



TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



@ubestdeu



@ubestdeu



@ubestdeu

I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019
1st International Science, Education, Art & Technology Symposium UBEST 2019

ISBN: 978-975-441-537-7

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2019, Buca Eğitim Fakültesi

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Buca Eğitim Fakültesi'ne aittir.

Buca Eğitim Fakültesi'nin yazılı izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Kasım 2019, İzmir

İletişim

Adres : Buca Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 135 Sk. No.5 Buca, İzmir

Telefon : 0232 4204882

Web Sitesi : www.bef.deu.edu.tr, <http://ubest.deu.edu.tr>

e-posta : egitim@deu.edu.tr, ubest@deu.edu.tr

ÖN SÖZ

Değerli Akademisyen, Öğretmen ve Araştırmacılar

I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu (UBEST 2019) 2-4 Mayıs 2019 tarihleri arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir.

UBEST 2019'a Azerbaycan, Fransa, Almanya, İtalya, İngiltere, Fransa, Finlandiya, Pakistan, Fas, KKTC gibi 13 farklı ülkeden davetli konuşmacıların, panelistlerin ve katılımcıların yer aldığı 600'ün üzerinde bilim insanı katılmış, üç gün boyunca 8 Çalıştay, 2 Panel, 1 Sergi yapılmış, 7 Keynote konuşması ve 14 Salonda 132 oturumda 466 bildiri sunulmuştur.

Buca Eğitim Fakültesi Dekan Vekili ve Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ercan AKPINAR'ın öğretmen yetiştirmenin ülkenin geleceğinde en önemli unsur olduğunu, bu bakımdan yaklaşık kırk yıldır öğretmen yetiştiren Buca Eğitim Fakültesinde ilk kez Uluslararası bir sempozyumu gerçekleştirmenin heyecanını duyduğunu belirten konuşmasıyla başlayan sempozyum açılış töreninde Alman Kültür Merkez İşbirliği Müdürü Claudia Adam CEVİZOĞLU, Türkiye Fransa Büyükelçiliği İşbirliği Ataşesi Bruno DELVALLEE, İtalya Konsolosu Valerio GIORGIO da birer konuşma yaparak eğitim alanındaki ikili işbirliklerinin önemine değinerek sempozyumla ilgili düşüncelerini paylaştılar.

Sempozyumda “Öğretmen yetiştirmede 21. Yüzyıl Vizyonu” ana teması farklı yönleriyle tartışılmış bu bağlamda sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi güncel teknolojilerin eğitimle entegrasyonu, öğretmen eğitiminde 2023 vizyonu bağlamında yeni arayışlar ve geleceğin öğretmeni, farklı ülkelerdeki eğitim süreçlerinin ve programlarının karşılaştırılması; bilim, sanat, eğitim ve teknoloji kapsamında öğretmen yetiştirmeye yönelik tüm disiplinlerdeki gelişmeler tartışılmıştır. Yapılan tartışmalar bağlamında sanal ve gerçek iletişimin giderek önem kazandığı günümüzde yeni nesil eğitimcilerin eğitim programlarının hazırlanmasında bu bakış açısının daha fazla etkili olacağı, hazırlanacak eğitim programlarının, zaman kaybetmeden, dijital teknolojiler ve yapay zeka aygıtları tarafından dil eğitimi konusunda kendi kendine öğrenmeyi mümkün kılan tüm yeniliklerin ve gelişmelerin göz önüne alınarak hazırlanması gerektiği ve öğretmenlerin de klasik kalıplardan sıyrılarak çağın gereklerine uygun “yeni nesil” eğitimciler olmasının önem kazandığına vurgu yapılmıştır.

Bireyin kendini bilmesi ve tanınmasını temel çıkış noktası olarak kabul eden 2023 Vizyon Belgesi ile öğretmen, çocuğun varoluşundaki cevheri keşfeden, öğrenciyi yönetip gütmeyen rehberliğini ve ustalığını konuşturan, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, korku ve baskıdan uzak, iyileştirici tutumlarla öğrenme ortamını düzenleyen saygın bir birer olarak

görülmekte, bu nedenle temel misyonu öğretmen yetiştirme olan Eğitim Fakülteleri'nin yenilikçi uygulamalara öncülük etmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Ayrıca Eğitim Fakülteleri için YÖK'ün 2018 yılında yapmış olduğu öğretim planı değişikliklerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği, bilhassa alan eğitiminde gidilen kısıtlamaların ileride öğretmen adaylarının alan yeterliliklerini ve buna bağlı olarak mesleki yeterliliklerini etkileyeceğine yönelik düşünceler ve eleştiriler sunulan tebliğlerle tartışılmıştır.

Sempozyumun gerçekleşmesinde emeği geçen başta düzenleme, danışma, bilim ve organizasyon kurulu üyelerine, yurt içi ve yurt dışından sempozyuma katılarak destek veren araştırmacı, bilim insanı ve eğitimcilere, maddi destek sağlayan sponsorlara ayrıca teşekkür ederiz.

Prof.Dr. Ercan AKPINAR

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

UBEST-2019 KURULLAR

DÜZENLEME KURULU BAŞKANI

Prof.Dr. Ercan AKPINAR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

SEMPOZYUM KOORDİNATÖRLERİ

Prof.Dr. Cenk KEŞAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Doç.Dr. İlyas YAZAR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

DANIŞMA KURULU

Prof.Dr. Abdullah KUZU, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Rektör Yardımcısı, TR

Prof.Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Bilal DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Hülya YILMAZ, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Leyla HARPOTLU, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Rektör Yardımcısı, TR

Prof.Dr. Mehmet BAŞTÜRK, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Mehmet TURAN, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Murat PEKER, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Oğuz SERİN, Lefke Avrupa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, TR

Prof.Dr. Ali AKSU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Ferda AYSAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. İlhan SILAY, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Mustafa EROL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Kuthan KAHRAMANTÜRK, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Nergüz BULUT SERİN, Lefke Avrupa Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Recep YILDIRIM, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Safiye Sunay YILDIRIM DOĞRU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Şule Nergiz ŞAKIRZADE SARI, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

BİLİM KURULU

Prof.Dr. Abdülkadir MASKAN, Dicle Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Adem ÖZDEMİR, Adnan Menderes Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Arda Arıkan Akdeniz Üniversitesi, TR

Prof. Dr. Ayşegül Sağlam ARSLAN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Bilge CAN, Pamukkale Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Bülent ÇAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. David SZABO, Eötvös Loránd Üniversitesi, Macaristan

Prof.Dr. Diğdem Müge SİYEZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Driss ABLALI, University of Lorraine, FR

Prof.Dr. Elif TÜRNÜKLÜ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Prof.Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Feryal ÇUBUKÇU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Filiz KABAPINAR, Marmara Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Gamze SEZGİN SELÇUK, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER, Balıkesir Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Jean-Claude BEACCO, University of Sorbonne, FR
Prof.Dr. Işıkhhan UĞUREL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Malika TEMMAR, University of Amien, FR
Prof.Dr. Mehmet ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Miren LACASSAGNE, University of Reims Champagne-Ardenne, Fransa
Prof.Dr. Mustafa Sabri KOCAKULLAH, Balıkesir Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Nevzat GÜMÜŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Rukiye Günseli YILDIRIM, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Şenol ALPAT, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Tapati Gupta, Calcutta Üniversitesi, IN
Prof.Dr. Tivadar PALAGY, University of ELTE, HU
Prof.Dr. Vladimir SIMOVİC, Zagreb University, HR
Doç.Dr. Ali Ekber GÜLERSOY, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Bahar DİNÇAKMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Banu ÖZEVİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Bilge CAN, Pamukkale Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Bülent AYDOĞDU, Afyon Kocatepe Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Ersen YAZICI, Adnan Menderes Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Gülten ŞENDUR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Hilal AKTAMIŞ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, TR
Doç.Dr. İbrahim Seçkin AYDIN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. İdris ŞAHİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. İlkay Ebru TUNCER BOON, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. İlke ONAL ÇALIŞKAN, Hacettepe Üniversitesi, TR
Doç.Dr. İrem ÇOMOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Kadir BEYÇİOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Kenan DİKİLİTAŞ, Bahçeşehir Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Mariangela ALBANO, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Melis Arzu UYULGAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Mesut SAÇKES, Balıkesir Üniversitesi, TR

Doç.Dr. Muhammet BAŞTUĞ, İstanbul Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Nalan AKKUZU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Nilgün TATAR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Nuran MALTA MUHAXHERI, Priştine Üniversitesi, KOSOVA
Doç.Dr. Ricardo LOZANO, Monterrey Üniversitesi, MX
Doç.Dr. Ruhan BENLİKAYA, Balıkesir Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Aksaray Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Serkan BULDUR, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Serkan ÇANKAYA, Balıkesir Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Sevil AKAYGÜN, Boğaziçi Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Sumer AKTAN, Balıkesir Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Şerife AK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Yeşim BEKTAŞ ÇETİNKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Zafer TANEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Zekavet KABASAKAL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Abdulkadir KARADENİZ, Anadolu Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Ahmet ÜNAL, Kastamonu Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Aslı AVCI AKÇALI, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Ayşe DOLUNAY SARICA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Behlül GÜLER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Buket ÖZÜM BÜLBÜL, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ, Celal Bayar Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Devkan KALECİ, İnönü Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Ela Ayşe KÖKSAL, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Elsav Brina LOPAR, Prizren University, KOSOVO
Dr.Öğr.Üyesi Emre EV ÇİMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Esen ERSOY, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Fatih ÖZDİNÇ, Afyon Kocatepe Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Gönül DURUKAFA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Hasan ALTUN, Lefke Avrupa Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Joanna KÍC-DRGAS, Adam Mickiewicz University, PL
Dr.Öğr.Üyesi Katalin Doro, Szeged University, HU
Dr.Öğr.Üyesi Kemal ALTIPARMAK, Ege Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Laya Haydari, Islamic Azad Üniversitesi, IR
Dr.Öğr.Üyesi Lindsay REITEN, University of Northern Colorado, USA
Dr.Öğr.Üyesi Mahir BİBER, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, TR
Dr.Öğr.Üyesi Mehmet ÖZER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Dr.Öğr.Üyesi Metin KAPIDERE, İnönü Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Namık ÖZTÜRK, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Sami OLUK, Celal Bayar Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Semiha KULA ÜNVER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Sevinç ÖLÇER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Şerife FAYDAOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Yıldızay AYYILDIZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Qing Xu Ryan, Cal Poly Pomona, USA
Dr. Gökçe OK, İçişleri Bakanlığı, TR
Dr. Tuba Angay-Crowder, Georgia State Üniversitesi, USA
Dr. Gertrude Tinker Sachs, Georgia State Üniversitesi, USA
Dr. Zaheer ASGHAR, Helsinki Üniversitesi, Finlandiya
Sabri İMER, Eğitim Bakanlığı, MK

ORGANİZASYON KURULU

Prof.Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Fatma Ebru İKİZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Fatma Feryal ÇUBUKÇU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Kemal YÜRÜMEZOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Serap Kaya ŞENGÖREN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Prof.Dr. Süha YILMAZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Bahar BARAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Hale SUCUOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. İrfan YURDABAKAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Melike YİĞİT KOYUNKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Mümtaz Hakan SAKAR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Serap ÇALIŞKAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Suat TÜRKOĞUZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Tuba GÜLTEKİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Doç.Dr. Tuncay CANBULAT, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Ahmet Murat ELLEZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Behlül GÜLER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Berna GÜRYAY, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Elif Buğra KUZU DEMİR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Esin KUMLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Gülşah KÜLEKÇİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Dr.Öğr.Üyesi Kürşat ASLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

Öğretim Görevlisi Ferit Serkan AKDOĞAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Cansu ÇELEBİ EROL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Emine ÇAVDAR ATAMAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Erkan ÖZCAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Kadir DEMİR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Peyruze Rana ŞİMŞEK, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Yağmur SOYLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Aylin NADİLE KUL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Ayşe BÜBER, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Canan AKYOL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Çiğdem ŞENYİĞİT, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dilek İZGİOL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Eda CEYLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Esra BEYHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Esra USLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Filiz KARADAĞ MABA, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Özdemir DİKİCİGİL, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Sebahat Sevgi UYGUR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Sıla BALIM, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Tolga GÜNDOĞDU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Yasemin KAHYAOĞLU ERDOĞMUŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Yusuf ERKUŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Uzman Osman URHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Yüksek Lisans Öğrencisi Hüseyin NARİN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammed Fatih BİCAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

SEMPOZYUM SEKRETERLİĞİ

Arş.Gör. Dr. Erkan ÖZCAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Kadir DEMİR, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR
Arş.Gör. Dr. Yağmur SOYLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, TR

SEMPOZYUM DAVETLİ KONUŞMACILARI

Prof.Dr. Jean-Claude BEACCO, University of Sorbonne Nouvelle, FR
Prof.Dr.Özcan DEMİREL, Cyprus International University, NORTH CYPRUS
Prof.Dr. Graham HALL, Northumbria University, UK
Prof. Dr. Burkhard MOENNIGHOFF, University of Hildesheim, GERMANY
Assoc.Prof.Dr. Maria Lucia ALIFFI, University of Palermo, ITALY
Dr.Zaheer ASGHAR, University of Helsinki, FINLAND
Prof.Dr.İbrahim SİRKECİ, Regent's University, UK

SEMPOZYUM İŞBİRLİĞİ ZİYARETÇİLERİ

Dr. Abdelilah KADILI, President, Fondation Tamkine
Mrs. Ikram ESEGHIR, Director Cooperation, Fondation Tamkine
Mr. Smail KHERAZ, Director Tamkine Tutoring Program, Fondation Tamkine

İçindekiler/Index

Almanca Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Kaygılarının Belirlenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği)	22
Mobil Artırılmış Gerçeklik (MAG) Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi	28
Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Biyoloji Laboratuvarı Dersine Entegrasyonuna Örnek Bir Etkinlik	34
10. Sınıf Biyoloji Dersi Kalıtım Ünitesine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması.....	41
KKTC'de Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeyleri ile Çok Boyutlu Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	50
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Öğretim Materyalleri Üzerine Alanyazın İncelenmesi .	56
2023 Eğitim Vizyonu Hedeflerinin Bilişim Teknolojileri Açısından Ele Alınması ve Değerlendirilmesi ..	63
2015-2018 yılları Arasında Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi	70
Türkiye’de Harmanlanmış Öğrenme Çerçevesinde Yapılmış Çalışmalar	78
Yeni BÖTE Lisans Programında Bulunan Alan Eğitimi Derslerinin Öğretmenlik Mesleği Mesleki Bilgi ve Mesleki Beceri Yeterlikleri Açısından İrdelenmesi.....	84
Bilgi İşlemsel Düşünmeyi Ölçmeye Yönelik Geliştirilen Veri Toplama Araçlarının İncelenmesi	92
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutumları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.....	99
Academia Sitesinin Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi	107
Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlarının İncelenmesi	111
2023 Eğitim Vizyon Belgesi Kapsamında Okul Yöneticiliğinin Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Çözüm Önerileri	116
Lise Öğrencilerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Etkili Sınıf Yönetiminin Önemi.....	127
İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan Derslere Göre Tercih Edilen İçerik Düzenleme Yaklaşımlarının İncelenmesi	133
Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Yaklaşımlarını Etkilemekte Midir?	142
Düşünme Becerilerinin Öğretimi Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Arnavutçaya Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlik Analizi	149
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Kastamonu İli Örneği).....	156
Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İş Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	166
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlükler	173
Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Bir İnceleme	180

Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmeye Yönelik Motivasyonları ile Öğretmenliğe Hazır Olma Durumları.....	187
Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	193
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Algıları	201
MEB'de Doktoralı Öğretmen Olmak.....	208
Teacher Educators' Thoughts and Reflections on Teaching Practicum.....	216
Pre-Service Teachers' Changing Concerns on Teaching	219
Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğine Yönelik Görüşleri.....	223
Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutumları	226
Anıları Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Müfettişleri	236
Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Öneri	259
Öğretmen Eğitimi Programlarının Uluslararasılaşmasında Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri.....	268
Devlet Ve Özel Anaokullarına Devam Eden Çocukların Yardımseverlik Değerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	276
The Teaching of Pragmatics in L2	288
Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	296
Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	300
The Brain and Emotions in the Classroom	304
İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	315
İlkokul ve Ortaokul Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin İncelenmesi	325
Suriyeli Öğrencilerin Gözünden Hayat Bilgisi Öğrenme Ortamlarına Bakmak: “Zorlanıyorum Öğretmenim”	334
Öğrencilerin Gözünden 1998, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına Bakmak: Hangisini Niçin Tercih Ediyorlar?	344
1998 ve 2018 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarına Bakmak: “Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı Dilemması”.	353
2015 PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” Sonuçlarına Göre Türkiye Cumhuriyeti Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi.....	362
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Genel Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	366
Eğitim Araştırmalarında Mitler ve Yanılgılar.....	381
Erasmus Eğitim Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Bazı Demografik Değişkenler ve Algılanan Sosyal Destek Açısından Katılmayan Öğrenciler ile Karşılaştırılması	385
MEB 2023 Eğitim Vizyonunun Eğitim-Kültür İlişki Açısından Değerlendirilmesi.....	390
Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerlerinin Değişkenler Farklı Açısından İncelenmesi.....	397
Öğretmen Adaylarının Arkadaş Baskısına Yönelik Algılarının Belirlenmesi	403

Öğretmenlere Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması.....	408
Yabancı Dilde Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Adaptasyonu: Yükseköğretim Örneklemi .	418
Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Alışverişlerde Sunulan İndirim Kampanyalarına Uygun Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi	422
Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri	429
Matematik ve Fen Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi...	437
Türkiye’deki Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerinin ve İş Doyumlarının Öğrencilerin Matematik ve Fen Başarısına Etkisi	447
2023 Eğitim Vizyonu’ndaki Öğretim Süreçlerinde Dijital İçerik ve Dijital Beceri Destekli Dönüşüme Bakış	457
Kent Öğretmeni Uygulama Programlarından Çıkarılabilecek Dersler	467
Lise Öğrencilerinin Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi.....	479
Lisansüstü Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konuları Algılama Biçimlerinin İncelenmesi	491
Fen Bilimleri Eğitiminde Biçimlendirici Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerine Ait İçerik Analizi.....	503
E-Sağlık Okuryazarlığı Üzerine Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi: 2011-2019	507
Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyo-Bilimsel Konulara Yönelik Görüşleri.....	518
Öğretmen Adaylarının Fen Laboratuvarı Kullanımına İlişkin Görüşleri	522
Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Anlayışlarının İncelenmesi	527
Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Yoğunluk Kavramı ile İlgili Kavramsal Değişim Süreçlerine Etkisi	538
Açık Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Gaz Basıncı İle İlgili Akademik Başarısına Etkisi	546
Farklı Demonstrasyonların Üniversite Öğrencilerinin Faraday Yasasını Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi	553
Ortaokul Öğrencilerinin Kavramsal Öğrenmede Zihinsel Durumlarının Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması.....	557
Etkinlik Temelli Argümantasyon Eğitiminin Öğretmenlerin Bilimsel Argümantasyon Becerileri Üzerindeki Etkisi	569
7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Saf Madde ve Karışımlar Ünitesinin Fen Okur-Yazarlığının Çeşitli Boyutları Açısından İncelenmesi.....	576
Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilere Yönelik STEM Etkinlikleri Geliştirme Çalışması	582
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının FeTeMM Öğretimi Yönelimleri.....	620
Okul Dışı Ortamlardaki Fen Öğretimi Deneyimlerinin Derinlemesine Analizi: Feza Gürsey Bilim Merkezi.....	627
Sınıfımızda Mikroorganizmalar Nerede? Gravimetrik Petri Plak Yöntemine Dayalı Deneysel Bir Etkinlik	636

Nanotop Modelleme Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Nanobilim Hakkındaki Farkındalıklarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri	642
Yay Dalgalarında Yansıma ve İletim Konularının Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Kavramsal Değişime Etkisi	648
Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Gezegen Bilgisinin Analizi	658
Sürdürülebilir Çevre Eğitimi ile İlgili Tezlerin Eğilimleri: Bir Sistematik İnceleme	665
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye ve Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Görüşleri.....	677
Çevre Sorunları ve Plastik Poşet Uygulamasına Bakış Açıları Bağlamında Halkın/Öğrencilerin Görüşlerini İncelemek: Dünya mı, 25 Kuruş mu?	688
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarına Yönelik Yeni Bir Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	697
Öğrencilerin Fizik Konularını Öğrenme Yolları.....	708
Öğretmen Adaylarının Oluşturdukları Üç Boyutlu Modeller ile İlgili Görüşleri	711
Öğrencilerin Problem Çözme Adımları ve Sorunları.....	716
Yuvarlanma Hareketine Yönelik Geliştirilen Öğretim Materyali Yardımıyla Öğrenci Görüşlerinin Ortaya Çıkarılması	720
Gösteri Deneyleri ile Desteklenmiş Öğretimin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Optik Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarına Etkisinin Kelime İlişkilendirme Testi Yardımıyla İncelenmesi	727
The Status Of French Phraseodidactics In Italian Context.....	734
Arapça Öğretmeni Yetiştir(eme)me Problemi ve Çözüm Önerileri	746
Dil Kafelerinin Yabancı Dil Öğrenimindeki Yeri: "Café Des Langues", Metz, Fransa Örneği	750
Yabancı Dil Öğreniminde Kendi Kendine Öğrenme Merkezinin Rolü: Média-langues, Lorraine Üniversitesi Örneği	755
Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirmedeki Yenilikler ve Ders Kitapları.....	762
Fransızca Yazılı Anlama/Anlatım Becerisi Kavşağında Yabancı Dil Eğitimi ve Dilbilim	772
An Investigation of Reading Attitudes of Preparatory Students at a State University in Turkey	783
Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi..	791
Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Kavramını Tanımlarında Kullandıkları Metafor ve Yapıların İncelenmesi	796
Süreç Aşamalı Resimlerin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına Etkisi.....	802
Araştırma Sorgulama Temelli Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Asit ve Bazlar Konusunu Öğrenmeleri ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi.....	810
Effectiveness Of Sociocognitive Conflict Resolution On Confronting Students To Opposing Ideas And Remediating Alternative Ideas	815
Seçmeli II (Kimyada Kavram Yanılgıları) Dersi Kapsamında Üniversite Öğrencilerindeki Maddenin Halleri ile İlgili Bazı Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesi.....	822
Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Bilgi ve Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi	832

7. Sınıf Maddenin Sınıflandırılması Konusunun Transpozisyon Didaktik Teorisi Doğrultusunda Bilimsel Bilgi’den Okutulacak Bilgi’ye Olan Dönüşümünün İncelenmesi.....	840
Kimya Öğretmen Adaylarının Organik Kimyada Mobil Öğrenme Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri: Nükleofilik Sübstitüsyon Tepkimeleri Örneği	847
Kimya Öğretmen Adaylarının Yazılı Argümanlarında Saptanan Öğrenme Zorlukları: Sübstitüe Sikloheksan Konformasyonları Konusu	856
Lise 9.Sınıf Öğrencilerinin Sıvılar Ünitesindeki Argümanlarının Etkinliğe Bağlı Olarak Kalitelerinin Karşılaştırılması ve Akademik Başarılarının İncelenmesi	865
Biyoloji Öğretmen Adaylarının Karışımları Ayırma İşlemlerine İlişkin Öğrenme Düzeylerinin Tahmin Gözlem Açıklama Yöntemi ile İncelenmesi.....	876
Laboratuvar Güvenliğine ilişkin Bir Başarı Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ...	885
Lise Öğrencilerinin Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalıkları	891
Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı Etkinliklerinin Sulu Çözeltilerde Denge Konusunda Orta Öğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi.....	896
Web 2.0 Teknolojileri Destekli Etkinliklerin Geliştirilmesi-2: Lewis Nokta Yapısı ve VSEPR Teorisi.....	902
Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	909
Türkiye’de 2010-2018 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların İçerik Analizi	915
Matematik Dersinde Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Soyutlama Seviyesini İndirgemelerinin İncelenmesi	930
Tam Sayıları Karşılaştırma ve Sıralama Konusuna Yönelik Dijital Hikaye Anlatımının Kullanılması	938
8.Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Cisimlerin Açık ve Kapalı Görünümlerini Çizme ve İnşa Etme Becerilerinin İncelenmesi	945
Eğitimde 2011-2018 Yılları Arasında Yapılan Artırılmış Gerçeklik Çalışmalarının Eğilimlerinin İncelenmesi	953
Matematiksel İnançların Yaşama Yansımaları	960
5. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Bir Hikâye İçerisinde Cebirsel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi	968
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problemi Yeniden Yazma ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi	974
Matematik Ders Planlarının İncelenmesi İçin Bir Çerçeve Önerisi	984
Beklenmeyen Olaylar Bilgisinin Kodları ve Alt Kodları: Gülbin’in Öğretimi	988
Öğrenci Güçlük ve Yanılgıları ile Başa Çıkma Yolları: Sonsuz Limit Örneği	992
Matematik Eğitimi Araştırmalarında Üstbilis: Bir Metasentez Çalışması	997
Birinci Sınıf Matematik Öğretmeni Adaylarının Kavramların Farklı Gösterimlerine İlişkin Düşünceleri	1007
Trigonometrik Fonksiyonların Periyoduna İlişkin Öğrenci Anlaması: Geogebra ve Modelleme Etkinliklerini İçeren Bir Öğretim Deneyi	1013
Lise Matematik Öğretmeni Adaylarının Kavramsal Analizleri	1028

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematikte İnteraktif Defter Kullanımı ile ilgili Görüşleri	1034
Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Üç Boyutlu Cisimler Konusunda GeoGebra Kullanma Deneyimleri	1040
Embodied Cognition And Foreign Language Learning In Our Classes	1044
Generating a Third Space Through Creative Pedagogic Interaction in a K-12 Classroom	1051
Bir Grup İlkokul 4.Sınıf Öğrencisinin Matematiğe Yönelik Tutumları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1060
Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Üstbilış Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli DeğişkenlerAçısından İncelenmesi	1066
8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Cisimlerin Alanları ve Hacimleri Arasındaki İlişkiye Dair Algıları ..	1076
Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Öz Yeterlik ve Tutumlar Arası İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması	1087
Denklemler Konusunun Etkinliklerle Öğretiminin 7.sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygılarına Etkisi ve Kaygının Cebirsel Düşünceleri ile İlişkisi*	1093
Denklemler Konusunun Etkinliklerle Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerilerine Etkisi*	1100
Öğretmen Adaylarının Analitik Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi	1109
Investigation of Prospective Science Teachers' Opinions about Plickers Application from Web 2.0 Tools	1114
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi	1120
Geometri Başarısı Cebirsel Başarısından Yüksek Olan Öğrencilerin Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Hoffer'ın Geometri Becerilerinin İncelenmesi	1126
Animasyon Destekli Müzik Öğretiminin Öğrencilerin Müziksel Davranışlarına Etkisi	1133
Türk Müziği Viyolonsel İcracılarının Viyolonsel Öğretimine Yönelik Bir İnceleme.....	1139
Piyano Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin İncelenmesi	1152
Piyano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimlerinin Pratik Süresi ve Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi	1162
Şarkı Söyleme ve Konuşmada Sesin Şekillenmesi ve Artikülasyonun Sağlanmasında Rezonans Bölgesinin Rolü	1169
Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Öğretiminin Yeri	1173
Müzik Eğitimi Araştırmacılarının Teknolojiyi Kullanma Düzeyleri	1183
Müzik Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Müzik Öğretmenlerinin Düşünceleri	1196
Müzik Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile İlgili Görüşleri	1206
Eğitim Bilişim Ağı'nın Ortaokul Müzik Dersinde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	1217
Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Bilişsel Gelişim Kazanımlarına Ulaşmada	1228
Müzik Etkinliklerinin Kullanılabilirliği.....	1228
48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimi Kazanımlarında Sözlü Müziklerin Kullanımı	1239
CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının Temel Unsurları	1249

Göreve Başlamış Müzik Öğretmenlerinin Aday Müzik Öğretmenlerine Önerileri.....	1259
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziksel Özgeçmişlerinin İncelenmesi.....	1272
Okul Öncesi Dönemi Piyano Eğitiminde Dikkat Stratejisi Kullanımının Başarı ve Öğrenme	1287
Üzerindeki Etkisi	1287
Piyano Eğitiminde Örgütlemeye Dayalı Tekrar Stratejisi Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri	1295
Piyano Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin İncelenmesi	1302
Piyano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimlerinin Pratik Süresi ve Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi	1310
Müzik Eğitiminde Sorumluluk Duygusunun “Uygulama Yöntemi” Üzerinden	1317
Arttırılmasına Yönelik Çalışmalar	1317
Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Müzik Kavramı ve Müzik Dersine İlişkin Metafor Algıları.....	1321
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygıları ile Mesleğe Yönelik Hazırbulunuşlukları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	1338
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Staj Planlarının Matematik Çalışmaları Açısından İncelenmesi.....	1350
Self-realization theory from the perspective of the gifted and talented: Importance, Criticisms and Weaknesses.....	1356
Engellilere Yönelik Farkındalık Programlarına Genel Bir Bakış	1359
Öğretmen Adaylarının Mutluluk Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi	1365
Akış Yaşantısı Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	1374
Lisans Düzeyinde Süpervizyon Alan Psikolojik Danışman Adayları İçin Etkili Süpervizör Davranışlarının İncelenmesi	1380
Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği Yetişkin Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	1389
Dokuz Eylül Üniversitesi Kampüslerindeki Akademik ve İdari Personelin Cinsel Taciz ve Saldırı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Sosyo-demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	1394
Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	1406
Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Kariyer Gelişimi Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi	1422
Aile İklimi ve Güven; Kişiler Arası İlişkiler Açısından bir İncelenme.....	1429
Öğretmen Adaylarının Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	1435
Ergenlerde Müzik Performans Kaygısına Yönelik Müdahale Yaklaşımları: Sistemik Gözden Geçirme	1440
Okul Psikolojik Danışmanlığında Etik: 20 Yıla Bakış	1446
Çocuklarda Ruh Sağlığı Problemlerini Önleme, Ruh Sağlığını Koruma ve Güçlendirme	1454
Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri	1463

Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Alanında Yayınlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme	1471
Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması	1479
Ergenlere Yönelik Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Pilot Uygulamasının Asıl Uygulamaya Etkisi	1488
Eş Kaybı Yaşayan Bireylerin Deneyimlerine İlişkin Bir Derleme.....	1493
Zorbalık Önleme Okul Programlarına Eleştirel Bir Bakış.....	1503
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kastamonu Üniversitesi Örneği	1513
Öğretmen Adaylarının Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri	1519
Kendini Affetmenin Duygusal Şemalar Aracılığıyla Yordanması.....	1531
Ergenlerde Yaşam Doymu ve Pozitif ve Negatif Duyguların Öznel İyi Oluşu Yordama Gücü	1540
Annelerin Aile İçi Çatışma Süreçlerinin Değerlendirmelerine İlişkin Bir Odak Grup Görüşmesi.....	1547
Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitim Sürecinde Bilişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Değerlendirmeleri	1552
Okul Öncesi Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Bir Değerlendirme	1557
Herbert Read'in Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı'nın Disiplinlerarası Yaklaşım ve Sanatsal Yaratıcılık Bağlamında İlişkisel Çözümlemesi.....	1561
Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Uygulamaları	1568
Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Değerlere Göre Yönetilme Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	1573
Dijital Ortam Sayfa Tasarımında Gestalt Kuramı: The New York Times Gazetesinin İnternet Sayfası Üzerine Bir İnceleme	1579
Kinetik Tipografi Sanatının Türkiye'deki Reklamlarda Kullanımı	1595
Duras'ın Mavi "Gözler Siyah Saçlar" Adlı Romanında Renk Anlatımları	1601
Académie Julian Ve Cumhuriyet Döneminde Académie Julian'a Gönderilen Ressamlar	1609
Üniversite Mezunlarının Resim Sanatına İlgilerine ve Sanat Eğitimine Yönelik Görüşleri:.....	1617
Kırıkkale İli Örneği	1617
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarının "Müze" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	1629
Bir Durum Çalışması: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrası.....	1643
Öğrencilerin ve Halkın Kimya/Kimyacı ile Tarih/Tarihçi Kavramları Algılarına Bakmak: "Laboratuvar/Asit" ve "Savaş/Ezber" Kavramlarının Ötesine Geçebilecek Mi?	1653
Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri	1666
Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Derslerine Yönelik Görüşleri	1683
İlkokul Türkçe ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan Örnek Olayları İncelemek/Karşılaştırmak: Ne Kadar Benzer Ya Da Farklı?	1690
İlkokul Fen Bilimleri Dersi Programlarının ve Kavramlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (2017-2018)	1699
Öğretmen Adaylarının İdeal Eğitim Sistemine İlişkin Bakış Açılırları	1716

Zorunlu Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüş ve Düşünceleri	1722
Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Hizmet – İçi Eğitime İlişkin Algıları (İzmir İli Buca İlçesi Örneği)	1729
Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi	1754
Bir Grup 4. Sınıf Öğrencisinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	1763
Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi	1774
İlköğretimde Kaynaştırma Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları Yeterliklerine Etkisi	1782
9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (Bilişsel Alan) Göre Değerlendirilmesi	1786
Yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Eğitimi (Coğrafya) Ders İçerikleri, Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İçerikleriyle Uyumlu mu?	1796
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı İçin Seçmeli Bir Ders Önerisi: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Video Oyun Geliştirme	1808
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Görüşleri	1818
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkçe Yazılı Anlatım Becerileri Konusundaki Yeterlilikleri	1826
Yazın Öğretimi Yaklaşımları: Öğretim Görevlilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecindeki Kullanımlarına Yönelik Bir İnceleme	1845
Öyküleri Anlamada ve Üretmede Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisinin İncelenmesi	1853
Türkçe Öğretmen Adaylarının Not Alma Yönelimleri Üstüne Bir İnceleme	1863
Türk Eğitim Tarihinde İlklerin Öncüsü Köy Enstitüleri	1872
Evler: Mağaradan Gökdeleneye	1877
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDAN YARARLANMA	1900
Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinin Dil Eğitimi Bakımından İncelenmesi	1913
Türk Masallarındaki İletiler ve Masalların Eğitsel İşlevleri	1926
Rıfat Ilgaz'ın Halime Kaptan Adlı Çocuk Romanında Terim Kullanım Sıklığı	1933
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yeni Lisans Programında Eski Türk Edebiyatı derslerinin Yeterlilik ve Sınırlılıkları	1942
Türk Halk Türküleri Çerçevesinden Cahil İnsana Bir Bakış	1955
Türkçe Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Yeterlilikleri Hakkında Bir Araştırma	1972
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Osmanlı Türkçesi Dersinin İşlevselliğine Yönelik Görüşlerine Dair Bir Değerlendirme: Ege Üniversitesi Örneği	1985
Bir Grup İlkokul Öğrencisinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	1994
Yazın Öğretimi Yaklaşımları: Öğretim Görevlilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecindeki Kullanımlarına Yönelik Bir İnceleme	1999
Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgisayar, İnternet ve Cep Telefonu Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları	2008

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Yazılan Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (2012-2018 Yılları Arası)	2019
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri	2027
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algısına Yönelik Karma Desen Araştırması.....	2039
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültüre Yönelik Metaforik Algıları	2047
Türkçe Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı	2057
2023 Eğitim Vizyonu Ekseninde Türkçe Öğretiminde Millî ve Manevî Değerler	2063
Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisinin Öğretimine İlişkin Görüşleri.....	2068
Dinleme Öğretimi Uygulamalarının Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	2080
Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi	2090
Türkçe Öğretmen Adaylarının Fiilde Çatı Konusuna İlişkin Kavram Tanımları ve Kavram İmgeleri ...	2096
Türkçe Hassasiyeti Kazandırma ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Açısından Mavisel Yener'in Sırsayar Romanının İncelenmesi	2107
Çoklu Okuryazarlık Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının İncelenmesi	2113
7. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Örnek Bir FeTeMM Aktivitesi: Hücre ve Bölünmeler Ünitesi	2123
Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Öz Yeterlik ve Tutumlar Arası İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması	2130
Çevre Eğitiminde Kavramsallık ve Görselliğe Doğru: Zihin Haritalarının Rolü	2135
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İlköğretim 4-8. Sınıf Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Geliştirilmesine Dair Teklifler	2145
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Araştırılması	2151
Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının FeTeMM Etkinlikleri Tasarlama ve Uygulamaya Yönelik Görüşleri	2165
Fen Bilimleri Eğitiminde Biçimlendirici Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerine Ait İçerik Analizi	2170
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fizik Kaygıları ve Öz-Yeterliklerinin Araştırılması	2174
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	2185
Görsel Üretimlerin Kültürel Potansiyelleri Temelinde Bir Strateji Olarak Yeni Müfredat	2199
MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İller Bazında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi	2203
Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle İngilizce Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Özelliklerinin Karşılaştırılması	2215
Okul Öncesi ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Etkili Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkisi	2221
Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM Aktivitelerini Gerçekleştirme Süreçlerinin İncelenmesi...2227	
Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin FeTeMM Etkinlikleri Sürecinde Bilimsel Süreç Becerilerinin İncelenmesi	2232

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirmesi	2237
Özel Eğitimli Bireylerde Geleneksel El Sanatları Eğitimi	2267
İlkokul Öğretmenliği Aday Öğrencilerinin Biyoloji Dersine İlişkin Epistemolojik İnançları (MCBÜ Eğitim Fakültesi Örneği)	2273
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Özetleme Strateji Eğilimleri: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği	2280
Türkiye’de Ses Eğitimi Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İnceleme	2292
Yaratıcı Drama ile Oluşturulmuş Duyu Bütünleme Eğitimi Programının Okul Öncesi Çocukların Özdüzenleme Becerileri Üzerindeki Etkililiği	2304
Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Anlayışlarının İncelenmesi	2319
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri.....	2330
İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Derslerinin Yeniden Tasarlanmasına Yönelik Öneriler	2341
Derslerde Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının Ortaokul Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi	2348
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunu İncelenmesi	2358
İspat İmajı İle Formal İspat Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	2366
The Status of French Phraseodidactics in Italian Context	2373
Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 2018 Yeni Lisans Programında Türk Dili Grubu Derslerin Yeterliliği ve Sınırlılıkları	2383
Çalışan Kadınlar ve Çiftler Arası Şiddet Düzeyi Kabullenme Derecesi	2394
Practitioners’ Handbook for Developing ICT Teacher Candidates’ Pedagogical Skills about Teaching Coding to Children*	2407
Üç Boyutlu Yazıcı Prototip Eğitim Materyalinin Geliştirilmesi ve Sınanması	2414

Almanca Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Kaygılarının Belirlenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği)

Arş. Gör. Tolga Gündoğdu
Dokuz Eylül Üniversitesi, tolga.gundogdu@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışma, Almanca öğretmenlerimizin mesleki kaygılarını henüz öğretmenlik hayatına başlamadan, lisans aşamasında tespit edip bunlara çözüm bulmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 133 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” yanı sıra kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ortaya çıkan verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem T-testi ve One-Way Anova işlemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarımızın mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin en yüksek görüldüğü faktörün ‘Atanma Merkezli Kaygı’ faktörü olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ayrımında eşit sonuçlar alındığı görülmüştür. Aynı şekilde sınıf değişkeni incelendiğinde birbirine yakın değerler ortaya çıkmıştır. Yaş değişkenleri göz önüne alındığında ise, yaşça büyük olan öğretmen adaylarının, daha genç olan adaylara karşın, mesleki kaygı faktörlerinin toplamında daha alt boyutta kalmıştır.

Anahtar Sözcükler: mesleki kaygı, almanca öğretmeni, gelecek kaygısı, öğretmen aday

Abstract

Assessment of Preservice German Teachers' Occupational Concerns

This purpose of this study is to determine the occupational concerns of pre-service German teachers before they started their teaching life and to find solutions to these concerns. The study group consisted of 133 teacher candidates studying at the Department of German Language Teacher Education at Dokuz Eylül University, Faculty of Education. The research method of this study is survey model. The “Occupational Concerns Scale” developed by Cabı and Yalçınalp (2013) and an information form were used as data collection tools. In analyzing the obtained data, frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, independent sample T-test and One-Way Anova operations is used. Results show, that the factor with the highest level of concerns was determined with the factor “to be appointed as teacher”. It was seen that equal results were obtained in terms of gender. Similarly, when the class variable is examined, similar values are found. Considering the age variables, the older teacher candidates remained lower in the total of the occupational concern factors compared to the younger pre-service teachers.

Keywords: occupational concerns, german teacher, future anxiety, pre-service teacher

Giriş

Modern dünyada toplumların gelişmeleri hiç şüphesiz eğitim sistemlerinin niteliğine bağlıdır. Verimli bir eğitim sistemine sahip toplumlar, çağa daha iyi ayak uydurmakla beraber iyi yetiştirilmiş nitelikli insan kaynaklarına sahiptirler. Kaliteli bir eğitim sisteminin ise en temel üyesi iyi yetiştirilmiş öğretmendir/öğretmenlerdir. Dünyada saygın bir meslek olan öğretmenlik, eğitim sisteminin hem geliştiricisi hem de uygulayıcısıdır, yani en önemli parçasıdır/unsurudur. Bundan dolayı “eğitim sisteminin başarısı yetiştirilen öğretmenlerin kalitesine bağlıdır” (Atmaca: 2013: 68). Öğretmenlerin yetiştirilmesi son derece önemli bir konudur. Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde verilen öğretmenlik alan bilgisi ve formasyonu dışında bireyin kendisine olan güveni ve gelecekle ilgili kaygıları da meslek hayatını etkilemektedir.

Meslek kelimesi Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğünde şu şekilde tanımlanmaktadır: “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlanmaktadır. *Kaygı* kelimesi ise “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”, (TDK, 2019) şeklinde açıklanmaktadır. Sürücü, kaygının her insanda farklı yaşandığını, buna bağlı sebeplerin de farklılık gösterebildiğini söyleyerek kaygı sorununu ortadan kaldırmak için buna sebep olan kaynağı ve nedenlerini irdelemek gerektiğini belirtmiştir (Sürücü 2012: 24). Köroğlu' na (2013: 4) göre, *kaygı* gelecekte bir tehlikenin yaklaşmakta olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Kaygılar araştırılarak “bu kaygıların belirlenmesi ve bunlara yönelik çözüm üretilmesi ve önlemler alınması, öğretmen adaylarının mesleklerinde daha verimli olabilmeleri açısından fayda sağlayacaktır” (Çelen ve Bulut: 2015: 249). Ayrıca

öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının henüz hizmet öncesi eğitimleri sürerken saptanabilmesi, bu kaygıların giderilmesine yönelik eğitim çalışması yapılmasına vesile olabilir (Saracoğlu, Kumral ve Kanmaz 2009: 40).

Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları bazı dönemlerde artış gösterebilmektedir. Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlık başta olmak üzere, göreve atanma veya alanına uygun iş bulma süreçleri de bu dönemlerin başında gelmektedir. Örneğin KPSS sınavı, öğretmen adaylarında psikolojik sorunlara yol açarak onları zorlamaktadır. Bu da depresyon, kaygı ve umutsuzluk düzeylerini büyük oranda arttırmaktadır (Cabı ve Yalçınalp 2013: 86).

Konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmalar incelendiğinde, çeşitli branşlara yönelik öğretmen adayları üzerinde çalışmaların olduğu ortaya çıkmıştır. (Kumral ve Kanmaz, 2009; Taşgın, 2006; Temiz, 2011; Dursun ve Karagün, 2012;). Ancak Almanca öğretmen adaylarının mesleki kaygıları üzerine bir araştırmaya rastlanılmamış olup, sadece Atmaca'ya (2013) ait bir makalede, Fransızca ve İngilizce öğretmen adaylarıyla birlikte sadece 35 Almanca öğretmen adayının mesleki kaygılarına değinilmiştir. Ayrıca bu araştırmada sadece son sınıf öğrencilerine yer verilmiştir. Literatür incelendiğinde Almanca Öğretmenliği alanında tüm sınıfları kapsayarak adayların mesleki kaygılarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu araştırmada, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda okumakta olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı boyutlarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. İncelemede için şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri nedir?

Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?

Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı boyutları öğrenim gördükleri sınıf açısından bir değişikliğe uğramakta mıdır?

Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları yaş değişkeni açısından incelendiğinde bir fark oluşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli olarak genel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005). Çalışma grubu Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim görmekte olan 133 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının yaş aralığı 18-38 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 23'tür. Veri toplama aracı olarak Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği" yanı sıra araştırmaya katılan Almanca öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş ve öğrenim görmekte oldukları sınıf bilgilerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek, "(1) kaygılanmıyorum, (2)çok az kaygılanıyorum, (3) kısmen kaygılanıyorum, (4) oldukça kaygılanıyorum, (5) çok kaygılanıyorum" şeklinde derecelenen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Sekiz faktörlü yapıya sahip ölçek toplam 45 maddeden oluşmuştur.

Faktörler sırasıyla "Görev Merkezli Kaygı", "Ekonomik ve Sosyal Merkezli Kaygı", "Öğrenci ve İletişim Merkezli Kaygı", "Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı", "Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı", "Atanma Merkezli Kaygı", "Uyum Merkezli Kaygı" ve son faktör "Okul Yönetimi Merkezli Kaygı" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan sekiz faktörün Cronbach Alfa katsayıları 0.94 ile 0.67 arasında değişmiştir. Ölçeği bütünü için ise toplam güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan 225'dir (Cabı ve Yalçınalp, 2013). Puanlar yükseldikçe öğretmen adayların mesleğe yönelik kaygılarının da arttığı anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem T-testi ve One-Way Anova işlemlerinden yararlanılmıştır. Veriler SPSS 23 adlı istatistik programıyla işlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Almanca Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı

	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	98	73,7
	Erkek	35	26,3
Yaş	19-24	99	74,4
	25-30	24	18,0
	31+	10	7,5
	Total	133	100
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	38	28,5
	2. Sınıf	31	23,3
	3. Sınıf	30	22,6
	4. Sınıf	34	25,6
Total		133	100

Çalışmaya katılan 99 öğretmen adayı 19-24, 24 öğretmen adayı ise 25-30 yaşlarındadır. Geriye kalan 10 öğretmen adayı ise 30 yaşın üzerindedir. Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Almanca Öğretmenliği bölümünün çoğu (%73,7) bayan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Yaş ağırlığı ise 19-24 yaşları arasındadır (%74,4). Araştırmaya 38 birinci sınıf, 31 ikinci sınıf, 30 üçüncü sınıf ve 34 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır.

Tablo 2: Almanca Öğretmen Adaylarının MKÖ-Faktörlerine Göre Betimsel İstatistik Dağılımı

Faktörler	N	\bar{x}	ss
Görev Merkezli Kaygı	133	1,99	0,66
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	133	2,66	0,91
Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	133	1,85	0,75
Meslektaş/Veli Merkezli Kaygı	133	1,93	0,77
Kişisel Gelişim Merkezli Kaygı	133	1,99	1,04
Atanma Merkezli Kaygı	133	3,53	1,00
Uyum Merkezli Kaygı	133	2,58	1,13

Okul/Yönetim Merkezli Kaygı	133	2,44	1,10
Toplam Mesleki Kaygı	133	2,37	0,58

Tablo 2 incelendiğinde göze çarpan genel kaygı düzeyleri üçe ayrıldığı göze çarpmaktadır: En çok kaygılandırılan konu Atanma Merkezli Kaygı olduğu gözlemlenmiştir. Bunu takip eden orta seviye kaygı grubunda üç kaygı türü göze çarpmaktadır: Bunlar sırasıyla Ekonomik ve Sosyal Merkezli Kaygı ($\bar{x}= 2,66$), Uyum Merkezli Kaygı ($\bar{x}=2,58$) ve Okul/Yönetim Merkezli Kaygıdır ($\bar{x}=2,44$). Kaygı duyulmayan türler ise sırasıyla Öğrenci ve İletişim Merkezli Kaygı ($\bar{x}= 1,85$), Meslektaş/Veli Merkezli Kaygı ($\bar{x}= 1,93$), Kişisel Gelişim ve Görev Merkezli Kaygıdır ($\bar{x}= 1,99$). Son sayılan dört kaygı türü Almanca öğretmen adaylarının düşüncelerinde kaygı gerektirecek bir durum oluşturmadığını görüyoruz.

Tablo 3: Almanca Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	p
Görev Merkezli Kaygı	Erkek	34	1,94	,547	,506
	Kadın	99	2,01	,704	,572
Ekonomik Sosyal Merkezli	Erkek	34	2,67	,917	,082
	Kadın	99	2,65	,912	,082
Öğrenci / İletişim Merkezli	Erkek	34	1,84	,651	,037
	Kadın	99	1,85	,788	,040
Meslektaş / Veli Merkezli	Erkek	34	1,72	,594	,277
	Kadın	99	2,00	,810	,315
Kişisel Gelişim Merkezli	Erkek	34	2,03	,951	,260
	Kadın	99	1,98	1,085	,277
Atanma Merkezli Kaygı	Erkek	34	3,52	,967	,004
	Kadın	99	3,52	1,017	,004
Uyum Merkezli Kaygı	Erkek	34	2,54	1,040	,178
	Kadın	99	2,58	1,170	,188
Okul / Yönetim Merkezli	Erkek	34	2,52	1,172	,537
	Kadın	99	2,41	1,089	,518
Mesleki Kaygıların Tümü	Erkek	34	2,35	,514	,214
	Kadın	99	2,37	,599	,230

Tablodaki tüm kaygı türleri incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Aynı şekilde tüm faktörlerin toplamında da cinsiyet açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bundan yola çıkılarak Almanca öğretmen adaylarının mesleki kaygıların boyutları erkek veya kadın aday arasında değişmediği, her ikisinin de mesleki kaygı düzeyleri birbirine benzediği söylenebilir.

Tablo 4: Almanca Öğretmen Adaylarının Sınıf Seviyesine Göre Mesleki Kaygı Boyutlarının Karşılaştırılması

Sınıf	Görev Merkezli	Ekonomik/Sosyal Merkezli	Öğrenci/İletişim Merkezli	Meslektaş/Veli Merkezli	Kişisel/Gelişim Merkezli	Atanma Merkezli	Uyum Merkezli	Okul/Yönetim Merkezli	Kaygıların Toplamı
N	38	38	38	38	38	38	38	38	38
1. \bar{x}	1,87	2,65	1,86	1,90	2,07	3,49	2,57	2,28	2,33
ss	,503	,960	,629	,815	1,074	1,047	1,128	1,082	,592
N	31	31	31	31	31	31	31	31	31
2. \bar{x}	1,88	2,63	1,74	1,90	1,70	3,38	2,76	2,46	2,31
ss	,600	,952	,891	,674	,822	1,092	1,132	1,097	,531

3.	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	\bar{x}	2,19	2,59	1,90	1,76	2,00	3,40	2,31	2,24	2,30
	ss	,785	,929	,715	,717	1,140	1,014	1,137	1,103	,637
4.	N	34	34	34	34	34	34	34	34	34
	\bar{x}	2,05	2,75	1,88	2,14	2,17	3,81	2,65	2,76	2,53
	ss	,744	,826	,799	,821	1,110	,821	1,147	1,123	,536

Sınıf seviyesine göre farklılıklar göz önüne alındığında, tüm sınıflarda Atanma Merkezli Kaygı en yüksek seviyede karşımıza çıkmaktadır. 4.'üncü sınıftakilerde bu kaygı türünün diğer sınıflara göre artış göstermesi, yaklaşmakta olan meslek hayatı ve öğretmenlik kadrosuna yerleşebilme sürecindeki sınavlar olarak yorumlanabilir. Bunu destekleyen diğer bir veri de kaygı faktörlerin toplamında yine 4.'üncü sınıf öğretmen adaylarının en çok kaygı duyan grup olduğudur. İlk üç sınıftaki öğretmen adaylarının mesleki kaygı boyutları birbirine benzediği ve aralarında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Tablo 5: Almanca Öğretmen Adaylarının Yaş Düzeyine Göre Mesleki Kaygı Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Yaş Aralığı		Görev Merkezli	Ekonomik/ Sosyal Merkezli	Öğrenci/ İletişim Merkezli	Meslektaş/ Veli Merkezli	Kişisel/ Gelişim Merkezli	Atanma Merkezli	Uyum Merkezli	Okul/ Yönetim Merkezli	Kaygıların Toplamı
19-24	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	\bar{x}	1,87	2,65	1,86	1,90	2,07	3,49	2,57	2,28	2,33
	ss	,503	,960	,629	,815	1,074	1,047	1,128	1,082	,592
25-30	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31
	\bar{x}	1,88	2,63	1,74	1,90	1,70	3,38	2,76	2,46	2,31
	ss	,600	,952	,891	,674	,822	1,092	1,132	1,097	,531
31+	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	\bar{x}	2,19	2,59	1,90	1,76	2,00	3,40	2,31	2,24	2,03
	ss	,785	,929	,715	,717	1,140	1,014	1,137	1,103	,637

Sınıf Değişkeninde Atanma Merkezli Kaygının son sınıfta fazlaştığı tespiti yaş değişkeninde karşımıza çıkmadığı görülmektedir. Bu tabloda yaş ilerledikçe bir artış söz konusu değildir, yani tüm yaş grupları aynı şekilde Atanma Merkezli Kaygı taşımaktadırlar. Kaygı faktörlerinin toplamına baktığımızda 31 yaş üzeri öğretmen adaylarının diğer yaş gruplarına göre daha az kaygılandığını görmekteyiz ($\bar{x}=2,03$). Bu grubun daha olgun yaşta olduğundan daha sakin kalabildiği, bu yüzden tedirginlik seviyesinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Sonuç

Almanca öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygı seviyelerini çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, öğretmen adaylarımızın mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin en yüksek görüldüğü faktör 'Atanma Merkezli Kaygı' faktörüdür. Orta seviyede kaygılar tespit edilen faktörler ise Ekonomik ve Sosyal Merkezli Kaygı ($\bar{x}=2,66$), Uyum Merkezli Kaygı ($\bar{x}=2,58$) ve Okul/Yönetim Merkezli Kaygı ($\bar{x}=2,44$) faktörleridir. Diğer kaygı faktörleri nispeten hiç veya az derecede vardır, yani önemsiz kalmaktadırlar. 'Atanma Merkezli Kaygı' faktörünün içeriğine baktığımızda "Atama sınavından düşük not almaktan", "Atama sınavı sonucunda herhangi bir yere atanamamaktan" ve "Atama sınavı sonucu istediğim bir yere atanamamaktan" gibi kaygıların öğretmen adaylarını psikolojik olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu etkilemenin son sınıfta doruğa çıktığı görülmüştür. KPSS ve mülakat gibi zor ve heyecanlı süreçlerin öğretmen adaylarının düşüncelerinde önemli bir yer kapladığı görülmektedir.

Araştırmada cinsiyet ayrımında eşit sonuçlar alındığı görülmüştür. Aynı şekilde sınıf değişkeni incelendiğinde birbirine yakın değerler çıkmıştır. Yaş değişkenleri göz önüne alındığında ise yaşça büyük olan öğretmen adayları daha genç olan adaylara karşın mesleki kaygı seviyelerin toplamı daha alt seviyede kalmıştır.

Öneriler

Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygılarının henüz lisans eğitimi alırken belirlenmesi ve buna karşın önlemler alınması, kaliteli ve nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını olduğundan daha düşük seviyelere çekmek için danışman akademisyenler yardımıyla bu öğretmen adaylarımıza seminerler verilip, onları bu kaygılarıyla baş başa

birakmamak gerekir. Kayguların hangi sebeplere dayandığı ve bunları nasıl daha aza indirilebileceği üzerine Anabilim Dallarında ders veren hocalarımızın toplanıp konu hakkında bilgi alışverişı yapmaları faydalı olacağı düşünölmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sorunlarını bizzat kendi ifadelerinden tanımlama amaçlı nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kayguları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 67 – 76

Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.

Çelen, A. ve Bulut, D.. (2015). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygularının belirlenmesi (AİBÜ Örneği). *The Journal of Academic Social Science* Yıl: 3. Sayı: 18, Aralık-2015, 247-261

Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 24, 93-112.

Saracoğlu, A., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlikleri, Kayguları Ve Akademik Güdülenme Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: VI, 38-54.

Sürücü, F. (2012). Matematik öğretmen adaylarının gelecek kayguları. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya. [Çevrim-içi: <http://ulusaltezmerkezi.com/matematik-ogretmen-adaylarinin-gelecek-kaygilari/24/>], Erişim Tarihi: 03.04.2019

Taşđın, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Meslekî Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.

TDK. (2017). *Büyük Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu.* [Çevrim-içi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts], Erişim tarihi: 20.05.2019

Temiz, E. (2011). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet ve Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *eJournal of New World Sciences Academy*. 6(2), 303-310

Mobil Artırılmış Gerçeklik (MAG) Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Motivasyon ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi

Arş. Gör. Dr. Gökhan GÜVEN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gokhanguven@mu.edu.tr

Arş. Gör. Cüneyd ÇELİK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, cuneydcelik@mu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Genel Biyoloji Laboratuvarı II dersinin dolaşım, boşaltım, sinir sistemleri ve duyu organları konularını mobil artırılmış gerçeklik (MAG) uygulamalarıyla yürütülmesinin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ve akademik başarıları üzerine etkisini belirlemektir. Çalışma, iç içe karma desene göre tasarlanmış olup, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalı 2. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel veriler, "Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen açık-uçlu sorularla, nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, bağımlı gruplar t-testi ile nitel veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri sonucunda, biyoloji laboratuvar uygulamalarında MAG kullanımının öğretmen adaylarının biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mobil artırılmış gerçeklik, motivasyon, akademik başarı, biyoloji laboratuvarı

Giriş

Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde vatandaşların telefon kullanım oranları hızla artmaktadır. Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (ITU)'nin 2015 yılı raporuna göre dünya nüfusunun %95'i mobil telefon, telefon kullananların %80'i ise mobil akıllı telefon kullanıldığı düşünülmektedir. Dijital teknoloji içinde doğan ve teknolojiye bağılıkları yüksek olan z-kuşağı da mobil akıllı cihazların kullanıcıları arasında önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Kalinic, Arsovski, Stefanovic, Arsovski ve Rankovic, 2011). Mobil akıllı cihazlar (smartphone) sahip olduğu birçok benzersiz fonksiyonlarıyla bilgisayardan farksız bir hale gelmiştir. Bu özelliklerinden dolayı yaşları ve meslekleri değişmeksizin her iş sektöründen bireyler tarafından yüksek oranda kullanımı sayısız faaliyetin yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Mobil akıllı telefonların sahip olduğu potansiyeller öğrenme sürecini desteklemekte ve zenginleştirmektedir. Böylece bu uygulamalar (mobil artırılmış gerçeklik) öğrenen bireylerin ilgisinin öğrenme ortamına çekilmesinde önemli bir rol oynadığından dolayı son zamanlarda ön plana çıkmaktadır (Somyürek, 2014). Artırılmış gerçeklik teknolojisi, sanal ortamda oluşturulan nesnelere gerçek ortam üzerine yerleştirilen teknoloji platformudur. Bu teknoloji, başlangıçta savunma sanayi, endüstri ve tıp alanlarında kullanılmaya başlanmış, zamanla mimari, seyahat, reklamcılık, turizm, ticaret, mühendislik, spor gibi alanlarda da yaygınlaşmaya başlamıştır. MAG, gerçek ve sanal ortamlar arasında bütünlük kurduğu, soyut olan kavramları kolaylıkla somutlaştırabildiği ve çoklu ortam sağlayarak birçok duyuya hitap etmesinden dolayı eğitim alanında da etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim alan yazın araştırmaları incelendiğinde de çeşitli disiplinlerde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanıldığı görülmektedir (Erbaş, 2016; Hsiao, Chen ve Huang, 2012; İbili, 2013; Klopfer ve Squire, 2008; Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014; Martin- Gutierrez, Fabiani, Benesova, Meneses-Fernandez ve Mora, 2015; Perez-Lopez ve Contero, 2013). Bu çalışmalarda MAG uygulamalarının;

3B ve 2B görsellik sunması bakımından uzamsal becerilerini geliştirdiği,
Öğrenme sürecine birden fazla duyunun katılması nedeniyle öğrenmede kalıcılığı arttırdığı,
Dikkat çekici bir öğrenme ortamı sunması sebebiyle öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı,
Her koşulda gerçekleştirilemeyecek öğretimlerin kolaylıkla uygulanmasını sağladığı,
Konuların günlük yaşam ile bağlantısını sağlayarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirdiği,
Bazı soyut kavramların somutlaştırılarak öğretimini kolaylaştırdığı belirtilmiştir.

Ayrıca MAG uygulamalarının, bireysel öğrenme hızına göre kişiselleştirilmiş eğitim fırsatı olanağı sağlaması (Hamilton ve Olenawa, 2010), öğrenme sürecinde zaman ve mekâna bağlı kalınmadan bireye esnek öğrenme ortamı sunması gibi nedenlerden dolayı yakın gelecekte öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olacağı vurgulanmaktadır (Özdemir, 2017).

Biyoloji dersi günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak biyoloji dersinin içerdiği Latince kelimeler ve soyut kavramlar nedeniyle öğrencilerin en çok zorlandıkları, başarısız oldukları, anlamakta güçlük çektikleri dersin başında gelmektedir (Katircioğlu ve Kazancı, 2002; Lukin, 2013). Bu sebepten dolayı öğrencilerin biyoloji

konularına yönelik çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları, bu kavramları somutlaştıramadıkları ve zihinlerinde yapılandıramadıkları görülmektedir (Kırılmazkaya ve Kırbağ-Zengin, 2016; Köse, Ayas ve Uşak, 2006). Buradan hareketle araştırmanın amacı, Genel Biyoloji Laboratuvarı II kapsamında yer alan dolaşım, boşaltım, sinir sistemleri ve duyu organları konularının mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla yürütülmesinin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ve akademik başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Buna göre çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

Genel biyoloji laboratuvar uygulamalarında kullanılan MAG uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi nedir?

Genel biyoloji laboratuvar uygulamalarında kullanılan MAG uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarına etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin karma olarak kullanıldığı iç içe karma desene göre tasarlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel ön-son test kontrol grupsuz desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Nitel kısmında ise öğretmen adaylarının uygulanan yöntem hakkındaki görüşlerini belirlemek için durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören ve "Genel Biyoloji Laboratuvarı-II" dersini alan 35 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 19 ve 20 arasındadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca nitel verilerin elde edilmesi amacıyla uygulamaya katılan öğretmen adayları arasından 5 öğretmen adayı gönüllük esasına dayanarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesi amacıyla biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği ve öğrencilerin bilişsel düzeylerini değerlendirmek için açık uçlu sorulardan oluşan başarı testi kullanılmıştır.

Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Akademik Motivasyon Ölçeği, öğrencilerin biyoloji öğrenmeye ilişkin akademik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Aydın, Yerdelen, Gürbüzöglü-Yalmancı ve Göksu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmakta ve maddeler 6'lı likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ayrıca ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; içsel motivasyon, motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon-meslek ve dışsal motivasyon-sosyal boyutlarıdır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin her bir boyut için iç tutarlık Cronbach Alpha değerinin hesaplanması sonucu bu değerlerin ".74" ile ".88" arasında olduğu tespit edilmiştir.

Açık-uçlu sorulardan oluşan başarı testi; araştırmacılar tarafından konu içeriğine uygun olarak dolaşım (kalbin yapısı), boşaltım (böbrek ve yapısı), sinir sistemleri (beyin ve yapısı) ve duyu organları (göz ve yapısı) konularını içerecek şekilde oluşturulmuştur. Açık-uçlu soruların kapsam geçerliliğine ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Güvenirliliğine yönelik ise puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır. Bu sorular ile öğretmen adaylarından;

- Beynin anatomisi ile ilgili görselde gösterilen yerleri,
- Beynin yapısında yer alan bazı yapıların görevleri ve hangi yapıya ait oldukları,
- Kalbin anatomisi ile ilgili görselde belirtilen yerleri,
- Kalpdeki kirli ve temiz kanın dolaşımı,
- Gözün anatomisi ile ilgili görselde gösterilen yerleri,
- Gözünü oluşturan yapıların görevlerinin neler olduğunu,
- Böbreğin anatomisi ile ilgili görselde gösterilen yerleri,
- Böbrekte kanın süzülmesi olayının nasıl olduğuna ilişkin açıklamalar yapmaları ve belirtmeleri istenmiştir.

Nicel verileri desteklemek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki sorular akademik başarı ve motivasyon yönünden ele alınarak yapılandırılmıştır.

Uygulama

Araştırma süresince uygulamalar 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Genel Biyoloji Laboratuvar Uygulamaları-II kapsamında altı hafta sürecinde yapılmıştır. Uygulamaların birinci ve son haftasında veri toplama araçları kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Çalışmada tasarlanan ilgili etkinliklerin ve deneylerin uygulamaları ise dört haftalık süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar; “beynin yapısı”, “kalbin yapısı”, “böbreğin yapısı” ve “gözün yapısı” konularını içermektedir. Bu konular doğrultusunda MAG uygulamaları ve yapıların diseksiyonları gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapıların anatomisi ve işlevleri hakkında sınıf ortamında tartışılmıştır.

Verilerin analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 21 istatistik programı kullanılmıştır. Analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığına kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra öğretmen adaylarının akademik başarılarındaki ve motivasyon düzeylerinde yapılan uygulamanın etkisini belirleyebilmek için parametrik testlerden bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise; araştırmacılar tarafından başarı ve motivasyon ölçeğine uygun olarak belirlenen temalar çerçevesinde betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada, her bir araştırma sorusuna ilişkin ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada “Genel biyoloji laboratuvar uygulamalarında kullanılan MAG uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi nedir?” sorusu incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına uygulamalar öncesi ve sonrası uygulanan açık-uçlu sorulardan elde edilen veriler bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	t-testi		
				t	sd	p
Ön test	23	8.30	9.32	-27.40	22	.000
Son test	23	78.53	10.02			

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının açık-uçlu sorulara ilişkin ön ve son test puan sonuçlarının MAG uygulamalarından anlamlı bir düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t=-27.40$; $p<0.05$). Bu farklılığın ise öğretmen adaylarının son test puan sonuçları lehine olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda biyoloji laboratuvar uygulamalarında MAG kullanımının öğretmen adaylarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adayları ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler incelendiğinde;

Öğretmen adayları MAG uygulamalarının öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, MAG uygulamalarının öğrenmeyi pekiştirmede ve kalıcılığı sağlamada etkili olduğunu, Destek ve hareket sistemi, bitki biyolojisi, canlıların sınıflandırılması ve sinir sistemi gibi anlaşılması zor olan konularda da uygulanması gerektiğini, Yapıyı 3 boyutlu olarak görülmesine olanak sağlaması ve zihinde yapılandırmayı kolaylaştırdığını, Soyut kavramları somutlaştırdığını, Birden fazla duyu organına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmada “Genel biyoloji laboratuvar uygulamalarında kullanılan MAG uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarına etkisi nedir?” sorusu incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına uygulamalar öncesi ve sonrası uygulanan biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeğinden elde edilen veriler bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	t-testi		
				t	sd	p
Ön test	29	75.62	12.15	-7.171	28	.000
Son test	29	84.06	9.68			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonları ön ve son test puan sonuçlarının MAG uygulamalarından anlamlı bir düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t=-7.171$; $p<0.05$). Bu

farklılığın ise öğretmen adaylarının son test puan sonuçları lehine olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda biyoloji laboratuvar uygulamalarında MAG kullanımının öğretmen adaylarının biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Bu araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adayları ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler incelendiğinde;

Öğretmen olduklarında bu uygulamaları kendi derslerinde de kullanmak istediklerini,
Öğretmen olduklarında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabildiklerini öğrencilerine göstermek istediklerini,
Öğrencilere bu konuları ezberletmek yerine MAG uygulamalarıyla dersi zevkli hale getirmek istediklerini,
Bu tür biyoloji konularının teknolojiden faydalanarak işlenmesinin hoşlarına gittiğini,
MAG uygulamaları ile ilgili kendi sosyal paylaşım ağlarında fotoğraflar paylaşım olumlu dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmenliği programında 2. sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayının katılımıyla “Genel Biyoloji Laboratuvarı-II” dersinde sinir, dolaşım, boşaltım sistemlerinin üyeleri ve duyu organlarından göz konusu MAG uygulamaları destekli 5E öğrenme yöntemiyle ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, MAG uygulamaları destekli 5E öğrenme yönteminin, öğretmen adaylarının biyoloji dersine yönelik ilgili konulara ilişkin akademik başarılarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan dört öğretmen adayı ile deneysel öğretim sürecine ilişkin yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucunda, öğretmen adayları MAG uygulamalarına yönelik öğrenmeyi pekiştirdiğini, anlaşılması zor ve soyut bazı uzamsal konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığını, özellikle organların 3 boyutlu (3B) olarak görülmesine olanak sağlamasından dolayı zihinde canlandırılmasını sağladığını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde ise, MAG ile yürütülen derslerde, tıp fakültesi öğrencilerinin anatomi öğretiminde bilişsel yüklerinin azaldığı ve derse karşı başarılarının arttığı (Küçük, Kapakin ve Göktaş, 2015), elektrik mühendisliği öğrencilerinin temel elektrik konularında bilgi düzeylerinde kayda değer artışlar meydana geldiği (Martin-Gutierrez vd., 2015) tespit edilmiştir. Bununla birlikte MAG ile öğretim, İngilizce öğretiminde kavramların kalıcılığına (Çakır, Solak ve Tan, 2015), Coğrafya’da jeomorfoloji konusunda derse olan başarıya (Turan, Meral ve Şahin, 2018) katkı sağladığı da alan yazında ulaşılan bulgulardandır. Ibanez, Di Serio, Villaran ve Kloos (2014) ise elektromanyetizma konusunun MAG ile yürütmesi sonucunda öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği bu konunun öğrenciler tarafından rahatlıkla öğrenilmesini MAG’ın 3B’li uzamsal bir nitelik katmasına bağlamıştır. Diğer taraftan öğrencilerdeki akademik başarının gelişimi, artırılmış gerçeklik teknolojisinin geleneksel sınıf ortamına göre özellikle soyut bilgilerin somutlaştırılarak anlaşılması zor konuların hem yaparak-yaşayarak öğrenme hem de birden fazla duyunun öğrenme sürecine katılmasını sağlaması sebebiyle anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine bağlanmıştır (Chen ve Tsai, 2013; Freitas ve Campos, 2008; Hsiao, Chen ve Huang, 2012). Ancak Yen, Tsai ve Wu (2013), üniversite öğrencileriyle Ayın Evreleri konusuna yönelik yürüttüğü MAG uygulamalarının derse karşı motivasyon ve ilgilerinde artış gözlenmesine karşın akademik başarıya katkı sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır.

MAG uygulamaları destekli 5E öğrenme yönteminin biyolojiye yönelik akademik motivasyonlarını geliştirdiği, araştırmada elde edilen bir diğer sonuçtur. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde bu sonuçları destekler niteliktedir. Görüşmelere göre öğretmen adayları, gelecekte öğretmen olduklarında bu uygulamayı kendi dersinde kullanmak istediklerini, bu yolla konuların ezberlenmesinden çok kendi zihinlerinde yapılanması ve konunun öğrenilmesi açısından hoşlarına gittiğini ve daha zevkli işlendiğini ifade etmişlerdir. MAG uygulamalarıyla yürütülen öğrenme süreci, öğrencilerin bilişsel yükünün azalmasına (Küçük, Kapakin ve Göktaş, 2015; Slijepcevic, 2013), öğrenme sürecinde dikkatinin ve odaklanmasının artmasına (Abdüsselam ve Karal, 2012; Chiang, Yang ve Hwang, 2014) ve bizzat yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı yakalamasına (Dunleavy ve Dede, 2014) bağlı olarak öğrencilerin zor olarak kabul ettiği konulara karşı olumlu tutum (Abdüsselam, 2014; Yıldırım, 2016) ve motivasyon (Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014; Turan, Meral ve Şahin, 2018) geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, biyoloji konularının öğretiminde soyut kavramların somutlaştırılmasına ve görsel olarak zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasına yönelik MAG uygulamalarının kullanımı önerilmektedir.

Kaynakça

Abdüsselam, M. S. (2014). *Artırılmış Gerçeklik Ortamı Kullanılarak Fizik Dersi Manyetizma Konusunda Öğretim Materyalinin Geliştirilmesi Ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Abdüsselam, M. S. ve Karal, H. (2012). The effect of mixed reality environments on the students’ academic achievement in physics education: 11th grade magnetism topic example. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 170-181.

- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmanlı, S.G., & Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık.
- Cheng, K. H. & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), 449-462,
- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H. & Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Educational Technology & Society*, 17(4), 352-365.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: desen ve analiz. (Çev. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, R., Solak, E. ve Tan, S. S. (2016). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 45-58.
- Dunleavy, M., & Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen and M. J. Bishop (Eds.), *The handbook of research for educational communications and technology* (4th ed.). New York: Springer.
- Erbaş, Ç. (2016). *Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonuna etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Isparta.
- Freitas, R., & Campos, P. (2008) SMART: A system of augmented reality for teaching 2nd grade students. In Proceedings of the 22nd British HCI Group annual conference on people and computers: Culture, creativity, interaction (pp. 27-30), Swinton, UK.
- Hamilton, K. ve Olenewa, J. (May, 2010). Augmented reality in education. Lecture Notes. <http://www.authorstream.com/Presentation/k3hamilton-478823-augmented-reality-ineducation/products/lettersalive/quickoverview/> adresinden erişilmiştir.
- Hsiao, K. F., Chen, N. S. & Huang, S. Y. (2012). Learning while exercising for science education in augmented reality among adolescents. *Interactive Learning Environments*, 20(4), 331-349.
- Ibanez, M. B., Di Serio, A., Villaran, D. & Kloos, C. D. (2014). Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers & Education*, 71, 1-13.
- İbili, E. (2013). *Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., and Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Kalinic, Z., Arsovski, S., Stefanovic, M., Arsovski, Z., & Rankovic, V. (2011). The development of a mobile learning application as support for a blended eLearning environment. *Technics Technologies Education Management*, 6(4), 1345-1355.
- Katırcıoğlu, H. ve Kazancı, M. (2002). Biyoloji öğretiminde bilgisayar kullanımının öğrenci tutumuna etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1, 2.
- Kırılmazkaya, G. ve Kırbağ-Zengin, F. (2016). Öğretmen adaylarının fotosentez konusu hakkında kavram yanılgılarının ve diyagramı aracılığıyla belirlenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1537-1563.
- Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental detectives: the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Köse, S., Ayas, A. ve Uşak, M. (2006). The effect of conceptual change texts instructions on overcoming prospective science teachers' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 78-103.
- Küçük, S., Kapakin, S., & Göktaş, Y. (2015). Tıp fakültesi öğrencilerinin mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğrenimine yönelik görüşleri. *Journal of Higher Education & Science* 5(3).
- Küçük, S., Yılmaz, R., & Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: Öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 393-404.
- Lukin, K. (2013). Exciting middle and high school students about immunology: an easy, inquiry-based lesson. *Immunologic Research*, 55 (1-3), 201-209.
- Martin-Gutierrez, J., Fabiani, P., Benesova, W., Meneses-Fernandez, M. D. & Mora, C. E. (2015). Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 51, 752-761.
- Özdemir, M. (2017). Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi ile Öğrenmeye Yönelik Deneysel Çalışmalar: Sistematik Bir İnceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 609-632.

- Perez-Lopez, D. & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 19-28.
- Slijepcevic, N. (2013). *The Effect Of Augmented Reality Treatment On Learning, Cognitive Load, And Spatial Visualization Abilities*. Unpublished Doctorial Dissertations, University of Kentucky Curriculum and Instruction.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Turan, Z., Meral, E. & Şahin, İ. F. (2018) The impact of mobile augmented reality in geography education: achievements, cognitive loads and views of university students, *Journal of Geography in Higher Education*, 42:3, 427-441, DOI:10.1080/03098265.2018.1455174
- Yen, J. C., Tsai, C. H. and Wu, M. (2013). Augmented reality in the higher education: Students' science concept learning and academic achievement in astronomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 165-173, DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.322.
- Yıldırım, S. (2016). *Fen Bilimleri Dersinde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrencilerin Başarısına, Motivasyonuna, Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algısına Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Biyoloji Laboratuvarı Dersine Entegrasyonuna Örnek Bir Etkinlik

Arş.Gör.Dr. Nevin KOZCU ÇAKIR

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, nkozcu@mu.edu.tr

Arş.Gör.Cüneyd ÇELİK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, cuneydcelik@mu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde bilgiyi yapılandırarak öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için 5E öğrenme modeline uygun örnek bir MAG (Mobil Artırılmış Gerçeklik) uygulama etkinliği tasarlamak ve geliştirmektir. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Tasarlanan etkinliğin uygulaması “Genel Biyoloji Laboratuvarı II” dersini alan 30 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. İlgili etkinlik sinir sistemi konusunda yer alan beynin yapısının diseksiyonuna yönelik 5E öğrenme modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda, beynin diseksiyonunun MAG uygulaması ile birlikte ele alınması öğretmen adaylarının beynin yapısı ve işlevleri hakkındaki kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda somutlaştırma ve görselleştirme gücü yüksek bir öğretim uygulaması olan MAG’ın, biyoloji laboratuvar ortamında ilgili kavramlara nasıl entegre edileceğine ilişkin örnek bir etkinlik geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Biyoloji öğretimi, artırılmış gerçeklik, beyin diseksiyonu

Abstract

The purpose of the current study is to design and develop a MAR (Mobile Augmented Reality) application activity in compliance with the 5E learning model for pre-service science teachers to realize learnings by constructing information in biology teaching. The study was conducted on pre-service teachers attending the Science Teaching Department of a state university in the spring term of 2018-2019 academic year. The application of the designed activity was carried out with the participation of 30 pre-service teachers having taken the “General Biology Laboratories II” course. The related activity was designed according to the 5E learning model for teaching the dissection of the brain structure which was addressed within the subject of nervous system. As a result of the study, it was concluded that teaching the dissection of the brain with the assistance of the MAR application facilitated the pre-service teachers’ understanding of the concepts regarding the structure and function of the brain. In this respect, a sample activity has been developed on how to integrate MAR, which is a highly instructive and visualizing teaching application, into the teaching of relevant concepts in the biology laboratory environment.

Key Words: Biology teaching, augmented reality, brain dissection

Giriş

Z kuşağı olarak ifade edilen günümüz gençliğinin farklılaşan beklentilerini karşılayabilmek amacıyla öğretim programlarının yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu sebeple öğretim programlarının/ortamlarının yenilikçi teknolojilerin kullanımına imkân sağlayarak yeniden şekillendirilmesi düşünülmektedir (Somyürek, 2014). Diğer taraftan 21.yy becerilerinden biri olan etkin teknoloji kullanımının eğitim ve öğretim ortamlarındaki rolü de ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda zengin öğretim ortamlarının oluşturulması ve desteklenmesi amacıyla modern cihazların ve yenilikçi teknolojilerin kullanımı önemli hale gelmiştir (Kozma & Anderson, 2002; Wang,& Hannafin, 2005). Özellikle taşınabilir mobil cihazların gelişimiyle birlikte günümüzde öğrenme ortamları eskisine nazaran daha etkileşimli ve daha gerçekçi durumdadır. Bu çok yönlü ortamların sağlanması ile de öğrenme ortamlarında zaman ve mekân sınırlandırılması ortadan kalkmıştır. Bir taraftan günümüz öğrencilerinin ilgisini öğrenmeye yönlendirmek diğer taraftan teknolojik ürünlerden faydalanarak eğitimi destekleme ve zenginleştirme çabaları yeni uygulamaların gelişmesine sebep olmuştur. Bu uygulamalardan biri olan ve son zamanlarda ön plana çıkan kavram mobil artırılmış gerçekliktir (Somyürek, 2014).

Mobil artırılmış gerçeklik, gerçek dünya ile tablet, telefon vb. bir cihaz tarafından 2D ve 3D görüntü, ses, video, GPS konum bilgisini interaktif etkileşim ile sunan bir platformdur (Zachary, Ryder, Hicinbotham ve Bracken, 1997). Azuma (1997) ise MAG'ı sanal nesnelerin gerçek görüntüler üzerine eklenerek, sanal ve gerçek nesneler arasında eş zamanlı etkileşimin sağlandığı platform olarak tanımlamıştır. Bu teknoloji, başta savunma ve endüstri sanayisinde kullanılmaya başlanmış, bu alanlarda sağladığı faydalar zaman içinde mimari, seyahat mühendislik ve eğitim gibi alanlarda da yaygınlaşmaya başlamıştır (Somyürek, 2014; Lee, 2012). MAG teknolojisi özellikle eğitim alanında, sahip olduğu özelliği ile diğer BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) ayıran benzersiz etkileşimi sayesinde, öğrencilerin sınıf ortamında gerçekleştirme fırsatı veya imkânının olmadığı durumlarda bir takım özel becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Özdemir, 2017). Özellikle fen eğitiminde MAG 3 boyutlu yapıları veya kavramları görselleştirip onları somutlaştırarak kavramların anlaşılmasına, bireylerin uzamsal becerilerinin geliştirilmesine, öğrencilere dikkat çekici bir öğrenme ortamı sunarak onların fen öğrenmeye yönelik olumsuz algılarını azaltmasına ve bu sayede akademik başarılarına olumlu katkılar sağlamasına olanak tanımaktadır (Klopfer & Squire, 2008; Sumadio & Rambli, 2010). Nitekim fen bilimleri dersinin konularından biri olan sinir sisteminin en önemli üyesi olan beyin, sınıf ortamında öğrencilere gösterilmeden ya da öğrencilerin beyin ile etkileşimi tam olarak sağlanmadan onların anlamlı öğrenmesi beklenemez. Bu nedenle çalışmada, biyoloji laboratuvarı uygulamaları II dersindeki beyin yapısı ile ilgili konunun 5E öğrenme modeline göre MAG uygulamalarının entegrasyonuna ilişkin örnek bir etkinlik tasarlanması amaçlanmıştır. Burada ders kapsamında yapılacak olan beyin diseksiyonuna ek olarak dersi daha eğlenceli ve görsel hale getirmek için MAG uygulamaları ile yapılandırılması sağlanmıştır. Bu etkinlik ile hem beyin yapısının uzamsal incelenmesi hem de öğrenme sürecine daha fazla duyunun dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu etkinlik ile aşağıda belirtilen amaçların gerçekleşmesi hedeflenmektedir;

Öğretmen adaylarına mobil artırılmış gerçeklik (MAG) uygulamaları tanıtmak,
Beynin yapısı ve kısımlarını mobil artırılmış gerçeklik uygulaması ile incelemek,
MAG uygulamaları üzerinden beynin kısımlarının görevlerini tartışmak,
Öğretmen adaylarının bilim ve teknolojiye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak,
Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmek,
Günlük hayat ile beyin işleyişinin ilişkilendirilmesini sağlamak,
MAG uygulamalarının günlük yaşama entegrasyonunu sağlamak.

Yöntem

Etkinliğin Uygulanması

Etkinlik, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında öğrenim gören 2.sınıf öğretmen adayları ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Tasarlanan etkinliğin uygulanması “Genel Biyoloji Laboratuvarı-II” dersini alan 35 öğretmen adayı ile biyoloji laboratuvarında yürütülmüştür. İlgili etkinlik 5E öğrenme modeline göre tasarlanmıştır. 5E öğrenme modeli giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalar doğrultusunda sinir sistemi konusu içerisinde yer alan beyin yapısı ve görevleri MAG uygulaması kullanılarak öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Kullanılan Araç ve Gereçler

Cep telefonu
İşaretçi kâğıdı
Dana beyni
Diseksiyon küveti
Bistüri
Eldiven

Bulgular

İşlemler

Bu kısımda 5E öğrenme modeline göre, MAG uygulamalarının derse nasıl entegre edildiği, dersin genel olarak nasıl işlendiği ve hangi basamaklarda nelerin yapıldığı açık şekilde belirtilmiştir.

Giriş

“Sinir sistemi kaç a ayrılır?”, “Merkezi sinir sistemini oluşturan elemanlar nelerdir?” ve “İnsan beyninin görevleri nelerdir?” soruları öğretmen adaylarının ön bilgilerini belirlemek için sorulur.

“İnsan beyni ile fil beyni boyutları karşılaştırıldığında, sizce işlevsel bakımdan bir farklılık var mıdır var ise nasıl bir farklılık bulunmaktadır?” ve “İnsan beyninin anatomik yapısı ve işleyişi insanoğlunun her zaman ilgisini çekmiştir. Bu nedenle Einstein’ın beyni anatomik olarak incelenmiş ve normal insan beyninden bazı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Sizce bu farklılıklar neler olabilir?” soruları sorularak öğretmen adaylarının dikkati çekilir. Öğretmen adaylarına, MAG uygulamalarını tanıtan ve beyin ile ilgili uygulamayı içeren MAG işaretçi kâğıdı verilir (şekil 1).

Beyin diseksiyonu konusunun MAG uygulamalarıyla yürütülmesi için aşağıdaki adımları takip ediniz.

- 1) MAG uygulamasının ismi telefonun sahip olduğu işletim sistemine göre farklılık arz etmektedir. Bu sebepten uygulama ismi, Google Play Store için “The Brain App”, App Store için “The Brain AR App” olarak geçmektedir.



- 2) Uygulama telefona yüklendikten sonra açılır.
- 3) Program açıldıktan sonra telefonunuzun kamerasını açacaktır. Kameranın kadrajı, Biyoloji Lab. Dersi kapsamında hazırlanan ve aşağıda da bulunan işaretçiye okunur.



Şekil 1. MAG uygulaması beyin yapısına ilişkin işaretçi

Öğretmen adaylarına “Sizce beynin sol yarım küresi vücudumuzun sağ tarafını, sağ yarım küresi de sol tarafını mı kontrol etmektedir?” sorusu yöneltilerek tartışma ortamı sağlanır.

Öğretmen adaylarının kendi fikirlerini sorgulaması ve kavramlar arasında ilişkiler kurmaya çalışmaları sağlanır.

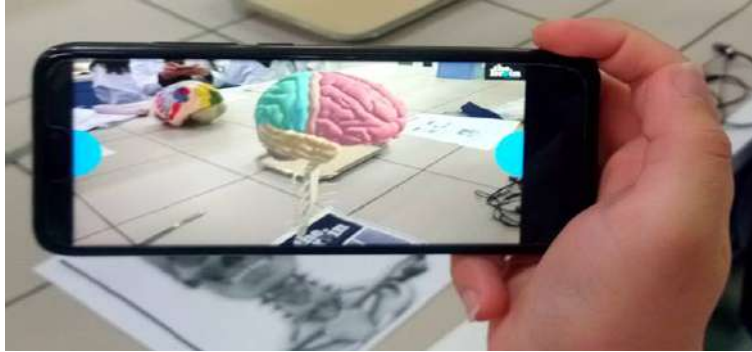
“Öğretmen adaylarına, MAG uygulamasını kullanarak beynin anatomik yapısını ve işlevlerini incelemek ister misiniz?” sorusu yöneltilir.

Keşfetme

Öğretmen adaylarından işaretçi kâğıdındaki yönergeleri izleyerek uygulamayı akıllı telefonlarına indirmeleri istenir.

Öğretmen adaylarına MAG uygulamasının kullanımı ve işleyişi hakkında bilgi verilir.

Öğretmen adaylarından işaretçiyi kullanarak MAG uygulamasını açmaları istenir (şekil 2).



Şekil 2. İşaretçi kâğıdı ve MAG uygulaması

Öğretmen adaylarına MAG uygulaması ile beynin anatomisini incelemeleri istenir.

Öğretmen adaylarına beyin yapısı ile ilgili çalışma kâğıdı-1 dağıtılır ve orada yöneltilen soruları incelemeler sırasında bireysel olarak cevaplandırmaları istenir. (Örneğin, çalışma kâğıdı-1’de uç beyin loblarını belirlemeleri istenmektedir. Burada öğretmen adaylarından MAG uygulamasını kullanarak işaretçi kâğıdında ki beyin anatomisini inceleyerek bu soruyu cevaplandırmaları beklenir.)

MAG uygulamalarının bireysel olarak yapılması gerektiği öğretmen adaylarına vurgulanır. Araştırmacılar ise bu çalışmada rehber konumundadır.

Bu aşamadaki amaç, öğretmen adaylarından MAG uygulamasını kullanarak beyin anatomik yapısını görsel olarak konumlarını keşfederek, zihinlerinde yapılandırmalarını sağlamaktır.

Açıklama

Bu aşamada öğretmen adaylarından, MAG uygulamasında öğrendikleri anatomik yapıyı beyin diseksiyonu esnasında yerini göstermeleri beklenmektedir (şekil 3).



Şekil 3. Beyin diseksiyonu

Öğretmen adayları ile diseksiyon işlemi tamamlandıktan sonra anatomik yapıda belirlenen beynin kısımlarının görevleri de sınıf ortamında tartışılır.

Öğretmen adaylarından MAG uygulaması ve beyin diseksiyonu işlemlerini karşılaştırmaları istenir. Ayrıca buradaki kavramların açıklanabilmesi için “MAG ve Diseksiyon İlişkisi- Beyin” çalışma kâğıdı-2 dağıtılır.

Öğretmen adaylarından soruları grup tartışması yaparak cevaplandırmaları istenir.

Daha sonra öğretmen adayları ile bu sorulara yönelik sınıf tartışması yapılır.

Derinleştirme

Öğretmen adaylarıyla, farklı türlere ait beyinlerin boyutları ile yaptıkları işlevleri hakkında tartışmalar yapılır.

Öğretmen adaylarına “Einstein ve Beyni” ile ilgili video izlettirilir ve bu konuda sınıf tartışması gerçekleştirilir.

Değerlendirme

Öğretmen adaylarına verilen iki çalışma kâğıdı araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik ile değerlendirilir. İlgili rubrik ve değerlendirme kriterleri tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma kâğıtlarında yer alan sorulara ilişkin dereceli puanlama anahtarı

	0	Yanıt bulunmamaktadır ya da bilimsel olarak yanlıştır.
Açık-uçlu sorular	1	Verilen yanıt bilimsel olarak kısmen doğrudur.
	2	Verilen yanıt bilimsel olarak tamamen doğrudur.
Boşluk doldurma soruları	0	Yanıt bulunmamaktadır ya da bilimsel olarak yanlıştır.
	1	Verilen yanıt bilimsel olarak doğrudur.

Sonuç ve Tartışma

Merkezi sinir sisteminin bir parçası olan beynin yapısının ve işlevlerinin öğretmen adayları tarafından öğrenilmesi her zaman zor olmuştur. Beynin kısımları genellikle ortaokul düzeyinde materyal üzerinden ya da hazır olan şekil üzerinden anlatılarak verilir. Çünkü her okulun laboratuvar şartları ve sınıf mevcutları bunun sağlanmasına olanak sağlayamayabilir. Yapılan çalışmalarda göstermektedir ki fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının yapılmadığı bunun sebeplerinin de sınıf mevcutlarının kalabalık olması, laboratuvar şartlarının uygun olmaması, yeterli malzemenin bulunmaması ve ders saatlerinin yetersiz olduğudur (Demir, Büyük ve Koç, 2011; Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004). Öğrencilerin aktif olduğu ve sorguladığı öğrenme ortamına uygun olmayan bu durum öğrencilerin ezberlemesine ve derse karşı ilgisinin azalmasına neden olmaktadır. Geleceğin öğretmen adaylarına ise merkezi sinir sistemi konusu ve beynin yapısı genel biyoloji laboratuvarı II dersinde beyin diseksiyonu gerçekleştirilerek ele alınmaktadır. Burada yapılan diseksiyonda öğretmen adayları beynin bölümlerini ve kısımlarını anlamakta güçlük çekebilmektedirler. Bu durumun ortadan kalkması için öğretmen

adaylarının dikkatini çeken, onlarında incelemesine ve aktif olmasına imkân veren materyallerin kullanımı önemli olmaktadır. Gelişen ve değişen dünya ile birlikte teknoloji de derslere entegre olmuş durumdadır. Üç boyutlu görüntü elde edebilmemizi sağlayan ve bu tarz konularda öğretmen adaylarının anlamasını kolaylaştıran MAG uygulamaları önemli hale gelmiştir. Çünkü öğretmen adaylarının zihninde incelenecek yapının üç boyutlu yapısını ortaya koyması, interaktif etkileşime açık olması ve gerektiğinde konu hakkında bilgi vermesi açısından MAG uygulamaları etkilidir. Ayrıca beyin ile ilgili uygulamada öğretmen adaylarına diseksiyon yapmadan önce beyin anatomisi ve kısımlarının yerlerini inceleme fırsatı sunması ve hangi kısımların hangi işleve sahip olduğu ile ilgili bilgi vermesi ve diseksiyon yaparken görsel ile karşılaştırma yapabilmesine olanak sağlaması ve yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturması MAG uygulamalarının ön plana çıkmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşıma uygun 5E öğrenme modeli ile ders içeriği düzenlenmiş ve öğretmen adaylarının derse aktif katılımı sağlanmıştır. Böylelikle üç boyutlu yapının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca MAG uygulamasının gerçek materyal ile karşılaştırma fırsatını sunması ile öğretmen adaylarının birçok duyu organına hitap edilmiş ve öğrenmeleri kolaylaştırılarak ders daha eğlenceli hale getirilmiştir. Bu sayede ise öğretmen adaylarının derse karşı motivasyon ve tutumlarının artması üzerine olumlu etkiler yapılmıştır.

Öneriler

Yapılan etkinlik örneği göz önüne alındığında 21. Yüzyıl becerilerinin gelişmesi, teknolojinin derse entegrasyonu ve 2023 vizyonunu yansıtmaları açısından önemli olduğu görülmektedir. Araştırmacılara MAG uygulamaların sadece biyoloji laboratuvarı beyin diseksiyonu örneğinin dışında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabileceği farklı konulara da entegre etmesi önerilebilir.

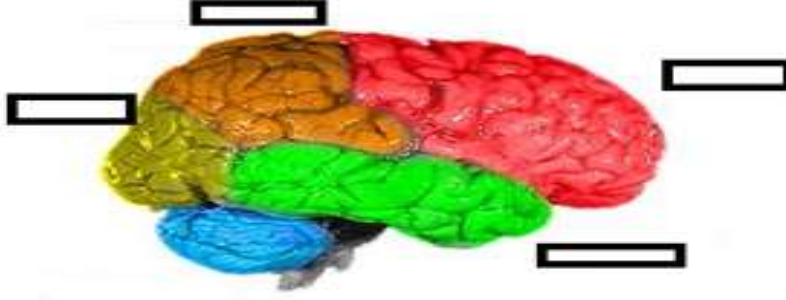
Kaynaklar

- Azuma, R.T. (1997). A survey of augmented reality. *Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Demir, S., Büyük, U. ve Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.
- Klopper, E. & Squire, K. (2008). Environmental detectives: the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Kozma, R., & Anderson, R. (2002). Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 387-394.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Özdemir, M. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenmeye yönelik deneysel çalışmalar: sistematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 609-632
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Sumadio, D.D., & Rambli, D.R.A. (2010). Preliminary evaluation on user acceptance of the augmented reality use for education. *Second international conference on computer engineering and applications*, (pp. 461-465). IEEE.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Zachary, W., Ryder, J., Hicinbothom, J., & Bracken, K. (1997). The use of executable cognitive models in simulation-based intelligent embedded training. *Proceedings of Human Factors Society 41st Annual Meeting*. (pp. 1118-1122). Santa Monica, CA: Human Factors Society.

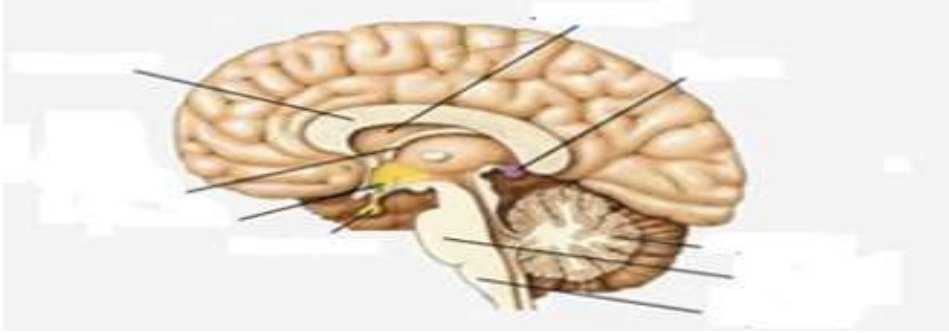
BEYİN YAPISI

1. Sağ ve sol beyin yarım kürelerinin işlevleri nelerdir?

2. Şekilde verilen beynin kısımlarının neler olduğunu belirtiniz?



3. Şekilde verilen (beynin enine kesit) yapıların neler olduğunu belirtiniz?



10. Sınıf Biyoloji Dersi Kalıtım Ünitesine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması

Yavuz ÇETİN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

e-mail: yavuz.cetin@yandex.com

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

e-mail: sedasaracal@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, 10. Sınıf biyoloji dersi “Kalıtım” ünitesinin program tasarısı 5E Modeli esas alınarak hazırlanmıştır. Bu kapsamda, 19/01/2018 tarih ve 34 No’lu kurul kararı ile güncellenen Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı Tasarısı, Milli Eğitim Bakanlığının konu ile ilgili çalışmaları ve alanla ilgili diğer kaynaklar gözden geçirilmiştir. Ünitenin alt başlıkları saptanmış ve ünitenin içeriği yapılandırılmıştır. Üniteye ait sınav aracı için belirtke tablosu oluşturulmuştur. Ünite kazanımlarını öğrenciye kazandırmaya yönelik planlar ve üniteye ait kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını saptamaya yönelik başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bu testler ön ve son test olarak Ege Bölgesi’nde yer alan bir lisede öğrencilere uygulanarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada, deney grubunda 5E Öğrenme Modeli’ne uygun bir program uygulanırken, kontrol grubunda mevcut programdan hareketle hazırlanan MEB’in ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerinin sırasıyla işlendiği, süreçte öğretmenin yönlendirici olmasından çok bilgiyi aktaran olduğu öğretme-öğrenme süreci olarak tanımlayabileceğimiz süregelen öğretim yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine denel işlem öncesinde ve yedi haftalık program sonunda olmak üzere iki defa test uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları testlerden elde ettikleri puanlar bakımından karşılaştırılmıştır. Bulgular, onuncu sınıf biyoloji dersinde 5E Öğrenme Modeli’nin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu arasında son testte deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Program Geliştirme, Öğretim Programı Tasarımı, Biyoloji, 10. Sınıf, Kalıtım.

Abstract

In this study, the program design of 10th grade Biology course “Heredity” was prepared based on 5E Model. In this context, the draft of Curriculum for Secondary Education Biology Course (9th, 10th, 11th and 12th grades), updated following the decision of board No: 34 dated 19/01/2018, studies related to the subject and other resources related to the field were reviewed. The subtitles of the unit were identified and the content of the unit was structured. The specification table was created for the tool of the unit. Plans for the unit objectives and achievement test to determine whether the gains in the unit were achieved were prepared. These tests were applied to students in a high school in the Aegean Region as a pre-and-post test. In the research, a program in accordance with the 5E Learning Model was applied in the experimental group and in the control group the ongoing teaching activities of Ministry of Education prepared in the course and workbook were processed was applied in the control group. Experimental and control groups were tested twice before the experimental procedure and at the end of the seven-week program. Groups were compared in terms of scores obtained from tests. The findings Show that there is a significant difference between the experimental gr-oup in which the 5E Learning Model is applied and the control group in which the current program is applied in favor of the experimental group in the tenth grade biology course.

Keywords: Curriculum development, Biology, 10th grade, Heredity.

1. Giriş

Etkili bir eğitim için iyi geliştirilmiş, ülke şartlarını göz önünde bulunduran, yenilenebilir bir programa ihtiyaç duyulur. Uygun programın oluşturulamaması halinde istendik nitelikte insanlar yetiştirilememekte, yapılan yatırım, harcanan zaman ve emek boşa gidebilmektedir. Rekabetin yüksek olduğu günümüz dünyasında gelişmekte olan ülkelerde çok daha ağır faturası olabilir (Çetin ve Başbay, 2015).

Program Tasarısı “*Kaynaklar, düzenleme prensipleri ve uygulama için gerekli yönetimsel şartlara bağlı olarak program elemanlarının belirlenmesi, sıralanması ve düzenlenmesini gösteren bir plandır.*” şeklinde tanımlanmaktadır (Saylan, 1995). Ülgen (2001) öğretim programlarının hazırlanmasında ya da tasarlanmasında, öğrencilerin ayrıntılardan ziyade temel kavramları ve öğrenmeyi öğrenmesinin amaçlanması gerektiğini dile getirmektedir. Özden (2003) de, öğretime bütünsel yaklaşmak gerektiğini ve konu ile ilgili birkaç önemli tema seçip, öğretim sürecini bu temaların etrafında yapılandırmak gerektiğini belirtmektedir.

Dünyanın dinamik yapısı, insana -eğitim özelinde öğrenene- verilen önem ve değer yargısının çeşitli felsefi paradigmalardan etkilenecek değişmesine yol açmıştır. Oluşturmacı (yapılandırmacı) eğitim felsefesine dayanan, öğretim programında bilimsel beceri ve problem çözmeyi öne çıkarması (Öztürk, 2008) sebebiyle, öğretimin düzenlenmesi ve programın tasarlanması adına bir reçete görevi üstlenen 5E Modeli de bunlardan biridir. Bu model kullanıldığında öğrenci; konuya odaklanır, bilgiyi keşfeder, organize edip kategorilere ayırır, yeni durumlara sentezler, kavramsallaştırır (Bybee, 1997). Bu beceriler öğrencinin hem ön deneyimleri, hem sınıf etkinlikleri hem de çevreyle etkileşimleri sonucu oluşur. 5E Öğrenme Modeli, 1970’li yıllardaki Biyoloji Bilimi Program Çalışmaları (The Biological Science Curriculum Study-BSCS) grubunun yönetici araştırmacısı Roger Bybee tarafından geliştirilmiştir. 5E modeli: Dikkat Çekme, Ön Öğrenmeleri Ortaya Çıkarma, Öğrenme Etkinliğine Girme (Engage), Araştırma, Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Transfer Etme, Derinleşme (Elaborate), Değerlendirme (Evaluate) aşamalarından oluşmaktadır.

Fen eğitimi, bilimsel düşüncenin oluşturulmasına, problemlere mantıklı yaklaşılmaya ve bilimin günlük hayattaki öneminin kavranmasına yardımcıdır (Çilenti, 1985). Fen bilimleri çatısında yer alan biyoloji; canlılığa ait tüm konuları ele alır. Biyolojinin modern bir bilim olarak başlangıcı 19. yüzyılın ortaları gibi yakın bir geçmişe dayansa da, kökleri Eski Yunan uygarlığına kadar gitmektedir. Biyolojik özelliklerin atalardan yavrulara geçişi, ilk çağlardan itibaren bilinen bir konudur. İnsanoğlu DNA’nın bulunuşundan yüzlerce hatta binlerce yıl önce daha kaliteli buğdaylar, sebzeler, meyveler ve evcil hayvanlar üretmek için “ıslah” adı altında bu bilgileri kullanmıştır. Ancak kalıtımla ilgili mekanizmaların iç yüzünün ilk olarak önemli ölçüde kavranması, 19. yüzyılın ortalarına rastlamaktadır (Güneş, 2016). İnsanoğlu teknolojinin de bilime paralel olarak gelişmesi sayesinde, baş döndürücü bir hızla kalıtımla ilgili sorulara cevap aramaya devam etmektedir. Öyle ki yaklaşık yüz elli önce kalıtımın temel ilkeleri basit deneylerle belirlenirken, son yıllarda biyoteknoloji ve gen mühendisliği alanlarında önemli gelişmeler yaşanmaktadır (Temizkan, 1999; Hillis, 1990). Bu sebeple böylesine önemli bir konunun genç kuşaklarca da öğrenilmesi bir ihtiyaç haline almıştır. Biyoloji konularındaki kavram zorluklarını ve bu zorlukların nedenlerinin ortaya konduğu bir çalışmaya göre 52 biyoloji konusu arasında zor olarak algılanan ilk on konudan yedisinin genetik konusu ile ilgili olduğu ortaya çıkarılmıştır [10]. Bu kavram zorluklarının arkasında yatan nedenler olarak; a) Dil ve terminoloji, b) İçerik ve zaman, c) Öğretmen faktörü, d) Matematiksel açıklamalar ve semboller, e) Benzer konular arasındaki karışıklıklar, gösterilmektedir (Bahar, 1999; Bahar, 2001).

Günümüzde bilim ve teknolojiye yeni yaklaşımlar, program geliştirme çalışmalarını sürekli kılmış ve bu alanda çalışmaların aralıksız gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Ünal, 2004). Dünya çapında yapılan merkezi sınavlarda Türkiye’deki öğrencilerin fen okuryazarlığı başarılarının düşük olması (Bakaç, 2003) aslında süregelen fen dersleri programında bazı aksaklıkların olduğunu göstermektedir. Bu aksaklıkların yine program geliştirme çalışmalarıyla giderilebileceği bir gerçektir.

2007 yılından beri Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı fizik, kimya, biyoloji ve fen bilimleri programlarındaki temel vizyon: “*Sadece günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, sorgulayan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmeye bilimsel yöntemi kullanabilen, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlandığını; bu amaçların gerçekleşmesi için programda öğrencilere bilimsel araştırmanın yol ve yöntemlerini benimsetmek amacıyla bilimsel süreç becerileri olarak adlandırılan becerilerin kazandırılması*” şeklindedir (MEB, 2007). Bu öngörünün gerçekleşmesine, 5E Öğrenme Modeli’nin bilimsel düşünmeye önem vermesi, süreci bir problem etrafında örgütlemeye çalışması gibi özelliklerinden dolayı yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda 5E Öğrenme Modeli’ne uygun bir deneysel işlem materyalinin oluşturularak uygulanması bu çalışmada önemli görülmektedir. Yapılandırmacı anlayışın son yıllarda eğitim sistemi üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, 5E Öğrenme Modeli’nin, işe koşulması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu bağlamda, bu araştırma ile 10. sınıf biyoloji dersi “Kalıtım” ünitesi program tasarısının yapılandırmacı bir yaklaşım olan 5E Modeli’ne göre hazırlanması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın temel problemi “5E Modeline göre tasarlanan program tasarısının 10. sınıf öğrencilerinin biyoloji dersi kalıtım ünitesi öğrenmelerine etkisi nedir?” şeklindedir. Buna yönelik olarak kalıtım ünitesi öğretim programının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile süregelen öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılacaktır.

2. Yöntem

Program tasarısını, 5E Modeli’ne göre hazırlayabilme amacıyla; aşağıdaki işlemler sırayla gerçekleştirilmiştir.

- 19/01/2018 tarih ve 34 no’lu kurul kararı ile güncellenen Ortaöğretim Biyoloji Dersi 10. Sınıf Öğretim Programı incelenerek kritik davranışlar belirlenip kazanımlar oluşturulmuştur.
- Ünite hedef davranışlarının kazanılabilmesi için ünitenin alt bölümlerini oluşturan konularla ilgili, ders planları hazırlanmıştır.

3. Hazırlanan günlük planlara göre ünitenin işlenişinin etkili (başarılı) olup olmadığını belirlemek amacıyla kritik davranışlara yönelik 22 soruluk başarı testi hazırlanmıştır. Bu testler Batı Anadolu’da gelişmiş bir ilde merkez ve çevre ilçelerden gelen öğrencilerin bulunduğu, alt-orta sosyoekonomik düzeyde, kozmopolit bir yapıda ve yaklaşık bin yüz öğrenciye sahip bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilere, ön ve son test olarak uygulanmıştır.

4. Test sonucunda düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını hesaplamak için kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen yaklaşımı işe koşulmuştur. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu doğrultuda, uygulamanın yapıldığı kurumda bulunan 10. sınıf düzeyindeki iki şubeden biri deney diğeri kontrol grubu olarak kurayla belirlenmiştir. Kontrol grubunda öğretim süregelen eğitime göre mevcut öğretim programına uygun uygulamalar ile yürütülürken, deney grubunda ise Kalıtım Ünitesi Program Tasarısı etkinlikleriyle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ege Bölgesi’nde gelişmiş bir ilde merkez ve çevre ilçelerden gelen öğrencilerin bulunduğu, alt-orta sosyoekonomik düzeyde, kozmopolit bir yapıda ve yaklaşık bin yüz öğrenciye sahip bir devlet okuludur. Araştırmanın yürütüldüğü okulda onuncu sınıf düzeyinde toplam altı şube bulunmaktadır ve araştırma rastgele seçilen iki şubede öğrenim gören 53 öğrenciyle yürütülmüştür.

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Gruplar	Kız		Erkek	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Deney (n=26)	15	57,7	11	42,3
Kontrol (n=27)	14	51,9	13	48,1

Çalışma grubu 26’sı deney, 27’si kontrol grubu olmak üzere 53 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda 15 kız (% 57,7) ve 11 erkek (% 42,3) öğrenci bulunurken, kontrol grubunda ise 14 kız (% 51,9) ve 13 erkek (% 48,1) öğrenci bulunmaktadır. Sınıflar oluşturulurken MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan sınıf oluşturma ölçütleri (seçmeli derslerin aynı olması, dokuzuncu sınıftaki başarı düzeylerinin heterojen olması ve cinsiyet dağılımının dengeli olması vb.) okul idaresince göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Deney/kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında üniteyle ilgili bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Tasarlanan konuda temel düzeyde bilgi ve problem çözme becerisini ölçmeye yönelik olarak büyük kısmı çeşitli YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) hazırlık kitaplarında bulunan sorulardan oluşmaktadır. Başlangıçta 22 soru içerecek şekilde tasarlanan başarı testinin geçerliliğini sağlamak üzere iki biyoloji dersi öğretmeni tarafından uzman görüşü alınmış ve mevcut biyoloji dersi öğretim programı göz önünde bulundurulmuştur.

Biyoloji dersi 10. Sınıf öğretim programında yer alan ‘Kalıtım’ ünitesine ait çoktan seçmeli ve açık uçlu şeklide toplam 22 sorudan oluşan başarı testi, madde ve test istatistikleri yapılmak üzere bu dersi almış 58 öğrencinin yer aldığı 12. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Madde istatistiklerinde SPSS 24.0 paket programı kullanılarak betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma), Microsoft Excel programında da ayırt edicilik indeks değerleri hesaplanarak testin güvenilirlik katsayısı (KR-20) bulunmuştur. Bu doğrultuda hazırlanmış olan ünite başarı testine ilişkin belirtke tablosu Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Kalıtım Başarı Testi Madde İstatistikleri

Tablo 2. 10. Sınıf Biyoloji Dersi “Kalıtım” Ünitesi Başarı Testi Belirtke Tablosu								
Konular	Kazanımlar	Bilişsel Taksonomi						TOPLAM
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Sentez	
		a	a	a	z	e	z	
Kalıtımla İlgili Temel Kavramlar	10.1. Kalıtımla ilgili temel kavramları bilir.	<i>s1 s19</i>						2
	10.2. Kalıtımda gerçekleşen olasılık ilkelerini yorumlar.		<i>s15</i> <i>s16</i> <i>s17</i>					3
Mendel İlkeleri ve Uygulamaları	10.3. Gamet çeşidi bulma ve çaprazlamalara ilgili hesaplama yapabilir.		<i>s2 s6</i>	<i>s3 s5</i> <i>s7 s8</i> <i>s9</i> <i>s10</i>				8
Mendel İlkelerinin Genişletilmesi	10.4. Çok alellik, eksik baskınlık, eş baskınlık, pleiotropizm ve epistazi kavramlarını ayırt eder.				<i>s4</i> <i>s12</i> <i>s13</i> <i>s14</i> <i>s18</i>			5
	10.5. Genetik özellikler ve akrabalık ilişkileri arasındaki süreci örneklerle değerlendirir.					<i>s11 s20</i>		2
	10.6. Soyağacı örnekleri üretir.						<i>s21</i> <i>s22</i>	2
Soru Sayısı		2	5	6	5	2	2	22
TOPLAM					22			
Madde No	Ss	Varyans	pj	Üst-Alt Zorluk	Üst-Alt Ayırıcılık	rpbis	KR-20	Test Zorluğu
2	0.38	0.15	0.82	0.79	0.43	0.43		
3	0.44	0.24	0.75	0.72	0.57	0.37		
6	0.50	0.25	0.46	0.39	0.64	0.41		
7	0.50	0.25	0.44	0.61	0.50	0.47		
9	0.41	0.17	0.81	0.75	0.50	0.38		
10	0.49	0.24	0.63	0.68	0.64	0.59		
11	0.50	0.25	0.47	0.54	0.65	0.37		
13	0.48	0.23	0.35	0.47	0.65	0.54		
14	0.50	0.25	0.60	0.54	0.79	0.57	0.84	0.48
15	0.48	0.23	0.35	0.43	0.86	0.67		
16	0.48	0.23	0.35	0.47	0.93	0.73		

17	0.42	0.18	0.23	0.36	0.71	0.67
18	0.50	0.25	0.42	0.50	0.42	0.37
19	0.50	0.25	0.49	0.47	0.93	0.62
20	0.42	0.18	0.23	0.36	0.71	0.66
21	0.50	0.25	0.46	0.46	0.50	0.36
22	0.48	0.23	0.35	0.43	0.43	0.41

Yapılan analizler ışığında 1, 4, 5, 8 ve 12. soruların 0.30 altında ayırt edicilik katsayısına (rpbis) sahip olduğu görülmüş ve ilgili maddeler testten çıkarılmıştır. Üst grup ve alt grup belirlemek için en yüksek puana sahip ilk 14 kişi ve en düşük puana sahip son 14 kişi sıralanmıştır. Geriye kalan 17 maddenin madde analizleri yapıldığında tüm soruların ayırt edicilik indekslerinin (rpbis) 0.30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu da testin geçerliğini arttırıcı bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Maddeler tek tek ele alındığında en kolay maddelerin 2 ve 9. sorular olduğu ($p_{j2}=0.82$, $p_{j9}=0.81$), en zor maddelerin ise 17 ve 20. sorular ($p_{j17-20}=0.23$) olduğu görülmektedir.

Başarı testinde her bir soruya ilişkin yapılan madde analizinden sonra tüm test için, test analizi yapılmıştır. Testten alınacak minimum puan 0, maksimum puan 17'dir. Ortalama güçlük değeri 0.48 olarak hesaplanırken, güvenilirlik (KR-20) katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Kalıtım başarı testinden elde edilen verilerin analizinde ise SPSS 24.0 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Bir araştırmada elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde gözlem sayısı 29'a eşit veya daha fazla ise Kolmogorov-Smirnov testi, 29'dan az ise Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. Bu testlerin yanında histogram, kutu diyagramı, dal yaprak grafiği yardımcı birer unsur görsel olarak kullanılabilir (Kalaycı, 2010).

Shapiro, Wilk ve Chen (1968) tarafından yapılan bir simülasyon çalışmada Shapiro-Wilk testinin normallik varsayımını değerlendirmek için kullanılmakta olan en güçlü test olduğu ortaya konulmuştur (Akt. Demir vd., 2016). Kolmogorov-Smirnov testinin ise örneklem büyüklüğü arttıkça gözlenen ve beklenen dağılımlar arasındaki küçük farkların manidar çıkma eğiliminde olması nedeni ile örneklem büyüklüğünden etkilendiği ve grafiksel veya betimsel yöntemlerle birlikte kullanılmasının gerektiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010).

Verilerin dağılımlarının, aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi istatistikler üzerinden incelenmesi, betimsel yöntemler olarak belirtilmektedir (Abbott, 2011; Kirk, 2008). Bu kapsamda aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde 0'a yakın olması, standart sapma ile ortalamanın oranını yüzde olarak ifade eden bağıl değişim katsayısının 20 ile 25 aralığında olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayıları 29'un altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılacaktır. Bu bağlamda şu hipotezler oluşturulmuştur:

H₀: Akademik başarı notları iki grup için normal dağılır.

H₁: Akademik başarı notları iki grup için normal dağılım göstermez.

Tablo 4. Kalıtım Başarı Testinden Elde Edilen Verilerin Normallik Testi Sonuçları

Başarı Testi	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	p	Basıklık	Çarpıklık
Ön-test	Kontrol	27	3.74	2.14	0.21	- 0.68	- 0.17
	Deney	26	4.19	2.04	0.36	0.16	- 0.16
Son-test	Kontrol	27	5.37	1.50	0.15	0.09	0.42
	Deney	26	8.81	1.79	0.43	- 0.21	- 0.10

Tablo 4. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanlarından elde edilen sonuçların normal dağılıma uyduğu ($p>0.05$) görülmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk testi ve basıklık (Curtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri sonuçlarına göre H₀ hipotezi kabul edilir. Alt gruplarda verilerin dağılımının normal olması sebebiyle araştırmaya ilişkin olarak belirlenen problemlerin çözümünde parametrik testlerin kullanılması tercih edilmiştir.

Hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan ünite başarı testi sonuçlarından elde edilen verilerin alt grupların tamamında normal dağılım gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, alt problemin çözümü için ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları kullanılmıştır.

Tablo 5. Varyansların Homojenliği için Levene Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	F	sd ¹	sd ²	p
Kalıtım Başarı Testi	0,310	1	51	0,58

p>0,05

Analize başlamadan önce uç değerler atılmış ve varyansların homojenliği için Levene testi yapılmıştır (Tablo 5). Bağımlı değişkenler ve covariate arasında lineer bir ilişki olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Tablo 6. Grup içi Regresyon Eğimlerinin Eşitliği Varsayımı

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup*Öntest	4,06	1	4,06	1,93	0,17

p>0,05

Tablo 5. ve Tablo 6. incelendiğinde p değerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu nedenle grup için regresyon eğimlerinin eşitliği ve varyans homojenliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıtım Başarı Testi

Son Test Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta kare (η^2)
Ön-test	31,28	1	31,28	14,31	0,000	0,23
Grup	139,79	1	139,79	65,29	0,000	0,57
Hata	107,06	50	2,14			
Toplam	2934,00	53				

ANCOVA testinin varsayımlarının sağlanması nedeniyle analiz gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre dolaşım sistemi başarı testi düzeltilmiş son test puanları bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F_{1-50}=65,29$, $p=0,000$, $p<0,05$). Deney grubunun düzeltilmiş puan ortalaması (8,72) , kontrol grubunun puan ortalamasından (5,45) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksektir. Öğrencilerin akademik başarıları öğretim yöntemine göre farklılık göstermektedir. Tablo 8 incelendiğinde son test puanlarına ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü (kısmi eta kare) ön test için $\eta^2=0,23$ ve grup değeri için $\eta^2=0,57$ şeklindedir. Bu değerler 0.14'den büyük olduğu için etkinin gücü yüksek olarak ifade edilebilir (Cohen, 1992; Cohen, 1998).

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kalıtım Başarı Testi Çoklu Karşılaştırma Sonuçları (Bonferroni Testi)

Grup	Grup	\bar{X} Farkı	Standart Hata	p
Deney	Kontrol	3,27*	0,404	0,000*
Kontrol	Deney	- 3,27*		

*p<0,05

Bonferroni testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulanan öğretim programı öğrencilerin kalıtım konusunu öğrenmelerinde süregelen öğretim programına göre etkili olduğu söylenebilir.

Etki Büyüklüğüne İlişkin Veriler

Çalışmada etki büyüklüğüne bakılmasındaki temel amaç kontrol ve deney gruplarının ortalamaları arasındaki farkı hesaplamaktır (Hunter ve Schmidt, 1990). Bu amaçla kalıtım konusu için tasarlanan öğretim programı ile süregelen öğretim programı arasında çıkan farkın ne kadar etkili olduğunu görebilmek için çalışmada elde edilen verilere ilişkin etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Etki büyüklüğü hesaplanırken Cohen's $d = M_1 - M_2 / S_{pooled}$; $S_{pooled} = \sqrt{(s_1^2 + s_2^2) / 2}$ formülü kullanılmıştır. Deney grubu aritmetik ortalaması 8,81 standart sapması 1,79 ve kontrol grubu aritmetik ortalaması 5,37 ve standart sapması 1,50 olarak ele alınmıştır ve etki büyüklüğü 2,08 olarak hesaplanmıştır.

İşlem etkililiği meta-analiz yönteminde Cohen's d veya Hedges's g olarak ifade edilen standartlaştırılmış etki büyüklükleri kullanılmaktadır (Grissom ve Kim, 2005). Bu çalışmada, etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen's d kullanılmış ve istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyi % 95 olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından ortaya konulan etki büyüklüğü sınıflaması dikkate alınmıştır. Buna göre; 0,15-0,40 arasında küçük düzeyde etki, 0,40-0,75 arasında orta düzeyde etki, 0,75-1,10 arasında geniş düzeyde etki, 1,10-1,45 arasında çok geniş düzeyde etki ve 1,45'den büyük ise mükemmel düzeyde etki söz konusudur. Bu bağlamda çalışmada deney grubuna uygulanan öğretim programının etki büyüklüğünün pozitif ve 2,08 (mükemmel düzeyde) olduğu görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, son yıllarda üzerinde çokça durulmaya başlanan yapılandırmacı anlayışın uygulamadaki örneği olan 5E Öğrenme Modeli'nin performansa dayalı ölçülmesi üzerine hazırlanmıştır. Araştırmada, deney grubunda 5E Öğrenme Modeli'ne uygun bir program uygulanırken, kontrol grubunda mevcut programdan hareketle hazırlanan MEB'in ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerinin sırasıyla işlendiği, süreçte öğretmenin yönlendirici olmasından çok bilgiyi aktaran olduğu öğretim-öğrenme süreci olarak tanımlayabileceğimiz süregelen öğretim yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine denel işlem öncesinde ve yedi haftalık program sonunda olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları testlerden elde ettikleri puanlar bakımından karşılaştırılmıştır. Bulgular, onuncu sınıf biyoloji dersinde 5E Öğrenme Modeli'nin uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu arasında son testte deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, deney grubunun öğretmeni denel işlemi uygulamadan önce, yapılandırmacı anlayış ve 5E modeliyle ilgili bilgiye sahip olmuştur. Kontrol grubundaki öğretmen ise böyle bir bilgiye sahip olmamıştır. Deney grubundaki öğretmen yapılandırmacı anlayışa uygun ders materyallerini sınıfta uygularken, kontrol grubundaki öğretmen ağırlıklı olarak süreci ders kitabından yürütmüştür. Denel işlemi yürüten öğretmen, bilgi aktarandan daha çok yönlendirici olmuş, bütüncül bir değerlendirme anlayışını benimsemiş, öğrencilerle birlikte öğrenmiş ve araştırma yapmıştır. Öğretmenin yaptıkları, 5E öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun bilimsel süreç becerileri son test puanlarının kontrol grubu puanlarından anlamlı şekilde farklı olmasını sağlamıştır. Özetle Türkiye'deki resmi program yapılandırmacılığı ne kadar benimse de, öğretmenlerin eski alışkanlıklarından vazgeçmediği görülmektedir (Özaydın, 2010). Bu anlamda bakıldığında, hazırlanan programların yapılandırmacı anlayışa uygun olmasından çok, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa hazır olması daha önemli görülmektedir (Bıyıklı ve Yağcı, 2014). Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulgular, onuncu sınıf biyoloji dersi Kalıtım ünitesinin 5E Öğrenme Modeli'ne göre düzenlenmiş öğretimin, üniteyle ilgili mevcut uygulanan programdan daha etkili olduğunu göstermektedir.

5. Öneriler

Öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının öğretimi tasarlama çalışmalarında yapılandırmacı anlayışa odaklanmaları ve 5E modelini denemeleri konusunda motive edilmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada hizmet içi eğitimler yoluyla öğretmenlere yapılandırmacı anlayışla ilgili workshoplar yapma olanağı sunulmalıdır. Bu çalışmada sadece akademik başarıya bakılmış ve performansa dayalı ölçme aracından elde edilen verilerden yararlanılarak test edilmiştir. Öğrenci deneyleri sistematik gözlem formları ya da rubriklerle puanlanarak değerlendirilebilir, ayrıca öğretmen ve öğrencilerle yapılacak görüşmelerle nitel veriler toplanarak uygulama ve program tasarısı ile ilgili derinlemesine veri toplanabilir. 5E Öğrenme Modeli'nin etkisi farklı düzey, ders ve eğitim durumlarında deneyerek kullanılabilirliğinin araştırılması sağlanabilir.

Kaynakça

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Bahar, M., Johnstone, A. H., Hansell, M.H. (1999). Revisiting learning difficulties in Biology. *Journal of Biological Education*, 33, (2).
- Bahar, M. (2001). Student's Learning Difficulties In Biology: Reasons and Solution. ECER (European Conference on Educational Research), France (2001).
- Bakaç, M. (2003). Fen Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine Bir Çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Bıyıklı, C., & Yağcı, E. (2014). 5E Öğrenme Modeli'ne Göre Düzenlenmiş Eğitim Durumlarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*. (15) 1: s.45-79.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: from purposes to practices*. Portsmouth: UK, Heinemann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. pp 283-286.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), s.155-159.
- Çetin, Y. ve Başbay, M. (2015). Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle On İkinci Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 38. s.115-130.
- Çilenti, K. (1985). *Fen Eğitimi Teknolojisi*. Kadioğlu Matbaası. Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö., & İmrol, F. (2016). Uluslararası Dergilerde Yayımlanan Eğitim Araştırmalarının Normallik Varsayımları Açısından İncelenmesi. *Curriculum Research Education*. 2, (3). 130-148.
- Güneş, G. (2016). *Biyolojiye Yön Veren Büyük Buluşların Analizi ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Görüşleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Hillis, D. M., Moritz, C. (1990). *Molecular Systematics*. Sinauer Associates Inc. Publishers. USA.
- Hunter, John E., & Schmidt, Frank L. (1990). *Methods of Meta-Analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings*. Newbury Park, CA
- Grissom, R. J., & Kim, J. J. (2005). *Effect Sizes for Research: A Broad Practical Approach*. Mahwah, NJ.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction (Fifth edition)*. United States: Thomson Higher Education.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Lise biyoloji (1-2-3-4) dersi öğretim programı*. Ankara.
- Özaydın, T. C. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5e öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özden, Y., 2003, *Öğrenme ve Öğretme*, PegemA Yayınevi 5. Baskı (Geliştirilmiş), Ankara.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5e modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Quinn, G. P., & Keough, M. J. (2002). *Experimental design and data analysis for biologists*. United States: Cambridge University Press.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı, Temeller-Prensipiler-Kriterler*. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi. İnce Ofset. Balıkesir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Temizkan, G., & Arda, N. (1999). *Moleküler Biyolojide Kullanılan Yöntemler*. İstanbul Üniversitesi Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Araştırma ve Uygulama Merkezi (Biyogem). Nobel Tıp Kitapevleri. İstanbul.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme*. PegemA Yayınevi. Ankara.

Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, Ö. (2004). Türkiye’de Fen bilimleri Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (4) . s.183-202.

KKTC'de Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeyleri ile Çok Boyutlu Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Doç.Dr. Deniz Mertkan Gezgin

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, mertkan@trakya.edu.tr

Doç.Dr. Fezile Özdamlı

Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi,
fezile.ozdamli@neu.edu.tr

Özet

Çalışmanın amacı, üniversite öğrencileri arasında son zamanlarda yaygınlaşan akıllı telefon bağımlılığı ile çok boyutlu yalnızlık arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada çok boyutlu yalnızlık, aile ilişkilerinde, romantik ilişkilerde ve sosyal ilişkilerde yalnızlık olarak ele alınmıştır. Çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti(KKTC)'nde bulunan bir üniversitenin farklı bölüm ve kademelerinde öğrenim gören 30'u KKTC uyruklu, 247'si ise Türkiye Cumhuriyeti uyruklu yaklaşık 277 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Üniversite öğrencilerine, akıllı telefon bağımlılık düzeylerini belirlemek için Akıllı telefon bağımlılığı-kısa formu ve çok boyutlu yalnızlık düzeylerini belirlemek için Sosyal-Duygusal Yalnızlık ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada yöntem olarak, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılacaktır. Analiz süresince betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA testi ve Pearson korelasyon katsayısı tekniği analizinden faydalanılacaktır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyal, aile ve romantik ilişkilerde yalnızlık ile akıllı telefon bağımlılığını arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çalışmadan elde edilen diğer bulgulara göre uyruk, cinsiyet, sınıf gibi değişkenler açısından gruplar arasında akıllı telefon bağımlılığı açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Akıllı telefon bağımlılığı, yalnızlık, üniversite öğrencileri

Giriş

Akıllı telefonlar, bireyler için sanal dünyaya açılan kolay bir kapı niteliği taşıması, iletişim, sosyalleşme ve günlük yapılan işlemlerin mobil uygulamalar ile hızlı bir şekilde yapılması açısından yoğun bir şekilde kullanılmaktadır (Haug, Castro, Kwon ve diğ., 2015; Kumcağız ve Gündüz, 2016 ; Salehan ve Negahban, 2013). Günümüzde, akıllı telefonların aşırı ve problemleri kullandığında bağımlılık benzeri davranışlara sebep olabilmektedir (Noyan, Darçın, Nurmedov, Yılmaz ve Dilbaz, 2015). Bu bağımlılık, kimyasal olmayan ve patolojik kumar oynamaya benzer bir dürtü kontrol bozukluğu olarak kabul edilmektedir (Park ve Lee, 2011). Akıllı telefon bağımlılığı yüzünden özellikle gençler hayatlarında problemler yaşamaktadırlar. Alanyazında akıllı telefon bağımlılığı sebeplerinden yoğunlukla akıllı telefon kullanım süresi ve şeklinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Fakat bazı psikolojik nedenler yüzünden de akıllı telefon bağımlılığı riski oluşabileceği ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu nedenlerden birisinin yalnızlık olduğu ifade edilmektedir.

Sosyal bir varlık olması nedeniyle algılandığında bireyde nahoş bir his olarak adlandırılan yalnızlık duygusu, insan yaşamının hemen her döneminde görülebilen bir duygu olmakla birlikte ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde daha yoğun karşımıza çıkmaktadır (Russell, Peplau ve Cutrona, 1980). Bu dönemde genç birey, hem insanlara ihtiyaç duyar hem de idealize ettiği insanların gerçekte ideal olmadıklarını görerek hayal kırıklığına uğramaktadır. Araştırmalar genel bir yalnızlık duygusu olabileceği gibi, ana-baba ve arkadaşlık ilişkileriyle ilgili farklı yalnızlık duygularının da olabileceğini söylemişlerdir (Hortaçsu, 2003). Weiss (1973), yalnızlığı iki şekilde kategorize etmiştir: (i) Duygusal yalnızlık, yakınlığın veya yakın ilişkilerin yokluğu (ii) Sosyal yalnızlık, sosyal ağların eksikliği. Duygusal yalnızlığın kaynağında başka kişilerle yakın, samimi bir bağın olmaması söz konusu iken sosyal yalnızlık kişinin ortak ilgi ve aktiviteleri paylaşabileceği bir gruba sahip olmamasından kaynaklanır. İlgili alanda yalnızlık duygusu ile ilgili olarak en çok kabul gören bakış açılarından birine göre, yalnızlık kişinin sosyal ilişki içinde olduğu kişiler tarafından sosyal ihtiyaçlarının karşılanmaması veya bu duygunun tatmin edici düzeyde olmamasından kaynaklanmaktadır (Neto ve Barros 2000).

Yalnızlık, bireyin sosyal bir varlık olması doğasına uygun olmayan bir olgu olması nedeniyle bireyin bir şekilde kaçınmaya çalıştığı bir duygudur. Kalıcı ve süregelen yalnızlığın, bireyse depresyon, intihar riskini artırma ve diğer şekillerde psikolojik sağlığı tehlikeye sokacak eylem ve davranışlara zemin hazırladığı ifade edilmektedir. (Perlman ve Peplau, 1984). Alan yazın incelendiğinde, özellikle genç bireylerin bu olumsuz duygudan kaçınmak

için başvurdukları yolların başında bilgisayar, internet, telefon gibi araçların olduğu ifade edilmekte ve bireyin yalnızlıktan kurtulup sosyal bağlar geliştirmek için sanal ortamlara başvurdukları aktarılmaktadır (Morahan ve Schumacher, 2003; Shotten, 1991). Sosyal medyanın, sanal ortamların ve bu ortamlarla etkileşimde en sık kullanılan akıllı telefonların günlük gerçek yaşamı bu denli etkileyebilmesinin nedeninin; özellikle genç nesli kendisine çekebilecek cazip ortamları barındırabilmesi, kolay erişimin ve paylaşımın olduğu söylenebilir (Korkmaz, Usta ve Kurt, 2014). Özellikle üniversite öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve olası sevgililerinden uzak oldukları düşünüldüğünde daha çok akıllı telefon ile zaman geçirmeleri olağandır. Bunun sonucu olarak akıllı telefon bağımlılığı riski yaşayabilme ihtimali yükselmektedir. Bu bağlamda, üniversite öğrencileri arasında çok boyutlu yalnızlığın akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkisini ortaya koymanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede gençlerin olası yalnızlık durumları ortaya çıkarılarak, bu yalnızlıklarının üstesinden gelebilecek farklı aktivite ve çözümler üretebilecektir.

Bu çalışmada KKTC’de öğrenim gören üniversite öğrencileri arasında akıllı telefon bağımlılığı üzerinde öğrencilerin sosyal, aile ve duygusal ilişkilerde yaşadıkları yalnızlıklarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı düzeyleri açısından

Uyruk,

Cinsiyet,

Sınıf değişkenlerine göre gruplar arasında fark var mıdır?

Üniversite öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeyi ile sosyal, aile ve duygusal ilişkilerindeki yalnızlıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmada, genel tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin aile, romantik ve sosyal ilişkilerindeki yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak çalışmanın temel amacıdır. İlişkisel tarama yönteminin kullanılmasındaki amaç, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek içindir (Karasar, 1998). Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğ., 2011).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, KKTC’de bir özel üniversitenin farklı bölüm ve kademelerde öğrenim gören 277 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki üniversite öğrencilerinin 136’sı kadın (%49,1) ve 141’i erkek (%50,9) öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 1’de öğrencilerin demografik verilerinin tümü gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

	N	%
Cinsiyet		
Kadın	136	49,1
Erkek	141	50,9
Uyruk		
KKTC	30	10,8
TC	247	89,2
Sınıf		
1.Sınıf	99	35,7

2.Sınıf	65	23,5
3.Sınıf	62	22,4
4.Sınıf	51	18,4
Toplam	277	100,0

Veri Toplama Araçları

Akıllı Telefon Bağımlılığı – Kısa Formu (ATBÖ-KF): Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerini ölçmek için Kwon ve arkadaşları(2013) tarafından geliştirilen ATBÖ-KF kullanılmıştır. Üniversite öğrencileri geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve Türkçe'ye uyarlaması Noyan ve ark (2015) tarafından yapılan ölçek orijinali gibi 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 (Kesinlikle Katılmıyorum)'den 6 (Kesinlikle Katılıyorum)'ya doğru puanlandırılmıştır. Ölçekten alınan puanlar 10-60 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen puan arttıkça bağımlılık için riskin arttığını göstermektedir. Ölçeğin Türkçe özgün formunun iç tutarlılık ve eş zamanlı geçerliliğinin Cronbach alfa katsayısı ,91'dir. Çalışmada bu katsayı değeri ,78 olarak tespit edilmiştir.

Duygusal Sosyal Yalnızlık Ölçeği: Ölçeğin orijinali DiTomasso, Brannen ve Best (2004) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlaması Çeçen (2007) tarafından yapılmıştır. 15 maddeli ,bana tamamen uygun değil' ile ,bana tamamen uygun' ve 1-7 arasında değişen derecelendirme ölçeğidir. Ölçek, sosyal ilişkilerde yalnızlık, romantik ilişkilerde yalnızlık ve aile ilişkilerinde yalnızlık isimli üç alt boyutu vardır. Ölçeğin yapılan geçerlik çalışmalarında orijinaline yakın değerler verdiği görülürken, güvenilirlik analizlerinde ,74 ile ,88 arasında değişen Cronbach Alpha değerleri elde ettiği görülmüştür. Çalışmada bu katsayı değeri ,75 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyi ile çok boyutlu yalnızlık kapsamında alt boyutlar romantik, ailevi ve sosyal ilişkilerde yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, ilk önce farklı değişkenlere göre akıllı telefon bağımlılığı düzeyleri incelenecek, sonrasında ilişkilere ait bulgular verilecektir.

Cinsiyete ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t- testi analizi yürütülmüştür. Yapılan analiz sonucunda kadın ve erkek öğrenciler arasında akıllı telefon bağımlılığı açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p>.05$). Tablo 2'de analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 2. Cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Kadın	136	3,22	1,00	275	1,21	,23
Erkek	141	3,08	1,03			

Uyruğa ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyinin uyruğa göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t- testi analizi yürütülmüştür. Yapılan analiz sonucunda TC ve KKTC uyruklu öğrenciler arasında akıllı telefon bağımlılığı açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p>.05$).Tablo 3'de analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3. Uyruğa göre bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	df	t	p
KKTC	30	2,99	1,19	275	-,92	,35
TC	247	3,17	1,00			

Sınıf düzeyine ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yürütülmüştür. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeylerini içeren gruplar arasında akıllı telefon bağımlılığı açısından anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p > .05$). Tablo 4’de analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	SS	F(3, 273)	p
1. Sınıf	99	3,12	,98	1,35	,25
2. Sınıf	65	3,37	1,03		
3. Sınıf	62	3,07	1,05		
4. Sınıf	51	3,03	1,03		

Akıllı telefon bağımlılığı ile çok boyutlu yalnızlık arasındaki ilişkilere ait bulgular

Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeyleri ile çok boyutlu yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Bulgular incelendiğinde akıllı telefon bağımlılığı ile romantik, ailevi ve sosyal ilişkilerdeki yalnızlık değişkenleri arasında zayıf ama pozitif anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Tablo 5’de analiz sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5. Akıllı telefon bağımlılığı ile Çok boyutlu yalnızlık alt boyutları arasındaki ilişki bulguları

Değişkenler	1	2	3	4
1. Akıllı Telefon Bağımlılığı	1	,212**	,212**	,272**
2. Sosyal ilişkilerde yalnızlık	,212**	1	,318**	,431**
3. Romantik ilişkilerde yalnızlık	,212**	,318**	1	,292**
4. Ailevi ilişkilerde yalnızlık	,272**	,431**	,292**	1

** $p < .01$ düzeyinde anlamlılık olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı üzerinde öğrencilerin sosyal, aile ve duygusal ilişkilerde yaşadıkları yalnızlıkları ile ilişkinin incelendiği bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığının sosyal, aile ilişkilerinde ve duygusal ilişkilerde yalnızlık düzeyleri ile pozitif yönde zayıf ama anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre gençlerin ailelerinden, sosyal ve romantik ilişkilerinden algıladıkları yalnızlık düzeyleri artıkça akıllı telefon bağımlılığı olma riskleri arttığı ifade edilebilir. Mert ve Özdemir’in (2018) yaptıkları çalışmada, bu çalışmanın bulguları destekler şekilde, üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Doğan ve Karakaş (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, benzer şekilde aile ve romantik ilişkilerdeki yalnızlık ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özen (2009) yaptığı çalışmada, geniş bir üniversite grubuyla yaptığı araştırmada yalnızlığın bireyleri daha yoğun internet kullanımına yönelttiğini bildirmektedir.

Araştırmanın diğer bulguları incelendiğinde akıllı telefon bağımlılığı açısından uyruk, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Cinsiyet ve sınıf açısından anlamlı bir farkın ortaya çıkmamasını, gençler üzerinde akıllı telefon bağımlılığının üniversite düzeyinde bir fark oluşturmadığı ve daha da genelleşmesi olarak yorumlayabiliriz. Lee ve Lee (2017) bir çalışmada bu durumu artık herkesin akıllı telefonu olduğuna bağlamaktadır. Alanyazında cinsiyet açısından farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Kadınların erkeklere göre doğrudan iletişim kurma noktasında daha akıllı telefonlarına bağımlı olduklarını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Altundağ ve Bulut, 2017; Doğan ve İler-Tosun, 2016; Kwon, Kim, Cho ve Yang, 2013; Mok vd., 2014; Çakır ve Oğuz, 2017). Şar (2013) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha fazla problemlili mobil telefon kullanım sorunu yaşadıkları rapor edilmiştir. Uyruk açısından

ele alındığında KKTC ve TC uyruklu bireylerin kültür ve ırk açısından aynı şartlarda yaşadıkları ve benzer ortamlarda, kültürde büyümeleri yüzünden aynı uygulamalar ve kullanım şekillerine sahip olmaları akıllı telefon bağımlılığı açısından bir farkın ortaya çıkmamasına sebep olabilir.

Öneriler

Çalışmada, bulgular ve tartışma sonucunda çok boyutlu yalnızlık açısından üniversite yönetimleri, eğitimciler ve ailelere bazı önerilerde bulunmaktadır.

Üniversitelerin sosyalleşmeyi de sağlayan kulüp etkinliklerini geliştirmesi ve öğrencileri bu kulüplere etkin katılımının sağlanması önem arz etmektedir. Tüm öğrenciler gözetilerek farklı ilgi alanlarına hitap edecek alternatifler de düşünülmelidir.

Üniversitelerde teknoloji bağımlılığı ile ilgili psikolojik danışma ve rehberlik servisleri kurulması fayda sağlayacaktır.

Ayrıca, okul öncesinden başlayarak her eğitim kademesinde aile ve öğretmenleri akıllı telefon bağımlılığı konusunda eğitecek önleyici rehberlik etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Artık günümüzün bir gerçeği haline gelen akıllı telefonların kullanımının daha işlevsel ve yararlı hale gelmesi için bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanının yeni uygulamalar ve yazılımlar geliştirmesi de önerilebilir.

Kaynaklar

Aktaş, H., & Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), s.85-100.

Altundağ, Y., & Bulut, S. (2017). Aday Sınıf Öğretmenlerinde Problemlilik Akıllı Telefon Kullanımının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), s.1670-1682.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. & Kılıç E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara

Çakır, Ö., & Oğuz, E. (2017). Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 31(1).

Çeçen, A. R. (2007). The Turkish Version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA-S): Initial Development and Validation. *Social Behaviour and Personality*, 35(6), s.717-734.

DiTomasso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and Validity Characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), s.99-119.

Doğan, U., ve Karakaş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), s.57-71.

Doğan, U. ve İltter-Tosun, N. (2016). Lise öğrencilerinde problemlilik akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), s.99-128

Haug, S., Castro, R. P., Kwon, M., Filler, A., Kowatsch, T., & Schaub, M. P. (2015). Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of behavioral addictions*, 4(4), s.299-307.

Hortaçsu, N., (2003) İnsan İlişkileri. Ankara: İmge Kitapevi, 3. Baskı.

Huang, H., & Leung, L. (2009). Instant messaging addiction among teenagers in China: shyness, alienation, and academic performance decrement. *CyberPsychology & Behavior*, 12(6), 675-679.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, Ö., Usta, E. ve Kurt, İ. (2014). Sanal Ortam Yalnızlık Ölçeği (SOYÖ) Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(2), s.144-159

Kumcagiz, H., & Gündüz, Y. (2016). Relationship between Psychological Well-Being and Smartphone Addiction of University Students. *International Journal of Higher Education*, 5(4), s.144-156.

Kwon M, Kim DJ, Cho H, Yang S. (2013). The smartphone addiction scale: development and validation of a short version for adolescents. *PloS One* ; 8:e83558.

Lee, C. & Lee, S. J. (2017). Prevalence and predictors of smartphone addiction proneness among Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 77, s.10-17.

- Mert, A., & Özdemir, G. (2018). Yalnızlık Duygusunun Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi- International Journal of Society Researches, ISSN:2528-9527- E-ISSN: 2528-9535.
- Mok, J. Y., Choi, S. W., Kim, D. J., Choi, J. S., Lee, J., Ahn, H., ... & Song, W. Y. (2014). Latent class analysis on internet and smartphone addiction in college students. *Neuropsychiatric Disease And Treatment*, 10, 817.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 19(6), s.659-671.
- Neto, F., ve Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde And Portugal. *Journal of Psychology*, 134 (5), s.245– 255.
- Noyan, C. O., Darçın, A. E., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2015). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeğinin Kısa Formunun üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması/Validity and reliability of the Turkish version of the Smartphone Addiction Scale-Short Version among university students. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 73.
- Özen, Ü. (2009). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (4)15-25.
- Park, B. W., & Lee, K. C. (2011, April). The effect of users' characteristics and experiential factors on the compulsive usage of the smartphone. In *International Conference on Ubiquitous Computing and Multimedia Applications* (pp. 438-446). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Perlman, D. ve Peplau, L.A. (1984). Loneliness Research: A Survey of Empirical Findings, L A Peplau and S Goldston (eds), *Preventing the Harmful Consequences of Severe and Loneliness*, U.S. Government Printing Office, pp.13-46
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), s.472–480.
- Salehan M. & Negahban A. (2013). "Social Networking on Smartphones: When Mobile Phones Become Addictive". *Computers in Human Behavior* 29/6 (2013) 2632-2639.
- Shotten, M. A. (1991). The costs and benefits of 'computer addiction'. *Behaviour & Information Technology*, 10(3), s.219-230.
- Şar, A.H. (2013). Examination of loneliness and mobil phone addiction problem observed in teenagers from the some variables. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(2). 1207-1220
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press

Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Öğretim Materyalleri Üzerine Alanyazın İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Elif Buğra KUZU DEMİR
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi
elif.demir@deu.edu.tr

Muhammed Fatih BİCAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
muhammedfatih.bican@ogr.deu.edu.tr

ÖZET

Görme yetersizliğine sahip olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde çok sık olarak görsel materyaller kullanıldığından dolayı öğretilen kavramlar gerekli ölçüde öğrenilememektedir. Bu sebeple görme yetersizliği olan öğrencilere birinci kaynaktan bilgi alacakları tecrübeler kazandırılmalıdır. Zira her deneyim kavram gelişimini desteklemektedir ve bu kavram öğretiminde deneyimler dokunsal ve istenildiği gibi olmalıdır. Bu sebeple alanyazında dokunsal eğitim materyalleri olarak isimlendirilen dokunsal haritalar, üç boyutlu grafikler, kitaplar ve benzeri materyaller önemli rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı görme engelli öğrenciler için geliştirilen üç boyutlu dokunsal öğretim materyallerine yönelik yapılan çalışmaları incelemektir. Bu amaçla yapılan alanyazın taraması sonucu 2010-2019 yılları tanımlanmış toplam 9 çalışma incelenmiştir. Araştırmalara ERIC, Web of Science ve ULAKBİM veri tabanlarında yapılan elektronik taramalar sonucu ulaşılmıştır. Elde edilen çalışmalar, çalışmanın bağlam bilgileri, araştırma deseni, katılımcı sayısı, kullanılan üç boyutlu dokunsal öğretim materyaline ilişkin kazanım, materyal yapısı ve öğrenme-öğretme sürecindeki kullanım yeri ve çalışmanın bulguları açısından incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: görme yetersizliği, üç boyutlu dokunsal öğretim materyali, içerik analizi.

Abstract

By the time visual materials are frequently used in the educational processes of students with visual impairment, the concepts taught cannot be learned to the required extent. For this reason, students with visual impairments should get experience from the first source. Because every experience supports concept development, and in this concept teaching, experiences must be tactile and desirable. For this reason, tactile maps, three-dimensional (3D) graphics, books and similar materials, which are called tactile instructional materials, play an important role in the literature. The aim of this study is to examine the studies on 3D tactile instructional materials developed for visually impaired students. As a result of the literature review related on this purpose, a total of 9 studies which were conducted between 2010-2019 were examined. The studies mentioned in this research were accessed through ERIC, Web of Science and ULAKBİM databases. The obtained studies were examined in terms of context information, research design, number of participants, acquisition of 3D tactile instructional material, material structure, the place of use in learning-teaching process and findings of the study.

Keywords: Visually impairment, 3D tactile instructional material, content analysis

Giriş

Görme yetersizliği, görme duyusunun kısmen veya tamamen kaybolması sebebiyle özel ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir. Bir diğer anlamda ise görme gücünü hiçbir biçimde normal görme gücüne düzeltilememesi durumudur (Tüfekçioğlu, 2003). Genel anlamda görme yetersizliği, *kör* ve *az gören* olarak iki sınıfa ayrılabilir ve her bir sınıf yasal ve eğitsel açıdan farklı tanımlanabilmektedir (Özyürek, 2000). Yasal tanıma göre *kör*; bütün düzeltmelere karşın normal 20/200'lük görme keskinliğine veya daha az keskinliğe sahip veya görme alanı için yirmi derecelik açıyı geçmeyen bireylerdir (Ataman, 2012; Özyürek, 2000). Yasal tanım, bireylerdeki görme alanı ve görme keskinliği dikkate alınarak yapılmaktadır (Yazıcı, 2017). Az gören birey ise yasal tanımlamaya göre tüm düzeltmelere ile birlikte görme gücü 20/70 ile 20/200 arasında olan bireylerdir (Ataman, 2012). Eğitsel tanımlamaya göre görme engelliler, görme yetisini öğrenme amacıyla kısmen ya da tamamen kullanamayan ve bu sebeple öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için dokunsal veya işitsel materyallere ihtiyaç duyan bireylerdir (Horzum, 2013).

Görme yetersizliği, çocukluktan beri sosyal ve bilişsel iyileşmenin azalmasına neden olabilir. Ek olarak, bu bozulma, öğrenme yeteneğinin kazanılmasını ve kişisel faaliyetlerin etkilenmesi sonucu kişisel yeteneklerin geliştirilmesini karmaşıklaştırabilir. Engellilerin özel ihtiyaçları karşılanmadığında, diğer yeteneklerin geliştirilmesi sorunlu olabilir (Bailey ve Wning, 1994). Görme yetersizliği, kişiler arasındaki temel ilişki yeteneğinin geliştirilmesini zorlaştırır ve dilin sosyal kullanımını etkiler. Ek olarak, kelimelerin anlamlarını anlamakta zorlanmanın yanı sıra, bir iletişim döneminde mesajları kaçırmaya ya da zayıf algılamaya neden olur (Guinan, 1997). Görme yetersizliğine sahip bireylerin sözü edilen bu özelliklerinin etkileri, özellikle eğitim-öğretim ortamlarında bariz bir şekilde gözlemlenmektedir. Görme yetersizliğine sahip bireylerin eğitimlerine devam edebilmeleri için onların özel gereksinimlerine uygun tasarlanmış araçların ve uyarılan öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekebilmektedir (Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017). Görme engelli öğrenciler, görme engellerinden dolayı eğitim hayatları boyunca birçok derste karşılaştıkları görsel materyaller sebebiyle öğrenmeleri beklenen kavram ve bilgileri öğrenememektedirler. Belirtilen bu zorlukla birlikte sınıf ortamında kendilerinden akranlarıyla eşit düzeyde bilgi edinme ve beceri kazanmaları beklenmektedir. Oysa ki herhangi bir zihinsel veya fiziksel engele sahip olmayan akranlarının bile bilgi edinme yolları ayrı ayrıdır. Bu ayrılıklar, görme engelli bireyler için daha da yüksek düzeydedir. Görme engelli öğrencilerin bilgi edinme yollarındaki ayrılıklar onların geçmiş yaşantılarından etkilenmekle birlikte sahip oldukları görme engellerine göre değişmektedir. Görme yetersizliği olan çocuklar arasında sahip oldukları görme yeteneğine, görme kaybının meydana geldiği yaşa, farklı sağlık sorunlarının ve diğer engellerin varlığına göre çeşitli farklılıklar bulunmaktadır.

Görme yetersizliği olan çocukların özellikle soyut düşünmeyi gerektiren becerilerde daha başarısız oldukları gözlenmektedir (Göksu ve Çevik, 2004; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017). Bunun sebebi ise görme yetersizliği olan çocukların, bu bilgileri diğer bireylerin kendileri için yapmış oldukları tanımlamalardan elde etme mecburiyetinde kalmaları ile açıklanabilir. Görme yetersizlikleri sebebiyle geleneksel yöntemlerle aktarılan bilgiye ulaşmakta güçlükle yaşayan bu bireyler, yardımcı teknolojiler sayesinde ulaşamadıkları bilgi kaynaklarına ulaşabilmekte ve bu hizmetlerden yararlanabilmektedir. Örneğin, görme engeli sebebiyle bilgisayar kullanmakta güçlükle çeken engelli birey, günümüzde ekran okuyucu yazılımlar sayesinde istediği bir konuda araştırma yapabilir, sosyal medyada dolaşabilir veya günlük gazeteleri dinleyebilir hale gelmiştir. Yukarıda sözü edilenlere göre görme engelli bireylerin, okuyabilmeleri için konuşan veya kabartma alfabeli (braille) kitaplara ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bireyin benzer ihtiyaçlarına yönelik eğitsel çözümler ortaya koymak, öğrencilerin (varsa) var olan görme yetisini etkili bir biçimde kullanabileceği materyalleri ve ortamları düzenlemelerin yapılması mümkün olmaktadır (Ataman, 2009). Görme oranı veya görme artığı yüksek engellilere bazı görsel çözümler yararlı olabilmektedir (Emiroğlu, 2008). Büyük puntolu yazılar ile ders içeriğine uygun materyaller kullanarak az gören öğrencilere derslerinde daha etkin olması sağlanabilir. Kabartma (braille) yazı sistemi ile gerek total gerekse kısmi görme yetersizliğine sahip kişilerin mürekkep baskı olarak bilinen standart baskılı materyallere ulaşabilmelerini sağladığından onların gündelik yaşamında, eğitimlerinde ve iş hayatlarında özgürleştirilen öğrenme aracı olarak görülmektedir (Amato, 2002). Günümüzde ise görme yetersizliğine sahip olan kişiler için geliştirilen elektronik sistemlerle donatılan değnekler, okuma-yazma araçları, seslendirme sistemleri ve alıcı-verici sistemleri gibi birçok farklı sistem geliştirilmektedir (Şahin, 2003).

Görme yetersizliği yaşayan çocuklar sadece yaşları okul çağına geldiklerinde düzenli olarak eğitim-öğretim çalışmalarından yararlanabilmektedir. Günümüzde sadece görme engelli öğrencilerin eğitim aldığı okullar olduğu gibi çeşitli engellere sahip öğrencilerle beraber eğitim aldığı devlet destekli özel eğitim merkezleri ve okullar bulunmaktadır. Görme engellilerin eğitiminde günümüzde büyük oranda altı nokta esasına dayalı braille yazılar kullanılmaktadır. Ancak, görme engellilerin eğitiminde dokunsal materyallerin de yeri yadsınamayacak kadar çoktur. Dokunsal öğretim materyalleri kullanılarak alınan eğitimler ile görme engelli bireylerin etrafındakilerini

dokunarak anlamları sağlamaktadırlar. Bu sebeple görme engelli bireyler sosyal hayatlarında rahat hareket edebilmek için onlara yön vermek adına tasarlanmış, bilgilendirici öğretim materyallerine ihtiyaç duymaktadırlar (Dursin, 2013). Dokunsal resimli materyallerde ise okuyucunun anlamını yorumlamak ve bunu metin içeriği ile bağlantılı olması için dokunsal resmi bulması gerekir. Görme engelli öğrencilerin öğretmenleri, yanıltıcı figürleri ve içeriği sözlü olarak anlatmaya ve açıklamaya bağlı kaldıklarından, ders kitaplarıyla ders anlatmakta zorlanmaktadır. Üç boyutlu baskının en önemli avantajı, yeni nesnelere özelleştirilmiş bir şekilde oluşturma yeteneğidir. Bu nedenle, üç boyutlu yazdırma, dokunsal desenleri veya ders kitaplarıyla ilgili nesnelere yapmak için güçlü bir araç olabilir. Bu çalışmanın amacı, görme engelli öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmak üzere geliştirilen üç boyutlu (3B) dokunsal öğretim materyallerini inceleyen araştırmaları sistematik biçimde gözden geçirerek var olan üç boyutlu dokunsal materyallerle ilişkili genel çerçeveyi sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Görme engelli öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmak üzere geliştirilen 3B dokunsal öğretim materyallerini inceleyen çalışmaların araştırma desenleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Stratejileri

Bu çalışmanın amacı, görme engelli öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmak üzere geliştirilen 3B dokunsal öğretim materyallerini inceleyen araştırmaları sistematik bir şekilde gözden geçirerek var olan 3B dokunsal materyallere ilişkin genel bir çerçeve sunmaktır. Alanyazın taraması ERIC, Web of Science ve ULAKBİM veritabanlarında 2010-2019 yılları arasındaki çalışmalar tabii tutulmuştur. Tarama Türkçe ve İngilizce dillerinde, üç anahtar sözcük kullanılarak 2019 yılı Şubat ve Mart aylarında gerçekleştirilmiştir. Taramada “görme engelli öğrenciler”(visually impaired students), “3B dokunsal öğretim materyalleri” (3D tactile instructional materials), “3B dokunsal öğretim teknolojileri”(3D instructional technologies) anahtar sözcükleri ve bu sözcüklerden oluşan kombinasyonlar kullanılmıştır.

Seçim Kriterleri

Alanyazın taraması sonucunda makalelerin belirlenmesi için kullanılan seçim kriterleri şu şekildedir:

Görme engelli eğitimi alanında tasarlanan 3B dokunsal materyalleri inceleyen çalışmalar.
Görme engellilerin eğitimi alanında kullanılan 3B dokunsal materyalin etkililiğini inceleyen çalışmalar
Tasarım tabanlı, deneysel, yarı-deneysel ve tek denekli araştırmalar

Dışlama Kriterleri

Alanyazın taraması sonucunda makalelerin belirlenmesi için kullanılan dışlama kriterleri şu şekildedir:

Günlük yaşamda kullanılan yardımcı teknolojiler ve etkililiğini içeren çalışmalar
Derleme çalışmaları
Yazın dili Türkçe veya İngilizce olmayan çalışmalar

Alanyazın taraması sonucunda belirlenen veritabanlarında toplam 46 çalışmaya ulaşılmıştır. 2010 yılından itibaren yayımlanan çalışmaları incelediğimizde 38 çalışmaya erişilmiştir. Son olarak seçim ve dışlama kriterleri doğrultusunda yapılan elemeler sonucunda araştırma kapsamına 9 çalışma alınmıştır.

Bulgular

Araştırma Modeli ve Araştırma Grupları

Bu araştırmaya yönelik özet bilgiler *Tablo 1*'de gösterilmiştir. Tablo 1'deki araştırmaların sırasıyla ilk dördü ERIC, sonraki iki araştırma ULAKBİM ve son üç araştırma Web Of Science veritabanlarından oluşmaktadır.

Tablo 1: İncelenen Araştırmalara Yönelik Özet Bilgiler

Makale Yazarı-Adı-Yıl-Yer	Ülke/Yer/Okul	Araştırma Yöntemleri ve Katılımcı Bilgileri	Öğretim Materyali Özellikleri
---------------------------	---------------	---	-------------------------------

Wonjin, J., Jang, H. I., Harianto, R. A., So, J. H., Lee, H., Lee, H. J., ve Moon, M. W. (2016). Introduction of 3D Printing Technology in the Classroom for Visually Impaired Students. <i>Journal of Visual Impairment ve Blindness</i> , 110(2), 115-121.	Güney Kore/Seoul/Seoul Ulusal Görme Engelliler Okulu	Araştırma Yöntemi: Bir tanıtım çalışmasıdır. Katılımcılar: Beşinci sınıf öğrencileri, Öğretmenler	Geliştirilme durumu: Tarih Derslerindeki Kullanım Alanı: Tarih dersi konular üzerinde Üçüncü boyut özelliği: tasarımlar yapılmış olup üretilen materyaller bir dönem boyunca tarih derslerinde kullanılmıştır. Hem braille alfabesi hem de 3 boyutlu materyaller kullanıldı. Bu çalışmada, orijinal ders kitabından 3B malzemelere dönüştürerek 11 farklı tarihi harita ve 27 eser kalıntısı kuş uçuşu bakış açısıyla tasarlanmıştır.
Brittill, M. E., Lobben, A. K., ve Lawrence, M. M. (2018). Usability Evaluation of Tactile Map Symbols Across Three Production Technologies. <i>Journal of Visual Impairment ve Blindness</i> , 112(6), 745-758.	Amerika/Kör Amerikan Konseyi	Katılımcılar: 2013'teki Kör Amerikan Konseyi'nde yer alan 18 örnek katılımcı	Öğretim materyali olarak 3 farklı materyal kullanmışlardır. Mikro kapsül kağıt, üç boyutlu yazıcı plastiği ve kabartmalı kağıt
Bara, F. (2018). The Effect of Tactile Illustrations on Comprehension of Storybooks by Three Children with Visual Impairments: An Exploratory Study. <i>Journal of Visual Impairment ve Blindness</i> , 112(6), 759-765.	Çalışmaya görme engelli bireyler için yerel bir merkezden alınan 6 yaşındaki üç çocuk katıldı.	Araştırma Yöntemi: Bir keşif çalışması yapılmıştır. Katılımcılar: Farklı görme bozuklukları olan 6 yaşındaki 3 çocuk katılmıştır.(2 az gören, 1 tam görme engelli)	3 tane öğretim materyalini karşılaştırılıyor. 1-resim olmayan kitap. 2- 2 boyutlu çizimlerin bulunduğu kitap. 3- 3 boyutlu materyallerin bulunduğu kitap.
Rule, A. C., Stefanich, G. P., Boody, R. M., ve Peiffer, B. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. <i>International Journal of Science Education</i> , 33(6), 865-887.	Amerika	Araştırma Yöntemi: 44 sorudan oluşan anket uygulandığı belirtiliyor. Katılımcılar: 13-18 yaş aralığında 13 görme engeli öğrenciler katılıyor.	Fen ve matematik öğretmeninde programın tüm yılındaki tutum ve öğretim değişikliklerini incelediklerini belirtiyor.
Zorluoğlu, S. L., ve Sözbilir, M.(2017) Birbiri İçinde Çözünmeyen Sıvılarda Yoğunluk Kavramının Görme Yetersizliğinden Etkilenen Öğrencilere Öğretimi. <i>Eğitimde Kuram Ve Uygulama</i> , 13(2), 211-231.	Türkiye/Erzurum/ Görme Engelliler Ortaokulu	Araştırma Yöntemi: Çalışma grubu, amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcılar: Erzurumda Görme Engelliler Ortaokulu'nun 6. sınıfında öğrenim gören görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler oluşturmaktadır.	"Birbiri içinde çözünmeyen sıvıların yoğunluklarını deney yaparak karşılaştırır." kazanım ve ilgili kavramın pekiştirilmesi amacıyla küp oyunu materyali geliştirilmiş. Küplerin üzerinde Braille yazılarla yoğunluğu fazla olan küpten başlamak üzere küpleri üst üste sıralamaları düşünülmüştür.

Bülbül, M. Ş., Garip, B., Cansu, Ü., ve Demirtaş, D. (2012). Mathematics instructional materials designed for visually impaired students: Needle Page. <i>Elementary Education Online</i> , 11(4), 1-9.	Belitilmiyor	Araştırma Yöntemi: Materyal geliştirme süreçleri ele alınmıştır.	Çözümde önerilmiş olan materyaller, önceki çalışmalar, bahsedilen ilkeler ve talepler doğrultusunda bir köpük üzerinde koordinat düzlemi şeklinde yerleştirilen iğneler ve iğnelerle beraber kullanılmak üzere farklı malzemeler kullanılarak hazırlanılmıştır.
Dursin, A. G. (2012). Information design and education for visually impaired and blind people. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i> , 46, 5568-5572.	Türkiye’de bir üniversitede	Araştırma Yöntemi: Katılımcılar: Araştırmada 3 üniversiteden yaş aralığı 20-26 olan toplam 14 görme engelli üniversite öğrencisi katılmıştır. Hem deney grubu (dokunsal haritayı kullanarak) hem de kontrol grubu (dokunsal haritayı kullanmadan) vardır.	Adres tanımını Braille alfabesi ile yapılmakta, haritalar ise dokunsal haritalar teknikleriyle tasarlanmaktadır. Engelli bireylerin özgüven seviyesini arttırmayı amaçlayan deneysel bir çalışmadır (ön test, sonuç testi, kontrol grubu ile model).
Shi, L., Zhang, Z., ve Azenkot, S. (2018). A Demo of Talkit++: Interacting with 3D Printed Models Using an iOS Device. In <i>Proceedings of the 20th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility</i> (pp. 429-431).	Belirtilmiyor	Araştırma Yöntemi: Bu makalede Talkit++ kullanımından bahsetmiştir. Araştırma grubu ve deseni bulunmamaktadır.	Görsel ve işitsel içerikli bir iOS uygulaması olan Talkit ++ uygulaması tasarlanmıştır. Talkit ++ ile görme engelli bir öğrenci basılı bir modeli ustaca keşfedebilir ve modeldeki bazı unsurlar hakkında daha fazla bilgi almak için parmak hareketlerini ve konuşma komutlarını kullanabilir.
Gkouvatzis, A.,L. (2010). Enhancing the Academic Achievement of Disabled Students in Greek Universities through Accessible Technology Services, <i>Proceedings of DSAI2010 International Conference</i> 79-86	Yunanistan/ 6 farklı üniversite ve 3 Teknoloji kurumu	Araştırma Yöntemi: Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşmelerle yapılmıştır. Katılımcılar: 20-32 yaş arası 70 öğrenciden, görme engelli öğrencilerden oluşuyor.	25 Yunan kör ve yarı görüşlü öğrencinin algılarını inceledi ve AT konaklamalarının birinci öncelikli hizmetler olduğunu gösterdi. Bilgi ve İletişim Teknolojileri hizmetleri, AT'yi aşağıdakiler gibi etkili bir akademik öğrenme ortamı yaratabilir: dokunsal ve sesli geri bildirimli uyarlanmış asansörler, Braille işaretleri, transformatörler ve yazıcılar, ekran okuyucular ve büyütücüler, uyarlanmış öğretim yöntemleri ve materyalleri, alternatif e-sınav ayarlamaları, üretilen akademik materyaller. Braille veya e-formatta, optik karakter tanıma (OCR), yazma kalitesini artıran yazılım, vb.

Alanyazın taraması sonucunda araştırmaya dahil edilen çalışmaların 2010-2019 yılları arasında gerçekleştirildiği ve araştırma gruplarının ilkökul öğrencilerinden başlayarak en büyük 32 yaşında olduğu görülmektedir.

Sonuç

Tarama sürecindeki sonuçlara baktığımızda, bu alanda yeteri kadar akademik çalışma, ürün ve farklı yaş düzeyindeki bireyler için çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Alanyazın tarama sürecine dayanarak bu çalışmalarda

görme engeli seviyesi için farklı doyuma ulaşılmadığı ve yapılan çalışmaların sürdürülebilirliğinin az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte takip çalışmalarının bulunmadığı gözlemlenmiştir.

Tarama sonrası sonuçlara baktığımızda, yapılan çalışmalarda katılımcıların ilkökul öğrencilerinden başlayarak en büyük 32 yaşında olduğu (Gkouvatzi, 2010) ve yoğun olarak ilkökul öğrencileri (Wonjin ve diğ., 2016; Bara, 2018; Rule ve diğ., 2011; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017;) üzerinde uygulandığı gözlemlenmiştir. Genel olarak tam görme engeline sahip öğrencilere yönelik yapılan öğretim materyallerinin konu alındığı çalışmalarda, tasarım tabanlı ve ürün geliştirme üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda iğneli sayfaların (Bülbül ve diğ., 2012), iki boyutlu (Bara, 2018; Gkouvatzi, 2010) ve üç boyutlu (Wonjin ve diğ., 2016; Brittell ve diğ., 2018; Zorluoğlu ve Sözbilir, 2017; Dursin, 2012) dokunsal tasarımlardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Makalelerin sonuç kısımlarına baktığımızda geliştirilen materyallerin bireyler üzerinde katkılarının olduğu görülmektedir. Bu sonuç, alanyazında birçok çalışma tarafından desteklenmektedir. Çalışmalar, görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin yetersizliklerine uygun olarak hazırlanmış öğretim materyalleri dersin öğrenciler tarafından öğrenilmesini kolaylaştırmıştır.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciler adına hazırlanan öğretim materyalleri, farklı öğretim yöntemlerine uygulandığı zaman öğrencilerin akademik olarak başarılarının artması muhtemeldir (Rooks, 2009). Görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin yetersizliklerine uygun olarak hazırlanmış öğretim materyalleri dersin öğrenciler tarafından öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Dursin, 2012). Özel eğitim alanında olduğundan küçük boyutta çalışmalar mevcut olup tek denekli araştırma modeli sıklıkla gözlemlenmiştir.

Kaynakça

- Amato, S. (2002). Standards for competence in Braille literacy skills in teacher preparation programs. *Journal of Visual Impairment and Blindness* 96(3), s.143– 153.
- Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataman, A. (2012). *Özel eğitimin temelleri*. Ankara: Vize Basın Yayın
- Bailey, B. R. ve Wning, J. D. (1994): Using visual accents to enhance attending to communication symbols for students with severe multiple disabilities. *Re:View*, 26(3): s.101-118.
- Bara, F. (2018). The effect of tactile illustrations on comprehension of storybooks by three children with visual impairments: An exploratory study. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 112(6), s.759-765.
- Brittell, M. E., Lobben, A. K., ve Lawrence, M. M. (2018). Usability evaluation of tactile map symbols across three production technologies. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 112(6), s.745-758.
- Bülbül, M. Ş., Garip, B., Cansu, Ü., ve Demirtaş, D. (2012). Mathematics instructional materials designed for visually impaired students: Needle Page. *Elementary Education Online*, 11(4), 1-9.
- Dursin, A. G. (2012). Information design and education for visually impaired and blind people. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5568-5572.
- Dursin, A. G. (2013). *Hacettepe Üniversitesi Beytepe Yerleşkesi İçin Görme Engellilere Yönelik Bilgilendirme Tasarımı*. (Doktora tezi). Yöktez veri tabanından erişildi.
- Emiroğlu, B. G. (2008). Üniversitelerde görme engelli öğrenciler için bilişim. X. *Akademik Bilişim Konferansı*, (30 Ocak-1 Şubat, 2008), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gkouvatzi, A.,L. (2010). Enhancing the Academic Achievement of Disabled Students in Greek Universities through Accessible Technology Services, *Proceedings of DSAI2010 International Conference* s.79-86
- Göksu, İ. Çevik, T.(2004). Özel Eğitime Giriş. Erişim Adresi: <http://www.zicev.org.tr/ozel-egitime-giris-kaynastirma-egitimi>
- Guinan, H. (1997). *ESL for students with visual impairments*. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 91:555-564.
- Horzum, T. (2013). Görme engelli öğrencilerin bazı matematiksel kavramlardaki kavram imajları ve temsilleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, M. (2000). *Görme özürlülerin eğitimi*. Ankara: Körler Federasyonu Yayını.

Rooks, D. L. (2009). *Science for all: Experiences and outcomes of students with visual impairment in a guided inquiry-based classroom* (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Arizona, Arizona.

Rule, A. C., Stefanich, G. P., Boody, R. M., ve Peiffer, B. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. *International Journal of Science Education*, 33(6), s.865-887.

Shi, L., Zhang, Z., ve Azenkot, S. (2018). A Demo of Talkit++: Interacting with 3D printed models using an iOS device. *20. Uluslararası ACM SIGACCESS bilgisayar ve erişilebilirlik Konferansı*, 429-431.

Şahin, S. (2003). *Özel eğitim tarihçesi*. Ankara: Gündüz Eğitimcilik ve Yayıncılık.

Tüfekçioğlu, U. (2003). *İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Wonjin, J., Jang, H. I., Harianto, R. A., So, J. H., Lee, H., Lee, H. J., ve Moon, M. W. (2016). Introduction of 3D printing technology in the classroom for visually impaired students. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, 110(2), s.115-121

Yazıcı, F. (2017). *6. sınıf görme engelli öğrencilere " Vücudumuzdaki Sistemler " ünitesinde yer alan kavramların öğretimi* (Doktora tezi). Yöktez veri tabanından erişildi (Tez no. 463093).

Zorluoğlu, S. L., ve Sözbilir, M. (2017). Birbiri içinde çözünmeyen sıvılarda yoğunluk kavramının görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilere öğretimi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 13(2), s.211-231.

Zorluoğlu, S. L., ve Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659-682. doi:10.24315/trkefd.279369

2023 Eğitim Vizyonu Hedeflerinin Bilişim Teknolojileri Açısından Ele Alınması ve Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Ercan AKPINAR

Dokuz Eylül Üniversitesi, ercan.akpinar@deu.edu.tr

Hüseyin NARİN

Dokuz Eylül Üniversitesi, huseyin.narin@ogr.deu.edu.tr

Muhammed Fatih BİCAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, muhammedfatih.bican@ogr.deu.edu.tr

Şih Mehmet TELLİOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, sihmehmet.tellioglu@ogr.deu.edu.tr

Özet

Teknoloji, insanoğlunun var olduğu ilk günden itibaren hızla gelişim göstermiştir. Her alanı olduğu gibi eğitimi de etkilemiş ve birçok reforma yol açmıştır. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği 21. yüzyılda eğitimde geleneksel eğitim yerini gerçekleştirilmesi düşünülen teknoloji içerikli eğitim reformlarına bırakmaktadır. Yapılan araştırmalar, eğitimde teknoloji kullanımının okul öncesi dönemden itibaren olan süreyi kapsadığını göstermektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, 2018 yılında yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında “Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim, Ölçme ve Değerlendirme, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” alanlarına ait hedeflerin bilişim teknolojileri açısından incelemek, değerlendirmek ve farklı bir bakış açısı ile ele almaktır. Bu bağlamda doküman incelemesi şeklinde yürütülen çalışma sonucunda Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim alanında belirtilen “Öğrenme Analitiği Platformu’nun yapılandırılması”, “Eğitsel Veri Ambarı’nın oluşturulması”, “Veri Denetim Birimi’nin kurulması”, “Veli Bilgilendirme Sistemi’nin geliştirilmesi”, “Öğrenme analitiği araçlarının geliştirilmesi” hedeflerinin, Ölçme ve Değerlendirme alanında belirtilen “Her çocuk için bir e-portfolyo oluşturulması ve içeriklerinin zenginleştirilmesi”, “Öğrenci Başarı İzleme Araştırması” ve “Adalet temelli kaynak dağıtılması” hedeflerinin, İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi alanında belirtilen “Öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklemek için üniversite ve STK destekli yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitimlerle işbirlikli hayata geçilmesi” hedefinin ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında belirtilen “Kariyer Rehberliği sisteminin yapılandırılarak tüm öğrencilerin kendini tanıyarak kariyer profili oluşturması, iş-meslek tanıma yollarını, kaynaklarını öğrenmesi ve kariyer gelişim dosyasının öğrenci e-portfolyosuyla ilişkilendirilmesinin sağlanması” hedefinin içinde bulunduğumuz dijital çağ ve alt yapının uygun olması nedeniyle geliştirilmesinin mümkün olduğu, bireye özel verilerin, bireyin hayatında önemli değişimler yaratabileceği ve bu hedeflere bağlı kalarak uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında bilişim teknolojileri öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluk düşeceği ön görülmektedir. Ayrıca oluşturulacak sistemler için güvenlik açıklarına dikkat edilmesi ve karşılaşılabilecek güvenlik açıkları sonucunda saldırılara maruz kalabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak gerçekleştirilen çalışmanın alanda ilk olduğu ön görülerek, yapılacak olan diğer çalışmalara ve alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilişim teknolojileri, Eğitim, E-portfolyo, Teknoloji, 2023 Eğitim Vizyonu

Abstract

Technology has developed rapidly since the first day of human existence. It affected education as well as every other field and led to many reforms. In the 21st century, where science and technology are advancing rapidly, traditional education in education leaves its place to educational reforms that are considered to be realized. Research shows that the use of technology in education covers the period from preschool period. The aim of this research is to examine, evaluate and evaluate the objectives of 20 Data-Based Management, Measurement and Evaluation, Human Resources Development and Management and Guidance and Psychological Counseling ıyla in the context of information technologies within the scope of 2023 Education Vision published in 2018. is to address. In this context, as a result of the study carried out in the form of document analysis, Anal Structuring of Learning Analytics Platform belirtilen, oluşturul Establishing Educational Data Warehouse ”,“ Establishing Data Control Unit Bir, “Developing Parent Information System belirtilen ”,“ Development of learning analytical tools ”targets, m Creating an e-

portfolio for each child and enriching their contents”, “Student Achievement Monitoring Research” and “Justice-based resource allocation” targets are defined in the field of Human Resources Development and Management. The aim of the project is to initiate a collaborative life with face-to-face, formal and / or distance education supported by universities and NGOs to support the professional development of teachers and school administrators etc. It is possible to develop the digital age and infrastructure in accordance with the target of digital Career Guidance System which is stated in the field of consultancy by structuring the target of all students by forming a career profile by knowing themselves, learning the job-occupation recognition ways, resources and ensuring the connection of the career development file to the student e-portfolio. It is foreseen that individual data can create significant changes in the life of the individual and that ICT teachers will have a big role and responsibility in the implementation and evaluation phase of these objectives. In addition, it is thought that the security vulnerabilities for the systems to be created may be exposed to attacks as a result of the security gaps. In conclusion, it is thought that this study will be the first in the field and will contribute to other studies and literature.

Keywords: Information Technologies, Education, E-portfolio, Technology, 2023 Education Vision

Giriş

Teknoloji, insanoğlunun ihtiyacı doğrultusunda var olduğu ilk günden günümüze kadar geçen sürede gelişmeler göstermiştir. Tekerlek ile başlayan bu süreç; televizyon, bilgisayar, mobil telefonlar, internet ve artırılmış gerçeklik teknolojilerine kadar uzanmaktadır. Her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkileyen teknoloji, eğitimde yeni reformlara yol açmaktadır (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003). Teknolojinin eğitime entegre sürecinde ise kurum ve devletler eğitimde reformlar yapmaktadır. Teknolojinin bu denli hızla geliştiği günümüzde, ülkemizdeki reform ve projeleri incelediğimizde ise FATİH Projesi ve 2023 Eğitim Vizyonu ile karşılaşmaktayız. Bu projelerden ilki, Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı ile ortak yürütülen FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi 2010 yılında duyurulmuştur. FATİH Projesi, Türk eğitim tarihinde bir reform niteliği taşıırken, bu proje ile okullara bilgisayar döneminden sınıflara bilgisayar, akıllı tahtalar, projeksiyon cihazı; öğrencilere ise tabletler dağıtılması amaçlanmıştır. FATİH Projesinden önce eğitimde teknoloji kullanımına yönelik ülkenin genel durumu incelendiğinde ise okulların tamamında bilgisayar laboratuvarlarının bulunduğu görülmektedir. Ancak projenin hedefleri doğrultusunda bilgisayar sayısının 600 binin üzerine çıkartılarak tüm dersliklere yerleştirileceği belirtilmektedir (Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011). Ayrıca FATİH Projesinin amaç ve hedeflerinin Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) modeli ile bağlantılı olduğu da görülmektedir.

Bilgisayar Destekli Eğitim sabırlı bir eğitmen olmasının yanı sıra; öğrencilere alternatifler sunması, sınırsız tekrar hakkı, seviye farklılıklarını en aza indirmesi, anında dönüt, kendi gelişim sürecini takip edebilme ve konuları organize edebilme gibi imkânlar tanımaktadır (Dinçer, 2017; Göksoy ve Yılmaz, 2018). Bu imkânlar sonucunda ise öğrenciler sınıfta kendi deneyimlerini oluşturacak ve bu doğrultuda bilişsel yapılarında eski ve yeni deneyimleri anlamlandırılacaktır. Bireylerin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan yapılandırmacılık kuramı, felsefi açıdan baktığımızda epistemoloji (bilgi) ile alakalı olan bir ifadedir. Öğrencide oluşacak yeni bilgilerin anlamlı ve kalıcılığı bakımından eski bilgiler ile bilişsel yapıda çıkarım yapılması, ayrıntılanması ve ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Arslan, 2007). Yapılandırmacı kuram ile ilişkisi olan 2023 Eğitim Vizyonu’ nun temelinde “21. Yüzyıl becerilerinin”(Gültepe, 2018, s. 51; Koştur, 2017, s. 62) öğrencilere kazandırılmasını ve teknolojinin eğitime entegre edilerek eğitim sürecinin daha verimli hale getirilmesi yer almaktadır.

Chadwick (2002) teknolojilerin sadece kendi orijinal hedeflerine ulaşmakla kalmadığını, dünyayı harekete geçirme, düşünme ve görme biçimlerimizi değiştirdiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu’ nun da bu görüş altında incelenmesi, değerlendirilmesi ve ele alınması olasıdır. Araştırmacılar tarafından ele alınan bu raporun bilişim teknolojileri alanı açısından mevcut hedefleri arasında, tüm okulların teknolojik imkânlarının iyileştirileceği, ilerleyen süreçte ise çocuklarımızın bilişim teknolojilerini çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda “üretim”, “sorunlara çözüm geliştirme” ve “hayallerini hayata geçirme” aracı olarak kullanmaları hedeflenmektedir. Yayınlanan belgede dijital içerikler, “pedagojik yaklaşımı kuvvetli, kavramsal derinliği önde tutan, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli materyaller” olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda gerçek hayatla ilişkili olan bu içerikler, yapılması zor ve tehlikeli olan deneyler, simülasyonlar, soyut kavramların görselleştirildiği canlandırmalar, eğitsel oyunlar gibi yeni nesil materyallerdir. Önümüzdeki 3 yıl içerisinde ise ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerinde okulda ve okul dışında öğrenciye, öğretmene, eğitim yöneticilerine, kamuya, müfredata, eğitsel içeriğe yönelik yapılacak çalışmalarla kodlama, 3D tasarım, elektronik tasarım benzeri bilişimle üretim becerilerinin öğrenme süreçlerine entegrasyonu sağlanacaktır.

Amaç ve Önem

Türkiye’ de gerçekleştirilen çalışmalar üzerine yapılan literatür taramasında mobil öğrenme(Bozkurt, 2015), uzaktan öğrenme(Aslan, Göksu ve Karaman, 2018; Ergün ve Kurnaz, 2017), arttırılmış gerçeklik(Korucu, Usta ve Yavuzaslan, 2016), robotik uygulamalar(Küçük ve Şişman, 2017; Yolcu ve Demirer, 2017) gibi teknolojilerin eğitime entegre edilmesi ve disiplinler bir yaklaşımla eğitimde kullanıldığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan yeniliklerin ülkemizde de başarılı şekilde uygulanmasını, teknolojiyi benimseyenleri; erken benimseyenler, yenilikçiler, erken çoğunluk, geç kalan çoğunluk ve geride kalanlar olarak beş grup altında kategorize eden Rogers (1995)’in, teorisi açısından ele aldığımızda ülkemiz kurum ve kuruluşlarının erken benimseyenler grubunda yer alması olasıdır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu’nun hedef ve amaçları doğrultusunda teknolojinin sadece kendi alanı içerisinde yer almayarak, birden fazla disipline dağılması ve bu yönde gelişimler göstermesi de atılan ve atılması planlanan adımların niteliğini göstermektedir.

Bu araştırmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonu Raporunun bilişim teknolojileri perspektifi ile incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Çalışma kapsamında ilgili raporun “Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” ve “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” boyutları bilişim teknolojileri açısından ve her boyutla ilgili olarak belirlenen hedeflerin, alan ile ilişkili olanlarının mevcut durumları, açıklamaları ve uygulamaya yansımaları açısından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırma da ilgili raporda yer alan boyutların bilişim teknolojileri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı ön görülebilir.

Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu Raporunda “Öğrenme Analitiği Araçlarıyla Veriye Dayalı Yönetim” başlığı altında yapılan tarama sonucu bilişim teknolojileri alanı ile ilgili olan hedefler aşağıda listelenmiştir.

Öğrenmenin geliştirilmesine ilişkin karar alma süreçlerinde kullanılacak Öğrenme Analitiği Platformu yapılandırılacaktır.

Öğretmen, aile, okul yöneticisi ve eğitim yöneticisi tarafından kullanılan veri tabanları sadeleştirilerek bütünleştirilecektir.

Bakanlığın MEBBİS, E-Okul, EBA, MEIS, DYS, E-Rehberlik, E-Yaygın, Açık Öğretim sistemleri, E-Personel, E-Kayıt, Kitap Seçim, Norm İşlemleri, Bedensel Engelli Envanteri, E-mezun, Merkezi Sınav Sonuçları gibi mevcut sistemlerinden gelen veriler kolay erişilebilir bir Eğitsel Veri Ambarı’nda bütünleştirilecektir.

Eğitsel Veri Ambarı üzerinde çalışacak, öğrencilerin akademik verileriyle birlikte ilgi, yetenek ve mizacına yönelik verilerinin de birlikte değerlendirildiği “Öğrenme Analitiği Platformu” kurulacaktır.

Güvenilir bir işleyişle bütüncül veriler üzerinde çalışılabilmesi için Bakanlık bünyesinde yetkin bir Veri Denetimi Birimi kurulacaktır.

Öğrenim ve öğretimi daha iyi anlamak, etkili geri bildirim sağlamak, performans hedeflemesine dayalı bir eğitim ve öğrenme sürecini hayata geçirmek için öğrenme analitiği araçları geliştirilecektir.

Bakanlığın ve okul yöneticilerinin ilçe, il, bölge ve ülke çapında okul gelişim planlarını izleyebileceği çevrimiçi bir platform oluşturulacaktır.

Veli Bilgilendirme Sistemi üzerinden yeni bir platform geliştirilecek, bu platformda öğretmen-veli-okul arasında etkileşim kurulması sağlanacaktır.

Öğrenme analitikleri, öğrenme ile öğrenmenin gerçekleştiği ortamların iyileştirilmesi için öğrenenlere ilişkin verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması olarak tanımlanmaktadır (Siemens, 2013). Buckingham Shum (2012) ise öğrenme analitiğinin verilerin nasıl analiz edildiğine dair gelişmelerin etkilerini anlamaya ve kanıta dayalı uyarılma yoluyla öğrenme sistemlerini geliştirmeye çalışan, toplum için en yaygın terimlerden biri olarak ortaya çıktığı görüşündedir. Yakın zamana kadar verilerin depolanması, analizi ve değerlendirilmesi SPSS®, ©QSR NVivo, LISREL® gibi programlarla gerçekleştirilmiştir. Ancak günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte yaygınlaşan öğrenme analitikleri araçları ile uzmanlık gerektiren bu işlemler birçok kişi tarafından yapılmaktadır. Bu araçları kategori bazında inceleyecek olursak, web analitikleri kategorisinde Alexa®, Google™ Analytics gibi örnekler verilebilirken; sosyal ağ analitik araçlarında ise başta Facebook, Twitter olmak üzere birçok forum ve bloglar örnek verilebilir. Ayrıca öğrenme analitikleri üzerine de Youtube, Vimeo, Dailymotion gibi öğrenenin etkileşime girdiği ortamlar örnek verilebilir (Fırat, 2015). Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS) olarak da bilinen Blackboard, Moodle gibi sistemler de ilgili alanda analizlerin yapılacağı uygulamaların başında gelmektedir (Gülbahar ve Ilgaz, 2014). Ayrıca ülkemizde Anadolu Üniversitesi’nin kullandığı Blackboard®, Dokuz Eylül Üniversitesi’nin kullanmış olduğu Sakai gibi ortamlarda da detaylı analiz alanları bulunmaktadır. Fırat (2015), Türkiye ve dünyada yaygın olarak kullanılan Blackboard® ortamında öğrencilerin kurs performansının takip edilebildiğini, verilen eğitimin değerlendirilebildiğini ve eğitimin tamamına ilişkin analizlerin yapılabileceğini belirtmektedir. Bozkurt (2016) yapmış olduğu çalışmasında, öğrenme sürecinin çevrimiçi ortamlarda yürütülmesi

ile 21. yüzyıl teknolojileri aracılığıyla öğrencilerden toplanan verilerin analiz edilmesi, raporlaştırılması ve öğrenmenin bireyselleştirilebileceği görüşündedir. Ayrıca, öğrenme analitiğinin yaygınlaşması ile sadece öğrenme sürecinin iyileştirilmeyeceğini, dinamik, uyarlanabilir ders programlarının hazırlanıp, evrensel boyutta öğrenci merkezli yaklaşımlar sunulabileceğini de belirtmektedir.

İçerisinde yaşadığımız çağda, öğrenci, öğretmen ve velilerin teknolojik araçlara ulaşımının eskiye nazaran daha kolay olduğu göz önüne alındığında geliştirilecek olan öğrenme analitiği araçlarının hedef kitleye ulaşımı daha kolay olacaktır. İlgili hedefler ışığında bilişim teknolojileri açısından değerlendirme yapıldığında, yapılandırılacak olan öğrenme analitiği platformunun kısa vadede gerçekleştirileceği öngörülebilir. Eğitim alanında yapılan “öğrenme analitiği araçları”(Fırat, 2015; Gülbahar ve Ilgaz, 2014) incelendiğinde ise yapılacak olan diğer araçlara ışık tutacağı beklenmektedir. Bu hedef bilişim teknolojileri perspektifi ile değerlendirildiğinde, ilgili araçların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında bilişim teknolojileri öğretmenlerine büyük görev ve sorumluluk düşecektir.

İlgili alana yönelik verilerin kolay erişilebilir olması için oluşturulacak olan “Eğitsel Veri Ambarı” üzerine yapılan alanyazın taramasında veri madenciliği ile ilgili çalışmalara rastlanılmaktadır. Günümüzde mevcut verilerin dijital ortamlarda saklanması ile birlikte verilere erişim daha kolay ve hızlı olmaktadır. Mevcut olan verinin sistematik bir şekilde işlenmesi, analiz edilmesi ve kategorize edilmesi ile bu veriler amaca yönelik sorulara yanıt verebilir ve bu işlem ile birlikte değerli bilgilere ulaşılabilir. Veri madenciliği birçok disiplinde kullanılmakta ve disiplinler arasında köprü görevi görmektedir (Özekes, 2003). Bu bilgiler ışığında veri madenciliğini, yüksek miktarda bilgi bulunan veri tabanlarından ihtiyaç doğrultusunda veriye kolay erişme ve kullanma olarak tanımlayabiliriz (Savaş, Topaloğlu ve Yılmaz, 2011). Ayrıca yapılan literatür taramasında veri madenciliğinin eğitim alanında yer aldığı gözlemlenmektedir (Ayık, Özdemir ve Yavuz, 2007; Erdoğan ve Timor, 2005; Özçınar, 2006). Bu bağlamda gelen mevcut bilgilerin bakanlık bünyesinde oluşturulacak olan veri ambarında depolanmasına yönelik ilgili literatür incelendiğinde, bu hedefin yakın zamanda hayata geçirilmesi ve uygulanması mümkün görünmektedir. Ayrıca oluşturulacak olan bu birimde bilişim teknolojileri alan uzmanlarının yer alması ile sistemin verimliliğinin artacağı da öngörülebilir.

Ölçme ve Değerlendirme

İlgili rapora binaen “Ölçme ve Değerlendirme” başlığı altında listelenen hedefler alan perspektifi ile ele alındığında hedeflerin sıklıkla “e-portfolyo” uygulamasına dönük olduğu gözlemlenmiştir.

Erken çocukluktan lise mezuniyetine kadar çocuklarımızın izlenmesi, değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve yönlendirilmesi amacıyla her çocuk için bir e-portfolyo oluşturulacaktır.

Belirlenecek sınıf düzeylerinden herhangi bir notlandırma olmaksızın sistemin/alınan kararların işleyişini öğrencilerin akademik çıktılarını üzerinden görebilmek amacıyla Öğrenci Başarı İzleme Araştırması yapılacaktır.

Erken çocukluk eğitiminden başlayarak üst öğrenim kademelerinde de devam edecek şekilde çocukların tüm gelişim alanlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik e-portfolyo çocuğa ait verilerin korunması esasıyla oluşturulacaktır.

Dijital ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda veliler için özel eğitimler tasarlanacaktır.

Tüm çocuklarımızın sosyal, sportif ve kültürel etkinlikleri e-portfolyo içerisinde derlenecektir.

Bakanlık tarafından sağlanan kaynakların adalet temelli dağıtılması sağlanacaktır.

Farklı yeterlilik gruplarında bulunan öğrenciler öğrenme analitiği ile riskleri açısından izlenerek, yerinde ve zamanında tedbirler alınacaktır.

Bu bağlamda, Ölçme ve Değerlendirme konusunda yeni yöntemler, teknoloji alanındaki süratli gelişmeler sonucunda ortaya bırakılmış ve ürün dosyalarının elektronik platformlarda oluşturulmasına ve tanıtılmasına imkân sağlamış olup bütün gelişimler e-portfolyo uygulamasını ortaya çıkarmıştır (Gülbahar ve Köse, 2006). Geleneksel portfolyolar kalem, kâğıt kullanımına dek uzansa da bilişim teknolojilerinin sürekli gelişimiyle elektronik platforma aktarılan ve e-portfolyo adı verilen bilgisayar, internet destekli ortamların kullanımı söz konusudur. E-portfolyolar öğrenenlerin öğrenme çevreleri ile alakalı kabiliyetlerini, kuvvetli ve güçsüz taraflarını ortaya bırakmıştır. Aynı vakitte öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına ve kişisel ilerlemelerini izlemelerine de imkân sağlamaktadır. Kişisel gelişimini kendisi izleyip, denetlenebilir kişi öğrenme zamanlarını daha canlı olarak katılabilecek ve öğrenmesini kendisi değerlendirebilecektir (Gömlüksiz, Koç, 2010). Kayri (2008) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenenlerin performans indekslerinin devamlı takip edilmesi ve eserler içerisinde örüntünün bilgisayar sistemleri tarafından olabildiğince basit yapıldığı e-portfolyo değerlendirmeleri için veri madenciliğinde kullanılan metotların farklı bir ölçme yaklaşımı olarak kullanılması önerilmektedir. Yurtdışındaki öğretim süreçlerinde özellikle e-portfolyo kullanımına sık sık karşılaşılmasına karşılık ülkemizde uygulamaların daha yaygın olmadığı ve hâlâ deneme çalışmalarında olduğu rastlanmaktadır.

Öğrenim zamanlarında portfolyo kullanımına yönelik yapılan çalışmalarda portfolyoların, kuram ve pratik arasında ilişki oluşturulabilen özelliğiyle öğretmen adayları olan kişilerin hem mesleki hem de kişisel anlamda gelişim sürecine desteklediği ve portfolyo değerlendirme süreçlerinde adayların öğretim elemanı ile olan konuşmalarının çoğalmasına imkân verdiği söylenebilir (Demir, 2012). Portfolyo çalışmalarının içeriğinde farklı yaklaşımlar olmakla beraber, ders konuları, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin farklılıkları sebebiyle birden fazla değişik görüşlerle zenginleştirilen portfolyoda ses kayıtları, yazılı dokümanlar, videolar, sunular, öğrenene bağlı iletişimlerle çoklu ortam projeleri kullanılmaktadır (Sanalan ve Altun, 2002).

İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi

İlgili rapora göre “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve Yönetimi” başlığı altında listelenen hedefler alan perspektifi ile ele alındığında; çalışma alanı ile ilgili sadece bir hedefin olduğu ve bu hedefinde “uzaktan eğitim” uygulamasıyla ilgili olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir.

Teknolojik alanda gerçekleşen hızlı değişim ve gelişimler eğitim alanında da kendini göstermiş olup, kişilerin toplumsallaşma oluşumunda etkileyici bütün faktörlerin dolayısıyla eğitimin de tekrardan gözden geçirilmesi mecburiyet haline getirmiştir. Bu uygulamaların en önemlisi ise uzaktan eğitimidir (Ekici, 2003). Uzaktan eğitim, kişilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak istenilen alanda, internet ile desteklenebilen ortamlar aracılığıyla planlı ve programlı bir biçimde aldıkları eğitim şeklidir (Gündüz, Aydemir ve Karaman, 2018).

Uzaktan eğitimin misyonu ve özelliklerine ait yapılan açıklamalar, aslında uzaktan eğitimin kişilerin kendi kendilerine öğrenme imkânı sağladığı, daha verimli bir eğitim platformu taktim ettiği, eğitimi kişiselleştirdiği, kişiye ilgi ve kabiliyetleri yönünde öğrenme sorumluluğu kazandırdığı, geleneksel eğitime göre daha esnek ve kişisel şartlara uygulanabilir olduğu ortaya çıkmaktadır (Yılmazsoy ve Kahraman, 2017). Bu bağlamda gelen mevcut bilgilerin öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli geliştirmeye yönelik ilgili literatür incelendiğinde, bu hedefin yakın zamanda hayata geçirilmesi ve uygulanması mümkün görülmektedir. Ayrıca oluşturulacak olan bu birimde disiplinlerarası çalışmanın yer alması ile sistemin verimliliğinin artacağı da öngörülebilir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Milli Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu Raporunda “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” başlığı altında bilişim teknolojileri alanına bağlı kalarak yapılan tarama sonucu bir hedef paylaşıldığı görülmüştür. Bu hedef ölçme ve değerlendirmede değerlendirildiği gibi bu hedefinde “e-portfolyo” ile ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Bu hedefler:

Kariyer Rehberliği sistemi yapılandırılacak ve tüm öğretim kademeleri düzeyinde çocukların kendini tanıyarak (mizaç, yetenek, ilgi, değerler, kişilik ve aile) kariyer profili oluşturması, iş-meslek tanıma yollarını, kaynaklarını öğrenmesi ve kariyer gelişim dosyasının öğrenci e-portfolyosuyla ilişkilendirilmesi sağlanacaktır.

Bu bağlamda incelenen e-portfolyo konusu “Ölçme ve Değerlendirme” alanındaki hedeflerin değerlendirmesiyle aynı nitelikte olacaktır. E-portfolyolar sayesinde çocuklarının gelişim süreçlerinde kendilerini tanımaları ve ilgi alanlarıyla daha iç içe olmaları bu hedefle yakından ilişkilidir. Bu süreçte çocuklar gelişim süreçlerinde kendi mizaç, yetenek, ilgi, değerler ve kişilikleriyle ilgili yer alacak bilgileri ile kendini tanıma süreçlerini minimuma indirilmesinin hedeflendiği düşünülmektedir. Çocukların kariyerle ilgili planlamalarında çevre, okul, aile ve rehberlik hizmetleri gibi kurum ve kişiler tarafından yönlendirilmek yerine uzun süreçte takip edilecek bu sistemle kariyer planlamasında tutumun artacağı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde “Kariyer Sistemi” ile ilgili Mesleki Eğitime Göre Yönlendirme ve Kariyer Rehberliği Projesi (MAYBE) bulunmuş fakat geçerli sayılabilecek çalışma olmadığından bu projeden bahsetmenin uygun olmayacağı düşünülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hedeflerin incelenmesi aşamasında araştırmacının elde ettiği kanaatlerin verildiği sonuç bölümleri, araştırmacıya özgü izler, kültür ve bilgi birikimi taşımaktadır (Çepni, 2010). Bu bağlamda araştırmanın hedefleri incelendiğinde, eğitimde teknolojinin yaygınlaştığı ve sıklıkla kullanılmaya başladığı görülmektedir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında projeler gerçekleştirilmektedir. FATİH projesiyle başlayan bu reform hareketleri 2023 Eğitim Vizyonu ile devam etmektedir. Yapılan araştırmalar sonucu, ülkemizde eğitim alanında bu kadar kapsamlı bir teknoloji hareketi gerçekleştirilmemiştir.

İncelenen hedefler ve yapılan çalışmalar, planlanan reform hareketinin eğitim sisteminin bir alanına yönelik olmadığını, tüm alanlar ile yakından ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Yapılacak hareketler eğitimin her alanında birey, eğitimci ve yöneticinin yanında olarak eğitimdeki oluşabilecek sorunları ortadan kaldıracakı düşünülmektedir. Hedeflerin incelendiği bu çalışmada yapılacak değişikliklerin olumlu yönlerinin olduğu gibi olumsuz yönlerinin olduğu görülmektedir. Oluşturulacak “Eğitsel Veri Ambarı” ve “E-portfolyo” sisteminde yer alacak her türlü güvenlik açığı ile sisteme saldırılar olabileceği düşünülmektedir.

Bir diğer açıdan yayımlanan hedefler ile ilgili çalışmaların yapılacağı gibi oluşabilecek hataların önceden planlanıp minimuma indirgenmesi, beklenen hedeflere engel olmayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak ilgili yayınlar ışığında 2019 döneminde Türkiye’ de gerçekleştirilen çalışmanın, 2023 Eğitim Vizyonu ile ilgili merak uyandıracakı ve bu konuda araştırma yapan diğer araştırmacılara, okurlara ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aslan, A., Göksu, İ., & Karaman, S.(2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmetiçi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlama süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (45), s.103-115
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), s.41-61.
- Ayık, Y. Z., Özdemir, A. ve Yavuz, U. (2007). Lise türü ve lise mezuniyet başarısının kazanılan fakülte ile ilişkisinin veri madenciliği tekniği ile analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), s.441-454.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., ve Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 2(14), 191-196.
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s.65-81.
- Bozkurt, A. (2016). Öğrenme analitiği: e-öğrenme, büyük veri ve bireyselleştirilmiş öğrenme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), s.55-81.
- Buckingham Shum, S. (2012). Learning analytics. *UNESCO Institute for Information Technologies in Education (ITTE), Policy Brief. Moscow: UNESCO ITTE*. Erişim adresi: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214711.pdf>
- Chadwick, C. (2002). Why computers are failing in the education of our children. *Educational Technology*, 42(5), s.35-40.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.
- Demir, S. (2012). Öğretmen eğitimi bağlamında bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak portfolyo. *Erciyes Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(1), s.237-259.
- Dinçer, S. (2017). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *IEEE International Conference on Innovations in Intelligent Systems and Applications(INISTA)*, 7, 8.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, s.48-55.
- Erdoğan, Ş. Z., ve Timor, M. (2005). A data mining application in a student database. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 2(2), s.53-57.
- Ergün, E., & Kurnaz, F., (2017). Uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7 (2), 1-17.
- Fırat, M. (2015). Eğitim teknolojileri araştırmalarında yeni bir alan: öğrenme analitikleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), s.870-882.
- Göksoy, S., ve Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 8(1), s.178-196.
- Gömlüksiz, M. N., ve Ayhan, K. (2010). Bilgisayar okuryazarlığı becerisi ediniminde e-portfolyo sürecinin öğrenen performansına ve tutumlarına Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 75-96.
- Gülbahar, Y., ve Ilgaz, H. (2014). Premise of learning analytics for educational context: Through concept to practice. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 7(3), s.12-20.

- Gülbahar, Y., ve Köse, F. (2006). Öğretmen Adaylarının Değerlendirme için Elektronik Portfolyo Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), s.75-93.
- Gültepe, A. (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor. *International Journal Of Leadership Training*, 2(2), s.50-60.
- Gündüz, A., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2018). Eş-Zamanlı Sanal Sınıf Ortamındaki Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), s.83-95.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik bilişim*, 11, s.123-129.
- Kayri, M. (2008). Elektronik Portfolyo Değerlendirmeleri için veri madenciliği yaklaşımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,5(1), s.98-110.
- Korucu, A. T., Usta, E. ve Yavuzaslan, İ. F. (2016). Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımı: 2007-2016 döneminde Türkiye’de yapılan araştırmaların içerik analizi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), s.84-95.
- Koştur, H. İ. (2017). FeTeMM eğitiminde bilim tarihi uygulamaları: El-Cezeri örneği. *Başkent University Journal of Education*, 4(1), s.61-73.
- Küçük, S., ve Şişman, B. (2017). Birebir robotik öğretiminde öğreticilerin deneyimleri. *İlköğretim Online*, 16(1), s.312-325.
- Özçınar, H., (2006). *KPSS sonuçlarının veri madenciliği yöntemleriyle tahmin edilmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Fen Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- Özekes, S. (2003) Veri madenciliği modelleri ve uygulama alanları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(3), s.65-82.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations (4. Baskı)*. New York: Free Press.
- Savaş, S., Topaloğlu, N., ve Yılmaz, M. (2011). Veri madenciliği ve Türkiye’deki uygulama örnekleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 21, s.1-23.
- Sanalan, A., ve Altun, A. (2002). Bir Veritabanı Uygulaması Olarak Elektronik Portfolyo. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), s.1-11.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics the emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), s.9-29.
- Yolcu, V., ve Demirer, V. (2017). Eğitimde robotik kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), s.127-139.

2015-2018 yılları Arasında Sosyal Bilgiler Eğitiminde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

İbrahim ALP

Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
ibrahimalp20@gmail.com

Doç.Dr. Bahar BARAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
bahar.baran@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili araştırmaları; yıllara göre dağılımını, seçilen örnekleme, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına ve teknoloji olarak kullanılan değişkenler açısından incelenmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı olarak yapılan literatür taraması sonucu elde edilen çalışmalar Microsoft Excel programında çalışma adı, konu, yayın yılı, yayın türü, örneklem seçimi, veri toplama aracı ve kaynakça olmak üzere 7 başlıkta listeledikten sonra sayısal verilere dönüştürüp tablolar ve grafikler oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemini 2015-2018 yılları arası ULAKBİM veri tabanların ve YÖK tez bankasından taranmış 27 araştırma oluşturmaktadır. Son yıllarda sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda az sayıda çalışma yapılmış olduğu, yapılan çalışmalarda benzer teknolojilerin kullanılmış olması ve günümüzde popüler artırılmış gerçeklik gibi teknolojinin kullanılmadığı görülmektedir. Yapılan araştırma sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili son döneme bir bakış açısı getirdiği için bu alanda araştırma yapanlara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler eğitimi, teknoloji kullanımı, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, 3 boyutlu yazıcı

Abstract

The aim of this study was to investigate the use of technology in social studies education; The distribution of the samples according to the years, the selected sampling, the research method, data collection tools and variables used as technology are examined. After the literature review, which has been used as the use of technology in social studies education, lists the 7 titles in the Microsoft Excel program as working name, subject, year of publication, publication type, sample selection, data collection tool and bibliography. The sample of the study consisted of 27 researches conducted by ULAKBİM databases and YÖK thesis bank between 2015-2018. In recent years, there has been a limited number of studies on the use of technology in social studies education, the use of similar technologies in the studies and the use of technology such as popular augmented reality is not used. The research is considered to be of help to researchers in this field since it brings a perspective on the use of technology in social studies education.

Keywords: Social studies education, use of technology, increased concept, virtual reality, 3D printer

Giriş

Hayatımızın her alanında olduğu gibi teknoloji alanında da gelişmeler günümüzde uzak durulamaz bir tarihsel evrimdir, teknolojik gelişmeler yaşam biçimimizi etkilemekte ve değiştirmektedir (Akkoyunlu, 1998). Eğitimin teknolojik dönüşümden etkilenmemesi mümkün değildir (Erbaş ve Demirer, 2014).

Metin(2018) 21. yüzyılda, teknoloji hayatımızın her alanına dahil olmuştur. İçinde bulunduğumuz yüzyılda teknoloji okur yazarı olmak zorunluluk haline gelmiştir (s.80). Bu bağlamda teknoloji okur yazarlık öz yeterliliğinin kazanılması için öğrencilerinin öğrenim süreçlerinde eğitim teknolojileri ile iç içe olmaları yararlı olabilir.

Turan(2016) günümüzde eğitim alanında sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik uygulamaların yaygınlaştığı ve bu teknolojiler sayesinde gerçekliğin ve uygulama imkanının arttığı görülmektedir (s.37).

Literatür tarandığında eğitimde 3 boyutlu yazıcı(Yıldırım vd., 2018), sanal gerçeklik(Kayabaşı, 2005) ve artırılmış gerçeklik (Taşkiran vd.,2015; Somyürük, 2014; Erbaş ve Demirer, 2014; Tülü ve Yılmaz, 2013) gibi 21.yy teknolojilerinin kullanımının motivasyonu artırmak ve somutlaştırmak gibi olumlu yönlerini ifade eden çalışmalar görülmektedir.

Bu çalışma sosyal bilgiler eğitiminde teknolojilerin kullanımına farklı bir bakış açısı olarak düşünülmüş olup literatür tarandığında benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimi ve teknoloji alanında araştırmalara, literatüre katkı sağlayabileceği düşünüldüğü için önemlidir.

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda yapılmış çalışmalarda incelenen değişkenler nelerdir?

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda yapılmış çalışmalarda

Hangi veri toplama aracı sıklıkla kullanılmıştır?

Hangi araştırma yöntemine sıklıkla başvurulmuştur?

Yöntem

Bu çalışmada sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı konusunda 2015-2018 yılları arasında yayınlanmış 27 farklı akademik makale ve tez incelenmiştir. Eldeki verileri açıklayabilmek için nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizinin araştırma sorularına daha açıklayıcı cevaplar vereceği literatür taraması sonucu görüldüğü için içerik analizi yöntemi seçilmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan teknoloji hakkında yayınlanan araştırmaların üzerinde durduğu güncel eğilimler tespit edilmeye çalışılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin tanımlanması ve verileri açıklayan temaların oluşturulması için kullanılır (Yolcu ve Demirer, 2017, s.129). İçerik analizi verilerin tanımlanmasını ve temalar haline getirilerek açıklayabilmemizi sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227; Büyüköztürk vd., 2017,). Elde edilen veriler Microsoft Excel programında çalışma adı, konu, yayın yılı, yayın türü, örneklem seçimi, veri toplama aracı ve kaynakça olmak üzere 7 başlıkta listelenmiştir. Listelenen bu veriler formüller yardımı ile sayısal değerlere dönüştürüp uygun tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını 2015-2018 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen makaleler ULAKBİM veri tabanlarından, Tezler ise YÖK tez bankasında yayınlanmış tezlerden oluşmaktadır.

Veri Toplamı Süreci

Verilerin toplanması sürecinde ULAKBİM veri tabanlarında ve YÖK tez bankası arama anahtar kelimeleri “Sosyal Bilgiler”, “Teknoloji”, “üç boyutlu yazıcı”, “Sanal gerçeklik” ve “arttırılmış gerçeklik” olarak taratılıp çıkan sonuçlar “Sosyal bilgiler dersinde teknoloji kullanımı”, “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanımı” ve “Sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji” olarak sınıflandırılarak içerik oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Tarama sonucunda sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili 27 çalışma; araştırma türü, örneklem grubu, veri toplama araçları, incelenen değişkenlere, yayın yılı ve araştırma yöntemine göre incelenmiş, betimsel istatistik yöntemiyle elde edilen veriler çözümlenmiştir. Elde edilen veriler tablo ve grafikler şeklinde sunulup bulgular yorumlanmıştır (Göksu vd., 2014).

Bulgular

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı çerçevesinde 2015-2018 yılları arası gerçekleştirilen, araştırma kapsamında erişilen 27 çalışma incelenmiştir ve bu bulgular altı kategoride sunulmuştur.

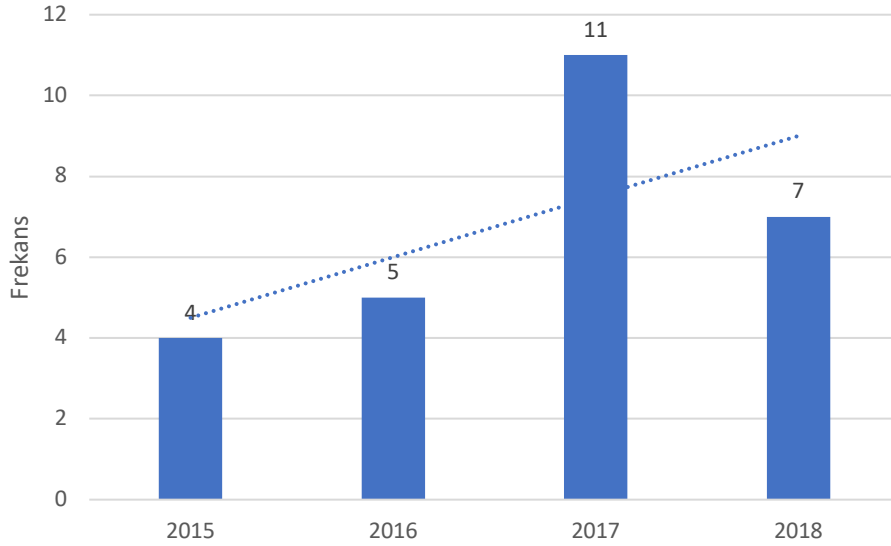
Çalışmanın Türüne Göre Dağılım

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların türe göre dağılımı

Tür	Frekans	Yüzde
Makale	10	% 37,0
Tez	17	% 63,0
Toplam	27	% 100,0

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili yapmış çalışmaların türüne göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir. Bu bağlamda 16’sı yüksek lisans 1’i doktora tezi olmak üzere 17 tez (%37,0) ve 10 makale (%63,0) çalışması bulunmaktadır.

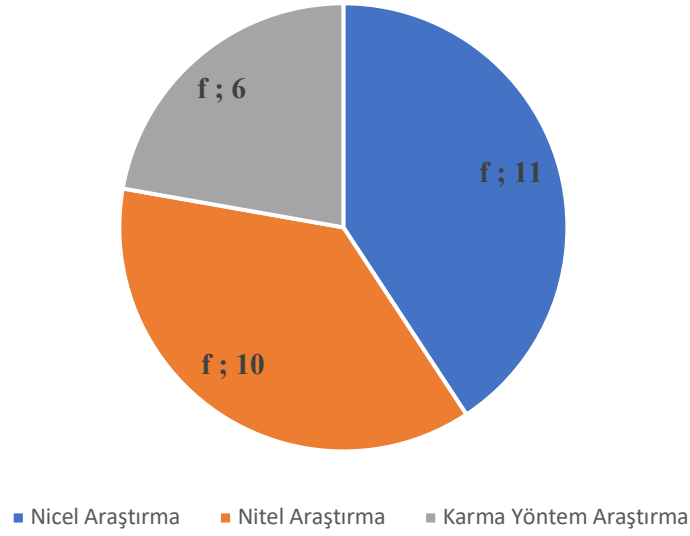
Yayın Yılına Göre Dağılım



Grafik 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1, sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımını özetlemektedir. 2017 yılında 17 çalışma yapılmıştır bunu takiben 2018 yılı 7 çalışma, 2016 yılı 5 çalışma ve 2015 yılı 4 çalışma olmak üzere toplamada 27 çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Yöntemine Göre Dağılım



Grafik 2. Yönteme Göre Çalışmaların Dağılımı

Grafik 2, sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımını vermiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı 11 çalışmayı nitel araştırma yönteminin kullanıldığı 10 çalışma ve nitel-nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı 6 karma yöntem araştırma bulunmuştur.

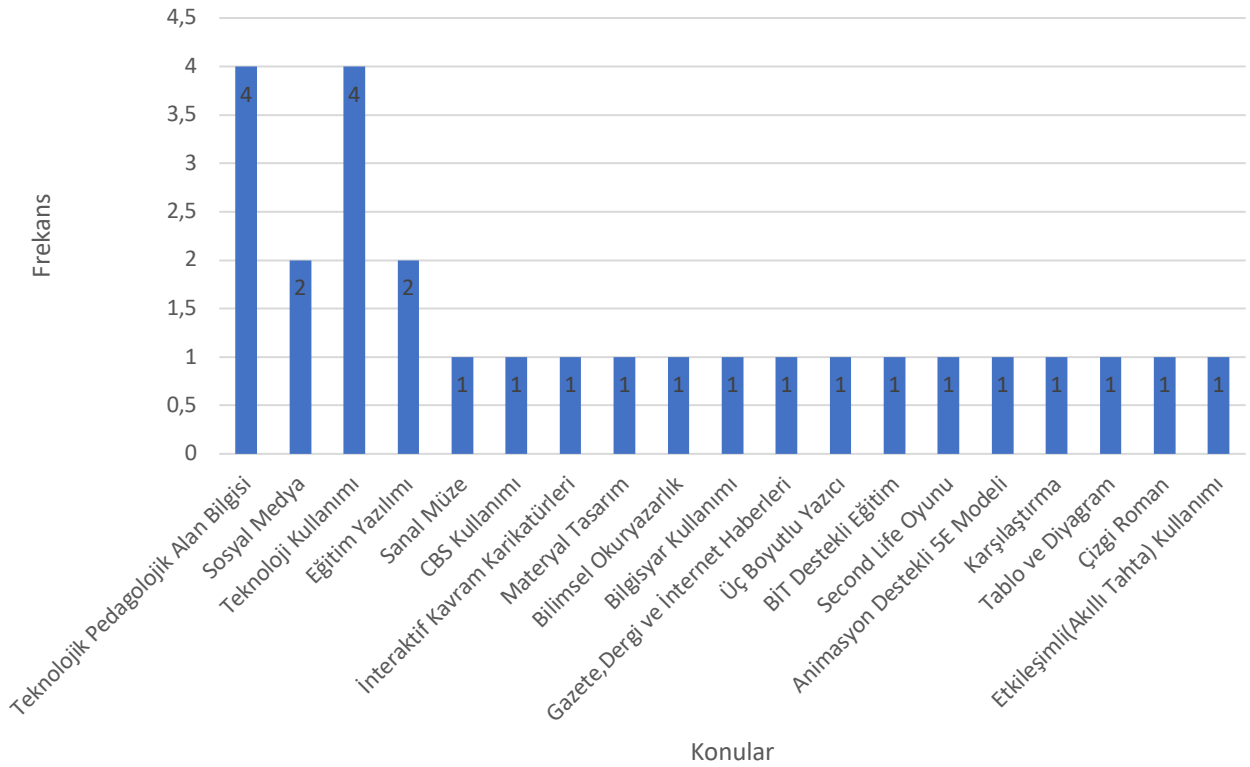
Veri Toplama Aracına Göre Dağılım

Tablo 2. Çalışmaların Veri Toplama Aracı Seçimine Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı	Frekans	Yüzde
Alan Bilgisi Yeterlilik Ölçeği	1	% 2,6
Anket Formu	4	% 10,5
Başarı Testi	8	% 21,1
Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	1	% 2,6
Demografik Bilgi Formu	1	% 2,6
Doküman İncelemesi	2	% 5,3
Eleştirel Yansıtma Yazıları	1	% 2,6
Görüşme Formu	6	% 15,8
İçerik Analizi	1	% 2,6
Karne Başarı Puanı	1	% 2,6
Materyal Kullanım Ölçeği	1	% 2,6
Metafor Formu	1	% 2,6
Özyeterlilik Algısı Ölçeği	2	% 5,3
SBM Ölçeği	1	% 2,6
SMÖÖSE Ölçeği	1	% 2,6
Teknoloji İnanç Ölçeği	1	% 2,6
TPAB Ölçeği	3	% 7,9
Tutum Ölçeği	2	% 5,3
Toplam	38	% 100,0

Tablo 2, sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmaların veri toplama aracı seçimine göre dağılımı verilmiştir. Ölçek sayısı frekansının 27’den 38’e yükselmesinin sebebi karma desen araştırmalarda birden fazla ölçek türü kullanılması açıklayabilir. Araştırmalarda en fazla kullanılan veri toplama aracı 8 (%21,1) ile başarı testi bunu takip eden araçlar ise 6 (%15,8) görüşme formu ve anket formu 4 (%10,5) olarak sıralanmaktadır.

Değişkenlere Göre Dağılım



Grafik 3. Çalışmalarda İncelenen Değişkenlerine Göre

Sosyal bilgiler eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili yapmış çalışmalardaki değişkenlere göre dağılımı Grafik 3’de verilmiştir. Araştırmalar teknolojik pedagojik alan bilgisi ve teknoloji kullanımı ile ilgili 4’er çalışma, sosyal medya ve eğitim yazılımı ile ilgili 2’şer çalışma olmak üzere sanal müze, üç boyutlu yazıcı...vd. değişkenler üzerine yoğunlaşmıştır.

Çalışma Sonucuna Göre Dağılım

Tablo 3. Çalışmaların sonucuna göre dağılımı

	Frekans	Yüzde
Ürün geliştirildi	3	% 11,11
Ürün geliştirilmedi	24	% 88,89
Toplam	27	% 100,0

İncelenen çalışmaların sonucuna bakıldığında Tablo 3’de az sayıda çalışma sonucunda somut bir materyal geliştirilip ürün ortaya konulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada 2015-2018 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde kullanılan teknoloji kullanımı konusunda yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde eğitim üç boyutlu yazıcı (Karaduman, 2018) ve sanal gerçeklik (Çalışkan vd., 2016) çalışmalarının birer çalışmayla sınırlı olması artırılmış gerçeklik konusunda çalışmanın olmaması eksiklik olarak görülebilir.

İncelenen çalışmalarda nicel, nitel ve karma araştırma yöntemi sıralaması ile tercih edildiği görülmektedir. Ülkemizde nicel araştırma yönteminin sıklıkla kullanılması nicel araştırma yönteminin genelleyici olması, geniş örnekleme ulaşılabiliyor olması, maddiyat ve zaman bakımından avantajlı olması olarak açıklanabilir (Göktaş vd., 2012; Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2011; Gülbahar ve Alper, 2009).

Çalışmalarda veri toplama aracı olarak başarı testi, görüşme formu, anket vd. olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Örneklem seçimine göre lisans öğrencileri(öğretmen adayı), ortaokul öğrencileri ve öğretmenler ile çalışmaların yürütüldüğü Tablo 2 de görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda sosyal bilgiler dersinde interaktif kavram haritası ve karikatür kullanımının eğlenceli olması, kalıcı olması gibi olumlu sonuçlarının olması (Akbaş ve Toros, 2016) ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik araç-gereçleri kullanmada istekli oldukları (Turan ve Çorapçı, 2017) gibi teknolojinin sosyal bilgiler öğretiminde yararlı olabileceği sonuçları gözlemlenmektedir. Bu bağlamda çalışmaların az olması eksiklik olarak görülebilir.

Öneriler

Yapılan çalışmalarda üç boyutlu yazıcılar gibi teknolojileri kullanarak eğitimde kullanılabilecek ürünler, eğitim materyalleri geliştirilmesine ağırlık verilebilir.

Sosyal bilgiler öğretimine teknolojinin entegrasyonu için farklı değişkenler ele alınarak araştırmaların yapılması literatür yararlı olacaktır düşünülmektedir.

21.yy da popüler olan teknolojiler artırılmış gerçeklik, sanal ortamlar, üç boyutlu yazıcılarla modelleme vb. konularda çalışmalar yapılması sosyal bilgiler öğretimi için yararlı olacaktır düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programında teknolojinin entegrasyonunun sağlanabileceği konular ve uygun teknolojileri belirlemeye yönelik bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

Akaydın, B. B.(2016). *İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Animasyonla Desteklenmiş 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.*

Akbaş, Y., & Toros, S.(2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnteraktif Kavram Karikatürleri Ve Kavram Haritaları Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), s.53-68.

Akgün, İ. H., Akgün, M., & Şimşek, N. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgisayar Kullanmaya İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), s.711-722.

Akkoyunlu, B. (1998). Eğitimde teknolojik gelişmeler. *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler*, s.3-12.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Yayıncılık*, Ankara.

Çalışkan, E., Önal, N., & Kubilay Y.(2016). Öğretim Etkinliklerinde Sanal Müzelerin Kullanımına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor. *Turkish Studies*, 11(3), s.689-706.

Çelikkaya, T., & Yakar, H.(2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Sosyal Medya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), s.251-270.

Demir, M.(2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitim Yazılımı Kullanılmasının Öğrenci Akademik Başarısına Etkisi: Morpa Kampüs Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.*

Dereli, İ.(2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknopedagogik Alan Bilgisi Ve Teknolojiye Yönelik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.*

Eğüz, Ş., & Kesten, A.(2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğrencilerinin Sosyal Medya Algılarının Metafor Yoluyla Belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), s.219-240.

Erbaş, Ç., & Demirel, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google Glass örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 8-16.

Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R., & Göktaş, Y. (2014). Türkiye’de Öğretim Tasarımı Modelleriyle İlgili Yapılmış Çalışmalar. *İlköğretim Online*, 13(2).

- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), s.93-112.
- Güleli, R.(2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgi Ve İletişim Teknolojileri Destekli Öğretim Materyallerini Kullanımına İlişkin Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karaduman, H. (2018). Soyuttan Somuta, Sanaldan Gerçeğe: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Üç Boyutlu Yazıcılar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), s.273-303.
- Kartal, F.(2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması. *Turkish Online*, 4(3), s.151-158.
- Kızılkaya, M. F.(2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Etkileşimli(Akıllı) Tahta Kullanım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Koca, N., Gökdemir, A., & Daşdemir, İ.(2017). Sosyal Bilgiler 6.Sınıf Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Madenlerimiz Konusunun Öğretiminde CBS Kullanmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 9(35), s.396-402.
- Kurt, F.(2016). *Dünya Bilim Ve Teknoloji Miraslarının Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımaları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Web destekli eğitime yönelik yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi çalışması. *Web Destekli Öğretim Uygulamaları Sempozyumu*, s.27-28.
- Malkoç, E.(2018). *Bilgisayar Ve İnternet Kullanımının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarıya Ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Metin, E.(2018). *Eğitimde Teknoloji Kullanımı Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Metin, E(2018). Eğitimde Teknoloji Kullanımında Öğretmen Eğitimi: Bir Durum Çalışması. *Journal Of STEAM Education*, 1(1), s.79-103.
- Özkar, F. B.(2017). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Tablo Ve Diyagram Okuma Becerisini Kazanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Öztürk, H. S.(2017). *Öğretmenlerin Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi(TPAB) Düzeyleri, Öğrencilerin Öz-Yeterlilikleri Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), s.63-80.
- Şahin, C. T.(2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlıklarının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), s.250-268.
- Şahin, G.(2016). *Second Life Oyununun Sosyal Bilgiler Öğretiminde Deneyimsel Öğrenmeye Yönelik Bir Model Olarak Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Şimşek, Ü.(2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Akademik Bilişim Konferansı bildiriler kitabı içinde*, s.462-467.
- Turan, İ., & Çorapçı, S.(2017). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarı Dersinin Etkinliğinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 12(18), s.671-686.
- Turan, Z., Yılmaz, R. M., Durdu, L., & Göktaş, Y.(2016). Öğretim teknolojilerinin tarihsel değişimi, (Ed: Çağıltay, K. ve Göktaş, Y.), Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler. *Ankara: Pegem Akademi*, s.25-40.

Turgut, T.(2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri: Karabük İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Karabük.*

Tülü, M., & Yılmaz, M. (2013). Iphone ile artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitim alanında kullanılması. *Akademik Bilişim Kongresi*, s.23-25.

Ünal, O.(2018). *Sosyal Bilgiler Dersinde Eğitici Çizgi Roman Kullanımının Öğrenci Başarısı Ve Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.*

Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Coşkun, K. M.(2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), s.214-228.

Yaylak, E.(2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyayı Kullanım Düzeyleri Ve Görüşleri. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.*

Yerli, M. S.(2018). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Eskişehir.*

Yıldırım, G., Yıldırım, S., & Çelik, E. (2018). Yeni bir bakış-3 boyutlu yazıcılar ve öğretimsel kullanımı: bir içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), s.163-184.

Yolcu, V., & Demirer, V.(2017). Eğitimde Robotik Kullanımı İle İlgili Yapılan Çalışmalara Sistemik Bir Bakış. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), s.127-139.

Türkiye’de Harmanlanmış Öğrenme Çerçevesinde Yapılmış Çalışmalar

İbrahim Karaotcu

Dokuz Eylül Üniversitesi, ibrahimkaraotcu@gmail.com

Doç. Dr. Bahar Baran

Dokuz Eylül Üniversitesi, baharbaran35@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, Türkiye’de yapılan harmanlanmış öğrenme çalışmaları 2014-2018 yılları baz alınarak incelenmiştir. Harmanlanmış öğrenme çalışmaları; yıllara, araştırma yöntemine, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine, uygulama alanlarına, örnekleme ve bağımlı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada SSCI dergilerdeki makaleler, ULAKBİM veri tabanında yer alan Türkiye kaynaklı makaleler ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde listelenen tezler “karma öğrenme”, “harmanlanmış öğrenme”, “blended learning”, “hybrid learning” anahtar kelimeleri ile belirlenerek toplamda 70 çalışma incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en çok tercih edilen araştırma yönteminin karma ve nicel yöntem olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanları en fazla harmanlanmış öğrenme çalışan alanlardır.

Anahtar Sözcükler: harmanlanmış öğrenme, karma öğrenme, blended learning, hybrid learning

Abstract

This research aims to investigate blended learning studies conducted in Turkey between 2014 and 2018. Blended learning studies are examined by publication year, research method, data collection tools, data analysis methods, study field, sample, and dependent variables. The literature which was indexed in ULAKBİM, and National Graduate Thesis Center of Council of Higher Education was searched by using the keywords of “karma öğrenme”, “harmanlanmış öğrenme”, “blended learning”, “hybrid learning” and 70 studies were revealed in total. The results indicated that the most preferred research method is the mixed and quantitative method. Computer and Instructional Technologies and English as second language fields are the most popular field which studied blended learning.

Keywords: blended learning, hybrid learning

Giriş

21. yüzyılda teknoloji özellikle İnternet’in hayatımıza girmesiyle hızla gelişme kaydetmiştir. Bu gelişim ve değişim içerisinde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları da değişmektedir. Eğitim kurumları bu ihtiyaca cevap verebilmek adına doğru strateji ve teknikler kullanma zorunluluğu hissetmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda İnternet ve eğitim kavramları birbirleriyle etkileşimini sıklaştırmaktadır. E-öğrenme, web üzerinden öğrenme, çevrimiçi öğrenme gibi kavramlar eğitim ve İnternet’in etkileşimi sonucu ortaya çıkmıştır (Gedik, 2016).

E-öğrenme kavramının gelişmesi ve boyut değiştirmesiyle harmanlanmış öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenme geleneksel sınıf ortamları ile e-öğrenme ortamlarını bir araya getirmektedir (Singh, 2003). Bu sayede öğrenci-öğretmen iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütülürken eğitim faaliyetleri de okul dışına taşınabilmektedir. Öğretmen liderliğinde düzenlenen harmanlanmış öğrenme ortamı, web üzerinden çalışma materyallerinin kullanılmasına imkan sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, bilgi paylaşımında bulunmasını sağlayan dinamik bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Garrison ve Kanuka, 2004).

Bu araştırma, Türkiye’de harmanlanmış öğrenme alanında yapılan çalışmaları incelemek ve bir özet sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu derleme yazısının ana teması, belirlenen kategoriler çerçevesinde 2014-2018 yılları arasında yapılmış harmanlanmış öğrenme çalışmalarını incelemektir. Araştırmanın amacına hizmet edebilmesi için şu sorulara cevap aranmıştır;

- Harmanlanmış öğrenme çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Harmanlanmış öğrenme çalışmalarında tercih edilen araştırma yöntemleri nelerdir?
- Harmanlanmış öğrenme çalışmalarında tercih edilen veri toplama araçları nelerdir?
- Harmanlanmış öğrenme çalışmalarında tercih edilen veri analiz yöntemleri nelerdir?
- Harmanlanmış öğrenme çalışmalarının uygulandığı alanlar nelerdir?

Harmanlanmış öğrenme çalışmalarının örnekleme nedir?
Harmanlanmış öğrenme çalışmalarındaki bağımlı değişkenler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada, 2014-2018 yılları arasında harmanlanmış öğrenme alanında yapılan 70 çalışma incelenmiştir. SSCI dergilerinde yayınlanan makaleler, ULAKBİM’de yer alan Türkiye kaynaklı makaleler ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde listelenen yüksek lisans ve doktora tezleri belirlenen kriterler doğrultusunda incelenmiştir.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını SSCI kaynaklı makaleler, Yök Tez Merkezi’nde ve Ulakbim’de bulunan Türkiye kaynaklı 70 çalışma oluşturmaktadır. 2014-2018 yılları arasında listelenen 43 makale ve 27 tez incelenmiştir. 27 tez çalışmasının içerisinde 10 doktora ve 17 yüksek lisans tezi yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırma sorusu belirlenmiş, literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması, belirlenen kategoriler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu kategoriler; yıllara göre dağılım, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, uygulandığı alan, örneklem, bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Verilerin düzenli bir şekilde not edilmesi amacıyla Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formundan (ETYSF) uyarlanan Harmanlanmış Öğrenme Yayın Sınıflama Formu (HÖYSF) kullanılmıştır.

Verilerin toplanılmasına sırasıyla; ULAKBİM, Yök Tez Merkezi, SSCI dergilerindeki yayınlanan Türkiye kaynaklı çalışmalardan başlanmıştır. Bu çalışmalara 2014-2018 yıl sınırlaması getirilerek “karma öğrenme”, “harmanlanmış öğrenme”, “blended learning”, “hybrid learning” anahtar kelimeleri ile veri tabanlarında sorgu yapılarak ulaşılmıştır. Yök Tez Merkezinde erişim kısıtlanması bulunan tezler çalışmaya dahil edilmemiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 43 makale, 27 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Makalelerin yayınlandığı dergilerin listesi Ek 1’de, yayın sınıflama formu Ek 2’de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

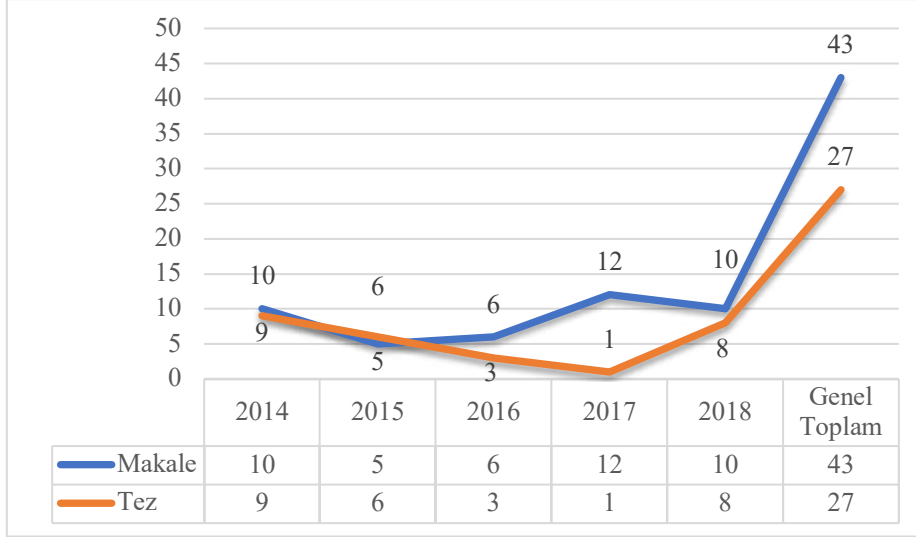
Belirlenen kriterler doğrultusunda bulunan çalışmalar belirlenen kategoriler (yıllara göre dağılım, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, uygulanan alan, örneklem, bağımlı değişkenler) çerçevesinde incelenmiştir. Bulgular, frekans ve yüzde olmak üzere tablo ve grafiklerle açıklanmıştır. Betimsel olarak ifade edilen bulgular amaca hizmet edecek şekilde yorumlanmıştır.

Bulgular

Harmanlanmış öğrenme alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular bu bölümde 7 kategori altında sunulmuştur.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

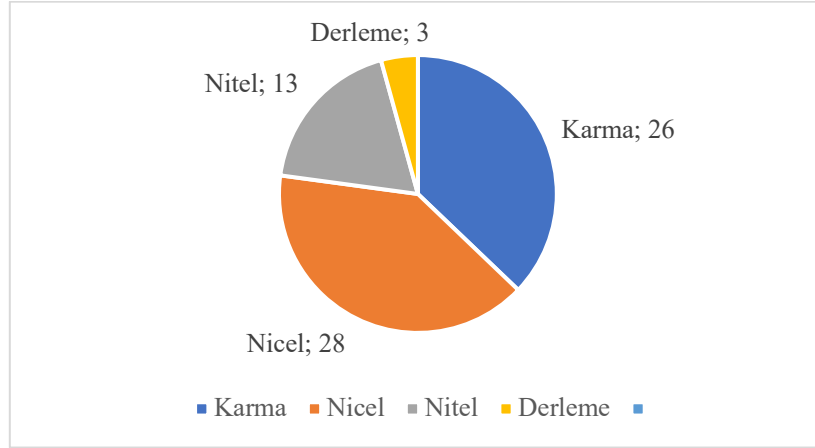
Grafik 1 doğrultusunda yıllara göre dağılım incelenecek olursa en fazla çalışma 2014 yılında(19) olmuştur. En az çalışma ise 2016(9) yılında gerçekleştirilmiştir. Tez ve makale sayıları açısından en fazla farkın olduğu yıl 2017 olarak görülmektedir.



Grafik 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Grafik 2’de kullanılan araştırma yöntemleri verilmiştir. En çok tercih edilen araştırma yöntemi karma ve nicel yöntemlerdir. İncelenen çalışmaların 28’inde nicel araştırma yöntemi, 26’sında karma araştırma yöntemi tercih edildiği belirlenmiştir. Bu yöntemleri 13 frekans değeriyle nitel araştırma yöntemi takip etmektedir. İncelenen çalışmalar içerisinde üç adet derleme yazısı yer almaktadır.



Grafik 2. Kullanılan Araştırma Yöntemleri

Veri Toplama Aracına İlişkin Bulgular

Tablo 1’ e göre incelenen çalışmalarda en çok “Görüşme formu(29)” kullanılmıştır. Görüşme formunu sırasıyla “Başarı Testi(27)”, “Anket(15)”, “Tutum Testi(10)”, “Algı Ölçeği(10)”, “Gözlem Formu(8)” ve “Motivasyon Ölçeği(7)” takip etmektedir. Nitel veri toplama aracı olan “Görüşme Formu(29)” ilk sırada yer almasına karşın genel tabloya bakıldığında zaman nicel veri toplama araçlarının sayısal üstünlüğü bulunmaktadır.

Tablo 1. Harmanlanmış Öğrenme Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	N	%
Görüşme formu	29	25
Başarı testi	27	23
Anket	15	13
Tutum testi	10	9
Algı ölçeği	10	9
Gözlem formu	8	7
Motivasyon ölçeği	7	6

Diğer	9	8
Toplam	115	100

Veri Analiz Yöntemine İlişkin Bulgular

Tablo 2'ye göre en çok tercih edilen veri analiz yöntemi nicel veri analizidir. Nicel veri analiz yöntemleri içerisinde çıkarımsal istatistik en sık kullanılan yöntemdir. Nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz tercih edilme sayıları eşittir.

Tablo 2. Harmanlanmış Öğrenme Çalışmalarında Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Veri Analiz Yöntemi		N	%
Nicel veri analizi	Çıkarımsal İstatistik	52	36
	Betimsel İstatistik	40	28
	Toplam	92	64
Nitel veri analizi	İçerik Analizi	27	18
	Betimsel Analiz	27	18
	Toplam	54	36

Çalışmalarının Uygulandığı Alana İlişkin Bulgular

Tablo 3 incelendiği zaman harmanlanmış öğrenme çalışmalarının en çok bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında(17) uygulandığı belirlenmiştir. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanını sırasıyla yabancı dil, matematik, fen bilgisi, kimya, sosyal, fizik, tarih, beden ve eğitim bilimleri alanları takip etmektedir.

Tablo 3. Harmanlanmış Öğrenme Çalışmalarının Uygulandığı Alanlar

Uygulandığı Alan	N	%
Bilgisayar	17	31
Yabancı Dil	9	17
Matematik	8	15
Fen bilgisi	6	11
Kimya	3	6
Sosyal	3	6
Fizik	1	2
Tarih	1	2
Beden	1	2
Eğitim Bilimleri	1	2
Diğer	3	6
Toplam	53	100

Çalışmaların Örnekleme İlişkin Bulgular

Tablo 4'e göre harmanlanmış öğrenme çalışmalarının örnekleme incelendiğinde ilk sırada 37 frekans değeriyle "Lisans" düzeyi yer almaktadır. İkinci sırada 9 frekans değeriyle "Ortaokul" gelmektedir. Ortaokul düzeyini sırasıyla "Ortaöğretim(8)", "Öğretmen(4)", "Ön-lisans(1)", "Yüksek Lisans(1)", "İlkokul(1)" ve "Yetişkin(1)" izlemektedir.

Tablo 4. Harmanlanmış Öğrenme Çalışmalarının Örneklemleri

Örneklem	N	%
Lisans	37	58
Ortaokul	9	15
Ortaöğretim	8	13
Öğretmen	4	6
Ön-lisans	1	2
Yüksek lisans	1	2
İlkokul	1	2

Yetişkin	1	2
Toplam	62	100

Çalışmalarda İncelenen Bağımlı Değişkenlere İlişkin Bulgular

Tablo 5’deki veriler analiz edildiği zaman harmanlanmış öğrenme çalışmalarında en çok “Akademik başarı(%30)” değişkeninin incelendiği görülmektedir. “Öğrenci algısı(%14)”, “Motivasyon(%12)” ve “Tutum(%11)” değişkenlerinin incelenme yüzdelerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. “Öz-düzenleme becerisi”, “Eleştirel düşünme becerisi”, “Teknoloji kullanma becerisi”, “Doyum”, “Temel beceri gelişimi”, “Kaygı”, “Ders çalışma alışkanlığı”, “Okuma becerisi”, “Problem çözme becerisi”, “Öğrenme becerisi”, “Yazma Becerisi”, “Dinleme becerisi”, “Konuşma becerisi”, “Yaratıcılık becerisi”, “Aidiyet duygusu” değişkenlerinin çok az çalışıldığı görülmektedir. Ancak bu değişkenlerin yüzdelik değerleri toplamı 21’dir. Bu değer toplam değişkenler içerisinde önemli bir yer tutmaktadır.

Tablo 5. Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Çalışmalarında İncelenen Bağımlı Değişkenler

Bağımlı Değişkenler	N	%
Akademik başarı	25	30
Öğrenci algısı	13	14
Motivasyon	10	12
Tutum	9	11
Derse katılım	5	6
Öz-yeterlilik algısı	5	6
Öz-düzenleme becerisi	2	3
Eleştirel düşünme becerisi	2	3
Teknoloji kullanma becerisi	2	3
Doyum	1	1
Temel beceri gelişimi	1	1
Kaygı	1	1
Ders çalışma alışkanlığı	1	1
Okuma becerisi	1	1
Problem çözme becerisi	1	1
Öğrenme becerisi	1	1
Yazma becerisi	1	1
Dinleme becerisi	1	1
Konuşma becerisi	1	1
Yaratıcılık becerisi	1	1
Aidiyet duygusu	1	1
Toplam	85	100

Sonuç ve Tartışma

Türkiye’de 2014-2018 yılları arasında yapılmış harmanlanmış öğrenme çalışmalarının incelenmesi sonucunda en fazla nicel ve karma araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinin az tercih edildiği belirlenmiştir. İncelenen çalışmaların örneklem düzeyine bakıldığında ise lisans(37) ve ortaokul(9) düzeylerinde yoğunlaşmanın olduğu görülmektedir. Çalışmalar en fazla lisans(37) düzeyinde gerçekleştirilirken ön lisans(1), yüksek lisans(1), ilkokul(1) ve yetişkin(1) düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Eba, Vitamin ve Fatih Projesi’nin desteğiyle ilkokul düzeyinde teknoloji kullanımı üst seviyelere çıkarken yapılan çalışmalar içerisinde ilkokul örnekleminin tercih edilmemesi dikkat çekmektedir.

Çevrimiçi öğrenmenin en önemli avantajlarından birisi zaman ve mekandan bağımsız çalışma imkanı yaratırken kaynak ihtiyacını arttırmadan sürecin yürütülebilmesidir (Gray ve Tobin, 2010). Çalışmaların incelenmesi sonucunda harmanlanmış öğrenmenin kaynak ihtiyacı değişkeni açısından çevrimiçi öğrenmeye göre eksiklikleri veya artıları nelerdir sorusuna cevap verebilecek araştırmaların yetersiz olduğu saptanmıştır.

Harmanlanmış öğrenmenin öğretmen ve öğrenci iletişimini destekleyici ve geliştirici yönü bulunmaktadır (Garrison ve diğerleri, 2004). Bu tanımdan yola çıkarak incelenen çalışmalar özelinde öğrenci-öğretmen iletişimini belirlemek amacıyla yapılmış nitel araştırmalara gereksinim olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca çalışmaların büyük

çoğunluğunda akademik başarısı değişkeni üzerinde durulmuştur. Ancak ortamın tasarlanması ve düzenlenmesi açısından öğretmen son derece önemli rol üstlenmektedir. Garrison ve Kanuka (2004) harmanlanmış öğrenme ortamında teknoloji kullanımının tek başına yeterli olmadığını, öğretme ve öğrenme ilişkisinin yeniden tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer bir görüşü savunan Oliver ve Trigwell (2005) ise harmanlanmış öğrenme ortamı içerisindeki öğretmen, öğrenci, içerik, teknoloji ve pedagoji kavramlarına yeniden odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Harmanlanmış öğrenmenin bir süreç olarak düşünülmesi gerektiği ve öğretim tasarımı kavramının içselleştirilerek araştırmaların bu anlayış çerçevesinde yürütülmesi önerilmektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiği zaman harmanlanmış öğrenmeyle ilgili literatürdeki bilgi eksikliğine değinilmiştir (Rowe, Frantz ve Bozalek, 2012). Türkiye’de yapılan çalışmalar belirli kriterler çerçevesinde incelendiği zaman yurtdışındaki sorunun ülkemizde de bulunduğu sonucuna varılmaktadır.

Öneriler

İncelenen çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Harmanlanmış öğrenme çalışmalarındaki nitel araştırma sayısının artması, bu konu üzerindeki potansiyelin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Harmanlanmış öğrenme ortamının “İlkokul” düzeyinde yoğunlaşması pedagojik çıktı açısından farklı veriler elde etmemize yardımcı olabilir.

Harmanlanmış öğrenmenin kaynak ihtiyacı açısından artılarını ve eksilerini ele alabilecek karma veya nitel araştırmalar yapılabilir.

Kontrol gruplarında e-öğrenme, mobil öğrenme, web tabanlı öğrenme gibi ortamların bulunması harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğini belirlemede farklı bulgulara ulaşmamıza yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeyle ilgili ön bilgi, farkındalık ve yeterlilikleri üzerine yapılan araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamı içerisindeki iletişim ve etkileşim boyutunun nitel araştırmalarla incelenmesi önerilmektedir.

Öğretmen yeterliliklerini ve standartlarını belirlemeye yönelik çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Harmanlanmış öğrenme ortamının tasarlanması ve düzenlenmesi açısından öğretmenin rolü üzerindeki çalışmaların artması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), s.95-105.

Gedik, N. (2016). Karma öğrenme. Çağıltay, K. ve Göktaş, Y. (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (s.500-515) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Gray, K. ve Tobin, J. (2010). Introducing an online community into a clinical education setting: a pilot study of student and staff engagement and outcomes using blended learning. *BMC medical education*, 10(1), 6.

Oliver, M. ve Trigwell, K. (2005). Can ‘blended learning’ be redeemed?. *E-learning and Digital Media*, 2(1), s.17-26.

Rovai, A. P. ve Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: a comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2), 1-13.

Rowe, M., Frantz, J. ve Bozalek, V. (2012). The role of blended learning in the clinical education of healthcare students: a systematic review. *Medical teacher*, 34(4), s.216-221.

Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ-*, 43(6), s.51-54.

Yeni BÖTE Lisans Programında Bulunan Alan Eğitimi Derslerinin Öğretmenlik Mesleği Mesleki Bilgi ve Mesleki Beceri Yeterlikleri Açısından İrdelenmesi

Arş.Gör.Dr. Selda KAYAK

Yıldız Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

skayak@yildiz.edu.tr

Özet

Öğretmen yeterliklerini gerçekleştirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içinde öğretmenlerin, hizmet öncesinde ise öğretmen adaylarının sahip olması gereken/beklenen bilgi, beceri ve tutumlarını içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” geliştirilmiştir (MEB, 2006). 2017 yılında yapılan bir güncelleme ile bu yeterlikler yeniden gözden geçirilmiş ve ona göre düzenlenmiştir. Diğer yandan Yüksek Öğretim Kurumu da bir takım düzenlemeler ile öğretmen yetiştirme programlarında yeniliğe gitmiş ve 2018 yılında birçok öğretmenlik alanında yeni öğretim programlarını yürürlüğe koymuştur.

Bu çalışmada, Yüksek Öğretim Kurumunun belirlediği ve 2018-2019 Öğretim yılından itibaren Eğitim Fakültelerinde yürütmeye konulan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lisans programında bulunan Alan Eğitimi derslerinin, MEB’in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterliklerini ne derece karşıladığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma, tarama modellerinden tekil tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Yüksek Öğretim Kurumunun belirlediği ve Eğitim Fakültelerinde uygulanan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans öğretim programı incelenmiştir. Dersler, dağılım ve ağırlık oranı belirlenmiştir. Diğer yandan yansız belirlenen çalışma grubundan özellikle BÖTE alanı uzmanlarından, Alan Eğitimi derslerinin ilgili yeterliklerden “Alan Bilgisi”, “Alan Eğitimi Bilgisi”, “Öğrenme Ortamları Oluşturma”, “Eğitim Öğretimi Planlama” ve “Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme” yeterliklerini ne derece karşıladığını değerlendirmeleri istenmiştir. Puanlama yolu ile yapılan değerlendirme sonucuna göre; BÖTE Lisans Programında bulunan Alan Eğitimi derslerinin, MEB’in belirlediği öğretmenlik mesleği yeterliklerinden mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterliklerini yükseğe yakın düzeyde karşılayabileceği ortaya çıkmıştır. Alınan açık uçlu görüşlere göre ise yeni öğretim programında bulunan Alan Eğitimi derslerinin önceki programa kıyasla özellikle kodlamanın önemli sayıldığı günümüz gelişmeleri açısından öğretmen adaylarının öğretim sürecine dâhil olduklarında sahip olmaları beklenen becerilerini geliştirmesi ve olası ihtiyaçlarını karşılaması açısından daha işlevsel olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler:

BÖTE Lisans Programı, Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmen Yeterlikleri, Öğretmen Yetiştirme.

Examination of the New CEIT Undergraduate Major Area Courses In Terms of Teaching Profession Efficiency

Abstract

In this research, it has been tried to determine to what extent the field education courses in the undergraduate program of CEIT, which are determined by the Higher Education Institution and put into practice in the Faculties of Education since the 2018-2019 academic year, meet the professional knowledge and professional skills competencies from the general competencies of the teaching profession determined by the Ministry of National Education.

The research was carried out in accordance with the screening model. Firstly, the undergraduate curriculum of Computer Education and Instructional Technology Teacher Education was examined. Courses, distribution and weight ratio were determined. On the other hand, experts in the field of CEIT were asked to evaluate the extent to which the Field Education courses meet their professional knowledge and professional skills competences.

According to the evaluation results made by scoring technique; it has been founded that the field education courses in the CEIT undergraduate program can meet the professional knowledge and professional skills competencies determined by the Ministry of National Education at a high level. According to open-ended views; it can be said that Field Education courses in the new curriculum are more functional than the previous program, especially when coding is considered to have great importance nowadays. Also it can be stated that these courses can contribute more to the development of the skills that prospective teachers are expected to have.

Key words: CEIT Undergraduate Program, Field Education Courses, Teacher Qualifications, Teacher Training.

Giriş

Eğitim sürecinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, öğrencilerin nitelikli öğretim görebilmesi; öğretme-öğrenme ortamında etkili olan birçok faktörün arasında en üst sırada sayılabilecek öğretmen faktörü ile yakından ilişkilidir. Eğitim sahasında uygulamaya sokulmaya çalışılan bir takım değişiklikler veya yenilikler, öğretmen tarafından benimsenmez veya uygulanmaz ise istenen amaca ulaşılması güçtür. Eğitimde verimliliği ve kaliteyi artırma, öğretmenlerin yeterlik ve performans düzeylerinin yüksek olmasıyla ve onlara sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin ve kaynaklarının zengin olması ile orantılıdır (OECD, 2005).

Bireylerin ihtiyaç duyduğu çağdaş eğitimi veren öğretmenlerin de çağdaş bir anlayışa sahip olmaları beklenmektedir. Öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlikler ve nitelikler de yaşanan gelişmelere paralel olarak değişim göstermektedir. Mesleki yeterlik, geniş anlamda, bireylerin bir mesleği başarı ile icra edilebilmesi için, gerekli bilgi, beceri, nitelik, tavır, değer ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari normlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Deakin C. R., 2008).

Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, özellikle nasıl bir öğretmen istendiğini belirlemek için ve öğretmen mesleki gelişim eğitimlerini yeterlikler temelinde yapmak için son derece önemli bir adımdır (Şişman, 2009). Çağın gereklerine uygun ve toplumun beklentilerini karşılayacak eğitimi veren öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklerin yükseltilmesi amacıyla; mesleki bilgi, beceri ve tutumları kapsayan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir.

Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Öğretmen yeterliklerini gerçekleştirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hizmet içinde öğretmenlerin, hizmet öncesinde ise öğretmen adaylarının sahip olması gereken/beklenen bilgi, beceri ve tutumlarını içeren “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” geliştirilmiştir (MEB, 2006). 2017 yılında yapılan bir güncelleme ile bu yeterlikler yeniden gözden geçirilmiş ve ona göre düzenlenmiştir.

2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; “Mesleki Bilgi, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” olmak üzere birbiri ile ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Söz konusu yeterlik alanları ve bu alanlar içinde yer alan genel yeterlik başlıkları aşağıdaki tabloda verilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A- MESLEKİ BİLGİ	B- MESLEKİ BECERİ	C- TUTUM VE DEĞERLER
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi Ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.

A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum, davranış, bilgi ve becerinin kazanılması öğretmen yetiştirme programlarının genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile mümkündür (Celep, 2004). Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan araştırmalar da daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler (Seferoğlu, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini yeniden tanımlarken diğer yandan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) da öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli bir takım düzenlemeler yapma yoluna gitmiştir. Öncelikle YÖK tarafından öğretmen yetiştirmeyle ve eğitim/egitim bilimleri fakülteleriyle ilgili bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu fakültelerin bölüm ve anabilim dalı yapılanması yeniden oluşturulmuş; ikinci öğretim programları kapatılmaya başlanmış; fakülte ve programlarının akreditasyonu ile ilgili çalışmalar yeniden başlatılmış, son olarak da lisans programları güncellenmiş ve 2018 yılında birçok öğretmenlik alanında yeni öğretim programlarını yürürlüğe konmuştur (YÖK, 2018).

Ülkemizde eğitim/egitim bilimleri fakültelerinde 25 branşta öğretmen adayları yetiştirilmekte olup bu branşlardan birisi de Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı altında bulunan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümüdür. Yenilenen öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Yeni lisans programı 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflardan uygulanmaya başlamıştır. Aşağıdaki tabloda yenilenen BÖTE lisans öğretim programında ilgili ders gruplarının genel ağırlığı verilmektedir (YÖK, 2018).

Tablo 2. BÖTE Yeni Lisans Programlarında Meslek Bilgisi, Genel Kültür ve Alan Eğitimi Derslerinin Ağırlığı

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği				
	Kredi	Akts	Saat	Yüzde
Meslek Bilgisi	48	83	54	32
Genel Kültür	24	37	25	16
Alan Eğitimi	78	120	87	52
Toplam	150	240	166	100

Tabloya baktığımızda Alan Eğitimi derslerinin öğretim programında büyük bir kısmı kapsadığını görebiliyoruz. Acaba yeni BÖTE öğretim programında bu şekilde ağırlığı bulunan Alan Eğitimi dersleri MEB tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleği mesleki bilgi ve beceri yeterliklerini ne derece karşılamaktadır? Bu araştırmanın amacı, YÖK'ün belirlediği ve 2018-2019 Öğretim yılından itibaren Eğitim Fakültelerinde yürütmeye konulan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lisans programında bulunan Alan Eğitimi derslerinin, MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterliklerini ne derece karşıladığını tespit etmeye çalışmaktır.

Yöntem

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği yeni lisans programında bulunan Alan Eğitimi derslerinin, MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterliklerini ne derece karşıladığını tespit etmeye yönelik olan bu çalışmada tarama modellerinden, tekil tarama modeli kullanılmıştır.

Alan Eğitimi derslerinin, MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden mesleki bilgi ve beceri yeterliklerini ne derece karşılayabildiğini ortaya çıkartmak amacıyla BÖTE Bölümü öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. BÖTE alan uzmanlarından özellikle, Alan Eğitimi derslerinin ilgili yeterliklerden "Alan Bilgisi", "Alan Eğitimi Bilgisi", "Öğrenme Ortamları Oluşturma", "Eğitim Öğretimi Planlama" ve "Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme" yeterliklerini ne derece karşıladığını değerlendirmeleri istenmiştir. Geri dönüş yapan 14 öğretim üyesinin görüşleri ve puanlamaları çalışma kapsamında değerlendirilmiştir.

BÖTE Bölümü öğretim üyelerinin görüşlerini toplamak amacı ile araştırmacı tarafından uzman önerileri doğrultusunda bir form geliştirilmiştir. MEB'in açıkladığı Yeterlik göstergelerinden Alan Eğitimi dersleriyle alakalı göstergeler veri toplama aracının maddelerini oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinden yeni öğretim programındaki Alan Eğitimi derslerini ve içeriklerini göz önünde tutarak her bir yeterliği karşılaması açısından "0" ile "5" arasında bir puan vermeleri istenmiştir. Diğer bir deyişle totalde Alan Eğitimi derslerinin, ilgili yeterliklerin gelişmesini ne derece sağlayabileceğini puanlamaları istenmiştir. Ayrıca formda bulunan bir kısım ile öğretim üyelerinin konu ile ilgili ayrıntılı görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri analizinde her bir maddenin ortalaması alınmıştır. Puanlamaya bağlı olarak bir yeterlik göstergesinin alabileceği minimum değer "0" iken maksimum değer "5"tir.

Bulgular

BÖTE Bölümü Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği yeni lisans programında bulunan Alan Eğitimi derslerinin, MEB'in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterliklerini ne derece karşıladığını tespit etme amaçlı bu çalışmada her bir yeterlik göstergesinin aldığı ortalama puanlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Göstergelerinin Ortalama Puanları

A-Mesleki Bilgi Yeterlikleri		
A-1. Alan Bilgisi		Ort.
1	Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.	4
2	Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.	3,9
3	Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.	3,9
4	Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.	3
5	Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.	1,9
A-2. Alan Eğitimi Bilgisi		Ort.
1	Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.	3,7
2	Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.	3,1
3	Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.	3,7
4	Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.	4
5	Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.	3,3

6	Alanının öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.	1,9
B- Mesleki Beceri Yeterlikleri		
B-1. Eğitim Öğretimi Planlama		Ort.
1	Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.	3,9
2	Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.	3,1
3	Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.	1,7
B-2. Öğrenme Ortamları Oluşturma		Ort.
1	Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.	3
2	Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.	4,4
3	Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.	4,3
4	Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.	1,9
B-3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme		Ort.
1	Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.	4,1
2	Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.	3,7
3	Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.	3,6
4	Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar.	3,4
5	Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.	4,6
6	Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.	4,6

Tablo 3'e bakıldığında genel olarak, yeterlik göstergelerin maksimuma yakın değerlerde ortalama puana sahip oldukları söylenebilir. Ancak Mesleki Bilgi yeterlik alanı altında bulunan Alan Bilgisi yeterliğinin "Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar." göstergesi ile Alan Eğitimi Bilgisi yeterliğinin "Alanının öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir." göstergesinin puanlarının diğerlerine göre oldukça düşük olduğu göze çarpmaktadır.

Benzer şekilde Mesleki Beceri yeterlik alanı altında bulunan Eğitim Öğretimi Planlama yeterliğinin "Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır." göstergesi ile Öğrenme Ortamları Oluşturma yeterliğinin "Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur." göstergesinin de düşük puanda olduğu fark edilmektedir.

Aşağıdaki Tablo 4'te ise her bir yeterliğin aldığı ortalama ve Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri yeterlik alanlarının genel ortalaması verilmektedir.

Tablo 4. Yeterliklerin Ortalaması ve Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri Yeterlik Alanlarının Genel Ortalaması

A-Mesleki Bilgi Yeterlikleri	Ortalama	Genel Ortalama
A-1. Alan Bilgisi	3,3	3,3
A-2. Alan Eğitimi Bilgisi	3,3	
B- Mesleki Beceri Yeterlikleri	Ortalama	Genel Ortalama
B-1. Eğitim Öğretimi Planlama	2,9	3,4
B-2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	3,4	
B-3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	4	

Tablo 4'e bakıldığında yeterlik ortalamalarının, genel olarak ortalama değerin üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca Mesleki Bilgi ve Mesleki Beceri yeterlik alanlarının genel ortalamasının birbirine neredeyse eşit düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin yeni öğretim programında bulunan Alan Eğitimi dersleri ve bu derslerin öğretmenlik mesleği yeterliklerini karşılama ile ilgili açık uçlu olarak belirttikleri görüşleri maddeler halinde sıralanmıştır.

Genel Görüşler

1) Yeni BÖTE Lisans programı içerisinde bulunan, alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin BÖTE bölümlerinin kuruluşundan bugüne belirgin bir şekilde görülen nitelikli Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmeni yetiştirme hedefine yönelik önemli bir açığı kapattığını düşünüyorum.

2) Birçok bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmeninin üstlendiği görevler ile bölümlerinde aldıkları eğitim içeriğinin birbirinden kopuk olmasından kaynaklanan pedagojik problemleri, öğretmenlerle birebir görüşerek deneyimlemiş bir akademisyen olarak bu program değişimini görmek şahsen bana mutluluk verdi.

3) Yeni lisans programının muhakkak eksik noktaları ve geliştirmesi gereken özellikleri olacaktır, ancak bir bölümün ismi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ise Bilgisayar ve teknoloji eğitimi içeriğinin lisans programında yoğun bir şekilde yer alması da kaçınılmazdır. Bu bakımdan yeni programı daha işler buluyorum.

4) 1. sınıf güz dönemi dersleri olarak yeni plana eklenen, AE dersleri olan "Eğitimde Bilgi Teknolojileri" ve "Öğretim Teknolojilerinin Temelleri" derslerinin, bölümle yeni tanışan öğrenciler için gerek alanla ilgili teknik konular gerekse bölümün kuramsal altyapısını oluşturan konular hakkında temellerinin oluşturulmasında büyük bir öneme sahip olduğunu düşünüyorum.

5) 1. sınıf bahar dönemi AE dersi olarak eklenen "Algoritma Tasarımı ve Geliştirme", "Elektronik Devre Elemanları" ile "Programlama Öğretimi Yaklaşımları" derslerinin öğrencilerin gerek ileriki yıllardaki derslerine temel oluşturmak gerekse son yıllarda alanda popüler bir hal alan "Kodlama Eğitimi", "Robot Programlama", "Oyun Geliştirme" eğitimleri gibi etkinlik ve girişimlerde daha bilinçli hareket etmelerini sağlamak açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Bu dersleri öğrencilerimizin mezun olduktan sonra alanları ile ilgili önemli yetkinliklere sahip olmalarına katkı sağlayacak dersler olarak görüyorum.

6) 2. Sınıf bahar dönemi AE dersi olarak yeni programa eklenen "Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" dersinin mezunlarımızın alanı ile ilgili öğretim yaklaşımları konusunda önemli bilgiler edinebilecekleri bir ders olarak görüyorum.

7) 3. sınıf güz dönemi dersi olan "Bilişim Öğretimi Programları" ise öğrencilerin alanın öğretim programını geçmişten günümüze detaylı bir şekilde inceleyebileceği ve alanın öğretim programı üzerinde analizler yapabileme yetkinliğini kazanabileceği bir ders olarak görüyorum. Ayrıca bu ders ile öğrenciler dersin diğer alanları ile ilişkisi, alanın eğitiminde kullanılan teknik, araç-gereç ve yöntemler ile ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda da bilgi sahibi olabilecektir.

8) 4. sınıf güz dönemine yeni bir AE dersi olarak eklenen "Teknoloji Planlaması ve Uygulamaları" dersinin öğrencilerin BT alanı ilgili yeni gelişmelerin öğrenme-öğretme ortamlarına entegrasyonu ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi olabilmelerine olanak sunacağı kanaatindeyim.

9) Aslında BT öğretmenlerinden beklenen "mesleki beceri ve yeterlikler" sürekli değişiyor ya da yenileniyor ama temelinde aynı felsefe yatıyor. Öğretim Teknolojilerinin temel öğrenme kuramları ışığında tasarımı, geliştirmesi, uygulanması, değerlendirilmesi süreçlerini gerçekleştirerek öğrenme-öğretme ortamlarında etkin kullanımı. Teknolojinin adı veya somut olarak kendisi değişebilir ama teknoloji entegrasyonunun işleyişi, süreci hep birbirine benzer. O nedenle AE dersleri çok geniş bir yelpaze ve bazı dersler örneğin "Eğitimde Bilişim Teknolojileri" dersi, sonraki diğer birçok dersin kısaca tekrarı gibi. Alt konu başlıkları ayrı ayrı birer zorunlu AE dersi (Örneğin güncel işletim sistemleri, veri tabanı yönetim sistemleri, web tasarımı, vs.). O nedenle derslerin içeriklerinde örtüşmeler var ve yeni eklenen AE dersleri sadece daha çok çeşitlendirilmiş veya kavramların isimlerinde ufak oynamalar

olmuş (Örneğin eskiden “Öğretim Tasarımı olarak geçerken şimdiki müfredatta Öğretimsel Tasarım terimi kullanılmış).

10) Bazı dersler için bazı yeterlikler “kapsam dışı” gibi. Örneğin “Elektronik Devre Elemanları” ve “Fiziksel Programlama” zorunlu AE dersleri için millî ve manevî değerlerin yansımaları tespit etmek oldukça güç görünüyor. Bu nedenle bu gibi teknik derslerde “Millî ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.”, “Alanının öğretiminde millî ve manevî değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.”, “Öğretim sürecini planlarken millî ve manevî değerleri dikkate alır.” ve “Öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.” gibi yeterliklerin her ders için uygun olmadığını düşünüyorum.

11) “Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar.” yeterliğini AE derslerinin yeterince karşılamayacağını düşünüyorum. Derslerin bazılarında alt konu başlığı olarak her ne kadar düşünme problem çözme ya da ona benzer kazanımlar olsa da özellikle biliş, bilişsel öğrenme ya da yaratıcılık ile ilgili kazanımları içeren tek başına bir AE dersinin olması gerektiğini düşünüyorum.

12) “Alanın öğretim süreçlerinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.” yeterliğinde sadece kullanılacak ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır ifadesi olsa da aslında öğretmen adaylarının gerekli ölçme değerlendirme yöntemlerini uygulayıp ilgili araçları kullanabiliyor olması da gerekir. Bu maddeyi karşılayacak içeriğe hâkim bir AE dersi yok maalesef ancak seçmeliler arasında MB derslerinden Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi var.

Sonuç ve Öneriler

Puanlama yolu ile BÖTE Bölümü Öğretim üyelerinin yaptığı değerlendirmelerin sonuçlarına göre; BÖTE Bölümü yeni lisans programında bulunan Alan Eğitimi dersleri, MEB’in belirlediği öğretmenlik mesleği yeterliklerini yükseğe yakın düzeyde karşılayabilir. Ayrıca Mesleki Bilgi ve Mesleki Beceri yeterlik alanlarının alan eğitimi dersleri ile karşılanma durumu neredeyse eşit düzeyde ve yüksektir.

Genel olarak yeterliklerin alan eğitimi dersleri ile karşılanma düzeyi yüksek iken millî ve manevî değerlerle ilgili yeterliklerin karşılanma düzeyi düşüktür.

Alınan açık uçlu görüşlere göre ise;

Yeni BÖTE Lisans programında bulunan, alan eğitimi dersleri ile nitelikli Bilişim Teknolojileri Öğretmeni yetiştirmek mümkündür.

Yeni lisans programındaki “Eğitimde Bilgi Teknolojileri” ve “Öğretim Teknolojilerinin Temelleri” gibi alan eğitimi dersleri, bölümün kuramsal altyapısını oluşturan konular hakkında temel oluşturulabilecek bir öneme sahiptir.

“Algoritma Tasarımı ve Geliştirme”, “Elektronik Devre Elemanları” ile “Programlama Öğretimi Yaklaşımları” gibi dersler, “Kodlama Eğitimi”, “Robot Programlama”, “Oyun Geliştirme” gibi konularda öğretmen adaylarının önemli yetkinliklere sahip olmalarına katkı sağlayabilir.

Alan eğitimi dersi olarak yeni programa eklenen “Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” dersi mezunlara öğretim yaklaşımları konusunda önemli bilgiler kazandırabilir.

“Bilişim Öğretimi Programları” dersi ile öğretmen adayları, alanın eğitiminde kullanılan teknik, araç-gereç ve yöntemler ile ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda bilgi ve beceri sahibi olabilir. Ayrıca İlköğretimler için hazırlanmış Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin öğretim programı üzerinde analizler yapabilmeye yetkinliğini kazanabilir.

Yeni lisans programına bir AE dersi olarak eklenen “Teknoloji Planlaması ve Uygulamaları” dersi, BT alanı ilgili yeni gelişmelerin öğrenme-öğretme ortamlarına entegrasyonu hususunda öğretmen adaylarının bilgi ve beceri sahibi olmalarını sağlayabilir.

AE dersleri içinde olan “Elektronik Devre Elemanları” ve “Fiziksel Programlama” gibi teknik derslerin millî ve manevî değerlerle ilgili yeterlikleri karşılaması güçtür.

Genel sonuç olarak; yeni öğretim programında bulunan Alan Eğitimi derslerinin önceki programa kıyasla özellikle kodlamanın önemli sayıldığı günümüz gelişmeleri açısından öğretmen adaylarının öğretim sürecine dâhil olduklarında sahip olmaları beklenen becerileri geliştirmesi ve olası ihtiyaçlarını karşılaması açısından daha işlevsel olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik bölümleri yeni lisans programları hazırlanırken MEB’in belirlediği öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin göz önünde tutulduğu da ifade edilebilir.

Sonuçlar doğrultusunda sunulan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Yeni lisans programında bulunan bazı derslerin içeriğine yönelik milli ve manevi değerler ile ilgili yeterlikleri karşılayacak şekilde düzenleme veya ekleme yapılabilir.

Bu çalışmada, yeni BÖTE lisans programındaki Alan Eğitimi derslerinin öğretmenlik mesleği mesleki bilgi ve mesleki beceri yeterliklerini karşılama durumunu irdelenmiştir. Başka bir çalışmada programda bulunan Meslek Bilgisi dersleri ve Genel Kültür dersleri de (seçmeli dersleri de içeren) dâhil edilerek inceleme yapılabilir.

Bu araştırmada öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden mesleki bilgi alanındaki tüm yeterlikler ve mesleki beceri alanındaki bazı yeterlikler ile ilgili bir inceleme yapılmıştır. Başka çalışmalarda tüm yeterlik alanlarını kapsayacak bir inceleme yapılabilir.

Kaynaklar

Celep, C. (2004). Meslek Olarak Öğretmenlik. Anı Yayıncılık, Ankara.

Deakin, C. R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values (31-55). Rotterdam: Sense Publishers.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/06172441_Ygretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf

MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. <http://www.meb.gov.tr>

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.

OECD (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD.

Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, s. 149-167.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. Türk Yurdu Dergisi (29), 37-41.

YÖK (2018). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Bilgisayar_ve_Ogretim_Teknolojileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Bilgi İşlemsel Düşünmeyi Ölçmeye Yönelik Geliştirilen Veri Toplama Araçlarının İncelenmesi

Dr. Ulaş İLİC¹

Pamukkale Üniversitesi, uilic@pau.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Halil İbrahim HASESKI

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, halil.haseski@cbu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Bilgi-İşlemsel Düşünmeyi ölçme amacıyla geliştirilmiş kağıt-kalem veri toplama araçlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Söz konusu amaca yönelik olarak çeşitli veri tabanlarında belirlenen anahtar sözcükler kullanılarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda ulaşılan yayınlar, belirlenen ölçütler kapsamında gözden geçirilmiş ve ölçütleri karşılayamayan çalışmalar elenmiştir. Yapılan inceleme bağlamında 64 yayın araştırmaya dahil edilmiştir. Ulaşılan çalışmalar araştırmacılar tarafından geliştirilen değerlendirme formu yardımı ile incelenmiş ve bu kapsamda ulaşılan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgulara göre Bilgi-İşlemsel Düşünmeyi ölçmeye yönelik geliştirilen araçların sayılarının zaman içinde artış eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak söz konusu araçların ağırlıklı olarak testlerden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda örneklem olarak çoğunlukla öğrencilerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Öte yandan analiz kapsamında ele alınan araçların yarısından fazlasında geçerliği ve güvenilirliği sağlamaya yönelik süreçlerinin net bir biçimde belirtilmediği gözlemlenmiştir. Çalışma sonunda ulaşılan bulgular kapsamında konuyla ilgili gerçekleştirilecek olan yeni araştırmalara yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, Bilgi-İşlemsel Düşünmeyi değerlendirmek üzere veri toplama aracı geliştirecek olan ve yine bu araçları kullanacak olan araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi-İşlemsel Düşünme, Ölçme Araçları, İçerik Analizi, Bilgi-İşlemsel Düşünmeyi Değerlendirme

Giriş

Yaşamın her alanına dâhil olan teknolojiler toplumsal ilişkileri, kültürü ve yaşayış biçimlerini etkileyerek bir dönüşüme sebep olmaktadır. Söz konusu dönüşüm, insanların günlük hayatta karşılaştıkları problemlere uygun sorun çözme becerilerinin geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Bu bağlamda Wing (2006) tarafından vurgulanan Bilgi-İşlemsel Düşünme (BİD), günümüz bireylerinin karşılaştıkları sorunları sistematik olarak analiz edebilmeleri ve bu problemlere en uygun çözümü geliştirip, uygulayabilmeleri konusunda 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken bir nitelik olarak ifade edilmektedir (Barcelos et al., 2018; ISTE, 2016; Wing et al., 2005). Bu doğrultuda BİD, pek çok araştırmacının ilgisini çeken popüler bir konu haline gelmiştir (Selby, 2014). Alanyazında BİD becerilerini oyunlarla, bilgisayar programlarıyla, robotlarla ve programlama ile geliştirmeye yönelik araştırmalar (Atmatzidou and Demetriadis, 2016; Bers, 2010; Chen et al., 2017; Pellas and Peroutseas, 2016), BİD'e yönelik alguları, yeterlilikleri belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar (Bower et al., 2017; Ling et al., 2017), eğitim müfredatlarına BİD'i entegre etme ve bu bağlamda öğretim programı geliştirme konusunda araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Angeli et al., 2016; Manson and Olsen, 2010; Olabe et al., 2015). Konuyla ilgili yapılan tüm çalışmalarda BİD becerisinin ölçülebilmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (de Araujo et al., 2016; Shute et al., 2017). Bu bağlamda BİD becerisini konu edinen çalışmaların amaçlarına ulaşabilmesi için BİD becerilerinin etkin bir biçimde ölçülmesi bir zorunluluk taşımaktadır. Diğer yandan BİD becerisinin ölçülmesi, konunun en zayıf noktasını oluşturmakta ve alanyazında BİD'i ölçmeye yönelik çeşitli yöntemler kullanılmasına rağmen, yaygın olarak kabul gören bir yaklaşım bulunmamaktadır (García-Peñalvo and Mendes, 2017; Shute et al., 2017). Bu durum, araştırmacılar için hem BİD'nin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebilmesi hem de farklı yöntemlerle yapılan ölçüm sonuçlarının karşılaştırılması konusunda zorluk oluşturmaktadır (Grover and Pea, 2013; Shute et al., 2017).

Alanyazında BİD'i ölçme konusunda gerçekleştirilen bazı araştırmalarda, Dr. Scratch ve Alice gibi programlar aracılığıyla, verilen görevleri yerine getirme performansı belirlenerek, BİD becerisi ölçülmeye çalışılmıştır (Denner et al., 2014; Werner et al., 2012). Benzer olarak robotik bağlamında BİD'nin gelişimini inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Atmatzidou and Demetriadis, 2016; Sullivan and Heffernan, 2016). Ayrıca, alanyazında BİD becerisinin gelişimini görüşme ve gözlem yoluyla belirlemeyi hedefleyen araştırmalar yer almaktadır (Cetin,

¹ Sorumlu yazar: Arş. Gör. Dr. Ulaş İLİC, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü, uilic@pau.edu.tr

2016; Israel et al., 2015). Diğer yandan BİD'yi ölçmek için ölçek, anket, test ve rubrik formları gibi kağıt-kalem veri toplama araçları da kullanılmaktadır. Bu kapsamda alanyazında BİD düzeyini ve BİD'in öğretimine yönelik öz yeterlik algısını ölçmek için ölçekler (Korkmaz et al., 2017; Özçınar and Öztürk, 2018), BİD'e yönelik tutumu, algıyı, özgüveni ölçmek için anketler (Hutchins et al., 2017; Yadav et al., 2014), öğrencilerin BİD bilgisini ve becerisini ölçmek için başarı testleri ve rubrikler (Berland and Wilensky, 2015; Jenkins, 2015) kullanılmaktadır.

BİD'i ölçmeye yönelik çeşitli yaklaşımlar olsa da ölçek, anket, test, rubrik formları gibi kağıt-kalem veri toplama araçları alanyazında sıklıkla kullanılmasından dolayı dikkat çekmektedir (Atmatzidou and Demetriadis, 2016; Yadav et al., 2014). Alanyazında BİD'i ölçmeye yönelik pek çok kağıt-kalem veri toplama aracı geliştirilmesine rağmen, söz konusu veri toplama araçlarının niteliklerinin incelendiği bir araştırma olmaması önemli bir eksikliğe işaret etmektedir. Benzer şekilde, BİD'yi daha iyi anlayabilmek amacıyla gerçekleştirilmiş içerik analizi çalışmalarında da BİD'nin ölçülmesi konusunun eksik yönlerine dikkat çekilmektedir (Ilic et al., 2018; Kalelioğlu, 2018). Eğitim teknolojileri alanında gerçekleştirilen içerik analizi çalışmalarının yeni araştırmalar için yol gösterici olduğu göz önüne alındığında (Akbulut and Cardak, 2012; Çeker and Uzunboylu, 2017; Petri and von Wangenheim, 2016), BİD'i ölçmeye yönelik geliştirilen kağıt-kalem veri toplama araçlarının niteliklerinin içerik analizi ile incelenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle söz konusu çalışmada BİD becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen kağıt-kalem veri toplama araçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmaların yıllara göre dağılımları ve trendleri; türlerine, hedef kitleye, kullanılan geçerliği ve güvenilirliği belirleme yöntemlerine göre dağılımları ile bu özellikler bağlamında uygunluklarının ortaya konulması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışmada belirlenen arama stratejileri doğrultusunda, ilgili veritabanlarında kapsamlı aramalar gerçekleştirilmiştir. Dahil etme/hariç tutma ölçütlerine göre yapılan eleme sonrasında, elde kalan yayınlar araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol formu ile incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Arama stratejileri

Arama Web of Science, ERIC, Science Direct, Scopus, Proquest, Ulakbim, Google Akademik ve YÖK Tez Veri Merkezi veri tabanlarında gerçekleştirilmiştir. Aramalarda veri tabanının karakterine uygun olacak biçimde İngilizce ve Türkçe dillerinde "Computational Thinking" anahtar sözcüğüne ek olarak bu kavramı ölçmeyi ifade edebilecek "measure", "scale", "test" "validity", "reliability", gibi anahtar sözcükler de işe koşulmuştur. Arama 17-19 Ekim 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bunun sonucunda araştırma kapsamında yer alabileceği düşünülen toplam 117 yayına ulaşılmıştır.

Dahil etme/Hariç tutma ölçütleri

Araştırma soruları çerçevesinde çeşitli dahil etme/hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Bunlar şu şekildedir:

Doğrudan BİD içerikli bir konuya sahip olmak,
Makale, bildiri, tez veya kitap olarak yayınlanmış olmak,
BİD'in ana odağında olduğu bir kağıt-kalem ölçme aracı geliştirmek,
Çalışmanın tam metninin olması ve buna erişilebilmesi.

Tüm bu kriterler bağlamında arama sonuçlarından elde edilen 117 çalışmanın 64'ü araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlayabilmek için araştırmacılar tarafından bir form geliştirilmiştir. Form Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Kontrol formunun ölçütleri ve bu ölçütlere ilişkin sunulan seçenekler

Ölçütler	Seçenekler
Yılları	2010...2018

Aracın türü	Test, Survey, Rubrik, ...
Niteliği	Açık uçlu, Likert, çoktan seçmeli, ...
Örneklem türü	Öğrenci, Öğretmen, ...
Örneklem büyüklüğü	0-100, 101-200, 201-300, ...
Geçerliliği belirleme yöntemleri	Pilot çalışma, Uzman görüşü, ...
Güvenirliliği belirleme yöntemleri	Cronbach Alpha, Değerlendirmeciler arası güvenirlilik, ...

Veri analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde elektronik tablolama programından yararlanılmıştır. Bu programda formda yer alan ölçütler ve bu ölçütlere yönelik belirlenen seçenekler sütunlara yazılmıştır. Ardından araştırma soruları bağlamında frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Diğer yandan, formda yer alan özellikleri açık ve net olarak belirtilmeyen bazı çalışmalar için araştırmacılar tarafından daha derinlemesine kontroller yapılmıştır.

Sınırlılıklar

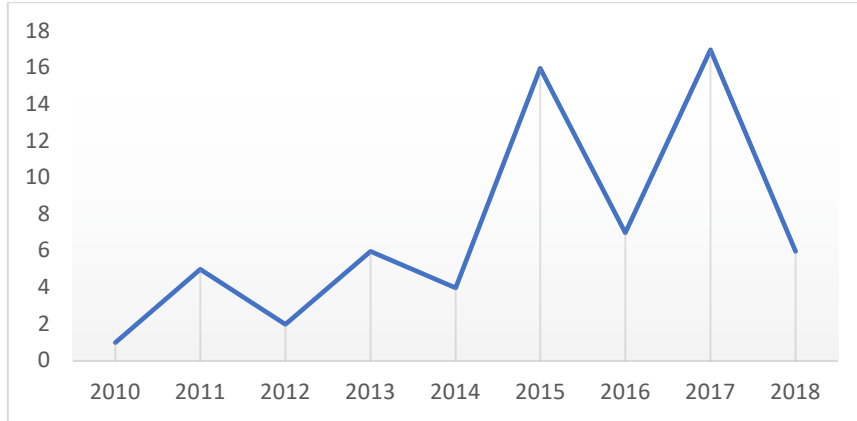
Çalışma bünyesinde çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunlardan ilki aramanın yapıldığı veritabanları, bu veritabanlarında kullanılan dahil etme/hariç tutma ölçütleri ve arama stratejileridir. Bir diğer sınırlılık taramanın yapıldığı son tarihtir. Son olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çalışmaların değerlendirilmesi için kullanılan form da bir sınırlılık olarak ele alınabilir.

Bulgular

Yıllara göre dağılım ve trendler

BİD bağlamında gerçekleştirilen ölçme aracı konulu çalışmaların dağılımları, yıllara göre farklılık göstermektedir. Söz konusu dağılımlar Grafik 1’de sunulmuştur.

Grafik 1: Yayınların yıllara göre dağılımları



Grafik 1’de görüldüğü üzere, araştırma kapsamında incelenen yayınlardan son 4 yılda yapılan yayın sayısının toplam 46 olduğu görülmektedir (%71,9). Önceki 5 yılda yapılan toplam yayın sayısının ise sadece 18 olduğu anlaşılmıştır (%28,1). Bu bağlamda 2010 yılında yayınlanmaya başlayan ölçme aracı konulu çalışmaların sayılarının 2015 yılına kadar durgun seyrettiği ancak bu yıldan itibaren arttığı söylenebilir.

Ölçme aracı türüne ve niteliğine göre dağılımlar

İncelenen çalışmalarda en çok kullanılan ölçme aracı türünün test ($f=36$) olduğu belirlenmiştir. Bu ölçme aracını sırasıyla survey ($f=13$), rubrik ($f=6$) ve questionnaire ($f=5$) türlerinin takip ettiği anlaşılmıştır. Alanda ölçek geliştirme bağlamında gerçekleştirilen çalışmaların ise sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir ($f=2$). Öte yandan bu ölçme araçlarında çoğunlukla açık uçlu soruların işe koşulduğu bulgusuna ulaşılmıştır (%38,6). Bu

yapıyı Likert soru tipleri (%29,3) ve çoktan seçmeli sorular (%22,6) takip etmektedir. Ayrıca bu çalışmalardan 4'ünde ölçme aracının önemli özelliklerinden biri olan niteliği konusunda herhangi bir açıklamaya yer verilmediği dikkat çekici bir bulgudur.

Örneklem türü ve büyüklüğüne göre dağılımlar

BİD'i ölçmeye yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük bölümünde hedef kitleyi öğrenciler oluşturmaktadır (%79,7). Bu kitleyi öğretmenler izlemektedir (%16,4). Hedef kitleyi büyük oranda oluşturan bu iki unsurdan ilki olan öğrencilerde ise sırasıyla ortaokul (%46,8), lise (%12,6), ilkokul (%10,1) ve üniversite öğrencileri (%8,8) bulunmaktadır. BİD konusunda önemli bir konumda olan okul öncesi öğrencileriyle ise yalnızca 1 çalışma gerçekleştirilmiştir. Diğer taraftan öğretmenler grubunu ise sırasıyla ortaokul ($f=5$) ve ilkokul ($f=4$) öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu grupta öğretmen adaylarının hedef kitle olarak yer aldığı 2, okul öncesi ve lise öğretmenlerinin hedef kitle olduğu ise 1'er çalışma gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerinin hedef kitle olarak sıklıkla tercih edilmesine karşın, lise öğretmenlerine çok az yer verilmesi ilgi çekicidir. Buna ek olarak üniversite öğrencileri ve akademisyenler ile yapılan çalışmaların da sayıca yetersiz olduğu görülmektedir. Öte yandan okul öncesi öğrenciler ile öğretmenlerin hedef kitle olarak seçilmemesi irdelenmesi gereken diğer bir konudur. Söz konusu bulguların, BİD'nin günlük hayatın her alanında ve herkes tarafından sahip olunması gereken bir beceri olduğu düşüncesini tam olarak karşılamadığı söylenebilir.

Alanyazında yer alan araştırmaların büyük bölümü 0-100 örneklem büyüklüğü ile gerçekleştirilmiştir (%51,5). Bu aralığı 101-200 örneklem büyüklüğündeki çalışmalar izlemektedir (%23,4). İncelenen araştırmalar nicelik bağlamında yüksek sayıda katılımcıya gereksinim duyulan ölçme aracı konulu çalışmalar olmasına karşın, 501 ve üzeri örneklem tercihinde bulunan çalışmalar oldukça azdır (%6,2). Buna ek olarak 4 çalışmada ise örneklem büyüklüğü konusunda hiçbir bilgiye yer verilmediği belirlenmiştir.

Geçerliliği belirlemede kullanılan yöntemlere göre dağılımlar

Çalışmalarda geçerliliği belirleme yönteminin 10 farklı tema altında gruplandığı sonucuna ulaşılmıştır. En çok kullanılan geçerliliği belirleme yönteminin pilot çalışma yapmak olduğu anlaşılmıştır (%13,7). Bu tekniği sırasıyla uzman görüşü alma (%6,8), yapı geçerliliği (%6,8), kapsam geçerliliği (%4,1) ve dil geçerliliği (%4,1) yöntemleri takip etmiştir. Öte yandan çalışmaların büyük bölümünde geçerliliği belirleme yönelik hangi yöntemin kullanıldığının belirtilmemesi (%56,1) oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Bu bağlamda, ele alınan çalışmaların geçerlik bağlamında yetersiz olduğu söylenebilir.

Güvenirliği belirlemede kullanılan yöntemlere göre dağılımlar

Çalışmalarda güvenilirliği kestirme amacıyla kullanılan yöntemlerden en fazla işe koşulan yöntemin Cronbach alpha analizi olduğu belirlenmiştir (%16,6). Bu yöntemi değerlendirmeciler arası güvenilirlik (%8,3), test tekrar test (%5,5) ve iki yarıya bölme (%4,1) teknikleri izlemiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, çalışmaların büyük bölümünde güvenilirliğin kestirilmesinde kullanılan yöntemler hakkında bilgi verilmediğini göstermektedir (%59,7). Dikkat çekici olan bu bulgudan hareketle çalışmalara güvenilirlik bağlamında yeterli özenin gösterilmediği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada BİD'e yönelik kağıt-kalem ölçme aracı geliştiren 64 çalışmanın yıllara, türlerine, hedef kitleye ve örneklem büyüklüğüne, geçerliliği ve güvenilirliği belirleme yöntemlerine göre incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların BİD'i ölçmeye yönelik daha nitelikli ölçme araçları geliştirme konusunda kılavuzluk edeceği düşünülmektedir.

BİD kavramı 2006 yılında Wing (2006) tarafından gündeme getirilip, bilim çevrelerinin dikkatini çekmeye başlasa da ulaşılan bulgulardan BİD becerisini ölçmeye yönelik geliştirilen kağıt-kalem veri toplama araçlarının 2010 yılından itibaren alanyazına girmeye başladığı anlaşılmıştır. Bu nedenle BİD'i ölçme konusunun nispeten daha yeni olduğu söylenebilir. Diğer yandan 2010'dan günümüze kadarki süreçte konuyla ilgili çalışmaların genel olarak artış eğilimi sergilediği anlaşılmıştır. Bu bulgu alanyazın ile örtüşmemektedir (Ilic et al., 2018; Şahiner and Kert, 2016). Buna karşın BİD'i ölçme konusunun önem kazandığı ve gittikçe daha çok araştırmacının bu konuda çalışma yapmaya başladığı da söylenebilir (Lim, 2015; Weintrop, 2016).

BİD'yi ölçmeye yönelik geliştirilen araçların ağırlıklı olarak testlerden oluştuğu görülmektedir. Testlerin yoğun kullanılması sebebinin, geliştirilmesinin ve uygulanmasının kolay ve düşük maliyetli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Lane et al., 2016; Murchan and Shiel, 2017; Reynolds et al., 2009). Bu durum eğitim teknolojileri alanında ölçme aracı olarak çoğunlukla anket kullanıldığını ifade eden araştırma bulgularıyla zıtlık göstermektedir (Goktas et al., 2012; Simsek et al., 2009). En az kullanılan veri toplama araçlarının ise ölçek, kontrol listesi ve envanterler olduğu anlaşılmıştır. Her ne kadar kullanılan tüm veri toplama araçlarıyla geçerli güvenilir ölçümler yapılabilse de istatistiksel analizlerle yapı geçerliliği sağlanmış ölçeklerin alanyazında çok az bulunması, BİD'in ölçülmesinde bir eksiklik oluşturduğu düşünülmektedir (Ilic et al., 2018). Buna ek olarak, BİD'i

ölçme amacıyla çoğunlukla açık uçlu sorulardan yararlanılmıştır. Bu durumun nedeninin açık uçlu soruları hazırlamanın kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Fein, 2012; Wright, 2008). Açık uçlu soruları sırasıyla Likert soru tipleri ve çoktan seçmeli sorular takip etmektedir. Söz konusu soru tiplerinin aralıklı düzeyde ölçüm sağlayıp, yanıtlamada ve puanlamada kolaylık sunmasından dolayı tercih edildiği düşünülmektedir (Coulacoglou and Saklofske, 2017; Groth-Marnat and Wright, 2016).

BİD'i ölçmeye yönelik yürütülen çalışmalarda hedef kitlenin büyük bölümünü öğrenciler oluşturmaktadır. Bu durum, alanyazında konuyla ilgili gerçekleştirilen içerik analizi çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir (Hsu et al., 2018; Ilic et al., 2018; Şahiner and Kert, 2016). Söz konusu hedef kitleye erişim kolaylığı ve BİD becerisinin örgün eğitim sürecinde küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiği düşüncesinin bu duruma neden olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler grubu içerisinde okulöncesi öğrencilerinin örneklem olarak en az tercih edilmesi ise dikkat çekicidir. Bu durumun her yaş bireyi için önemli olan BİD yaklaşımına ters olduğu düşünülmektedir (Williamson, 2016). Öğrencilerden sonra en çok tercih edilen hedef kitlenin ise öğretmenler olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu alanyazın ile örtüşmektedir (Kalelioğlu, 2018). Söz konusu hedef kitle içinde en çok incelenen grupların sırasıyla ortaokul ve ilkokul öğretmenleri olduğu görülmüştür. Diğer yandan akademisyenler, lise ve okulöncesi öğretmenlerini hedef kitle olarak ele alan çalışmaların çok az olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarını hedef kitle olarak belirleyen çalışmaların da az sayıca olduğu belirlenmiştir. Öte yandan okul öncesi öğrenciler ile öğretmenlerin hedef kitle olarak seçilmemesi, irdelenmesi gereken diğer bir konudur. Söz konusu bulguların BİD'in günlük hayatın her alanında ve herkes tarafından sahip olunması gereken bir beceri olduğu düşüncesini tam olarak karşılamadığı söylenebilir (Cecilia Martinez and Emilia Echeveste, 2015). Farklı yaş gruplarından öğrencilerin tercih edilmesinin BİD'in her yaşta birey için önemli olduğu düşüncesine uygun olmasının yanında (National Research Council, 2010), bazı yaş gruplarına yeterince ağırlık verilmemesi bu durum ile çelişmektedir.

BİD'i ölçmeye yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak 100 kişiye kadar olan örneklem gruplarıyla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Daha büyük örneklem büyüklükleri ile yürütülen çalışmaların nispeten daha az sayıda olduğu anlaşılmıştır. Bu durum alanyazında gerçekleştirilen BİD çalışmalarını içerik analizi ile inceleyen araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Ilic et al., 2018; Şahiner and Kert, 2016). Diğer yandan seçilen örneklem büyüklüklerinin BİD konusunda yeterli veri sağlasa da evrene genelleme konusunda sınırlılıkları olduğu düşünülmektedir.

BİD'i ölçmeye yönelik geliştirilen veri toplama araçlarının geçerliliğini sağlamak için ağırlıklı olarak pilot çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu işlemi sırasıyla uzman görüşü alma, yapı geçerliliği, kapsam geçerliliği ve dil geçerliliği takip etmektedir. Diğer yandan incelenen çalışmaların yarısından fazlasında geçerliliğin nasıl sağladığının belirtilmemiş olması büyük bir eksikliklerdir.

BİD'i ölçmeye yönelik geliştirilen veri toplama araçlarının güvenilirliğini sağlamak için ağırlıklı olarak Cronbach alpha değeri hesaplanmıştır. Bunu sırasıyla değerlendirilmeciler arası güvenirlik, test tekrar test ve iki yarıya bölme tekniği izlemektedir. Diğer yandan incelenen çalışmaların yarısından fazlasında güvenirliğinin nasıl sağladığı belirtilmemiştir. Ölçme aracının güvenirliği doğru ölçümler yapılabilmesi için mutlak unsurlardan biridir (Krippendorff, 2008; Urbina, 2014). Bu bağlamda, geliştirilen veri toplama araçlarının yarısından fazlasının güvenilir ölçümler yapmada yetersiz olduğu söylenebilir.

İleriki çalışmalara yönelik olarak:

BİD konusunda izlenen araştırma yönteminin açıkça belirtildiği bilimsel çalışmalar kapsamında, geçerlilik ve güvenirlik ölçütlerini yeterli düzeyde sağlayan ve bu niteliklerin ayrıntılı olarak raporlandığı veri toplama araçları geliştirilebilir.

Çalışmalarda anasınıfı ve üniversite düzeyi başta olmak üzere toplumda farklı mesleklerde faaliyet gösteren bireyler ve yaşlılara yönelik olarak BİD becerileri ölçmek için geçerli ve güvenilir veri toplama araçları hazırlanabilir.

BİD'i ölçme konusunda alanyazındaki mevcut faktörlerden hangilerinin daha etkin ve önemli olduğu konusunda nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir.

BİD'i ölçme konusunda kağıt-kalem haricindeki diğer ölçme yöntemlerinin geçerlik ve güvenirliğinin incelendiği benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

Akbulut, Y., & Cardak, C. S. (2012). Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A content analysis of publications from 2000 to 2011. *Computers & Education*, 58(2), (s.835-842).

Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: Implications for teacher knowledge. *Educational Technology & Society*, 19(3), (s.47-58).

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, (s.661-670).

- Barcelos, T. S., Munoz, R., Villarroel, R., Merino, E., & Silveira, I. F. (2018). Mathematics Learning through Computational Thinking Activities: A Systematic Literature Review. *Journal of Universal Computer Science*, 24(7), (s.815-845).
- Berland, M., & Wilensky, U. (2015). Comparing virtual and physical robotics environments for supporting complex systems and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), (s.628-647).
- Bers, M. U. (2010). The TangibleK robotics program: Applied computational thinking for young children. *Early Childhood Research & Practice*, 12(2), (s.1-20).
- Bower, M., Wood, L. N., Lai, J. W., Howe, C., Lister, R., Mason, R., . . . Veal, J. (2017). Improving the computational thinking pedagogical capabilities of school teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(3), (s.53-72).
- Cecilia Martinez, M., & Emilia Echeveste, M. (2015). Primary and secondary school students' representation about computer sciences and their job. *RED-Revista De Educacion A Distancia*(46).
- Cetin, I. (2016). Preservice teachers' introduction to computing: Exploring utilization of scratch. *Journal of Educational Computing Research*, 54(7), (s.997-1021). doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0735633116642774>
- Chen, G., Shen, J., Barth-Cohen, L., Jiang, S., Huang, X., & Eltoukhy, M. (2017). Assessing elementary students' computational thinking in everyday reasoning and robotics programming. *Computers & Education*, 109, (s.162-175).
- Coulacoglou, C., & Saklofske, D. H. (2017). *Psychometrics and psychological assessment: Principles and applications*. UK: Academic Press.
- Çeker, E., & Uzunboylu, H. (2017). A dilemma on "web-based/mobile assessment" by or for teachers: A content analysis. *Journal of Universal Computer Science*, 23(12), (s.1238-1255).
- de Araujo, A. L. S. O., Andrade, W. L., & Guerrero, D. D. S. (2016). *A systematic mapping study on assessing computational thinking abilities*. Paper presented at the 2016 IEEE Frontiers in Education Conference.
- Denner, J., Werner, L., Campe, S., & Ortiz, E. (2014). Pair programming: Under what conditions is it advantageous for middle school students? *Journal of Research on Technology in Education*, 46(3), (s.277-296).
- Fein, M. (2012). *Test development: Fundamentals for certification and evaluation*. USA: ASTD Press.
- García-Peñalvo, F. J., & Mendes, A. J. (2017). Exploring the computational thinking effects in pre-university education. *Computers in Human Behavior*, 80, (s.407-411).
- Goktas, Y., Kucuk, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacik, O., Yildirim, G., & Reisoglu, I. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), (s.191-199).
- Groth-Marnat, G., & Wright, A. J. (2016). *Handbook of psychological assessment* (6 ed.). USA: Wiley.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), (s.38-43).
- Hsu, T. C., Chang, S. C., & Hung, Y. T. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education*, 126, (s.296-310).
- Hutchins, N. M., Zhang, N., & Biswas, G. (2017). *The role gender differences in computational thinking confidence levels plays in stem applications*. Paper presented at the International Conference on Computational Thinking Education 2017.
- Ilic, U., Haseski, H. Í., & Tugtekin, U. (2018). Publication trends over 10 years of computational thinking research. *Contemporary Educational Technology*, 9(2), (s.131-153).
- Israel, M., Pearson, J. N., Tapia, T., Wherfel, Q. M., & Reese, G. (2015). Supporting all learners in school-wide computational thinking: A cross-case qualitative analysis. *Computers & Education*, 82, (s.263-279).
- ISTE. (2016). CT leadership toolkit. Retrieved from <http://www.iste.org/docs/ct-documents/ct-leadership-toolkit.pdf?sfvrsn=4>
- Jenkins, C. (2015). Poem generator: A comparative quantitative evaluation of a microworlds-based learning approach for teaching English. *International Journal of Education and Development using ICT*, 11(2), (s.153-167).
- Kalelioğlu, F. (2018). Characteristics of studies conducted on computational thinking: A content analysis. In M. S. Khine (Ed.), *Computational Thinking in the STEM Disciplines* (pp. 11-29). Switzerland: Springer.
- Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, (s.558-569).
- Krippendorff, K. (2008). Reliability. In W. Donsbach (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication* (pp. 1-6). USA: John Wiley & Sons.
- Lane, S., Raymond, M. R., Haladyna, T. M., & Downing, S. M. (2016). Test development process. In S. Lane, M. R. Raymond, & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (2 ed., pp. 1-37). NY: Routledge.
- Lim, S. (2015). Designing a literature instruction using big data. *Advanced Science and Technology Letters*, 97, (s.82-87).

- Ling, U. L., Saibin, T. C., Labadin, J., & Aziz, N. A. (2017). Preliminary investigation: Teachers' perception on computational thinking concepts. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering (JTEC)*, 9(2-9), (s.23-29).
- Manson, J. R., & Olsen, R. J. (2010). Diagnostics and rubrics for assessing learning across the computational science curriculum. *Journal of Computational Science*, 1(1), (s.55-61).
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and applying assessment in education*. UK: SAGE.
- National Research Council. (2010). *Report of a workshop on the scope and nature of computational thinking*. Washington: The National Academies Press.
- Olabe, X. B., Basogain, M. A. O., & Basogain, J. C. O. (2015). Computational thinking through programming: A learning paradigm. *RED-Revista De Educacion A Distancia*, 46.
- Özçınar, H., & Öztürk, E. (2018). The scale of self-efficacy perception towards teaching computational thinking: A validity and reliability study. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 30, (s.173-195).
- Pellas, N., & Peroutseas, E. (2016). Gaming in Second Life via Scratch4SL: Engaging high school students in programming courses. *Journal of Educational Computing Research*, 54(1), (s.108-143).
- Petri, G., & von Wangenheim, C. G. (2016). How to evaluate educational games: A systematic. *Journal of Universal Computer Science*, 22(7), (s.992-1021).
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. L. (2009). *Measurement and assessment in education* (2 ed.). USA: Pearson.
- Selby, C. C. (2014). *How can the teaching of programming be used to enhance computational thinking skills?* (Doctoral dissertation), University of Southampton, Southampton.
- Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, (s.142-158).
- Simsek, A., Ozdamar, N., Uysal, O., Kobak, K., Berk, C., Kılıcer, T., & Cigdem, H. (2009). Current trends in educational technology research in Turkey in the new millennium. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), (s.941-996).
- Sullivan, F. R., & Heffernan, J. (2016). Robotic construction kits as computational manipulatives for learning in the STEM disciplines. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(2), (s.105-128).
- Şahiner, A., & Kert, S. B. (2016). Examining studies related with the concept of computational thinking between the years of 2006-2015. *European Journal of Science and Technology*, 5(9), (s.38-43).
- Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing*. NJ: John Wiley & Sons.
- Weintrop, D. (2016). *Modality matters: Understanding the effects of programming language representation in high school computer science classrooms*. (Doctoral Dissertation), Northwestern University,
- Werner, L., Denner, J., Campe, S., & Kawamoto, D. C. (2012). *The fairy performance assessment: Measuring computational thinking in middle school*. Paper presented at the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE '12), New York.
- Williamson, B. (2016). Political computational thinking: Policy networks, digital governance and 'learning to code'. *Critical Policy Studies*, 10(1), (s.39-58).
- Wing, J., Henderson, P., Hazzan, O., & Cortina, T. (2005). Computational thinking. Retrieved from <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/ct-paper.pdf>
- Wing, J. M. (2006). Viewpoint: Computational thinking. *Communications of the ACM*, 46(3), (s.33-35).
- Wright, R. J. (2008). *Educational assessment: Test and measurement in the age of accountability*. CA: SAGE Publications.
- Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. T., 5. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), (s.1-16).

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutumları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Yılmaz Akcan

Necmettin Erbakan Üniversitesi, akcan.1994@gmail.com

Ahmet Naci Çoklar

Necmettin Erbakan Üniversitesi, ahmetcoklar@hotmail.com

Şemseddin Gündüz

Necmettin Erbakan Üniversitesi, semsedding@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliğinde öğrenim gören bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutumları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve mesleki tutumlarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmektir. Bu amaç için 81 bilgisayar öğretmen adayının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öğrencilere öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ölçmek için “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortaya çıkarmak amacıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Öte yandan bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.59$) bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik mesleği, Tutum, Yaşam boyu öğrenme, Bilgisayar öğretmen adayları.

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between the professional attitudes and lifelong learning tendencies of the prospective computer teachers studying at the Computer Education and Instructional Technology Teaching Department of Necmettin Erbakan University Faculty of Education. For this purpose, 81 prospective computer teachers were consulted. In order to measure students' attitudes towards teaching profession, Attitude Scale towards Teaching Profession was used. The Lifelong learning trend scale was used to reveal lifelong learning trends. According to the findings of the study, it was found that there was no significant difference between the prospective teachers' attitudes towards teacher education and lifelong learning trends according to gender and grade level. On the other hand, it was found that there was a moderately positive ($r = .59$) relationship between prospective teacher' professional attitudes and lifelong learning trends.

Key Words: Teaching profession, Attitude, Lifelong learning, Prospective computer teachers

Giriş

Ülkemizde son yıllarda eğitim sorunlarından başta gelenlerinden biri öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliğidir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları önemli yer tutmaktadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik ve tutumların kazanıldığı en temel yer eğitim fakülteleridir. Bu fakülteler yetiştirilen öğretmen adaylarının kendilerini mesleki olarak yeterli ve öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumlar kazanmış birer öğretmen olarak algılamalarında oldukça önemli role sahiptir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının olumlu olması iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. İnsan yaşamının temelinde yer alan öğrenmeler yalnızca okulda gerçekleşmemektedir. Okuldaki öğrenmelerin yanı sıra insanlar öğrendikleri pek çok davranışı yaşamın içinde kazanmaktadır. Bunların tümü kasıtlı veya kasıtsız olarak öğrenme için bir ortam oluşturmaktadır. Toplumsal yaşam içindeki bu farklı öğrenme ortamları yaşam boyu eğitim/öğrenme kavramlarının önem kazanmasını sağlamıştır. 21. yüzyıl toplumlarında var olabilmek için öğrenme yaşam boyu devam etmesi gereken dönüştürücü bir süreç olarak görülmektedir. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme toplumsal yaşamda var olan öğrenme etkinliklerinin toplamı olarak tanımlanabilir (Duman, 2007; 95). 21. yüzyıl toplumlarında var olabilmek için öğrenme yaşam boyu devam etmesi gereken dönüştürücü bir süreç olarak görülmektedir.

Öğretmen adayları bölümlerinde ki değişmeleri ve güncellenen içeriği ve konuları yaşam boyu öğrenme kapsamında takip edebilmelidir. 21. Yy. öğrencisini eğitirken kullanması gereken metotları araştırarak, yenilenmiş

sistemleri kullanarak ve bilgi teknolojisinden faydalanarak hem kendisi yaşam boyu öğrenip hem de öğrencilerine aktarmalıdır.

Bilgisayar öğretmenleri gelişen ve değişen teknolojilerle beraber sürekli bilgilerini taze tutmalı ve bu gelişmeleri yakından takip etmelidir. Teknoloji çağında bilgisayar öğretmenleri yaşam boyu yeni bilgiler öğrenip bu bilgilerine aktarmalıdır.

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ortaya koyma açısından ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri hakkındaki görüşlerini belirleme açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini bazı değişkenler açısından incelenmektedir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları” cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2) Öğretmen adaylarının “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmen adaylarının “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” ile “öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, tarama araştırması olarak desenlenmiştir. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Tarama araştırmasının önemli avantajı, oldukça çok bireyden oluşan örneklemden elde edilen birçok bilgiyi araştırmacılara sunmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; 14).

2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği 3 ve 4. Sınıfa devam eden öğretmen adaylarından elde edilen bilgiler araştırmanın verilerini oluşturacaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi 3. ve 4.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise uygulama günü sınıfta bulunan 81 kişi oluşturmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler	Değerleri	N	%
Cinsiyet	Erkek	33	40.7
	Kız	48	59.3
Sınıf	3.sınıf	43	53.1
	4.sınıf	38	46.9
Toplam		81	100

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, sınıf açısından incelendiğinde ise 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sayıca 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha fazla olduğu görülebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarını için Emir (1996) tarafından geliştirilen mesleki tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 10 olumlu 10 olumsuz tutumu yansıtan ifadelerden oluşan 20 maddelik likert tipi bir tutum ölçeğidir.

Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği (Aydoğan & Arsal,2016) kullanılmıştır. Ölçek yaşam boyu öğrenme eğilimini belirleyen 17 maddelik likert tipi bir ölçektir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizinden önce bilgisayar ortamına aktarılması gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak verilerin uygunluğu kontrol edilmiştir. 81 veri için 5'li likert maddeler 1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Kesinlikle Katılıyorum olacak şekilde puanlanmıştır. Kullanılan Öğretmenlik Tutum Ölçeğindeki ters olan 1, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19 tersten puanlanmıştır.

Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin analizinde, demografik bilgilerin analizi için yüzde ve frekans Öğretmenlik mesleki tutumu ve Yaşam boyu öğrenme eğilimi için genel ortalama puanları için aritmetik ortalama ve standart sapma sınıf düzeyi cinsiyete göre Öğretmenlik mesleki tutum u ve Yaşam boyu öğrenme eğiliminin farklılığını belirlemek için t kullanılmıştır.

Verilerin yorumlanmasında düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç değerlendirme kriteri belirlenmiş olup, 5'li likert maddeler dikkate alındığında Tablo 2'deki değerlendirme aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 2. Verilerin değerlendirme aralık ve kriterleri

Değerlendirme Aralığı	Değerlendirme Kriteri
1.00 – 2.33	Düşük Düzey
2.34 – 3.66	Orta Düzey
3,67 – 5.00	Yüksek Düzey

Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmış ve veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünün Öğretmenlik Mesleki Tutumları

Araştırma kapsamında öncelikli olarak öğrencilerin Öğretmenlik Meslek Tutumları araştırılmış, araştırmaya katılan 81 öğrencinin verdiği yanıtlar analiz edilerek Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleki Tutumları

Madde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Durum
1 Mesleğimi sadece ekonomik nedenlerden dolayı yapmayı düşünürüm.	3.85	1.062	Yüksek
2 Mesleğimin topluma daha yararlı olmamı sağlayacağını düşünüyorum.	4.21	.770	Yüksek
3 Mümkün olsa bu meslek yerine başka bir meslek seçerim.	2.91	1.257	Orta
4 Mesleğimi hemen iş bulma düşüncesi ile seçtim.	3.42	1.160	Orta
5 Mesleğimi uygulamaktan zevk alırım.	3.95	.907	Yüksek
6 Mesleğimle ilgili konuları araştırmaktan zevk alırım.	3.80	.967	Yüksek
7 Mesleğim bana göre en çekici meslekler arasındadır.	3.31	1.211	Orta
8 Boş zamanlarımı mümkün olduğunca mesleğimle ilgili konularla uğraşarak geçirmek isterim.	3.43	1.060	Orta
9 Mesleğim benim kişiliğime uygun değildir.	3.62	1.179	Orta
10 Mesleğimle ilgili araştırma yapmak bana sıkıcı gelir.	3.63	1.112	Orta
11 Mesleğimi yaparken zevk almayacağımı düşünüyorum.	3.51	1.276	Orta
12 Mesleki konular bana sıkıcı geliyor.	3.59	1.138	Yüksek
13 Boş zamanlarımda mesleğimle ilgili seminer ve kongrelere katılmak bana mutluluk verir.	3.40	1.045	Orta
14 Mesleğimi kendi yapıma uygun bulurum.	3.67	1.072	Yüksek
15 Mesleğimi isteyerek yapacağımı düşünüyorum.	3.85	1.097	Yüksek
16 Mesleğimle ilgili bir alanda yüksek lisans yapmak isterim.	3.78	1.225	Yüksek
17 Boş zamanlarımda mesleğimle ilgili bir şey yapmak içimden gelmez.	3.56	1.194	Orta
18 Bana göre mesleğim en sıkıcı meslekler arasında yer alır.	3.89	1.129	Yüksek
19 Sürekli çocuklarla ilgilenmek zorunda olmaktan nefret ederim.	4.11	1.095	Yüksek
20 Mesleğimle ilgili görevleri sıkılmadan zevkle yaparım.	3.69	1.190	Yüksek
Genel Ortalama	3,659	1.1073	Orta

Tablo 3. İncelendiğinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleki Tutum düzeyinin ($X=3,659$) orta düzey olduğu görülmüştür. Maddeler incelendiğinde orta ve yüksek düzey değerleri alınmıştır Mesleki alandaki tutumlarını geliştirmek amacı ile mesleki alandaki çalışmalara katılmalarını önerilebilir.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünün Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Araştırma kapsamında öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme durumları araştırılmış, araştırmaya katılan 81 öğrencinin verdiği yanıtlar analiz edilerek Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yaşam Boyu Öğrenme düzeyleri

Madde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Durum
1 Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim.	3.99	,716	Yüksek
2 Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım.	3.94	,764	Yüksek
3 Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım.	3.98	,821	Yüksek
4 Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım.	3.74	,972	Yüksek
5 Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim.	4.02	,880	Yüksek
6 Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim.	4.17	,834	Yüksek
7 Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem.	3.86	997	Yüksek
8 Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	4.19	,838	Yüksek
9 Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.	3.96	1,042	Yüksek
10 Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım.	4.09	,938	Yüksek
11 Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm.	4.33	,908	Yüksek
12 İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.	3.94	,913	Yüksek
13 Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim.	4.17	,905	Yüksek
14 Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım.	3.94	,857	Yüksek
15 Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarf ederim.	4.05	,773	Yüksek
16 Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.	4.10	,831	Yüksek
17 Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm.	4.33	,758	Yüksek
Genel Ortalama	4,047	.8674	Yüksek

Tablo 4. İncelendiğinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme düzeyinin ($X=4,047$) yüksek düzey olduğu görülmüştür. Maddeler incelendiğinde yüksek düzey değerleri alınmıştır. Bu çalışma doğrultusunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen adaylarının gelişen ve değişen teknolojiyi yakından takip ettiği, yaşam boyu öğrenmenin farkındalığına sahip bireyler olduğu söylenebilir.

Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Tutumu ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Durumlarından Bazı Değişkenler Açısından Durumları

Bu çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve yaşam boyu öğrenme eğilim durumları cinsiyet ve sınıf bazında incelenmiştir.

Cinsiyete Göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Cinsiyete göre Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutumu ve yaşam boyu öğrenme eğilim analiz durumları incelenmiştir. Bu kapsamda 33 erkek, 48 kız öğrencinin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki tutum ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre incelenmesi

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	T	P
Mesleki Tutum Ölçeği	Erkek	33	3.66	.69	.01	.99
	Kız	48	3.66	.66		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği	Erkek	33	3.94	.53	1.44	.15
	Kız	48	4.12	.56		

Tablo 5 incelendiğinde bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutumları kız ve erkek öğretmen adaylarında aynı değerler çıkmıştır ve orta düzeydedir $X=3,66$). Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Erkek adaylarda ($X=3,94$) Kız adaylarda ($X=4,12$) her ikisinin de yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca kız ve erkek öğretmen adaylarının Mesleki tutumları arasında fark olup olmadığını gözlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu mesleki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=.01$; $P> .05$). Yaşam boyu öğrenme eğilimlerin de cinsiyete göre bir farkın olup olmadığını gözlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=1,44$; $P> .05$).

Sınıf Düzeyine Göre Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Sınıf düzeyine göre Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutumu ve yaşam boyu öğrenme eğilim analiz durumları incelenmiştir. Bu kapsamda 43 kişi 3.sınıf,38 kişi 4.sınıf öğrencisinin vermiş olduğu yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki tutum ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre incelenmesi

	Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	T	P
Mesleki Tutum Ölçeği	3	43	3.57	.65	1.28	.21
	4	38	3.76	.68		
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği	3	43	4.03	.59	.37	.72
	4	38	4.07	.51		

Tablo 6 incelendiğinde bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutumları 3.sınıf adaylarda ($X=3,57$) orta düzey 4.sınıf adaylarda ($X=3,76$) yüksek düzey çıkmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri 3.sınıf adaylarda ($X=4,03$) 4.sınıf adaylarda ($X=4,07$) her ikisinin de yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca 3 ve 4.sınıfa devam eden öğretmen adaylarının mesleki tutumları arasında fark olup olmadığını gözlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu mesleki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=1,28$; $P> .05$). Yaşam boyu öğrenme eğilimlerin de sınıf düzeylerine göre bir farkın olup olmadığını gözlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=.37$; $P> .05$).

Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutum Ölçeği Düzeyleri

Bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutum ölçeğinden çıkan sonuçlar incelenmiştir. Tablo 2’ deki verilen düzey aralıkları kullanılarak Tablo 7’de kaç kişinin hangi düzeyde olduğu verilmiştir.

Tablo 7 Bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeyleri

Düzeyler	N	%
Düşük	4	4.9
Orta	34	42
Yüksek	43	53.1

Tablo 7 incelendiğinde 4 öğrencinin mesleki tutum düzeylerinin düşük olduğu, 34 öğrencinin orta düzeyde olduğu ve 43 öğrencinin yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Ölçeğe katılan öğretmen adaylarının % 46,9’ unun yüksek düzeyden aşağıda olduğu tespit edilmiştir. Bu derece yüksek bir kesimin düşük ve orta düzeylerde değerler almasının başlıca nedenleri bilgisayar öğretmenlerinin atama sayısının az olması ve mezunlarının iş imkanları hakkında bilgisi olmaması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin iş kaygısı yaşamaları, mesleki tutumlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Öğrencilere seminerler ile bölümden mezun olduktan sonraki yönelebilecekleri iş imkanları hakkında bilgilendirilmesi gereklidir.

Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Düzeyleri

Bilgisayar öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden çıkan sonuçlar incelenmiştir. Tablo 2’ deki verilen düzey aralıkları kullanılarak Tablo 8’de kaç kişinin hangi düzeyde olduğu verilmiştir.

Tablo 8 Bilgisayar öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilim düzeyleri

Düzeyley	N	%
Düşük	1	1,2
Orta	13	16
Yüksek	67	82,7

Tablo 8 incelendiğinde % 82,7'lik bir kısmın yüksek düzeyde çıktığı gözlemlenmiştir. Bu kadar büyük bir kısmın yüksek düzeyde çıkmış olması öğrencilerin bilgisayar derslerinin sürekli değişen ve gelişen bir şekilde olduğunun farkında olduklarını gösterir. Öğrenciler değişen ve gelişen teknolojileri yakından takip etmesi gerekliliğinin yaşam boyu öğrenmeden geçtiğinin farkında oldukları düşünülmektedir.

Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutumları ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Bu çalışmada bilgisayar öğretmen adaylarının Mesleki tutumları ve Yaşam boyu öğrenme eğilimleri incelenmiştir. Yapılan incelemelerde bulunan ilişki Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 Bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutumları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki

		Mesleki Tutum Ölçeği	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri
Mesleki Tutum	Korelasyon	1	.59
	P		.00
	N	81	81
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Korelasyon	.59	1
	P	.00	
	N	81	81

Tablo 9 incelendiğinde Bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.59$; $P<.05$). Yani bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme düzeyleri de artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,35$) dikkate alındığında mesleki tutumdaki toplam değişkenliği % 35'inin yaşam boyu öğrenmeden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutumlarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya çıkarmak ve ikisi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Necmettin Erbakan Üniversitesi 3. ve 4.sınıf öğrencileri ile yapılan araştırma sonuçlarını göre, bilgisayar öğretmen adaylarının mesleki tutumları orta düzey, yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki tutum ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki orta düzeyde pozitif yönde çıkmıştır ($r=.59$; $P<.05$).

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının "Öğretmenlik Meslek Tutum Ölçeği" 'nden aldıkları puanların cinsiyete ve sınıfa göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu bulguya dayanarak bilgisayar öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine olan tutumun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişmediği söylenebilir.

Bilgisayar öğretmen adayları mesleki tutumları bakımından orta düzeyde değer almıştır. Bu bulgu, BÖTE öğrencilerinin öğretmen atama durumlarından dolayı iş kaygısı yaşadıklarından kaynaklandığı tahmin edilmektedir

Bilgisayar öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin araştırma kapsamında yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilgisayar öğretmen adayları yaşam boyu öğrenmeye ilişkin farkındalığa sahip bireylerdir. Dersleri bakımından bilgiler, programlar ve uygulamalar sürekli değişim içerisinde. Bu değişimi yaşam boyu öğrenmeyi devam ettirerek sürdürebileceklerdir.

KAYNAKÇA

Aydın, F. (2004), “Öğretmen Adaylarının Mesleki Tutumları”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi- Journal of Social Sciences*,2(9), ss.95104.

Aydoğan, D. G., & Arsal, Z. (2016), “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği”, *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), ss.114-122

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15) ss. 33-53

Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

Emir, S. (1996). Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin meslek derslerindeki akademik başarıları ile uygulama derslerindeki mesleki performansları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oral, B. t & Yazar, T. (2015), “ Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14/52(2015), ss.1-11

Academia Sitesinin Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi

Yılmaz AKCAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, akcan.1994@gmail.com

Şemseddin GÜNDÜZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, semsedding@gmail.com

Özet

Kullanılabilirlik çalışmaları yazılım geliştirme ve tasarım çalışmalarında oldukça önemlidir. Kullanılabilirlik çalışmaları ile web sitelerinin mobil uygulamaların ve eğitsel tasarımlarının değerlendirme süreçleri daha etkili hale getirilebilir. Bu çalışmada academia.edu sitesinin kullanılabilirlik sorunlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma kullanılarak lisansüstü öğrenci ve akademik personellere görevler uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların farklı görüşleri de alınarak yaşanan kullanılabilirlik sorunları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kullanılabilirlik, Web sitesi kullanılabilirliği, Academia Sitesi, Değerlendirme.

Abstract

Usability studies are very important in software development and design studies. With the usability studies, evaluation processes of mobile applications and educational designs of websites have become more effective. In this study, it is aimed to reveal the usability problems of academia.edu website. Duties were applied to graduate students and academic staff by using qualitative research. In addition, the usability problems were determined by taking different opinions of the participants.

Key Words: , Usability, Web site usability, Academia website, Evaluation.

Giriş

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte ortaya çıkan bilgi artışı ve karmaşasından dolayı kullanıcılar birçok web sitesini kullanmada ve anlamada zorluk çekmektedirler. Kullanıcıların bu sorunlarına çözüm olarak web sitelerinde kullanılabilirlik konusunun önemi artmıştır. Kullanıcıların etkin bir biçimde eriştiği ve kullandığı bilgi kaynaklarına sahip bilgi merkezlerinin var oluş amaçlarına ulaşmaları ve varlıklarını sürdürebilmeleri önemlidir. Bu nedenle bilgi kaynağı ile kullanıcı arasındaki köprülerden biri olan web sitelerinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi gerekir (Kılıç ve Güngör, 2006).

Academia web sitesi her gün dünyanın her yerinden binlerce kişinin ziyaret ettiği bir akademik bilgi paylaşım sitesidir. Academia sitesine profesöründen öğrencisine tüm bilim dalları ile ilgili çalışmaların gönüllülük esasıyla paylaşıldığı bir o kadar da kolay ulaşılabilen bir site olma özelliği bakımından oldukça geniş çaplı bir bilgi paylaşım sitesidir. Ayrıca araştırma yapmak istenilen herhangi bir konu hakkında verilere ulaşabilmenin gerekli olduğu durumlarda, web sitesi üzerinden bu veri sahibi ile iletişime geçilebilir.

Böylesine bilgi yüklü bir sitede kullanıcıların araştırma yapması ve aradıkları bilgiye ulaşabilmesi için sitenin tasarım ve bilgi arama motoru kullanıcılara kolaylık sağlamalı ve aradıkları bilgileri olabildiğince hızlı bir şekilde karşısına çıkarmalıdır. Bu çalışmada academia web sitesinin ne ölçüde kullanılabilir olduğunu ve kullanıcıların hangi kullanılabilirlik sorunları ile karşılaştığı incelenecektir.

Uluslararası Standardizasyon Kuruluşu (ISO) nun tanımına göre kullanılabilirlik, bir sistemin etkililik, verimlilik ve memnuniyetinin bir ölçüsüdür (Bevan, 1995). Ayrıca kullanılabilirlik, “bir uygulamada belirlenen işlerin hedef kitle olarak belirlenen kullanıcılar tarafından, gerekli eğitimin ve teknik desteğin verilmesinin ardından, uygun çevre koşullarında kolaylıkla ve etkili biçimde kullanılabilmesi” olarak tanımlanabilmektedir (Acartürk ve Çağiltay, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Academia web sitesinin kullanılabilirliğini belirlemektir. Araştırmacıların bu web sitesinin kullanırken karşılaştıkları sorunları tespit edebilmek için Necmettin Erbakan Üniversitesi Akademik Personel ve Lisansüstü eğitimde olan öğrencilere görevler uygulanmış ve bu görevlerde neleri yapıp yapmadığı ve bu görevlerde ne gibi zorluklar çektiği gözlemlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada hedef kitlede yer alan bireylere görevler verilmiş ve bu görevleri yerine getirirken karşılaştıkları problemler gözlem yoluyla tespit edilmiştir. Görev uygulamaları Konya ilinde bulunan Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencileri ve akademik personeline uygulanmıştır. Alınan sonuçlar değerlendirilip academia sitesinin sınırlılıkları ve kullanılabilirlik sorunları ortaya konulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencileri ve Akademik Personeli oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise sayısal, sözel ve BÖTE bölümlerinden 1'er erkek 1'er kadın olmak üzere 2 şer akademik personel ve yüksek lisans öğrencileri oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada academia sitesinin kullanılabilirliğini belirlemek için seçilen kişilere bazı görevler uygulanmıştır. Bu görevler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna verilen görevler

Görev No	Görevler
1	Öğretmenlik meslek tutumu başlığı ile makale araştırması yapınız.
2	Bir makale ön izlemesi yapınız ve indiriniz.
3	Makale sahibine mesaj yazınız ve arkadaş olarak ekleyiniz.
4	Makale eklemesi yapınız.
5	Makaleyi yer imi olarak ekleyiniz ve yer imlerinizi kontrol ediniz.

Seçilen kişilere bu görevler uygulanmış. Bu uygulamada görevlerin yapılıp yapılmadığı ne gibi zorluklarla karşılaşıldığı gözlem yolu ile incelenmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde toplanan gözlemler öncelikle bilgisayar ortamında tablo olarak düzenlenmiştir. Bu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2. Kullanıcıların görevleri başarma durumları (“+” başarılı, “-“ başarısız)

Bölüm	Yaş	Cinsiyet	1	2	3	4	5
Sayısal / Prof.	Olgun	Kız	+	+	±	+	-
Sayısal / Doç.	Orta	Erkek	+	+	+	+	+
Sayısal / Yüksek lisans	Genç	Erkek	+	+	+	+	-
Sayısal / Yüksek Lisans	Genç	Kız	+	+	+	-	+
Sözel / Prof.	Olgun	Erkek	+	+	-	+	-
Sözel / Araştırma Görevlisi	Orta	Kız	+	+	+	+	+
Sözel / Yüksek lisans	Orta	Erkek	+	+	+	+	-
Sözel / Yüksek lisans (tez)	Genç	Kız	+	+	+	+	+
Böte / Dr. Öğretim Üyesi	Orta	Erkek	+	+	+	+	±
Böte / Dr. Öğretim Üyesi	Orta	Kız	+	+	+	+	+
Böte / Yüksek Lisans	Orta	Erkek	+	+	+	+	-
Böte / Yüksek Lisans	Genç	Kız	+	+	+	+	+

GÖREV 1:

Örneklemedeki her birey başarılı bir şekilde makale araştırması yapabilmıştır. Academia sitesini hiç kullanmayan kişilerde zorlanmadan herhangi bir konu ile ilgili çalışmalara erişebilmişlerdir. Siteye giriş sağlandıktan sonra araştırma bölümünün kolayca bulunduğu ve kullanılabilirliği gözlemlenmiştir.

GÖREV 2:

Bu çalışmada ön izleme ve indirme seçeneği siteyi kullanan tüm katılımcılar tarafından başarı bir şekilde kullanılmıştır. Ön izleme seçeneği araştırma yaparken kullanıcılara makale ile ilgili sınıflandırma yapma olanağı sağlamaktadır. Böylece kullanıcılar rahatlıkla makalenin özet, giriş ve yöntem kısmını buradan inceleyerek indirme seçeneği ile makalenin tamamına ulaşabilmektedir. Bu academia sitesi kullanıcılarına makale incelemesinde zaman tasarrufu sağlar.

GÖREV 3:

Bu görev uygulamasında yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Olgun kategorisindeki kişilerin arkadaş ekleme ve makale sahibine mesaj yoluyla iletişime geçme konusunda başarısız oldukları saptanmıştır. Bu konudaki başarısızlığın yaş faktörüne bağlı olarak bu kişilerin, genç kategorisindeki kişiler kadar sosyal medya veya mesaj uygulamalarını aktif kullanmadıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Academia sitesinin arkadaş ekleme özelliği ile takip ettiğimiz kişilerin akademik çalışmalarında kısa sürede haberdar olma imkânı sağlamaktadır. Takip edilen kişilerin paylaşımları ana sayfamızda görülür. Mesaj bölümü ise çalışmalarımızda kullanacağımız ölçeklerin izni için yayın sahibine ulaşma kolaylığı sağlamaktadır. Ayrıca akademik çalışmalarımızda atıf olanağı sağlar.

GÖREV 4:

Bu görevi araştırmanın örneklemindeki genç, sayısal kategorisindeki yüksek lisans öğrencisi dışında tüm katılımcılar kolay bir şekilde gerçekleştirmiştir. Başarısız olan genç, sayısal kategorisindeki yüksek lisans öğrencisinin ders döneminde olup araştırma yöntemlerini çok iyi bilmediğini ifade etmiştir. Makale ekleme alanı kendi çalışmalarımızı site üzerinden dünyanın dört bir tarafından kullanıcıya ulaştırmasını ve bilim dünyasına katkı da bulunmamızı sağlar.

GÖREV 5:

Bu araştırmadaki son görev olan makaleyi yer imi olarak ekleme ve eklediğimiz yer imlerini kontrol etme görevini Olgun kategorisindeki kişilerin yapamadığı saptanmıştır. Orta yaş kategorisindeki kişiler 3 başarılı 3 başarısız sonuç ortaya koymuşlardır. Genç kategorisindeki kişiler ise yer imi ifadesinden ilk olarak tarayıcı yer imi olarak algılamışlardır ve bu kişilere tarayıcının yer imi özelliği değil academia sitesinin yer imi özelliği olduğu belirtilmiştir. Bu hatırlatmanın ardından bu kişiler genellikle başarılı bir şekilde yer imi özelliğini kullanabilmişlerdir. Görevler uygulanırken kullanıcıların karşılaştığı en büyük zorluk yer imi özelliğinde olduğu saptanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada academia sitesinin kullanılabilirliğini ortaya koymak için örneklemedeki kişilerden 5 görevi yapmaları istenilmiş ve görevler yapılırken kişiler gözlemlenmiştir. Olgun kategorisindeki kişiler arkadaş ekleme ve mesaj yazma bölümün de başarısız oldukları saptanmıştır. Bu durum kişilerin sosyal medya alışkanlığı ile alakalı olduğu söylenebilir. Ayrıca yer imi bölümünde de başarısız oldukları görülmüştür. Bu durum yer imi özelliğini bilmemeleri ve academia sitesi yapısında yer imi bölümü konumunun kolay bulunamamasından kaynaklanmıştır. Orta yaş bireylerinin de yer imi görevinde çoğunlukla başarısız oldukları saptanmıştır. Bu başarısızlıkta academia sitesi içerisindeki yer iminin konumundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Genç bireylerin yer imi ifadesinden tarayıcı yer imi özelliği olarak algılamışlar. Bu kategorideki bireylerin aktif bir şekilde tarayıcı yer imlerini kullandığından ötürü aşinalığın olduğu gözlemlenmiştir. Genç, sayısal kategorisindeki yüksek lisans öğrencisi makale ekleme görevinde başarısız olmuştur. Bu öğrencinin araştırma yöntemlerini tam olarak bilmediği için bu görevi başarılı olarak gerçekleştirememiştir.

Academia sitesi İngilizce dili üzerinde tasarlandığı için tarayıcı tarafından Türkçe diline çevrildiğın de bazı kavramların tam anlamıyla çevrilemediği için sitenin kendi içerisinde dil seçeneği oluşturulması önerilir.

Yer imi kategorisinde klasör özelliği bulunmadığı için mevcut verilerin kaydedilmesi bir süre sonra karışıklığa sebebiyet vermektedir. Bu durumu önlenmesi için yer imi olarak kaydettiğimiz verilerin klasörleme özelliğinin eklenmesi tavsiye edilir. Sitenin makale ekleme ve profil özelliklerini değiştirme gibi site kullanım kılavuzunun oluşturulması önerilir.

KAYNAKÇA

Acartürk, C. ve Çağıltay, K. (2006). *İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve ODTÜ'de Yürütülen Çalışmalar*. 8. Akademik Bilişim Konferansı, 9-11 Şubat. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Bevan, N. (1995). *Human-Computer Interaction Standards*. Proceedings of the 6th International Conference on Human-Computer Interaction. Yokohama, (pp. 885-890).

Kılıç, E. ve Güngör, Z. (2006a). *Kütüphane web sitelerinin kullanılabilirliği: bir uygulama çalışması*. Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 21 (4), 781 -789.

Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlarının İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül PALTA

Hakkari Üniversitesi, aysegulkadi.33@gmail.com

Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN

Ege Üniversitesi, beytekin.ferda@gmail.com

Yük. Lis. Öğr. Miray DOĞAN

Ege Üniversitesi, mraydogan@ymail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumlarını incelemektir. Araştırma, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumlarını demografik değişkenlere göre incelenmeye yönelik olan tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli insanların tutumları, algıları, düşünceleri vb. ni incelemede kullanılır (Mcmillan ve Schumacher, 2001). Araştırma aynı öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelediğinden ilişkisel (korelasyonel) modeldedir. Korelasyonel araştırmalar, korelasyonel istatistikleri tercih eder ve değişkenler arasındaki ilişkileri bulmayı sağlar (Balci, 2011). Evren, öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklem ise Ege Üniversitesi'nde eğitim alan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 140 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının demografik değişkenleri için frekans ve yüzde değerleri, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasını incelemek için bağımsız örneklem için t testi, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumlarının anne-baba eğitim durumlarına göre farklılaşmasını incelemek için Kruskal Wallis testi ve öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon analizi tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ile yaşları arasında anlamlı ilişki yoktur. Araştırmanın bulgularının nedenleri araştırılabilir. Bu araştırma farklı örneklem ve yöntemlerle tekrar edilebilir.

Anahtar Sözcükler: öğretmen adayı, sinizm, tutum

Giriş

Kuramsal temelleri Tinto'nun entegrasyon modeline dayalı olarak geliştirilen öğrenci sinizmi kavramı, öğrencilerin karşılanamayan beklentilerden kaynaklanan hayal kırıklığı ve olumsuz olarak değerlendirilen inançlarla nitelendirilen bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Tinto, 1993; Brockway, et al.,2002). Bu tutum, genel-makro düzeyde üniversite deneyime ve özel-mikro düzeyde ise üniversite ortamına yöneliktir. Başka bir deyişle, öğrencilerin üniversite deneyimi ve üniversite çevrelerine yönelik beklentilerinin karşılanmaması sonucunda oluşan olumsuz inançlar ve hayal kırıklığı hissi öğrenci sinizmi olarak ifade edilebilir (Zuffo, Maiolo & Cortini, 2013). Wei, Wang ve MacDonald (2015) ise, öğrencilerin üniversite deneyimlerinin farklı yönleri hakkında sahip oldukları olumsuz tutumları, öğrenci sinizmi olarak tanımlamışlardır. Öğrenci sinizmi kavramıyla sinik tutuma sahip öğrenci özelliklerine de odaklanılmaktadır. Buna göre, sinik tutuma sahip bir öğrencinin akademik çevresinden beklentileri ile algıladığı gerçeklik arasında bir uyumsuzluk söz konusudur (Brockway et al., 2002). Başka bir deyişle, öğrencinin üniversitesiyle ilgili gerçekçi olmayan beklentilere ve yanlış algılamalara sahip olduğundan bahsedilebilir. Ayrıca başkalarını yalancı, bencil ve ilgisiz olarak görme, başkalarının güdülerini sorgulama, insan ilişkilerinde dikkatli olma ve güven duymama, başkaları tarafından kendilerine yüklenen taleplere gücenme özelliğinden de söz edilebilir (Barefoot et al., 1989; Brandes, 1997; Mirvis & Kanter, 1991; O'Hair & Cody, 1987). Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumlarını incelemektir.

Amaca bağlı aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları anne eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumlarını demografik değişkenlere göre incelenmeye yönelik olan tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli insanların tutumları, algıları, düşünceleri vb. ni incelemede kullanılır (Mcmillan ve Schumacher, 2001). Araştırma aynı öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelediğinden ilişkisel (korelasyonel) modeldedir. Korelasyonel araştırmalar, korelasyonel istatistikleri tercih eder ve değişkenler arasındaki ilişkileri bulmayı sağlar (Balci, 2011).

Evren ve Örneklem

Evren, öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklem ise Ege Üniversitesi'nde eğitim alan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 140 öğretmen adayından oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para, iş gücü açısından araştırmacıya kolaylıklar sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Tablo 1.

Katılımcıların demografik değişkenleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	108	77,1
	Erkek	32	22,9
	Total	140	100,0
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	53	37,9
	Ortaokul	26	18,6
	Lise	29	20,7
	Üniversite	24	17,1
	Lisansüstü Eğitim	4	2,9
	Okur yazar değil	4	2,9
	Total	140	100,0
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	36	25,7
	Ortaokul	24	17,1
	Lise	44	31,4
	Üniversite	34	24,3
	Lisansüstü Eğitim	2	1,4
	Total	140	100,0

Öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine ait değerler yukarıdaki gibidir.

Veri Toplama Araçları

Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumlar Ölçeği

Kasalak ve Özcan (2018) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için AFA ve DFA'dan yararlanılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın % 70'ini açıklayan ve 18 maddeden oluşan bir yapı elde

edilmiştir. Teorik olarak kurgulanan ölçüm modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınanmıştır. Cronbach alpha ölçeğin tümü için .82 olarak hesaplanmıştır.

Veri analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının demografik değişkenleri için frekans ve yüzde değerleri, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmasını incelemek için bağımsız örneklem için t testi, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumlarının anne-baba eğitim durumlarına göre farklılaşmasını incelemek için Kruskal Wallis testi ve öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ile yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi tercih edilmiştir.

Bulgular

Ölçeklerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucu, öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ortaya çıkarılmıştır ve her bir problemle ilgili bulgular bu bölümde sıralanmıştır.

Tablo 2.

Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumları

	Cinsiyet	N	Ort.	S.s.	t	p
Sinizm	108	56,2685	5,60808	108	,55	,58
	32	56,8750	4,82433	32		

Tabloya göre öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.

Anne Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumları

	Anne eğitim	N	Sıra ort.	Ki kare	p
Sinizm	İlkokul	53	68,27	8,66	,12
	Ortaokul	26	70,00		
	Lise	29	81,64		
	Üniversite	24	61,75		
	Lisansüstü Eğitim	4	105,25		
	Okuryazar değil	4	40,25		

Tabloya göre öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.

Baba Eğitim Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumları

	Baba eğitim	N	Sıra ort.	Ki kare	p
Sinizm	İlkokul	36	77,63	9,25	,06
	Ortaokul	24	75,92		
	Lise	44	57,15		
	Üniversite	34	78,53		
	Lisansüstü Eğitim	2	34,50		

Tabloya göre öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Yönelik Sinik Tutumları İle Yaşları Arasındaki İlişki

		Sinizm
Yaş	Pearson Correlation	-,077
	Sig. (2-tailed)	,369
	N	140

Tabloya göre öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ile yaşları arasında anlamlı ilişki yoktur.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Ayık, Uzun, Ataş ve Yücel'e (2015) göre öğrencilerin genel sinizm tutumları cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm seçme kararı, sınıf arkadaşları ile ilişkiler gibi değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmazken ekonomik durum ve öğretim elemanları ile ilişkiler değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmen adaylarının üniversiteye yönelik sinik tutumları ile yaşları arasında anlamlı ilişki yoktur. Akyüz, Kesen ve Oğrak'ın (2016) bulgularına göre akademik özyeterlik algısı ile yönetime güven genel sinizmi olumlu yönde anlamlı bir şekilde etkilerken, arkadaşlara güven genel sinizmi olumsuz yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularının nedenleri araştırılabilir. Bu araştırma farklı örneklem ve yöntemlerle tekrar edilebilir.

Kaynaklar

Akyüz, B., Kesen, M. ve Oğrak, A. (2016). Örgütsel Güven ve Akademik Özyeterlik Algısının Genel Sinizm ve Etik Dışı Davranışlara Etkisi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), s.085-106.

Ayık, A., Uzun, T., Ataş, Ö. ve Yücel, E. (2015). Öğrencilerin genel sinizm tutumları ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, *JASSS*, 39, s.491-508.

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

Barefoot, J. C., Dodge, K. A., Peterson, B. L., Dahlstrom, W. G. & Williams, R. B. (1989). The Cook-Medley hostility scale: Item content and ability to predict survival. *Psychosomatic Medicine*, 51(1), s.46-57.

Brandes, P. M. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences* (Doctoral dissertation, The University of Cincinnati, Ohio).

Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K. & Bryant, F. B. (2002). Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), s.210-224.

Büyüköztürk, Ş, Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Kasalak, G. ve Özcan, M. (2018). Öğrenci sinizmi: Üniversiteye yönelik sinik tutumlar ölçeğini Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), s.127-135.

McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2001). *Research in education. A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Addison Wesley Longman.

Mirvis, P. H., & Kanter, D. L. (1991). Beyond demography: A psychographic profile of the workforce, *Human Resource Management*, 30(1), s.45-68.

O'Hair, D., & Cody, M. J. (1987). Machiavellian beliefs and social influence. *Western Journal of Speech Communication*, 51, s.279-303.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: Chicago University Press.

Wei, X., Wang, R., & MacDonald, E. (2015). Exploring the relations between student cynicism and student burnout. *Psychological Reports*, 117(1), s.103-115.

Zuffo, R. G., Maiolo, M. E., & Cortin, M. (2013). Student cynicism: An Initial Italian validation of C. A. T. C. S. (Cynical attitudes toward college scale). *Procedia-Social and Behavioral Science*, 84, s.283 – 287.

2023 Eğitim Vizyon Belgesi Kapsamında Okul Yöneticiliğinin Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Çözüm Önerileri

Dr. Aysun AKÇAY GÜNGÖR,

MEB, draysungungor@gmail.com

ÖZET

Türk eğitim sisteminin en önemli eksikliklerinden biri eğitim yöneticisi yetiştirme politikası olmaması ve eğitim yöneticiliğinin meslek olarak görülmemesidir. Yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en önemli engellerden biri öğretmenlik ile yöneticilik görev değerlerinin birbiriyle karıştırılmasıdır. Eğitim sistemimizde okul yöneticisi görevlendirme kriterlerinin tam olarak yapılamış, okul yöneticilerinin sorun alanları ve bu alanlara yönelik çözüm önerileri tam anlamıyla ele alınamamış ve mesleki gelişim de tam anlamıyla sağlanamamıştır.

23 Ekim 2018 tarihinde yayımlanan 2023 vizyon belgesinde okul yöneticiliği; “Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır” ifadesine yer verilmiştir. Bu ifadede de anlaşıldığı gibi okul yöneticiliğine öğretmenlikten bağımsız ve profesyonelliğe dayanan bir misyon yüklenmektedir. Araştırma kapsamında MEB tarafından 2023 eğitim vizyon belgesi ile ilgili İzmir ili Çeşme, Bayraklı, Karşıyaka ve Torbalı ilçelerinde yapılan çalıştaylara katılan ve “insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi” masasında çalışan akademisyenler, şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve sendika temsilcilerinin okul yöneticiliği hakkındaki görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Bu çalışmada nitel analiz yöntemlerinden belge tarama yöntemiyle çalıştaylar sonucunda oluşturulan sonuç bildirgeleri analiz edilerek okul yöneticisinin eğitimi, okul yöneticisinin seçimi, okul yöneticisinin özlük hakları ve okul yöneticisinin görev alanları temaları altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda en çok bulguya, okul yöneticisini eğitimi ve okul yöneticisinin özlük hakları ile ilgili temalarda rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: 2023 vizyon belgesi, okul yöneticisi, MEB çalıştay raporları.

Giriş

Eğitim, insanlık tarihinin her aşamasında görülen toplumsal bir olgudur. Ancak eğitim ile kazandırılan bilgi, beceri ve yeterlikler, bunları kazandırma yol, yöntem ve araçları, eğitime ilişkin beklentiler toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Toplumdan topluma ya da çağdan çağa değişmeyen tek konu, toplumun yeni üyelerinin eğitilme gereksinimidir (Toprakçı, 2011).

Toplumun değerlerini gelecek kuşaklara aktarmak ve aynı zamanda toplumu değiştirmek gibi birbirine zıt görevlerle hareket eden okullar, değişim eğilimlerini yakalamada ve gerekli adımları atmada geride kalabilmektedir (Schlechty, 2014). 21. Yüzyılda eğitim sadece okullarla sınırlı bir faaliyet olmaktan çıkmış; medya, sokak, ev gibi farklı mecralarda da varlığını devam ettirir hale gelmiştir. Okulların varlığını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için kendilerini yeniden tanımlamalarını ve rollerini yeniden belirlemelerini zorunlu kılmaktadır (Güngör, 2018).

Hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyada bireylerin bu değişimlere uyum sağlaması ve içinde bulunduğu dönemin beklentilerini yerine getirebilmesi ancak etkili bir eğitim ile mümkün olmaktadır. Bu anlamda değişen ve gelişen dünyada ülkemizin vatandaşlarının eğitim isteklerine cevap verme konusunda yetkili kurum Milli Eğitim Bakanlığı’dır. MEB’in 21. yüzyıla dair eğitim önerisi, Talim ve Terbiye Modelini çift kanatlı bir okumanın gerekliliği şeklindedir. Bireylere sadece beceri kazandırmak hayatı göğüslemeye yetmemektedir. Gerekli olan insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir (MEB, 2018a). Okul birimi şartlar dâhilinde olabildiğince özdeşleştirilerek şahsiyet bulmalıdır. Okul, çağın ihtiyaçlarına uygun gerçek kimliğini bulduğunda o kurumda ekip olma, üretme ve insanlık bilinci artacaktır. Bu süreçte en kritik aktör okul yöneticisidir. Yönetici

hem okulun mevcut kapasitesini yok edebilecek hem de çok sınırlı imkânlardan hayal ve hayat üretebilecek kişidir. Okulun kimliğini bulma aşamasında her okul, yöneticisi kadar okuldur. Bu nedenle yetkinin ötesinde okul yöneticisinin okuldaki çocuktan veliye kadar güvene ve uzmanlığa dayalı etki gücü belirleyicidir. Bu etki gücünün rolü yalnızca eğitim planındaki unsurlar için değil aynı zamanda öngörülemeyenlerin yönetilmesinde de önemlidir (MEB, 2018a).

Değişen dünyanın gereklerine cevap verebilecek bir eğitim sistemi ve okul profili oluşturulurken şüphesiz eğitim yöneticilerinin nasıl belirleneceği hususu da önem kazanmaktadır. Eğitim kurumlarına yönetici atama ile ilgili 2003 yılından 2010 yılına kadar yaklaşık 30 adet yönetmelik ve genelge çıkarılmıştır. 2010 yılı sonrasında ise yönetmeliklerdeki değişikliğe gitme süresinin daha da kısaldığı anlaşılmaktadır. 2010 yılından sonraki yönetmelikler ise ya çok sık değişime uğramış ya da tümüyle terk edilerek yerini yeni bir yönetmeliğe bırakmıştır (Tonbul, 2016). 27 Ocak 2016 tarihli 29606 sayılı resmi gazetede yayınlanan yönetmelikle çalıştığı kurumda 4 yıllık görev süresini tamamlayan müdürlerin görev süresinin uzatılması ve tekrar aynı okulda görev almak istemeleri durumunda ek puan verilmesiyle ilgili değişiklikler yapılmıştır (MEB, 2016). Bu değişiklikler de yeterli olmamış 27 Nisan 2017 tarihli 30046 sayılı resmi gazetede yayınlanan yeni yönetmelikle yapılan değişikliklerle yazılı sınav kaldırılmış, sadece sözlü sınav ve Ek-1 puanına dayalı bir değerlendirme kriteri oluşturulmuştur (MEB, 2017). Sözlü sınavların objektif ve bilimsellikten uzak olması yönünde getirilen eleştirilerden dolayı MEB eğitim kurumlarına yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğini yeniden tasarlama yönünde bir adım atmıştır. Bu amaçla taslak bir yönetmelik hazırlanmış ve bu taslak yönetmelik 26 Ocak- 15 Şubat 2018 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığının sayfasında eleştiri ve önerilere açılmıştır. Yeni yönetmeliğin alınan dönütler doğrultusunda oluşturulacağı da bakanlık tarafından duyurulmuştur (Güngör ve Toprakçı 2018). 21 Haziran 2018 tarihli ve 30455 sayılı resmi gazetede yayınlanan son yönetmeliğe göre ise; eğitim kurumlarına yönetici olmak isteyen adayların yazılı sınavdan en az 60 puan, sözlü sınavdan yine en az 60 puan alması gerekliliği belirtilmiş ve değerlendirme yapılırken de yazılı sınavın %60'ı; sözlü sınavın %40'nın değerlendirmeye katılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018b). Son olarak ise 12 Ocak 2019 tarihli 30653 sayılı resmi gazetede yayınlanan değişikliğe göre eğitim kurumlarına yönetici seçme sınavının Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığınca yapılmasına, sınav puanı ağırlığının %60'tan %80'e çıkarılmasına; sözlü puan ağırlığının ise %40'tan %20'ye indirilmesi şeklindeki hükümlere yer verilmiştir (MEB, 2019b). Ayrıca yıllardır değişmeyen yazılı sınav konularında da değişikliğe gidilerek eğitim bilimleri, etik, değerler eğitimi gibi eğitim-öğretimle daha ilgili konulara ağırlık verilmiştir.

Türk eğitim tarihinde yaz-boz tahtasına dönüştürülen eğitim kurumları yöneticiliği 23 Ekim 2018 tarihinde MEB tarafından yayınlanan Vizyon 2023 belgesiyle daha sistematik, planlı ve geleceğe dönük bir şekle sokulmak istenmektedir. Vizyon 2023 belgesinde “insan kaynakları ve yönetimi” başlığı altında ele alınan okul yöneticiliği; “Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır” ifadesiyle yeniden yapılandırılmaktadır. Bu araştırma kapsamında MEB tarafından 2023 eğitim vizyon belgesi ile ilgili İzmir ili Çeşme, Bayraklı, Karşıyaka ve Torbalı ilçelerinde yapılan çalıştaylara katılan ve “insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi” masasında çalışan akademisyenler, şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve sendika temsilcilerinin okul yöneticiliği hakkındaki görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Bu çalışmada nitel analiz yöntemlerinden belge tarama yöntemiyle hem 2023 vizyon belgesinin insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi başlığında yer alan okul yöneticiliği ile ilgili ifadeler hem de çalıştaylar sonucunda oluşturulan sonuç bildirgeleri analiz edilerek okul yöneticisinin eğitimi, okul yöneticisinin seçimi, okul yöneticisinin özlük hakları ve okul yöneticisinin görev alanları temaları altında incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge (doküman) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelemesi ve araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi ve değerlendirilmesini kapsayan bir veri toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Ekiz, 2009). Araştırmanın veri kaynaklarını 23 Ekim 2018 tarihinde yayınlanan 2023 eğitim vizyon belgesi ve 2019 yılı içerisinde farklı tarihlerde Çeşme, Bayraklı, Karşıyaka ve Torbalı ilçelerinde yapılan 2023 eğitim vizyon belgesi çalıştaylarından elde edilen sonuç bildirgeleri oluşturmaktadır. Çalıştaylara katılan ve “insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi” masasında çalışan akademisyenler, şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve sendika temsilcilerinin sonuç bildirgelerinde yer alan fikirlerinden sadece okul yöneticiliği hakkındaki görüş ve önerileri araştırma kapsamına alınmıştır. Toplanan bu görüşler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutularak bulguya dönüştürülmüştür. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma kapsamında iki alt probleme yanıt aranmaya çalışılmıştır. İlk alt probleme yanıt vermek üzere, 23 Ekim 2018 tarihinde yayınlanan 2023 eğitim vizyon belgesi incelenmiştir. İnceleme yapılırken vizyon belgesinde eğitim yönetimi bilimi temelinde MEB’in okul yöneticiliğiyle ilgili kapsamlı ölçütler belirleyip belirmediğine bakılmıştır. Yapılan içerik analizinde vizyon belgesi dikkatlice incelenmiş, okul yöneticisi belirlemede okul yöneticisinin eğitimi, okul yöneticisinin seçimi ve okul yöneticisinin özlük hakları kategorilerine göre bir tasnif yapılmıştır. İkinci alt probleme yanıt verebilmek için de araştırmacının bizzat katıldığı 2023 eğitim vizyon belgesi çalıştaylarından elde edilen sonuçların raporlandığı sonuç bildireleri incelenmiş, vizyon belgesine göre okul yöneticisi atanırken dikkat edilen hususlardan farklı olarak okul yöneticisinin görev alanları ile ilgili yeni bir kategorinin oluştuğu görülmüştür. Bulunan herhangi bir analiz biriminin hangi kavrama ait olduğunu belirlerken geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması için alandan uzman bir kişinin de görüşleri alınarak “tam teyit edilmek” suretiyle kategoriler kararlaştırılmıştır. Araştırma sonunda 2023 eğitim vizyon belgesi ışığında eğitim yöneticiliğinin yeniden yapılandırılmasına yönelik çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında Türkiye’deki okul yöneticiliğinin yeniden yapılandırılmasına yönelik 2023 eğitim vizyon belgesinde “İnsan Kaynakları ve Yönetimi” başlığında yer alan ifadeler ve İzmir ili, Çeşme, Torbalı, Bayraklı ve Karşıyaka ilçelerinde yapılan çalıştaylarda “İnsan Kaynakları ve Yönetimi” masalarında alınan kararların yazıldığı sonuç bildireleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu belgelerde yer alan ifadelerin bir kısmı öğretmenlerle ilgiliyken, bir kısmı ise okul yöneticiliği ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında okul yöneticiliği ile ilgili ifadeler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları iki alt problem altında toplanmıştır.

Birinci alt problem kapsamında 2023 eğitim vizyon belgesinin insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi başlığında yer alan okul yöneticiliği ile ilgili ifadelerin analizi yapılmaya çalışılmıştır. 2023 eğitim vizyon belgesi incelendiğinde ilgili başlık altında okul yöneticiliğiyle ilgili toplam 8 ifadeye rastlanmıştır. Bu ifadelerin okul yöneticisinin eğitimi, okul yöneticisinin seçimi ve okul yöneticisinin özlük haklarıyla ilgili ifadeler olduğu görülmüştür. Vizyon belgesinde yer alan ifadeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde Yer Alan Okul Yöneticiliği ile İlgili İfadeler

Okul Yöneticisinin Eğitimi	Okul Yöneticisinin Seçimi	Okul Yöneticisinin Özlük Hakları
Genel ve alana yönelik becerileri iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacaktır.	Okul yöneticiliğine atamada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır.	Okul yöneticilerinin özlük hakları iyileştirilecektir.
Mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir.		“Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir (Okul yöneticilerinin özlük hakları da bu kanunda yer alacak).
Hizmet içi eğitim faaliyetleri üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecek.		Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacaktır.
		Yatay ve Dikey Kariyer Uzmanlık Alanları yapılandırılacaktır.

2023 eğitim vizyon belgesinde okul yöneticisinin eğitimiyle ilgili ifadeler incelendiğinde; genel ve alana yönelik lisansüstü düzeyde mesleki, gelişim programlarının tasarlanacağı ifade edilmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi okul yöneticilerinin gerek kendi alanlarında gerek eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim

yapmaları teşvik edilmektedir. Bu programların MEB bünyesinde mi tasarlanacağı yoksa üniversitelerle işbirliği ile mi gerçekleştirileceği ise net bir şekilde belirtilmemiştir.

Okul yöneticisinin eğitimiyle ilgili bir diğer madde ise “ Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir (MEB, 2018a) “ ifadesidir. Yani 2023 eğitim vizyon belgesiyle birlikte okul yöneticilerinin eğitiminde üniversitelerin ve daha önce hiçbir dönemde okul yöneticisi eğitimine dahil edilmeyen STK’ların da bu sürece dahil edileceği anlaşılmaktadır. Bu eğitimlerin her kesime ulaşılabilir olabilmesi için de gerek yüzyüze gerekse uzaktan eğitim yoluyla yürütülebileceği dile getirilmiştir.

Okul yöneticisinin eğitimiyle ilgili son madde ise hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliği ile ilgilidir. Daha önce MEB bünyesinde yapılan hizmetiçi faaliyetlerden elde edilen belgeler yine sadece MEB bünyesinde geçerli olabiliyordu. Örneğin MEB bünyesinde aldığı hizmetiçi eğitimle satranç eğitmeni olan bir öğretmenin sertifikası MEB dışında geçersiz sayılıyordu. 2023 eğitim vizyon belgesindeki “Hizmet içi eğitim faaliyetleri üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecek (MEB, 2018a).“ ifadesiyle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aldığı hizmetiçi eğitimler üniversiteler aracılığıyla verilerek hem eğitimin içeriğini zenginleştirmek hem de akredite sertifika programı sayesinde alınan belgelerin de niteliğini ve geçerliğini arttırmak amaçlanmıştır.

2023 eğitim vizyon belgesinde okul yöneticisinin seçimi ile ilgili sadece 1 ifadeye rastlanmıştır. Bu ifadeye göre “Okul yöneticiliğine atamada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır (MEB, 2018a) “ 2015 yılından itibaren sadece sözlü sınav değerlendirmesiyle eğitim kurumlarına yönetici atanmaktadır. 21 Haziran 2018 tarihinde yayınlanan eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliğine göre eğitim kurumlarına yönetici atanırken yazılı sınav puanı ve sözlü sınav puanlarına bakılacaktır (MEB, 2018b). Yazılı sınavdan 60 puan ve üzeri alanlar yeterli görülecek ve sözlü sınava çağırılacaktır. Yazılı sınav %80, sözlü sınav ise %20 oranında sonuca etki etmektedir. 2023 eğitim vizyon belgesinde ifadeden yola çıkılarak bu yönetmeliğin kısa bir süre sonra değişeceği, % 20 etkisi olan sözlü sınavın tamamen kaldırılacağı görülmektedir. Ayrıca vizyon belgesinde yer alan “nesnel ölçütler” ile nelerin kastedildiği net bir şekilde belirtilmemiştir.

2023 eğitim vizyon belgesinde okul yöneticisinin özlük haklarıyla ilgili öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması ifadesi yer almaktadır. Adı geçen kanunla cumhuriyet tarihinde ilk kez okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin özlük haklarının güvence altına alınması fikri ortaya atılmıştır Ayrıca okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılması planlanmaktadır. Böylece okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış kişilerden seçilmesi ve okul yöneticiliğinin öğretmenlikten sonra bir kariyer basamağı olarak görülmesi fikri ortaya konmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında 2023 eğitim vizyon belgesinin yorumlanmasına yönelik İzmir ili, Çeşme, Torbalı, Bayraklı ve Karşıyaka ilçelerinde yapılan çalıştaylarda İnsan Kaynakları ve Yönetimi ile ilgili masalarda görüş bildiren akademisyenler, şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve sendika temsilcilerinin okul yöneticiliği hakkındaki görüş ve önerileri analiz edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul yöneticisinin eğitimi, okul yöneticisinin seçimi, okul yöneticisinin özlük hakları ve okul yöneticisinin görev alanları ile ilgili ifadelere rastlanmıştır. Çalıştaylarda dile getirilen görüşler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: 2023 Eğitim Vizyon Belgesi Çalıştaylarında Ortaya Konulan Görüş ve Öneriler

Okul Yöneticisinin Eğitimi	Okul Yöneticisinin Seçimi	Okul Yöneticisinin Özlük Hakları	Okul Yöneticisinin Görev Alanları
1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üniversitelerde sadece bakanlık kadrolarında çalışan öğretmenlere ve okul yöneticilerine özel tezli yüksek lisans programları düzenlemeli ve var olan programların kontenjanları da artırılmalıdır.	1. Okul müdürlerinin seçiminde yazılı sınav sonucunun dikkate alınması ve bu sınavlarda eğitim bilimleri, liderlik, etik, değerler eğitimi gibi konulara ağırlık verilmesi gerekmektedir.	1. Ayrıntılı bir <u>öğretmenlik meslek kanunu</u> çıkarılmalı ve bu kanun çıkarılırken alanda uzman kişilerden, hukukçulardan ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmalı. Kanun özlük haklarını iyileştirici ve çalışanları koruyucu nitelikte olmalı.	1. Mevzuatta okul yöneticisinin <u>görev tanımının</u> net olmadığından, okul yöneticileri görevi olmayan bir çok angarya işi yapmak zorunda kalmaktadır.

2. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığı kaynakları aracılığıyla öğretmenlere ücretsiz olarak sunulması gerekmektedir.	2. Okul müdürü olacak olanların müdür yardımcıları arasından seçilmesi daha yararlı olacaktır.	2. Kariyer olarak yükselen okul yöneticilerinin maaşlarının ve haklarının artmasının sağlanması ve ekstra yaptığı görevlerde (Proje hazırlama, eser yayınlama, eğitimler verme, mesleki eğitimler düzenleme...) ödüllendirilmesi gerekmektedir.	2. Okul yönetimi konusunda kullanılacak ve okulun tüm işleyişi ile ilgili bir <i>iç hizmetler yönetmeliği</i> çıkarılarak dağıtım olan bu yönetmelikler tek çatı altında toplanabilir.
3. Üniversitelerimizde gereğinden fazla eğitim fakültesi öğrencisi mezun edilmektedir. Bu kontenjanlar azaltılarak hem mekân hem de akademisyenlerden sağlanacak tasarrufla öğretmenlere yönelik yüksek lisans programları çoğaltılabilir.	3. Daha önce sınavsız atanmış olan müdürlerin ve müdür yardımcılarının da yapılacak olan yazılı sınava tabi tutulması gerekmektedir.	3. Kariyer basamakları arasında düzenli zamanlarda ve belirli şartları sağlamak koşuluyla geçişler sağlanmalı ve her kademe geçişinde çeşitli mali ve sosyal haklar sağlanmalı. Kariyer basamakları arasındaki geçişlerin şartları ve tarihleri konusunda devamlılık olmalı ve belirsizlikler ortadan kaldırılmalı.	3. Görev tanımları açık, net bir şekilde yapılmalı ve yoruma mahal vermemelidir. Açık olmayan görev tanımları sebebiyle sürekli bakanlığa görüş sorulması gerekmektedir. Görev tanımında belirtilen görevlerden daha fazlasının yapılması beklenmemeli.
4. Okul yönetici olması uygun görülen kişiler atandıktan sonra ya da görevlendirildikten sonra yöneticiler hizmet içi eğitime alınarak somut, okul yönetiminde sürekli karşılaşılan durumlar üzerinden bir eğitime alınmalı.	4. Okul yöneticisi seçiminde mülakat yapılacaksa bu mülakatların sınavdan önce ve aday tanımayla yönelik yapılması uygun olacaktır. Komisyonunda yetkin ve uzman kişilerin yer alması faydalı olacaktır.	4. İstenilen liderlik özelliğine sahip yöneticiler ilan edilerek yöneticilere ve yönetici adaylarına örnek gösterilmeli. İstekler ve beklentiler somut örneklerle desteklenmeli.	4. Okul yöneticilerinin çeşitli angarya görevlerden dolayı istenilen alanlarda liderlik yapamamaktalar. Okul dışı görevler azaltılmalı (Soruşturmalar, komisyon görevleri, toplantılar, protokol ziyaretleri).
5. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevinde üstün başarı gösteren ve ilham verici yöneticilerin çalışmalarını sunmasına fırsat verilerek bu yöneticiler onure edilmeli.	5. Okul müdürü seçiminde kullanılan Ek 1 formunda ek puan verilen alanların aynen BİLSEM sınavlarına öğretmen seçiminde kullanılan Ek 1 formundaki kriterler gibi zenginleştirilmeli ve ek puan verilen alanların çoğaltılması.		5. Okul denetimlerinde okul müdürünün yetkileri artırılarak müdür denetimi etkin hale getirilmeli.
6. Eğitim ve çağın değişen şartlarına ayak uydurabilmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin			6. Okul müdürüne okuldaki başarılı öğretmenleri ödüllendirebilme yetkisi verilmeli

sık sık düzenlenmesi ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanması gerekmektedir.			(ek dersle ödüllendirme, belgeyle ödüllendirme, hizmet puanı...).
--	--	--	---

Okul yöneticisinin eğitimiyle ilgili 2023 eğitim vizyon belgesi incelendiğinde okul yöneticisinin becerileri iyileştirmek amacıyla lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları açılması planlanmakta ve bu konuda üniversiteler ve STK'larla işbirliği yapılması öngörülmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerinin de üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülmesi amaçlanmaktadır.

Çalıştayların sonuç bildirgelerinde ise okul yöneticisinin eğitimiyle ilgili şu önerilerde bulunulmuştur:

“ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üniversitelerde sadece bakanlık kadrolarında çalışan öğretmenlere ve okul yöneticilerine özel tezli yüksek lisans programları düzenlemeli ve var olan programların kontenjanları da artırılmalıdır.”

MEB 2023 vizyon belgesini yayınladığı tarihten itibaren tüm öğretmenlerin kendi alanlarında lisansüstü eğitim almaları hususunda görüş bildirmektedir. Fakat bir milyondan fazla öğretmenin olduğu ülkemizde bu kadar öğretmenin nasıl lisansüstü eğitim alacağı muamma olarak kalmıştır. Yapılan çalıştaylarda en azından bakanlık kadrosunda çalışan öğretmenlere ve okul yöneticilerine tezli yüksek lisans programlarında birtakım kolaylıklar tanınarak hem bu eğitimlerin yaygınlaşmasını hem de konulan hedefin ulaşılabilir olmasını sağlamak amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapacağı göz önünde bulundurularak üniversitelerin özellikle eğitim yönetimi ve denetimi yüksek lisans programlarında kontenjan artırması gerektiği dile getirilmiştir.

“Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığı kaynakları aracılığıyla yöneticilere ücretsiz olarak sunulması gerekmektedir.”

2023 eğitim vizyon belgesi kapsamında ilk etapta özellikle okul yöneticilerin yüksek lisans programlarına dahil edilmesi hedeflenmektedir. Farklı gerekçelerden dolayı tezli yüksek lisans yapamayacak olan yöneticilerin yüksek lisans yapabilmesi için üniversitelerle işbirliği yapılarak uzaktan eğitimle tezsiz yüksek lisans programlarının açılabilceği çalıştaylarda dile getirilmiştir:

“Okul yöneticisi olması uygun görülen kişiler atandıktan sonra ya da görevlendirildikten sonra yöneticiler hizmet içi eğitime alınarak somut, okul yönetiminde sürekli karşılaşılan durumlar üzerinden bir eğitime alınmalı. (Teorik bilgilerden arındırılmış- örnek olaylara dayalı). “

Okullara her anlamda doğru yönetici adayının seçilmesi önem arz etmektedir. Ülkemizde okul yöneticisi seçilirken bazen sadece yazılı sınav, bazen sadece mülakat, bazen sınav ve mülakat, bazen de hizmet içi eğitimlerden yararlanılmıştır. Fakat bugün geldiğimiz noktada seçilen kimi okul yöneticilerinin kuramsal bilgiye, kimi okul yöneticilerinin ise uygulamaya dönük tecrübeleriyle okulları yönettiği görülmektedir. 2023 eğitim vizyon belgesinde okul yönetiminin kuramsal kısmı yüksek lisans eğitimiyle sağlanmak istenmiştir. Fakat yapılan çalıştaylarda alandan eğitimcilerin görüşlerine bakıldığında teorik bilginin yeterli olmadığı uygulamaya dönük bilgilerin de gerekliliği dile getirilmiştir. Bu amaçla teorik eğitimini tamamlayarak okul yöneticisi olan kişilerin atandıktan sonra da hizmet içi eğitimler alarak okul yönetiminde sıkça karşılaşılan problemlere yönelik tecrübe kazanmaları sağlanabilir. Çalıştaylarda dile getirilen öneri şu şekildedir:

“Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevinde üstün başarı gösteren ve ilham verici yöneticilerin çalışmalarını sunmasına fırsat verilerek bu yöneticiler onure edilmeli. Ayrıca hizmet içi eğitimler sıklaştırılarak cazip hale getirilmeli.”

Hizmet içi eğitimler öğretmen ve yönetici eğitimlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. 2023 eğitim vizyon belgesine göre bu eğitimlerin daha nitelikli hale getirilmesi için üniversitelerle işbirliği halinde gerçekleşmesi ve akredite sertifika programlarına dönüştürülmesi amaçlanmaktadır. Yapılan çalıştaylardaki sonuç bildirgelerine göre, bu faaliyetlerde üstün başarı gösteren yöneticilere birtakım teşvikler sunulması ya da en azından başarılarının teşvik edilmesi ve diğer okul yöneticileri için de cazip hale getirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Çalıştayların sonuç bildirgelerinde ise **okul yöneticisinin seçimiyle** ilgili şu önerilerde bulunulmuştur:

“Okul müdürlerinin seçiminde yazılı sınav sonucunun dikkate alınması ve bu sınavlarda eğitim bilimleri, liderlik, etik, değerler eğitimi gibi konulara ağırlık verilmesi gerekmektedir.”

2023 eğitim vizyon belgesiyle ilgili çalıştaylar yapıp, sonuç bildirgeleri MEB’e gönderildikten sonra 12 Mart 2019 tarihinde MEB’in yapmış olduğu açıklamayla Okul yöneticisi seçme sınavının konu içeriği değiştirilmiştir. Sınav konularına daha önceki yıllarda sorulmayan değerler eğitimi, etik, eğitim bilimleri gibi yeni konu başlıkları eklenmiştir. Ayrıca daha önce yayınlanan yönetmelikte ortalama %60 oranında etki eden yazılı sınavın etki gücü de %80’e çıkarılmıştır.

“Okul müdürü olacak olanların müdür yardımcıları arasından seçilmesi daha yararlı olacaktır.”

Geçmişten günümüze okul müdürünün seçilmesiyle ilgili birçok farklı yöntem denenmiştir. Bu yöntemlerle okul müdürü olacak olan adayın ağırlıklı olarak ya mevzuat bilgisi ya da alana yönelik teorik bilgisi ölçülmeye çalışılmıştır. Fakat okul müdürü olduktan sonra okulun yönetsel işleriyle (ek ders hesaplanması, TEFBİS işleri v.b.) ilgili uygulamaya dönük bilgileri ölçen bir uygulama yapılmamıştır. Bu da ilk kez okul yöneticisi olan kişileri iş başına geldiklerinde zorlayan bir durumdur. Bunun asgari düzeye indirilmesi adına okul yöneticiliğinin silsile usulüyle yapılması ve okul müdürlerinin daha önce müdür yardımcılığı yapanlar arasından seçilmesi önerilmiştir.

“Daha önce sınavsız atanmış olan müdürlerin ve müdür yardımcılarının da yapılacak olan yazılı sınava tabi tutulması gerekmektedir.”

2015-2018 yılları arasında okul yöneticilerinin seçimi sadece sözlü sınav puanına dayalı olarak yapılmaktaydı. Bu dönemde atananlar ile yöneticilikte 4 ve 8 yılını dolduran yöneticilere bu yıl tekrardan sınavsız yönetici olarak tercih yapma hakkı tanınmıştır. Yapılan çalıştaylarda elde edilen sonuç bildirgelerine göre bu durum yönetici atamada “hakkaniyet” ilkesini zedeleyen bir durumdur. Çünkü değişen yönetici atama yönetmeliğine göre eğitim kurumlarına yönetici atamada yazılı sınav ve sözlü sınav yapılmaktadır. Görev süresi dolan okul yöneticilerinin de ayrıcalıklı bir şekilde farklı uygulamaya tabi tutulması yerine yeni yönetmelik doğrultusunda değerlendirilmesi uygun görülmektedir.

“Okul müdürü seçiminde kullanılan Ek 1 formunda ek puan verilen alanların aynen BİLSEM sınavlarına öğretmen seçiminde kullanılan Ek 1 formundaki kriterler gibi zenginleştirilmeli ve ek puan verilen alanların çoğaltılması.”

Okul müdürlerinin değerlendirilmesinde kullanılan Ek 1 formunda genel olarak okul yöneticisi adayının aldığı ödüller, cezalar, belgeler değerlendirilmektedir. Bu form çok da ayrıntılı olmayan genel bir formdur. Fakat MEB bünyesindeki Bilim ve Sanat merkezlerine öğretmen seçiminde kullanılan form çok daha ayrıntılı ve nitelikli bir formdur. Bu formda adayın aldığı ödüller, cezalar, belgelerin yanında; yaptığı bilimsel çalışmalar, katıldığı ulusal ve uluslar arası projeler, kongreler v.b. daha ayrıntılı ve nitelikli bir şekilde belirtilmektedir. Okulun tüm sorumluluğunu üstlenecek ve okul yönetecek olan kişinin de bu formlardaki kriterlere benzer kriterle değerlendirilmesinin faydalı olacağı çalıştaylarda dile getirilmiştir.

2023 eğitim vizyon belgesinin değerlendirilmesi kapsamında yapılan çalıştaylarda ele alınan konulardan bir diğeri de **okul yöneticisinin özlük hakları**dır. Okul yöneticiliği bugüne kadar uzmanlık gerektiren ayrı bir meslek dalı olarak görülmemiş ve okul yöneticileri öğretmenler arasında seçilmiştir. Fakat 2023 eğitim vizyon belgesiyle birlikte okul yöneticiliği ayrı bir kariyer basamağı olarak değerlendirilmeli ve özlük hakları da bu doğrultuda iyileştirilmelidir fikri öne çıkmaktadır.

“Kariyer basamakları arasında düzenli zamanlarda ve belirli şartları sağlamak koşuluyla geçişler sağlanmalı ve her kademe geçişinde çeşitli mali ve sosyal haklar sağlanmalı. Kariyer basamakları arasındaki geçişlerin şartları ve tarihleri konusunda devamlılık olmalı ve belirsizlikler ortadan kaldırılmalı.”

“Ayrıntılı bir öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmalı ve bu kanun çıkarılırken alanda uzman kişilerden, hukukçulardan ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmalı. Kanun özlük haklarını iyileştirici ve çalışanları koruyucu nitelikte olmalı.”

Okul yöneticiliğini ve öğretmenliği ayrı kariyer basamakları olarak belirledikten sonra öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin özlük haklarının korunması, haklarının güvence altına alınması amacıyla bir meslek kanunun çıkarılması vizyon belgesinde dile getirilmiştir. Bu kanun çıkarılırken alanında uzman hukukçuların, alandan öğretmenlerin, okul müdürlerinin, sendika temsilcilerinin, şube müdürlerinin kısacası işin mutfağında olan ve işin hukuki boyutuna hakim olan kişilerin tümünün görüş ve önerileri alınarak çok kapsamlı, çalışanı koruyucu ve haklarını iyileştirici nitelikte bir kanun çıkarılması fikri çalıştaylarda savunulmuştur. Ayrıca okul yöneticileri arasında iyi örneklerin ödüllendirilmesi ve ideal olanın desteklenmesiyle hem diğer okul yöneticileri teşvik edilebilir hem de okullarda başarı artırılabilir.

2023 eğitim vizyon belgesinde okul yöneticiliği ve okul yönetimiyle ilgili birçok konu başlığına yer verilmiştir. Vizyon belgesi temelinde yapılan çalıştaylarda da bu konu başlıkları temelinde görüş ve öneriler sunulmuştur. Vizyon belgesinde yer almayan fakat ele alınan konu başlıklarıyla birebir ilintili olan bir diğer konu da **okul yöneticilerinin görev alanları**dır. Okul yöneticilerinin görev alanlarıyla ilgili belirsizlik ve karmaşa vizyon belgesinde de devam etmektedir. Yapılan çalıştaylarda bu konuyla ilgili dile getirilen görüşler şu şekildedir:

“Mevzuatta okul yöneticisinin görev tanımının net olmadığından, okul yöneticileri görevi olmayan birçok angarya işi yapmak zorunda kalmaktadır.”

“Okul yönetimi konusunda kullanılacak ve okulun tüm işleyişi ile ilgili bir iç hizmetler yönetmeliği çıkarılarak dağınık olan bu yönetmelikler tek çatı altında toplanabilir.”

“Okul yöneticilerinin çeşitli angarya görevlerden dolayı istenilen alanlarda liderlik yapamamaktalar. Okul dışı görevler azaltılmalı (Soruşturmalar, komisyon görevleri, toplantılar, protokol ziyaretleri).”

İlköğretim Kurumlar Yönetmeliğine göre; “Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur.” (İlköğretim kurumlar yönetmeliği, 2003, madde 60) ifadesi yer almaktadır. Bu doğrultuda okuldaki tüm iş ve işlemlerin sorumlusu okul müdürüdür. Bu kadar geniş bir sorumluluk yelpazesi okul müdürünün görev ve yetkilerinde belirsizliğe ve karmaşaya neden olmaktadır. Bu kadar genel ve geniş bir tanım yerine, okul müdürünün görev ve yetkilerini daha ayrıntılı ele alan bir iç hizmetler yönetmeliğinin çıkarılmasının faydalı olacağı çalıştaylarda dile getirilmiştir. Ayrıca bu kadar fazla iş yükünün yanında bir de soruşturmalar, komisyon görevleri ve uzun süren toplantıların da okul müdürlerinin okullarında uzaklaşmalarına ve okul işleriyle

ilgilenememelerine neden olmaktadır. Zaten sorumluluğu fazla olan okul müdürüne yeni görevler yüklemenin de doğru olmadığı özellikle çalıştaylara katılan okul müdürleri tarafından dile getirilmiştir.

“Okul denetimlerinde okul müdürünün yetkileri artırılarak müdür denetimi etkin hale getirilmeli. “

“Okul müdürüne okuldaki başarılı öğretmenleri ödüllendirebilme yetkisi verilmeli (ek dersle ödüllendirme, belgeyle ödüllendirme, hizmet puanı...). “

İlköğretim Kurumlar yönetmeliği (2003)’e göre okul müdür okulu denetlemeye yetkilidir. Fakat okul müdürünün denetim yetkisi oldukça kısıtlıdır. Okul müdürünün sadece ceza verme ile sınırlı olan yetkisinin kapsamının genişletilerek ödüllendirme anlamında da kullanabilmesi sağlanmalıdır. Okul müdürü çalışmalarından memnun kaldığı öğretmeni ek dersle, belgeyle, hizmet puanıyla da değerlendirebilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2023 eğitim vizyon belgesi insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi başlığında yer alan okul yöneticisi ile ilgili ifadeler ve bu belge bağlamında İzmir ilinde yapılan çalıştaylarda dile getirilen görüşlerin yer aldığı sonuç bildirgesi metinleri analiz edildiğinde okul yöneticisinin eğitimi, okul yöneticisinin seçimi, okul yöneticisinin özlük hakları ve okul yöneticisinin görev alanlarıyla ilgili ifadelere rastlanmıştır.

Okul yöneticisinin eğitimiyle ilgili söylenen ifadelerden en çok lisansüstü eğitimin karşılık bulduğu söylenebilir. Çalıştaylarda sık sık öğretmenlerin nasıl daha kolay lisansüstü eğitime ulaşabilirliği hakkında fikirler yürütüldüğü görülmüştür. Lisansüstü programlara ulaşılabilirliği artırmak adına uzaktan eğitim, tezsiz yüksek lisans programları ve üniversitelerle işbirliği protokollerinin imzalanmasının faydalı olacağı dile getirilmiştir.

Bakanlık tarafından dile getirilen hizmet içi eğitimlerin akredite sertifika programına dönüştürülmesi çalıştaylara katılan ve görüş bildirenler tarafından neredeyse hiç dile getirilmemiştir. MEB bünyesindeki belgelerin zaten çoğunlukla MEB bünyesindeki eğitimlerde kullanılmasından dolayı akredite sertifika uygulaması fikri çok rağbet görmemiştir. Bunun yerine varolan hizmetiçi eğitim programlarının içeriğinin ve kalitesinin artırılmasının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Lisansüstü mesleki gelişim programlarının içeriği ve niteliği hakkında vizyon belgesi kapsamında veya bakanlık tarafından herhangi bir açıklama yapılmamasından dolayı bu konu da çalıştaylarda çok dile getirilmemiştir.

Okul yöneticisinin seçimiyle ilgili vizyon belgesinde yer alan ifadeye göre yönetici seçiminde nesnel kriterler ve yazılı sınav etkili olacaktır denmektedir. Fakat şu anda geçerli olan eğitim kurumlarına yönetici atama yönetmeliğine göre okul yöneticileri hem yazılı hem de sözlü sınava tabi tutulmaktadır. Fakat sözlü sınavın etki gücünün oldukça az oluşu (%20) ve sözlü sınav ifadesinin vizyon belgesinde yer almaması önümüzdeki yıllarda yönetici atamalarında sadece yazılı sınav kriterlerinin etkili olacağını göstermektedir. Ayrıca vizyon belgesinde yer alan “nesnel ölçütler” ifadesiyle de yönetim alanında lisansüstü eğitim yapan, bu konuda bilimsel çalışmaları, girişimleri ve ödülleri olan kişilerin de değerlendirilirken göz önünde bulundurulmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalıştaylarda dile getirilen bir başka konu ise okul yöneticilerinin seçiminde yapılacak olan sınavın içeriğinin güncellenmesidir. MEB’in bu kapsamda 2019 yılında ilk kez yapılan okul yöneticileri seçme sınavını ÖSYM’ye hazırlatması ve sınav içeriğine liderlik, etik, değerler eğitimi gibi konular eklemesinin doğru bir karar olduğu söylenebilir.

Okul yöneticisi seçilirken muhakkak teorik anlamda alana hakim olan ve okul yönetimiyle ilgili lisansüstü eğitim almış kişilerin seçilmesi faydalı olacaktır. Okul yönetiminin uygulama aşamasına bakıldığında okulun işleyişinde olan fakat yazılı sınav içeriğinde sorulmayan birtakım iş ve işlemlerin oluşu ilk kez atanan okul yöneticilerine zorluk çıkarmaktadır. Öğretmenlerin ek ders hesaplamalarının yapılması, öğretmenlerin izin işlemleri, MEB’in iletişim sistemlerinin kullanılması, TEFBİS vb uygulamaların kullanılması okul yöneticilerinin bilmesi gereken fakat yönetici olurken aranmayan kriterlerdir. Bu eksikliklerin giderilmesi için ya bu konuların da sınav içeriğine eklenmesi ya da bu uygulamalarla ilgili hizmetiçi eğitimler verilerek ilk kez okul yöneticisi olan kişilere destek olunması önerilebilir.

Okul yöneticiliği 2023 eğitim vizyon belgesiyle birlikte profesyonelliğe dayalı bir kariyer basamağı olarak değerlendirilmiştir. Okul yöneticiliğinin profesyonel bir kariyer basamağı olabilmesi için önemli koşullardan biri de özlük haklarının iyileştirilmesidir. Okul yöneticilerinin varolan haklarını iyileştirmek ve daha bunun kanunla güvence altına almak için çıkarılacak olan 'Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içerisinde okul yöneticileri için de ayrı bir başlık belirlenmeli ve okul yöneticilerinin özlük haklarına da yer verilmelidir. Bu yapılırken okul yöneticilerinin hak kaybına uğramaması ve varolan durumun daha da iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılırken alandan uzman kişilere ve hukukçulara danışılması faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticiliğinde kariyer basamaklarının daha net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Kariyer basamaklarında yükselen okul yöneticilerinin ödüllendirilmesi ve özlük haklarının iyileştirilmesi de faydalı olacaktır.

Okul yöneticilerinin görev alanlarıyla ilgili varolan yönetmeliklerde net tanımların yapılmamış olması, okul yöneticilerine kendi işleri dışında okul dışında da birçok görev verilmesi ve okul yöneticilerinin kendi okullarında yeterince zaman geçirememesi büyük problemler yaratmaktadır. 2023 eğitim vizyon belgesiyle bağlantılı bir iç hizmetler yönetmeliği çıkarılarak okul müdürünün görev tanımının net çizgilerle belirlenmesi faydalı olacaktır.

İlköğretim kurumlar yönetmeliğine göre (madde 60) okul yöneticilerin görev alanlarından biri de okulu denetlemektir. Varolan yönetmelikte okul denetimiyle ilgili okul yöneticisinin görev ve yetkileri oldukça sınırlıdır. Bu görev ve yetkilerin sınırlarının daha net ve açık hale getirilmesi; okul yöneticisine sadece ceza verme değil ödül verebilme yetkisinin de verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2023 eğitim vizyon belgesi kapsamında yapılan çalıştaylardan elde edilen sonuç bildirgeleri ve 2023 eğitim vizyon belgesi karşılaştırıldığında vizyon belgesinde okul yöneticilerinin görev alanlarıyla ilgili ifadelerin yer almadığı görülmüştür. Ayrıca yapılan çalıştaylardan elde edilen sonuç bildirgelerinde yazılanların dikkate alınarak vizyon belgesinin güncellenmesi de önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Anı yay. Ankara.

Güngör, A. A. (2018). Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi, Ege Üniversitesi yayınlanmamış doktora tezi.

Güngör, A. A.; Toprakçı, E. (2018). The Shared Opinions in Internet Forums on the Final Draft of the Regulation on the Administrative Assignment of Educational Institutions, Antalya: 27th International Conference on Educational Sciences, April 18-22, 2018 (Abstract Book: Abstract No: 503- Abstract Presentation Type: Oral Presentation).

MEB, (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik, 27.01.2016 Tarih ve 29606 Sayılı Resmî Gazete.

MEB, (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, 27.04.2017 Tarih ve 30046 Sayılı Resmî Gazete.

MEB, (2003). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği, 27.08.2003 Tarih ve 25212 Sayılı Resmî Gazete.

MEB, (2018a). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>, TT: 23.10.2018

MEB, (2018b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği, 21.06.2018 Tarih ve 30455 Sayılı Resmî Gazete.

MEB, (2018c). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi İzmir ili Çalıştay Sonuç Raporu, 8-9 Aralık 2019, İzmir.

MEB, (2019a). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi Bayraklı ilçesi Çalıştay Sonuç Raporu, 14 Ocak, İzmir.

MEB, (2019b). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 12.01.2019 Tarih ve 30653 Sayılı Resmî Gazete.

MEB, (2019b). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi Karşıyaka ilçesi Çalıştay Sonuç Raporu, 5-6 Ocak, İzmir.

MEB, (2019c). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi Torbalı ilçesi Çalıştayı Sonuç Raporu, 12-13 Ocak, İzmir.

Schlechty, P. C. (2014). Shaking up The Schoolhouse. How to Support and Sustain Educational Innovation (3. Baskı). Okulu Yeniden Kurmak. Yüksel Özden(çev.),Ankara :Nobel.

Tonbul, Y. (2016) Lisansüstü programlar aracılığıyla okul yöneticisi yetiştirme. *Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği*, 217-246. Editör: Ahmet Aypay. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Toprakçı, E. (2011). *Eğitilime Giriş*. Ankara: Ütopya.

Yıldırım, A.; Şimşek, H.(2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lise Öğrencilerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Etkili Sınıf Yönetiminin Önemi

Bahar KARAMAN

Lefke Avrupa Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, Sağlık Yönetimi Bölümü, KKTC

bkaraman@eul.edu.tr

GİRİŞ

Okul, özgün bir toplumsal sistem, biçimsel bir örgüttür. İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden oluşan toplumsal örgütlere karşılık biçimsel örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulur. Okulun amacını gerçekleştirme aracı olan eğitsel etkinliklerin önemli bir kısmı sınıf içinde gerçekleşir. Bu nedenle öğrenci ve öğretmen davranışlarının öğrenme ortamını destekleyici ve sürdürücü olması önemlidir.

Öğrenme ortamının öğretimi destekleyici bir nitelik taşımasını sağlayan unsurlardan birisi de öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme becerilerini geliştirmeleridir. İstenmeyen öğrenci davranışlarını tanımlamışlardır. Bu davranışlar; dersi bölme-geç gelme, derste sürekli konuşma, görevleri tamamlama ve yönergeleri takip etmede başarısızlık/zayıflık, öğretmene yalan söyleme, sınıf ortamını bozma, kavga etme, okulda belaya karışma, alkol kullanımı ve çete üyeliğidir.

Okulun yapısı, okulun ve sınıfın öğrenci sayısı, çevresi, öğretmenler, özellikle de ilk –öğretmen, çocuklarla yakın ilişkisi içinde geçen uzun bir sürecin sonu olarak onları etkilemede ana babadan sonra ikinci derecede önemli role sahiptir. Öğretmenlerin davranışları çocukların sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerini etkiler. Öğretmenler okulda ana-baba vekili, eğitimci, disiplin sağlayıcı, sosyalleştirici gibi pek çok rolü oynarlar.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Nedenlerine İlişkin Öğretmen-Yönetici Görüşleri

Yönetici ve öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini; öğrencilerin ailelerinin eğitim ve gelir düzeylerinin düşük olmasına, ailelerin ilgisiz olmasına, yanlış yönlendirmelere; anne ve babanın ayrı olmasına, aile içi sorunlara, sevgi yetersizliğine, disiplinsizliğe, huzursuzluğa ve iletişimsizliğe; yetiştiği çevreye, arkadaş ortamına, baskı veya şiddet görmeye; medya organlarındaki olumsuz davranış örneklerine, mafya özentisi TV filmlerine, internet, cep telefonu, alkol ve uyuşturucu kullanımına bağlamaktadırlar. (Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 22-2009)

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmen ve Okuldan Kaynaklanan Nedenleri

İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Öğretmene Bağlı Nedenler Okullarda karşılaşılan istenmeyen davranışlardan söz edildiğinde, akla ilk gelen öğrencilerin istenmeyen davranışları olmaktadır. Oysa öğretmenler de bazı istenmeyen davranışlar gösterebilmekte ve bu davranışlar öğrencilerin öğrenmeleri ve davranışları üzerinde olumsuz sonuçlara yol açmakta ya da onların istenmeyen davranışlar göstermelerine model oluşturmaktadır (Bonfield 2003; Dolin 1995; Toale 2001).

Öğretmenin öğrencileri küçük düşürücü, aşağılayıcı bir dil kullanması, arkadaşlarının içinde utandırması ya da hakaret etmesi, olumlu bir dil kullanmaması gibi öğrencilere yönelik sözel taciz içeren davranışlar “öğretmen saldırganlığı” olarak ifade edilmektedir. Öğretmenin sözel saldırganlığı öğrencinin öğrenmeye karşı olumlu tutum

geliştirmesini ve öğrenmeye güdülenmesini azaltarak öğrencinin öğrenmesini engellemekte, öğrencide düşmanca duygular gelişmesine neden olmakta ve öğrencinin davranışlarını olumsuzlaştırmaktadır (Bekiari ve diğ. 2005: 73-78).

Öğretmen eğer sınıf kurallarını ve yaptırımları açık ve anlaşılır bir biçimde öğrencilerle birlikte oluşturuyorsa, öğrenciler sınıf etkinliklerine katılma, sınıfa uygun davranma ve işbirliğinde bulunma davranışlarını daha fazla göstermektedir (Supaporn 2000: 124-136). Kurallar öğrencilerle birlikte oluşturulduğunda, kurallar başkalarının değil onların kuralları olmakta ve kurallara daha çok sahip çıkmaktadırlar (Barbetta ve diğ. 2005: 11-19).

Rehber Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Her öğretmen sınıf yönetiminde farklı yaklaşımlarda bulunmakta ve farklı uygulamalar yapabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarında, aldıkları eğitimin yanında bireysel özellikleri de önemli rol oynar. Emredici, sert, teşvik edici, yumuşak, dikkatli, duyarsız, şakacı, eleştiren, otoriter, demokrat vb. özelliklerden öğretmenin kişiliğinde baskın olarak yer alanlar, onun sınıf yönetimi yaklaşımında belirleyici rol oynayabilmektedir (Tertemiz, 2000).

Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Alan yazında “Sınıf Yönetimi Yaklaşımları”nın çeşitli açılardan incelendiği ve değişik başlıklar altında gruplandırıldığı görülmektedir (Aydın, 2004; Duman, 2004; Turan, 2004; Ağaoğlu, 2002; Aksoy, 2001; Doyle, 1986). Bunları; geleneksel, otokratik (baskıcı), gelişimsel, etkileşimsel, demokratik (özgürlükçü) ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları olarak değerlendirmek mümkündür.

1.Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımında eğitim-öğretim öğretmen merkezli olarak düzenlenir. Sınıf içi etkinliklerde öğretmen oldukça aktif öğrenciler ise pasif konumdadır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri aşırı ölçüde yapılandırılmış olup tüm otorite öğretmende toplanmıştır. Öğrenciler bu otoriteye kayıtsız şartsız uymak zorundadırlar. Öğrencilerin öğretmenlere karşı gösterdikleri tepkiler, suçlama, yargılama ve cezalandırma şeklinde karşılık bulur (Aydın,2004).

2.Otokratik (Baskıcı) Yaklaşım

Toplumlarda çoğunluğu oluşturan ortalama yetenek ve niteliklere sahip bu insanların davranışlarının sürekli olarak kontrol altında tutulması gerekir. Bunu da üstün niteliklere ve yeteneklere sahip olan yöneticiler yapmalıdır (Aydın, 2000). Bu düşünceleri benimseyen öğretmenler sınıf ortamındaki tüm ilişkileri ve davranışları tam olarak kontrol etmeye ve kuralları tartışmasız uygulamaya çalışırlar (Aksoy, 2003).

3.Gelişimsel Yaklaşım

Öğretmen sınıftaki etkinlikleri planlarken ve gerçekleştirirken öğrencilerin gelişim evrelerine uygun tercihler yapmalıdır (Ağaoğlu, 2002). Gelişim özelliklerinin dikkate alınması ve öğrencilerden gelişim düzeylerine uygun davranışlar beklenmesi sınıf yönetiminde başarıyı arttıracaktır (Başar, 2003).

4.Etkileşimsel Yaklaşım

Sınıfta dengeli ve tutarlı bir etkileşim düzeni oluşturabilmesi için, öğretmenden öncelikle açık ve kararlı bir tutum sergilemesi, öğrencilerini önemsemesi, onların birbirlerine gereksinim duymalarını ve bu gereksinimleri karşılıklı olarak gidermelerini sağlaması beklenir (Ağaoğlu, 2002).

5. Demokratik (Özgürlükçü) Yaklaşım

Yeniliklere ve değişikliklere açık oldukları gibi, yaratıcı güçlerini kullanarak bunları gerçekleştirmeyi de isterler (Eren, 2004). Burada öğretmene düşen görev, olabildiğince özgür bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilerin kendi iradeleriyle davranışlarını kontrol etmelerini ve yeteneklerini kullanabilmelerini sağlamaktır. (Butchart, 1998).

6. Çağdaş Yaklaşım

Çağdaş yaklaşım sınıfı dinamik bir etkileşim sistemi olarak algılamayı gerektirir (Aydın, 2004). Bu yaklaşım öğrenci davranışlarını ve sınıftaki ilişki düzenini etkileyen tüm değişkenleri birbirinden bağımsız olarak değil, sistemi tamamlayan öğeler olarak ele alır.

Sınıfın içinde ve dışında yer alan ve öğrencilerin davranışlarıyla eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen tüm faktörler bir bütünsellik içinde değerlendirilir (Aydın, 2004; Ağaoğlu, 2002).

GELİŞME

Okulda ve sınıfta, eğitsel çabalara engel olan davranışların tümü istenmeyen davranış olarak nitelendirilir. Dersin akışını bozan, hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen her davranış, istenmeyen davranıştır. İstenmeyen davranış önleme veya istenmeyen davranışla baş etme becerisi gelişmiş olan bir öğretmenin sınıf yönetimi becerisinin de gelişmiş olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi, sınıfta var olan maddi ve manevi öğelerin örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir biçimde kullanılmalıdır.

Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Sınıf geçmiş yaşantıları, değer yargıları, kültürleri, ilgileri, yetenekleri ve zeka düzeyleri bakımından farklı özelliklere sahip öğrencilerden meydana gelen bir toplumsal gruptur. Sınıfta yer alan öğrencilerin gereksinimleri, beklentileri, öncelikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme biçimleri, çalışma alışkanlıkları, tutumları, duyguları farklılık gösterir (Öztürk; 2002: 156). Fiilen 180 gün ve her gün yaklaşık beş, altı saat aynı sınıfta yer alan onlarca öğrencinin bulunduğu sınıflarda farklı davranışların sergilenmesi kaçınılmazdır. Farklılıklar kendini sınıfta değişik öğrenci davranışları biçiminde gösterir. Farklılıklar, bazı durumlarda sınıfın havasına hoş bir renk, güzel bir anı katarken bazı durumlarda ise sınıfın psikolojik, toplumsal ve duygusal yapısına zarar verebilmektedir. İşte bu tür davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Tertemiz: 2000: 54).

Sınıfta istenmeyen davranışlar çeşitli ölçütlere göre sınıflandırılmaktadır.

Neden oldukları sonuçlar bakımından; kontrolsüz ve aşırı kontrollü davranışlar, amaçlı, planlı, kasıtlı davranışlar, (Saritaş; 2000: 71,72), önemli ancak etkisi ve alanı sınırlandırılmış sorunlar, artan ve yayılan sorunlar (Evertson, Emmer, Worsham, 2000), yarattığı sonuçları açısından akademik etkinliklere, sosyal ilişkilere ve fiziksel donanım ve ortama zarar verici davranışlar (Öztürk; 2002: 143, Çelik; 2002: 164), yasal olmayan, fiziksel olarak tehlikeli, başkalarının haklarına saygısızlık, kendisinin ya da diğerlerinin öğrenmesini engelleyici, öğretmenin otoritesine karşı koyucu, kendisinin veya diğer öğrencilerin güvenliğini tehlikeye sokan, okulun, sınıfın, arkadaşlarının,

öğretmenin araç-gereçlerine, eşyasına zarar verici, (Korkmaz; 2002: 175) sınıf içi etkinlikleri bozan, okulun ve öğretmenin yasal beklenti ve kuralları ile ters düşen, sınıfta karışıklık yaratan davranışlar (Tertemiz; 2000: 54), saldırganlık ve ahlaksızlık içeren, dersi bölen, toplumsal beklentilere uygun düşmeyen, dersin akışını bozan, derse ilgiyi azaltıcı davranışlar (Özdemir, 2004: 270).

İstenmeyen Davranışların Sonuçları

İstenmeyen davranışların önlenememesi başka olumsuz davranışların ortaya çıkmasına ve çoğalmasına yol açabilir (Türnüklü ve Yıldız, 2002: 23). İstenmeyen davranışlarla birlikte ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlardan bazıları şöyle ifade edilebilir: Öğretmenin işini yapması, öğretme ve bilgilendirme hakkını kullanması, öğrencilerin ise öğrenme, bilgilendirme ve kendini geliştirme haklarında yararlanmaları engellenmiş olur, sınıfın atmosferi bozulur, sınıfta sözel veya fiziksel çatışmalar yaşanabilir, öğretmen gerginleşir, kargaşa ve gürültüden diğer sınıflar olumsuz etkilenir, öğrencilerin, öğretmenin, sınıfın, okulun eşyası zarar görebilir, okulda disiplin sorunları çoğalır, veliler rahatsız olur vb. (Sarıtaş, 2000: 71).

İstenmeyen Davranışları Düzeltme ve Değiştirme Stratejileri

İstenmeyen davranışlar öğrencilerde korkuya, devamsızlığa, öğretilmekte ise strese, iş doyumsuzluğuna ve tükenmeye yol açabilmektedir. Bütün bu olumsuzluklar öğretmenleri, zamanlarının önemli bir kısmını öğretim yerine istenmeyen davranışlarla başa çıkmaya ayırmak zorunda bırakmaktadır (Türnüklü ve Yıldız, 2002: 23). İstenmeyen davranışları ortadan kaldırmak bilgi, deneyim, sabır ve rasyonel karar vermeyi gerektirir. Gözlemler ve araştırma sonuçları öğretmenlerin durumu derhal kontrol altına almak düşüncesiyle aceleci davranışlarını göstermektedir. Ortaya çıkan en önemli sorunlardan birisi hangi istenmeyen davranış için hangi stratejinin kullanılacağına iyi tayin edilememesidir. Uygun olmayan stratejilerle müdahale istenmeyen davranış ortadan kaldırmak yerine başka istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Çelik, 2002: 166).

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını istenenlerle değiştirmek ve düzeltmek amacıyla şu stratejilerden yararlanılabilir: Sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyararak, derste değişiklik yapmak, sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, okul yönetimi ile ilişki kurmak, aile ile ilişki kurmak, ceza vermek (Başar, 1999: 131-142).

Özetle kuralların var olduğu ve iyi izlendiği sınıflarda öğrenciler daha bir dikkatli davranmakta ve istenmeyen davranışları daha az sergilemektedir. Özdenetim bilinci ve alışkanlığı gelişmiş öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenler bilgi, beceri, zaman ve enerjilerini daha çok eğitim-öğretim etkinlikleri için kullanmaya çalışırlar. Sınıfta oluşturulacak düzene yalnız öğretmenin işini sorunsuz olarak yürütmesi, onun başarısını garantilemeye yardımcı olması için değil, aynı zamanda öğrencilere olumlu ve istendik davranış, tutum ve iyi alışkanlıklar kazandırılabilmesi, onların gelecekteki vatandaşlık rollerine ve sorumluluklarına sağlıklı bir biçimde hazırlanabilmesi, öğrencinin uygun davranışları kendi başına kaldığında da sergilemesi için gereklilik vardır (Tuncer; 1980: 21).

SONUÇ

Davranışın sapmış ya da sorunlu olarak değerlendirilmesinin; davranışın yapıldığı yere, davranışın sahibine, davranışı gözlemleyene, zamana ve davranış yapılırken sınıfın dışından izleyici olup olmamasına göre

değişeceğini belirtmiştir. Davranışlar tek başlarına uygunsuz ve sorunlu değildir. Davranış toplumda olduğu için oluştukları toplumun kabul edilebilirlik sınırının ötesinde ise istenmeyen davranış olarak nitelenir Öğrencilerin derste istenmeyen davranışlar sergilemelerinin nedeni öğretmen kaynaklı olabileceği gibi öğrencinin içsel kısıtlılıklarıyla da ilişkili olabilir. Bu noktada en önemli görev ilgili ders öğretmenlerine ve sınıf rehber öğretmenlerine düşmektedir. Bu çalışmamızın amacı da sık rastlanan sınıf içi istenmeyen davranışların öğretmenler tarafından hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine ve etkili bir sınıf yönetiminin nasıl olabileceği hakkında öneriler sunmaktır.

KAYNAKÇA:

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular, Kaya, Z. (Ed) Sınıf Yönetimi, (ss. 114) Ankara, Pegem A Yayıncılık

Aksoy, N. (2003) Sınıf içi kurallar, Karip, E. (Ed.) Sınıf Yönetimi (ss.11-30) Ankara, Pegem A Yayıncılık

Aydın, A. (2004). Sınıf Yönetimi, Ankara, Tekağaç Eylül Yayıncılık.

Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi, Ankara, Hatiboğlu Yayınevi

Barbette, P. M. Norona, K.L. and Bicard, D.F. (2005) Classroom Behavior Management: A Dozen Common Mistakes and What to Do Instead, Preventing School Failure, 49(3), s.11-19.

Başar, Hüseyin. Sınıf Yönetimi. M.E.B. Yayınları.İstanbul. 1999.

Başar, H. (2003). Sınıf Yönetimi, Ankara, Anı Yayıncılık.

Bekiari, A., Heropoulou, H. and Sakellariou, K. (2005) Perceived Aggressive Physical Education Teacher Communication, Student State Satisfaction and Reasons for Discipline, Italian Journal of Sport Sciences, 12(1), s.73-78.

Bonfield, S. R. (2003)The Effect of Teacher Misbehaviors on Teacher Credibility and Affect, (M.A.), West Virginia University, Eberly College of Arts and Sciences, Department of Communication Studies.

Butchart, R. E. ve Barbara McEwan (1998) Classroom Discipline in American Schools Problems and Possibilities for Democratic Education, Published by State University of New York Press

Çelik, V. Sınıf Yönetimi. Nobel Yayınevi. Ankara. 2002.

Eren, E. (2004) Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul, Beta Basım Yayım

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science Cilt: 26, Sayı: 1, Sayfa: 93-105, ELAZIĞ-2016

Korkmaz, İ. Sınıf Yönetim. Editör: Zeki Kaya. (İstenmeyen Davranışların Önlenmesi Bölümü) Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

Özdemir, İ. E. Sınıf Yönetimi. Editör:Ş.Şule Erçetin, M. Çağatay Özdemir. (Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar Bölümü), Asil Yayın Dağıtım.Ankara.2004.

Öztürk, Bt. Sınıf Yönetimi. Editör, Emin Karip. (Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi Bölümü), Pegema Yayıncılık. Ankara. 2002.

Sarıtaş,Mustafa. Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Editör, Leyla Küçükahmet. (Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve uygulama Bölümü) Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. 2000. Ankara.

Supaporn, S. (2000). High School Students' Perspective About Misbehavior, Physical Educator, 57(3), 124-136.

Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin, Küçükahmet, L. (Ed.) Sınıf Yönetimi (ss. 6789). Ankara, Nobel Yayıncılık.

Tuncer, O.. Çocuk ve Aile Çevresi. T.E.D. Bilim Dizisi No:3, Şafak Matbaası, Ankara, 1980

Türnüklü, A., V., Yıldız. Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları İle Başa Çıkma Stratejileri: Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı: 284.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan Derslere Göre Tercih Edilen İçerik Düzenleme Yaklaşımlarının İncelenmesi

Davut Hotaman

Yıldız Teknik Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

davut@yildiz.edu.tr

Özet

Toplumun, bireyin ve konu alanının gerekleri yerine getirilerek belirlenen hedeflerin işaret ettiği bilgi, beceri ve değerleri bünyesinde barındıran içerik düzenlenir. Bu içerik, birey tarafından etkilice öğrenilsin diye, konu alanının, öğrenme kuramlarının ve öğrenenin bireysel özellikleri dikkate alınarak belirlenen hedeflere ulaşılacak üzere düzenlemeler yapılır. İçerik düzenlenirken birey kadar, öğretilmek istenen bilgi türünün kendine özgü yapısı da dikkate alınır. Öğretilmek istenen konu, bilgi ve beceri ön koşul gerektiriyor mu? Hangi konu ve bilgiler eşliğinde sunulmalıdır? Konuyu nasıl geliştirirsem, öğrenciler daha iyi öğrenir? İçerikteki bilgilerin bir bütünü oluşturmasını nasıl sağlar? Bu ve benzeri içerik düzenlemeyle ilgili sorulması gereken sorular sorulmak suretiyle içerik gelişmesine ve derinlemesine ele alınarak örgütlenir.

İçerik düzenlemede tercih edilecek yaklaşımların, hedeflenen öğrenmelerin gerçekleştirilme düzeyini etkileyecektir. Eğitim süreci, kasıtlı bir kültürleme süreci olup bu kasıtlılık, eğitim bilimlerinin verilerinden yararlanılarak hazırlanmış eğitim programları sayesinde gerçekleştirilir. Burada amaç, eğitim bilimleri ve öğrenme kuramları açısından ilkökul programlarında yer alan derslerin içerik düzenleme biçimlerinin yerindeliğini irdelemektir. Bu çalışmada, hem 3. sınıfta, hem de 4. sınıflarda okutulan (1) Fen Bilimleri, (2) İngilizce (yabancı dil olarak), (3) Matematik ve (4) Türkçe derslerinin içerik düzenleme yaklaşımları incelenecektir. Bu araştırma nitel bir çalışma olup, ilkökul 3. ve 4. sınıf ders programlarında yer alan derler için tercih edilen içerik düzenleme yaklaşımlarının incelenmesinde nitel araştırma desenlerine uygun olan *içerik analizi* tekniği kullanılacaktır.

Anahtar kavramlar: Eğitim, eğitim programı, içerik, içerik düzenleme yaklaşımları.

Examining the Course Content Organization Approaches Preferred for the 3rd and 4th Grades in the Primary Curriculum

Abstract

The content comprising of the knowledge, skills and values determined by the goals set is organized in tune with the results of the analyses of the society, individual and the subject area itself. For individuals to get a full grasp of this content, the curriculum developers make arrangements so as to ensure that the goals that are set are reached by taking into account the variables in the subject area, the requirements of the learning theories and the individual differences. The curriculum developers weigh the individual and the unique nature of the content to be conveyed equally. The questions “Does the subject to be taught require knowledge, skills and preconditions?”, “Which topics and knowledge should accompany the subject?”, “What are the ways to improve the subject so as to fit their learning styles?”, “What is the best way to organize the content in a coherent way?” are asked and the content is better organized thoroughly and in depth.

The approaches to be adopted in content organization will have a direct influence on the extent to which the students learn the subjects. The education cycle is a deliberate acculturation process where the deliberation is achieved through curricula designed with the know-how of educational sciences. This study aims to examine the accuracy of the content organization approaches in the courses within the primary curriculum in terms of educational sciences and learning theories. This study focuses on the content organization approaches of the 3rd and 4th grades (1) Science Course, (2) English Course (as a foreign language), (3) Mathematics Course and (4) Turkish Course in Primary Curriculum. This is a quantitative study where the content analysis technique, which is convenient for qualitative research designs, is deployed in analyzing the content organization approaches preferred for the 3rd and 4th grades in the primary curriculum.

Keywords: Education, curriculum, content, content organization approaches

Giriş

Bir sistem olan eğitim, her toplum için önemli bir olgudur. Bu olgunun, toplumsal kalkınmayı ve aydınlanmayı sağlamada, toplumsal gerçekleri değişen dünya gerçekleriyle uyumlu hale getirmede önemi açıktır. Bu anlamda eğitim, insan hayatının vazgeçilmez bir olgu olup, birey ve toplum açısından *geçmişle gelecek arasında sağlıklı köprüleri kuran* çok önemli bir faktördür (Yenilmez, 2014, s.33). Genel anlamda kabul gören bir tanım yapmak gerekirse, Ertürk'ün (1984, s.12) tanımı kullanılabilir. Ona göre eğitim, *bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir*. Eğitim bilimlerindeki günümüz gelişmelerini dikkate aldığımızda, bireyin bilişsel süreçlerini de dikkate alan tanımların öne çıkmaya başladığını da belirtmek gerekir. Eğitim sisteminin ana girdilerinden biri eğitim programlarıdır. Eğitim programını kavramını “*yetişek*” şeklinde ifade eden Ertürk (1984, s.14), yetiştiği de, *belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumları* olarak tanımlamaktadır. Ellis (20014, s.13) ise programı, *öğrenenlerin deneyimleri ile uğraşı* olarak tanımlamaktadır. Eğitim programları *hedefler/kazanımlar, içerik, eğitim durumları/öğretme yaşantıları ve değerlendirme* öğelerinden oluşmaktadır (Sönmez, 2009; Demirel, 2010; Varış, 1996). Hedefler/kazanımlar, eğitim süreci içinde bireyin neler kazanması/öğrenmesi gerektiğini gösteren bilgi, beceri, alışkanlık ve değerleri temsil ederken (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.316; Sönmez, 2009, s.23; Demirel, 2010, s.105; Varış, 1996; Ertürk, 1982, s.14), içerik ise eğitim programlarının dayandığı temel felsefenin öngördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistemli bileşimlerinden oluşan yapıları temsil ederler (Bilen, 2006, s.17; Ertürk, 1984, s.60). Öğretme-öğrenme yaşantıları, hedeflerin işaret ettiği her türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkların öğrenci tarafından edinilebilmesi için içerik, strateji, yöntem, teknik ve her türlü teknolojik girdinin örgütlenerek işe koşulduğu işlem kısmıdır (Ornstein ve Hunkins, 2009; Sönmez, 2009, 137; Demirel, 2010, s.136; Varış, 1996; Ellis, 2014). Değerlendirme ise, planlanan her şeyin planlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğinin yoklandığı süreçtir. Dolayısıyla tüm eğitim programları, bu dört öğenin dinamik bir bütünüdür (Sönmez, 2009, s.435). Dinamik yapılar, her daim değişimlere açık olup, işlevlerini bu değişimle korur ve geliştirirler.

Bu çalışma, eğitim programlarının *içerik boyutunun örgütlenmesine* odaklanmıştır. İçeriği belirleyen hedef-kazanımlar olsa da, içeriğin ait olduğu disiplin alanı, öğrencinin bilişsel gelişimi, yaşa dayalı öğrenme özellikleri, bilginin gerekliliği vb. gibi faktörler açısından da dikkatle örgütlenip öğrenciye kazandırılması, programın başarısını belirlemede etkili olacaktır (Gürkan, 2001, s.20). Varış'a (1996, s.114) göre içerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir. İçeriği, nitelik yönünden *betimsel ve normatif* olarak iki kısımda ele alınabilir. Betimsel içerik olgu ve ilkelerden oluşurken, normatif içerik ise değer yargularından, normlardan ve standartlardan oluşmaktadır Varış (1996), eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenlerin özellikle “*toplumsal fayda*”, “*bireysel fayda*”, “*öğrenme ve öğretme*” ve “*bilgi struktüründe muhtevanın işgal ettiği yer*” gibi temel özellikleri dikkate alması gerektiğini belirtmektedir. İçerik, ülkelerin benimsediği felsefi ekol ve program modellerinden etkilendiğinden yapısı, kapsamı ve ilkeleri farklılaşmakta olsa da, tüm eğitim programlarının bir içeriği vardır (Ornstein ve Hunkins, 2009, s.316). Demirel'e (2010, s.120) göre içerikte, programda belirlenen hedeflere ulaşmak için “*ne öğretelim*” sorusuna cevap aranır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusu olacağından, bu düzenlemenin nasıl yapılması, hangi strateji ya da yaklaşımların, hangi disiplin alanları için uygun olacağı önem kazanmaktadır. Ayrıca, içerik düzenlenirken *bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, etc* gibi öğrenme ve öğretme ilkelerine de uyulması (Turan, 2007, s.109; Sönmez, 2009, s.60; Demirel, 2010, s.123) yararlı olacaktır.

İçerik Düzenlemede Kullanılabilecek Yaklaşımlar

İçerik düzenlenmesinde temel ilkeler arasında somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır. Bu ilkeler her ders için geçerli olabilir. Ayrıca içerik, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir (Sönmez, 2009, s.60). Bunun yanı sıra içerik, konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Her şeyden önemlisi de içerik hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır. Ancak içerik düzenlemede farklı yaklaşımların ele alındığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda belirtilmiştir (Demirel, 2010; Baykara, 2014).

Doğrusal Programlama Yaklaşımı; Birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde doğrusal programlama yaklaşımı kullanılır (Demirel, 2010, s. 143). Özellikle aşamalı özelliği olan, konuların derslerin yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi düzenlemelerin gerekli olduğu disiplinler için önerilir. Bloom ve Tyler tarafından tercih edilen bir içerik düzenleme yaklaşımıdır (Baykara, 2014, s.168).

Sarmal Programlama Yaklaşımı; Bu içerik düzenleme yaklaşımı Amerikalı Psikolog Bruner tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin yaşantıları ve bütün bilgi alanlarının kendi aralarındaki ilişkilerini temele alan bu yaklaşımda öğrencilerin aynı kavramların, farklı yaşlarda giderek karmaşıklaşan bir yapıyla öğretilmesini amaçlamaktadır (Baykara, 2014, s.168). Daha önce öğrenilmiş olan bazı konular, gerektiğinde tekrar edilebilir. Bu tekrarlar, tercihen konuyu sadece hatırlatmaktan çok kapsamını da genişletmelidirler. İçeriği bu tip yaklaşımla

hazırlanmış programlar daha esneklerdir. Ancak öğrenilecek konular ve öğrenme süresi kontrollüdür. Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusudur. Özellikle dil öğretim programlarının içeriğini düzenlemede bu yaklaşımdan yararlanılmaktadır (Brooks, 2010; Demirel, 2010, s. 120-121).

Modüler Programlama Yaklaşımı; Vigotsky tarafından geliştirilen bu yaklaşımda, bir öğretim sürecinde bireysel ve yeterliliğe dayalı öğrenmenin gerçekleşmesi için kazandırılacak içeriğin, belli analiz teknikleriyle ve uygun öğrenme ortamı oluşturacak şekilde düzenlenmesi amaçlanmaktadır (Baykara, 2014, s.168). İçerik düzenlenirken konular öbekler (modül) halinde düzenlenir ve öbekler birbirinden bağımsızdır. Konuların hangi sırayla öğrenileceği açısından esneklerdir, ancak yine de program çıktısı açısından kontrollü bir yaklaşım özelliği taşır. Her modül kendi içinde doğrusal, sarmal ya da farklı yaklaşımla düzenlenebilir. Esas olan, her modülün anlamlı bir bütün oluşturmasıdır (Demirel, 2010, s. 120-121).

Piramitsel Programlama Yaklaşımı; Bu yaklaşımda, ilk yıllarda geniş tabanlı konuların yer aldığı giderek uzmanlaşmanın küçük birimlerde olduğu ve daraldığı bir yaklaşım tarzıdır. Bilgiler karmaşık ve özel bir formata büründürülür ve konuların kapsamı giderek daralır. Öğrenci, programı bitirdikten sonra o alanın uzmanı olur (Demirel, 2010, s. 144). Örneğin, öğretmenin yetiştirme programlarında ya da iktisat fakültelerinde yetiştirilen öğrenciler, önce temel oluşturan dersleri –ön koşul ya da hazır bulunuşluğu inşa etmek üzere- alırlar, sonra seçtikleri alanlarla ilgili programlara intibak ederek uzmanlaşma sürecine girerler (Baykara, 2014, s.170).

Çekirdek Programlama Yaklaşımı; Dewey tarafından geliştirilen bu yaklaşımda, bütün öğrenciler için ortak bilgi önemlidir (Baykara, 2014, s.171). Bu yaklaşımda ortak çekirdek konular ilk öğrenilecek konular olarak planlanır ve piramit yaklaşımda olduğu gibi her öğrenci tarafından alınır. Piramitsel yaklaşımdan temel farkı, birden fazla uzmanlık seçeneği sunuyor olmasıdır. Dolayısıyla program, öğrencileri bir noktadan sonra seçim yapabilmeleri açısından biraz daha esneklerdir. Söz gelimi fen bilgisi konular çekirdek programlama, Fizik, Kimya, Biyoloji konuları da ilgi alanlarıyla alınır ve buna göre içerik düzenlemesi yapılır (Demirel, 2010, s. 120-121).

Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı; bu yaklaşımda, öğrencilere konuların ağı bir harita gibi çıkartılıp verilir ve belirli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği söylenir. Bu yaklaşımda konuların içeriğine öğrenciler kendi kendine ya da grup halinde karar verirler. Konular küçük projeler olarak da belirlenebilir (Demirel, 2010, s. 145).

Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı; İçerik düzenlemesi öğrencilerin sorularına göre oluşturulur. Bu yaklaşım öğrencilerin sorularına ve gereksinimlerine cevap verme gerekliliğini benimseyen felsefi görüşe göre temellendirilir. Özellikle ilkökul düzeyinde öğrenci soruları çok değerli bir öğrenme yaşantısı oluşturabilir. Eğitim düzeyi yükseldikçe daha sınırlı ve özel uzmanlık alanlarına ilişkin sorulara göre programların içerikleri düzenlenir (Demirel, 2010, s. 145).

Tematik Programlama Yaklaşımı; 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren bu yaklaşım benimsenerek, programın içerikleri tematik yaklaşımla düzenlenmeye başlamıştır. Üniteler anlayışı terk edilerek ünitenin yerine daha kapsamlı öğrenme alanları olan temaları inşa edilerek, bilgiyi anlamsız parçalar şeklinde değil, diğer disiplin alanlarıyla da bağlantılı hale getirilmiştir (Dobbs, 1998). Bu tür bir programlama ve dolayısıyla da içerik düzenleme yaklaşımı, programlarda disiplinler şeklinde meydana gelen parçalanmalara bir çözüm üretilmiştir (İşler, 2004; Weisman ve Hanes, 2002). Bu anlayışla dersler açısından disiplinler arası işbirliği, öğrenciler açısından da grup çalışmaları ve işbirliği öne çıkmıştır. Çoğunlukla okullarda “matematik”, “fen bilgisi” ve “yabancı dil” gibi dersler, tematik bir içerik anlayışıyla daha etkili öğretiler.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, son yıllarda hızlı bir şekilde değişikliğe gidilen eğitim programlarında hangi tür içerik düzenleme yaklaşımları benimsendiğini, ilkökul ders programlarında bulunan “Fen Bilimleri, İngilizce, Matematik ve Türkçe” dersleri metin analizi tekniğiyle incelemektir. Alan yazın incelendiğinde, öğrenci gelişimi, öğrenme ilkeleri, öğretim süreçleri, okul- çevre ilişkileri, eğitim teorileri üzerinde yeterli araştırmalar yapılmasına rağmen, eğitim programlarının içerik ögesiyle ilgili yeterince araştırma olmadığı görülmüştür. Bu araştırma, MEB tarafından benimsenen program geliştirme yaklaşımının, ders programlarının önemli bir ögesi olan kazanımların işaret ettiği bilgi, beceri, alışkanlık ve değerleri bünyesinde bulunduran içerik kısmında benimsenen içerik düzenleme yaklaşımlarını incelemesi açısından önemlidir. Bu amaçla, aşağıdaki ana problem ve alt problemlere cevaplar aranmıştır;

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan “Fen Bilimleri”, “İngilizce”, “Matematik” ve “Türkçe” Ders Programları, Hangi İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine Göre Hazırlanmıştır?

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan Fen Bilimleri Ders Programları, Hangi İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine Göre Hazırlanmıştır?

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan İngilizce Ders Programları, Hangi İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine Göre Hazırlanmıştır?

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan *Matematik* Ders Programları, Hangi *İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine* Göre Hazırlanmıştır?

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan *Türkçe* Ders Programları, Hangi *İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine* Göre Hazırlanmıştır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlayarak görmek, olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacı ile kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Veri toplama yöntemi olarak *içerik analizi* kullanılmış ve elde edilen veriler *betimsel* olarak çözümlenmiştir. Doküman analizi kendi başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Örneklem

İlkokul programları incelendiğinde, 1. sınıfla 4. sınıf arasında otuz altı (36) dersin bulunduğu, bunlardan bazılarının (16 ders) seçmeli olduğu, bazı derslerin ise 3. sınıftan sonra okutulmak üzere programda bulunduğu görülmüştür. İçerik analizi için belirlenen “*Fen Bilimleri, İngilizce, Matematik ve Türkçe*” derslerinin seçilmesinin nedeni, bir disiplin alanı olarak içerik yapılarının farklı yaklaşım/stratejiler kullanılarak düzenlenmesi gereğine olan inançtır. Bu yönüyle araştırmanın örnekleme *amaçlı (yargısal) örnekleme* tekniğine uygundur. Amaçlı (yargısal) örnekleme tekniğinde, araştırmacı seçilecek örneklem için kendi yargısını kullanır (Balcı, 2009, s.98).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada kullanılan yazılı dokümanlar, 2018-2019 Eğitim-Öğretim dönemi için kullanılmak üzere geliştirilen ilkökul öğretim programlarından alınmıştır. İlgili alan yazında yer bulan ve MEB’inde kullandığı “içerik düzenleme yaklaşımları/stratejileri ve İlkeleri” doğrultusunda, araştırmaya konu olan derslerin öğretim programlarına ait içerikler incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada amacımıza uygun olduğu düşünülen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizi, metinlerden teorik sonuçlar çıkarılmasını sağlayan nitel veri toplama teknik olup, bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizinde belki de en önemli adım ve karar, araştırılmak-ölçülmek istenen şeyleri doğru ve eksiksiz olarak temsil eden kategorilerin seçilmesidir (Balcı, 2009, s.189). Araştırmaya konu olan ders içerikleri, hem 3. sınıf programı hem de 4. sınıf programı için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya konu olan dersler için, alan yazında yer almayan farklı bir içerik yaklaşımı kullanılıp kullanılmadığı da ayrıca incelenmiştir. Analizler, kaynak kitaplar üzerinde yapılmıştır.

Bulgular

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen “*Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları*” ile “*Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri*” esas alınarak hazırlanmıştır. Yeni öğretim programları genel bir bakışla incelendiğinde, tüm dersler açısından açıkça gözlenebilen bir pedagojik yaklaşım izlendiği görülmektedir. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak, içeriğin psikolojik kurgusunun oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri, içeriğin kurgulanmasında dikkate alındığı söylenebilir. Ders içeriklerinde yer alan örneklerde ve diğer öğrenci merkezli etkinliklerde bunu görmek mümkün. İçerik düzenlenirken, genel öğrenme ve öğretme ilkelerinin de içeriğe giydirildiği söylenebilir. Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa vb. genel öğrenme ilkelerinden yararlanılmıştır. Buna karşın, her ders açısından kazanımlar üzerinde durulması olumlu bir yaklaşım olmakla beraber, ilgili her bir derste beceri geliştirmek için ne tür etkinlikler düzenleneceği açıklanmamış, becerilerin geliştirilmesi öğretmenin yaratıcılığına bırakılmıştır.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan *Fen Bilimleri* Ders Programları, Hangi *İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine* Göre Hazırlanmıştır?

İlkokul fen bilgisi öğretim programının *çekirdek* yaklaşıma uygun düzenlendiği görülmektedir. Bu yaklaşımda, ilgili disiplin alanıyla ilgili olarak konular merkeze alınarak, fen bilgisiyle yakından ilişkili disiplinlerin ilgili konularıyla köprüler kurulmak suretiyle içerik düzenlenmiştir. Bunun yanında, kazanımların tematik bir

yaklaşım ile ele alınarak, fen bilgisiyle ilişkili alanlarla bağı kurulduğu belirlenmiştir. Ayrıca, etkinliklerin örneklerle güçlendirildiği ve bilginin yaşamla bağı kurularak anlamlı öğrenmelere zemin hazırlandığı söylenebilir. Dewey tarafından geliştirilen çekirdek yaklaşımında, bütün öğrenciler için ortak bilgi önemlidir. Ortak (çekirdek) konular ilk öğrenilecek konulardır ve zaman ilerledikçe öğrencinin ilgi ve ihtiyaç duyduğu seçimsel dersler programda yer alır. Piramitsel yaklaşıma çok benzemekle birlikte, çok daha esnek ve öğrenci merkezlidir. Öğrenciler, bir çekirdek program etrafında ilgi duydukları dersleri de alabilirler (Baykara, 2014, s.171). Ancak, seçimsel olarak birçok ders programda olsa da, bu derslerin uzman hocalarının istihdam edilemeyeceği, seçimsel derslerin seçimini olanaksız hale getirmektedir.

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüzde, toplumların geleceği açısından, fen bilgisi eğitimi anahtar bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen bilgisi eğitiminin kalitesini artırma çabası içindedirler. Bununla birlikte, program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik, bilgi çağının getirdiği öğrenme yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımlar fen bilgisi dersi öğretim programını yenileme ihtiyacını doğurmuştur (Akdeniz, vd., 2002). Yeni öğretim programı, içeriği, amaçları, yaklaşımları ve öğrenciye gelecekle ilgili dikkate alındığında, eğitim çevreleri tarafından, etkili ve kaliteli bir program olarak değerlendirildiği söylenebilir. Nitelikli insan yetiştirmek için etkili bir fen bilgisi eğitiminin gereği açıktır. Çünkü bireyler etkili bir fen bilgisi eğitimi ile olayların altındaki nedenleri araştırarak, sorgulayarak ve gerekli olabilecek çözüm yollarını üreterek kendilerine ve ülkelerine yararlı hale gelebilirler. Bunun sağlanması, eğitim sisteminin çağın beklentilerine göre düzenlenmesiyle mümkündür (Varış, 1996). İlköğretimde okutulan Fen Bilgisi dersinin temel amacı, günlük yaşamda karşılaşılan olayları, neden-sonuç ilişkisi içinde inceleyen, düşünen ve olaylar arasında mantıklı ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirmek olarak açıklanmıştır (Çepni ve diğ., 2003, s.131).

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan İngilizce Ders Programları, Hangi İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine Göre Hazırlanmıştır?

İlkokul İngilizce öğretim programlarında öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine karşı *olumlu tutum* geliştirmeleri amaçlanmış olduğu söylenebilir. Bu nedenle, 4.sınıf öğretim programında yapılması tasarlanan tüm etkinliklerin, çocukların *ilgi alanlarına, sosyal, fiziksel ve zihinsel gelişimlerine* uygun olarak tasarlandığı söylenebilir. 4.sınıf kazanımlarını gerçekleştirmek için kullanılan temalar *yiyecekler ve içecekler, boş zaman etkinlikleri, günlük faaliyetler, meslekler, giysiler, fiziksel ve kişisel özellikler, ülkeler ve milliyetlerdir*. Öğrencilerin dil işlevlerini (izin istemek, rica etmek vb.) geliştirmek için belli konular geliştirilerek, 3.sınıfta öğrendikleri sözcük ve yapıları, yeni öğrendikleri sözcük ve yapılarla birlikte kullanabilmeleri amaçlanmıştır. Bu yaklaşım, *içeriğin sarmal bir stratejiyle* kurgulandığını göstermektedir. Bu yönelim, dil öğretimi için uygun bir yaklaşımdır. 4.sınıf programında da, 3.sınıf programında olduğu gibi konuşma ve dinleme becerileri için görsel ve işitsel etkinlikler vardır. Okuma ve yazma çalışmaları oldukça sınırlı tutulmuştur.

İlkokul 3. sınıf öğretim programının 2. sınıf öğretim programı kazanımları üzerine kurulduğu görülmektedir. 3. sınıf öğretim programında yer alan konuların, 2. sınıf öğretim programına göre gramer açısından genişletilmiştir. 3. sınıf kazanımları etkilice öğrenilebilsin diye seçilen temalar *duygular, selamlaşma, evin bölümleri, oyunlar-oyuncaklar, aile ve akrabalık ilişkileri, yaşanılan şehir, taşınlar, hava durumu ve doğa* olarak seçildiği görülmektedir. Bu temaların günlük yaşamı kapsayan iletişim sürecini geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreçte konular tematik bir yaklaşımla geliştirilen görsel ve işitsel yazılımlarla da desteklenmektedir. Dil öğretiminde, öğrenenlerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerini geliştirecek *iletişimsel* yaklaşıma dayalı olduğu söylenebilir. *İlkokul 4. sınıf öğretim programının ise 3. sınıf öğretim programı kazanımları üzerine inşa edilmek istendiği* anlaşılmaktadır.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan Matematik Ders Programları, Hangi İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine Göre Hazırlanmıştır?

İlköğretim 3. ve 4. matematik dersinin *içeriği doğrusal* bir yaklaşımla düzenlendiği söylenebilir. Doğrusal içerik düzenleme yaklaşımı ardışık, sıralı, ilişkili, birbirini izleyen, ön koşul öğrenme birimlerinin olduğu, konuların, ünitelerin ve dersin bütününün yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi bir düzenlemenin olduğu yaklaşımdır. Önceki bilgiler sonraki bilgilerin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu duruma dikey işlem de denir. Bu yaklaşım Bloom ve Tyler tarafından benimsenmiştir (Baykara, 2014, s.168; Karacaoğlu, 2011). Yeri ve zamanı geldikçe, alt ve üst öğrenme alanlarıyla ve diğer disiplin alanlarıyla köprüler kurabilmektedir. Bu nedenle dört öğrenme alanındaki (sayılar, geometri, ölçüler ve veriler) temel kavramlar ve anlamlandırma gayretinin her sınıf düzeyinde tekrar tekrar ele alınmış, sınıf ve kademeler yükseldikçe bilgi, anlayış, beceri ve değerlerin derinliği artırılarak kapsamın genişlediği söylenebilir. Matematikteki bilgiler, ön şart ilişkisi ile oluşturulmalıdır. Matematikle ilgili konular tek tek işlenirken çarpma,

bölme, toplama ve çıkartma işlemlerinin yeniden ve yoğunlaşarak, giderek karmaşıklaşarak her konu için derinlemesine tekrar edildiği bilinmektedir.

Geliştirilen ilkökul Matematik programında, geçmişte neredeyse gelenekselleşen davranışçı yaklaşımın terk edilerek, program geliştirme anlayışı olarak benimsenen yapılanmacılığa dayalı olarak *bilişsel bilim (cognitive science)* anlayışının egemen olduğu söylenebilir. İlkokul matematik dersinin kazanımları incelendiğinde, 3. ve 4. sınıf matematik ders içeriklerinin, kendi sınıf düzeylerine göre paylarına düşen kazanımları kapsadıkları söylenebilir. İçerik incelendiğinde, geçmişin aksine öğrenci merkezli ve anlamlı öğrenmeler sağlayacak etkinlikler tasarlandığı, bu etkinliklerin daha çok *işbirliğine dayalı ve sınıf içi küçük grup* çalışmaları olduğu anlaşılmaktadır. Konuların öğrenilmesinde kavramsal bir yaklaşım tercih edilmiştir. Kavramsal yaklaşım, bilindiği gibi Matematikle ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı, kavramlar arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir (Ersoy, 2006, s.33). İçeriğin, öğretilecek bilginin yapısı ve öğrenenin gelişim özellikleri dikkate alınarak tasarlanması beklenir. Bilginin kendi içinde *öncelik ve sonralık* ilişkileri ve diğer disiplin alanları ile var olan ilişkileri yatay ve dikey olarak kurgulanmış olmalıdır. Gereksinim duyulan bir bilgi türü, kendi içindeki diğer konu ve ünitelerle ilgili olabileceği gibi, müfredatta bulunan diğer disiplin alanları ile de ilgili olabilir. Bu bir bağımlılık olarak ifade edilebilir. Bağımlılık, bir bilgi türünün bir diğeriyle öğrenme ve bilgi üretme açısından az ya da çok ilişkili olmasıdır (Demirel, 2010, 122).

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Programlarında Yer Alan Türkçe Ders Programları, Hangi İçerik Düzenleme Yaklaşımları/Stratejilerine Göre Hazırlanmıştır?

İlkokul 3.ve 4.sınıf Türkçe öğretim programı incelendiğinde, dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet ihtiva etmediğinden, yabancı dil programlarında olduğu gibi içerik *sarmal* yaklaşımla geliştirilmiştir. Bu içerik düzenleme yaklaşımı, Amerikalı Psikolog Bruner tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin yaşantıları ve bütün bilgi alanlarının kendi aralarındaki ilişkilerini temele alan bir içerik geliştirme yaklaşımıdır. Benzer kavramların konular ilerledikçe ve eğitim kademesi yükseldikçe tekrar tekrar işlendiği, bu kavramlara ilişkin tanımların verildiği, örneklerin ve örnek olmayanların kullanıldığı bir içerik düzenleme yaklaşımıdır. Anadille ilgili disiplin alanları için idealdir. Aynı zamanda yabancı dil programları için de kullanıldığı bilinmektedir. Bu içerik düzenleme yaklaşımında önceki öğrenmeler tekrarlar yoluyla yeni öğrenmelerle ilişkilendirilir, kavramlar, ilkeler ve olgular arasında ilişkiler kurulur. Böylece aynı konular tekrar tekrar ve farklı kademelerde sarmal bir yaklaşımla öğrencinin önüne gelir. Bu içerik düzenleme yaklaşımının bir diğer temel özelliği de, konular arasında aşamalık ilişkisinin sürekli kurulmasıdır (Brooks, 2010).

Türkçe, yani anadil öğretim programı tasarlanırken öğretmenin uyması gereken içerik düzenleme ilkeleri vardır ve öğretmen, kaynak kitabın içeriği hangi anlayışla kurgulanırsa kurgulansın, bu ilkelere dayalı olarak bilgiyi öğrenenlere sunmalıdır (Karataş-Coşkun, 2007, s. 94). Örneğin, bir kavram öğretilirken o kavramın tanımı, kavram şemaları, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örneklerini, örnek olmayanlarını öğrencilere uygun bir sıra ile sunması ve kavramla ilgili uygun örnekler, alıştırmalar yaptırması gerekmektedir (Karataş-Coşkun, 2007, s. 94). Bu yaklaşım, D. Ausubel tarafından geliştirilen sunuş yoluyla öğretim yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir. Konu, örgütleyiciler kullanılarak açılır ve ilerleyen süreçte de derinleştirilir. Örgütleyiciler, *açıklayıcı ve karşılaştırmacı* işlevlere sahiptir (Erden ve Akman, 2007, s. 181). İlkokul 3.ve 4.sınıf öğretim programı ve ders kitapları incelendiğinde, bu tür bir yaklaşımın her kazanım için kurulmaya çalışıldığı, tematik yaklaşımla da diğer yakın disiplin alanlarıyla ilişkiler, bağlar ve köprüler tasarlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim programları; ulaşılabilecek hedefleri, belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri ve hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsar (Gözütök 2003, s.44). Bu unsurları bünyelerinde barındıran eğitim programları gelişen ve değişen koşullar altında yeniden düzenlenmelidir. Bu değişiklik, bireyin, toplumun ve konu alanının gereksinimlerine cevap verecek şekilde olmak zorundadır. Bunun yanında, insan hakları alanındaki gelişmeler, demokratik eğitim talebi, kişinin ilgi, yetenek ve tercihleri de programlarda değişiklik gerektirmektedir (Bilen 1996, s.5). Ancak öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, hazırlanmasında ifade edilen koşullar sağlanmadıkça, hiçbir öğretim programı başarı sağlayamaz. Eğitim sistemi içinde öğrencilerin hem toplumsal rollerini benimsemeleri, hem de daha sonraki eğitim kademelerine hazırlanmaları açısından temel basamak olan ilkokulların öğretim programları son derece önemlidir. Dolayısıyla, her düzeydeki eğitim kademesinde olduğu gibi ilkokullarda da eğitim uygulamalarının niteliğini en çok etkileyen değişkenlerin başında, eğitim programları gelmektedir (Yılmaz 2006, s.1).

Fen bilgisi dersi, ilkökul 3.ve 4.sınıf öğrencilerini bilgiyle donatarak yarının insanı için gerekli olduğuna kanaat getirilen yetkinlikler için ön koşul öğrenmeleri oluşturmaktadır. Yetkinlik, sorunları tanımlamak, çözüm için kanıt dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilginin varlığına ve alan yazından yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Fen bilimleri dersi öğretim programında öğrenciyi temel alan

öğrenme ortamlarında derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanmış olmalıdır. Bu nedenle de tüm konular tematik bir anlayışla tasarlandığı görülmektedir. Öğrenme sürecinde keşfetme, sorgulama, görüş oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan fırsatların öğrencilere sunulması beklenmektedir. Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt görüş ve fikirler geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik yarar-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Fen bilimleri dersi öğretim programında bilimin uygulama ve ekonomiye girdi üretme niteliği önemsendiği söylenebilir. Bu bağlamda her bir ünite, konu ve kazanım günlük hayat ihtiyaçlarını gidermeye yönelik teknolojiler üretilmesini gözetilen bir yaklaşımı benimsendiği görülmektedir.

Yabancı dil, öğrencinin bilimsel bilgiye ulaşmada, uluslararası ilişkiler kurmada, dünyayı tanımada önemli bir yetkinlik alanı olarak kabul edilmekte ve dolayısıyla 21. yüzyılda yabancı dil bilmenin (hatta birden fazla) önemi tartışılmaz bir gerçektir. Çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, anlamak, sahiplenmek ve üretmek zorunda olan, Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ve yolundaki Türkiye’de bu durum diğer ülkelerden daha da ciddiyetle ele alınması gerektiği değerlendirilmektedir. Artık bir yabancı dilin yeterli olmadığı günümüzde, kendini sürekli yenileyen profesyonel bir meslek erbabı olmanın şartlarından biri de yabancı dil bilmektir (Çelebi, 2006, s.286). Dil, insanların kendilerini ifade etmeleri için kullandıkları en etkin iletişim aracıdır (Haznedar, 2003; Karakoç, 2007; Lopriore, 2002; Moon & Nikolov, 2000; Nikolov & Curtain, 2000). Yabancı dil bilmenin gerekli olduğunun bilincine varan pek çok gelişmiş veya gelişmekte olan ülkeler, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermektedirler. Ancak, küçük çocuklar için hazırlanacak bir yabancı dil programının içeriğinin çok dikkatle hazırlanması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, küçük yaşta çocuklara yönelik hazırlanacak herhangi bir yabancı/ikinci dil öğretim programında çocukların yaş gruplarına göre bilişsel ve kavramsal yetilerinin dikkate alınması gerekmektedir (Alptekin, Erçetin & Bayyurt, 2007; Bayyurt, 2012; Bayyurt & Alptekin, 2000; Haznedar, 2012).

Çağdaş eğitim anlayışına göre birey, edindiği bilgiyi yeni bilgiler edinmek için kullanan, olayları derinliğine kavrayan, eleştirel düşünen, muhakeme eden, bilimsel düşünme ve problem çözme gibi zihinsel becerileri kullanan ve geliştiren kişidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde ilkökul programlarında yer alan matematik dersinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Örüntülerin ve düzenlerin bilimi olarak tanımlanan Matematik dersi, öğrencilere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağladığı değerlendirilmektedir. İnsan hayatı için öneminden ve bilimsel hayatın gelişmesine olan katkısından ötürü, matematik eğitimi gün geçtikçe daha bir önem kazanmakta ve matematik öğretimine, okul öncesinden başlayarak, ilkökul ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır (Altun 2002, s.7). Bireylerin bir kısmının ilkökuldan sonra hayata atıldığı hatırlanacak olursa, ilkökul düzeyinde kazandırılan becerilerin önemi ortaya çıkacaktır (Baykul, 2016). Günlük yaşamda matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve bu önem sürekli artmaktadır. Gelişen ve değişen dünyada, eğitim programları üzerinde değerlendirme ve geliştirme çabaları yapmak bir zorunluluktur. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematiği kullanabilenler, geleceklerini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olacaktır (Yenilmez, 2014, s.35). Nitekim ilkökulda sağlanacak etkili bir ön öğrenme ve Matematik severliğin, daha sonraki öğretim basamaklarına ve yaşama olan katkısı düşünüldüğünde uygulanacak programların sürekli geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunun gerekliliği bir kez daha karşımıza çıkmaktadır (Orbeyi ve Güven, 2008, s.145).

Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini, öğretim programında hedeflemektedir. Böylece, Piaget’in de dediği gibi “*dil becerisi bilişsel gelişimi, bilişsel gelişim de dil becerisini desteklemesi sağlanmış* olur. Bu nedenle, Türkçe öğretim programı öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe dersi öğretim programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilebilir. 21. yüzyılın okullarında tematik yaklaşım öğretim sürecine yön verecektir. Temalar, merkezi bir odak noktası sağlayan büyük yapılarıdır. Büyük yapılar; konu alanlarındaki fikirleri; anlaşılır ve zengin bir biçimde ve tekrarlanmalı bir şekilde bütünleştirir (Fogarty ve Stoehr, 1997). Bu anlayış, disiplin alanlarıyla ilişkili ara disiplin alanlarının belirlenmesine de zemin hazırlamıştır ve tüm alt ya da ara disiplin alanlarının da belirlenmiş olduğu anlaşılmaktadır. Yeni programlarda becerilere ağırlık verildiği gözlenmektedir. Özellikle 2005-2006 yılından itibaren geliştirilen tüm öğretim programlarında, her dersin başta kendi payına düşen temel becerilere katkı sağlamak için tasarlandığı söylenebilir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme konusunda benimsenen *süreç değerlendirme* (alternatif) yaklaşım gereği, puanlama ölçekleri (rubrikler, vb.) ve diğerlerinin kullanımı önerilmekte olduğu görülmektedir.

Öneriler

Derslere ait programların hazırlanmasında, program hazırlama sistematığına uyularak tüm öğretmenlerin (başta sınıf öğretmenleri olmak üzere) görüşleri alınmalı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi konusunda bilgi eksiklikleri, deney yapma becerileri ve özellikle kavram yanlışları konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenerek bilgi ve yeterlilikler geliştirilmelidir.

Eğitim açık sistem olduğundan, çıktılarla ilgili bilgilere ihtiyaç vardır. Bu nedenle, geliştirilen ilgili derslere ait öğretim programları, uygulama sonucunda mutlaka değerlendirilmelidir.

Yeni öğretim programlarının başarıya ulaşmasında aileye büyük görev düştüğü açıktır. Ailelerin yeni program hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmesi ve programın başarıya ulaşmasında veli olarak üzerlerine düşen görevler konusunda dönem başında seminerler yoluyla bilgilendirilmelidirler.

İlgili derslere ilişkin öğrenci öğrenmeleri çeşitli öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla, sınıf içi ve dışı değişik etkinlik ve aktiviteler aracılığı desteklenmelidir.

Okulların ilgili derslerin öğretilmesi sürecinde gerekli donanıma sahip olması önemlidir. Bu nedenle, okulun dersler için gerekli olan fiziki koşullara sahip olması ve gerekli sarf malzemesinin temini konusunda ısrarcı olması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131-151). London: Sage.
- Baykara, K. (2014). İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi. İçinde: *Eğitimde Program Geliştirme* (3. Baskı), (ss.163-181), Hasan Şeker, (Ed.), Ankara: Anı yayıncılık.
- Bilen, M. (2006) *Planlamadan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık, ANKARA.
- Baykul, Y. (2016). *İlkokulda Matematik öğretimi* (13. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Brooks, P. J., Alfieri, L., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal Of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. doi: 10.1037/a0021017
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), s.285-307.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Çepni, S., Küçük, M. ve Ayvaci, H. S. (2003). İlköğretim Birinci Kademedeki Fen Bilgisi Programının Uygulanması Üzerine Bir Çalışma. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), s.131-145.
- Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle ilkokul programları* (1-4. Sınıflar). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde program geliştirme* (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dindar, H., & Yangın, S. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), s.185-198.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. *İçinde, Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss.38-79). Ahmet Doğanay (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ellis, A. K. (2014). *Eğitim programı, temelleri, ilkeleri ve sorunları*. (Çev Edit. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (14. Baskı). Ankara: ArkadaşYayınevi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi* (16. Baskı). Ankara: ArkadaşYayınevi.
- Erdoğan, M. (2005) Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 299-310). Ankara: Sim Matbaası.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5 (1), s.30-44.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Meteksan.
- Fogarty, R. ve Stoehr, J. (1997), *Integrating curricula with multiple intelligences: teams, themes and threads*. Palatine, IL: Skyline Publishing, Inc.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 175, 161-187.
- Güler, D. S. (2003). 4, 5 ve 6 Yaş Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (13), s.53-65.
- Güleryüz, H. (2001). *En değişikliklerle ilköğretim programı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2001). *Programın yapısal boyutları ve program geliştirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaptan, F. (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Bildiriler Kitabı (s. 283-298). Ankara: Sim Matbaası.
- Karacaoğlu, Ö. C. (20011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayınları.
- Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), s.97-111.
- Karataş, Coşkun, M. (2007). İçeriğin Öğretim İçin Düzenlenmesi (ss.84-125). İçinde, *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Editör: Ahmet Doğanay, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Morrison, G. R., Ross, S. M. ve Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction*. John Willey & Sons Inc: USA.

- Merrill, M. D. (1983). "Component Display Theory", in C. M. Reigeluth. *Instructional Design Theories and Models*. (Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tavşancıl, E. ve Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), s.23-37, Aralık.
- Turan, M. (2007). Eğitim-Öğretim İlkeleri ve Öğretim Stratejileri. *İçinde; Öğretim ilke ve yöntemleri*, Edit.; Asuman Seda Saraçaloğlu & Hüseyin Hüznü Bahar, İstanbul: Lisans Yayınları.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum; foundations, principles and issues* (Fifth Edition). Pearson Education, Inc.
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1):s.133-147, (ISSN: 1304-9496).
- Saban, A. (2009) Çoklu zeka kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 838-876.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme, teori ve teknikler* (6. Baskı). Ankara: Alkım.
- Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), s.204-212.
- Yenilmez, K. (2014). Matematik Öğretim Programı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 3(2), 33-42 (ISSN: 2146-9199).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızlar, M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Yaklaşımlarını Etkilemekte Midir?

Prof. Dr. Erdoğan Tezci

Balıkesir üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi-erdogan.tezi@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, pedagojik formasyon eğitiminin farklı branşlardan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme yaklaşımlarında anlamlı bir değişime neden olup olmadığını, çeşitli demografik faktörlere göre açıklamak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde pedagojik formasyon programına kayıtlı öğrencilere Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ölçeği eğitim-öğretim süreci başlamadan önce ve programın sonunda tekrar uygulanarak pedagojik formasyon eğitim programının öğrenme-öğretme yaklaşımlarında bir değişim sağlayıp sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracının Türk Kültürüne adaptasyonu Aypay (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek, yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımlardan hangisinin daha baskın olduğunu belirlemeye yöneliktir. Araştırmaya ilk uygulamada 674 öğrenci katılmıştır. Ancak ikinci uygulamanın yapıldığı pedagojik formasyon eğitim programı sonunda (ikinci dönem sonunda) öğrencilerden bazıları ölçeklerin uygulandığı eğitim-öğretim yılı son haftasında ders saatinde gelmediklerinden sadece 611 öğretmen adayından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının hem geleneksel hem de yapılandırmacı yaklaşımlarında sınıfta lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Cinsiyetin öğretme-öğrenme yaklaşımlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Öğrenim görülen bilim alanı açısından yapılan analizde ise hem ön hem de son testlerde özel yetenek ve sosyal bilimler alanında lisans eğitimi alan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları, fen-matematik disiplin alanında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının programlarında ve sınıf içi öğretim uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı örneklerle ve örnek öğretim uygulamalarına yer verilmesinin yararlı olacağı göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretme-öğrenme anlayışları, Yapılandırmacı öğretme-öğrenme, Geleneksel öğretme-öğrenme, Öğretmen yetiştirme, Öğretmen adayı

Giriş

Eğitimde reform çalışmalarının temelinde öğretmen merkezli anlayış ve uygulamalardan öğrenci merkezli anlayış ve uygulamalara geçiş vardır (Tezci, Dilekli, Yıldırım, Kervan & Mehmeti, 2017; Yanpar-Yelken, Üredi & Kılıç, 2012). Bu nedenle de birçok ülkenin (Örnek Kore, Filandya ve birçok Avrupa ülkesi) (Castro, 2012; Mok, 2006; Sahlberg, 2011) program geliştirme çalışmalarına yer verdiklerini gözlemlemek mümkündür. Program geliştirme doğası gereğince eğitimdeki reform temelini oluşturmaktadır (Banks, 1990; Fullan, 2012; Tezci, 2011). Çünkü program geliştirme bizzat birey, topluluk, konu alanı gibi kaynakların karşılanamayan ihtiyaçlarının sonucunda ortaya çıkar ve bir değişimi öngörür. Daha iyiyeye ve geleceğe yönelik bir tasarımdır. Bu nedenle de her reform zorunlu olarak bir değişimi öngörür. Bu değişimi uygulamaya koyacak olanlar ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değişimin gerektirdiği anlayışa sahip olmadan önce değişime inanmaları ve olumlu bir tutuma sahip olmaları önemlidir. Reformun başarıya ulaşmasında en temel faktörlerden biri öğretmenler olduğundan dolayı bir değişimi uygulamada buna ilişkin inanç ve olumlu tutum temel faktörlerden biridir (Garmon, 2004; Guskey, 2002; Haney, Czerniak & Lumpe, 1996). Ayrıca yeni anlayış hakkında bilgi ve beceri düzeyleri de bir diğer önemli faktördür. Çünkü araştırmalar öğretmenlerin inanç, tutum, özgüven ve bilgi gibi özelliklerin uygulamaların başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Dilekli ve Tezci, 2016; Tezci, 2009; 2011; Tezci, Erdener ve Atici, 2016). Pravat (1992) öğretmenlerin eğitimdeki reformun okulda ve sınıfta en temel uygulayıcısı olduğuna dikkat çekerek hem bu reformun başarısında hem de başarısızlığında öğretmenlerin anahtar konumda olduğuna dikkat çekmiştir.

Eğitim reform çalışmalarının odağında ise öğrenciyi merkeze alan öğretme ve öğrenme anlayışları yer almaktadır. Çünkü söz konusu anlayış eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sunmaktadır (Coffey and Gibbs 2000; Postareff and Lindblom-Ylänne, 2008). Başka bir ifade ile eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesinin ölçülerinden biri öğrenciyi merkeze alan yaklaşımların benimsenmesi ve uygulamaya konmasıdır. Öğrenciyi merkeze alan öğretme ve öğrenme anlayışı öğrenci öğrenmesini etkilemekte ve öğrencilerde daha derin bir öğrenme anlayışının gelişimine katkı sağlamaktadır (Chin & Brown, 2000; Kember, 1996). Hawthorne (1990) öğretmenlerin öğrencilere, öğrenmeye, öğretime ve programa yönelik inançlarının ne öğrettiğini ve nasıl öğretim yaptığını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi ve Ashwin (2006) öğretmenlerin öğretimle kararlarının öğrencilerin eğitim anlayışlarından etkilendiğini belirtmektedir. Hawthorne (1990) da öğretmenlerin öğrencilerine, öğretime ve öğrenimin yanı sıra programa yönelik inançlarının ne öğrettiğini ve nasıl öğretim

yaptığını doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin sahip oldukları öğretim ve öğrenme anlayışları çalışmaların odak noktası haline gelmeye başlamıştır (Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999).

Öğrenme-öğretim süreci ile ilgili öğretmenlerin sergileyecekleri ya da sahip oldukları anlayışlar literatürde farklı şekillerde sınıflandırıldığı gözlemlenmektedir. Geleneksel-çağdaş, bilgi iletme-öğrenmeyi kolaylaştırma, derin ve yüzeysel öğrenme, davranışçı-bilişselci ve yapılandırmacı bunlardan bazılarıdır (Barr & Tagg, 1995; Ertmer & Newby, 1993; Gow & Kember, 1993; Kember, 1997). Bir diğer sınıflama da Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretim Yaklaşımına dayalı sınıflamasıdır. Chan ve Elliott (2004: 819) öğretim ve öğrenme anlayışını ya da yaklaşımı “öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim ve öğrenme yolları ile ilgili inançlar” olarak tanımlamaktadırlar. Bu inançlar öğretmen ve öğrencilerin rollerinin yanı sıra öğrenme ve öğretmenin anlamını kapsamaktadır. Yazarlar birbirine zıt “yapılandırmacı ve geleneksel” olmak üzere iki farklı anlayışa dayalı olarak öğretmenlerin inançlarını belirleme yoluna gitmişlerdir. Yapılandırmacı anlayış, bireylerin inançlarına, geçmiş yaşantılarına ve deneyimlerine göre bilgi ve anlam oluşturduğunu ve bu süreçte öğrencinin aktifliğini vurgular (Fosnot, 1996; Tezci ve Gürol, 2001). Yapılandırmacı öğretim ve öğrenme sürecinde öğrenci merkezli stratejiler kullanılır. Aktif ve işbirlikli öğrenmenin yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılır. Öğrenciler kendi anlamlarını öğrenme sürecinde aktif şekilde oluşturacaklarından öğretmenlerin bir rehber olarak görev yapması gerektiğini vurgular. Öğrencilerin aktif olarak anlam oluşturabilmeleri için öğretmenlerin gerçek yaşam deneyimlerinin sağlanacağı otantik öğrenme çevrelerinin tasarlanmasını gerektirir. Anlamı öğrenci oluşturacağından öğretim yerine öğrenme vurgulanır (Brooks & Brooks, 1993; Fosnot, 1996; Jonassen, 1991; Steffe ve Gale, 1995). Öğretmen kolaylaştırıcı ve destekleyici rolleri benimser. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınır. Bu nedenle öğrenci merkezli bir anlayış sergilenir. Öğrenme sorumluluğu bireysellikten işbirliğine doğru bir değişimi öngörür.

Geleneksel yaklaşımda öğrenciler bilginin pasif alıcısı olduklarından öğretmen bilginin aktarıcısıdır. Bilgi otoriterlerce sunulur ve öğrenciler bu bilgiyi depolarlar. Bu nedenle de öğretmen sınıf içinde daha fazla aktif olmalıdır. Başka bir ifade ile doğrudan öğretim stratejileri ve yöntemlerine odaklanılır. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri, yaşantıları, inanç ve tutumları dikkate alınmaz. Belli bir disiplin alanındaki kavramların öğrencilerce özümsemesi önemsizdir. Bu nedenle ders kitabı veya öğretmen bilginin otoritesidir. Anlam da kişilere göre değişmez. Yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi üst düzey düşünme becerilerine odaklanılmaz. Bu nedenle derin bir öğrenmeden ziyade yüzeysel bir öğrenme anlayışı gözlenir (Biggs, 1999; Jonassen, 1991; Lam & Kember, 2006).

Öğretmenlerin geleneksel ya da yapılandırmacı bir öğretim ve öğrenme yaklaşımı sergilendiğinin belirlenmesi öğretim uygulamalarının başarısını belirlemeye katkı sunmaktadır. Çünkü öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışları onların gerçekte sınıf içindeki uygulamalarına yön verebilmektedir (Cihan & Elliot, 2004; Vannatta & Nancy, 2004). Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışlarının belirlenmesi gelecekte sınıftaki uygulamaların başarısına katkı sağlayacaktır. Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi pedagojik formasyon eğitim programlarının geliştirilmesine, öğretmen eğitimi yapan öğretim elemanlarına ve hizmet içi eğitim programlarına ışık tutacaktır. Bu çerçevede pedagojik formasyon eğitim programının bu programa katılan öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde; (1) Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon programına katılmadan öncesi ve programın uygulaması sonrasında öğretim ve öğrenme anlayışlarında bir değişim var mıdır? (2) Cinsiyet ve öğrenim görülen disiplin alanının öğretim-öğrenme anlayışları üzerinde etkisi var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma, pedagojik formasyon eğitim programına katılan farklı branşlarda gönüllü öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma, programın başında ve programın sonunda olmak üzere iki kez öğretim-öğrenme yaklaşımları ölçeği uygulandığından öğrenciler kendilerine bir kod vererek araştırmaya katılmışlardır. Araştırmanın ilk uygulamasına 674 öğretmen adayı katılmıştır. İkinci uygulamaya (ikinci yarıyıl sonunda-son haftada) 43 öğretmen adayı uygulamanın yapıldığı günde sınıfta yer almamalarından dolayı toplam 611 öğretmen adayından toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışma, araştırmaya gönüllü katılım gösterenler ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 378’i (%61.9) kadın, 233’ü (%38.1) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı «Öğrenme-Öğretim Anlayışları (ÖÖA)» Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilmiştir. Aypay (2011) tarafından Türk kültürüne adaptasyonu yapılmıştır. Yapılan adaptasyonda yeterli düzeyde uyum indeksleri elde edilmiş ve güvenilirlik katsayısı yüksek bulunmuştur. Ölçek, toplam 30

maddedir. Yapılandırmacı anlayış 12 madde Geleneksel anlayış 18 madde olmak üzere iki faktör yapısından oluşmaktadır. Ölçek, 1= Hiç Katılmıyorum ve 5=Çok Katılıyorum olmak üzere 5'li Likert yapıdadır. Ölçek, öğretmen adaylarının öznel anlatımlarına dayalıdır. Ölçeğin hem orijinalinde hem de Türk kültüründe benzer sonuçlar ortaya konduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği Yapılandırmacı Anlayışın .87, Geleneksel Anlayışın .85 olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Araştırma verileri formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Öğretmen adayları programa kayıt yaptıran ve derslerin ilk haftasında her hangi bir ders başlamadan ön uygulama olarak yapılmıştır. Bu uygulamaya 674 öğretmen adayı katılmıştır. Her öğrenci kendi belirlediği bir kod vermiş ve bu kodu hatırlamaları özellikle belirtilmiş ve dönem sonundan kendilerine tekrar ölçek uygulanacağı istemeyen öğrencinin çalışmaya katılmayacağı özellikle belirtilmiştir. İkinci uygulama ikinci dönem sonunda son haftada tekrar ikinci uygulama olarak yapılmıştır. Bu uygulamaya ise 611 öğretmen adayı katılmıştır. Bu nedenle araştırma verileri çalışmaya ikinci uygulamaya (yer alan) katılan toplam 611 öğretmen aittir. Ön test ve son test puanlarının dağılımı için betimsel analiz yapılmıştır. Öntest-sontest puanları arasında farklılığı belirlemek için İlişkili Örneklem t Testi yapılmıştır. Cinsiyet ve Disiplin alanının etkisini belirlemek için Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır.

Bulgular

Betimsel Analiz

Çalışmaya katılan toplam 611 öğretmen adayının hangi yaklaşıma dayalı puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Betimsel Analiz Sonuçları

Uygulama	N	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öntest-Yapılandırmacı Yaklaşım	611	4.20	.52	-.925	.816
Sontest-Yapılandırmacı Yaklaşım	611	4.37	.38	-.525	.124
Öntest-Geleneksel Yaklaşım	611	3.02	.54	.252	-.266
Sontest-Geleneksel Yaklaşım	611	3.12	.40	.054	-.324

Analiz sonucunda yapılandırmacı yaklaşım son test puanlarının ortalamasının (Ort.=4.37, SS=.38) en yüksek olduğu bunu yine yapılandırmacı yaklaşım öntest puanlarının (Ort.=4.20, SS=.52) izlediği belirlenmiştir. Geleneksel yaklaşım öntest puanlarının ortalamasının (Ort.=3.12, SS=.54) ve geleneksel sontest puan ortalamalarının (Ort. =3.12, SS=.40) düşük olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının hem ön hem de sontest puanları geleneksel yaklaşım hem ön hem de son test puan ortalamalarından daha yüksektir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

İlişkili Örneklem t Testi

Öğretmen adaylarının öntest-sontest puanlarının her bir yaklaşım açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkili Örneklem t Testi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Ölçek Boyutları	Uygulama	N	Ort.	SS	Korelasyon		t	p	Cohen d
					r	p			
Yapılandırmacı Yaklaşım	Öntest	611	4.20	.52	.359	.000*	-7.774	.000*	.37
	Sontest	611	4.37	.37					
Geleneksel Yaklaşım	Öntest	611	3.02	.54	.376	.000*	-4.620	.000*	.19
	Sontest	611	3.12	.40					

*p<.05

Analiz sonucunda yapılandırmacı yaklaşım öntest (Ort.=4.20) ve sontest (Ort.=4.37) puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık belirlemiştir (t=-7.774, p<.05). Benzer şekilde geleneksel yaklaşım öntest (Ort.=3.02) ve sontest (Ort.=3.12) puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı farklılık belirlemiştir (t=-4.620, p<.05). Yapılandırmacı yaklaşımın analizinden elde edilen etki büyüklüğü ise daha yüksektir.

Cinsiyet Açısından Analiz

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı ve geleneksel puanlarının cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem t testi İle Analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Uygulama	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Levene		t	p
					F	p		
Yapılandırmacı Öntest	Kadın	378	4,20	,54	,385	,535	-,061	,952
	Erkek	233	4,21	,50				
Yapılandırmacı Sontest	Kadın	378	4,36	,38	1,021	,313	-,272	,785
	Erkek	233	4,37	,37				
Geleneksel Öntest	Kadın	378	2,99	,52	3,022	,083	-2,217	,027*
	Erkek	233	3,08	,56				
Gelenek Sontest	Kadın	378	3,11	,41	2,195	,139	-,737	,461
	Erkek	233	3,14	,39				

*p<.05

Cinsiyet açısından yapılan analiz sonucunda yapılandırmacı yaklaşım öntest ($t=-.061$, $p>.05$) ve sontest ($t=-.272$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Geleneksel yaklaşım boyutunun öntest puanları arasında Erkek öğretmen adaylarının ortalamasının (Ort. 3.08, SS=.56) kadın öğretmen adaylarının ortalamasından (Ort.=2.99, SS=.52) daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=-2.217$, $p<.05$). Geleneksel yaklaşım sontest puanları arasında ise cinsiyet açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=-.737$, $p>.05$).

Bilim Alanı Açısından Analizi

Uygulama	Bilim Alanı	N	Ort.	SS	Levene		t	p
					F	Sig.		
Yapılandırmacı Öntest	Sosyal	415	4.24	.51	.412	.521	2.424	.016*
	Fen-Mat.	196	4.13	.53				
Yapılandırmacı Sontest	Sosyal	415	4.41	.35	5.149	.024	3.749	.000*
	Fen-Mat.	196	4.28	.41				
Geleneksel Öntest	Sosyal	415	3.05	.56	6.379	.012	2.033	.043*
	Fen-Mat.	196	2.96	.49				
Gelenek Sontest	Sosyal	415	3.11	.41	2.074	.150	-1.655	.098
	Fen-Mat.	196	3.16	.39				

*p<.05

Öğrenim görülen disiplin alanı açısından yapılan analiz sonucunda yapılandırmacı yaklaşım öntest puanları sosyal bilimler (Ort.=4.24, SS=.51) ile Fen-Matematik bilimlerinde öğrenim görenlerin ortalamaları arasında (Ort.=4.13, SS=.53) sosyal bilmeler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir ($t=2.424$, $p<.05$). Sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım sontest puanları (Ort.=4.41, SS=.35) fen-matematik alanında öğrenim görenlerin sontest puan ortalamalarından (Ort.=4.28, SS=.41) daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($t=3.749$, $p<.05$) puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Geleneksel yaklaşım boyutunun öntest puanları arasında sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamasının (Ort. 3.05, SS=.56) fen-matematik alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamasından (Ort.=2.96, SS=.41) daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=2.033$, $p<.05$). Geleneksel yaklaşım sontest puanları arasında ise öğrenim görülen disiplin alanı açısından anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t=-1.074$, $p>.05$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada eğitim fakültesi dışında lisans eğitimi alan yada almakta olan ama aynı zamanda pedagojik formasyon eğitim programına katılan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde etkisini belirlemek amacı ile program öncesinde ve program bitimi sonunda Cihan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ölçek tekrar uygulanarak değişim olup olmadığı belirlenmiştir. Ölçek geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki faktör yapısına sahiptir. Ortalamanın en yüksek olduğu faktör öğretmen adayının o öğretme-öğrenme anlayışının daha baskın olduğunu göstermektedir. Araştırmaya ilk uygulamada 674 öğretmen adayı katılmıştır.

Ancak programın sonunda derslerin son haftasında 611 öğretmen adayı çalışmaya katıldığından toplam 611 öğretmen adayından elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Betimsel analiz sonucunda öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının daha baskın olduğu, geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışlarının ise düşük olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışlarının daha yüksek olmasında 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların (MEB, 2005) etkisinin olabileceğini düşündürmektedir. Halı hazırda programa katılan öğretmen adaylarının önemli bir kısmı söz konusu programların uygulandığı dönemde ilköğretim programlarına maruz kalmışlardır. Dolayısı ile öğretmen adaylarının uygulanan programa aşinalıkları bu yönde bir anlayışın gelişmesinde etkili olması olasıdır. Birçok araştırma (Aypay, 2010; Eren, 2009; Tezci ve ark., 2017; Yılmaz ve Şahin, 2011) Türk kültüründe öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme yaklaşımlarının öğrenciyi merkeze alan bir anlayış geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda da (Aulls, 2002; Levitt, 2002; Tsai, 2002) benzer şekilde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin gittikçe artan bir şekilde yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı geliştirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının öntest puanları arasında yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşım boyutunda anlamlı farklılık belirlenmiştir. Hem yapılandırmacı yaklaşım hem de geleneksel yaklaşım puanları son teste daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde geleneksel yaklaşım puanlarında da öntest puanına göre sontest puanlarının daha da arttığı söylenebilir. Ancak etki büyüklüğü incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşımda sontest puanlarındaki artışın daha da kayda değer olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarına uygulanan pedagojik formasyon eğitim programlarının yapılandırmacı anlayışın gelişimi noktasında anlamlı katkı sağladığı söylenebilir. Literatürde yapılan bazı çalışmalarda (Biggs, 1996; Chan, Tan, & Khoo, 2007; Tsai, 2002) öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının değişimi gelişim gösterdiği ortaya koymaktadır. Bu durum, hem öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde kuramsal açıdan hem de uygulamada yapılandırmacı yaklaşım pratiğini deneyimlemelerinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Geleneksel yaklaşımda da sontestler lehine anlamlı bir artış kaydedilmesi gerekli durumlarda hem yapılandırmacı hem de geleneksel öğretim uygulamalarına yer verme gerekliliğine ilişkin bir deneyim edindiklerini ve bunun bir yaklaşımda değişime neden olduğunu göstermektedir. Öğrenme-öğretme etkinlikleri sadece yapılandırmacı değil aynı zamanda gerekli durumlarda geleneksel öğretim yaklaşımlarının da uygulanmasını gerektirmektedir (Tezci ve ark., 2016; Tezci, 2017; Trigwell, & Prosser, 1993, 1996, 2004). Dolayısı ile öğretmen adaylarının bu yönde bir anlayışa sahip olmuş olmaları olası durumdur.

Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmada yapılandırmacı yaklaşım açısından hem öntest hem de sontest puanlarının anlamlı farklılık göstermemesidir. Cinsiyet, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışlarında anlamlı değildir. Geleneksel yaklaşım sontest puanlarında da anlamlı farklılık yokken sadece öntest puanlarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Başka bir ifade ile erkek öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimi öncesinde kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla geleneksel bir yaklaşıma sahiptirler. Cinsiyet açısından sontestlerde farklılık olmaması programın cinsiyet üzerinde çok da etkili olmadığı göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri disiplin alanı açısından yapılan karşılaştırmada yapılandırma öğretme-öğrenme anlayışlarının hem öntest hem de sontest puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Hem öntest hem de sontest puanları açısından sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının fen-matematik (sayısal alan) alanlarında öğrenim görenlerin puanlarından daha yüksektir. Geleneksel yaklaşımda ise sadece öntest puanlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması daha yüksektir. Hem yapılandırmacı hem de geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları öntest puanları açısından sosyal bilimler alanında öğrenim görenlerin puanları daha yüksektir. Literatürde bazı çalışmaların sonuçları (Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne, Nevgi, & Ashwin, 2004; Tezci, 2017; Trigwell, 2002) sosyal bilimler alanlarında öğrenim gören yada ders verenlerin daha fazla yapılandırmacı yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarına uygulanan pedagojik formasyon eğitim programının yapılandırmacı bir anlayış geliştirme veya daha da derinleştirme noktasında etkili olduğunu göstermektedir. Ancak halı hazırda öğretmen adaylarının bu yaklaşımı sınıfa ne düzeyde taşıyabildikleri de önemli bir husustur. Bu nedenle hem öğretmen adaylarının öğretme öğrenme yaklaşımları hem de sınıf içi uygulamalarının birlikte incelenmesinde fayda vardır. Öğretmen adaylarının disiplin alanları bakımından ortaya konulan farklılığın azaltılması yada en azından fen-matematik alanlardaki öğretmen adaylarının sosyal bilimler alanındaki öğretmen adayları kadar yapılandırmacı yaklaşım geliştirmeleri için bu alanlarda daha fazla öğretme öğrenme sürecinde örnek uygulamalara yer verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Bu çalışmada sadece demografik değişkelerin

etkisi incelenmiştir. Oysaki öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme yaklaşımları üzerinde farklı teorik yaklaşımların etkileşiminin ve etkisinin incelenmesinin yararlı olabilecektir.

Kaynaklar

- Aulls, M. W. (2002). The contributions of co-occurring forms of classroom discourse and academic activities to curriculum events and instruction. *Journal of Educational Psychology, 94*, 520–538.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning, 27*(6), 12-26.
- Banks, J. A. (1990). Approaches to multicultural curriculum reform. *Social Studies Texan, 5*(3), 43-45.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education, 32*(3), 347-364.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development, 18*(1), 57-75.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *Insearch of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Castro, E. B. (2012). Higher education governance reform in practice. Matching institutional implementation practices and policies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 9*(2), 267-279.
- Chan, K. W., Tan, J. & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: a closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 35*(2), 181-195.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 37*(2), 109-138.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2000). Can academics benefit from training? Some preliminary evidence. *Teaching in Higher Education, 5*(3), 385-389.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity, 21*, 144-151.
- Eren, A. (2009). Examining the teacher efficacy and achievement goals as predictors of Turkish student teachers' conceptions about teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education, 34*(1), 69-87.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly, 6*(4), 50-72.
- Fosnot, C. T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. (Ed. C. T. Fosnot), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (pp. 8-33). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors?. *Journal of teacher education, 55*(3), 201-213.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology, 63*(1), 20-23.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching, 8*(3), 381-391.
- Haney, J. J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 33*(9), 971-993.
- Hawthorne, R. (1990). Analyzing school-based collaborative curriculum decision making. *Journal of Curriculum and Supervision, 5*(3), 279-286.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational Technology Research and Development, 39*(3), 5-14.
- Lam, B. H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(6), 693-713.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education, 31*(3), 285–298. doi: 10.1080/03075070600680539.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: A study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in Higher Education, 28*, 213-228. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Kember, D. (1996). The intention to both memorise and understand: Another approach to learning?. *Higher Education, 31*(3), 341-354.

- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Levitt, K. E. (2002). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1-22.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285-298. doi: 10.1080/03075070600680539.
- MEB (2005). *İlköğretim programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Mok, K. H. (2006). *Education reform and education policy in East Asia*. Routledge.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of educational change*, 12(2), 173-185.
- Steffe, L. P., & Gale, J. E. (Eds.). (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tezci, E. (2017). Adaptation of ATI-R scale to Turkish samples: Validity and reliability analyses. *International Education Studies*, 10(1), 67-81.
- Tezci, E. (2009). Teachers' effect on ICT use in education: The Turkey sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1285-1294.
- Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 483-499.
- Tezci, E., Erdener, M. A., & Atici, S. (2016). The Effect of Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 205-215.
- Tezci, E. & Gürol, A. (2001). Oluşturmacı öğretim tasarımında teknolojinin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 151-156.
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S., & Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176.
- Trigwell, K. (2002). Approaches to teaching design subjects: A quantitative analysis. *Art, Design and Communication in Higher Education*, 1, 69-80. <http://dx.doi.org/10.1386/adch.1.2.69>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1993). Approaches adopted by teachers of first year university science courses. *Research and Development in Higher Education*, 14, 223-228.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00139219>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70.
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Vannatta, R. A. & Nancy, F. (2004). Teacher dispositions as predictors of classroom technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 253-271.
- Yelken, T. Y., Üredi, L., & Kılıç, F. (2012). Stratejik planlama uygulamalarına ilişkin ilk ve orta öğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 67-90.
- Yılmaz, H. & Şahin, S. (2011). Pre-Service Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions of Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 73-88.

Düşünme Becerilerinin Öğretimi Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Arnavutçaya Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlilik Analizi

Prof. Dr. Erdoğan Tezci

Balikesir Üniversitesi, etezci@balikesir.edu.tr

Dr. Öğrt. Üyesi Yalçın Dilekli

Aksaray Üniversitesi, yalcindilekli@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Türkçe olarak geliştirilmiş Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinin Arnavutçaya adaptasyonu amaçlanmıştır. Ölçek Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilmiş 5'li Likert yapıda 21 maddelik beş faktör yapısına dayanmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın problemi, beş faktör yapısına dayalı Düşünme Becerilerinin Öğretimi Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinin Arnavutça dilinde de benzer faktör yapısı desteklenmekte midir? Şeklinde belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle çeviri süreci denetlenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi yapmak için çevrim ve elektronik posta yoluyla Arnavutça versiyona sahip ölçekle 135 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin 80'i (%59.3) kadın ve 55'i (%40.7) erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ortalama 18 yıldır. 135 öğretmenden elde edilen verilerin DFA analizinde düşük düzeyde uyum indeksleri elde edilmiştir. Ancak 4 madde arasında yapılan modifikasyon sonucunda kabul edilebilir düzeyde uyum indeksi değerine ulaşılmıştır. Ölçme aracının yakınsama ve ıraksama geçerliğinin başka bir ifade ile ayırt edici geçerliğinin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca İç tutarlık bağlamında Cronbach Alfanın yanı sıra Omega güvenirlilik katsayılarının yüksek ve madde ayırt edicilik indekslerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, Türk kültüründe geliştirilen düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öğretmenlerin sınıf içinde yaptıkları öğretim etkinliklerini ölçmek için kullanılacak ölçeğin Arnavutça olarak da kullanılabilirliğini göstermektedir. Düşünme becerilerinin kültürden bağımsız bir yapı olması ölçeğin benzer yapıyı Arnavutça olarak da desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Ölçek geliştirme, Düşünme becerilerinin öğretimi, Doğrulayıcı faktör analizi, Ayırt edici geçerlik, Arnavutça

Giriş

Yapılandırmacılık yaklaşımının bir sonucu olarak ortaya çıkan düşünme becerilerinin öğretimi Venezüella'da *Odyssey* programı ile başlayarak daha sonra tüm dünyaya yayılan eğitim programlarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik olarak tekrar hazırlanması ile sonuçlanan bir süreci takip etmiştir (Dilekli, 2015; McGuinness, 1999; Swartz ve Parks, 1994; Dilekli ve Tezci, 2016). Düşünme becerilerinin öğretimi konusunda başlangıçtaki temel tartışma hangi becerilerin öğretilmesinin düşünmeyi desteklediği noktasında yoğunlaşmıştır. Bu konuda uluslararası üç farklı anlayış genellikle kabul görmüştür. Bunlardan ilki McGuinness, Eakin, Curry, Bunting, Sheehy, (2003), tarafından ortaya konan yaklaşımdır. Bu yaklaşım da öğrencilere öğretilmesi gereken eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme karar verme ve anlamı aramadır. Diğer yandan Swartz ve Parks (1994) ise diğer bilişsel becerileri kabul ederek McGuinness vd. (2003) ortaya koyduğu modelde anlamı arama becerisini aydınlatma olarak adlandırmaktadırlar. Üçüncü ve son yaklaşım ise Costa (2001) tarafından ortaya konan yaklaşımdır. Bu yaklaşım eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, yaratıcılık becerilerinin düşünme becerileri öğretiminde yer alması gereken temel beceriler olduğunu ifade etmektedir. Her ne kadar da bu yaklaşım düşünme becerilerini dört farklı başlık altında toplansa da diğer iki yaklaşımın belirttiği alt bilişsel beceriler noktasında ortak bir görüş sergilemektedir. Sonuç olarak her üç yaklaşımda da belirtilen alt beceriler neredeyse aynıdır (Dilekli, 2018). Bu alt beceriler sınıflama, sıralama, karşılaştırma, parça ve bütünler arasında ilişkiler kurma, tahmin edebilme, ilişkileri formüle edebilme, delillere dayanarak sebep sonuç ilişkileri kurma, yeni alternatifler üretme, üretilen alternatifler değerlendirebilme, farklı açılardan bakabilme ve planlama olarak sıralanabilir. Bu becerilerin öğretilmesi için ise 3 farklı program yaklaşımı uygulanmaktadır (Dilekli, 2015). Bunlarda ilki De Bono tarafından uygulanan alandan bağımsız düşünme öğretimi programıdır. Bu yaklaşımda içeriği belirli bir disipline ait bilgi oluşturmaz. Güncel hayattan problem durumları kullanılarak düşünme becerilerinin öğretimi yapılmaya çalışılır. Fakat bu yaklaşıma getirilen en temel eleştiri, bu becerilerin farklı disiplinlere aktarımının güçlüğüdür. Bu dezavantajı ortadan kaldırmak için ortaya çıkan yeni akım ile alana özgü düşünmeyi öğretme programları olarak adlandırılan programlar geliştirilmiştir. Bu programlarda ilki Fuerstein tarafından uygulanan *Çocuklar için Felsefe* programıdır. Fakat her alana özgü ayrı bir programın örgün eğitim sürecinde uygulanmasının zorluğu üçüncü ve son yaklaşım olan Swartz ve Parks tarafından geliştirilen programın

tamamına yayılmış yaklaşımın yaygınlaşması ile sonuçlanmıştır (Dilekli, 2015). Bu yaklaşımda önemli olan ele alınan içerikten öte içeriğin ele alınış şeklidir. Başka bir ifade ile eğitim durumlarının tekrar gözden geçirilmesidir. Eğitim durumlarının tekrar gözden geçirilmesi öğretmenin içeriği kullanırken düşünme becerisini destekleyecek etkinlikler yapması anlamına gelmektedir (Swatz, Parks, 1994). Bu yaklaşımda diğer yaklaşımlar gibi öğretmen etkinliklerine önem vermektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde içeriği ele alırken düşünmeyi destekleyici etkinlikler yapması programın başarıya ulaşmasında anahtar rolü üstlenmektedir. Başka bir ifade ile program düşünmeyi desteklemeyi amaçlasa da öğretmenin programı hayata geçirmesi sürecinde yaptıkları programın sonuçlarının temel belirleyicisidir. Programın tamamına yayılmış düşünmeyi öğretme yaklaşımında öğretmenin, öğrencilerin fikirlerine önem vermesi, günlük hayattaki problemleri sınıfa taşıması, içerikte yer alan bilgiyi kullanarak problem çözme becerilerini geliştirmeyi sağlaması, karar verirken kriterler belirlemeyi öğretmesi gibi temel becerileri desteklemesi gereklidir. Tüm yaklaşımlarda ortak olan bu beceriler düşünme dostu sınıfların oluşturulması için gerekli olduğu belirtilen becerilerdir ve bu becerilerin farklı ülkelerde uygulanan programlarda ortak olduğu görülmektedir (Dilekli, 2015).

Bu sebeple bu çalışmada amacı Dilekli ve Tezci (2015) tarafından Türkçe hazırlanan Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar ölçeğinin Arnavutça 'ya adaptasyonunun sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırma, Arnavutça anadiline sahip öğretmenlerle yürütülmüştür. Araştırmaya çevrimiçi sunulan ve e-posta gönderilen ölçekleri gönüllü olarak cevaplayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 80'i (%59.3) kadın ve 55'i (%40.7) erkek olmak üzere toplam 135'tir. Öğretmenlerin 16'sı (%11.9) 1-5; 27'si (%20.0) 6-10; 19'u (%14.1) 11-15; 34'ü (%25.2) 16-20 ve 39'u (%28.9) 21 ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 76'sı (%56.3) sosyal bilimler alanında 59'u (%43.7) fen bilimleri alanında öğretim yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada adaptasyonu yapılan Düşünme Becerilerinin Öğretimi: Sınıf İçi Uygulamalar ölçeği Dilekli ve Tezci (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, toplam 21 madde ve dört faktör yapısından oluşmaktadır. 1. Faktör "Öğretim Etkinliği" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör altında 9 madde yer almaktadır. 2. Faktör Programa Bağlılık 'tır. Bu faktör altında 5 madde yer almaktadır. 3. Faktör "Otoriteyi Temsil" olarak isimlendirilmiştir. Otoriteyi Temsil boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. 4. Faktör ise "Düşünmeyi Destekleme" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktör altında 3 madde yer almaktadır. Ölçek, "5= Tamamen Katılıyorum", "4= Kısmen Katılıyorum", "3= Kararsızım", "2= Katılmıyorum" ve "1= Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere 5'li likert yapısıdır. Araştırmacılar tarafından önce Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda 4 faktör yapısı varyansın %56.431'ini açıkladığını belirlemiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ise kabul edilebilir düzeyde uyum indeksleri elde edilmiştir. Ölçeğin araştırmacılar tarafından belirlenen güvenilirlik katsayıları ise .73 ile .88 arasında değişmektedir.

Veri Toplama ve Analizi

Ölçeğin Arnavutça diline adaptasyonu için Ölçekler, elektronik posta yoluyla bazı öğretmenlere iletilmiş ve kendilerinden çevrimiçi ölçeği doldurmaları istenmiştir. Bir kısım ölçekler ise yüz yüze uygulama ile elde edilmiştir. Ölçekler, Arnavutça yazılmış ve Arnavut anadiline sahip öğretmenlerin ölçekleri cevaplamaları istenmiştir. Toplam 135 öğretmenden elde edilen veriler önce DFA analizi yapılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğinin belirlenmesi sürecinde Jöreskog (1969) genellikle DFA'nın kullanılması gerektiğini belirtmiştir. DFA pek çok gözlenebilir değişkenden oluşan faktöryel modelin gerçek verilerle ne düzeyde uyum sağlandığının belirlenmesinde kullanılabilir (Brown, 2006). DFA analizinde bir dizi indeks kullanılmaktadır. Bunlar Ki-Kare (Chi-Square Goodness, χ^2), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR) Normalleştirilmiş ve Normalleştirilmemiş Uyum İndeksi (Normed and Non-Normed Fit Index, NFI ve NNFI) olarak sıralanmaktadır (Brown, 2006; Hu and Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Ayrıca Uyum geçerliği için Average Variance Extracted (AVE) ve Composite Reliability (CR) analiz yapılmıştır. AVE indeksinin 0.50'den büyük olması kabul edilmekle birlikte CR indeksinin 0.60 ve üstünde olması durumunda AVE değerinin 0.40 ve üstünde olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği'nin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) iraksama geçerliğinin (divergent validity) bir başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır (Gouveia ve Soares, 2015; Raykov, 1997). Diğer taraftan ölçme aracından elde edilen verilerin iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliği ise hem yapı güvenilirliği hem de Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiştir. Arnavutçaya

adaptasyonu yapılan ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde bir iç tutarlık hesaplaması olan Cronbah's Alpha analizi ve ayrıca Omega analizi yapılmıştır. Madde ayırt ediciliklerinin belirlenmesi için üst grup alt grup %27 tekniği ile analiz edilmiştir. Her bir maddenin ve her bir boyutun ayırt ediciliği için %27 tekniği ile oluşturulan gruplar arasında farklılık Bağımsız Gruplar t Testi ile analiz yapılmıştır.

Bulgular

Çeviri Süreci ve Yüzey Geçerliliği

Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği öncelikle uzman çeviricilerden yararlanarak Arnavutçaya çevrilmiştir. Arnavutça dilinde yapılan çeviri tekrar Türkçeye çevrilerek yapılan çeviriler karşılaştırılmıştır. Ayrıca Arnavutçaya çevrilen ölçek anadili Arnavutça olup Türkçe eğitim yapan, yazan ve konuşan, anadili Türkçe olup Arnavutça bilen, yazan ve okuyan uzmanlara tekrar izleterek dilsel çeviri incelemeleri istenmiştir. Yapılan çeviride uzman incelemeleri neticesinde her hangi bir düzeltmeye gidilmemiştir. Ölçek maddeleri düzenlenerek uygulanabilir hale getirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

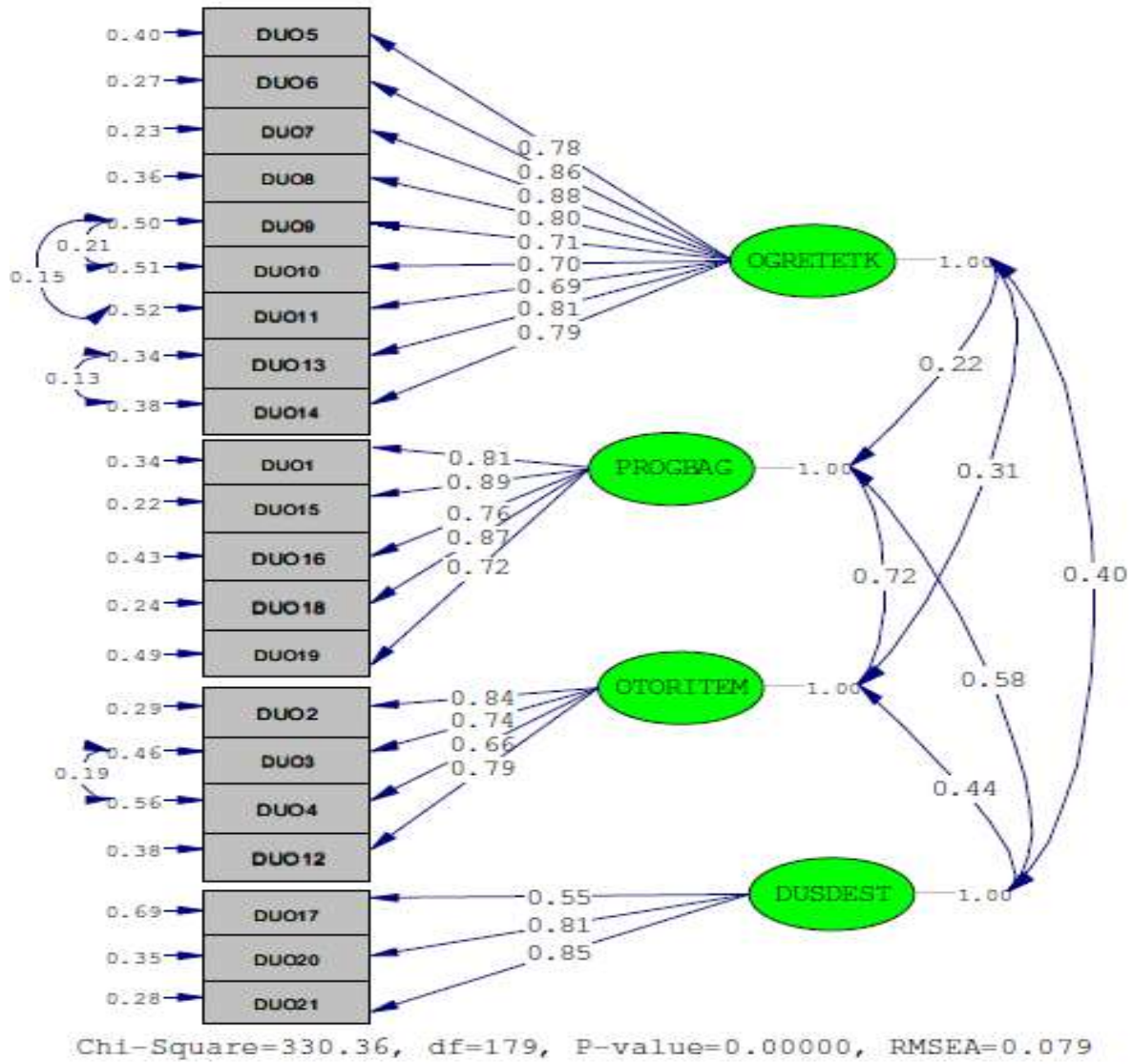
Anadili Arnavutça olan 135 öğretmenden elde edilen verilere DFA yapılmıştır. DFA, Türkçe olarak geliştirilmiş olan 4 faktör yapısına sahip Düşünme Becerilerinin Öğretimi Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Arnavutça versiyonunda da destelenip desteklenmediğini belirlemek için uygulanmıştır. Türkçe versiyonu ile belirlenen gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen yolların benzer şekilde Arnavutça versiyonunu açıklamada yeterli olup olmadığını belirlemede kullanılmıştır. Analiz sonucunda $X^2/df = 374.03/183 = 2.044$ bulunmuştur. Fakat RMSEA=.098'dir. RMSEA, değer kabul edilebilir sınırlar düzeyindedir. Diğer bazı indeksler de özellikle modelin yalınlığını gösteren indeksler (GFI=.79; AGFI=.74) ise düşüktür. Bu nedenle önerilen modifikasyonların yapılması yoluna gidilmiştir. Bu çerçevede Öğretim Etkinliği boyutunda 9 ile 10, 9 ile 11 ve 13 ile 14 arasında ve Otoriteyi Temsil Boyutunda 3 ile 4 arasında toplam 4 modifikasyon sonucunda daha iyi uyum indeksi değerleri elde edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Dört Faktör Modeline Dayalı DFA Sonucu Uyum İndeksleri

	X ²	df	RMSEA	NFI	NNFI	CFI	IFI	RFI	RMR	SRMR	GFI	AGFI
DFA	402.79	180	.089	.92	.95	.96	.96	.90	.088	.079	.77	.71
4 Modifikasyon	330.36	179	.060	.93	.96	.97	.97	.92	.086	.078	.81	.76

Önerilen 4 hata varyansına dayalı modifikasyon sonucunda daha iyi uyum indeksleri elde edilmiştir. $X^2/sd=1.85$, RMSEA değeri .089'dan .079'a inmiştir. NFI indeksi .91'den .93'a yükselmiştir. NNFI, CFI, IFI indeksleri mükemmel uyum düzeyini göstermektedir. Modelin yalınlığını gösteren AGFI değeri .74'den .81'e yükselmiştir. Gözlenen değişkenlerden örtük değişkenlere çizilen yol katsayıları anlamlıdır. Standardize edilmiş yol analizi diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.

Analiz sonucunda standardize edilmiş yol analizi diyagramı en yüksek yol katsayısı Öğretim Etkinliği boyutunda .88 ile 7. Maddeye, en düşük ise .69 ile 11. Maddeye aittir. Programa Bağlılık boyutunda en yüksek yol katsayısı .89 ile 15. Maddeye, en düşük ise .72 ile 19. Maddeye aittir. Otoriteyi Temsil boyutunda en yüksek yol katsayısı .84 ile 2. Madde, en düşük yol katsayısı ise .66 ile 4. Maddeye aittir. Düşünmeyi destekleme boyutunda en yüksek yol katsayısı .85 ile 21. Madde, en düşük ise .55 ile 17. Maddeye aittir. Örtük değişkenler arasındaki yollar da anlamlıdır.



Yakınsama ve Ayırt Edici Geçerlik

Her ne kadar DFA yapı geçerliliği için kullanılsa da Campbell ve Fiske (1959) bir ölçme aracının “yapı”sını belirlemede iki yol önermiştir. Bunlar yakınsama ve ayırt edici geçerliktir. Yakınsama geçerliği, göstergelerince iyi derecede ölçülen özelliğin güven derecesi iken ayırt edici geçerlik birbiri ile ilgisiz farklı özellikleri ölçme derecesidir. Fornell-Larcker (1981) kriteri, DFA’da modelin örtük değişkenleri arasında paylaşılan ortak varyansın derecesini değerlendirmede yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kriter gereği ölçüm modelinin yakınsama geçerliliği (convergent validity), Ortalama Açıklanan Varyans (OAV- Average Variance Extracted [AVE]) ve Birleşik Güvenirlik (BG-Composite Reliability [CR]) ile değerlendirilebilmektedir. Kabul edilebilir BG değerinin 0.70 ve üstünde olması, OAV değerinin ise 0.70 ve üstü çok iyi, 0.50 ve üstünde olması önerilmektedir (Gouveia ve Soares, 2015; Raykov, 1997).

Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği’nin ölçmeye yöneldiği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği; a) yakınsama geçerliği (convergent validity) ve b) iraksama geçerliğinin (divergent validity) bir başka versiyonu olan ayırt edici geçerlilik (discriminant validity) kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan ölçme aracından elde edilen verilerin iç tutarlılık anlamındaki güvenirliliği ise hem yapı güvenirliliği hem de Cronbach Alfa katsayısı ile test edilmiştir. Ayrıca Omega Reliability değeri hesaplanarak Cronbach Alpha Güverlik katsayısı ile karşılaştırılmıştır. Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) ve Birleşik Güvenirlik (CR) değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Table 3. OAV, BG Değerleri ve Faktörler Arası Korelasyonlar

	OAV	BG	1	2	3	4
1- Öğretim Etkinliği	.62	.93	(.79)			
2- Programa Bağlılık	.66	.91	.22	(.81)		
3 - Otoriteyi Temsil	.58	.85	.31	.72	(.76)	
4 - Düşünmeyi Destekleme	.56	.79	.40	.58	.44	(.75)

Ölçeğin faktör yüklerinin ve AVE değerlerinin .50'den büyük olması o ölçme aracının yakınsama geçerliğinin bir kanıtıdır (Fornel ve Larcker, 1981; Peterson, 2000). Ölçeğin OAV değerleri ise 0.50'nin ve BG'nin 0.70'in üstünde olması yakınsama geçerliği olduğunu göstermektedir. Ayırt edici geçerlik için ise Fornel ve Larcker (1971) kriteri kullanılmıştır. Buna göre OAV değerinin karekökü ile her bir satır-sütundaki her bir yapı arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre her bir yapı arasındaki korelasyon, OAV değerinin karekökünün altındadır. Bu nedenle her bir yapının birbirinden ayrı özelliği ölçtüğü söylenebilir.

Güvenirlilik ve Ayırt Edicilik

Ölçeğin güvenirliliği için iç tutarlık bağlamında Cronbach Alpha ve Omega ile hesaplanmıştır. Omega güvenirlilik katsayısı faktör analizi modellerine dayalıdır. Omega güvenirlilik katsayısı faktör analizi modeline dayanmaktadır (McDonald, 1999). Çok boyutlu ölçeklerde ve faktör yüklerinin eşit olmadığı durumlarda önerilen bir güvenirliliktir (Zinbarg, Yovel, Revelle, ve McDonald, 2006). Ayrıca madde toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ölçek alt boyutları Alpha güvenirliliği ve Omega Güvenirlilik katsayıları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Güvenirlilik Analizi

	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık	Alpha	Omega Reliability(ω)
1-Öğretim Etkinliği	3.56	.87	-.612	.198	.938	.939
2-Programa Bağlılık	3.32	.93	-.085	-.668	.904	.905
3-Otoriteyi Temsil	3.59	.91	-.585	-.043	.861	.862
4- Düşünmeyi Destekleme	3.82	.81	-.548	-.057	.778	.790
Genel	3.58	.65	-.306	.387	.916	.917

Güvenirlilik analizi sonucunda Öğretim Etkinliği Boyutunda Cronbach Alpha değeri .938, Omega değeri ise .939, Programa Bağlılık boyutunda Cronbach Alpha değeri .904, Omega değeri .905, Otoriteyi Temsil boyutunda Cronbach Alpha değeri .861, Omega değeri .862, Otoriteyi Temsil boyutunda Cronbach Alpha değeri .778, Omega değeri .790 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Geneli için Alpha değeri .916, Omega değeri ise .917'dir.

Madde toplam korelasyonlarına ilişkin yapılan analiz sonucunda Öğretim Etkinliği boyutunda en düşük .614 ile 11. Madde, en yüksek ise .844 ile 7. Maddedir. Programa Bağlılık boyutunda en düşük madde toplam korelasyonuna sahip madde .673 ile 19. Madde, en yüksek ise .831 ile 15. Maddedir. Otoriteyi Temsil boyutunda ise en düşük .612 ile 12. Madde, en yüksek .749 ile 3. Maddedir. Düşünmeyi Destekleme boyutunda en düşük madde toplam korelasyonu .505 ile 17. Madde, en yüksek ise .680 ile 20 maddedir. Tüm maddelerin madde toplam korelasyonu orta ve sütünde pozitif anlamlı ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Madde ayırt ediciliklerinin belirlenmesi amacı ile %27 alt üst grup tekniği ile yapılan analiz sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Üst grup (Ort.=4.53, SS=.61) ile alt grup (Ort.=2.47, SS=.84) ortalamaları arası farklılık en yüksek 17. Maddedir ($t=11.845$, $p<.05$). 13. Maddede üst grup (Ort.=4.02, SS=.74) ile alt grup (Ort.=3.14, SS=1.22) ortalamaları arasında ise farklılık en azdır ($t=3.737$, $p<.05$).

Sonuç Ve Tartışma

Bu çalışmada, Tezci ve Dilekli (2015) tarafından geliştirilmiş olan Düşünme Becerilerinin Öğretimi Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeğinin Arnavutçaya Adaptasyonu amaçlanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin öznel anlatımlarına dayalı, düşünme becerilerinin gelişimini sağlayıp sağlamadıklarını belirlemeye yönelik 5'li likert yapıda geliştirilmiştir. Ölçek 4 faktör yapısına dayalı 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek araştırmacılar tarafından öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi ile faktör yapıları belirlenmiş daha sonra ise Doğrulayıcı Faktör Analizi ile söz konusu faktörlerin doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Daha sonrasında iç tutarlık bağlamında güvenirlilik analizi ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışmada ise 135 Arnavut anadiline sahip öğretmenlerden toplanan verilerle söz konusu faktör yapısının desteklenip desteklenmediği test edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle ölçeğin çeviri süreci denetlenmiştir. Bu süreçte

uzman desteği alınarak ölçek Türkçeden Arnavutçaya çevrilmiştir. Farklı uzmanlardan yararlanarak Arnavutçaya çevrilen ölçek Türkçeye çevrilerek çevirinin doğru yapıp yapılmadığı ve yine uzman desteği alınarak her bir maddenin ölçülmek istenen niteliği Arnavutça versiyonunda da aynı düzeyde ifade edilip edilmediği irdelenmiştir. Farklı branşlardan 135 Arnavut öğretmeninden elde edilen verilere öncelikle 4 faktör yapısını destekleyip desteklemediğini belirlemek için Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda RMSEA değeri kabul edilebilir olsa da yüksektir. Diğer indeksler ise kabul edilebilir sınırlar içinde olsa da yüksektir. Hata varyanslarına dayalı yapılan 4 modifikasyon sonucunda daha iyi uyum indeksleri elde edilmiştir. DFA, sonuçları ölçeğin Arnavutça versiyonunu da desteklediğini göstermektedir. Ölçeğin Arnavutça versiyonunda da yakınsama geçerliliği ve ayırt edici geçerliliğine ilişkin yapılan Ortalama Açıklanan Varyans (OAV) değerlerinin 0.50, Birleşik güvenilirlik değerlerinin 0.70 üstünde olduğu ve ölçek faktörleri arasındaki korelasyonların OAV değerinin karelerinin altında olduğu gözlenmiştir. Bu durum, her bir faktörün ayrı bir özelliği ölçtüğünü göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirlik analizi için İç tutarlık bağlamında Alfa güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Ölçek, 4 faktör yapısına sahip olduğundan ayrıca Omega güvenilirlik katsayıları da incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Alfa ve Omega güvenilirlik katsayılarının birbirine yakın ve 0.70'in üzerinde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğini incelemek için Üst-Alt Grup %27 tekniği ile yapılan inceleme sonucunda her bir maddeye ait ortalamalar arasında üst grup ile alt grup arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum, her bir maddenin sınıfta düşünme becerilerinin öğretimi yapan öğretmenlerle yapmayanları ayırt edebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Swartz ve Parks (1994: 3) tarafından hem içeriğin hem de düşünme becerisi eğitiminin açık bir şekilde programda yer aldığı bir yöntem olarak belirledikleri anlayışa dayalı geliştirilen ölçeğin Arnavutça dilinde öğretim yapan öğretmenlerin sınıf içi öğretim yaklaşımlarını belirlemede kullanılabileceğini söylemek mümkündür. Bu çalışmada ele edilen sonuçlar Dilekli ve Tezci (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çalışmada ele alınan ölçek tüm içerik alanlarına yerleştirilmiş düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanan matematikten, fen bilgisine, dil dersinden tarihe kadar her dersin öğretmenin yaptığı sınıf içi öğretim uygulamalarında düşünme becerilerinin geliştirilmesine ne düzeyde yer verdiklerini incelemeye olanak veren bir ölçek özelliği taşımaktadır. Ancak ölçek, öğretmenleri sınıflamak yerine genel eğilimlerini değerlendirmeye olanak verir. Ölçeğin Öğretim Etkinliği ve Düşünmeyi Destekleme boyutlarından yüksek, Programa Bağlılık ve Otoriteyi temsil boyutlarından düşük puan alınması sınıf içinde düşünme becerilerinin öğretimi destekleyici öğretime yer verdiklerini göstermektedir. Ancak ölçek genel eğilimleri ölçmektedir. Ölçeğin, farklı kültürlerde de geçerlik ve güvenilirlik analizinin yapılması ölçeğin evrensel ve genel amaçlı kullanımına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaptıkları öğretime dayalı karşılaştırmalar içeren analizlerin yapılması ölçeğin kullanımına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada ele alınan ölçeğin dersin içeriğinin ve düşünme becerilerinin programda birlikte yer aldığı başka bir ifade ile genel olarak programların odak noktası olan programa tüm içeriğe yayılmış olan düşünme becerilerini öğretiminde ölçülmesine dayanmaktadır. Oysa belli bazı derslerde de örneğin Matematik ve ya Fen gibi alana özgü derslere de adapte (Beyer, 2010; Fisher, 2005) edilerek karşılaştırma yapılması olasıdır. Ayrıca özel olarak geliştirilmiş düşünmeyi öğreten programlara dayalı uygulamalara katılan öğretmenlerin öğretim sonuçları ile bu ölçekten elde edilen elde edilen araştırma verilerinin karşılaştırılması ölçeğin ölçüt geçerliliğinin incelenmesine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Beyer, B. K., (2010). What research tells us about teaching thinking skills. *The Social Studies*, 99(5), pp:223- 232.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminate validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), s.81-105.
- Costa, L. A. (2001). *Developing Minds: A resource book for teaching thinking*. ASCD. Melbourne. AU.
- Dilekli, Y. (2015). *Öğretmenlerin Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Yaptıkları Sınıf İçi Uygulamalar, Özyeterlik Düzeyleri ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Dilekli, Y. (2018). What are the dimensions of thinking skills in Turkish literature: a content analysis study? *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) Vol. 8 (1)*, s.110 - 118.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik sınıf içi uygulamalar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 10(4), s.276-290.
- Dilekli, Y. & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles, *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 21, pp. 144-151.

- Fisher, A., (2005). *Thinking skills and admission to higher education*. www.cambridgeassessment.org.uk/1139. (05.10.2012 tarihinde alınmıştır.)
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), s.39-50.
- Gouveia, V. V., & Soares, A. K. S. (2015). *Calculadoras de validade de construto (CVC)*. João Pessoa, PB: BNCS/Universidade Federal da Paraíba. Recuperado de <http://akssoares.com/psicometria/calculadora-vme-e-cc>.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), s.1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.7*. Scientific Software International, Inc.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McGregor, D., (2007). *Developing thinking; developing learning*. New York, USA: Open University Press.
- McGuinness, C., Eakin, A., Curry, C., Bunting, B. ve Sheehy, N.(2003). *ACTS II Sustainable thinking classrooms*, Queen's University Belfast.
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173-184.
- Swartz, R., & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction*, Pacific Grove, CA: Critical Thinking & Software.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon
- Zinbarg, R. E., Yovel, I., Revelle, W., & McDonald, R. P. (2006). Estimating generalizability to latent variable common to all of scale's indicator: A comparison of estimators for ω_h . *Applied Psychological Measurement*, 30(2), s.121-144.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerinin İncelenmesi (Kastamonu İli Örneği)

Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Kastamonu Üniversitesi
erecepoglu@kastamonu.edu.tr

Azmi SÖNMEZ

Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü
azmi37@gmail.com

Özet

Öğrencilerin okula devamının ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişimini etkilediği bilinmektedir. Okulun ve öğretmenlerin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için, öğrencilerin okulda hazır bulunmaları ve eğitim öğretim faaliyetlerine katılmaları gerekmektedir. Öğrenci devamsızlığı okullar için büyük bir sorundur, çünkü devamsızlık, öğrencilerin önemli öğrenme ve gelişim fırsatlarını kaçırmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin okula devamının sağlanması konusunda hazırlanacak planların başarılı olması, onları okuldan uzak tutan faktörlerin anlaşılmasına bağlıdır.

Ülkemizde ilkökul ve ortaokullarda ve ayrıca liselerde devamsızlık konusunda yapılmış pek çok araştırma olmasına rağmen, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki devamsızlık problemi konusunda yeterli araştırma bulunmamaktadır. Türkiye’deki mesleki ve teknik ortaöğretimde var olan devamsızlık sorununun henüz derinlemesine analiz edilmediği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki öğrenci devamsızlığı hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu amaçla, önce öğrenci devamsızlığının nedenlerini ele alan makaleler, raporlar ve tezler derinlemesine incelenmiştir. Daha sonra mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere devamsızlık nedenleri sorulmuştur. Araştırma verileri ‘Devamsızlık Nedenleri Formu’ kullanılarak elde edilmiş olup örneklem grubu 864 mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencisinden oluşmuştur.

Çalışma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmış olup mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini araştırmak için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde sağlık problemi kaynaklı alt boyut haricinde diğer alt boyutların ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. En yüksek ortalama sahip alt boyut sağlık problemi kaynaklı iken, en düşük olan arkadaş çevresi kaynaklıdır. Elde edilen sonuçlara göre, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında devamsızlığı azaltmak için çözüm ve öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Devamsızlık, Devamsızlık Sebepleri, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğrencileri

Abstract

It's known that, students' participation in school affect economic and social development of the countries. For teachers and schools to help students develop knowledge and skills, students have to be present and engaged at school. Student absenteeism is a major concern for schools, because absenteeism causes students miss important learning and developmental opportunities. The success of the plans to encourage students to attend school depends on an understanding of the factors that keep them away from school.

Although there are lots of researches on absenteeism in elementary and secondary schools, and also high schools, there aren't enough researches on vocational school students' absenteeism problem in our country. It's believed that absenteeism in technical and vocational education hasn't been deeply analyzed and so not as well understood yet in our country.

The purpose of this study was to gain insight into student absenteeism in vocational schools. For this purpose, articles, reports and dissertations dealing with the causes of student absenteeism were deeply analyzed first. Then, vocational school students were asked about reasons of their absences from school. In this study, data were collected through ‘Absenteeism Reasons Form’. Sample group was consisted of 864 vocational school students.

This study was designed using quantitative research method. In order to investigate the absenteeism reasons of vocational school students, descriptive-scanning model was used. When the findings obtained from the research were examined, it was seen that the average values of the other sub-dimensions were close to each other except for the health problem-induced sub-dimension. The highest mean sub-dimension was caused by health problems, while the lowest was the source of friends. According to the obtained results, ideas and solutions for improving attendance and reducing absenteeism at vocational schools were revealed.

Key Words: Absenteeism, Absenteeism Reasons, Vocational School Students

Giriş

Eğitimin amacı, bireylerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmektir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında verilen eğitimde ise amaç, özetle öğrencileri hem genel bilgi ve kültür dersleri, hem de alan dersleri ile tam donanımlı bireyler olarak yetiştirerek, kendileri ve toplum açısından yaralı kişiler olarak geleceğe hazırlamaktır.

Bireylerin eğitim seviyesi yükseldikçe nitelikli işgücü sorununun aşılmasında mesafe kat edilmekte, bu sayede de bilimsel ve teknolojik yeniliklerin hız kazanmasının önü açılmaktadır. Bu sebeple mesleki ve teknik ortaöğretimde daha sağlıklı ve uygulanabilir politikalar geliştirebilmesi ve verilen eğitim ve öğretimin arzu edilen hedeflere ulaşılabilmesi için öğrencilerin okula devamı büyük önem arz etmektedir.

Öğrenci başarısı ile eğitim-öğretime devam etme süresi arasında pozitif bir ilişki olduğu bilinmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık oranlarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, mesleki ve teknik eğitim sürecinde harcanan emeğin karşılığını bulması için öncelikle atılması gereken adımın öğrencilerin devamsızlık yapmasına neden olan etkenlerin belirlenmesi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Problem Durumu

Alan yazında devamsızlık kavramının okula veya derse gelmeme (Kearney ve Silverman, 1990), geçerli ve kabul edilebilir herhangi bir nedeni bulunmadan derslerden ya da okuldan uzaklaşma (Wisconsin, 2000, aktaran Özkanal ve Arıkan, 2011), herhangi bir nedenle okuldan uzaklaşma, dersleri asma ya da okuldan kaçma (Reid, 1999, aktaran Gömleksiz ve Özdaş, 2013) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Bu araştırmada ise devamsızlık, öğrencinin özrünün kabul edildiği durumlar dışında kalan herhangi bir nedenden dolayı okula gelmemesi ya da derslere girmemesini ifade etmektedir.

Devamsızlık sebebiyle dâhil olunan eğitim-öğretim süresi kısaldıkça, öğrenciler daha az öğrenme imkânı bulmaları sebebiyle hem diğer öğrencilere göre daha düşük başarı göstermekte, hem de eğitim-öğretim sürecini yarıda bırakma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Konu ile ilgili yasal mevzuat incelendiğinde 2012 yılında yürürlüğe giren 6287 sayılı ‘İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’ ile zorunlu eğitim süresinin 12 yıla yükseltildiği ve ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alındığı görülmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (Sayı: 1739) 26. maddesinde (Değişik: 02.12.2016-6764/23 md.) ortaöğretimin ilköğretime dayalı, dört yıl süreli zorunlu örgün veya yaygın öğrenim imkânı sunan genel ve mesleki ve teknik öğretim okul/kurumları ile mesleki eğitim merkezlerini kapsadığı ifade edilmektedir.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 36. maddesinde okula devamın zorunlu olduğu ve öğrencilerin okula devam etmesini sağlama yükümlülüğünün öğrenci velilerinde bulunduğu belirtilmektedir. Maddede Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 26. maddesi doğrultusunda okul yönetimlerinin, il/ilçe millî eğitim müdürlerinin ve ilçelerde kaymakam, illerde ise valilerin öğrencilerin okula kayıt olması ve devam etmeleri ile ilgili gerekli tedbirleri almaları gerektiği belirtilmektedir. Yönetmelikte devamsızlık süresi özürsüz 10 günü, toplamda 30 günü aşan öğrencilerin, ders puanları ne olursa olsun başarısız sayılacakları belirtilmektedir.

Hem MEB, hem de okul idareleri tarafından bütün koşullar eğitim-öğretim için hazır hale getirilse bile, öğrenciler çeşitli nedenlere bağlı olarak okula devam etmeyebilmektedir. İlköğretime devam etmeyen öğrenciler ve

velileriyle ilgili olarak 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda idari ve mali yaptırımlar yer almaktadır. Ancak ilgili mevzuata ve MEB tarafından yürütülen tüm çalışmalara rağmen ortaöğretim kurumlarına devamı sağlanamayan öğrencilerle ilgili olarak öğrencilere ve velilerine ne tür yaptırım uygulanacağı ve yöntemi konusunda mevzuatta bir açıklama bulunmamaktadır. Bu durum, ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin okula devamını sağlamada yasal yaptırım faktörü dışında alternatif çözümler üretmeyi gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma bulgularının mevcut mesleki ve teknik eğitim sisteminde devamsızlık sorununun çözümlenmesine yönelik yapılabilecek çalışmalara bir nebze de olsa katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Öğrenci devamsızlığının okul başarısının istenilen seviyeye ulaşmasının önünde çok önemli bir engel olduğu aşikârdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin devamsızlık oranlarının diğer okul türlerine göre daha yüksek olduğu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan raporlarda açık bir biçimde ortaya konulmaktadır.

S. No	Performans Göstergesi	Ölçü Birimi	2015	2016	2017
1	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (İlkokul)	Oran	5,57	5,04	4,5
2	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (Ortaokul)	Oran	12,2	10,9	9,9
3	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (İmam hatip ortaokulu)	Oran	7,86	7,14	6,43
4	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (Genel ortaöğretim)	Oran	42,4	28,7	25
5	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (Mesleki ve teknik ortaöğretim)	Oran	46,3	42,9	40
6	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (Anadolu imam hatip lisesi)	Oran	41,2	35,9	30,6

2015, 2016 ve 2017 yılları 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı

(MEB 2017 Yılı Performans Programı, s. 37)

S. No	Performans Göstergesi	Ölçü Birim	2016	2017	2018
-------	-----------------------	------------	------	------	------

1	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (İlkokul)	Oran	5,04	6,21	5,03
2	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (Ortaokul)	Oran	10,94	10,64	10,63
3	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (İmam Hatip Ortaokulu)	Oran	5,86	5,8	5,7
4	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (Mesleki ve teknik ortaöğretim)	Oran	39,9	39,8	39
5	20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı (Anadolu imam hatip lisesi)	Oran	38,95	32,2	31,1

2016, 2017 ve 2018 yılları 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranı

(MEB 2018 Yılı Performans Programı, s. 31)

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında ciddi bir problem olan ve hem eğitim-öğretim sürecinde, hem de ortaöğretim sonrası iş hayatına yönlendirilecek kişiler açısından bakıldığında uygulamaya dönük mesleki bilgi, beceri çıktısı olarak olumsuz sonuçlar ortaya koyabilecek devamsızlık sorununun sebeplerinin akademik olarak araştırılması önem arz etmektedir.

Ortaöğretime devamin zorunlu olması, bunun yanında yasal mevzuatta bulunan idari ve mali yaptırım boşluğu ve mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenleri üzerine yüksek lisans tezi düzeyinde yapılmış bir çalışmanın bulunmaması durumu birlikte değerlendirildiğinde; mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi ve bu nedenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerin ortaya konulmasının, devamsızlığın azaltılmasına ve mümkün olduğu ölçüde önlenmesine, bunun sonucunda da bu okullarda verilen eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenleri ve bu nedenlere ilişkin kişisel görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

- 1- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlıklarının aile, öğrenci, öğretmen, okul ve okul yöneticisi, sağlık problemi, arkadaş çevresi ve çevresel faktör kaynaklı nedenleri nelerdir?
- 2- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimlerinin nedenleri nelerdir?
- 3- Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimlerinin alt boyutlara göre nedenleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırları

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 34 mesleki ve teknik ortaöğretim okulunda (20 mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve 14 çok programlı Anadolu lisesi) öğrenim gören

3355 erkek ve 2558 kız olmak üzere toplam 6113 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. İl genelinde toplam 16 çok programlı Anadolu lisesi bulunmakla beraber; Araç İğdir ÇPAL ve İhsangazi ÇPAL’de Anadolu Meslek Programında kayıtlı öğrenci bulunmadığından, araştırma kapsamında bu okullardan öğrenci görüşü alınamamıştır.

Mesleki eğitim merkezi programlarına kayıtlı öğrenciler 9. sınıftan itibaren haftada 1 veya 2 gün okulda örgün eğitim, 4 veya 5 gün ise işletmede beceri eğitimi gördüklerinden ve bu kurumlarda yaş dağılımı bakımından genç-yetişkin her yaş grubuna eğitim verildiğinden, mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören bireyler araştırma kapsamına alınmamışlardır.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntem ve tekniklerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Nicel araştırmada olay ve olgular nesnelleştirerek gözlem yapılabilir, ölçülebilir ve sayılarla ifade edilebilir hale getirilmektedir.

Betimsel tarama modelinde araştırılan nesne, kişi ya da olay mevcut koşullar içinde olduğu haliyle tanımlanmaktadır.

Araştırmanın Evreni

Araştırmada Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenleri saptanmaya çalışıldığından bu araştırmanın kuramsal evreni ülkemizdeki mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerdir. Ancak araştırma aşamasında kuramsal evrenden örneklem alınması uygulanabilir olmayacağından, araştırmanın çalışılan evrenini Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde Kastamonu ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının 9, 10 ve 11.sınıfları arasında her okuldan her düzeyde bir sınıf rastgele seçilerek bu sınıflardaki öğrencilere ulaşılmıştır. Bu kapsamdaki 34 mesleki ve teknik ortaöğretim okulunun 20’si mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve 14’ü çok programlı Anadolu lisesi kategorisindedir. İl genelinde toplam 16 çok programlı Anadolu lisesi bulunmakla beraber; Araç İğdir ÇPAL ve İhsangazi ÇPAL’de Anadolu Meslek Programında kayıtlı öğrenci bulunmadığından, araştırma kapsamında bu okullardan öğrenci görüşü alınamamıştır.

Çalışmaya okullardan rasgele seçilen sınıflardaki 1089 gönüllü öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden kontrol sorusuna yanlış cevap veren 225 öğrencinin cevapları değerlendirmeye alınmamıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin % 38,9’u 9.sınıf, % 30,8’i 10.sınıf ve % 30,3’ü 11. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ‘Devamsızlık Nedenleri Formu’ uygulanmıştır. Devamsızlık Nedenleri Formu; Öztekin (2013) tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden izin alınarak kullanılmıştır.

Devamsızlık nedenleri formunun ilk kısmı, bireyin aile yapısını ve eğitim ile olan ilişkisini ortaya koyacak maddeler içeren 18 sorudan oluşmaktadır. İkinci kısmı ise 45 sorudan oluşmuştur. Formdaki 45. soru kontrol sorusu olarak kullanılmıştır. Form cevapları asla (1), nadiren (2), zaman zaman (3), sıklıkla (4), her zaman (5) şeklinde hazırlanmış 5’li likert tipindedir.

Veri toplama araçları Kastamonu ili genelindeki 34 mesleki ve teknik ortaöğretim okulunda (20’si mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve 14’ü çok programlı Anadolu lisesi) 864 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama için

Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış olup, araştırmacı tarafından öğrencilere uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin araştırıldığı bu çalışmada toplanan verilerin çözümlemesinde nicel araştırma yöntemleri kullanılmış olup veri analizi SPSS 23'te yapılmıştır. Analize başlamadan önce, normallik testi uygulanmış (Kolmogorov-Smirnov) ve devamsızlık nedenleri formu verilerinin normal dağılmadığı tespit edilmiştir [$p < .05$]. Bu kapsamda tüm maddeler için ortalama ve standart sapma hesapları yapılmış ve daha önceden belirlenen faktörler ayrı ayrı incelenmiştir.

Örnekleme normal dağılım göstermediği için non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada alt boyutların katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri aracılığıyla incelenmiştir. Devamsızlık gün sayısı ile devamsızlık nedenleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Genel Bulgular

Çalışma kapsamında mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ait alt boyutlar ile bu boyutların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir. Bu boyutlara ait aritmetik ortalamalar 2,658 ile 1,210 arasında değişmektedir. Sağlık problemleri kaynaklı alt boyut haricindeki diğer alt boyutların ortalama değerleri birbirine yakındır. Bu boyutlardan en yüksek ortalamaya sahip olan sağlık problemleri kaynaklılar iken en düşük olan arkadaş çevresi kaynaklılardır.

Tablo 1. Devamsızlık nedenleri alt boyutlarına ilişkin sonuçlar

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Sağlık Problemi Kaynaklı	864	2,6580	0,89461
Çevre Kaynaklı	864	1,3712	0,58665
Okul ve Okul Yöneticisi Kaynaklı	864	1,2960	0,47614
Öğrenci Kaynaklı	864	1,2653	0,31420
Aile Kaynaklı	864	1,2156	0,35659
Öğretmen Kaynaklı	864	1,2744	0,38954
Arkadaş Çevresi Kaynaklı	864	1,2103	0,35343

Sonuç ve Öneriler

1- Sonuç ve Öneriler

Devamsızlık nedenlerine ilişkin genel bulgular incelendiğinde sağlık problemi kaynaklı alt boyut haricindeki diğer alt boyutların ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sağlık problemi kaynaklı devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde de ‘Hasta olduğum zamanlarda devamsızlık yaparım.’ maddesinin sağlık problemi kaynaklı devamsızlık nedenleri arasında en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum okullarda öğrenci sağlığı ile ilgili alınan tedbirlerin gözden geçirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Temel eğitim okullarında olduğu gibi mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında da periyodik aralıklarla sağlık taramalarının yapılması, öğrencilere kişisel sağlık ve öz bakım konularında verilen eğitimlerin artırılması, sağlık kuruluşlarından yetkililerin okullara davet edilerek öğrencilere madde bağımlılığı ve zararlı alışkanlıklar konularında seminerlerin verilmesi, okul ve çevresinin koşullarının sağlıklı yaşam bakımından gözden geçirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi konusunda çalışmaların yürütülmesi faydalı olacaktır. Özellikle yatılı olan mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında, yakın zamana kadar özellikle eski Anadolu öğretmen liselerinde uygulanan okulda kadrolu doktor ve/veya hemşire bulundurulması politikasının uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrenci kaynaklı devamsızlık nedenleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ‘Hiç bir sebep yokken devamsızlık yaparım’ maddesinde ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durumun, alan yazın incelemesinde görülen ‘öğrencinin kendisini okula ait hissetmemesi, okuldaki öğrenim süresince kendisine bir gelecek hedefi belirleyememesi’ ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Okula isteksiz ve hedefsiz gelen öğrencinin devamsızlık yapmak için özel bir sebep aramaya ihtiyacı bulunmamaktadır. Bu sebeple; her ne kadar okula giriş koşullarını değiştirmek ve iyileştirmek okul idaresinin elinde olmasa da, sonuç olarak bir şekilde bu okulda öğrenime başlamış olan öğrencilerde okula aidiyet hissi oluşturmak ve onlara bir gelecek hedefi çizmek okul idaresinin en önemli sorumluluğudur.

Bunu gerçekleştirmek için, devamsızlık yapan ve devamsızlık risk grubunda bulunan öğrencilere rehberlik hizmetlerinin hem okul rehber öğretmenleri hem de rehberlik araştırma merkezleri tarafından etkili bir biçimde sunulmasının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca okullarda her sınıf seviyesinden devamsızlığı en az olan öğrencinin belirlenerek bu öğrencilerin dönem sonlarında ödüllendirilmesi, konunun sınıf rehber öğretmenleri tarafından eğitim-öğretim yılının başında öğrencilere duyurulması ve belirli aralıklarla hatırlatma yapılması da öğrencileri devamsızlık yapmamaya teşvik edebilecek adımlar arasında sayılmaktadır.

Ayrıca, aidiyet eksikliği ve hedefsizlik sebebiyle devamsızlık yapan, ya da bu risk grubunda bulunan öğrencilerin belirlenmesi, sportif ve kültürel faaliyetlerle katılımı özellikle bu öğrencilerin seçilmesi ve bu yolla öğrencilerin aidiyet ve sorumluluk duygularının artırılmaya çalışılması; akademik olarak kendi varlıklarını okul içerisinde hissettirmekte zorlanan öğrencilerin okul içi faaliyetlerle kendilerini okula ait hissetmelerinin sağlanarak devamsızlıklarının azaltılmasına katkıda bulunacaktır.

Bunların yanında, ticaret ve sanayi odaları, esnaf odaları, İŞKUR, KOSGEB, Kastamonu ili için KUZKA; diğer iller için bölgelerinde bulunan kalkınma ajansları vb. kurumlarla iş birliği içinde öğrencilere öğrenim gördükleri alanlarda neler yapabilecekleri ve sosyal ve ekonomik anlamda daha iyi bir gelecek kurmak için neler yapmaları gerektiği ile ilgili bilgilendirmeler yapılmalı, düzenlenen kariyer günleri vb. etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.

Aile kaynaklı devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşler incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ‘Evde yardımcı olmam gereken işler olduğu için devamsızlık yaparım’ maddesine olduğu görülmüştür. Her ne kadar en düşük ortalama ‘Maddi sıkıntılar yüzünden çalışmak zorunda olduğum için devamsızlık yaparım’ maddesinde ise de bu durumun ailelerin çoğunluğunun ekonomik olarak refah içinde olmasından değil, çocuklarının okuyarak iyi bir gelecek elde etmesi için anne-babanın ekonomik koşullarının zorluğuna kendilerinin katlanmasından ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ekonomik zorluklar nedeniyle babanın yanında annenin de çalışmak zorunda kalması, ev işlerinde öğrenciye daha fazla görev düşmesine sebep olmaktadır.

Öğretmen kaynaklı devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerden korkma ya da ilgi bekleme gibi sorunlarının olmadığı, ancak sevmedikleri / anlamadıkları derslerde ve dersler ilgilerini çekmediği / sıkıcı geldiği için devamsızlık yaptıkları görülmüştür.

9. sınıf derslerinin diğer okul türleri ile aynı olması; akademik derslerde zaten zorluk yaşayan mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin, okulun daha başlangıç aylarında havlu atmalarına, derslerden koparak

devamsızlık yapmaya başlamalarına sebep olabilmektedir. Ayrıca 9. sınıf derslerinin ortak oluşu, alana geçişin 10. sınıfta uygulanmasına da sebep olmaktadır. Öğrenciler 9. sınıfta alana geçerek hem daha başarılı olabilecekleri bir eğitim öğretim sürecine girebilecek, hem de okula başladıkları ilk yıl mesleki eğitim almaya başlayabilecekken, 9. sınıf derslerinin diğer tüm liselerle ortak olması sebebiyle bu sürece 10. sınıfta başlayabilmektedirler.

Hem mesleki eğitim verilmesi açısından yaşanan bir yıllık kayıp, hem de yukarıda bahsedilen diğer nedenlerle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 9. sınıfta uygulanan ders programları bu okul türüne göre özelleştirilmeli ve alan eğitimine 9. sınıftan itibaren başlanacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

Öğrencilerin okul ve okul yöneticisi kaynaklı devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 'Okulda boş zamanlarımızı geçirebileceğimiz yerler olmadığı için devamsızlık yaparım.' ve 'Dersler erken saatte başladığından uyanamadığım zamanlarda devamsızlık yaparım.' maddelerine ait olduğu görülmüştür. Öğrencilerin arkadaş çevresi kaynaklı devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise, en yüksek ortalamanın 'Arkadaşlarımla vakit geçirip eğlenmek için devamsızlık yaparım.' maddesine ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okula devamının sağlanmasında okullardaki sosyal ve kültürel faaliyetlerin etkili olduğu, bu tür faaliyetlerin öğrencilerin okula aidiyet duygusunu arttırdığı bilinmekle birlikte, okulların fiziki imkânlarının kısıtlılığı ve ekonomik sorunlar bu konuda okul idarelerince yapılabilecekleri kısıtlamaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinde sağlık problemi kaynaklı alt boyutta sosyal-kültürel-sportif etkinlik değişkeni açısından hiçbir etkinliğe katılmayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Okul bahçesinin küçüklüğü, spor ve etkinlik salonlarının olmaması, vb. sorunların doğrudan okul yönetiminin çözebileceği sorunlar olmadığı, bu sorunlarının çözümünün il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve MEB tarafından çözüme kavuşturulabileceği aşikârdır. Ancak gene de okul yönetimi, sektör ve okul paydaşları ile etkili bir iletişim kurabilir ise okul içinde ve dışında öğrencilerinin katılabileceği sosyal kültürel faaliyetlerin sayısını arttırabilecek ve imkânlar dâhilinde öğrencilerin okullarda keyifli vakit geçirebilecekleri zekâ oyunları sınıfları, müzik odaları, ekinlik atölyeleri vb. oluşturulmasını sağlayabilecektir.

Öğrencilerin çevresel faktör kaynaklı devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın 'Hava güzel olduğunda devamsızlık yaparım' maddesine ait olduğu görülmektedir. Bu durum da yukarıda bahsedilen okula aidiyet eksikliği, geleceğe yönelik bir hedefin olmaması ve okulun sosyal-kültürel imkânlarının kısıtlılığı ile açıklanabilir ve bu sorunlara karşı alınacak etkili tedbirlerle öğrencilerin yapacakları devamsızlık engellenebilir.

Ayrıca öğrencilerin kafe, kıraathane, internet kafe vb. yerlere alınmaması ve okul ortamından uzaklaşarak kötü alışkanlıklar edinmesinin önüne geçilmesi için gerekli denetimlerin yetkili makamlarca yapılması amacıyla ilgili kurumlarla sürekli iş birliği içinde olunması da devamsızlığın önlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinde sağlık problemi kaynaklı, öğrenci kaynaklı, aile kaynaklı, öğretmen kaynaklı, okul ve okul yöneticileri kaynaklı, arkadaş çevresi kaynaklı ve çevresel faktör kaynaklı nedenler alt boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca sınıf seviyesi ve ailede okula giden kişi sayısı arttıkça öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimlerinin de arttığı anlaşılmaktadır.

Ailenin ekonomik durumunun devamsızlık yapma eğilimi ile ilişkisi incelendiğinde ise, ailenin geliri asgari ücret ve üzeri olan öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Okul dışı bir işte çalışan öğrencilerin devamsızlık yapma eğilimleri de diğerlerinden daha yüksektir.

Araştırmada sağlık problemi kaynaklı ve çevresel faktör kaynaklı alt boyutlarda sınıf tekrarı yapmamış öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğrenci kaynaklı, aile kaynaklı, öğretmen kaynaklı, okul ve okul yöneticileri kaynaklı ve arkadaş çevresi kaynaklı alt boyutlarda sınıf tekrarı yapma değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Kardeşler dışında aynı evde yaşayan biri var mı sorusu açısından yapılan değerlendirmede sağlık problemi kaynaklı ve çevre kaynaklı alt boyutlarda bu soruya evet diyen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Evin daha fazla bireyle paylaşılması, öğrencinin yaşayacağı sağlık problemlerinin artması açısından önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Devamsızlık nedenleri öğrencinin yaşadığı yer değişkeni açısından değerlendirildiğinde; çevre kaynaklı alt boyutta yurtta/pansiyonda kalan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yatılı olarak öğrenimine devam eden öğrencilerin hafta sonları evlerine gidiş ve okula dönüşleri sürecinde vasıta bulma sorunu sebebiyle devamsızlık yaptıkları anlaşılmaktadır.

Vasıta sorununu okul idaresince çözülme imkânı bulunmamakla birlikte, yatılı öğrencilerin evci izinlerine çıkışlarının veli teyitleriyle gerçekleştirilmesi, öğrencilerin pansiyondan ayrılış gün ve saatlerinin okul idaresi tarafından velilere mesajla bildirilmesi ve pazar günü akşamı ilk etüt saati başlangıcına kadar evci izninden dönüş yapmayan öğrencilerin tespit edilip velilerin aranması / velilere bilgilendirme mesajı gönderilmesinin öğrencilerin evci iznine gidiş sebebiyle yaptıkları devamsızlığı azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Hem günlük devamsızlıklarda, hem de hafta sonu evci iznine gidiş ve izinden dönüşlerde MEB tarafından kurulacak 8383 bilgilendirme sistemi benzeri bir sistemle öğrenci devamsızlıklarının tüm velilere ücretsiz olarak kısa mesajla bildirilmesinin devamsızlığın azaltılması ve önlenmesinde ciddi oranda etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinde aile kaynaklı ve çevre kaynaklı nedenler alt boyutlarında babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamazken, arkadaş çevresi kaynaklı alt boyutta babanın öğrenim durumu lise terk olan öğrenciler lehine, sağlık problemi kaynaklı, okul ve okul yöneticisi kaynaklı, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve arkadaş çevresi kaynaklı alt boyutlarda ise babanın öğrenim durumu lisansüstü düzeyde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Durum annenin öğrenim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise, arkadaş çevresi kaynaklı nedenler alt boyutunda üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinde aile kaynaklı ve çevre kaynaklı nedenler alt boyutlarında babanın öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanamazken, arkadaş çevresi kaynaklı alt boyutta babanın öğrenim durumu lise terk olan öğrenciler lehine, sağlık problemi kaynaklı, okul ve okul yöneticisi kaynaklı, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve arkadaş çevresi kaynaklı alt boyutlarda ise babanın öğrenim durumu lisansüstü düzeyde olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Durum annenin öğrenim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise, arkadaş çevresi kaynaklı nedenler alt boyutunda üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Bu sonuç genel kanının aksine bir tablo ortaya koymaktadır. Genelde anne - babanın eğitim seviyesi arttıkça öğrenci-veli-okul üçgeninde iletişimin artacağı, bunun doğal sonucu olarak da öğrencilerin devamsızlık konusunda yaşayacağı potansiyel sorunların azalacağı öngörülmektedir. Ancak araştırmada ortaya konulduğu üzere, anne-babanın eğitim seviyesinin yükselmesi, sorunun çözümüne kendi başına bir katkıda bulunamamaktadır.

Bu sebeple; devamsızlık sorununun yalnız okulun ve öğrencinin bir problemi olarak görülmemesi ve devamsızlık sorununun çözümünde eğitim seviyesine bakılmaksızın velilerin sürece dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Devamsızlığı önlemek için okul yönetimlerince velilere yönelik olarak; devamsızlığın nedenleri ve olası sonuçları ile ilgili bilgilendirme seminerleri düzenlenmesi, öğrenciye ve sorunlarına yaklaşım konusunda anne-baba eğitimi verilmesi, öğrencinin öğrenim gördüğü alan / dalla ilgili olarak gelecekte çalışabileceği mesleklerle ilgili eğitim verilmesi vb. çalışmalar yürütülerek, anne-babanın devamsızlık sorununa yaklaşım konusunda daha bilinçli olmalarının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca okul yönetiminin devamsızlık risk grubunda bulunan öğrencilerin aileleri ile ilişkisi sadece okulda düzenlenen veli toplantıları ile sınırlı kalmamalı, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından bu öğrencilerin ailelerine ziyaretler gerçekleştirilerek okul-öğrenci-veli ilişkisinin güçlenmesi sağlanmalıdır.

Ayrıca 2018 yılı Eylül ayında değişen ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin 160. maddesi doğrultusunda, 5 günden fazla özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin tüm derslerden başarılı olsa bile takdir, teşekkür alamayacağı konusunda öğrencilerin ve velilerinin bilgilendirilmesi önem taşımaktadır.

Her iki öğrenim kademesinin de zorunlu olduğu dikkate alındığında, ilköğretim kurumlarında olduğu gibi, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin de okula devamının sağlanamadığı durumlarda uygulanabilecek caydırıcı idari ve mali tedbirlerin ilgili mevzuata eklenmesinin, devamsızlığı engellemeye dönük tedbirleri uygulamada idarenin elini güçlendireceği düşünülmektedir.

Ayrıca yönetmelikle öğrencilere tanınan özürlü ve özürsüz devamsızlık üst limitleri yeniden gözden geçirilmeli ve öğrencilere tanınan özürlü ve özürsüz devamsızlık gün sayısı düşürülmelidir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarındaki öğrenci devamsızlığı sorununun neden ve gerekçelerinin daha iyi anlaşılması için birden fazla ili içine alan araştırmalar yapılabilir. Araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak öğrenci görüşlerine daha detaylı ulaşılabilir.

Kaynaklar

Gömlüksiz, M. N., & Özdaş, F. (2013). Öğrenci devamsızlıklarının eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), s.106-124.

Kearney & Silverman. (1990). *A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior*. 10.10.2018 tarihinde <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01454455900143007> adresinden erişilmiştir.

Özkanal, Ü., & Arıkan, N. (2011). The relation between success and absenteeism at ESOGÜ English Preparatory School. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), s.68-72.

Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu - 11.08.2018 tarihinde [http:// www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf) adresinden erişilmiştir.

6287 Sayılı “İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun - 28.08.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden erişilmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İş Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Kastamonu Üniversitesi
erecepoglu@kastamonu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Serpil RECEPOĞLU

Kastamonu Üniversitesi
srecepoglu@kastamonu.edu.tr

Hamit BAKAR

MEB, Abdurrahmanpaşa Anadolu Lisesi
hamitbakar@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır: Öğretmenlerin örgütsel güven ve iş performansları ne düzeydedir? Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş performansları arasında ilişki var mıdır? Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde liselerde görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için hazırlanan anketler, öğretmenlere çalıştıkları okullarda araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Güven Ölçeği” ve “İşgören Performansı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı (r) ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş performansı düzeylerini belirlemek amacıyla hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algıları ile örgütsel güvenin alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel güven, iş performansındaki toplam varyansın yaklaşık % 37'sini açıklamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel güven, iş performansı, öğretmen

Abstract

In this study, the relationship between organizational trust levels and job performances of high school teachers was examined according to the perceptions of high school teachers. The sub-problems of the research are as follows: What is the level of organizational trust and job performance of teachers? Is there a relationship between teachers' organizational trust levels and job performances? Are teachers' organizational trust levels a significant predictor of job performance? It is a descriptive research in relational survey model. The study group consisted of 303 teachers working in high schools in Kastamonu province in 2015-2016 academic year. The questionnaires prepared for the research were applied to the teachers by the researchers in the schools they work. SPSS 16.0 package program was used for statistical analysis of the data. The data were collected by using “Personal Information Form”, “Organizational Confidence Scale” and “Employee Performance Scale”. Frequency and percentage analysis, arithmetic mean and standard deviation values, pearson product-moment correlation coefficient and multiple linear regression analyses were used in order to analyze data. According to the findings of the research, it is concluded that there is a moderate positive and significant relationship between primary school and secondary school teachers' perceptions of performance and sub-dimensions of organizational trust. Organizational trust accounts for approximately 37 % of the total variance in job performance.

Key Words: Organizational trust, job performances, teacher

Giriş

Örgütsel güven, örgüt çalışanlarının, örgütün eylemlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olmaları olarak ifade edilebilir (Tan ve Lim, 2009). Örgütsel güven, riskli durumlarda bile çalışanın örgütü etkileyecek uygulamalardan ve politikalarından emin olması ve bu uygulamalara ve politikalara karşı olumlu beklentilere sahip olmasıdır (Yılmaz, 2008).

Örgütsel güven dört farklı boyutta incelenmektedir. Bunlar, çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklıktır. Çalışanlara duyarlılık, terfi, işe alma, ödüllendirme, ücretlendirme, performans değerlendirme gibi örgütsel süreçlerin adil, eşitlikçi ve tatmin edici bir şekilde yürütülmesi, etkili bir işbirliğinin sağlanması, eşgüdüm sürecinin yönetim tarafından desteklenmesi ve çalışanların örgütsel karar ve politikalarda söz sahibi olmalarını ifade etmektedir (Yılmaz, 2006). Yöneticiye güven, yöneticinin sözüne sadık ve dürüst olacağına dair örgüt çalışanlarının besledikleri inancı ifade etmektedir (Polat, 2007). İletişim ortamı, örgütlerin işlevlerini yerine getirebilmeleri, insan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, örgütsel etkililiğin ve verimliliğin arttırılabilmesi için etkili bir örgütsel iletişim ağının kurulmasını ifade etmektedir (Yılmaz, 2006). Yeniliğe açıklık, yöneticinin iş prensiplerini oluştururken öğretmenlerin fikrini alması ve bunları kullanması, öğretmenlerin çekinmeden okul hakkında önerilerde bulunabilmesi, okulun öğretmenlerin ihtiyaçları ve yaptıkları öneriler doğrultusunda yeniliğe, gelişime ve değişime açık olması gibi davranışları ihtiva etmektedir (Yılmaz, 2005).

Örgütsel güven, örgütü içi ilişkilerin daha sağlıklı oluşumuna ve gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Örgütsel güven, bir sosyal sistem veya örgüt içerisinde çalışanların birbirleriyle kurdukları ilişkilerin tutarlı olması sonucu oluşmaktadır. Örgütsel güven, çalışanların örgüte olan bağlılık derecesi ile ölçülmektedir. Çalışanların örgütsel amaç ve değerlere bağlılık düzeyi yükseldikçe örgüte olan güven düzeyleri de artmaktadır (Gilbert ve Tang, 1998:322). Çalışanların birbirlerine ve yöneticiye duydukları güven onların örgüte olan duygusal bağlılıklarını da olumlu bir biçimde etkilemektedir. Çalışanların duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri birbirlerine olan sadakatlerini de güçlendirmektedir. Örgütsel güven düzeyi yüksek olan örgütlerde çalışanların örgüte olan duygusal bağlılıkları da artmaktadır. Bu durum örgütün çalışma çevresinin desteğine dayanmaktadır. Örgütsel desteğin yüksek olması durumunda bireyler arası tutum ve davranışlar, örgütsel amaçlarla uyum sağlamaktadır. Çalışanların istek ve ihtiyaçlarının adil bir biçimde karşılanması ve onların sürekli desteklenmesi konusunda verilen güvence çalışanları örgüte bağlamaktadır (Paine, 2007:102-103).

Performans, kişilerin kendilerinden beklenen kriterleri yerine getirebilmeleri için ortaya koydukları mal, hizmet ve düşünce olarak tanımlanmaktadır (Helvacı, 2002). Songur (1995) performansı, kurum tarafından belirlenen amaçların ne kadarının gerçekleştirildiği ve ne yarar sağladığı şeklinde tanımlamıştır. Açıkalin (1999) ise performansı, kişiyi oluşturan özelliklerle kurum arasında oluşan etkileşim olarak tanımlamıştır. Şimşek ve Nursoy'a (2002) göre performans, bir hedefi gerçekleştirmek üzere planlanan bir aktivitenin sonucunun nitel ya da nicel ifadesidir. Akyol (2008) ise performansı, belirli bir zaman diliminde, belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik öğretmenlerin ortaya koydukları emek ve bu emek sonunda ortaya çıkan çalışma olarak tanımlamıştır. Ayrıca performans bazı kaynaklarda başarı olarak tanımlanmaktadır. Sözlük anlamı olarak performans kişinin kendisine verilen görevi başarıyla yerine getirmesi olarak tanımlanırken, işlevsel olarak kişiye çalıştığı kurum içerisinde verilen görevin tamamlanması ve hedeflerin gerçekleştirilme ölçüsüdür (Aydemir, 2008).

Başar (1995) performansı, herhangi bir kurumda çalışan bir kişinin ortaya koyduğu davranışların bütünü olarak tanımlamıştır. Performansı kurumun temeli olarak açıklamıştır. Kurum içinde ortaya koyulan ürünün, çalışanların ayrı ayrı performanslarının bir toplamı olduğunu belirtmiştir. Erdoğan (1991) performansı, belirlenen hedefe ulaşmada sağlanan verimlilik olarak ifade etmiştir.

Performansa eğitim açısından bakıldığında, eğitim kurumlarının başlıca görevi, devlet tarafından belirlenmiş olan politikalar paralelinde hedeflere ulaşmaktır. Bunu sağlayacak olan kişi okul yöneticileri ve onların en büyük destekçileri öğretmenlerdir (Şentuna, 2007). Öğretmen performansından kasıt ise, en kısa ve en öz ifadesiyle öğretmenin görevini gerçekleştirme düzeyidir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ve iş performansları ile ilgili ayrı ayrı çalışmalar yapılmış olmasına rağmen her iki değişkenin birbiri ile olan ilişkisini inceleyen bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışmayla, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki ortaya çıkarılarak alan yazındaki boşluğun doldurulması düşünülmektedir. Bu araştırmanın öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini ve iş performanslarını arttıracak önlemler için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

Öğretmenlerin örgütsel güven ve iş performansları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş performansları arasında ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntem ve tekniklerinden ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırmada olay ve olgular nesnelleştirilerek gözlem yapılabilir, ölçülebilir ve sayılarla ifade edilebilir hale getirilmektedir. Betimsel tarama modelinde araştırılan nesne, kişi ya da olay mevcut koşullar içinde olduğu haliyle tanımlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında liselerde görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1`de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Yüzdeler

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Erkek	169	56.3
	Kadın	131	43.7
Yaş	22-30	56	18.7
	31-40	155	51.7
	41-50	72	24
	51 ve Üzeri	17	5.7
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	54	18
	6-10 Yıl	49	16.3
	11-15 Yıl	86	28.7
	16-20 Yıl	57	19
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	21 Yıl ve Üzeri	54	18
	1-5 Yıl	178	59.3
	6-10 Yıl	68	22.7
	11-15 Yıl	52	17.3
Öğrenim Durumu	16-20 Yıl	2	.7
	Lisans	237	79
	Yüksek Lisans	63	21
Toplam	300	100	

Katılımcıların 155'i (% 51.7) 31-40 yaş aralığında, 72'si (% 24) 41-50 yaş aralığında, 56'sı (% 18.7) 22-30 yaş aralığındadır. 51 yaşından daha fazla olan öğretmen sayısı ise sadece 17'dir (% 5.7). 1-5 yıl arasında kıdemi olan 54 (% 18), 6-10 yıl arasında kıdemi olan 49 (% 16.3), 11-15 yıl arasında kıdemi olan 86 (% 28.7), 15-20 yıl arasında kıdemi olan 57 (% 19) ve 21 yılın üzerinde kıdemi olan öğretmen sayısı ise 54'tür (% 18). Katılımcıların çalıştıkları okuldaki görev süreleri incelendiğinde, 178 öğretmen (% 59.3) 1-5 yıl arasında, 68 öğretmen (% 22,7) 6-10 yıl arasında, 52 öğretmen (% 17.3) 11-15 yıl arasında aynı okulda çalışmaktadır. Sadece 2 öğretmen ise 16-20 yıl arasında aynı okulda çalışmaktadır. Araştırmaya katılan deneklerin 238'i (% 79) lisans, 63'ü (% 21) yüksek lisans düzeyinde eğitim almıştır.

Veri Toplama Araçları

Örgütsel Güven Ölçeği

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel güven düzeyini belirlemek amacıyla Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği kullanılmış olup bu ölçek OÖGÖ, Daboval ve arkadaşlarının küçük işletmeler ve sorunları hakkındaki bir sempozyumda bildiri olarak sundukları örgütsel güven ölçeğinden faydalanılarak geliştirilmiştir. Bu ölçek, aynı zamanda Kamer (2001) tarafından Türkçeye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonunda, güvenilirlik testinde Alpha değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu ölçek, örgütlerin örgütsel güven düzeyini ölçen, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Daha sonra, Daboval ve arkadaşlarının geliştirdiği örgütsel güven ölçeği, Yılmaz tarafından eğitim kurumları olan okullara uyarlanmıştır. Küçük işletmeler için geliştirilen bu ölçeğin eğitim ve okullardaki karşılıklarını bulunmuştur. OÖGÖ, tamamen katılıyorum (6), çok katılıyorum (5), katılıyorum (4), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 6'lı Likert tipi bir ölçektir (Yılmaz, 2006).

Yılmaz (2005) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında, OÖGÖ'de dört faktör bulunmuştur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %53.910'dur. Birinci faktör varyansın %19.352'sini (özdeğer: 10.352), ikinci faktör % 16.988'ini (özdeğer: 9.107), üçüncü faktör %12.649'unu (özdeğer: 6.781), dördüncü faktör ise %4.421'ini (özdeğer: 2.638) açıklamaktadır. Yılmaz (2005) OÖGÖ'nün güvenilirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach Alpha katsayısı kullanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem ölçeğin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenilirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları çalışanlara duyarlılık .95, yöneticiye güven .95, yeniliğe açıklık .75 ve iletişim ortamı alt boyutu ise .92 bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarında 40 maddenin madde-test korelasyonu (Itemtotal) 0.531 ile 0.831 arasında değişmektedir.

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizinde Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı .98 bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları çalışanlara duyarlılık .94, yöneticiye güven .97, iletişim ortamı alt boyutu .95 ve yeniliğe açıklık ise .92 bulunmuştur.

İşgören Performansı Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin iş performans düzeyini belirlemek amacıyla İşgören Performansı Ölçeği kullanılmış olup bu ölçek Sigler ve Pearson (2000) tarafından, Kirkman ve Rosen (1999)'dan alınan 4 ifade ile ölçülmüştür. Ölçek, önce Kirkman ve Rosen (1999), daha sonra ise, Sigler ve Pearson (2000) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmış ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İşgören Performansına ilişkin yapılan faktör analizinde faktör yüklerinin .781 ile .847 arasında değiştiği ortaya koyulmuştur. Güvenirliği sağlanmak amacıyla ise Cronbach α değeri kullanılmıştır. İşgören Performansı Ölçeğinin güvenilirlik seviyesinin 0.83 olduğu ortaya koyulmuştur. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde 5'ten 1'e doğru dereceleme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük performansa sahip olduğu, yüksek puan ise yüksek performansa sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Çöl, 2008). Ölçüt aralığı 1-1.79 kesinlikle katılmıyorum; 1.80-2.59 katılmıyorum; 2.60-3.39 kısmen katılıyorum; 3.40-4.19 katılıyorum; 4.20-5.0 kesinlikle katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizinde ise İşgören Performansı Ölçeğinin güvenilirlik seviyesi 0.94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçekler, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan liselerdeki öğretmenlere buldukları okulda bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 327 öğretmene uygulanan anketlerden 27 tanesi geçersiz sayılmış olup sonuç olarak değerlendirmeye 300 anket alınmıştır. Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistiki çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ve iş performanslarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı (r) ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin yorumlanmasında standartlaştırılmış Beta (β) katsayısı ve bunun anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin güven düzeyleri ile iş performanslarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Değişkenler	\bar{X}	S
1. Çalışanlara Duyarlılık	3.63	1.04
2. Yöneticiye Güven	4.11	1.23
3. İletişim Ortamı	4.07	1.15
4. Yeniliğe Açıklık	3.88	1.21
5. Örgütsel Güven (toplam)	3.92	1.05
6. İş Performansı	3.68	.93

Öğretmenlerin örgütsel güven ve performans düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan örgütsel güven ve işgören performansı ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın yöneticiye güven ($\bar{X} = 4.11$), en düşük ortalamanın ise çalışanlara duyarlılık boyutunda ($\bar{X} = 3.63$) gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin yeniliğe açıklık ve çalışanlara duyarlılığa ilişkin örgütsel güven düzeyleri orta düzeyde; Öğretmenlerin Yöneticiye Güven ve İletişim Ortamına ilişkin örgütsel güven düzeyleri ise orta düzeyin üzerindedir.

Standart sapma değerleri incelendiğinde ise en homojen grubun Öğretmenlerin çalışanlara duyarlılığa ilişkin algılarında (1.04) olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin çalışanlara duyarlılığa ilişkin algıları daha çok birbirine benzemektedir. Homojenliğin en az olduğu grup ise Öğretmenlerin yöneticiye güvene ilişkin algılarında (1.23) saptanmıştır.

Öğretmenlerin performans algı düzeyine bakıldığında, elde ettikleri toplam puan 3.68, standart sapma ise .93’tür. Bu sonuçlara bakarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının orta düzeyin biraz üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel Bağlılık ile İş Performansı Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmış ve bulgular Tablo 3’te sunulmuştur

Tablo 3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş performansları arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Çalışanlara Duyarlılık	-	.70**	.75**	.70**	.86**	.52**
2. Yöneticiye Güven		-	.84**	.77**	.92**	.58**
3. İletişim Ortamı			-	.82**	.94**	.55**
4. Yeniliğe Açıklık				-	.91**	.55**
5. Örgütsel Güven (toplam)					-	.60**
6. İş Performansı						-

*p < .05, **p < .01

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri (toplam puan) ile iş performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .60$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin “çalışanlara duyarlılık” boyutu ile İş Performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .52$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin “çalışanlara duyarlılık” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin “yöneticiye güven” ile iş Performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .58$; $p < .01$). Buna göre öğretmenlerin “yöneticiye güven” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin “iletişim ortamı” boyutu ile iş performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = .55$; $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin “iletişim ortamı” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin “yeniliğe açıklık” boyutu ile

iş performansı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = .55$; $p > .05$). Buna göre öğretmenlerin “yeniliğe açıklık” algıları arttıkça iş performansı algılarının da arttığı söylenebilir.

Örgütsel güvenin boyutları arasında da anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Örgütsel güvenin “çalışanlara duyarlılık” boyutu ile “yöneticiye güven” boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .70$; $p < .01$); “çalışanlara duyarlılık” boyutu ile “iletişim ortamı” boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .75$; $p < .05$); “yeniliğe açıklık” boyutu ile “iletişim ortamı” arasında da yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .82$; $p < .01$). Örgütsel güven ölçeğinin boyutları arasında yüksek düzeydeki da anlamlı ilişkiler ölçeğin kendi içerisinde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Örgütsel güvenin “yöneticiye güven” boyutu ile “iletişim ortamı” boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .84$; $p < .01$); yöneticiye güven” boyutu ile “yeniliğe açıklık” boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r = .77$; $p < .01$); yöneticiye güven” boyutu ile “iletişim ortamı” boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmışken ($r = .84$; $p < .01$);

Öğretmenlerin İş Performansının Yordanması

Öğretmenlerin iş performansının öğretmenlerin örgütsel güvenlerine göre yordanmasına ilişkin regresyon analizleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin İş Performansının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P
Sabit	1.576	.167		9.412	.000
1. Çalışanlara Duyarlılık	.151	.065	.169	2.346	.020
2. Yöneticiye Güven	.242	.067	.319	3.614	.000
3. İletişim Ortamı	.008	.083	.010	.092	.927
4. Yeniliğe Açıklık	.137	.065	.178	2.098	.037

$R = .61$, $R^2 = .37$, $F = 44.737$, $p < .01$

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin iş performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu ($R = .61$, $R^2 = .37$, $p < .01$) görülmektedir. Çalışanlara Duyarlılık, Yöneticiye Güven, İletişim Ortamı ve Duygusal bağlılık değişkenleri birlikte öğretmenlerin iş performansı puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Adı geçen üç değişken birlikte, diğer bir ifadeyle öğretmenlerin örgütsel güvenleri, iş performanslarındaki toplam varyansın yaklaşık % 37’sini açıkladığı söylenebilir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin iş performansı üzerindeki önem sırası; “yöneticiye güven”, “yeniliğe açıklık”, “çalışanlara duyarlılık” ve “iletişim ortamı” değişkenleridir. Yordayıcıların anlamlılık düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise “yöneticiye güven” ($t = 3.614$, $p < .01$), “çalışanlara duyarlılık” ($t = 2.346$) ile “yeniliğe açıklık” ($t = 2.098$, $p < .01$) değişkenlerinin anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, “iletişim ortamı” ($t = .092$, $p > .01$) değişkeni anlamlı yordayıcı değildir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven ve performans düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan örgütsel güven ve işgören performansı ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerlerine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın yöneticiye güven, en düşük ortalamanın ise çalışanlara duyarlılık boyutunda gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin yeniliğe açıklık ve çalışanlara duyarlılığa ilişkin örgütsel güven düzeyleri orta düzeyde; öğretmenlerin yöneticiye güven ve iletişim ortamına ilişkin örgütsel güven düzeyleri ise orta düzeyin üzerindedir.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algıları ile örgütsel güvenin alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen performansı ile en yüksek düzeyde ilişkinin “yöneticiye güven” alt boyutu arasında olduğu görülürken, en düşük ilişkinin “çalışanlara duyarlılık” alt boyutu arasında olduğu görülmüştür. Örgütsel güven, iş performansındaki toplam varyansın yaklaşık % 37’sini açıklamaktadır.

Bu çalışma örgütsel güven ve performansla ilgili atılacak adımlara öncülük eden hizmet içi eğitim kursları için önem arz etmektedir. Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğretmenlere seminer düzenlenebilir. Öğretmenlerin performans ve örgütsel güvene ilişkin algıları nitel bir çalışma yapılarak derinlemesine araştırılabilir.

Kaynaklar

- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları, 1nci Baskı.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydemir, İ. (2008). *İlköğretimde öğrenci ve öğretmen performansını etkileyen veli etkinlikleri (Tuzla örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), s.35-46.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde personel seçimi ve başarı değerlendirme teknikleri*. İstanbul: İşletme Fakültesi, Yayın No:248.
- Gilbert, J. A. & Tang, T. Li-Ping. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personnel Management*, 27(3), s.321-338.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), s.155-169.
- Kamer, M. (2001). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kirkman, B. L. & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: The antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42, s.58-74.
- Paine, S. C. (2007). *The relationship among Interpersonal and organizational trust and organizational commitment*. Ph.D. Thesis, Alliant International University.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Sigler, T. H. & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5, s.27-52.
- Songur, M. (1995): *Mahalli İdarelerde Performans Ölçümü*. Ankara: Ankara Mahalli İdareler Genel Müdürlüğü, Yayın No: 6.
- Şentuna, D.A. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, M. & Nursoy, M. (2002). *Toplam kalite yönetiminde performans ölçme (Örnek uygulamalar)*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Tan, H. H. & Lim, A. K. H. (2009). Trust in coworkers and trust in organizations. *The Journal of Psychology*, 143(1), s.45-66.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, s.739-756.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in turkish primary schools. *Journal of Allied Sciences*, 8(12), s.2293-2299.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlükler

Funda Gül Kılınç²

Mehtap Çakan³

Özet

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında Ankara, Antalya ve Konya illerinde özel ve devlet okulunda çalışan 321 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket yoluyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile incelenmiş; verilere ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmış ve tablo olarak sunulmuştur. Katılımcıların programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ortak olarak fazla zaman alma konusunda güçlük çektikleri belirlenmiştir. Katılımcılar gelişim gözlem formlarının ayrıntılı olması ve portfolyo değerlendirmenin çocuklar tarafından anlaşılabilmesi nedeniyle güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Gelişim raporları ve öğretmen öz değerlendirme formlarının ise objektif yazılması konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Abstract

This research was conducted to determine the difficulties that preschool teachers face when using the assessment and evaluation methods included in the 2013 Preschool Education Program. The research is a descriptive study in the screening model. Within the scope of the study, the opinions of 321 teachers working in public and private schools in Ankara, Antalya and Konya provinces were taken. The data of the study were obtained by an open-ended questionnaire developed by the researcher. Frequency and percentages were calculated and presented as a table in the analysis of the data. It was determined that the participants had difficulty in taking extra time in the measurement and evaluation methods included in the program. It was determined that development observation forms were detailed and the lack of comprehension of portfolio evaluation was the most difficult for the participants. They stated that they have difficulty in writing objective reports of development reports and teacher self-assessment forms.

Anahtar Sözcükler: okul öncesi eğitim programı, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler.

²Öğretmen, MEB, fundagulkinc@gmail.com

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehtapcakan@gazi.edu.tr

1.Giriş

Eğitimde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında meydana gelen gelişmeler tüm alanları olduğu gibi okul öncesi eğitimi de etkilemiştir. Okul öncesi eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yaşanan değişimler okul öncesi eğitim programlarına da yansımıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan okul öncesi eğitim programlarında çocukları değerlendirmek amacıyla farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmiştir.

Ülkemizde 1952 yılında ilk resmi okul öncesi eğitim programı yayınlanmıştır. 1994'e kadar yayınlanan okul öncesi eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme unsuruna yer verilmemiştir. Okul öncesi eğitimde programlarında ölçme ve değerlendirme unsuru ayrıntılı olarak ilk kez 2006 programında ele alınmıştır. 2006 programında süreç odaklı değerlendirmeye yer verilmesi gerekliliği ve bu dönem çocuklarında kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemleri açıklanmıştır. Bu programda yer alan ölçme ve değerlendirme ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğretmenler tarafından yeterli bulunmamıştır. Ayrıca programda değerlendirme unsuru okul öncesi öğretmenleri tarafından yeterince bilgilendirici bulunmamıştır (Durmuşçelebi ve Akkaya, 2011).

Okul öncesi dönem çocuklarını değerlendirmek amacıyla kullanılan yöntemler formal, informal ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır (Gullo, 2005). Formal değerlendirme yöntemleri süreç, kullanılacak araç ve gereçleri belli olan; çocukların yapılandırılmış olarak gözlenmesini ve puanlamasını gerektiren değerlendirmeleri barındırmaktadır (Bredenkamp, 2014). İnfomal değerlendirme yöntemleri öğretmen tarafından geliştirilen ve uygulanan sınıf içi değerlendirme yöntemleridir. Wortham'a (2008) göre, formal değerlendirme yöntemlerinde belli bir test maddeleri ile çocuğun gelişimini ölçmek ve bu gelişimi belli bir grubun puanlarıyla karşılaştırmak çocuğun bireysel başarısını ve eğitsel ihtiyaçlarını yansıtmada yetersiz kalmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ise geleneksel yöntemlerle ölçülemeyen ve eğitsel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalınan gelişimsel özellikleri ölçmek amacıyla geliştirilmiş yöntemlerdir. Son yıllarda kullanımı yaygınlaşan bu yöntemler eğitim süreçlerini değerlendirme, çocukların çok boyutlu olarak değerlendirmesi ve eğitsel ihtiyaçlara cevap verme noktalarında oldukça etkilidir.

Güncel olarak kullanılmakta olan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde değişikliklere ve yeniliklere gidilmiştir. Bu programda günlük eğitim akışı içerisinde çocuklarda gözlemlenen davranışları kaydetmeleri amacıyla "Gelişim Gözlem Formu" geliştirilmiştir. Çocukların dönem boyunca gösterdikleri gelişim özelliklerini, gelişimsel ilerlemelerini ve desteklenme ihtiyacı duyulan alanlarını içeren "Gelişim Raporu" hazırlanmıştır. Aileleri bilgilendirmek amacıyla düzenlenen bu rapor, gelişim gözlem formlarına dayalı olarak dönem sonlarında oluşturulması öngörülmüştür. Programda çocuklarla birlikte aylık olarak seçilecek çalışmalarından oluşturulacak bir "Gelişim Dosyası" oluşturulacağı ifadesi yer almaktadır. Programda öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri amacıyla günlük planların sonunda "Öğretmen Öz Değerlendirme" yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Okul öncesi eğitim programında yer alan yöntemleri kullanma konusunda birincil sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin bu yöntemleri kullanırken karşılaştıkları güçlükler, yöntemlere eğitim sürecinde yer verilmesini ve çocukların değerlendirilmesinde etkin bir şekilde kullanılmasını doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları olumsuz durumların ve uygulamada yaşanan aksaklıkların belirlenmesi bu dönem çocuklarının gelişim düzeyinin tespit edilmesi, çocukların gelişimsel aksaklıklarının giderilmesi ve güçlü yönlerinin desteklenmesi bakımından önem arz etmektedir. Bu bilgiler ışığında okul öncesi dönem çocuklarının değerlendirilmesini sağlayacak daha etkili yöntemler geliştirilmesi, eğitim programlarında yer alan yöntemlerin geliştirilmesi ve değiştirilmesi noktasında ilgili birimlere önemli bir geri dönüt sağlayacaktır.

1.1.Amaç

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymaktır.

2. Yöntem

2.1.Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde olan bir betimsel çalışmadır.

2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırma 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Ankara, Antalya ve Konya illerinde MEB'e bağlı özel ve devlet kurumlarında çalışan 321 okul öncesi öğretmenini ile yürütülmüştür. Katılımcıların %41'i MEB'e bağlı özel kurumlarda, %41'i bağımsız anaokullarında ve %18'i ilköğretim bünyesinde anasınıflarında çalışmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmaya kaynaklık edecek veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket yolu ile elde edilmiştir. İki bölümden oluşan ankette; birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerine yönelik sorular yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Verilere ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmış tablo halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin her biri bir alt başlık olarak sunulmuştur.

3.1. Gelişim Gözlem Formu Kullanırken Yaşanılan Güçlükler

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim gözlem formu kullanırken katılımcıların % 47'si herhangi bir güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 39'u ise gelişim gözlem formu kullanırken çeşitli güçlükler yaşadığını ifade etmiştir. Bu katılımcıların gelişim gözlem formu kullanırken yaşadıkları güçlükler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Gözlem Formu Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler

Gelişim Gözlem Formu Kullanırken Yaşanılan Güçlükler	f	%
Zaman alması	31	9,7
Formun ayrıntılı olması	15	4,7
Formda doldurulacak alanların sınırlılığı	15	4,7
Ders esnasında gözlem yapma ve kaydetme güçlüğü	15	4,7
Mevcutun fazla olması	14	4,4
Evrak yükü	8	2,5
Paydaşların olumsuz etkisi (Önemsememesi, kabullenmemesi)	8	2,5
Her öğrenciye ayrı form hazırlanması	8	2,5
Bilgi eksikliği	5	1,6
Kaynaştırma ve özel eğitim gerektiren bireylerle uygulama güçlüğü	3	0,9
Çocukların hızlı değişimleri	3	0,9

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 10'u gelişim gözlem formunu yazmanın çok fazla zaman aldığı ifade etmiştir. Katılımcıların % 5'i gelişim gözlem formunun ayrıntılı olmasının, her gelişim alanına yönelik gözlem yapma ve gelişim özelliği yazma konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların % 5'i gelişim gözlem formunda gelişim özelliği yazılacak alanların sınırlı olması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların % 5'i ders esnasında çocukları tek tek gözlemlemenin ve gözlemleri gelişim gözlem formuna kaydetme konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 4'ü sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların % 3'ü gelişim gözlem formunun evrak yükü oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü idareci ve velilerin gelişim gözlem formlarını önemsememesinin, formda yazılan ibareleri kabullenmemesinin kendileri açısından güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu görüşü paylaşan katılımcılardan biri özel okulda çalışması nedeniyle çocuklara yönelik objektif değerlendirme yapamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 3'ü her öğrenciye yönelik ayrı form hazırlanması konusunda güçlük yaşadıkları ifade etmiştir. Bu görüşü paylaşan katılımcılardan ikisi, bu durumun kağıt israfına da yol açtığını ifade etmiştir. Katılımcıların %2'si gelişim gözlem formuna kaydetmek için neleri gözlemleyebileceğini bilmediğini, konuya ilişkin yeterli bilgi sahibi olmaması gerekçesiyle bu formları kullanırken güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i kaynaştırma ve özel

eğitim gerektiren bireylerle gözlem yapmanın oldukça güç olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %1'i çocukların hızlı değişimleri nedeniyle gelişim gözlem formunda yer alan bilgilerin sürekli çocuğun güncel durumunu yansıtmamasının güçlük yarattığını ifade etmiştir.

3.2.Gelişim Raporu Kullanırken Yaşanılan Güçlükler

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 52'si MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim raporu kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Üç katılımcı ise kullandıkları gelişim gözlem formları sayesinde güçlük yaşamadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %31'i ise gelişim gözlem formu kullanırken çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu katılımcıların gelişim raporu kullanırken yaşadıkları güçlükler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Raporu Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler

Gelişim Raporu Kullanırken Yaşanılan Güçlükler	f	%
Objektif olarak yazılamaması	19	5,9
Zaman alması	14	4,4
Ailelerin anlayacağı şekilde yazma	13	4
Uzun ifadeler yazma güçlüğü	13	4
E-okul ortamında gelişim alanlarına ayrılan karakter sayısının yetersizliği	10	3,1
Bilgi eksikliği	8	2,5
Gelişim raporunun biçimsel sorunları	7	2,2
Çocukların hızlı değişimleri	6	1,9
Kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik gelişim rapor örneğinin az olması	3	0,9
Geçmiş yıllardaki raporlara ulaşamaması	3	0,9
Mevcudun fazla olması	3	0,9

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 6'sı ailelerin tepkileri nedeniyle gelişim raporunda objektif olarak çocukları değerlendiremediklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü gelişim raporu hazırlarken tüm gelişim alanlarına yönelik çocuğu değerlendirmenin çok fazla zaman aldığını ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü gelişim raporu hazırlarken ailelerin anlayabileceği düzeyde yazma konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü, gelişim raporlarında yer alan ifadeleri velilerin anlamakta güçlük çektiğini ya da yanlış anladıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü gelişim raporu hazırlarken her gelişim alanına yönelik uzun ifadeler yazma konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 3'ü gelişim raporunun hazırlandığı e- okul ortamında gelişim alanlarına ayrılan alandaki karakter sayısının yetersiz olması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların % 3'ü ise gelişim raporunda yer alan gelişim alanlarını karıştırma, bir gelişim özelliğini hangi alana yazacaklarını kestirememe gibi bilgi eksiklikleri nedeniyle gelişim raporu kullanırken güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcıların %2'si ise gelişim raporu basımında ve sunumunda bazı biçimsel sorunların olduğunu ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü gelişim raporları basılı halinde puntoların küçük olduğunu ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü de, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda böyle bir ibare yer almamasına rağmen alanda çalışan öğretmenler tarafından rutinleştirilen, gelişim raporları için süslü kaplar hazırlamanın güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların % 2'si ise çocukların hızlı değişimleri nedeniyle gelişim raporundaki özelliklerin güncel kalmamasının güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların %1'i kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik gelişim rapor örneğinin az olması nedeniyle bu çocuklara yönelik gelişim raporu hazırlama konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i geçmiş yıllarda çocuğa ilişkin yazılmış gelişim raporlarına ulaşamaması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i mevcudun fazla olması nedeniyle gelişim raporlarını düzenleme konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

3.3.Gelişim Dosyası Kullanırken Yaşanılan Güçlükler

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %56'sı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim dosyası (portfolyo) kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların % 27'si ise gelişim dosyası kullanırken çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların gelişim dosyası (portfolyo) kullanırken yaşadıkları güçlükler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler

Gelişim Dosyası Kullanırken Yaşanılan Güçlükler	f	%
Çocukların gelişim dosyasını kavrayamaması	16	5
Arşivleme güçlüğü	13	4
Çok zaman alması	12	3,7
Mevcudun fazla olması	11	3,4
Ders sırasında uygulama güçlüğü	9	2,8
Veli ile yaşanan sıkıntılar (Kabullenmeme, etkinliklerin geri gönderilmemesi)	8	2,5
Çocuğa özgü etkinlikler olmaması, benzer etkinliklerin tekrarı	8	2,5
Bilgi eksikliği	6	1,9
Kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere özgü bir format oluşturulmalı	2	0,6

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 5'i çocukların portfolyoyu kavrayamamaları nedeniyle uygulamada sırasında güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü çocukların portfolyoya tüm etkinlikleri eklemek istediklerini ifade etmiştir. Üç katılımcı ise portfolyonun çocukların ilgilerini çekmediğini ifade etmiştir. Üç katılımcı ise portfolyonun çocukların gelişim düzeyine uygun olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların % 4'ü portfolyoda yer alan etkinlikleri arşivleyecek alanın olmaması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü sınıfta portfolyo değerlendirmenin çok fazla zaman aldığını ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşadığını ifade eden iki katılımcı, ders sırasında her çocuğa ayrı olarak portfolyosunu oluşturma zamanı ayırmanın oldukça güç olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların % 3'ü sınıf mevcudunun fazla olmasının portfolyo kullanımında güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. İki katılımcı, kalabalık gruplarda portfolyoların takibini yapmanın oldukça güç olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %3'ü ders esnasında portfolyoya zaman ayrılırken diğer çocuklarla ilgilenilemediği için portfolyo uygulamanın güç olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşteki katılımcıların biri, portfolyolar sınıfta çocukların ulaşabileceği yerlere koyulamaması nedeniyle öğretmenin birebir ilgilenmesinin sınıf atmosferi açısından sıkıntı yarattığını belirtmiştir.

Katılımcıların %3'ü veliler ile portfolyo değerlendirme sürecinde ve portfolyo paylaşım günlerinde yaşanan çeşitli sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir. Bu güçlüğü yaşayan katılımcıların üçü, velilerin etkinlikleri kabullenmemesi ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. İki katılımcı ise eve günlük olarak gönderilen bir etkinliğin okula geri gönderilmemesi nedeniyle portfolyoya etkinlik ekleme konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü portfolyoda çocuklara özgü etkinliklerin yer almamasının ve çocukların portfolyolarında benzer etkinliklerin yer almasının değerlendirme açısından güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu görüşte olan iki katılımcı, her çocuğa özgü farklı etkinlikler yapmadıklarını ve yapacak zamanlarının da olmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların %2'si portfolyo değerlendirmeye ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamaları nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu görüşte olan iki katılımcı portfolyoya konulacak etkinliklerin seçim kriterlerinin neler olduğunu bilmediklerini ve bu nedenle hangi etkinliklere yer vereceklerini belirleyemediklerini ifade etmiştir. Katılımcıların %1'i kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik bir format olmamasının güçlük oluşturduğunu ifade etmiştir.

3.4.Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanırken Yaşanılan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %60 'ı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan öğretmen öz değerlendirme formunu kullanırken herhangi bir güçlük yaşamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3'ü öğretmen öz değerlendirme yapılmasını gereksiz buldukları için kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan öğretmen öz değerlendirme formu kullanırken güçlük yaşadığını belirten % 20 'sinin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanırken Yaşadıkları Güçlükler

Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Kullanırken Yaşanılan Güçlükler	f	%
Objektif olmaması	21	6,5

Her gün yapılması	14	4,4
Öz eleştiri yapmanın güç olması	10	3,1
Zaman alması	7	2,2

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin % 7'si öğretmenlerin kendilerini objektif olarak değerlendirilmesinin güç olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların %4'ü öğretmen öz değerlendirme formunu günlük planda yer alması nedeniyle her gün değerlendirme yapmanın güç olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşte olan katılımcıların biri, her gün yapılması nedeniyle bu formun kağıt israfına yol açtığını belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise her gün öğretmen öz değerlendirme yapmanın evrak yükü oluşturduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %3'ü öğretmen öz değerlendirme formunu kullanırken öz eleştiri yapma konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %2'si öğretmen öz değerlendirmenin zaman alması nedeniyle güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir.

4.Sonuç ve Tartışma

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamanın öğretmenlerin çok fazla zamanını aldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf mevcudunun fazla olmasının ölçme araçlarını kullanırken öğretmenlere güçlük oluşturduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimsel özellikleri nedeniyle bir ölçme aracını uygularken diğer çocuklarla ilgilenilememesi, çocukların tamamen öğretmen odağında bireysel olarak değerlendirilmesi nedeniyle kalabalık gruplarda bu araçları uygulamak oldukça güçtür ve öğretmenlerin çok fazla zamanını almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tüm ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin programda yer alan tüm ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ortak olarak " zaman" konusunda güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma ile literatürde ilk kez öğretmenlerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan çocuklara ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken güçlük yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguya ilişkin frekansın düşük olmasının evrendeki temsil oranı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların kaynaştırma ya da özel eğitim tanısının henüz konmaması; tanısı konan çocukların ise okul öncesi eğitimden yararlanmaması gibi nedenlerle kaynaştırma eğitimi alan çocuk sayısı sınırlanmaktadır. Bu nitelikte çocuklarla çalışan tüm öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan gelişim gözlem formu kullanırken katılımcıların en çok zaman alması ve formunun ayrıntılı olması konusunda güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Formda her gelişim alanına yönelik değerlendirme yapmanın öğretmenlere güçlük yaratmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanırken en az güçlüğü çocukların hızlı değişimleri nedeniyle gelişim gözlem formlarının güncelliğini koruyamaması konusunda yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim gözlem formu kullanırken en az güçlüğü kaynaştırma ya da özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik gelişim gözlem formu uygulanması konusunda yaşadıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim raporu kullanırken en çok objektif olarak çocukların gelişim özelliklerinin yazamamaları nedeniyle güçlük yaşamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin en az güçlüğü kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik gelişim raporu örneğine ulaşamama, çocukların geçmişe dönük gelişim raporlarına ulaşamama ve mevcudun az olmaması konularında yaşadıkları görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası kullanırken en çok çocukların portfolyo değerlendirmeyi anlayamamaları, portfolyonun çocukların gelişim düzeylerine uygun olmaması nedeniyle güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişim dosyası kullanırken en az güçlüğü kaynaştırma ve özel eğitim gereksinimi olan çocuklara yönelik bir format olmaması konusunda yaşadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen öz değerlendirme formu kullanırken en çok kendilerini objektif olarak değerlendirme konusunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz değerlendirme formu kullanırken en az güçlüğü ise çok zaman alması konusunda yaşadıkları belirlenmiştir.

5.Öneriler

Bu araştırma ışığında, okul öncesi eğitim programlarında ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha az zaman alacak şekilde düzenlenebilir. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması ve arşivlenmesine ilişkin eğitimler verilebilir.

Kaynaştırma ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemleri geliştirilebilir. Bu bireylerle çalışan okul öncesi öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamalarına yönelik kılavuzlar geliştirilebilir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik yapılmış birden fazla örnek sunulabilir ve eğitimler düzenlenebilir.

Okul öncesi dönemde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik ailelerin de bilgilendirilmesi sağlanabilir. Ailelerin de değerlendirme yöntemlerine aktif katılımlarının sağlanacağı yöntemler geliştirilebilir.

Gelişim gözlem formları uygulaması daha kolay ve zaman yönünden daha ekonomik olacak şekilde düzenlenebilir. Gelişim raporlarının daha yaygın ve etkili kullanımı sağlamak amacıyla geçmişe dönük raporların incelenmesi uygulaması getirilebilir. Gelişim raporlarının çocuğun gelişimine yönelik daha genel ifadelere yer verilecek bir düzenleme yapılabilir. Gelişim dosyalarının küçük yaş gruplarına yönelik nasıl uygulanacağına ve uyarlanacağına ilişkin kılavuz ya da örnek portfolyolar sunulabilir. Öğretmen öz değerlendirme formları öğretmenlerin kendilerini daha objektif değerlendirebileceği ve daha kısa zaman alabileceği bir formatta oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Bredenkamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building A Foundation* (2. b.). Prentice Hall: Pearson.
- Durmuşçelebi, M., & Akkaya, D. (2011). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), s.255- 272.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation Early Childhood Education*. New York: Teachers College Press.
- Wortham, S. C. (2008). *Assessment in Early Childhood Education* (5 b.). New Jersey: Pearson.

Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Bir İnceleme

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ilke.evingencel@idu.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra AKYÜZ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

busra.akyuz@idu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı kapsamında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenci, danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeni görüşleri açısından incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanan çalışmada, Türkiye'nin batı bölgesindeki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 16 uygulama öğrencisi, 4 danışman öğretim üyesi, 5 danışman öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Edinilen veriler, tümevarımcı içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Analiz sonucunda temalar: 1) Öğretmenlik uygulamasının olumlu yönleri, 2) Öğretmenlik uygulamasının sınırlı yönleri, 3) Öğretmenlik uygulamasına yönelik öneriler şeklinde oluşmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlik uygulaması dersinin teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürdüğü, öğretmen adaylarının motivasyon ve özgüvenini artırdığı olumlu yönler olarak öne çıkmış; uygulama süresinin yetersiz olması, bakanlık ve fakülteler arası koordinasyon eksikliği ise öğretmenlik uygulamasının sınırlı yönleri olarak öne çıkmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler, araştırmanın bulguları doğrultusunda geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: öğretmenlik uygulaması, durum çalışması, pedagojik formasyon

An Investigation of Teaching Practice Course

Abstract

The aim of this study is to examine the views of the teaching practice course within the pedagogical formation education certificate program. Qualitative research methods of case study in studies designed according to the pattern, at a state university in the western part of Turkey participated in the pedagogical formation education certificate program 16 student, 4 instructor was conducted interviews with 5 advisors. Semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the research data. Data obtained were analyzed and interpreted by inductive properties analysis method. As a result of content analysis, the themes were: 1) positive aspects of teaching practice, 2) limited aspects of teaching practice, 3) suggestions for teaching practice. In the study, in general, it has come out as positive aspects that teaching practice transforms theoretical knowledge into practice and increases the motivation and self-confidence of prospective teachers; Inadequate implementation time and lack of coordination between ministries and faculties were the limited aspects of teaching practice. Suggestions for teaching practice were developed in accordance with the findings of the research.

Key words: teaching practice, case study, pedagogical formation

Giriş

Öğretmenlik, sürekli olarak öğrenme ve gelişme gerektiren bir meslek alanıdır. (Fairbanks ve diğerleri 2010). Bu anlamda öğretmen eğitimi, en çok tartışılan ve eleştirilen konulardan biri olmuştur (OECD, 2005). 1990'lardan bu yana öğretmen eğitiminde, akademik öğrenmeler ve bilişsel edinimlerin yanı sıra duygusal ve sosyal gelişim anahtar değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu alanlarda edinilen deneyimlerin, öğretmen eğitimi sürecinde bireylerin mesleki yaşantılarına önemli ölçüde etki ettiği bilinmektedir (Gardner, 1983).

Öğretim, uygulayıcıların sayısız ilişkiler, bağlamlar ve içeriklerle etkileşimde bulunduğu karmaşık bir süreçtir (Opfer & Pedder, 2011). Bu süreçte, öğretmenin pedagojik yeterliliği yüksek olmalıdır. Pedagojik yeterlilik; bir öğretmenin öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında sahip olduğu derinlemesine bilgi olarak ifade edilebilir. Bu bilgiye sahip bir öğretmen, öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandığına ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumları

nasıl geliştirdiğinin farkındadır (Koehler & Mishra, 2009). Öğretmen eğitiminde alınan teorik bilgiler kadar bu bilgileri uygulamaya geçirmek de önem taşımaktadır. Bu eğitimde istenen hedeflere ulaşabilmek için öğretmen adayının uygulamaya yoğun bir şekilde vakit harcaması gerekmektedir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının en az bir yıl ve en az bir deneyimli öğretmen ile uygulama gerçekleştirmesi beklenmektedir (Darling-Hammond, 2006). Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının pedagojik yeterliliklerinin gelişmesi için meslekte deneyimli kişiler ile etkileşim kurması gerekmektedir (Vygotsky, 1978). Dolayısıyla, öğretmenlik uygulama çalışmalarının etkili biçimde gerçekleştirilmesi için uygulama öğretmeni ve danışman öğretim üyesine önemli görevler düşmektedir (Giebelhaus & Bowman, 2002).

Türkiye’de öğretmen yetiştiren fakültelerde, öğretmen adayları için üç boyutlu bir program uygulanmaktadır. Bu program, alan bilgisi dersleri, pedagojik formasyon dersleri ve genel kültür derslerinden oluşmaktadır (Küçükahmet, 2002). Program içerisinde yer alan pedagojik formasyon derslerinde öğretmenlik uygulaması dersi de yer almaktadır. Öğretmenlik uygulaması, fakültede öğrenilen teorik bilgileri sınıf ortamında uygulamak, kazanılan becerileri farklı sınıflarda kullanmak ve okulun işleyişini yakından tanımaktır (YÖK, 1998). Başka bir ifade ile öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının teori ve pratik arasında bağlantı kurma fırsatı olarak kabul edilir (Allen ve Peach, 2007). Bu uygulama ile öğretmen adaylarına üniversite ortamının ötesinde kişisel-yansıtıcı otantik deneyimler yaratılması amaçlanmaktadır (Shoffner, 2008). Böylelikle, öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması ile alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyonu derslerinde kazandığı bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamlarda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayabilir (Hacıoğlu ve Alkan, 1995). Ayrıca, öğretmenlik uygulamasının iş temelli öğrenme yaklaşımına dayandığı bilinmektedir (Koosimile, Monyatsi, Ngwako & Chakalisa, 2003).

İlgili alanyazın incelendiğine, öğretmenlik uygulamasının temel öğretmenlik becerilerinin gelişiminde kritik öneme sahip olduğunu vurgulanmaktadır (Koskela & Ganser, 1998; Raelin, 2007; Allen & Peach, 2007; Altıntaş ve Görgeç, 2014; Kılınç, Kılcan ve Çepni, 2018; Ayvaci, Özbek, ve Bülbül, 2019). Ayrıca bu alana dair değerlendirme yapıp önlemler alınması açısından öğretmenlik uygulamasına uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlara yer verilen çalışmalar mevcuttur (Paker, 2008; Karadüz, Eser, Şahin, ve İlbay, 2009; Göktaş ve Şad, 2014; Demirtaş ve Kırbaç, 2016.). Buna ek olarak, öğretmenlik uygulaması alanında yürütülen çalışmaların çoğunun öğrenci görüşlerinin incelenmesi yoluyla yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik lisans programlarının dışında, öğretmen eğitimi için farklı programlar uygulanmıştır. Bu programlardan birisi de pedagojik formasyon eğitimidir. 1998-1999 yılına kadar pedagojik formasyon eğitimi ile ortaöğretime öğretmen yetiştirilmiştir. Bu yıldan sonra değişiklik yapıp eğitim fakültelerinin son bir buçuk yılında tezsiz yüksek lisans uygulaması ile öğretmenlik sertifikası verilmiştir. Tezsiz yüksek lisans uygulamasını tamamlayan fen edebiyat fakültesi mezunları yüksek lisans mezunu olarak öğretmen olmuştur. Bu uygulamaya 2010 yılında son verilip alternatif lisans programlarından mezun ya da mezun durumdaki öğrencilere pedagojik formasyon eğitimi verilmeye başlanmıştır (YÖK, 1998).

Tartışmalar sürse de, öğretmen yetiştirme sisteminin bir parçası olan pedagojik formasyon programlarının incelenmesi, karşılaşılan sorunların belirlenmesi, öğretmen yetiştirmeye imkan tanıyan güncel ve olası politikaların ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir (Shoffner, 2008). Bu nedenle, söz konusu uygulamaya yönelik sorunların belirlenip çözüm üretilebilmesi için öğretmen eğitimi sürecine dahil olan farklı katılımcı gruplarının görüşlerinin araştırıldığı bir çalışma yapılmasına gerek duyulmuştur.

Özetle, bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi programı kapsamında yer alan öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerin bu sürece dahil olan farklı katılımcı grupları tarafından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı kapsamında yer alan Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik;

Uygulama öğrencilerin görüşleri nasıldır?

Danışman öğretim üyelerinin görüşleri nasıldır?

Danışman öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımına göre desenlenmiştir. Creswell (1998)’in ifadesiyle nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma sürecidir. Bu çalışmada izlenen durum çalışması deseni ise bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlanması ve durumun derinlemesine incelenmesi olarak ifade edilmektedir (Yin, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 eğitim öğretim yılı II. döneminde, Türkiye'nin batı bölgesindeki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 16 uygulama öğrencisi, 4 danışman öğretim üyesi, 5 danışman öğretmen olarak seçilmiştir. Katılımcı grubunun belirlenmesinde, maksimum çeşitlilik sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma konusunun zengin olduğunun düşünüldüğü durumlarda, olgu ve olayların daha iyi incelenmesine olanak sağlamak için kullanılmaktadır (Patton, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2009). Araştırmada uygulama öğrencileri (Ö1, Ö2, Ö3), danışman öğretim üyeleri (ÖÜ1, ÖÜ2, ÖÜ3), danışman öğretmenler (DÖ1, DÖ2, DÖ3) şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında, derinlemesine bilgi toplayabilmek için birden fazla veri toplama aracı kullanılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu noktadan hareketle, veri toplama aracı olarak, her bir katılımcı grubu için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formlarında, katılımcıların öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerin belirlenmesine yönelik 5'er soru ve sonda sorular yer almıştır. Alanyazın incelemesi sonucunda hazırlanan görüşme formlarına son halinin verilmesi, iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı ile elde edilen veriler yazılı doküman haline getirilmiştir. Elde edilen dokümanlar katılımcılar tarafından kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi, Geçerlik ve Güvenirlik

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, tümevarımcı içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Araştırmada, görüşmeler sonucu yazılı doküman haline getirilen veriler incelenerek araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve kodlanmıştır. Benzer kodlar temalar altında toplanmıştır. Oluşan temalar alanyazın desteği ile yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırma verilerine ilişkin katılımcı teyitleri, ses kayıtları ve yazılı dokümanlar araştırmacılar tarafından muhafaza edilmektedir.

Bulgular

Tümevarımcı içerik çözümlemesi sonucunda ulaşılan kodlar katılımcı gruplarına göre, 1)Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Olumlu Yönleri, 2)Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sınırlı Yönleri 3)Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler şeklinde oluşmuştur.

Öğrencilere İlişkin Bulgular

Tablo 1'de pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrencilere ait içerik çözümlemesi ile ulaşılan kodlar ve temalar sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere ait içerik çözümlemesiyle ulaşılan kodlar ve temalar	
Kodlar	Temalar
Teoriden pratiğe Model alma Motivasyon Deneyimden yararlanma Sınıf yönetimi Öğrenciyi Tanıma	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Olumlu Yönleri
Uygulama süresi Yetersiz hissetme Bağımsız olamama	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sınırlı Yönleri
Uygulama süresi Bağımsız ders Alana özgü deneyim	Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler

Öğrenciler, Tablo 1'de görüldüğü gibi daha çok öğretmenlik uygulaması dersinin olumlu yönlerini vurgulamıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin olumlu yönleri teması: teoriden pratiğe, model alma, motivasyon, deneyimden yararlanma, sınıf yönetimi, öğrenciyi tanıma kodlarından oluşmuştur. Bu tema ile ilgili örneğin, **Ö3**: «...teorik gördüğümüz şeyler çok anlamlı gelmiyor. Alandaki deneyimlerimiz çok farklı. Bundan önce hiçbir şey bilmiyordum gibi geliyor. Öğrendiklerimin %70'ini sınıfta öğrendim...» şeklinde görüş belirtmiştir. Yine bu

tema ile ilgili olarak **Ö6**: «...teorik olarak öğrendiğimiz şeyleri pratiğe dökme fırsatı katıyor. Yapararak yaşayarak öğrenmek dedikleri buymuş...» ve **Ö1**: «...öğrendiklerimizi uyguluyoruz, işe başlamadan ön bir tecrübe gibi...» ifadeleri kullanmıştır. Öğrenciler, öğretmenlik uygulaması dersinde motivasyonlarının yükseldiğini ifade etmiştir. Örneğin **Ö1**: «...sınıfa girince mutlu hissediyorum. Hocam, öğretmenim demeleri hoşuma gidiyor. Öğretmen olduğumu hissediyorum...» ve **Ö8**: «...öğretmenim bazen sınıfı bana bırakıyor öyle yaptığında kendimi daha iyi hissediyorum özgüvenim artıyor...» şeklinde öğretmenlik uygulaması dersinin motivasyonlarını artığına dair görüş belirtmiştir.

Öğrencilere ilişkin bulgularda, öğretmenlik uygulaması dersinin sınırlı yönleri teması: uygulama süresi, yetersiz hissetme ve bağımsız olamama kodlarından oluşmuştur. Bu temaya ilişkin **Ö1**: «...zaten 3 ayda kimse öğretmenliği öğrenmez yani 3 ay çok kısa bir süreç. Öğretmenlik böyle öğrenilmez...», **Ö5**: «...süre açısından sıkıştırılmış gibi geliyor. Bu yüzden öğrencilere nüfuz etmediğini düşünüyorum...», **Ö16**: «...öğrencilerin de şöyle bir psikolojisi var 'sen benim gerçek hocam değilsin gerçek notu sen vermeyeceksin...» ve **Ö15**: «...30 kişiyi aynı anda idare edebilmek zor. Biraz seviyelerine inmekte zorlanıyorum. Sınıfın öğretmeni ordayken sınıfın öğretmenliyim gibi davranamıyorum. Arkadaki 2 göz beni çok geriyor. Öğrenciye göre olmaya çalışırken ben olamıyorum sürekli bunu sorguluyorum...» şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilere ilişkin bulgularda, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler teması: uygulama süresi, bağımsız ders, alana özgü deneyim kodlarından oluşmuştur. Bu temaya ilişkin **Ö5**: «...daha uzun bir programa yayılırsa daha etkili olacağını düşünüyorum. Ders saatleri fazlalaşmalı...», **Ö2**: «... Sınıfta hoca olmadan ders anlatabilmeyiz. Hoca varken ses çıkarmıyorlar. 10 dk bile tek kaldığımda gürültü oluyor gerçeklik algım bozuluyor. Bazen bize bırakmalı sınıfı...» ve **Ö10**: «... alana özgü eğitim olmalı mesela bizim alanımızda ders anlatımı yok ama biz ders anlatıyoruz. Gerçekten pdr servisinin işleyişi gibi gidilmeli...» şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretim Üyelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretim üyelerine ilişkin içerik çözümlemesi ile ulaşılan kodlar ve temalar Tablo 2'de öğretim üyelerine ait sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretim üyelerine ait İçerik Çözümlemesiyle Ulaşılan Kodlar ve Temalar

Kodlar	Temalar
Yaşayarak öğrenme İletişim becerisi Sınıf yönetimi	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Olumlu Yönleri
Uygulama süresi Koordinasyon eksikliği	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sınırlı Yönleri
Uygulama süresi Öğrenci sayısı Okul sayısı İletişim becerisi geliştirme	Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler

Öğretim üyelerine ilişkin bulgularda, öğretmenlik uygulaması dersinin olumlu yönleri teması: Yaşayarak öğrenme, İletişim becerisi, Sınıf yönetimi kodlarından oluşmuştur. Bu temaya ilişkin **ÖÜ1**: «... birçok öğrenci mezun olup gidiyor ama sınıfa girdiklerinde nasıl davranacaklarını bilmiyorlar. Sürecin içine girip mutfağında çalışmanın çok faydalı olacağını düşünüyorum...» ve **ÖÜ4**: «... öğretmenliğin ne olduğu sınıfa belli oluyor öğretmenlik oturarak öğrenilen bir meslek değil. Öğrenciyi anlayabilmek için uygulamaya gitmek gerekiyor...» şeklinde öğretmenlik uygulaması dersinin olumlu yönlerine vurgu yapmışlardır

Öğretim üyelerine ilişkin bulgularda, öğretmenlik uygulaması dersinin sınırlı yönleri teması: Uygulama süresi, Koordinasyon eksikliği kodlarından oluşmuştur. Bu temaya ilişkin **ÖÜ4**: «... benim gözlemlediğim özellikle öğrenciyle iletişim konusunda zayıf olmaları. Öğrenciyle güzel bir etkileşim iyi bir sınıf yönetimiyle süreci keyifle götüren öğrencilerimiz de var ama sayıları az...», **ÖÜ1**: «... Göz teması konusunda zayıf olduklarını görüyorum. Öğrencilere fazla iletişime geçmiyorlar. Tahtanın tek tarafını kullanıyorlar...», **ÖÜ2**: «... Zamansal sıkıntılar var en büyük sıkıntım ordaki öğretmenle benim programımın uymaması. İzlemem gereken dokuz öğrencim var. Uygulamaların her birini her zaman takip edemiyorum. Çünkü ya öğrencinin zaman çizelgesiyle uyumuyorum ya da kendi kongre programım ile çakışıyor. Bu konuda çok çaresizim...» şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretim üyelerine ilişkin bulgularda, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler teması: Uygulama süresi Öğrenci sayısı, Okul sayısı, İletişim becerisi geliştirme kodlarından oluşmuştur. Bu temaya ilişkin **ÖÜ1**: «...*hoca başına düşen öğrenci ve okul sayısı zorluyor bir hoca bir okula gitse daha verimli olur. Bu uygulama daha uzun zamana yayılmalı 1 dönem öğrenci ve hoca için az bir zaman...*», **ÖÜ3**: «...*akademisyen başına düşen öğrenci sayısı azaltılmalı 8 öğrencim var 4'er saatten her öğrencimi izlemem gerekiyor ama bu süre yetersiz zamana yayılırsa bu sürecin çok daha sağlıklı olacağını düşünüyorum...*» ve **ÖÜ4**: «...*bir akademisyen en çok 1 okula gitmeliyiz çünkü burada da derslerimiz ve öğrencilerimiz var sürece yetişmekte zorlanıyoruz...*» ifadelerini kullanmıştır.

Danışman Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Tablo 3'te Danışman öğretmenlere ait içerik çözümlemesi ile ulaşılan kodlar ve temalar sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulama Öğretmenlerine ait İçerik Çözümlemesiyle Ulaşılan Kodlar ve Temalar

Kodlar	Temalar
Teoriden pratiğe Deneyim kazanma Karşılıklı gelişme	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Olumlu Yönleri
Uygulama süresi Devamsızlık	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Sınırlı Yönleri
Uygulama süresi Ders ekleme	Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler

Danışman öğretmenlere ilişkin bulgularda, öğretmenlik uygulaması dersinin olumlu yönleri teması: teoriden pratiğe, deneyim kazanma, karşılıklı gelişme kodlarından oluşmuştur. Bu temaya ilişkin **DÖ2**: «...*olmazsa olmaz diye düşünüyorum. Öğrencilerin gördüğü şeyleri anlamlandırma yeri burası...*», **DÖ3**: «...*en bilgi öğretmen adayı buraya ilk geldiğinde sudan çıkmış balığa dönüyor. Deneyimlemek çok başka bir durum. Uygulamanın önemini fark ettirme hedefi taşınmalı...*» ve **DÖ4**: «...*öğrencilerden memnunum şanslı olduğumu düşünüyorum bana da çok destek oluyorlar sınıfta. Birkaç kişi dışında gerçekten öğretmen olur dediğim öğrenciler var...*» şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Danışman öğretmenlere ilişkin bulgularda, öğretmenlik uygulaması dersinin sınırlı yönleri teması: uygulama süresi, devamsızlık kodlarından oluşmuştur. Bu temaya ilişkin **DÖ1**: «...*bazı öğrencilerimizde isteksizlik var. Öğretmenliğin isteyerek yapılması gereken bir meslek olduğunu düşünüyorum. o baştan aşağı olmuyor. İsteyerek yapmıyorsa mesleğini bir öğretmen ne o sınıfla iletişim kurabiliyor ne sınıf onunla, aslında hepsi bir bütün...*», **DÖ3**: «...*sınavına girecek öğrenciler derslerle ilgili değil. Dinlemek istemiyorlar, test çözmek istiyorlar...*» ve **DÖ4**: «...*öğrencilerin uygulamaya devam sorunu oluyor. Öğrencilerin programı yoğun vize final ya da ödev haftaları oluyor. Buraya gelmeleri zor oluyor...*» ifadelerinde bulunmuştur.

Danışman öğretmenlere ilişkin bulgularda, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler teması: uygulama süresi, ders ekleme kodlarından oluşmuştur. Bu temaya ilişkin **DÖ1**: «...*eğitimin ayrı bir zaman diliminde olursa çok daha iyi olacağını düşünüyorum...*», **DÖ3**: «...*uygulama ayrı bir dönem ya da periyod olarak tanımlanmalı. Öğrencilerin ders açısından tek sorumluluğu buradaki uygulama olmalı...*» ve **DÖ4**: «...*on dört hafta boyunca haftada 4-5 saat gelmeleri yerine örneğin 5 hafta her gün bizimle olsalar daha faydalı olur...*» şeklinde görüş bildirmiştir

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı kapsamında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenci, danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeni görüşleri açısından inceleme amacıyla yürütülen bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerden oluşturulan bulgular alanyazın ile karşılaştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın bulgularında katılımcılar, öğretmenlik uygulamasını dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için gerekli olduğunu konusunda görüş birliğine sahiptir. Bu bulgu, alanyazında yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Koskela & Ganser, 1998; Allen & Peach, 2007; Kılınç, Kılcan ve Çepni, 2018). Katılımcıların neredeyse tamamına yakını, öğretmenlik uygulaması dersinin teoride öğrenilenlerin pratiğe dökme ve temel öğretmenlik becerilerini geliştirme açısından fırsat olduğuna dair olumlu görüşe sahiptir. Bu sonuç Raelin

(2007)'nin çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin sınırlı yönlerine değinen katılımcılar genel olarak uygulama süresinin yetersiz olduğunu, eğitim fakülteleri ve MEB arasındaki koordinasyon eksikliğinden kaynaklanan sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlar Altıntaş ve Görgeç (2014) ve Ayvaci, Özbek, ve Bülbül (2019)'ün çalışmasını destekler niteliktedir. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneri geliştiren katılımcılar, daha nitelikli bir öğretmenlik uygulaması deneyimi için program süresinin uzatılması, koordinasyon eksikliğinin giderilmesi, işlenen derslerin uygulamaya dönük olması ve daha çok dönüt sağlanması konularında önerilerde bulunmuşlardır. Bu araştırma, eğitim fakülteleri ve MEB arasındaki koordinasyonun güçlenmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ve programdaki öğretmenlik uygulaması dersinin süresi artırılması önerilebilir. Süreç içerisinde öğretmen adaylarına danışman öğretmen ve danışman öğretim üyeleri tarafından daha sık dönüt vermelerini sağlayacak çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma, Ege Bölgesinde bulunan bir ilde yapılmıştır, başka il ve bölgelerde de benzer çalışmalar yapılarak süreçteki sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirilebilir. Okul yöneticileri ve öğrencilerle de görüşmeler yapıp onlar açısından da durum değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Aldrich, R. (2006). *Lessons from history of education: The selected works of Richard Aldrich*, Abingdon: Routledge.
- Allen, J. M., & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on-campus components of a pre-service teacher education program: A student perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8, 23–36
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 9(8),197-208.
- Ayvaci, H., Özbek, D. ve Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 57-66.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314
- Demirtaş, H. ve Kırbacı, M. (2016). Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 0-0.
- Fairbanks, Colleen M., Gerald G. Duffy, Beverly S. Faircloth, B. Ye He, J. Levin, C. Rohr & Catherine Stein. (2010). "Beyond knowledge: exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others." *Journal of Teacher Education* 61: 161–171.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Giebelhaus, C. & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Göktaş, Ö. ve Şad, S. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128.
- Haberman, M. (1972). Compensatory Alucation: Implications for Teacher Education. American, *Association of Colleges for Teacher . Education*, Washington, D.C.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan C. (1995). *Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Kılınc, A. Ç., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programınakatılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-132.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koosimile A, Monyatsi P, Ngwako A. & Chakalisa P. (2003). *Teaching Practice: Notes of Guidance for Student Teachers, Supervisors and Examiners*. Gabo-rone:University of Botswana.
- Koskela, R., & Ganser, T. (1998). The cooperating teacher role and career development. *Education*, 119, 106–114.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Paris: Author.

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81, 376–407.10.3102/0034654311413609

Öztürk Akar, E . (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile ilgili öğrenci görüş ve beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1660-1677.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132-139.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Raelin, J. (2007). Toward an epistemology of practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495-519.

Shoffner, M. (2008). Informal reflection in pre-service teacher education, *Reflective Practice*, 9:2, 123-134.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage.

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (1998). *Öğretmen adayı Kılavuzu*. 20.05.2019 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik//journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYR_x/10279/18493 adresinden elde edilmiştir

YÖK (Yükseköğretim Kurulu), (1998). *Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmeye Yönelik Motivasyonları ile Öğretmenliğe Hazır Olma Durumları

Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

ilke.evingencel@idu.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Büşra AKYÜZ

İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

busra.akyuz@idu.edu.tr

Özet

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarından biridir. Hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik yeterliklerini kazanarak öğretme motivasyonuna sahip biçimde öğretmenlik mesleğine hazır hale gelme sürecidir. Bu süreçte öğretme motivasyonu kazanmak, öğretme yeterliği kadar önemli görülmektedir. Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrencilerin, öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki çalışmanın katılımcıları, Türkiye'nin batı bölgesindeki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 197 öğrencidir. Veriler, 'Öğretme Motivasyonu Ölçeği' ve 'Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği' ile elde edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan veriler, istatistik programı kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Anahtar kelimeler: öğretme motivasyonu, öğretmenliğe hazır olma, pedagojik formasyon

Teaching Motivation and Readiness for Teaching of Pedagogical Formation Program Students

Abstract

The pedagogical formation training certificate program is one of the pre-service teacher training program. Pre-service training is the process of getting ready for the teaching profession with the motivation of teaching by gaining effective teaching competencies of prospective teachers. In this process, gaining teaching motivation is seen as important as teaching competence. In this study, it is aimed to examine the relationship between the motivation of teachers and their readiness to teach in the pedagogical formation education certificate program. The participants of the survey model study, Turkey's participating in the training of pedagogical training certificate program at a state university in the western region of 197 students. The data were obtained with 'The Motivation to Teach Scale' and 'The Preparedness to Teach Scale'. The data were transferred to computer and interpreted by using statistical program.

Keywords: motivation for teaching, readiness for teaching, pedagogical formation

Giriş

Öğretmen eğitiminde çıktılar değerlendirilmesi, sistemin devamlılığı için giderek daha önemli hale gelmektedir (Darling-Hammond, Newton & Wei, 2010). Öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitim ve öğretmenlerin mesleki yaşamlarının devam ettiği hizmet içi eğitim etkinliklerini kapsayan bir süreç olarak ifade edilmektedir. Öğretmen yetiştirme ise yetiştirilecek adayların seçilmesini, hizmet öncesi eğitimlerin verilmesini, görevlendirilecek öğretmen adaylarının seçilmesini ve mesleki gelişimini kapsayan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır (Akdemir, 2013). Öğretmenlik mesleğinde sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve beceri gerektiren mesleki yeterlilikler bulunmaktadır (Şişman ve Acat, 2003). Bu yeterliliklere ulaşmada öğretmen motivasyonu ve hazırbulunuşluğu önemli değişkenler arasında görülmektedir.

Motivasyon içerisinde merak, sabır, niyet gibi pek çok değişkeni barındıran karmaşık bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Diğer bir deyişle motivasyon, en bilinen şekliyle "bireyi davranışa sevk eden içsel bir güç" olarak ifade edilmektedir (Keser, 2006). Öğretmenlerin öncelikli işlerini istekle yapmaları öğrencilerin motivasyonları ve dolayısıyla öğrenmeleri açısından önemli bir faktördür. Bu açıdan öğrenenlerin

motivasyonunun sağlanması için başlangıçta öğretmenler motive edilmelidir (Atkinson, 2000). Nitekim motivasyon düzeyi yüksek öğretmenler ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında, mesleki başarı ve doyum sağlamada önemli bir işleve sahiptir (De Jesus & Conboy, 2001).

Öğretmen adaylarının motivasyonları üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmenin sınıftaki kariyerinin devamı için motivasyonun önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Kyriacou & Coulthard, 2000). Yine bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretme motivasyonunun cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşanılan bölge, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum gibi değişkenler ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar görülmektedir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Ayık ve Ataş, 2014; Erdem ve Gözel, 2014; Daniels, 2016; Çelik ve Terzi, 2017; Lee, & Turner 2017).

Öğretmenlik yaşamına hazırlıklı olma, öğretmenlerin başarı ve iş tatmini durumlarını etkilediği bilinmektedir (Haberman, 2005). Öğretmenlik, temelinde öğretmenin adaylarının göreve başlamadan önce birçok mesleki bilgi ve donanıma sahip olmalarını gerektirmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile öğrenmeyi kolaylaştıracak mesleki beceri ve yeterliliklere sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Rajić, Hoşgörür & Drvodelić, 2015). Bu açıdan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri kurumlardan gerekli bilgi ve donanıma sahip olarak mezun olmaları mesleki yaşamlarına hazır olmaları açısından önem arz etmektedir (Koçak Macun, Macun ve Safalı, 2019). Öğretmen adaylarının, öğretmenliğe hazır hissetme düzeyleri onların mesleklerinde karşılaştıkları sorunlarla ne kadar iyi baş edecekleri ve öğretmenlik kariyerinde ne düzeyde başarılı olacakları konusunda önemli bir yordayıcıdır (Brown, Lee & Collins, 2015). Meslek hayatına atılacak öğretmen adaylarının meslekleri ile ilgili yeterliliğe sahip olması o meslekle ilgili hazırbulunuşluklarının da yüksek olarak iş hayatına giriş yapmasına olanak verir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinde başarılı olmanın yolunu kolaylaştırabilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluğu yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik inançları da yüksektir (Darling-Hammond, Eller & Marcus, 2002). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenliğe hazır olma durumunun cinsiyet, sınıf düzeyi, branş, yaşanılan bölge, teknolojik yeterlilik, öğrenme stili gibi değişkenler ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar görülmektedir (Corlett, 1972; Hudson & Hudson, 2007; Suhirman, 2014; Straková, 2015; Petko, Prasse, & Cantieni, 2018; Karakaya, Uzel, Gül ve Yılmaz 2019; Koçak Macun, Macun ve Safalı, 2019).

Bilindiği üzere, pedagojik formasyon eğitimi ortaya çıkışından itibaren öğretmen yetiştirme alanında pek çok tartışmayı beraberinde getirmiştir. Bu nedenle hali hazırda pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğrencilerin öğretme motivasyonu ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapılma gereği duyulmuştur. Bu noktadan hareketle, pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretme motivasyonu ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:

Katılımcıların;

Öğretmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin dağılımları nasıldır?
Öğretmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve öğretmenliğe hazır olma durumları, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, eğitimle ilgili yayınları takip etme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
Öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline dayalı olarak desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle beraber bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006: 82). Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli aracılığıyla pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorgulanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunun belirlenmesinde, araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilmesi açısından basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle katılımcılar, 2018-2019 eğitim öğretim yılının II. döneminde, Türkiye'nin batı bölgesindeki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 197 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcıların % 62,44'ü (n=123) kız, % 36,56 (n=74) erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen, Güzel Candan ve Evin Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Öğretme Motivasyonu Ölçeği' ve Linda Darling-Hammond & David Silvernail (1998) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve Kalman (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan

'Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada, katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki ilişki cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğretmenlik deneyimi ve eğitimle ilgili düzenli olarak dergi, kitap ya da medya takip edip etmemeye değişkenleri açısından incelenmiştir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılan veri toplama araçlarından biri, Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ)'dir. Beşli likert tipindeki ölçekte ters kodlanması gereken, olumsuz madde yer almamaktadır. Ölçeğin puanlama aralığı 1=kesinlikle katılmıyorum ve 5=çok katılıyorum aralığında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan 12,'dir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında hesaplanmış olan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92'dir. Bu çalışmadaki Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .78 olarak hesaplanmıştır.

Kullanılan bir diğer veri toplama aracı, Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği (ÖHOÖ)'dir. Beşli likert tipindeki ölçekte ters kodlanması gereken olumsuz madde yer almamaktadır. Ölçeğin puanlama aralığı 1=çok yetersiz ve 5=çok yeterli aralığında değişmektedir. Ölçekte toplamda alınabilecek en az puan 20 en çok 100'dür. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .93'tür. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri istatistik programıyla çözümlenmiştir. Elde edilen 'Öğretme Motivasyonu Ölçeği' ve 'Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği' verileri tek tek incelenerek istatistik programına aktarılmıştır. Daha sonra araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve verilerin çalışmada kullanılan ölçeklerden aldıkları puanlar açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Normal dağılım analiz sonuçlarına dair bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada 'Katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve öğretmenliğe hazır olma durumları bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?' sorusuna yönelik analiz yapabilmek için araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına dair bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır

Tablo 1: Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p.	Statistic	sd	p
Öğretme Motivasyonu	.059	197	.184	.987	197	.151
Öğretmenliğe Hazır Olma	.074	197	.117	.978	197	.105

Araştırmada katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar açısından normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada 'Katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve öğretmenliğe hazır olma durumları bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?' sorusuna yönelik Öğretme Motivasyonu Ölçeği' ve 'Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği' aldığı ortalama ve standart sapma puanlarına dair bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve öğretmenliğe hazır olma durumları bakımından dağılımları

Ölçekler	Katılımcı Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Öğretme Motivasyonu	197	37.95	8.30
Öğretmenliğe Hazır Olma	197	77.99	11.15

Tablo 2'de verilen bilgiler incelendiğinde, Öğretme Motivasyonu Ölçeği genelinden alınan ortalama puanın 37,84 olduğu, standart sapma puanının da 8,377 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 72 olduğu bilgisi göz önünde tutulduğunda araştırmanın katılımcılarının öğretmeye yönelik motivasyonlarının genel olarak orta düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretme motivasyonu puanlarının orta aralığının üst sınırına yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de verilen bilgiler incelendiğinde, Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği genelinden alınan ortalama puanın 77,99 olduğu, standart sapma puanının da 11,157 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın

100 olduğu bilgisi göz önünde tutulduğunda araştırmının katılımcılarının öğretmenliğe hazır olma durumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmının İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada ‘Katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve öğretmenliğe hazır olma durumları; cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, eğitimle ilgili yayınları takip etme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ sorusuna yönelik parametrik testlerden biri olan bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Teste dair bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyon düzeylerine ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	S	Sd	t	p	Cohen-d
Kadın	123	37.63	8.5	195	-.181	.190	
Erkek	74	37.89	7.9				
Deneyim							
Var	59	38.88	7.104	195	.893	.05	.030
Yok	138	36.67	8.706				
Yayın Takip							
Evet	87	39.77	7.63	195	2.91	.00*	0.44
Hayır	110	36.29	8.05				

Tablo 3’te verilen bilgiler incelendiğinde, katılımcıların Öğretme Motivasyonu Ölçeği’nden aldıkları puanlarda ($t_{(195)}=-.181$; $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların Öğretme Motivasyonu Ölçeği’nden aldıkları puanlarda ($t_{(195)}=.893$; $p<.05$) öğretmenlik deneyimi değişkenine göre, pozitif yönde bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmının bir diğer bulgusu olarak, katılımcıların Öğretme Motivasyonu Ölçeği’nden aldıkları puanlarda ($t_{(195)}=2.91$; $p<.05$) eğitimle ilgili yayınları takip etme değişkenine göre, pozitif yönde bir fark olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlılık derecesini belirlemek için etki büyüklüğüne bakılmıştır. Etki büyüklüğü, yokluk hipotezleri ve alternatif hipotezler arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır (Cohen (1992). Bu büyüklük, araştırma sonuçlarının pratikte anlamlı olup olmadığını göstergesidir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Yapılan hesaplamalar sonucu, öğretme motivasyonunun öğretmenlik deneyimi ($\eta^2=.030$) ve eğitimle ilgili yayınları takip etme ($\eta^2=.044$) değişkenleri üzerinde orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Katılımcıların öğretmenliğe hazır olma durumlarına ilişkin t testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	S	Sd	t	p	Cohen-d
Kadın	123	77.58	11.08	195	-.446	.951	
Erkek	74	78.43	11.04				
Deneyim							
Var	59	80.44	10.51	195	1.85	.00	.031
Yok	138	77.10	11.32				
Yayın Takip							
Evet	87	79.67	10.92	195	2.07	.00*	0.31
Hayır	110	76.24	11.26				

Tablo 4’te verilen bilgiler incelendiğinde, katılımcıların Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği’nden aldıkları puanlarda ($t_{(195)}=-.446$; $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği’nden aldıkları puanlarda ($t_{(195)}=1.85$; $p<.05$) öğretmenlik deneyimi değişkenine göre pozitif yönde bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmının bir diğer bulgusu olarak, katılımcıların Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği’nden aldıkları puanlarda ($t_{(195)}=2.07$; $p<.05$) eğitimle ilgili yayınları takip etme değişkenine göre pozitif yönde bir fark olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğüne dair yapılan hesaplamalar sonucunda, katılımcıların öğretmenliğe hazır olma durumlarının öğretmenlik deneyimi ($\eta^2=.031$) ve eğitimle ilgili yayınları takip etme ($\eta^2=.031$) değişkenleri üzerinde orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmının Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada ‘Katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki ilişki var mıdır?’ sorusuna yönelik korelasyon analizi yapılmıştır. Analize ait bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki korelasyon sonuçları

	Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği
	,201**
Öğretme Motivasyonu Ölçeği	,007
	197

** $p < .01$

Tablo 5’te verilen bilgiler incelendiğinde, katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki Pearson Correlation değeri ,201** olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle, katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyonları ile öğretmenliğe hazır olma durumları arasındaki pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayık ve Ataş (2014) ve Çelik ve Terzi (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Erdem ve Gözel (2014) ve Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlardaki bu farklılık katılımcıların yer aldığı sosyo-kültürel çevre, öğrenim düzeyi ve yaş grubu özelliklerinden kaynaklanmış olabilir. Katılımcıların öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin dağılımlarına bakıldığında, ölçek genelinde alınan ortalama puanın yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyon düzeylerinin öğretme deneyimi olanlar ve meslekle ilgili yayınları takip edenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğretmenliğe hazır olma durumlarının öğretme deneyimi olanlar ve meslekle ilgili yayınları takip edenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarına daha fazla mesleki uygulama olanağı sunulması gerektiğini düşündürmektedir. Ayrıca mesleki yayınların eğitim programlarına entegre edilmesi de bir diğer olanak olarak sunulabilir. Katılımcıların öğretmeye yönelik motivasyon düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Çelik ve Terzi (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmada, katılımcıların, öğretmenliğe hazır olma durumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Karakaya, Uzel, Gül ve Yılmaz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca araştırmada, öğretmeye yönelik motivasyon puanları ile öğretmenliğe hazır olma durumları puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiş olması, alanyazınla tutarlı bir bulgudur.

Bu çalışma batıdaki bir pedagojik formasyon sertifika programına devam eden katılımcıların, incelenen değişkenler açısından mevcut durumunu ortaya koymaktadır. Farklı bölgelerde bu programa devam eden gruplarla çalışma tekrarlanabilir. Öğretmen eğitimi programlarına okuma becerilerini geliştirecek etkinlikler ile mesleki yayınları izleme, mesleki etkinliklere dahil olma gibi özellikleri geliştirecek duyuşsal kazanımlara daha fazla ağırlık verilebilir. Hizmet öncesinde mesleki yayınları takip eden öğrencilere çeşitli avantajlar sağlanabilir. Hizmet öncesi dönemde öğretme deneyimi ve uygulama çalışmalarına daha fazla zaman ayrılabilir. Nitel çalışmalarla öğretme motivasyonunun neden yüksek düzeyde olmadığına dair çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), s.15-28.
- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), s.45-57.
- Ayık, A ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), s.25-43.
- Brown, A. L., Lee, J. & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers’ sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), s.77-93.
- Cohen J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), s.98-101.
- Çelik, H. ve Terzi, A. R. (2017). An analysis of formation teacher candidates’ attitudes towards copying and their level of teaching motivation. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 2017, 7 (3), s.349-362.

- Daniels, E. (2016). Logistical factors in teachers' motivation, the clearing house: A journal of educational strategies, *Issues and Ideas*, 89:2, s.61-66.
- Darling-Hammond, L., Eiler, M. & Marcus, A. (2002). Perceptions of preparation: Using survey data to assess teacher education outcomes. *Issues in Teacher Education*, 11(1), s.65-84.
- Darling-Hammond, L., Newton, X. & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme, *Journal of Education for Teaching*, 36:4, s.369-388.
- Corlett, D. (1972). Design for teacher readiness, *Improving College and University Teaching*, 20:4, 336.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241
- Erdem, A. R. ve Gözel, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), s.49-60.
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *TSA*, 17(3), 99-128.
- Güzel Candan, D. ve Evin Gencil, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (36), s.72-89.
- Haberman, M. (2005). Selecting and preparing urban teachers. *Journal of Teacher Education*, 52, s.266-282.
- Lee, J. & Turner, J. (2017). The role of pre-service teachers' perceived instrumentality, goal commitment, and motivation in their self-regulation strategies for learning in teacher education courses, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45:3, s.213-228.
- Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining preservice teachers' preparedness for teaching art. *International Journal of Education and the Arts*, 8(5).
- Karakaya, F., Uzel, N., Gül, A. ve Yılmaz M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (1), s.373-396.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*, Alfa Yay, Bursa
- Koçak Macun, B , Macun, B ve Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırlanışluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 8 (1), 549-567.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12 (2), s.334-346.
- Petko, D., Prasse, D. & Cantieni, A. (2018). The interplay of school readiness and teacher readiness for educational technology integration: a structural equation model, *Computers in the Schools*, 35:1, 1-18,
- Rajić, V., Hoşgörür, T. & Drvodelić, M. (2015). An international perspective on the teacher qualities issue: the case of Croatia and Turkey. *Croatian Journal of Education*, 17(1), s.37-62.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, s.68-78.
- Suhirman, L. (2014). Readiness of teaching and learning english at elementary school in mataram city. *Cendekia*, 8(2): 205-214.
- Straková, Z. (2015). The perception of readiness for teaching profession: a case of pre-service trainees, *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1), s.32-42.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), s.235-250
- Yıldırım, İ. ve Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe hazır olma ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), s.2311-2326.

Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri ile Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülcan ÖZTÜRK

Balıkesir Üniversitesi, ozturkg@balikesir.edu.tr

Doç. Dr. Gülcan ÇETİN

Balıkesir Üniversitesi, gcetin@balikesir.edu.tr

Yüksek Lisans Öğrencisi Ecem KOL

Balıkesir Üniversitesi, ejemm17@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Yaprak YILDIZAY

Balıkesir Üniversitesi, yaprakyildizay@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenme amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden keşfedici korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2017-2018 yılında Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin 12 farklı öğretmen yetiştirme programının son sınıflarında öğrenim gören 189 kadın, 74 erkek toplam 263 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem, uygun örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada; Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt (2012) tarafından geliştirilen Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği ile Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklere ve Spearman's rho Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu, mesleki kaygı düzeylerinin ise çok fazla yüksek olmadığı görülmüştür. Mesleki kaygı ve teknopedagojik eğitim yeterlik puanları arasında orta düzey bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Teknopedagojik eğitim yeterlikleri, mesleki kaygı, öğretmen adayı

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between pre-service teachers' techno-pedagogical education competencies and occupational anxieties. In this study, exploratory correlational research model was used. The sample of the study consisted of 263 pre-service teachers, 189 female and 74 male, who were studying in the last year of 12 different teacher training programs of the faculty of education of a public university in Marmara region in 2017-2018 academic year. The sample was determined using convenience sampling and criterion sampling methods. In the study two measuring tools were used: The Techno-pedagogical Education Competency Scale developed by Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci and Kurt (2012) and the Occupational Anxiety Scale for Pre-service Teachers developed by Cabı and Yalçınalp (2013). Data were analysed by descriptive statistics and Spearman's rho correlation coefficient. According to the results of the study, it was observed that the techno-pedagogical education competencies of the prospective teachers were quite high and the occupational anxiety levels were not very high. A low level of relationship ($r=.32$) was found between the pre-service teachers' total scores of Techno-pedagogical Education Competency Scale and Occupational Anxiety Scale.

Keywords: Techno-pedagogical education competency, occupational anxiety, pre-service teachers

Giriş

Son yıllarda teknolojiye, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde, yaşanan değişimler, öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde teknolojiyi kullanmalarını kaçınılmaz hale getirmiştir (Gönen ve Kocakaya, 2015). Öğretim etkinliklerinde bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanımı farklı bakış açılarını da beraberinde getirmiştir. Bu bakış

açılardan en önemlisi Shulman (1986)'nın Pedagojik İçerik Bilgisi'ni temel alan Koehler ve Mishra (2005) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi [TPIB] modelidir. Bu model, Türkçeye uyarlanırken Teknolojik İçerik Bilgisi, Teknolojik Alan Bilgisi veya Teknopedagojik Eğitim Bilgisi terimleri kullanılarak uyarlanmıştır. İlgili alanyazında (Akgün, 2013; Baran ve Bilici, 2015; Çoklar, ve Özbek, 2017; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009; Ersoy, Kabakçı Yurdakul ve Ceylan, 2016; Gömlüksiz ve Fidan, 2011; Hacıömeroğlu, Şahin ve Arcagök, 2014; Horzum, 2011; Kabakçı Yurdakul ve Çoklar, 2014; Karakaya ve Avgin, 2016; Karalar ve Altan, 2016; Kereluik, Mishra ve Koehler, 2011; Koehler ve Mishra, 2008; Koehler ve Mishra, 2009; Koehler, Mishra ve Cain, 2013; Krueger, Hansen ve Smaldino, 2000; Mishra ve Koehler, 2006; Mishra, Koehler ve Henriksen, 2010; Pamuk, Ülken ve Dilek, 2012) teknolojinin önemli olduğu ve eğitim öğretimde öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Koehler ve Mishra (2005)'e göre, TPIB modeli, teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi bileşenlerinden meydana gelmektedir. Öğrencilerin konu içeriğini öğrenmesinde, kavramların daha kolay öğrenilip bilginin yapılandırılmasında, eski bilgilerin güçlendirilmesinde etkili teknolojinin nasıl kullanılacağına açıklık getirmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin öğretim aşamasında teknoloji kullanım bilgileri ile pedagoji bilgilerini birleştirmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Güncel Türkçe Sözlük'te kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”, “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Kaygı, birçok tehlikeli uyarana verilmiş cevap olarak nitelendirilebilir. Örneğin, bir çocuk kendisine zarar vereceğini düşündüğü kişiden kendini korur. Kaygının şiddeti ve artışı kişide psikolojik baskı meydana getirir. Bu baskının yoğun şekilde yaşanmaya devam etmesiyle bireyde işlemlerini gerçekleştirme engel taşımaktadır. Bu durumu ortadan kaldırmak da kişinin kendi elinde olan bir durumdur. Bu zarar verici durumdan uzaklaşma, içindeki kötü duyguları bastırarak kaygılarını azaltabilmektedir. Birey bu kaygıyı denetleyemezse, psikolojik olarak kendini kötü hisseder (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003). Kaygı, insanların her yaşta veya herhangi bir durumda karşılaşılabileceği bir duygudur. Cabı ve Yalçınalp (2013)'e göre, ülkemizde üniversite öğrencilerinin problemlerini belirlemek amacı ile yapılan çalışmalarda mesleki kaygının en sık ortaya çıkan problem olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarında da öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı araştırmalarda ele alınan ve öğretmen adaylarının icra edecekleri mesleği en iyi şekilde yerine getirmelerinde önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (Gözler, Bozgeyikli ve Avcı, 2017; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015; Donmuş, Akpınar ve Eroğlu, 2017; Kalemoglu Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014).

Öğrenme ortamı ve gelişen teknoloji incelendiğinde öğrenme stratejisinin buna göre düzenlenmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenin bu teknolojiyi iyi kullanması yeterlilik düzeyinde olması ve öğretmeye hazır hala gelmesi önemlidir. Ama öğrenme ortamında sadece teknoloji ile değil farklı yaklaşımlarda gereklidir. Öğrenme bu sayede birçok çeşitliliği de beraberinde getirmelidir ve öğretmen bu çeşitlilikten hangisini kullanacağına karar vermelidir (Aygün, Uzun ve Atasoy, 2016; Mishra ve Koehler, 2005).

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlilik yeterliklerinin incelendiği pek çalışma olduğu görülebilir (Aygün ve diğerleri, 2016; Çoklar ve Özbek, 2017; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Ersoy ve diğerleri, 2016; Gönen ve Kocakaya, 2015; Hacıömeroğlu ve diğerleri, 2014; Kabakçı Yurdakul, 2011; Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt, 2012; Karakaya ve Avgin, 2016; Karalar ve Altan, 2016). Kabakçı Yurdakul ve diğerleri (2012) yaptıkları çalışmada Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği geliştirmişlerdir. Kabakçı Yurdakul (2011) tarafından yapılan çalışmada 3105 öğretmen adayının teknopedagojik eğitime yönelik yeterlik düzeylerinin ve bu düzeylerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini [BİT] kullanım düzeyleri açısından farklılaşma durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “Teknopedagojik Eğitime Yönelik Yeterlik Ölçeği” ve “Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanım Düzeyi Anketi” olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım düzeylerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Çuhadar ve diğerleri (2013), 389 öğretmen adayının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada; öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri açısından sorgulayıcı oldukları, teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ise ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Hacıömeroğlu ve diğerleri (2014) ise, TPIB ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu ile ilgili çalışma yapmışlardır. 225 sınıf öğretmeni adayına uygulanan ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 46 maddeden oluşan 5'li likert tipinde olup, 9 alt boyut içermektedir. Karakaya ve Avgin (2016)'in çalışmalarında; 87 fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmeninin TPIB özyeterliklerinin yüksek olduğu belirlenmiş ancak cinsiyet, çalıştıkları kurum ve daha önce teknolojiye yönelik eğitime katılmış olma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği; branş, çalışma süresi ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği belirtilmiştir. Karalar ve Altan (2016)'ın çalışmasında, sınıf öğretmen adaylarının TPIB yeterlik algı puanları, tasarım, uygulama ve etik alt boyutları puanları cinsiyete göre anlamlı fark göstermezken, uzmanlaşma alt boyutunda erkekler lehine fark bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının TPIB yeterlikleri onların teknoloji kullanım düzeyleri, bilgisayar

ve internet erişimine sahip olma durumuna göre anlamlı fark gösterirken, akıllı telefona sahip olma durumuna göre anlamlı fark bulunmadığı gözlenmiştir. Gönen ve Kocakaya (2015), pedagojik formasyon programında öğrenim görmekte olan 362 öğretmen adayının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Kabakçı Yurdakul ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeğinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda; pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin cinsiyetlerine, yaşlarına ve öğrenim gördükleri pedagojik formasyon alanlarına göre farklılık göstermedikleri sadece uzmanlaşma boyutunda cinsiyete göre farklılaşma olduğu görülmüştür. Çalışmada ayrıca, öğretmen adaylarının herhangi bir teknolojik eğitim kursuna katılma durumları sorgulanmış, kursa katılan adayların teknopedagojik yeterliklerinin katılmayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Aygün ve diğerleri (2016), 24 öğretmen adayının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ve performans göstergelerinin incelenmesini amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada; öğretmen adaylarının teknoloji destekli ders anlatımlarında gösterdikleri teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ve performans göstergeleri çalışılmış ve öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin teknopedagojik yeterliklerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ersoy ve diğerleri (2016) tarafından Kabakçı Yurdakul ve Çoklar (2014)'un çalışmasında kullanılan ölçekler ile yapılan deneysel çalışmada, öğretmen adaylarının TPİB yeterliklerinin orta düzeyden ileri düzeye yükseldiği ve BİT kullanım düzeyi arttıkça TPİB yeterliklerinin de arttığı gözlenmiştir; cinsiyet ve TPİB yeterlikleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Çoklar ve Özbek (2017), 421 öğretmene TPİB özyeterlik ve bireysel girişimcilik ölçeğini uygulamış, öğretmenlerin bireysel girişimcilik seviyeleri ile TPİB arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarını belirlemek amacıyla pek çok çalışma yapıldığı da görülebilir (Cabı ve Yalçınalp, 2013; Donmuş ve diğerleri, 2017; Gözler ve diğerleri, 2017; Gümrükçü Bilgici ve Deniz, 2016; Kalemoglu Varol ve diğerleri, 2014; Serin ve diğerleri, 2015) Cabı ve Yalçınalp (2013) yaptıkları çalışmada, Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği geliştirmişlerdir. 283 öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada Mesleki Kaygı Ölçeği'nin (MKÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması için kapsam geçerliği, yapı geçerliği, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve iki yarı test korelasyonu incelenmiştir. Yapılan analizler ile tüm farkların anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Serin ve diğerleri (2015), sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 763 öğretmen adayının öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerini araştırmış ve kaygı düzeylerini orta dereceli olarak bulmuştur. Gümrükçü Bilgici ve Deniz (2016), 201 okul öncesi öğretmen adayının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre incelemiştir. Çalışmada, erkek okul öncesi öğretmen adaylarının görev merkezli kaygı puanları kadın okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuş, erkek okul öncesi öğretmen adayların atanma merkezli kaygı puanlarının, kadın okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Kalemoglu Varol ve diğerleri (2014), 322 beden eğitimi öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin, beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek, mesleki kaygılarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Mesleki kaygının alt boyutunu oluşturan değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerindeki toplam varyansın %57'sini açıkladığı ve mesleki kaygı düzeyinin, beden eğitimi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Donmuş ve diğerleri (2017), 281 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin, erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu, erkek öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ise kadın öğretmen adaylarından daha yüksek çıktığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı; mesleki kaygılarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmadığı; öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının akademik öz yeterliklerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Gözler ve diğerleri (2017), 321 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ve mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmek ve başarı yöneliminin mesleki kaygıyı yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonunda, başarı yönelimi ve mesleki kaygı açısından cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre bazı boyutlarda anlamlı bir farkın olduğu ve başarı yöneliminin mesleki kaygının önemli bir yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarında teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve mesleki kaygı konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Teknopedagojik eğitim yeterliği ve mesleki kaygı arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüş ve bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?

3. Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırma modeli

Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, bilimsel araştırma desenlerinden keşfedici korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır. Keşfedici korelasyonel araştırma modeli, değişkenlerin arasındaki ilişkileri belirleyerek çözümlenmek ve anlamak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Fraenkel ve Wallen, 2006).

Örneklem

Örneklem, 2017-2018 yılında Marmara bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin son sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 263 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Çalışmada örneklem, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden iki tanesi kullanılarak belirlenmiştir: Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve uygun örnekleme. Ölçüt örneklemede öğretmen adaylarının son sınıfta olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, çalışmayı yapan araştırmacılardan ikisinin belirlenen eğitim fakültesinde çalışması ve öğretmen adaylarına kolay ulaşabilmeleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır: Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği.

Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği [TPYÖ]: Ölçek, Kabakçı Yurdakul ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilmiş olup, 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır (1. Kesinlikle Yapamam, 2. Yapamam, 3. Kısmen Yapabilirim, 4. Yapabilirim ve 5. Rahatlıkla Yapabilirim). Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği; tasarım, uygulama, etik ve uzmanlaşma isimli dört alt boyutlu 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki tüm maddelerin hepsi olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach alfa değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri ise, 0,97 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği [MKÖ]: Ölçek, Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiş olup, 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır (1. Çok Kaygılanıyorum, 2. Oldukça Kaygılanıyorum, 3. Kısmen Kaygılanıyorum, 4. Çok Az Kaygılanıyorum ve 5. Kaygılanmıyorum). Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sekiz alt boyuttan oluşmaktadır: Görev merkezli kaygı, ekonomik / sosyal merkezli kaygı, öğrenci / iletişim merkezli kaygı, meslektaş ve veli merkezli kaygı, kişisel gelişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı ve okul yönetimi merkezli kaygı. Bu ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach alfa değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri ise, 0,97 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk ve diğerleri (2016)'ne göre güvenilirlik değerinin 0,70 ve üzeri olması verilerin yüksek oranda güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

İstatistiksel çözümlenmelerde SPSS 24.0 paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklere ve Spearman korelasyon katsayısına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kolmogorov-Smirnov Normallik testi sonuçları

Ölçek	İstatistik	sd	p
TPYÖ	,053	263	,066
MKÖ	,069	263	,004

TPYÖ: Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği

MKÖ: Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği

Tablo 1’de görüldüğü gibi, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre, $p=,066>,05$ olduğundan, öğretmen adaylarının TPYÖ toplam puanları normal dağılım göstermektedir. Öğretmen adaylarının MKÖ toplam puanları ise $p=,004<,05$ olduğundan normal dağılım göstermemektedir (Büyüköztürk, 2017). MKÖ toplam puanları normal dağılım göstermediği için TPYÖ toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman’s rho korelasyon katsayısının hesaplanmasına karar verilmiştir.

Bulgular, Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için, ölçekten alınan toplam puanlar, minimum ve maksimum değerleri, ortalamaları ile standart sapma miktarları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	N	Min	Mak	\bar{X}	ss
TPYÖ	263	33	165	133,15	19,754

TPYÖ: Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının TPYÖ puan ortalamalarının 133,15 olduğu ve bu puanın ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 165’e yakın olduğu görülebilir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için, ölçekten alınan toplam puanlar, minimum ve maksimum değerleri, ortalamaları ile standart sapma miktarları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek	N	Min	Mak	\bar{X}	ss
MKÖ	263	47	225	168,41	37,085

MKÖ: Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının MKÖ puan ortalamalarının 168,41 olduğu ve bu puanın ölçekten alınabilecek en yüksek puan olan 225’e yakın olduğu görülebilir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin çok fazla yüksek olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için TPYÖ toplam puanları normal dağılım göstermesine rağmen, MKÖ toplam puanları normal dağılım göstermediğinden, TPYÖ ve MKÖ toplam puanları arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek için Spearman’s rho korelasyon katsayı değeri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Teknopedagojik eğitim yeterlik ölçeği ve mesleki kaygı ölçeği toplam puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	N	p	R
TPYÖ puanı* MKÖ puanı	263	,000	,32

TPYÖ: Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği

MKÖ: Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği

Tablo 4'te görüldüğü gibi, Spearman's rho Korelasyon katsayı değeri 0,32 olarak bulunmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının TPYÖ ve MKÖ toplam puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı olduğu ifade edilebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2=,102$) göz önüne alındığında, teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyindeki değişimin %10,2'sinin mesleki kaygı düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Ya da mesleki kaygı düzeyindeki değişkenliğin %10,2'sinin teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyinden kaynaklandığı ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2017). MKÖ'de alınan yüksek puan düşük kaygıyı işaret ettiğinden teknopedagojik eğitim yeterliği arttıkça mesleki kaygının düştüğü ya da mesleki kaygı arttıkça teknopedagojik eğitim yeterliğinin düştüğü sonucu çıkarılabilir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, örneklemdaki öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin oldukça yüksek, mesleki kaygı düzeylerinin ise çok fazla yüksek olmadığı sonucu çıkarılabilir. İlgili literatürde bu sonuçlarla benzerlik gösteren ve göstermeyen çalışmalar (Aygün ve diğerleri, 2016; Çoklar ve Özbek, 2017; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Ersoy ve diğerleri, 2016; Gönen ve Kocakaya, 2015; Hacıömeroğlu ve diğerleri, 2014; Kabakçı Yurdakul, 2011; Kabakçı Yurdakul, Odabaşı, Kılıçer, Çoklar, Birinci ve Kurt, 2012; Karakaya ve Avcı, 2016; Karalar ve Altan, 2016; Cabı ve Yalçınalp, 2013; Donmuş ve diğerleri, 2017; Gözler ve diğerleri, 2017; Gümrükçü Bilgici ve Deniz, 2016; Kalemoglu Varol ve diğerleri, 2014; Serin ve diğerleri, 2015) yer almaktadır. Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve mesleki kaygılarının başka çalışmalarla ve derinlemesine araştırılması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, örneklemdaki öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik puanları ve mesleki kaygı puanları arasında, pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarında ve öğretmenlerde mesleki kaygının azaltılması için teknopedagojik yeterliklerinin artırılması gerektiği ifade edilebilir. İlgili literatürde öğretmen adaylarında ve öğretmenlerde teknopedagojik yeterlikler ve mesleki kaygı arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar yoktur. Bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öneriler

Yapılacak farklı bir çalışmada farklı değişkenlerin (cinsiyet, bölüm, başarı puanı vb.) öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye etkisi incelenebilir. Çalışma, farklı üniversitelerde öğrenim gören daha büyük örneklemlemlerle veya farklı örneklem gruplarıyla tekrarlanabilir ve farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkileri bakımından karşılaştırmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerini arttırmaya yönelik olarak yapılacak deneysel bir çalışmada, mesleki kaygı düzeylerindeki değişime bakılabilir. Boylamsal bir çalışma ile öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeyleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Kaynaklar

- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), s.48-58.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), s.65-71.
- Aygün, B., Uzun, N., & Atasoy, E. (2016). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), s.393-416.
- Baran, E., & Bilici, S. C. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H U. Journal of Education)*, 30(1), s.15-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorumu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]* 44, s.85-96.
- Çoklar, A. N., & Özbek, A. (2017). Analyzing of relationship between teachers' individual innovativeness levels and their track self-efficacies. *Journal of Human Sciences*, 14(1), s.427-440.
- Çuhadar, C., Bülbül, T., & Ilgaz, G. (2013). Exploring of the relationship between individual innovativeness and technological education competencies of pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 12(3), s.797-807.
- Donmuş, V., Akpınar, B., & Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.
- Erdemir, N., Bakırıcı, H., & Eydurun, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), s.99-108.

- Ersoy, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ceylan, B. (2016). Öğretmen adaylarının BİT becerileri ışığında teknopedagojik içerik bilgisine ilişkin yeterliklerinin incelenmesi: Deneysel bir araştırma [Investigating preservice teachers' TPACK competencies through the lenses of ICT Skills: An experimental study]. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), s.119-135. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6345>
- Gömlüksiz, M. N., & Fidan, E. K. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin web pedagojik içerik bilgisine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 593-620.
- Gönen, S., & Kocakaya, F. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), Makale No: 9, ISSN: 2146-9199.
- Gözler, A., Bozgeyikli H., Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), s.189-211.
- Gümrükçü Bilgici, B., & Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), s.53-70.
- Hacıömeroğlu, G., Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2014). Turkish adaptation of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge assessment instrument. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), s.297-315.
- Horzum, M. B. (2011). Web pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *İlköğretim Online*, 10(1), s.257-272.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, s.397-408.
- Kabakçı Yurdakul, I., & Çoklar, A. N. (2014). Modeling preservice teachers' TPACK competencies based on ICT usage. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), s.363-376.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), s.964-977.
- Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H. F., Kılıçer, K., Çoklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2014). Constructing technopedagogical education based on teacher competencies in terms of national standards. *Elementary Education Online*, 13(4), s.1185-1202.
- Kalemoğlu Varol, Y., Erbaş, M., & Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 113-123.
- Karakaya, S., & Avgin, S. S. (2016). Investigation of teacher science discipline self-confidence about their technological pedagogical content knowledge (TPACK). *European Journal of Education Studies*, 2(9), 1-20.
- Karalar, H., & Altan, B. A. (2016). Examining pre-service primary education teachers' TPACK competencies and teacher self-efficacies. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(USOS special issue), s.15-30.
- Kereluik, K., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2011). On learning to subvert signs: Literacy, technology and the TPACK framework. *California Reader*, 44(2), s.12-18.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), s.131-152.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK. Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*, In Eds. The AACTE Committee on Innovation and Technology. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators (1st Edition)*. Routledge / Taylor & Francis Group for American Association of Colleges for Teacher Education, Newyork, USA.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), s.60-70.
- Koehler, M., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *The Journal of Education*, 193(3), 13-19. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24636917>
- Krueger, K., Hansen, L., & Smaldino, S. (2000). Preservice teacher technology competencies: A model for preparing teachers of tomorrow to use technology. *TechTrends*, 44(3), s.47-50.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2010). The 7 transdisciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 51(2), 22-28.
- Pamuk, S., Ülken, A., & Dilek, N. Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 415-438.

Serin, M. K., Güneş, A. M., & Değirmenci, H., (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 4(1), 21-34.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Türk Dil Kurumu (2019, Şubat). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi:

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cabb66c07df42.01832706

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Algıları

Dr. Gülşah Mete

MEB, drgulsahmete@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarını belirlemek ve aldıkları hizmet içi eğitimlerin amacına uygun yapıp yapılmadığını tespit etmektir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın verileri İzmir'in Çeşme ilçesinde çalışan hizmet içi eğitim almış, farklı branşlarda olan 30 öğretmen ile gerçekleştirilen açık uçlu anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Görüşme kayıtlarının analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlere göre hizmet içi eğitim; “donanım, kendini geliştirme, alanlarıyla ilgili bilgileri yenileme ve eksik bilgileri tamamlamadır. Uygulanan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin yetenek ve yeterliliklerinin göz önünde bulundurulmadığı, öğretmenlerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarından ziyade mevcut uygulanan programların ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitimlerin düzenlendiği, hizmet içi eğitim programlarının, çoğunlukla görev ve hizmetlerin gerektirdiği davranış değişikliği veya yeni davranışları kazandırabilecek şekilde hazırlanıp uygulandığı anketlerde belirtilmiştir. Hizmet içi eğitimin hedefleri belirlenirken kurumlarının amaç, hedef, kaynak ve ihtiyaçlarının kısmen dikkate alındığını, uygulanan hizmet içi eğitimlerde başta yükseköğretim kurumları ve öğretmen yetiştiren tüm kurum ve kuruluşlarla koordine sağlanıp bu kurumların her türlü imkan ve kaynaklarından kısmen yararlandığı, öğretmenlerin kendilerini daha verimli geliştirebilmeleri için onların yurt dışı eğitim kurslarına, toplantılara, seminerlere, sempozyum, panel gibi etkinliklere katılmalarına olanak sağlanmadığı, öğretmenlik meslek, alan ve genel kültür bilgilerini arttırmayı sağlayacak yerli ve yabancı literature ulaşmalarının desteklenmediği belirtilmiştir. Uygulanan hizmet içi eğitimlerin uygulanması esnasında ve sonunda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının her zaman yapılmadığı belirtilmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenler için gönüllü katılan, az sayıda katılımcı ile yapılan ve kendilerinin gelişimine katkı sağlanan eğitimlerin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplu ve zorunlu verilen hizmet içi eğitimlerin amacından uzak olduğu ve kişileri eğitimden uzaklaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hizmet içi eğitim, öğretmen algısı, kendini geliştirme

Abstract

The aim of this study is to determine the teachers' perceptions of in-service training and to determine whether the in-service trainings they receive are conducted according to their purpose. The qualitative research design was used to obtain data from the open-ended questionnaire interview conducted with 30 teachers from different branches who received in-service training in Çeşme district of İzmir. The content analysis method was used in the analysis of interview records. In-service training for teachers; “Hardware, self-improvement, renewing and completing missing information. It was stated in the questionnaires that in-service trainings applied did not take into account the skills and competencies of teachers, in-service trainings were organized according to the needs of the current applied programs rather than the psychological and social needs of the teachers, and in-service training programs were prepared and implemented in a way that could bring about behavior change or new behaviors that the tasks and services require. While determining the goals of in-service training, I believe that the purpose, objectives, resources and options of the institutions are available, if they do not provide services, some of the existing ones should be explained and have an approach according to the board members. It is stated that there is no opportunity for activities such as overseas education courses, meetings, seminars, symposiums and panels, and it is not supported to reach domestic and foreign literature aiming to increase diversity of teaching profession, field and general culture. It is stated that measurement and evaluation studies are not always carried out during and after the implementation of in-service trainings. Based on the findings, it was concluded that volunteer teachers, who are present in a short time and who are required to train themselves can contribute to their development. It was concluded that collective and compulsory in-service trainings were far from the aim and prevented people from training.

Key Words: In-service training, teacher perception, self-development

Giriş

Bilgi çağında olan birey değişimin içinde yer aldığından kendini geliştirir ve gelişmelere ayak uydurur. Sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler bireyi her alana kazandıran eğitimde de kendini gösterir. Değişime ve gelişmeye uygun olan eğitim ise hayat boyu eğitimidir. Toplumda hayat boyu eğitimi verecek kişiler kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenler değişen çağa uyum sağlamak için hizmet içi eğitimler alırlar. Hizmet içi eğitim; kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir (Yıldırım, 2007). Teknolojik gelişmeler, toplumun değişmesi, bilginin gelişmesi, konu alanının değişmesi ve yeni müşterilerin beklenti ve ihtiyaçlarının değişmesi; eğitim kurumlarındaki öğretim metotlarının bireyselleştirilmesine ve karmaşıklaşmasına sebep olmaktadır. Kutsal bir görevi üstlenmiş olan öğretmenlerin bu gelişmelere ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri nitelikli hizmet içi eğitim faaliyetlerine bağlıdır (İzci ve Kara, 2010: 163). Millî Eğitim Bakanlığının her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmet içi eğitimin amaçları şöyle sıralanabilir (MEB,1994):

- Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- Personele Türk Millî Eğitimnin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Türk Millî Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarını belirlemek ve aldıkları hizmet içi eğitimlerin amacına uygun yapılabildiğini tespit etmektir. Çalışma nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırımve Şimşek, 2011). Araştırmanın verileri İzmir'in Çeşme ilçesinde çalışan hizmet içi eğitim almış, farklı branşlarda olan 30 öğretmen ile gerçekleştirilen açık uçlu anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Alan taraması yapılabildiği, araştırmacı tarafından geliştirilen sorular; kapsam geçerliliği için bilimsel araştırma yöntemlerine hakim üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri sonucunda sorular amaca uygunluk ve netlik bakımından son hâlini almıştır. Görüşme kayıtlarının analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizindeki bulgular, katılımcı söylemleri ile de desteklenmiş, bu amaçla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılabildiği. Katılımcıların söylemlerinde yapılan alıntılarda isimleri belirtilmemiş, her bir katılımcıya 1'den 30'a kadar numara verilmiş, mesleğinin ilk harfi olan Ö (Öğretmen) ile birlikte ifade edilmiştir (Örneğin Ö30: otuz numara olarak kodlanılan katılımcı).

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlere yöneltilen sorulardan yola çıkılarak başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Tanımları

Öğretmenlere göre hizmet içi eğitim; “donanım, kendini geliştirme, alanlarıyla ilgili bilgileri yenileme ve eksik bilgileri tamamlama” dır:

“Personelin görevi başında branşı ile ilgili yetiştirilmesidir.” Ö4

“Mesleki alanda gelişmeler ve bunlar hakkında bilgilenmedir.” Ö7

“Bireyin görevini yaparken gerek mesleki gerek kişisel gelişimi için ihtiyaç hissettiği konularda kendini de eğitmenin yollarını gösterebilecek eğitimlerdir.” Ö8

“Öğretmenin kendini geliştirmesidir.” Ö9

- “Bilgi ve becerinin artırılmasına yönelik faaliyettir.” Ö10
- “Bilgileri güncelleyerek yeni fikirler edinmektir.” Ö11
- “Öğretmenlerin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda kendilerini yenileme çalışmalarıdır.” Ö12
- “Branşımı ilgilendiren, geliştirme olanağı sağlayan eğitimlerdir.” Ö17
- “Eksik bilgilerin tamamlanmasıdır.” Ö21
- “Personelin mesleki bilgilerini güncelleme anlamı taşır.” Ö24

Öğretmenlere Göre Hizmet İçi Eğitim Ne Değildir?

Öğretmenler, hizmet içi eğitimin zaman kaybı olmasını istememektedir. Onlara göre hizmet içi eğitim zorunlu kılınan, pasif kaldıkları eğitim olmamalıdır:

- “Gereksiz değildir.” Ö1
- “Zaman kaybı değildir.” Ö3
- “Mükemmele ulaşma değildir.” Ö5
- “Boşa kürek çekmek değildir.” Ö6
- “Kararın merkezden verilip belli sayıda öğretmenin belirlenmiş bir zaman aralığında bir yerde toplanarak bir öğretmenin anlatımı ile geçen, karılımcıların pasif olduğu eğitimler olmamalıdır.” Ö9
- “Öğretmenler için eziyet değildir.” Ö10
- “Zamanlamanın planlamadan yapılması değildir.” Ö12
- “Zorunlu ve isteksiz katılınması gereken eğitim değildir.” Ö13
- “Vakit kaybı sayılabilecek konular değildir.” Ö15
- “Yapılması zorunlu iş değildir.” Ö17
- “Bu programı almış olmak için almak değildir.” Ö18
- “Boşa geçen zaman değildir.” Ö24

Hizmet İçi Eğitimlerde Öğretmenlerin Yetenek ve Yeterliliklerinin Dikkate Alınma Durumu

Öğretmenler; uygulanan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin yetenek ve yeterliliklerinin göz önünde bulundurulmadığını düşünmektedir. Hizmet içi eğitime alınacak öğretmenlerin bazen kendi isteklerine bağlı bazen de resen seçildikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarından ziyade mevcut uygulanan programların ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitimlerin düzenlendiği belirtilmiştir:

- “Hayır, toptancı bir yaklaşımla yürütüldüğü için verimli olmuyor. Öğretmen kendi tercih ettiği eğitimlere çağırılmayıp isteği dışındaki eğitimlere çağırılıyor.” Ö8
- “Hayır, yapılan hizmet içi eğitimler ya resen yapılıyor gönüllü yapılanlarda da alanında uzman eğitmen olmuyor.” Ö19
- “Genel olarak yetenek ve yeterlilikten ziyade talep doğrultusunda seçilmekte olduğunu düşünüyorum.” Ö20
- “Branşa uygun verilmeyen eğitimler, zoraki verildiğinde yararı yok.” Ö27
- “Hizmet içi eğitim ya gönüllülük esasına dayanıyor ya da tüm öğretmenleri kapsıyor.” Ö24
- “Hizmet içi eğitime alınan öğretmenlerin kendi taleplerine ve başvuru sırasına göre seçildiğini düşünüyorum.” Ö25
- “Öğretmenlerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarından ziyade mevcut uygulanan programların ihtiyaçlarına göre düzenlendiğini düşünüyorum.” Ö21
- “Öğretmenlerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarına merkez karar veriyor.” Ö5

Hizmet İçi Eğitim Programlarının Davranış Değişikliği Kazandırma Durumları

Hizmet içi eğitim programlarının, çoğunlukla görev ve hizmetlerin gerektirdiği davranış değişikliği veya yeni davranışları kazandırabilecek şekilde hazırlanıp uygulandığı belirtilmiştir. Eğitimi veren kişi alanında yeterli ise sonuçların olumlu olduğu düşünülmektedir:

“Bazen çok faydalı olabildiği gibi, bazen de zaman kaybı oluyor. Biraz da eğitim verenin yeterliliği ile ilgili bir durum.” Ö3

“Evet, eğitimi veren kişi işini güzel yapıyorsa kesinlikle davranış kazandırıyor.” Ö8

“Çok yeterli değil çünkü genellikle sıkıştırılmış bir sürede yapılıyor.” Ö29

Hizmet Öncesi Yeterliliği Belirleme Çalışmalarının Yapılıp Yapılmama Durumu

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden kaynaklanan yetersizlikleri belirleyecek çalışmaların genellikle yapılmadığı ara sıra anketlerin yapıldığı belirtilmiştir:

“Evet. Anketler uygulanıyor.” Ö22

“Çok yeterli değil.” Ö24

“Evet, çalışmalar yapılıyor fakat eğitimlerin açılmasında pek yeterli olmuyor.” Ö25

“Hayır, hizmet içi eğitimlerin paket programlar şeklinde uygulandığını, mevcut eğitim materyalleri ile sadece sunumunun yapıldığını düşünüyorum.” Ö26

“Dikkate alınsa dahi öğretmenlerin ciddi anlamda faydalandıklarına inanmıyorum.” Ö30

Hizmet İçi Eğitim Hazırlanırken Dikkate Alınmayan Durumlar

Hizmet içi etkinlikler için kullanılacak kaynak, araç, gereç ve öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenlerin durumu ve kurumunun olanakları dikkate alınarak hazırlanmadığı vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenleri hizmet içi eğitimin gerekliliğine ve yararına inandıracak şekilde hazırlanmadığını düşünmektedirler:

“Gerçekten bir amaca yönelik yapılan, eğitimcisi çok iyi hazırlanmış eğitimler kesinlikle çok fayda sağlıyor. Gelişigüzel yapılan, eğitimcinin direkt slayttan okuduğu eğitimler ‘Kesinlikle çok gereksizdi.’ dedirtiyor.” Ö9

“Açılan hizmet içi eğitim kurslarının bir kısmının rağbet görmesinin sebebi öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarına karşılık gelmesinden dolayıdır.” Ö11

“Gönüllü olunan ve az sayıda katılımcı ile yapılan eğitimlerin gerekli olduğunu düşünmekteyim. Fakat toplu ve resen atılan hizmet içi eğitimler amacından uzaktır.” Ö22

Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlere Katkısı

Eğitimlerin öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmesine, motivasyonunu yükseltmesine olanak sağladığı ancak kurum içinde yükelebilmeye katkı sağlamadığı belirtilmiştir.

“Kurum içinde yükselme tamamen ayrı bir konudur, siyasidir. Eğitimlerin, öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmelerinde faydası mutlaka olur.” Ö5

“Evet, öğretmenin kendini geliştirmesini sağlıyor.” Ö10

“Hayır. Öğretmenlerin kendi doğrularını değiştirmek çok zor.” Ö12

“Kurum içi yükselmelerde alınan hizmet içi eğitimler kesinlikle değerlendirilmiyor. Motivasyonu da çok etkilediğini düşünmüyorum.” Ö13

“Kendini yetiştirmek isteyen öğretilerde olumlu etki sağlamakta fakat kurum içinde yükselme gibi bir imkan yok.” Ö27

Hizmet İçi Eğitimlerin Hedeflerinin Belirlenmesi

Hizmet içi eğitimin hedefleri belirlenirken kurumlarının amaç, hedef, kaynak ve ihtiyaçlarının kısmen dikkate alındığını genellikle eğitimlerin, üst kurumların istekleri doğrultusunda yapıldığını belirtmişlerdir:

- “Kurumun olanakları göz önüne alınmıyor fakat yöntem ve teknikler uygundur.” Ö15
- “Hayır, akıllı tahta olmayan okulların öğretmenlerine akıllı tahta eğitimi veriliyor.” Ö21
- “Hayır, kesinlikle dikkate alınmıyor çünkü kodlama eğitimi verildi ancak okulumda bilgisayar sınıfı yok.” Ö29
- “Kurumların amaç ve hedeflerine yönelik hizmet içi programlarla karşılaşmadım. Daha ziyade üst kurulların genel amaçlarına yönelik eğitimler düzenlenmektedir.” Ö30

Hizmet İçi Eğitimlerde Diğer Kurumlarla Yapılan İş Birliği

Uygulanan hizmet içi eğitimlerde başta yükseköğretim kurumları ve öğretmen yetiştiren tüm kurum ve kuruluşlarla koordine sağlanıp bu kurumların her türlü imkan ve kaynaklarından kısmen yararlandığı belirtilmiştir:

- “Kesinlikle hayır. Hizmeti ç i eğitimi verenler, kurum içinden bir görevlidir genelde.” Ö6
- “Üniversite hocalarından eğitim alma olanağı bazen sağlanıyor.” Ö9
- “Hayır. Eğitimler kısa sürede ve ön hazırlıksız yapılıyor.” Ö10
- “Bazı eğitimlerde olmasına rağmen genellikle olmuyor.” Ö12
- “Büyükşehirde olabiliyor fakat şehirden uzak bölgelere bu kurumlardan personel getirilmiyor” Ö20
- “Evet, ilçede yapılan konferanslarda üniversite hocaları davet edilerek aydınlanma sağlandığı oluyor.” Ö28

Öğretmenlere Öğretim Materyali ve Yurt Dışı Eğitimi Sağlama Durumu

Öğretmenlerin kendilerini daha verimli geliştirebilmeleri için onların yurt dışı eğitim kurslarına, toplantılara, seminerlere, sempozyum, panel gibi etkinliklere katılmalarına olanak sağlanmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlik meslek, alan ve genel kültür bilgilerini arttırmayı sağlayacak yerli ve yabancı literature ulaşmaları desteklenmemektedir:

- “Hayır, planlama ve koordinasyon yok.” Ö12
- “Hayır, bu konuda birçok faktör var. Öğretmenler yabancı dil sorunları nedeniyle böyle eğitimlere ilgi göstermiyor. Ayrıca bu tür eğitimlere yeterliliği olan değil torpili olan gönderiliyor.” Ö21
- “Bazı eğitimler ücretli olduğu için dezavantaj oluyor. Hiç katılmadım.” Ö25
- “Hayır. Ekonomik sebepler buna izin vermiyor.” Ö26
- “Basvuranların, proje üretenlerin katıldığını düşünüyorum.” Ö28
- “Hayır, istekli olarak yapılan başvurular genelde geri çeviriliyor.” Ö30

Hizmet İçi Eğitimlerde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları

Uygulanan hizmet içi eğitimlerin uygulanması esnasında ve sonunda ölçme değerlendirme çalışmalarının her zaman yapılmadığı, hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde eğitime katılan öğretmenlerin görüş ile düşüncelerinin kısmen alındığı belirtilmiştir:

- “Genelde hazır bir form var. ‘Faydalı oldu mu’ şeklinde. Evet, deyip geçiyoruz.” Ö5
- “Hiç duymadım, görmedim.” Ö8
- “Evet, geliştirme amaçlı yapılıyor.” Ö9
- “Yapılıyor, fakat ölçme değerlendirme sağlıklı olmuyor.” Ö12
- “Evet, sertifika vermek için ölçme değerlendirme yapılıyor.” Ö15
- “Genel anlamda yapılan ölçme, katılımcıların tamamının başarılı olmasına yöneliktir. Objektif olmayan bir ölçme yapılıyor.” Ö20
- “Çok gerçekçi bir analiz yapıldığına inanmıyorum.” Ö23
- “Yapılıyor ama paylaşım yapılmıyor, her eğitim üst birimlere olumlu olarak gönderiliyor.” Ö27

“Yapılıyor herhangi bir amaçla geri dönüt aldığımız olmadı.” Ö29

“Yapılıyor, sonuçların ne olarak kullanıldığı konusunda fikir sahibi değilim.” Ö30

“Evet alınıyor fakat görüşler genelde beğenilmediği için sonuca yansıtılmıyor.” Ö1

“Alınıyor ancak sonuçtan katılımcılar haberdar edilmiyor.” Ö6

“Görüşler alınsa da bize dönüt verilmiyor.” Ö13

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarını belirlemek ve aldıkları hizmet içi eğitimlerin hedefine uygun yapıp yapılmadığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlere göre hizmet içi eğitim; “donanım, kendini geliştirme, alanlarıyla ilgili bilgileri yenileme ve eksik bilgileri tamamlama” dır. Öğretmenler, hizmet içi eğitimin zaman kaybı olmasını istememektedir. Onlara göre hizmet içi eğitim zorunlu kılınan, pasif kaldıkları eğitim olmamalıdır. Uygulanan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin yetenek ve yeterlilikleri göz önünde bulundurulmamaktadır. Hizmet içi eğitime alınacak öğretmenler, bazen kendi istekleriyle bazen de resen seçilmektedir. Öğretmenlerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarından ziyade mevcut uygulanan programların ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Bu durum Kösterelioğlu'nun (2012) “Sosyal Bilgiler Dersi Programının Öğelerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi” adlı çalışmasındaki sonuç ile benzerlik göstermekte, sınıf öğretmenleri de verilen hizmet içi eğitimlerde ihtiyacın göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Özer'in (2004) “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi: Katılma Durumları, Beklentileri ve Engelleri” adlı çalışmasında, öğretmenler, mesleki gelişim için etkinlikte bulunmaya güdüleyici etkenlerin olmaması, okullarda mesleki gelişime yönelik etkinliklere pek yer verilmemesi, hizmet içi eğitim konularının belirlenmesinde kendilerine sorulmaması, katılmak istedikleri programı seçmede özgür olmaları gibi etkenlerin mesleki gelişimlerini ve hizmet içi eğitimlerini engellediğini açıklamışlardır.

Hizmet içi eğitim programlarının çoğunlukla görev ve hizmetlerin gerektirdiği davranış değişikliği veya yeni davranışları kazandırabilecek şekilde hazırlanıp uygulanması, öğretmenlerin eğitime istekli katılmaları ve eğitimi veren kişinin yeterliliğine bağlıdır. Turgut'un (2012) yürüttüğü “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması” adlı çalışmasında eğitimi verecek kişinin donanımlı olması, alanına hâkim olması, etkili iletişim kurabilmesi gibi özelliklerin önemli olduğu ve bu konuda üniversite öğretim elemanlarının daha çok tercih edildiği vurgulanmıştır. Öztürk ve Sancak (2007) da yaptıkları literatür taramasında hizmet içi eğitim etkinliğini düzenleyen birim ve eğitimcilerin yetersizliği, uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin verimliliğini olumsuz olarak etkilediği sonucuna varmıştır. Gökdere ve Çepni (2004) de yaptıkları çalışmada seminerlerde görev alacak öğretim elemanlarının nitelikli olması, konu alanında uzman akademisyenlerin tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden kaynaklanan yetersizlikleri belirleyecek çalışmaların genellikle yapılmadığı ara sıra anketlerin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet içi etkinlikler için kullanılacak kaynak, araç, gereç ve öğretim yöntem ve teknikler öğretmenlerin durumu ve kurumunun olanakları dikkate alınarak hazırlanmamaktadır. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenleri hizmet içi eğitimin gerekliliğine ve yararına inandıracak şekilde hazırlanmamaktadır. Büyükcın'ın (2008) “İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı” adlı tezinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kullanılan materyallerin eksik olması, seminer çalışmalarının iyi planlanmış olmaması, çalışma ortamının fiziki yapısının uygun olmaması, öğretmenlerin iş birliği hâlinde çalışmıyor olması ve öğretmenlerin eğitime karşı motivasyonlarının yeterince sağlanamaması katılımcılar tarafından hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan belli başlı sorunlar olarak belirtilmiştir.

Eğitimler; öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmesine, motivasyonunu yükseltmesine olanak sağlamak ancak kurum içinde yükselebilmesine katkı sağlamamaktadır.

Hizmet içi eğitimin hedefleri belirlenirken kurumlarının amaç, hedef, kaynak ve ihtiyaçları kısmen dikkate alınmakta genellikle eğitimler, üst kurumların istekleri doğrultusunda yapılmaktadır.

Uygulanan hizmet içi eğitimlerde başta yükseköğretim kurumları ve öğretmen yetiştiren tüm kurum ve kuruluşlarla koordine sağlanıp bu kurumların her türlü imkan ve kaynaklarından kısmen yararlanılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini daha verimli geliştirebilmeleri için onların yurt dışı eğitim kurslarına, toplantılara, seminerlere, sempozyum, panel gibi etkinliklere katılmalarına olanak sağlanmamaktadır. Öğretmenlik meslek, alan ve genel kültür bilgilerini arttırmayı sağlayacak yerli ve yabancı literature ulaşmaları desteklenmemektedir.

Uygulanan hizmet içi eğitimlerin uygulanması esnasında ve sonunda ölçme değerlendirme çalışmaları her zaman olmamaktadır. Sertifika verilen eğitimlerde kapsamlı olmayan bir sınav yapılmaktadır. Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde eğitime katılan öğretmenlerin görüş ile düşünceleri kısmen alınmakta ancak onlara dönüt yapılmamaktadır.

Öğretmenler için gönüllü olunan, az sayıda katılımcı ile yapılan ve kendilerinin gelişimine katkı sağlanan eğitimlerin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplu ve zorunlu verilen hizmet içi eğitimler amacından uzak olmakta ve kişileri eğitimden uzaklaştırmaktadır.

Öneriler

Uygulanan hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin yetenek ve yeterlilikleri göz önünde bulundurulabilir.

Farklı alanları içinde bulunduran bir hizmet içi eğitim programları havuzu oluşturulabilir.

Hizmet içi eğitimi veren kişilerin yeterlilikleri denetlenebilir. Eğitimler verilirken konuya uygun yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabilir.

Verilen eğitimlerin sahada uygulanıp uygulanmadığına yönelik denetlemeler yapılabilir.

Kaynaklar

Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Hizmet İçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitimin çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, Volume:4, Issue:4, Article:23.

İzci, E. ve Kara, A. (2010). Fransa'da eğitim personelinin hizmet içi eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3/5, s.161-168.

Kösterelioğlu, İ. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersi Programının Öğelerinin Değerlendirilmesi Ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Analizi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Turgut, S. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

MEB. (1994). Hizmet içi eğitim yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2419.

Özer, B. (2004). Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimi: Katılma Durumları, Beklentileri ve Engelleri. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/465.pdf> adresinden erişilmiştir.

Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal Of Yasar University*, 2, 761-794.

Yıldırım, F. (2007). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimine Yönelik Uzaktan Eğitim Platformu Tasarımı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

MEB'de Doktoralı Öğretmen Olmak

Dr. Gülşah Mete

MEB, drgulsahmete@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki durumlarını ve yaşadıkları sorunları dile getirmektir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın verileri MEB'de çalışan, doktora mezunu 10 öğretmen ile gerçekleştirilen açık uçlu anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Görüşme kayıtlarının analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler alanlarında uzmanlaşmak ve akademik kariyer yapmak için doktora yaptıklarını, doktora eğitimleri esnasında veya mezun olduktan sonra kongre, sempozyum vb. akademik çalışmalara katılmak istediklerinde özellikle farklı ile gitmek zorunda olanlar kurumları ile izin almada sıkıntı yaşadıklarını, MEB'de akademik çalışmalarını yürütürken çoğu zaman desteklenmediklerini, kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin bir kısmının onları desteklerken bir kısmının aldıkları doktora eğitimin öğretmenlik yararına olmadığını belirttiklerini dile getirmişlerdir. MEB içinde doktora ve tezli yüksek lisans yapan öğretmenlerin statüsüyle ilgili çalışmalar yapılmasının, özendirici olması için doktoralı öğretmenlerin maaşlarında iyileştirme olmasının ve doktoralı öğretmenlerin okullarda ders vermesinin yerine koordinatör olarak değerlendirilmesinin, TÜBİTAK vb. projelerin planlanması ve koordinesinde görevlendirilmesinin gerektiği vurgulanmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle MEB'de çalışan doktora mezunu öğretmenlerin alanlarında uzmanlaştıkları hâlde gerek üniversitede gerek kendi kurumlarında bir statü alamadıkları, kurum yöneticileri ve meslektaşları ile sıkıntılı durumlar yaşadıkları, bağlı buldukları MEB'de kendi durumlarına yönelik mevzuatın yeterli olmadığı, akademik çalışmalara özendirici düzenlemelerin yapılmasının gerekli olduğu, doktoralı öğretmenlerin MEB'in farklı birimlerde görev almasının onlara maddi manevi destek sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: MEB, doktora eğitimi, öğretmen.

Abstract

The aim of this study is to express the situation of the teachers who completed their doctorate education in the institution they work and their problems. The data of the study, which used qualitative research design, was obtained through an open-ended questionnaire interview with 10 teachers working at the Ministry of National Education. The content analysis method was used in the analysis of interview records. According to the findings of the research, teachers stated that they did doctorate in order to specialize in their fields and to make an academic career. When they want to participate in academic studies, especially those who have to go with different institutions have difficulty in obtaining permission with their institutions, they are often not supported while conducting their academic studies at the Ministry of National Education some of the administrators and teachers in their institutions support them while they stated that some of the doctorate education they receive is not for the benefit of teaching. To conduct studies on the status of teachers with doctorate and master's degrees in the Ministry of Education, improve the salaries of doctoral teachers to be encouraging, and evaluate doctoral teachers as coordinators instead of giving lectures in schools. It is emphasized that the projects should be planned and coordinated. Based on the findings of the research, although the doctoral graduate teachers working in the Ministry of Education specialize in their fields, they cannot obtain a status either in the university or in their own institutions, they experience troubled situations with the managers and colleagues of the institution, the legislation for their own conditions in the Ministry of Education is not sufficient and It has been concluded that the fact that doctoral teachers working in different units of the Ministry of National Education will provide them with material and moral support.

Keywords: Ministry of Education, doctorate education, teacher.

Giriş

Bilim insanı yetiştirilmesi ve bilimsel politikaların belirlenerek yürürlüğe konulmasındaki temel eğitim kademesi olarak bilinen lisansüstü eğitim, bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılmasını sağlayan öğretim üyelerinin yetiştirildiği eğitim kademesidir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Lisansüstü eğitim, bir ülkenin geleceğinde çeşitli yönlerden bilimin gelişmesini ve teknolojinin ilerlemesini sağlayacak akademisyenlerin ve bilim adamlarının yetişmesi için önemli bir eğitim basamağıdır (Türker, 1996). Ülkelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirecek olan sistemlerden biri olan doktora, lisans veya yüksek lisans programını bitirdikten sonra o bilim dalında sınav ve bilimsel eserle erişilen bir derece veya basamaktır. Doktora programının amacı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır. Doktora programları en üst dereceyi ifade eder. Doktora programlarından mezun olan öğrenciler bir kurumun en iyi öğrencilerini temsil eder. Ayrıca, bu öğrenciler yarının dünya liderleri olma potansiyeli en yüksek olanlardır. Doktora programları öğrencileri akademik veya araştırma kariyerine hazırlamanın yanında daha birçok sektöre (iş, sanayi, hizmet sektörü ve kamu) kaynak oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrenciler bu programlar sayesinde uluslararası ortamlara uyum sağlayacak nitelikleri kazanır (Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh, Ortega, 2014). Karakütük (1999); lisansüstü eğitimin gelişmesini ve önem kazanmasını sağlayan nedenleri şu şekilde sıralamıştır:

Bilim ve teknolojinin hızlı bir biçimde gelişmesi ve üniversitenin önemli bir rol üstlenmesi

Yükseköğretimde okullaşma oranının artmasıyla birlikte öğretim üyesine olan gereksinimin de artması

Araştırma etkinliklerinin üniversitenin işlevleri arasına girmesi

Ülke kalkınmasında yüksek nitelikli insan gücüne olan gereksinimin artması

Lisansüstü eğitimli kişilerin işgücü piyasalarında öncelikli olarak tercih edilmesi

Temel eğitim süresinin uzaması ve çağ nüfusuna yaygınlaşması

Bilgi birikiminin ve teknolojideki hızlı gelişimin yükseköğretimden mezun olduktan sonra da eğitimi gerekli kılması.

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişmelerini sağlamak böylece okul ve sınıf içi uygulamaları araştırma problemi hâline getirip sonuçlarını paylaşmada, lisansüstü eğitim çalışmaları yol gösterici olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda çalışan öğretmenler de akademik kariyer yapmak, araştırma yapmak, alanında uzmanlaşmak, sınıf ortamında öğrendiklerini uygulayabilmek gibi nedenlerle lisansüstü eğitim yapmakta veya doktora eğitimlerini tamamlamış bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı idare faaliyet raporuna göre toplam personel sayısı bir milyon 90 kişi olurken bu sayı içerisinde doktora yapmış 1.443 kişi, yüksek lisans yapmış 89.350 kişi bulunmaktadır.

657 sayılı Devlet Memurları Kanununda yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin kazanacakları haklar belirtilmiştir: Memurluğa girmeden önce veya memuriyetleri sırasında yüksek öğrenim üstü master derecesi almış olanlarla yüksek öğrenim kurumlarında en az bir yıl, ilave öğrenim yaparak lisans üstü ihtisas sertifikası alanlara bir kademe ilerlemesi, tıpta uzmanlık belgesi alanlara, meslekleri ile ilgili öğrenim dallarında doktora yapanlara bir derece yükselmesi uygulanır. Master derecesini alıp bir kademe ilerlemesinden yararlanan memura, mesleği ile ilgili öğrenim dalında doktora yaptığı takdirde iki kademe ilerlemesi uygulanır. Ek ders ücreti % 15 artırımlı ödenir.

Bu çalışmanın amacı doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki durumlarını ve yaşadıkları sorunları dile getirmektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Doktora eğitimini tercih etme sebebiniz nedir?

Doktora eğitiminizi görev yaptığınız ilde mi yoksa farklı bir ilde mi tamamladınız?

Doktora eğitiminiz süresince çalıştığınız kurum / kurumlarla iletişiminiz / ilişkiniz nasıldı? Yaşadıysanız bir duruma örnek verir misiniz?

MEB’de akademik çalışmalarınızı yapmak için desteklendiğinizi (Kurum çalışanları, yöneticiler, mevzuat vb.) düşünüyor musunuz? Neden?

Doktora eğitiminiz süresince veya mezun olduktan sonra kongre, sempozyum, panel vb. akademik çalışmalara katıldığınızda veya katılmak istediğinizde kurumunuz bu duruma nasıl yanıt verdi?

Çalıştığınız kurumda “doktoralı öğretmen olma” yı tanımlar mısınız?

Çalıştığınız kurumda sizin doktora eğitiminize bakış açıları nasıldır? Olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

MEB’de doktora eğitiminizin size katkısı olup olmadığı hakkında ne düşünüyor sunuz? Neden?

Doktora sonrasında kendinizi nerede çalışırken görmek istediniz? Neden?

Belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Öğretmenlerin, doktora eğitim sürecine ve doktora sonrası kurumlarındaki durumlarına ilişkin görüşlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı nitel bir özel durum çalışması olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008:39) tarafından nitel araştırma, “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği” bir araştırma olarak tanımlanmıştır. Nitel özel durum araştırması, eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle “nasıl” ve “niçin” soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yöntemdir (Ekiz, 2009:46).

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında uzman görüşleri alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış “Doktoralı Öğretmenlere İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır. İki bölümden oluşan veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümünde ise lisansüstü eğitimi tercih sebeplerine, bu süreçte ve doktora sonrasında karşılaştıkları sorunlara vb. ilişkin sorular bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu sorular kapsam geçerliliği için bilimsel araştırma yöntemlerine hakim iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri sonucunda sorular amaca uygunluk ve netlik bakımından son hâlini almıştır.

Verilerin Kodlanması ve Çözümlemesi

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler kaydedilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler kâğıda aktarılmış, içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların her bir soruya vermiş oldukları cevaplardan alt kodlamalar oluşturulmuş, belirlenen kodlar gruplanarak üst temada kategorileştirilmiştir. İçerik analizi yaklaşımında temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkileri göstermek için içerik analizi tabloları oluşturulmuş, kodlamalardaki iç tutarlılığı sağlamak için araştırmacıdan başka bir öğretim üyesinin de hem fikir olması esas alınmıştır. Araştırmacı ve diğer öğretim üyesi, oluşturulan kodlamalarda fikir birliğine varmak için aralarında itilafli görülen kodların verilerini birkaç kez okumuş ve kategoriler ile ilişkilendirmeler son hâlini almıştır. İçerik analizlerindeki kavramlar, katılımcı söylemleri ile de desteklenmiş, bu amaçla katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların söylemlerinde yapılan alıntılarda ve kişisel bilgilerinin sunumunda, isimleri belirtilmemiş, her bir katılımcıya 1’den 10’a kadar numara verilmiş, mesleğinin ilk harfi olan Ö (Öğretmen) ile birlikte ifade edilmiştir. (Örneğin Ö10: on numara olarak kodlanılan katılımcı)

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacı tarafından kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısının kullanıldığı ve araştırmanın amacına en uygun olanların örnekleme alınmasıdır (Balcı, 2004:90). Bu amaçla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir’de görev yapan, farklı mesleki deneyime sahip, farklı üniversitelerin lisansüstü eğitim programlarından mezun olmuş, doktora eğitimi almış 10 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Bitirdiği Bölüm
Ö1	Erkek	20	Tarih
Ö2	Erkek	17	Kimya Teknolojisi
Ö3	Kadın	19	Matematik
Ö4	Kadın	14	İlköğretim Matematik
Ö5	Kadın	20	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö6	Kadın	18	Matematik

Ö7	Kadın	10	Eğitim Bilimleri
Ö8	Kadın	19	Kimya
Ö9	Kadın	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö10	Kadın	12	Türkçe Eğitimi

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlere yöneltilen sorulardan yola çıkılarak başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Doktora Eğitimini Seçme Nedenleri

Öğretmenlere “Doktora eğitimini tercih etme sebebiniz nedir?” sorusu sorulmuş alınan cevaplar ise içerik analizi tablosunda şu şekilde gruplandırılmıştır:

Tablo 2. Öğretmenlerin Doktora Eğitimini Seçme Nedenleri

Kodlama	n	Kategori	Toplam
Alanda kendini geliştirme	3		
Merak etme	2		
Alanda uzmanlaşma	3	Kişisel gelişim	10
Gelişmeleri takip etme	2		
Atama ve terfi etme	3	Mesleki kariyer	7
Bakanlığın görevlerinde yer alma	üst 4		
Akademik personel olma	9	Akademik kadro	9

Yukarıdaki içerik analizi tablosunda da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler doktora eğitimini birden fazla nedenden ötürü tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler kişisel gelişimlerine katkı sağlamak, mesleki kariyer yapmak ve üniversitelerde kadro almak için doktora yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Alanımla ilgili gelişmeleri takip etmek ve kendimi geliştirmek için doktora eğitimimi tamamladım.” (Ö3)

“Alanımda uzmanlaşmak ve üniversitede hoca olmak için doktora yaptım.” (Ö6)

“Üniversitede kadro almayı düşünmedim. Onun için bağlı bulunduğum kurumda yükselmek ve terfi etmek için alanım dışında uzmanlaştım.” (Ö9)

Öğretmenlerin Doktora Eğitimi Sürecinde Yaşadıkları Durumlar ve Sorunlar

Doktora eğitimlerini görev yaptığı ilde de farklı bir ilde de tamamlayan öğretmenler vardır. Öğretmenler, doktora eğitimleri süresince çalıştıkları kurumlarla özellikle ders aşamasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmiş, izin almada sıkıntı yaşamışlardır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Doktora Eğitimi Sürecinde Yaşadıkları Durumlar / Sorunlar

Kodlama	n	Kategori	Toplam
---------	---	----------	--------

Yöneticilerin olumsuz yaklaşımı	6	Çalıştıkları okulda yaşanan durum / sorun	
Okul müdürlerinin araştırma izinlerini vermemesi	3		
Öğretmen arkadaşlarının kıskançlığı	1		10
Kongre, sempozyum, seminer vb. etkinliklere katılım izninde yaşanan sıkıntılar	7	Çalıştıkları okulda yaşanan olumsuz durum / sorun	7
Sorun yaşamayanlar	3		3

Ders saatlerinin planlanması konusunda yöneticilerin olumsuz yaklaşımı, öğretmen ile yöneticilerin kendileri ile rekabet etmeleri gibi durumlar doktora yapan öğretmenlerin özellikle belirttikleri sıkıntı durumlarıdır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bu süreçte kurum yöneticilerimle iletişimim hiçbir zaman iyi olmadı. Doktora eğitiminin önemini onlara anlatamadım. MEB’de görev yapan bir öğretmenin doktora yapması gereksiz ve iş aksatan bir süreç olarak görüldü halbuki tam tersiydi. Edindiğim bilgileri sınıfta öğrencilerimde uyguladım ve uygulamaya da devam ediyorum. Kurumların bu sürece bakışı olumsuz.” (Ö1)

“Çalıştığım kurumlarla bazı zamanlarda ders programı ve saatleri açısından sıkıntılar yaşadım ancak mevzuatta yer alan maddeler aracılığıyla sorunumu çözebildim.” (Ö3)

“Saygı duyan da oldu, kıskanan da, gereksiz gören de... Bir MEB müfettişi dersime girdiğinde “Öğretmeniniz doktora yapıyor musunuz; bakalım hangimiz daha bilgiliyiz? Şimdi bilgilerimizi yarıştıracamız.” demişti. Şaka falan yapmıyordu, ciddiye. Benzerlerine çok örneğim var. Destek çıkan okul müdürlerim çok oldu. Meslektaşlardan destekçim de çoktu ancak imalı sözlerle ve bazı kıskançlıklara da maruz kaldım.” (Ö4)

“Kurumumdan destek de gördüm orada sıkıntı da yaşadım. Tüm branş derslerimi bir güne toplayıp günümü boşaltarak zorunlu derslerime devam ederken soruşturma geçirdim, kınama cezası aldım.” (Ö9)

Öğretmenlerin çoğu; MEB’de akademik çalışmalarını yapmak için desteklenmediklerini, okul yöneticilerinin kongrelere, sempozyumlara ve seminerlere katılmaları için izin vermediklerini belirtmişlerdir.

“Çalıştığım kurumlarda hiç destek görmedim aksine engellendim. Resmi olarak izin alabilmeme rağmen ders programım buna uygun yapılmadı. Müdür yardımcımız asli görevimin öğretmenlik olduğunu buna göre hareket etmem gerektiğini bu nedenle okul derslerine önem vermem gerektiğini hep söyledi. Müdürümüz doktora derslerini takip etmem esnasında beni kaymakama şikayet etti. Çalıştığım kurum doktora yaptığım fakülteye 2 saat uzaklıktaydı. Derse yetişmeye çalışırken kaç defa trafik cezası yedim.” (Ö1)

“MEB’in ortak olmadığı kongrelere, sempozyumlara ve seminerlere gitmek gerektiğinde mazeret izni almak zor olabiliyor. Mevzuatın bu konuda yetersiz olduğu fikrindeyim. Müdür faktörü de önemli bir diğer konu. Müdürlerin kişisel kıskançlıklarıyla uğraşmak da yorucu.” (Ö4)

“Mevzuat da yöneticiler de diğer çalışanlar da buna destek değil engel oluşturdu. «Keyfi yüksek lisansınız için tayininizi mi istiyorsunuz?» diyen şefim oldu. 150 km uzağa atandım, gelip gitmek çok zor oldu hatta aracım yolda takla bile attım.” (Ö9)

“Tezimin ölçeklerini uygulamak için gerekli makamlardan izin aldığım hâlde birçok okul müdürü ölçeklerimi dağıtmama izin bile vermedi. Tanıdık başka okul müdürleri vasıtasıyla ölçeklerimi dağıtabilmişim. Ama yaptığım araştırmaları destekleyen ve iyi karşılayan vizyon sahibi müdürlerle de karşılaştığım oldu.” (Ö5)

“O dönemdeki müdürüm kendisi de master yapıyor olduğu için destekleyici olmuştur.” (Ö7)

Öğretmenlerin bazıları doktora eğitimleri süresince veya mezun olduktan sonra kongre, sempozyum, panel vb. akademik çalışmalara katıldıklarında veya katılmak istediklerinde kurumlarının bu duruma olumsuz yanıt verdiklerini belirtmişlerdir. Bazıları ise olumlu cevap almıştır.

“Olumsuz yanıt verdiler tabii ki. Asli görev hatırlatması yapıldı hep.” (Ö1)

“Kongrelere katılan öğretmenlerle ilgili izin konusunda karar yayınlanana kadar sorun olabiliyordu ancak yayınlanan yönetmelik işimizi epey kolaylaştırdı ancak yine de müdürün inisiyatifinde.” (Ö3)

“İzin sıkıntısını halletmeye çalıştım. Tek başıma halletmem gereken bir konuydu yöneticilerim için.” (Ö4)

“Ne zaman kongreye gitmek istesem ne okul müdürüm, ne de ilçe mem razı oluyor. Geçen sene Antalya’da bir eğitim kongresine katılmak için o kadar çok uğraştım ki. Son güne kadar izin işlemlerimi ısrarla tamamlamadılar ve en sonunda yasal hakkım olmasına rağmen son dakika mazeret izni olarak kongreye katılmıştım.” (Ö7)

“Gerekli izin ve evrak işlemlerim gereğince yürütülmüştür.” (Ö8)

“Bu gibi durumlarda izin alabildim.” (Ö10)

“Sempozyumlara gitme sürecinde okul ve ilçe izin konusunda bir problem çıkarmadı.” (Ö6)

Öğretmenlerin “Doktoralı Öğretmen Olma” Tanımları

Öğretmenler çalıştıkları kurum müdürleri ve meslektaşlarının davranışlarına göre «doktoralı öğretmen olma»yı tanımlamışlardır:

“2016 yılına kadar doktora bana MEB açısından hiç bir faydası olmadığı gibi müdürler tarafından da doktora gereksiz görüldü. Şu an çalıştığım kuruma 2016 yılında atandım. Proje ve özel program uygulayan bir okul. Bu okula seçilmemde doktoralı olmam büyük bir etken oldu. Hayatımda ilk defa doktoralı olmak MEB açısından tercih sebebi oldu. Bu nedenle şu anki kurumumda doktoralı öğretmen olmak saygı gören bir özellik. Öğrenciler, öğretmen arkadaşlarım, veliler ve en önemlisi okul idaresi tarafından değer veriliyor.” (Ö1)

“Diğer öğretmenlerden farklı olarak bir tutum ya da davranış yok. Hatta meslek lisesinde olduğum için hiç doktoralı olmamın farkını hissetmiyorum.” (Ö2)

“Arkadaşlarının genel olarak saygı duyduğu, idarenin ‘fiili’ olarak destek vermediği hatta şevkini kırdığı, çalıştığı kurumdaki öğrenci kitlesinin akademik başarısının ve yaşam kalitesinin çok düşük olması sebebiyle kendisinden yeterince yararlanılamayan bir öğretmen olmaktır.” (Ö4)

“Meslektaşlarım ve okul müdürüm ‘doktoralı öğretmen’ olarak beni müdürle öğretmen arasında bir yerde görüyorlar sanki. Okul iş ve işlemlerini koordine eden, stratejik plan vb. projeleri yapmakla görevli, dışarıdan bir yetkili geldiğinde sunumları yapan reklam yüzü gibi bir şey.” (Ö7)

“Kendimi ait hissetmeme engel oluyor. ‘Benim burada ne işim var?’ hissine kapılıyorum.” (Ö9)

Öğretmenlere Yöneticilerinin / Meslektaşlarının / Öğrencilerinin / Velilerinin Bakış Açıları

Öğretmenler; yöneticilerinin bakış açılarına göre eğitim, sunum, plan, proje, ulusal ve uluslararası bilim olimpiyatları gibi çalışmalarda doktora sayesinde tercih nedeni olduklarını belirtmişlerdir. Bazı yöneticilerin ise önerilen proje vb. çalışmalara destek olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler meslektaşlarının bir başarı durumunda tebrik edip saygı gösterdiklerini, bazı zamanlarda da doktoralı olmanın branştaşlarıyla çatışmaya neden olduğunu belirtmişlerdir.

“Bazıları için tebrik ve takdir edilesi, bazıları için ‘Ne gerek varmış ki, aynı işi yapıp aynı maaşı alıyoruz sonuçta.’ yorumu yapılan bir kavram.” (Ö4)

Öğrenciler ve velilere göre; doktora farkında olunmayan bir durumdur. Açıklama yapıldığında ise öğrencilerin ve velilerin saygı duyulan, önemsenen bir öğretmen konumuna getirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin MEB’de doktora eğitiminin katkısının ne olduğuna yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenler; MEB’de yapılması gereken bir iş olduğunda tercih edildiklerini belirtmişlerdir.

Bazıları ise doktoralı olmanın MEB de bir statü karşılığına sahip olmadığını, maddi ve manevi hiçbir katkısının olmadığını belirtmişlerdir.

Okunan kitap, kaynak sayısı ve yöntem bilgisi açısından iyi bir perspektif kazandırdığını söylemişlerdir.

Doktora Mezunu Öğretmenlerin Beklentileri

Öğretmenler doktora sonrası kendilerini uygun bir üniversitede ya da MEB’de daha yararlı olacakları bir yerde görmek istediklerini belirtmişlerdir:

“Öğrenme potansiyeli yüksek öğrencilerin olduğu bir okulda çalışmak isterdim.” (Ö7)

“Bir fakültede, gerçekten edebiyat ve eğitim adına üretirken göreceğimi umdum fakat fakülte şöyle dursun, sadece bir eğitim öğretim yılı iyi bir okulda çalıştım.” (Ö5)

Öğretmenler; maddi ve özlük hakları itibarıyla daha farklı bir pozisyonda olmak istediklerini belirtmişlerdir.

“Manevi destekler; amirlerimizin, meslektaşlarımızın, öğrencilerimizin saygı duyması çok güzel ve mutluluk verici olsa da gönül yine de bu pozisyonun maddi ve özlük hakları itibarıyla daha farklı bir pozisyonda olması haktır diye düşünenlerdenim.” (Ö2)

“Beni en çok üzen birçok alanda uzman olduğumu düşündüğüm akademisyenin bana ‘Sen bu çalışmalarla kesinlikle akademisyen olmalısın.’ demesine rağmen kadro istediğimde arkamda durmamaları.” (Ö1)

“Siyaset, sendikalar, çeşitli gruplaşmalar devam ettiği sürece benim gibi hiçbir gruba dahil olmadan işini yapıp kendini geliştirmek ve faydalı olmak isteyenler, maalesef sadece kendilerini geliştirmiş olacak ve gelişmiş ve bezgin kişiler olarak emekliye ayrılacak ya da iş değiştirecekler.” (Ö5)

“MEB içinde doktora ve tezli yüksek lisans yapan öğretmenlerin statüsüyle ilgili çalışmalar yapılmasını, özendirici olması için doktoralı öğretmenlerin maaşlarında iyileştirme yapılması gerektiğini düşünüyorum. Doktoralı öğretmenlerin okullarda derse girmesi yerine koordinatör olarak değerlendirilmesi, Tübitak vb. projelerin planlanması ve koordinesinde görevlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö7)

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada doktora eğitimini tamamlayan öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki durumları ve yaşadıkları sorunlar dile getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin doktora eğitimini tercih etme nedenleri “kişisel gelişim, mesleki kariyer ve akademik personel olma” başlıklarında toplanmaktadır. Öğretmenlerin doktora eğitimini tercih etmelerinde, akademik personel olma istekleri; kişisel gelişim ve meslekî kariyer kazanma isteklerinden önce gelmiştir. Bu durum Oluk ve Çolak’ın (2005) lisansüstü eğitim alan öğretmenlere yönelik yaptığı araştırma sonucuyla benzerlik göstermiştir. Başer vd. (2005) ve Alabaş vd. (2012) tarafından yüksek lisans yapan öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda ise farklı sonuca ulaşılmıştır. Bu araştırmacılar, yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin yarısından fazlasının akademik kariyer için lisansüstü eğitim aldıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın bulgularından hareketle MEB’de çalışan doktora mezunu öğretmenler, alanlarında uzmanlaştıkları hâlde gerek üniversitede gerek kendi kurumlarında bir statü alamamışlardır.

Öğretmenler doktora eğitimleri süresince ve mezun olduktan sonra da kurum yöneticileri ve meslektaşları ile sıkıntılı durumlar yaşamışlardır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki yöneticilerin ders saatlerini planlamadaki olumsuz yaklaşımları sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Karakütük (2000), Alabaş vd. (2012) ve Doğusan (2003) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar çıkmıştır. Lisansüstü öğrenim gören öğretmen sorunlarını belirlemeye yönelik Nayır (2007) tarafından yapılan çalışmada da “Okuldan Kaynaklanan Sorunlar” başlığı altında lisansüstü yapan öğretmenlerin yaşadıkları benzer sorunlar dile getirilmiştir.

Öğretmenler bağlı buldukları MEB’de kendi durumlarına yönelik mevzuatın yeterli olmadığını belirtmişler ve var olan mevzuatın da kurum yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmasını uygun bulmamışlardır.

Öğretmenler tarafından akademik çalışmalara özendirici düzenlemelerin yapılmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Akademik çalışmalara katılacakları veya akademik çalışmalarını sunacakları kongre, çalıştay, panel vb. bilimsel toplantılara kurumlarınca gerekli izinlerin verilmediği, MEB’in maddi desteği sağlamadığı belirtilmiştir.

Doktoralı öğretmenlerin MEB’in farklı birimlerde görev almasının onlara maddi manevi destek sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

MEB ile YÖK arasında doktora mezunu öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında çalışmalarına yönelik protokol imzalanabilir.

MEB, doktoralı öğretmenlerine gerekli maddi ve manevi desteği vererek durumlarında iyileştirme yapabilir. “Uzman öğretmen ve başöğretmen” unvanlarını lisansüstü eğitim yapmış öğretmenlere verebilir.

Öğretmenlerin tez çalışmaları sırasında tezleri ile ilgili gerekli verileri toplamayı, uygulamaları yapabilmeyi sağlayacak gerekli izin verilebilir ve öğretmenlere kurum müdürlerince kolaylık sağlanabilir.

Kaynaklar

- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar, *e-international journal of educational research*, 3:s. 89-107.
- Balci, A. (2004). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: s.129-135.
- Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., Marsh, H. ve Ortega, S. (2014). The continuing evolution of the research doctorate. Maresi Nerad & Barbara Evans (Ed). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education* içinde (s. 5-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Doğusan, F. (2003). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğretmenlerin lisansüstü öğrenimi konusundaki tutumları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale: Türkiye
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakütük, K. (1999). Lisansüstü öğretimde örgütlenme modelleri ve Türkiye'deki uygulamalar. 6. *Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi*, 17 – 19 Kasım 1999, Ankara.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: s.193-209
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s.94-114
- Türker, K. (1996). Türkiye'de üniversite, bilim ve teknoloji politikaları. 2. üniversite kurultayı – bildiriler, Sarmal Yayınevi.
- MEB (2018). <https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-haber/meb-yuksekkale-ve-doktora-mezunu-ogretmen-sayilarini-acikladi-35236.html>
- MEB (2019). <https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-personel/yuksekkale-ve-doktora-yapan-ogretmenlerin-kademe-derece-ilerlemesi-34693.html>
- Oluk, S. ve Çolak, F. (2005). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: s.141-144.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Teacher Educators' Thoughts and Reflections on Teaching Practicum

Prof.Dr.Melek akmak

Gazi University, Faculty of Education, melek@gazi.edu.tr

Abstract

Practicum has been considered one of the most crucial and influential stages in teacher education (Trent, 2013; cited in Castañeda-Trujillo & Aguirre-Hernández, 2018). In other words, teaching practicum is one of the most important components of teacher education. It provides preservice teachers the opportunity to be in the real classroom context. Moreover, preservice teachers develop their experiences in the classroom. Many studies (e.g. Rajuan , Beijaard & Verloop, 2008; Ngoepe, 2014; Lawson et al, 2015; Busher et al., 2015; Agudo, 2016; Sulistiyo et al., 2017) have focused preservice teachers' perceptions regarding with teaching practicum. On the other hand, associate (mentor/cooperating) teachers and also university teachers all have crucial roles in teaching practicum process as Beck and Kosnik (2002) stated. However, little research has focused to university teachers and their thoughts on practicum. This current research mainly aims to determine the perceptions of teacher educators (n=12) about teaching practicum process. Since it is a phenomenological research, the study group consists of a small group of teacher educators from an education faculty at a state university in Ankara, Turkey. Data collected through both individual and focused-group interview techniques. As Jamshed (2014) stated that interview technique is the most common format of data collection in qualitative research. Gill, Stewart, Treasure & Chadwick (2008) also indicate that the purpose of the using interview is to explore the views, experiences, beliefs and/or motivations of individuals on specific matter in research studies. The results mainly showed interesting points which reflect teacher educators' perceptions on teaching practicum. Results of the study can be considered by teacher education programs, teacher educators and researchers who focused to this specific issue.

Keywords: teacher educator, teaching practicum, teacher education

Introduction

Most teacher education institutes prepare their student teachers for teaching in the real classroom contexts through the practicum as Qazi, Rawat and Thomas (2012) stated. There has been considerable amount of research on different dimensions of teaching practicum (akmak & Gündüz, 2018). In related literature, many studies (Rajuan, Beijaard & Verloop, 2008; Ulvik & Smith, 2011; Cheng, 2013; Ngoepe, 2014; Lawson et al, 2015; Busher et al., 2015; Agudo, 2016; Sulistiyo et al., 2017) have particularly focused on preservice teachers' perceptions regarding with teaching practicum. However, associate (mentor/cooperating) teachers and also university teachers all have crucial roles in teaching practicum process as Beck and Kosnik (2002) stated. However, little research has focused to university teachers and their thoughts on practicum. From this point of view, this research mainly aims to determine the perceptions of teacher educators (n=12) about teaching practicum process.

Method

Since it is a phenomenological research, the study group consists of a small group of teacher educators (n=12) from an education faculty at a state university in Ankara, Turkey. Data collected through both individual and focused-group interview techniques. As Jamshed (2014) stated that interview technique is the most common format of data collection in qualitative research. Gill, Stewart, Treasure & Chadwick (2008) also indicate that interview facilitates to explore the views, experiences, beliefs and/or motivations of individuals on specific matter. In presenting data, representative quotations were selected in order to enable readers to be able to see that a range of participants have contributed to the data (Anderson, 2010).

Conclusion and Discussion

The main findings of the study are given in this part. The first question was “What are the aspects you find most useful in terms of contribution of practicum to teacher candidates? Please specify.” in the study. Examples of discourses which reflect teacher educators’ perceptions on these fundamental factors are given below:

Teacher candidates have the chance to apply what they know theoretically with the process of teaching practice.

Candidates find the opportunity to meet with the profession itself.

Candidates are learning to question themselves as teachers.

Candidates have the opportunity to work with the students and to develop their qualifications while carrying out their teaching and learning situations in the real environment.

Candidates can explore areas where they may be inadequate before they start working and develop themselves in these areas.

Candidates gain an important experience in creating professional understanding with all their dimensions.

Teacher candidates recognize their professional readiness.

Prospective teachers find the opportunity to relate their personal characteristics to their professional characteristics.

As seen, teacher educators pointed out the multifaceted benefits of teaching practice for the candidates. The second question in the study was “In your opinion, what are the factors affecting the teaching practice process positively or negatively? Give an example”. Examples of teacher educators' views on both dimensions are given below.

Factors Affecting the Teaching Practice Positively

In particular, the responsibilities of the instructor and mentor teachers who guide the prospective teachers make an important and positive contribution in this process.

The motivations and professional attitudes of candidate teachers, academicians, school director and coordinator teachers in the school have a positive effect on the process.

Factors affecting the teaching practice negatively

Lack of communication between the stakeholders

As a third question, the participants are asked “What are your most important roles as a university supervisor in the teaching practice? Please specify?” Examples of the participants’ views on this question are given below.

Our most important task is to guide the students... We need to assist their needs in planning, implementing and evaluating their course, and provide positive feedback to students on the implementation processes.

Provide necessary feedback to teacher candidates, inform them about the process, communicate effectively with them and find solutions to problems with them.

Be a guide to the student and make recommendations.

In the fourth question, the participants are asked that “What are the aspects in which you make the most contributions to teacher candidates in the process of teaching?” Examples of the participants’ views on this question are given below.

To give feedback them during their practicum process

To provide a critical perspective to teacher candidates on the cases they encounter in practicum process.

As a final question, the participants are asked that “What are your suggestions for teaching practice?” Some quotations which reflect the participants’ perceptions are given below:

The teaching practice should be shaped in a holistic manner...

Recommendations

Based on the results of the study, it can be suggested that practicum should be integrated with teacher education programs. In practicum process, all stakeholders' perceptions including teacher educators should be taken into consideration by teacher education programs, teacher educators and researchers who focused to this specific issue. This dimension of the practicum can be investigated deeply in future research.

References

- Agudo, J. M. (2016). What Type of Feedback do Student teachers expect from their school mentors during practicum experience? the case of Spanish EFL student teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.3>
- Anderson, C. (2010) Presenting and Evaluating Qualitative Research, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74 (8).
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002) Professors and the practicum involvement of university faculty in preservice practicum supervision, *Journal of Teacher Education*, 53 (1), 6-19.
- Busher, H., Gündüz, M., Cakmak, M., & Lawson, T. (2015) Student teachers' views of practicums (teacher training placements) in Turkish and English contexts: a comparative study. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(3), 445-466.
- Castañeda-Trujillo, J. E., & Aguirre-Hernández, A. J. (2018) Pre-service English teachers' voices about the teaching practicum. *HOW*, 25(1), 156-173. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.420>.
- Cakmak, M. & Gunduz, M. (2018) *Dimensions and Emerging Themes in Teaching Practicum: A Global Perspective*, London: Routledge.
- Gill, PW., Stewart, KF., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291-295. <https://doi.org/10.1038/bdj.2008.192>
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of basic and clinical pharmacy*, 5(4), 87-88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>.
- Lawson, T., Çakmak, M.; Gündüz, M. & Busher, H. (2015) Research on teaching practicum – a systematic review, *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407, DOI: 10.1080/02619768.2014.994060
- Ngoepe, M.G. (2014) Examining student teachers' perceptions on mentoring during field experiences in distance learning: A pilot study, *J Soc Sci*, 40(1), 41-49.
- Qazi, W.; Rawat, K.J. & Thomas, M. (2012) The role of practicum in enhancing student teachers' teaching skills, *American Journal of Scientific Research*, 44, 44-57.
- Rajuan, M.; Beijaard, D. & Verloop, N. (2008) What Do Student Teachers Learn? Perceptions of Learning in Mentoring Relationships, *The New Educator*, 4(2), 133-151, DOI: 10.1080/15476880802014314
- Sulistiyo, U., Mukminin, A., Abdurrahman, K., & Haryanto, E. (2017) Learning to Teach: A Case Study of Student Teachers' Practicum and Policy Recommendations. *The Qualitative Report*, 22(3), 712-731. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss3/3>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2011) What characterizes a good practicum in teacher education?, *Education Inquiry*, 2(3), 517-536, DOI: 10.3402/edui.v2i3.21997
- Qazi, W., Rawat, K. J., & Thomas, M. (2012). The role of practicum in enhancing student teachers' teaching skills. *American Journal of Scientific Research*, 44, 44-57. <http://www.eurojournals.com/ajsr.htm>.

Pre-Service Teachers' Changing Concerns on Teaching

Prof.Dr.Melek akmak

Gazi University, Faculty of Education, melek@gazi.edu.tr

Abstract

Teaching process has become one of the biggest issues in the academic field (Artunduaga, Rojas & Muñoz, 2018). Many research (Tolsdorf & Markic, 2018; Sharma, 2015; Liu & Huang, 2005; Alfi et al., 2004; Christou, et al., 2004; Cheung & Yip, 2004; Swennen et al., 2004; Capel, 2001; Hui, 2001; Storch & Tapper, 2000; Murray-Harvey et al., 2000; Meek & Behets, 1999; Kyriacou & Stephen, 1999; Capel, 1997; Morton et al., 1997) have been conducted about teachers' concerns regarding with teaching in the field of teacher education. On the other hand, review of the related studies indicate that the concepts of stress, concern and anxiety are sometimes used interchangeably by the researchers (akmak, 2008). This piece of research mainly explores the concept of concern and its changing positions in the journey of the preservice teachers. Therefore, this research mainly aims to explore the student teachers' concerns about the teaching including many aspects such as teaching profession, teaching methods, instruction, classroom management and communication. The study group were preservice teachers who enrolled in English Language Education Division at an Education Faculty in a state university in Ankara, Turkey. First year, second year, third year and fourth year students (n=110) participated in the research. A questionnaire was used to gather data and statistical analysis is carried out on quantitative data. It is hoped that the results will provide some crucial points for teacher education programs.

Keywords: Concern, changes, pre-service teachers, teacher education.

Introduction

Teaching process has become one of the biggest challenges in the academic field (Artunduaga, Rojas, & Muñoz, 2018). Researching teacher beliefs, concerns and perceptions can be seen vital to understand their classroom applications (Kayaoğlu, Kobul & Erbay, 2013). Review of the related studies indicate that the concepts of stress, concern and anxiety are sometimes used interchangeably (akmak, 2008). In the literature, many research (Tolsdorf & Markic, 2018; Sharma, 2015; Liu & Huang, 2005; Alfi et al., 2004; Christou, et al., 2004; Cheung & Yip, 2004; Swennen et al., 2004; Capel, 2001; Hui, 2001; Storch & Tapper, 2000; Murray-Harvey et al., 2000; Meek & Behets, 1999; Kyriacou & Stephen, 1999; Capel, 1997; Morton et al., 1997) have been conducted about teachers' concerns in the field of teacher education. Kayaoğlu, Kobul and Erbay (2013), for example, aimed to investigate teacher concerns in their study and found that there are some differences between the concerns of ELT department students and language and literature department students. To give more details, while prospective teachers studying at the ELT department were found to be highly concerned about technology, their counterparts studying at the language and literature department were not interested in the issue. In another study, Mau (1997) aimed to examine the concerns of student teachers (n=48) during their initial school-based training and collected data through a questionnaire and interview for the study. In the teaching-concerns inventory, the personal-survival concerns are maintaining appropriate class control, doing well when the supervisor is present, feeling more adequate as a teacher, getting a favourable teaching evaluation, being accepted/respected by professionals, and feeling under pressure too much of the time. The sample contained 48 participants drawn from first-year student teachers in a Bachelor of Arts/Bachelor of Science Diploma of Education programme in Singapore. The mains results of the study were as follows: First-year student teachers have many concerns after their first practicum. Highest on their list of concerns is maintaining appropriate class control followed by meeting pupil needs of unmotivated students and students with different levels of achievement which suggests that a pedagogical course on teaching, motivating and managing pupils did not change this priority of teaching concerns or learning about managing pupils through coursework is not enough to develop the sense of confidence that is needed in actual teaching. The results of the study mainly indicated that the participants need to experience actual classroom teaching to learn to manage the classroom well. In a similar study Swennen (2004) also investigated student teachers' concerns (n=37) about teaching on the basis of their mental images of teaching practice. A card sorting instrument, drawings made by the student teachers and interviews were used in order to measure student teachers' concerns. The results showed in the study that the most commonly observed category of concern was about students' needs and the lowest one observed was the general concern among the four categories determined as

follows: individual concern, concern about teaching, concern about students' needs and general concerns. In a different study, Liu and Huang (2005) investigated the trend of K-12 teachers' (n=86) concerns regarding technology integration into the classroom. They used the stages of concerns (SoC) questionnaire to assess teachers' seven stages of concern which include awareness, informational, personal, management, consequence, collaboration and refocusing. The results mainly showed that teachers' concerns at the stages of informational, personal and refocusing were intense.

Based on related literature, the research aims to explore pre-service teachers' changing concerns on teaching including different aspects such as teaching profession, teaching methods, instruction, classroom management and communication since describing the needs and concerns of pre-service teachers is of vital importance. Based on this main aim, the following questions were determined to be answered:

1. Do pre-service teachers' concerns regarding with teaching vary by class level?
2. Do pre-service teachers' concerns regard to teaching change according to gender?

Method

The study group were preservice teachers who enrolled in English Language Education Division at an Education Faculty in a state university in Ankara, Turkey. First year, second year, third year and fourth year students participated in the research. Both qualitative and quantitative research techniques have been used in this descriptive study. A questionnaire was used to gather data. Statistical analysis is carried out on quantitative data and significance level is taken as .05 in hypothesis tests.

Results

The first research question was "Do pre-service teachers' concerns regarding with teaching vary by class level?" in the study. Statistical analysis is carried out on the data. The anxiety scores of the groups were analyzed with One Way ANOVA. Descriptive statistical analysis results of the groups are given in Table 1 and One Way ANOVA results are given in Table 2.

Table 1. Descriptive statistics results of prospective teachers' concern related teaching in terms of class level.

Class Level	N	\bar{x}	SD	Minimum	Maximum
1	29	78.10	21.07	28	106
2	25	86.92	15.96	54	107
3	26	90.58	15.33	47	110
4	30	55.83	21.40	28	108
Total	110	76.98	23.15	28	110

Table 2. One-way ANOVA results of student teachers' concerns scores according to class level.

Source	SS	df	MS	F	P	Scheffe Test
Between Groups	20728.92	3	6909.64	19.43	.000*	1-4
Within Groups	37701.04	106	355.67			
Total	58429.96	109				

*p<.005

As can be seen from Table 2, One Way ANOVA results indicated that there was a significant difference between the averages of the concern scores of the classes, $F(3,106)=19.43$, $p=.000$. Levene's test results showed that there was no difference between the variances of the data of the groups, $F=$

(3,106), $p=.144$. According to Levene's test, multiple comparisons were made with Scheffe test. The test results showed that there was a statistically significant difference between the average of 1st grade and 4th grade, 2nd grade and 4th grade, 3rd grade and 4th grade. These differences are in favor of Class 1 between Class 1 and Class 4; Class 2 between Class 2 and Class 4; Class 3 between Class 3 and Class 4. These results can be interpreted as an educational inference that teacher practice courses indicate a significant effect in teacher education programs. The second question in the study was: "Do pre-service teachers' teaching concerns change according to gender?" Table 3 shows the analysis results.

Table 3. t-test results for independent groups of male and female prospective teachers' concern scores related to teaching

Group	N	\bar{X}	SD	df	t	p
Female	81	82.11	20.96	108	4.16	.000*
Male	29	62.66	23.29			

* $p<.005$

The results of the analysis indicated a significant difference between male and female prospective teachers' concern scores related to teaching $t(108) = 4.16, p=.000$. This difference is in favor of female teacher candidates, as the average of female teacher candidates ($\bar{X}=82.11$), is higher than the male teacher candidates' averages ($\bar{X} = 62.66$). This result shows that female teacher candidates have higher concerns about teaching.

Conclusion and Discussion

As mentioned so far, this research study proposed to explore pre-service teachers' changing concerns on teaching and answer the following questions as: 1. Do pre-service teachers' concerns regarding with teaching vary by class level? and 2. Do pre-service teachers' concerns regard to teaching change according to gender? A significant difference between the averages of the concern scores of the classes is found for the first research question in the study. In the research, it was seen that the anxiety of the candidates about teaching decreased after the teaching practice. This suggests that this result shows that teaching practice is important in the preparation of prospective teachers for teaching. In addition, a significant difference is found between male and female prospective teachers' concern scores related to teaching for the second question.

Recommendations

It is hoped that the findings of this piece of research provide some considerable points for teacher educators and researchers who are interested in teacher education. The concerns or the fears of the student teachers may change when they face the actual classroom atmosphere. Teaching practicum helps preservice teachers on this issue. As many researchers stated that teaching practice is one of the most important aspects of teacher education. Concerns of student teachers regarding with teaching must be taken into consideration in teacher education. The topic can be further analyzed using larger sample. The implications of the study' findings can be considered with an aim to improve the quality of teacher education.

References

- Alfi, O., Assor, A. & Katz, I. (2004). Learning to allow temporary failure: Potential benefits, supportive practices and teacher concerns. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 27-40.
- Artunduaga, A., Rojas, A. & Muñoz, D. (2018). Impact of pedagogical reflection in the teaching practicum from Caquetá practitioners perspective: a literature review. *Educación y Humanismo*, 20(35), 57-73. DOI: <http://dx.10.17081/eduhum.20.35.2658>
- Capel, A. S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39(2), 211-228.
- Capel, S. (2001). Secondary students' development as teachers over the course of a PGCE year. *Educational Research*, 43(3), 247-261.

- Christou, C., Eliophotou-Menon, M. & Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: an application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57, 157–176.
- Cheung, D. & Yip, D. Y. (2004). How science teachers' concerns about school-based assessment of practical work vary with time: the Hong Kong experience. *Research in Science & Technological Education*, 22(2), 153-169.
- Çakmak, M. (2008) Concerns about teaching process: student teachers' perspective, *Educational Research Quarterly*, 31(3), 57-77.
- Hui, E. K. P. (2001). Hong Kong students' and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation. *Educational Research*, 43(3), 279–284.
- Kayaoğlu, M.N.; Kobul, K. & Erbay, Ş. (2013) Prospective teacher concerns: a comparative study of departments of English language teaching and language and literature, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(2),262-275.
- Kyriacou, C. & Stephens, P. (1999) Student teachers' concerns during teaching practice, *Evaluation & Research in Education*, 13(1), 18-31.
- Liu, Y. & Huang, C. (2005). Concerns of teachers about technology integration in the USA. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 35–47.
- Mau, R. Y. (1997) Concerns of student teachers: implications for improving the practicum, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25 (1), 53-65.
- Meek, G. A. & Behets, D. (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 497-505.
- Morton, L. L.; Vesco, R.; Williams, N. H. & Awender, M. A. (1997). Student teacher anxieties related to class management, pedagogy, evaluation, and staff relations, *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69-89.
- Murray-Harvey, R.; Slee, P. T.; Lawson, M. J. Halia Silins; Banfield, G. & Russell, A. (2000) Under stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23(1),19-35.
- Sharma, D. (2015) Listening to the experiences and concerns of pre-service teachers during teaching practice programme, *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 5 (1), 14-27.
- Storch, N. & Tapper, J. (2000) The focus of teacher and student concerns in discipline-specific writing by university students, *Higher Education Research and Development* 19(3):337-355.
- Swennen, A.; Jörg, T. & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques, *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265-283.
- Tolsdorf, Y. & Markic, S. (2018) Development and changes in student teachers' knowledge concerning diagnostic in chemistry teaching-a longitudinal case study, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12).

Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Tekniğine Yönelik Görüşleri

Doç. Dr. Güner Tural

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, guner.tural@omu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının uyguladıkları mikro öğretim tekniğine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma pedagojik formasyon programında öğrenim gören 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kimliklerini gizli tutmak amacıyla öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarından sınıfta uygulaması yapılan mikro öğretim tekniğine yönelik görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğretmen adaylarının cevapları nitel veri analizlerinden içerik analiz yaklaşımı esas alınarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğinin öğretmen adayı eğitimine önemli bir katkı sunduğunu düşündüklerini göstermiştir. Öğretmen adayları mikro öğretim tekniği ile eksiklikleri ve hataları bizzat deneyimleyerek farkına vardıklarını ve bunları telafi etme imkânına sahip olduklarını, özgüven kazandıklarını, öğrendikleri yöntem ve teknikleri uygulama, geribildirim alma fırsatı bulduklarını, öğrendiklerinin daha kalıcı hale geldiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: mikro öğretim, pedagojik formasyon, öğretmen adayı

Giriş

Mikro öğretim öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık sürecinde teorik ile uygulama arasında ilişki kurabilmelerine olanak sağlayabilen bir teknik olarak öne çıkmaktadır. Mikro öğretim ile öğretmen adaylarına kısa süreli bir ders uygulama ortamı oluşturularak pratik yapma imkânı sağlanmaktadır. Mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin gelişimine yönelik çok önemli katkıları bulunduğu belirtilmektedir (Ostrosky, Mouzourou, Danner ve Zaghlawan, 2013; Peker, 2009; Şen, 2009; Yeany, 1978).

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri uygulamalarına fırsat veren öğretmenlik uygulaması dersi yanında mikro öğretim gibi ders içi uygulamalar da onların mesleğe hazırlanmalarında önemli rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının mikro öğretimi öğretmenlik uygulaması kapsamındaki okullara gitmeden önce deneyimlemeleri onlara eksikliklerini veya hatalarını farkına varma olanağı tanıyacaktır. Bu çalışmada özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında mikro öğretim uygulaması deneyimi yaşayan pedagojik formasyon programındaki öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorudan elde edilen veriler ile nitel bir boyut taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu pedagojik formasyon programında öğrenim gören 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kimliklerini gizli tutmak amacıyla öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarına sınıfta uygulaması yapılan mikro öğretim tekniğine yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının cevapları yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analiz yaklaşımı esas alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğine yönelik görüşleri kodlanarak ve frekanslanarak tablo halinde sunulmuş ve elde edilen kodlamalara yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğine yönelik görüşleri

Görüşler	Frekans
Mesleki yeterlilikleri test etme	22
Hataları-eksiklikleri fark etme	21
Yöntem-teknikleri uygulayabilme	16
Hataları-eksiklikleri telafi edebilme	9
Deneyim kazanma	7
Öz değerlendirme yapabilme	5
Kalıcı öğrenme	4
Özgüven kazanma	4
Geri bildirim alabilme	3

Öğretmen adayları sınıfta uygulamasını yaptıkları mikro öğretim tekniği ile ilgili tekniğin kendilerine olan katkılarını ifade etmişlerdir. En çok dile getirilen katkılar ‘mesleki yeterlilikleri test etme, hataları-eksiklikleri fark etme, yöntem-teknikleri uygulayabilme’ olmuştur.

Mikro öğretimin mesleki yeterliliklerini test etmeye katkı sağladığını belirten öğretmen adaylarından Ö3 bu durumu “öğrenciye yaklaşımımızda sıkıntı varsa, ders anlatımımızda ya da sınıfa hâkim olmada bir problem yaşıyorsak bunları bizzat görmüş oluyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

Hataları-eksiklikleri fark etme görüşünü Ö12 “hatalarımızı ve eksiklerimizi kendimiz uygulama esnasında ve geri bildirimler sayesinde fark edebiliyoruz” şeklinde ifade etmiştir.

Yöntem-teknikleri uygulayabilmeye işaret eden Ö19 un ifadesi “mikro öğretim ile öğrendiğimiz yöntem-tekniklerin hangi konuda nasıl işe yarayacağını uygulama fırsatı bulduk” şeklinde olmuştur.

Mikro öğretimin hataları-eksiklikleri telafi edebilme katkısını Ö23 “hatalarımızı, eksikliklerimizi görebilmek ve telafi edebilmek adına çok etkili bir yöntem” şeklinde belirtmiştir.

Deneyim kazanmaya yönelik Ö44 ün ifadesi “mikro öğretim ile küçük çaplı bir öğretmenlik yaparak önceden tecrübe ediniyor ve öğretmenliğe hazırlanmış oluyoruz” şeklindedir.

Öz değerlendirme yapabilmeye katkı sağladığını belirten Ö48 bu durumu “bu uygulama öğretmen adayını mesleğe atıldığında karşılaşılabileceği sorunlar ile yüzleştirecek adayın kendini değerlendirmesine yardımcı oluyor.”

Kalıcı öğrenmeye değinen Ö46 görüşünü “mikro öğretim uygulama hem görsel hem yaşanmışlıklar içerdiği için daha akılda kalıcı olmaktadır” şeklinde belirtmiştir.

Özgüven kazanmaya katkısını dile getiren Ö15 görüşünü “ mikro öğretim en başta bize öğrencilere hitap etmeyi öğrettiği için özgüven kazanmamızı sağlıyor” şeklinde dile getirmiştir.

Geri bildirim alma konusunda Ö5 “uygulama sonunda arkadaşlarımızın ve hocamızın değerlendirmesine olanak sağlıyor”

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının uyguladıkları mikro öğretim tekniğine yönelik görüşlerini belirlemek amacı ile yürütülen bu araştırma; adayların mikro öğretimin öğretmen adayı eğitimine önemli bir katkı sunduğunu düşündüklerini

göstermiştir. Öğretmen adayları özellikle mikro öğretim ile mesleki yeterliliklerini test ettiklerini, hatalarını-eksikliklerini fark edebildiklerini ve öğrendikleri yöntem-teknikleri uygulama fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada elde edilen bu bulgular literatürdeki bu konu ile ilgili bazı çalışmaların (Atav, Kunduz ve Seçken, 2014; Ostrosky, Mouzourou, Danner ve Zaghlawan, 2013; Sevim, 2013) bulguları ile paralellik göstermektedir. Atav, Kunduz ve Seçken (2014) tarafından mikro öğretim uygulamaları hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlendiği araştırmada da öğretmen adaylarının mikro öğretim ile pozitif görüşlere sahip oldukları, hatalı-eksik yönlerini belirleyebildikleri, teorik olarak öğrendiklerini uygulama fırsatı buldukları, mesleki deneyim sağladığı görüşlerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması ile özgüven kazandıkları elde edilen bulgular arasındadır. Bu bulgu, Karadağ ve Akkaya (2013), Şen (2009), Atav, Kunduz ve Seçken (2014), Peker (2009) ve Kılıç (2016) ın çalışmalarının bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Bu araştırma 50 pedagojik formasyon öğretmen adayı ile sınırlıdır. Benzer araştırmalar daha fazla sayıdaki örneklem grubu ile gerçekleştirilerek öğretmen adaylarının mikro öğretim ile ilgili görüşlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulabilir.

Kaynaklar

Atav, E., Kunduz, N. ve Seçken, N., (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 01-15.

Karadağ,, R. ve Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), s. 39-59.

Kılıç, S. D. (2016). Matematik öğretmen adaylarının mikroöğretim deneyimlerine ilişkin görüşleri ve okul uygulamaları dersinden beklentileri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), s.151-169.

Ostrosky, Michaelene M.; Mouzourou, Chryso; Danner, Natalie, ve Zaghlawan, Hasan Y. (2013). Improving teacher practices using microteaching: planful video recording and constructive feedback, *Young Exceptional Children*, 16(1), s.16-29.

Peker, M. (2009). Genişletilmiş mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), s.353-376.

Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, s.303-313.

Şen, Ahmet İ. (2009). A Study on the Effectiveness of Peer Microteaching in a Teacher Education Program, *Education and Science*, 34(151), s.165-174.

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutumları

Dr. Öğr. Üyesi Gürol Zırhlıoğlu
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gurolyyu@gmail.com

Özet

Eğitimde niteliğin artırılabilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğru ve başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin alanlarında uzman ve yeterliliklere sahip kişiler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu durum sadece alan eğitimi için değil aynı zamanda öğretmenlik meslek bilgisi için de geçerlidir. Öğretmenlik meslek bilgisi açısından önemli olan uygulamalardan biri de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalarıdır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim sürecinin tüm aşamalarında büyük bir dikkatle ve doğru bir biçimde yerine getirilmelidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde ölçme ve değerlendirme derslerinin etkili bir biçimde yürütülmesi hususu büyük bir önem taşımaktadır. Ancak, öğretmen adaylarında ölçme ve değerlendirme dersinin zor olduğuna yönelik bazı ön yargılar bulunabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarını eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik olan tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmada kullanılan veriler ölçme ve değerlendirme dersini almış olan 275 öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Öğretmen adayları seçkisiz olarak belirlenmişlerdir. Çalışmada “eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi”ne yönelik bir tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu belirlendikten sonra verilerin değerlendirilmesinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi ve bağımsız birden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonunda tutum puanlarının öğrenim görülen programa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, değerlendirme, tutum

Pre-service Teachers' Attitudes about Measurement and Evaluation Course in Education

Abstract

In order to increase the quality in education and to carry out the education activities correctly and successfully, teachers should be trained as experts and competencies in their fields. However, this applies not only to field education, but also to the teaching profession knowledge. One of the important practices with regard to teaching profession knowledge is the applications of teachers towards measurement and evaluation. Measurement and evaluation practices should be carried out with great care and accurately at all stages of the training process. For this reason, it is very important to carry out measurement and evaluation lessons effectively in the training of pre-service teachers. However, there are some prejudices among pre-service teachers that the measurement and evaluation course is difficult. The purpose of this study is to determine the attitudes of the pre-service teachers' towards the “measurement and evaluation in education” course and to investigate these attitudes in terms of various variables. The data used in the study were obtained from pre-service teachers' who have taken the course of measurement and evaluation. Pre-service teachers were identified as unselected. The scale used in the work which is attitude scale towards “measurement and assessment in education”. Non-parametric statistical methods were used in evaluating the scores obtained from the scale. The Mann-Whitney U test was used to compare two independent groups and the Kruskal Wallis H test was used to compare multiple independent groups. At the end of the analyzes, it was found that the attitude scores differed significantly according to the study program, but not according to gender and graduated high school student. At the end of the analyzes, it was determined that the attitude scores were significantly different according to the program. However, according to gender and graduated high school, the result is not significant.

Keywords: Measurement, evaluation, attitude

Giriş

İnsan yaşamının hemen her anında yer alan ölçme ve değerlendirme bilimsel çalışmaların, neredeyse, tümünde üzerinde hassasiyetle durulması gereken önemli bir husustur. Turgut ve Baykul (2013) bilimde bir teori ortaya konulmadan önce konuya ilişkin gözlemler yapıldığını ve bu gözlemlere bağlı bir kuramsal yapının oluşturulduğunu, gözlem ve deneyler ile kuramsal yapıya ait ilişkilerin kurulduğunu, test edildiğini ve tüm bu aşamalarda ölçmeden yararlanıldığını ifade etmektedirler. Ayrıca ölçmenin bütün bilim dalları için önemli olduğunu, bu nedenle de her bilim dalının kendine özgü ölçme araçlarından ve yöntemlerinden söz etmenin de mümkün olduğu ve ölçmenin bilimde ve günlük yaşantıdaki önemine de vurgu yapmaktadırlar.

İnsan yaşamı boyunca olaylar karşısında düşünür, hesap eder, karşılaştırır, doğru olanı bulmaya çalışır ve kararlar alır. Bu durum çocukluğundan başlayıp tüm yaşantısı boyunca bu şekilde devam eder. İnsan sürekli yeni kararlar alabilen bir varlıktır. İnsanın kendisiyle ilgili herhangi bir konuda karar vermesi, hele en doğru kararı verebilmesi, ciddi bir uğraşı gerektirir. İnsan bazen de kendisiyle ilgili karar vermenin dışında başkaları ile ilgili kararlar da verebilir ya da karar verebilecek bir pozisyonda olur. Mesleği ya da yaptığı iş sebebiyle karar verici konumundadır. Bu durumda da çok özenli, dikkatli ve objektif davranması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği de bu tarzda bir meslektir. İnsan eğitiminin belli bir dönemini oluşturan öğretim dönemini düşündüğümüzde “değerlendirmenin olmadığı bir öğretim süreci”nin (Demirtaşlı, 2014:17) imkânsız olduğunu görebiliriz.

Demirtaşlı (2014) öğretim sürecinin pek çok paydaşı olduğunu ve öğretmenlerin, okul yönetimlerinin, velilerin ve öğrencilerin ise bu sürecin doğal paydaşları olduğunu belirtir. Bu süreç içerisinde her bir paydaşın kendine düşen görev ve sorumlulukları bulunmakla birlikte, kendilerine özgü bir değerlendirme biçimleri de vardır. Ancak burada en önemli karar verici konumunda olan öğretmendir. Çünkü öğretmenin yaptığı değerlendirmeler “daha kalıcı, sürekli ve anlamlı etkilere sahiptir”. Bir öğretmen eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencilerine kazandırmayı hedeflediği bilgi, tutum, davranış gibi özelliklerin kazanımının sağlanıp sağlanmadığını görebilmek ve planlamalarını ona göre yapmak durumundadır (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013). Bunun için de zamanında ve doğru bir biçimde dönüt almalıdır. Tüm bunlar için ise ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden yararlanmak zorundadır. Zamanında ve doğru bir biçimde yapılan bir ölçme ve değerlendirme işlemi öğrencilerden zamanında doğru dönüt alınmasına ve dolayısıyla onlardaki öğrenme eksikliklerinin zamanında görülüp müdahale edilebilmesine olanak verir. Ölçme ve değerlendirme başarısız olan öğrencilerinin eksikliklerinin görülebilmesini sağlayan bir eğitim öğretim etkinliği olmasının yanı sıra başarılı öğrencileri motive edici düzeyde de etkili olur. Ölçme ve değerlendirme aynı zamanda bireysel farklılıkları ortaya çıkartabilmek açısından da önemlidir. Bütün insanlar aynı bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklere sahip olmuş olsalardı o zaman ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine de ihtiyaç olmayacaktı. Ancak böyle bir durum söz konusu olmadığından ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri daima insan hayatında önemli bir yer işgal edecektir. (Semerci, 2012; Güvendir ve Özkan, 2016).

Eğitim genel anlamıyla bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 2013) olarak tanımlandığında, tanımda geçen “değişim” ifadesinin nasıl belirleneceği ve bu “değişim”in gerçekleşip gerçekleşmediği sorusu akla gelmektedir. Okuldaki eğitim-öğretim kapsamında bu değişimi belirlemenin yolu öğrencilerin bir dersin öğretim programında hedef alınan kazanımların kazanılmış olma derecesinin belirlenmesidir (Özçelik, 2010). Bu durum eğitimde ölçmenin önemini bir göstergesi olup öğrenci ile ilgili verilecek olan kararlara dayanak sağlaması açısından önemlidir (Güvendir ve Özkan, 2016).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin doğru ve başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin alanlarında uzman ve yeterliliklere sahip kişiler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu durum sadece alan eğitimi için değil aynı zamanda öğretmenlik meslek bilgisi için de geçerlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterliliklerden biri de ölçme ve değerlendirme bilgileridir (Yaşar, 2014b; Kurşun ve Çobanoğlu Aktan, 2016). Şüphesiz ki öğretmenin eğitimde ölçme ve değerlendirme amaçlı yürüttüğü faaliyetleri içinde sadece öğrenciye not vermek veya onun bir dersten geçmesi ya da kalması için karar vermek amaçlı bir role sahip olduğu düşünülmemelidir. Çağımızın toplum şekli olan bilgi toplumunda öğretmen daha farklı rollere de sahiptir. Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde bir öğretmenin temel rolü, merkeze öğrenciyi alacak şekilde kendisinin ise rehber olduğu

bir konumda öğrencinin bilgiye nasıl erişebileceğini ve kullanabileceğini öğretmektir. Bunun için de öğretmenin öğrencisini iyi tanınması, öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun imkânları hazırlaması ve sunması gerekmektedir (Numanoğlu, 1999). Bu bağlamda öğretmenin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini yerine getirirken not verme dışında öğrencisini tanıyabilme, bilgiye erişimini ve bu bilgiyi kullanımını görebilme ve öğrenciye zamanında ve doğru bir biçimde dönüt verme gibi önemli rolleri de bulunmaktadır. Dolayısıyla bir öğretmenin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin amaçlarının ne olduğunu doğru bir biçimde kavraması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenimleri esnasında bu derse karşı olan tutumlarının belirlenmesi ve bu konu ile ilgili farkındalığın yaratılması gerekmektedir. Tutum, bireye ait olan bir şeydir ve bireyin herhangi bir şeye karşı olan “düşünce, duygu ve davranışlarına bir bütünlük, bir tutarlılık getirir” (Tavşancıl, 2006:67). Bir bireyin herhangi bir şeye karşı olan tutumunun bilinmesi, o bireyin söz konusu olan uyarana karşı tepkisinin ne olacağını tahmin edilebilmesini sağlayacaktır (Üstüner, 2006). Bu çalışmanın amacı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenimine devam eden ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu ve öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen program ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için uygun bir modeldir. İlişkisel tarama modeli ise değişkenler arasında ilişkiyi ve ilişkinin derecesini belirlemeye yarayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2008). Bu çalışmanın modelinde cinsiyet, öğretmen adaylarının okumakta oldukları program ve mezun oldukları lise türü değişkenlerinin öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi ve anlamlılığı incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'nun Beden Eğitimi öğretmenliği programında okumakta olan ve formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örnekleme ise, ölçme ve değerlendirme dersi almış olan, şansa bağlı olarak belirlenmiş ve farklı programlarda (Müzik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği [normal öğretim ve ikinci öğretim], Beden Eğitimi Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Tarih ve Edebiyat Öğretmenlikleri, Kimya, Matematik ve Biyoloji Öğretmenlikleri ve Formasyon Grubu) öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan Tarih ve Edebiyat öğretmenliği programlarındaki öğrenci sayılarının az olmasından ve her ikisinin de sözel nitelikli programlar olmasından dolayı bu bölümler birleştirilmiştir. Aynı durum Kimya, Matematik ve Biyoloji öğretmenliği programları için de uygulanmıştır. Toplamda 275 öğretmen adayının yer aldığı bu çalışmada verilerin cinsiyete ve bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de verildiği gibidir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölümlere göre dağılımı

Bölümler	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Müzik Öğretmenliği	9	5.6	12	10.5	21	7.6
Okul Öncesi Öğretmenliği (Normal Öğretim)	10	6.2	12	10.5	22	8.0
Beden Eğitimi Öğretmenliği	7	4.3	23	20.2	30	10.9
Resim Öğretmenliği	13	8.1	7	6.1	20	7.3
Sınıf Öğretmenliği	25	15.5	7	6.1	32	11.6

Okul Öncesi Öğretmenliği (İkinci Öğretim)	24	14.9	10	8.8	34	12.4
Formasyon Grubu	22	13.7	10	8.8	32	11.6
Fen Bilgisi Öğretmenliği	11	6.8	8	7.0	19	6.9
İngilizce Öğretmenliği	12	7.5	6	5.3	18	6.5
Tarih ve Edebiyat Öğretmenlikleri	9	5.6	9	7.9	18	6.5
Kimya-Matematik-Biyoloji Öğretmenlikleri	19	11.8	10	8.8	29	10.5
Toplam	161	58.54	114	41.46	275	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmada yer alan öğretmen adaylarının 21’i (%7.6) Müzik Öğretmenliği, 22’si (%8.0) Okul Öncesi Öğretmenliği (normal öğretim), 30’u (%10.9) Beden Eğitimi Öğretmenliği, 20’si (%7.3) Resim Öğretmenliği, 32’si (%11.6) Sınıf Öğretmenliği, 19’u (%6.9) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 18’i (%6.5) İngilizce Öğretmenliği, 18’i (6.5) Tarih ve Edebiyat Öğretmenlikleri, 29’u (10.5) Kimya, Matematik ve Biyoloji Öğretmenlikleri programlarında ve 32’si (11.6) Formasyon Grubunda yer almaktadır. Bu öğretmen adaylarının %58.54’ü kadın, %41.46’sı ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak Yaşar (2014a) tarafından geliştirilen ve 20 maddeden oluşan “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve yapılan bu çalışmanın araştırmacısı tarafından hazırlanan bir adet bilgi formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek “olumsuz yaklaşım” (11 madde), “önem” (5 madde) ve “bilişsel yeterlik” (4 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” beşli likert şeklinde olup; “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle Katılıyorum” olarak derecelendirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğe ilişkin olarak Yaşar (2014a) tarafından ortaya konulmuş olan bazı istatistiksel bulguları şu şekildedir: Ölçeğin anti-ımaj korelasyon katsayıları değeri .908 ile .969 arasında değişmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında verilerin faktör analizine uygunluğu için elde edilen Kaisen-Meyer-Olkin (KMO) değeri .956’dır. Ölçeğin birinci faktörü olan “olumsuz yaklaşım” faktörü 11 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11 nolu maddeler), ikinci faktörü olan “önem” faktörü beş maddeden (12, 13, 14, 15 ve 16 nolu maddeler) ve üçüncü faktörü olan “bilişsel yeterlik” faktörü ise dört maddeden (17, 18, 19 ve 20 nolu maddeler) oluşmaktadır. Birinci faktörün öz değeri 9.558 olup tutumlardaki değişimin (%47.791’ini açıklamaktadır. İkinci faktörün öz değeri 2.101 olup değişkenliğin %10.507’sini ve son faktörün öz değeri ise 1.109 olup açıkladığı varyans %5.543’tür. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans %63.842’dir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayısı .942 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör için elde edilen yapısal güvenilirlik katsayısı .95, ikinci faktör için elde edilen yapısal güvenilirlik katsayısı .91 ve üçüncü faktör için elde edilen yapısal güvenilirlik katsayısı ise .92’dir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ölçekten elde edilen verilere ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .897 olarak hesaplanmıştır. Verilen dağılımı için yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < .05$). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, bağımsız ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıkların çıkması durumunda farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını belirleyebilmek için Bonferroni çoklu karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bonferroni yöntemi elde edilen test istatistiklerinin karşılaştırılacağı anlamlılık düzeyinde bir düzeltmeden yararlanan bir yöntemdir. Bonferroni düzeltmesi için α / k (α =anlamlılık düzeyi; k =verilere uygulanan istatistiksel test sayısı) formülünden yararlanılmıştır (Nakagawa, 2004). Bu çalışmada anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak alınmıştır. Karşılaştırılması gereken 11 program olduğundan dolayı, bu değer iki kombinasyon değeri olan, 55 adet karşılaştırma testinin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle

öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlar için anlamlılık düzeyi Bonferroni düzeltilmesi sonucunda, yaklaşık olarak, $0.05 / 55 \cong .001$ olarak belirlenmiştir. Mezun olunan lise türüne ait grup sayısı dört olduğu için bu değişkene ait anlamlılık düzeyi ise yaklaşık .008 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla programlar arasında ortaya çıkan farkın hangi programdan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmada α anlamlılık düzeyi .001 olarak ve mezun olunan lise türleri arasındaki farkın testi için ise α anlamlılık düzeyi .008 olarak alınmıştır. Cinsiyet değişkeni için ise α anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarına yönelik verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmaları değerleri Tablo 2’de belirtildiği gibidir.

Tablo 2

Ölçek tutum puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler

	Ölçek maddeleri	\bar{x}	s
Olumsuz Yaklaşım	1-Ölçme-değerlendirme dersini çok zor ders olduğunu düşünüyorum	3.41	1.15
	2-Ölçme-değerlendirme dersinde matematiksel formüllerle uğraşmak zorunda kalmak beni rahatsız etmektedir	3.33	1.26
	3-Ölçme-değerlendirme dersinin oldukça teknik ve soyut olması gereğinden fazla sıkıdır	3.25	1.12
	4-Ölçme-değerlendirme dersinin oldukça zor olması beni çok rahatsız etmektedir	3.68	1.10
	5-Ölçme-değerlendirme dersinin adını bile duymak benim huzursuz olmam için yeterli bir sebeptir	4.08	1.06
	6-Ölçme-değerlendirme dersine yönelik olumsuzluk içeren duygularımın olumlu anlamdaki duygularıma göre daha ağır bastığını hissediyorum	3.53	1.16
	7-Ölçme-değerlendirme dersinin istatistik bilgiler gerektirme düşüncesi bu dersi alan öğrencileri gereğinden fazla huzursuz ettiğini düşünüyorum	3.11	1.07
	8-Ölçme-değerlendirme dersinin adını duymak bile içime bir korkunun düşmesi için yeterli bir nedendir	4.00	1.01
	9-Ölçme-değerlendirme dersinde kendimi hep huzursuz hissederim	4.04	.98
	10-Eğer bana bir tercih hakkı tanınsaydı kesinlikle ölçme-değerlendirme dersini almak istemezdim	3.70	1.15
	11-Ölçme-değerlendirme dersi benim açımdan, birçok anlamsız bilginin yer aldığı dersin dışında bir anlam ifade etmiyor	4.00	.95
Ortalama		3.65	.77
Önem	12-Ölçme-değerlendirme dersinde kazanacağım/kazandığım bilgiler yapacağım ölçme işlemi kolaylaştıracağı için ölçme-değerlendirme dersinin önemsiyorum	3.72	1.15
	13-Ölçme-değerlendirme dersinde kazanacağım/kazandığım bilgiler, bir ölçme aracı geliştirmeme katkı sağlayacağından dolayı, ölçme değerlendirme dersini önemsiyorum.	3.67	1.14

	14-Ölçme-değerlendirme dersi bana bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin gerekli olan bilgileri sağlayacağını düşündüğüm için çok önemli olduğunu düşünüyorum	3.72	1.05
	15-Ölçme-değerlendirme dersinin bana çok fayda sağlayacağını düşünüyorum	3.72	1.01
	16-Ölçme – değerlendirme dersinin geçekten önemli bir ders olduğunu düşünüyorum	3.71	1.09
	Ortalama	3.71	.93
Bilişsel Yeterlik	17-Ölçme-değerlendirme dersinde başarılı olduğum söylenemez	3.48	1.04
	18-Matematik bilgi düzeyim iyi olduğu için ölçme değerlendirme dersinde başarılı olacağımı/olduğumu düşünüyorum	3.27	1.22
	19-Ölçme-değerlendirme dersi istatistiksel bilgiler gerektirdiği için yeterli istatistik bilgisine sahip olmayan öğrencilerin başarısız olacağı bir derstir	2.79	1.10
	20-Ölçme-değerlendirme dersinde istatistik bilgi gerektiren konularda kendimi çok yeterli görüyorum	3.10	1.05
	Ortalama	3.16	.72
	GENEL ORTALAMA	3.57	.64

Tablo 2’de verilen değerler incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların genel ortalaması 3.57 olarak elde edilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının tutumlarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik görüşleri incelendiğinde; puan ortalamalarının 2.79 ile 4.08 düzeyleri arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17. maddelere “Katılıyorum” düzeyinde ve 2, 3, 7, 8, 19 ve 20. maddelere ise “Kararsızım” düzeyinde yanıt verdikleri sonucu elde edilmiştir.

Ölçeğin birinci alt boyutu olan “olumsuz yaklaşım” alt boyutundan elde edilen puanların ortalaması 3.65’dir. Buna göre öğretmen adaylarının tutumlarının “olumsuz yaklaşım” alt boyutunda “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin bu boyutundan elde edilen puan ortalamalarının 3.11 ile 4.08 düzeyleri arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre öğretmen adayları 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10 ve 11. maddelere “Katılıyorum” düzeyinde ve 2, 3, 7 ve 8. maddelere ise “Kararsızım” düzeyinde yanıt verdikleri belirlenmiştir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “önem” alt boyutundan elde edilmiş olan puanların ortalamaları 3.71 olarak bulunmuştur. Bu değer öğretmen adaylarının “önem” alt boyutuna da “katılıyorum” düzeyinde bir katılım gösterdiklerini belirtmektedir. Bu alt boyuttan elde edilen tutum puan ortalamaları 3.67 ile 3.72 arasında olup, öğretmen adaylarının bu boyutta yer alan maddelerin tamamına “katılıyorum” düzeyinde yanıtlar vermişlerdir.

Ölçeğin bir diğer boyutu olan “bilişsel yeterlik” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde bu boyuttan elde edilmiş olan puanların ortalamasının 3.16 olduğu görülmektedir. Bu değere göre öğretmen adaylarının “bilişsel yeterlik” alt boyutuna katılımlarının “kararsızım” düzeyinde olduğu sonucu elde edilmiştir. Puan ortalaması değerleri 2.79 ile 3.48 arasında ve bu alt boyutu meydana getiren maddelerden sadece 17.maddeye “katılıyorum” yanıtı veren öğretmen adayları diğer maddeler için “kararsız” olduklarını belirtmişlerdir. Ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki Tablo 3’de verildiği gibidir.

Tablo 3.

Ölçek puan ortalamaları ile cinsiyet arasındaki ilişki

	Cinsiyet	N	Tutum Puan Ortalaması	Sıra Ortalaması	U	p
Genel	Kadın	161	3.52	131.84	8186.0	.127
	Erkek	114	3.63	146.69		

Olumsuz Yaklaşım	Kadın	161	3.60	133.68	8481.0	.284
	Erkek	114	3.71	144.11		
Önem	Kadın	161	3.70	137.10	9032.0	.823
	Erkek	114	3.72	139.27		
Bilişsel Yeterlik	Kadın	161	3.05	125.89	7226.0	.003
	Erkek	114	3.32	155.11		

Tablo 3’de verilen değerlere göre cinsiyet ile eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geneline ait puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde cinsiyet değişkeni ile ölçeğin “olumsuz yaklaşım” ve “önem” alt boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Ancak ölçeğin “bilişsel yeterlik” alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu ilişkinin cinsiyet değişkeninin hangi kategorisinin lehine olduğunu görebilmek için sıra ortalaması değerlerine bakıldığında erkeklerin lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre erke öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre bilişsel yeterlik bakımından daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları ile öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüm arasındaki ilişki Tablo 4’de verildiği gibidir.

Tablo 4.

Ölçek genel ve alt boyut puan ortalamaları ile öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüm arasındaki ilişki

Bölmeler	N	Tutum Puanı Ortalaması	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	p	Fraklı Gruplar		
Genel	1- Müzik Öğretmenliği	21	3.34	102.93	43.262	.000	(1-5) (p=.038)	
	2- Okul Öncesi Öğretmenliği (N.Ö)	22	3.90	182.07			(2-9) (p=.000)	
	3- Beden Eğitimi Öğretmenliği	30	3.66	151.37			(3-9) (p=.005)	
	4- Resim Öğretmenliği	20	3.59	137.25				
	5- Sınıf Öğretmenliği	32	3.88	178.67			(5-9) (p=.000)	
	6- Okul Öncesi Öğretmenliği (İ.Ö)	34	3.63	143.75			(6-9) (p=.013)	
	7- Formasyon Grubu	32	3.47	125.70				
	8- Fen Bilgisi Öğretmenliği	19	3.30	111.47				
	9- İngilizce Öğretmenliği	18	2.81	58.64			(9-11) (p=.003)	
	10- Tarih ve Edebiyat Öğret.	18	3.47	121.42				
	11- Kimya-Matematik-Biyoloji Öğret.	29	3.76	155.53				
Olumsuz Yaklaşım	Müzik Öğretmenliği	21	3.45	106.90	54.254	.000	(2-9) (p=.000)	
	Okul Öncesi Öğretmenliği (N.Ö)	22	4.05	186.55				
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	30	3.68	135.32				(3-9) (p=.014)
	Resim Öğretmenliği	20	3.71	133.45				
	Sınıf Öğretmenliği	32	4.01	176.39				(5-9) (p=.000)
	Okul Öncesi Öğretmenliği (İ.Ö)	34	3.81	151.97				(6-9) (p=.000)
	Formasyon Grubu	32	3.53	123.44				
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	19	3.19	106.68				
	İngilizce Öğretmenliği	18	2.57	48.58				(9-11) (p=.000)
	Tarih ve Edebiyat Öğretmenlikleri	18	3.46	118.56				
	Kimya-Matematik-Biyoloji Öğret.	29	4.03	175.02				
Ö Müzik Öğretmenliği	21	3.40	114.62					

	Okul Öncesi Öğretmenliği (N.Ö)	22	4.07	168.86		
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	30	3.91	151.67		
	Resim Öğretmenliği	20	3.75	153.30		
	Sınıf Öğretmenliği	32	4.06	172.25		
	Okul Öncesi Öğretmenliği (İ.Ö)	34	3.56	119.71	19.192	.038
	Formasyon Grubu	32	3.67	133.25		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	19	3.60	128.16		
	İngilizce Öğretmenliği	18	3.41	114.03		
	Tarih ve Edebiyat Öğretmenlikleri	18	3.80	141.67		
	Kimya-Matematik-Biyoloji Öğret.	29	3.07	114.78		
Bilişsel Yeterlik	Müzik Öğretmenliği	21	2.94	115.43		
	Okul Öncesi Öğretmenliği (N.Ö)	22	3.27	152.75		
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	30	3.30	158.15		
	Resim Öğretmenliği	20	3.08	129.53		
	Sınıf Öğretmenliği	32	3.32	153.19		
	Okul Öncesi Öğretmenliği (İ.Ö)	34	3.13	135.60	17.156	.071
	Formasyon Grubu	32	3.05	123.17		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	19	3.24	149.66		
	İngilizce Öğretmenliği	18	2.72	89.58		
	Tarih ve Edebiyat Öğretmenlikleri	18	3.07	124.81		
	Kimya-Matematik-Biyoloji Öğret.	29	3.42	161.17		

Tablo 4’de verilen öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölümler ile eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik genel tutumları arasındaki ilişkiye ait sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının tutum düzeylerinin ile okumakta oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yürütülen analizler sonucunda İngilizce öğretmenliği ile Okul Öncesi öğretmenliği (İ.Ö) ($p=.013$), Beden Eğitimi öğretmenliği ($p=.005$), Kimya-Matematik-Biyoloji öğretmenlikleri ($p=.003$), Sınıf öğretmenliği ($p=.000$) ve Okul Öncesi öğretmenliği (N.Ö) ($p=.000$) bölümleri arasında tutum düzeyi bakımından farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Müzik öğretmenliği bölümü ile Sınıf öğretmenliği bölümleri arasında da tutum düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($p=.038$) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüm ile “olumsuz yaklaşım” alt boyutu arasındaki ilişkiler incelendiğinde bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmesine rağmen bu farklılığın hangi bölüm/bölümlerden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla sürdürülen analizler neticesinde; İngilizce öğretmenliği bölümü ile Beden Eğitimi öğretmenliği ($p=.014$), Okul Öncesi (N.Ö ve İ.Ö) öğretmenliği ($p=.000$) ve Sınıf Öğretmenliği ($p=.000$) arasında olumsuz yaklaşım alt boyutuna ait puanlar arasında fark olduğu sonucu elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüm ile ölçeğin “önem” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olabileceği ($p=.038$) görülmesine rağmen Bonferroni çoklu karşılaştırmasında bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı olabilecek bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüm ile “bilişsel yeterlik” alt boyutundan elde edilen puanların ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ölçekten elde edilen genel puan ortalaması ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin ortalamaların öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile karşılaştırılması sonucunda değişkenler arasındaki ilişki Tablo 5’de gösterildiği gibi elde edilmiştir.

Tablo 5

Ölçek puan ortalamaları ile öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü arasındaki ilişki

Bölümler	N	Sıra Ortalaması	Kruskal-Wallis H	p
----------	---	-----------------	------------------	---

Düz Lise	102	137.61		
Meslek Lisesi	53	136.45		
Güzel Sanatlar Lisesi	17	92.53	6.511	.089
Anadolu Lisesi	102	145.43		

Tablo 5’de verilen değerlere göre öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bilgilere göre öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi”ne yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ancak bazı konularda da kararsız kaldıkları görülmüştür. Erdoğan (2010) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının üniversite eğitimi esnasında almış oldukları ölçme ve değerlendirme dersine karşı tutumlarının olumlu olduğunu belirtmektedir.

Özellikle ölçme-değerlendirme dersinin; öğretmen adayının huzursuz olması için yeterli bir neden olduğu, korku duyması gereken bir ders olması, bu derste verilen bilgilerin anlamsız olması, ölçme-değerlendirme dersinin önemsenmesi ve sağlayacağı fayda, bilimsel araştırma süreçlerine olan katkısı hususlarında öğretmen adaylarının tutum puanları yüksektir. Buna karşın formüllerle uğraşmanın bu derse karşı rahatsız edici bir unsur olduğu, ders konularının teknik ve soyut olması, istatistik bilgileri gerektirmesinin vermiş olduğu bir huzursuzluk, matematik dersindeki başarının ölçme dersinde başarılı olmak için yeterli olabileceği gibi konularda tutum puanları kararsızlık düzeyine kalmıştır.

Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda ölçeğin tamından elde edilen puanlara göre yapılan karşılaştırmada erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek bir tutum değerine sahip olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde ölçeğin “olumsuz yaklaşım” ve “önem” alt boyutlarında da matematiksel olarak erkek öğretmen adaylarının lehine olan farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Nitekim Erdoğan (2010) ve Yaşar (2014b) yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet faktörünün ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum üzerinde etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Ancak ölçeğin “bilişsel yeterlik” alt boyutunda ise erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmüştür. Bu farklılık da erkek öğretmen adayları lehine olan bir farklılıktır. Cinsiyet faktörünün ölçme ve değerlendirme dersi üzerinde önemli bir etken olduğunu belirten Süral (2014) bu faktörün “bilişsel yeterlik” alt boyutunda da istatistiksel olarak fark yarattığını ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının okumakta oldukları program türü ile eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları arasında hem genel ortalamalar bakımından ve hem de “olumsuz yaklaşım” ve “önem” alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık ölçeğin genelinde ve “olumsuz yaklaşım” alt boyutunda; İngilizce öğretmenliği bölümü ile Okul Öncesi öğretmenliği (N.Ö-İ.Ö), Beden Eğitimi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve Kimya-Matematik-Biyoloji öğretmenlikleri arasında olup İngilizce öğretmenliği programının aleyhine olan bir farklılıktır. Ayrıca ölçeğin genelinde Müzik öğretmenliği programı ile Sınıf Öğretmenliği programı arasında da Sınıf Öğretmenliği programının lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yaşar (2014b) çalışmasında İngilizce öğretmen adayları ile Güzel Sanatlar öğretmenliği ve Eğitim Bilimleri bölümleri arasında ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutuma ilişkin olarak İngilizce öğretmenliği programının aleyhine bir farklılık olduğunu belirtmektedir.

Kruskal Wallis test istatistiği sonucunda öğretmen adaylarının okumakta oldukları bölüm ile ölçeğin “önem” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmesine rağmen Bonferroni çoklu karşılaştırmasında bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı olabilecek bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum Bonferroni testinin yaptığı düzeltme işlemi nedeniyle daha hassas olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun nedeni ise Bonferroni düzeltmesi yapılırken istatistiksel önem seviyesi olan alfa değerinin grup sayısına bölünerek alfa değerinin küçültülmesidir. Dolayısıyla gruplar arasında Bonferroni testinin belirtilen bu yapısından dolayı gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü dikkate alındığında

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçęinin genelinden ve alt boyutlarından elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Öneriler

Bu çalışma ile ilgili olarak, ölçme ve değerlendirme dersinin bir istatistik ya da matematik dersi olmadığı hedeflerinin ve amaçlarının farklı olduğu bilgisi öğrencilere dönem başında verilmelidir. Özellikle İngilizce öğretilenliği programındaki öğretmen adaylarının, literatürde de benzer şekilde görüldüğü gibi, tutum puanlarının neden düşük olduğu irdelenmelidir.

Kaynaklar

- Demirtaşlı, N. (2014). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler. N. Demirtaşlı (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde (2.Baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Erdoğdu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, Antalya.
- Güvendir, M. ve Özkan, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Dersine Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (47), s.91-105.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kurşun, K. ve Çobanoğlu Aktan, D. (2016). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Cilt 7, Sayı 2, Kış 2016, s.372-387
- Nakagawa, S. (2004). A Farewell to Bonferroni: The Problems of Low Power and Publications Bias. Behavioral Ecology, Vol.15, No.6. s.1044-1045.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32 (1), s.341-350.
- Semerci, Ç. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.), Ölçme ve Değerlendirme içinde (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Süral, S. (2014). Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Pedagojik Formasyon Alan Öğrencilerin Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(3), s.63-75.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, M., Öztürk, H., Döş, İ. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçęinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Kış, Sayı:45, s.109-127.
- Yaşar, M. (2014a). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçęinin Geliştirilmesi [Development of An Attitude Scale For An Educational Measurement and Evaluation Course]. Eğitim bilimleri araştırmaları dergisi – Journal of Educational Sciences Research, 4(1), 259-279. <http://ebad-jesr.com/>
- Yaşar, M. (2014b). Öğretmen Adaylarının “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), s.64-83.

Anıları Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Müfettişleri

Hatice AK (YL) Vali Namık Kemal Şentürk İlkokulu-Türkiye, akhaticeak35@gmail.com

Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI Ege Üniversitesi-Türkiye, erdal.toprakci@ege.edu.tr

Özet

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları anıların niteliği ve var olan diğer araştırmalardan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin, meslek yaşamlarına dair ilginç buldukları olayları paylaşmaları istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları anılar neticesindedenetlemenin öğretmen ve okul idaresi tarafından ortaya çıkardığı olumlu ya da olumsuz sonuçlara ilişkin değerlendirmeler yapılması hedeflenmektedir. Buna göre, bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleriyle ilgili anılarının incelenmesidir ki bu da bundan sonraki dönemde denetmenlere teftiş görevlerinde yol göstererek çalışmalarına ışık tutabilir.

Bu araştırmada, nitel araştırma deseni temelinde anlatıdan faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. İzmir ili Bayraklı ilçesi 3. Bölge ilkokullarında görev yapan 42'si kadın, 12'si erkek olmak üzere toplam 54 sınıf öğretmenin anıları incelenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerindenelden teslim alınmıştır. Bu araştırmada, veri toplamanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kendileri için önemli olan anılarını ifade etmelerini sağlamak ve zengin anlatı verileri elde etmektir. Veri toplama aracı olarak ise, sınıf öğretmenlerinin hafızalarında yer etmiş anlatılarıyla yazdıkları dokümanlar kullanılmıştır. Verilerin analizinde katılımcılara ait tüm anılara doğrudan yer verilmiştir. Katılımcının duygusunu tam olarak ifade edebilmek için, alıntılar olduğu gibi aktarılmış, kısaltma ya da değiştirme yoluna gidilmemiştir.

Verilerin analizi sonucunda anılar “Teftiş ile doğrudan ilgili anılar” ve “Teftiş ile dolaylı ilgili anılar” olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Anıların içeriğine göre bu temalara bağlı alt kategoriler oluşturulmuştur. Teftiş ile doğrudan ilgili anılar temasının alt kategorileri öğretmende farkındalık yaratma, öğretmenin ilgi ve tutumu, öğrenci davranışları, müfettişlerin iletişim dili ve evrak işleri olarak belirlenmiştir. Bu temadaki anıların çoğunun olumsuz anılar olduğu gözlenmiştir. Teftiş ile doğrudan ilgili olan temada olumsuz olarak en göze çarpan alt kategori, müfettişlerin iletişim dili kategorisidir. Teftiş ile dolaylı ilgili anılar teması, çoğunluk arz etmemekle birlikte, olumlu ve olumsuz anıları içerisinde barındırmaktadır. Bu tema, anıların vuku bulduğu durumların içeriğine göre komik anlar, beklenmeyen durumlar ve insan ilişkileri olarak üç alt kategoride incelenmiştir. Bu alt kategorilerde bulunan anılar, genellikle teftiş öncesinde veya esnasında aniden gelişen olayları içerisinde barındırmaktadır. Denetmenlere, iletişim stilleri, rehberlik rolleri ile kişisel ve mesleki gelişimleri konularında önerilerde bulunulmuştur. Araştırmacılara ise, literatüre daha fazla katkı sağlamak adına, bu araştırmada az sayıda ve sınırlı bir bölgede görev yapan öğretmenler ile çalışıldığı düşünüldüğünde, katılımcı sayısının artırılması ve farklı bölgelerde görev yapan öğretmenler ile çalışılması önerilmiştir.

Son olarak, ilköğretim müfettişleri ile günümüzde okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen teftiş uygulaması karşılaştırılarak, öğretmenlerin algılarındaki değişiklik ve mesleki gelişimleri incelenebileceği söylenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Teftiş, müfettiş, anı, ilköğretim, sınıf öğretmeni*

Giriş

Belirli bir amaca ulaşmak için bir araya gelmiş kişilerden oluşan örgütler için değerlendirme bir zorunluluktur, idari bir ihtiyaçtır. Yönetim sürecinin son ve en önemli aşaması değerlendirme sürecidir. Örgütler hedeflerine ulaştıkları sürece hayatta kalabilirler. Başka bir deyişle, kuruluşlar varlıklarını etkili oldukları sürece koruyabilirler. Teftiş; Örgütsel eylemlerin, kabul edilen hedeflere uygun olarak belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığını anlamak için vazgeçilmez bir süreç olarak betimlenebilir. Teftişin amacı, örgütün amaçlarının ne derece gerçekleştirildiğinin belirlenmesi, eğitim sistemi içindeki uygulamaların karşılaştırılması, örgüt amaçlarından sapmaların tespit etmesi, sapmaların sebeplerinin belirlenmesi ve düzeltilmesi için yönlendirmelerde bulunulmasıdır (Aydın, 1993; Başar, 1994; Başaran, 2000; Bursalıoğlu, 1994, 2003; Kaya, 1991, 1999). Bu nedenle örgütün tüm çalışmaları sürekli olarak teftiş ve kontrol altında tutularak, amaçların olumlu ve istenilen derecede gerçekleştirilmesi için çalışılır (Altıntaş, 1980). Örgüte etkileri açısından düşünüldüğünde teftiş, örgütün daha başarılı bir yönetimle varlığını sürdürmesine katkı sağlayan, varsa aksamaları ve olumlu uygulamaları öngören bir yönetim ve önceden belirlenmiş amaçlarının gerçekleşme düzeyini bulmaya yarar (Bursalıoğlu, 2003). Teftiş; var olan kararlar ve uygulamalar arasında bir bağlantı sağlayarak gelişim, değişim, düzeltme ve planlama etkinliklerine ışık tutar. Teftiş tüm kamu kurumlarında çalışan bireylerin davranışlarının kurumun hedefleri ile uyumu için ortak ölçütleri meydana getirir. Teftiş, düzeltme ve geliştirme amaçlı faaliyetler bütünüdür (Başar, 2000).

Kamu hukukunda denetleme; kamu çalışanlarının, kanun ve tüzüklere göre, görevlerini tam olarak yerine getirip getirmediğini, görevlerinde usulsüzdavranışlarda bulunarak memuriyetlerini yerine getirirken kasıtlı veya kasıtsız ihmale yol açıp açmadıklarını belirleyerek, haklarında yasal işlemlerin sürdürülmesi için devlet dairelerinin, teşkilat kanunlarına göre tayin edilmiş maarif müfettişleri, murakıplar veya bu işle görevlendirilmiş memurlar vasıtası ile yapılan teftiştir (Taymaz, 1993).

Teftiş sürdürülen faaliyetleri denetlemek ve değerlendirmek, bu faaliyetlerin daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgili kişilere önerilerde bulunmak, kurumlardaki çalışanlara görevlerinde ve gelişmelerinde rehberlik edere yol göstermek gibi uçsuz bir hizmet alanıdır (Taymaz, 1993).

Diğer tüm örgütlerde de görüldüğü üzere, eğitim kurumları için de teftiş, hayati önem arz etmektedir. Toplumların gelişme ve kalkınmasının temel basamağı eğitimidir. Eğitim sistemini toplumsal ihtiyaçlardan ve diğer kurumlardan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Teftiş, kamu yararı için çalışanların davranışlarının değerlendirme süreci olarak betimlenebilir. Böylece önleyici ve düzeltici davranışlar, kamu kurumlarının uyumlanmasına katkı sağlar. Bu sebeple denetim, bütün yönetimlerin ve doğal olarak okul yönetimlerinin önemli bir unsurudur (Bursalıoğlu, 1994). Bir toplum eğitim hedeflerine eğitim kurumları aracılığı ile ulaşabilir. Eğitim kurumlarının örgüt özelliği kazanmasının gerekliliği bu kurumların yönetimini ve teftişini doğurmuş ve zamanla teftiş önemli bir süreç haline gelmiştir (Buluç, 2008:27-30).

Eğitim örgütlerinin rehberlik ve değerlendirme sürecinde, teftiş kullanılır. Eğitim sistemleri için teftiş, sistemin ayrılmaz bir parçasıdır. Önemli olan bu unsurun sistem için yararlı olup olmadığıdır. Söz konusu eğitim gibi önemli bir sistem olduğunda denetim ihtiyacının önemi artar. Eğitimin çoğu zaman uygulama yeri olarak görülen okulların etkililiğinin sürekli artması için de denetim alt sistemine ihtiyaç vardır.

Eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekteşme düzeyinibelirmek, daha iyi sonuçlar elde edebilmek için tedbir alma ve süreci geliştirme çabalarının bütünüdür. Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de var oluş sebepleri gereği amaçlarını gerçekteşirme durumunu devamlı olarak izlemek ve bilgi edinmek zorundadır. Bu da eğitimin girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve sürekli bir biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile mümkündür (Aydın, 2008: 11).Denetim yoluyla, öğretmenler ve müfettişler uygulamalar hakkında bilgi sahibi olurlar. Denetim süreci boyunca eğitimin bütün parçaları daha etkin ve verimli hale getirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimde denetim, eğitim ve öğretim amacıyla uygun yöntemleri bulmayı ve ürünün kalitesini ve miktarını iyileştirmeyi amaçlamaktadır (Atay, 1996:25-38).

Bu bağlamda, öğretmenlerin, örgütün amaçlarının ne olduğunu, değişimlerin gerekliliğini ve zorunluluğunu, yeni düşünceleri, mesleki destek ve değerlendirme ölçütlerini ve böylece denetim sisteminin önemini kavramaları hedeflenmektedir. Eğitim örgütlerinin varlığı, onların amaçlarını gerçekteşirme düzeyleri ile ilgilidir. Ancak, kurumun amaçlarını benimseyemeyen ya da kendilerinden beklenen rol modelini yerine getirmede sorunlarla karşı karşıya kalan bireylerin sürecin sağlıklı ilerlemesinde etkili olup olmadığı tartışmalıdır. Eğitimin devam eden ve değişen yapısı göz önüne alındığında, denetimin amacı açıktır. Eğitimde yapılan denetim, özel olarak hazırlanmış okul denilen bir örgütte daha etkili bir eğitim öğretim çalışmasının gerçekteşirilmesi için gerekli şartları düzenlemeyi amaçlamaktadır.

Son yıllarda Türkiye'de denetim sürecini yürüten denetleme birimleri ve bu birimlerin mevzuatı, eğitim örgütlerinde de hızlı bir değişim yaşamıştır. "652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile Bakanlık bünyesinde ilk önce "Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı" ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünde "Eğitim Denetmenleri Başkanlığı" olarak iki farklı denetleme birimi kurulmuştur. Bu Kanun Hükmünde Kararname ile bakanlıklarda görevli müfettişler denetçi olarak, Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli müfettişler denetmen olarak isimlendirilmiştir. Daha sonra "652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de 6528 sayılı Kanun "ile 14.03.2014 tarihinde değişiklik yapılmış, bu değişiklik sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetleme sisteminde yenilik meydana gelerek teftiş birimleri "Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı" çatısı altında toplanmış ve "Maarif Müfettişliği" olarak ad bulmuştur. Buna göre "Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı" tarafından hazırlanıp, 24.05.2014 tarihindeResmiGazete 'de yayımlanarak yürürlüğe girmiş olan "MEB Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı ve Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" ile teftiş sisteminde üç yıllık kurum teftişi ve gelişim planı modeline geçilmiştir. Bu bağlamda illerin "Maarif Müfettişleri Başkanlığı" tarafından 2014-2017 dönemine yönelik üç yıllık teftiş programlarının hazırlanması öngörülmüştür. Planlama dahilinde il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, birleştirilmiş sınıflı okulların, ilkokulların, ortaokulların, tüm lise türlerinin, özel öğretim kurumlarının, özel öğrenci yurtlarının ve diğer kurumların üç yıllık teftiş programına alındığı görülmektedir. Tüm bu denetimler rehberlik merkezli gerçekteşirilecek olup, denetimler sonucunda kurumlarda belirlenen iyileştirmeye açık alanlara yönelik "Gelişim Planları" oluşturularak takiplerinin yapılması planlanmıştır. Açıkça ifade edilen yasal bir düzenleme olmamasına rağmen bakanlığın yaptığı açıklamalar neticesinde maarif müfettişleri artık ders denetimi yapamayacak, bu ders denetimleri okul müdürleri tarafından gerçekteşirilecektir. Ancak talep ve gereklilik durumunda maarif müfettişleri (müdürün teftişine itiraz, velilerin şikâyeti vb. durumlarda) mucipli denetim yapabilecektir.

İl milli eğitim müdürlükleri bünyesinde bulunan "Eğitim Denetmenleri Başkanlığı" yerine son olarak, 6528 sayılı yasa ile "Maarif Müfettişleri Başkanlığı" kurulduğu görülmektedir. Maarif Müfettişleri Başkanlığı'nın

hiyerarşik yapıda yerinin açık dayanağı, 24 Mayıs 2014 tarihinde Resmî Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı” ile “Maarif Müfettişleri Başkanlıkları” Yönetmeliği'nin 44. maddesidir (Resmi Gazete, 2014b). Bu madde şu şekildedir: “Başkanlığa verilen görevlerin yerine getirilmesi amacıyla illerde, il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde il millî eğitim müdürüne bağlı olarak görev yapmak üzere maarif müfettişleri başkanlığı oluşturulur.” Bu maddeden anlaşıldığı gibi “Maarif Müfettişleri Başkanlığı” il millî eğitim müdürüne bağlı olarak çalışmaktadır. Maarif müfettişleri başkanının il millî eğitim teşkilat yapısındaki yeri; il millî eğitim müdürün astı, il millî eğitim müdür yardımcısının ise üstü durumundadır.

Tüm bu anlatılanlara göre, denetimin, tüm örgütler için olduğu kadar eğitim kurumları için de hayati değere sahip olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Ancak, denetimin kendisi kadar önemli olan diğer husus, denetimin kim ya da ne tarafından ve nasıl yapıldığıdır. Çeşitli nedenlerle (niteliksizlik, eğitim denetimi alanından gelmeme vb. gibi) örgütün amacına hizmet etmeyen kişilerce yapılacak denetim, kuruluşun yararından daha çok zarar görmesine neden olacaktır. Kahraman'ın (2003) ilköğretim müfettişlerinin etik ilkelere uyma düzeylerinin belirlediği çalışmasında ilköğretim okulu yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Çalışmasında müfettişler adil değerlendirme yapmaları yönünden yeterince etkili bulunmamıştır. Oysa öğretmenin mesleki gelişimi ve çabalarının doğru ve tarafsız bir değerlendirmesi, eğitim kurumları için çok önemlidir. Bu değerlendirmenin tarafsız ve nesnel olarak yapılmadığı durumlarda teftiş yapan kişinin müfettiş veya okul müdürü olması çok da önemli değildir. Ana denetim nesnesi olan öğretmenlerin bu süreçte pasif konumda olması en önemli sorundur ve bir bakıma süreç dışında bırakılmaktadırlar. Öğretmenlerin denetlenmesi sürecinde önemli sorunlarının olduğu bir gerçektir.

İlgili alan yazına bakıldığında, İlköğretim müfettişlerinin iş doyum düzeylerinin düşük olduğu (Kayıkçı, 2005:505-527), kişisel ve mesleki anlamda memnuniyetleri olmakla birlikte çalışma koşulları, üst yönetim, görev doğası ve teftişte yaşanan sorunlar nedeniyle memnuniyetsizliklerinin oldukça fazla olduğu (Şahin, 2011:221-246), yaşanan bu sorunların çoğunun müfettişlik sisteminin yapısından kaynaklandığı (Yıldırım, 2014:1-21), "denetimde uzmanlaşma/branşlaşma, hizmet içi eğitim, teknolojik imkânlar, iş yükleri, özlük hakları, eğitim ve gelişim olanakları ve yer değiştirme" konularında yeni bir düzenlemeye gidilmesinin istendiği belirtilmiştir (Altun, 2010).Müfettişler sınıf-ders denetimi görevlerinin kaldırılmasına ilişkin olarak eğitim sisteminin denetimsiz kaldığını, bütünlüğün kaybolduğunu, öğrenci ve öğretmen performanslarının izlenemediğini, okul müdürlerinin ders denetimleri konusunda objektif olamayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir (Kaplan, 2016:43-60).

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ile ilgili algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmalarda görülmektedir ki, aday öğretmenlerin müfettişlere olan algıları daha çok olumlu iken (Döş, 2010), daha önce denetim geçirmiş öğretmenlerin algıları ise daha çok olumsuzdur (Özan, 2015). Bu olumsuz algının altında yatan sebep ise müfettişlerin açık arama davranışına sahip olması olarak ifade edilmiştir (Özan, 2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre müfettişlerinin denetim ile ilgili davranışlarına bakıldığında, öğretmenlerin branş, kıdem ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı gözlenmiştir (Memişoğlu, 2004). Etik kavramı bağlamında düşünüldüğünde öğretmenler, müfettişlerin yetersiz olduklarını (Demirtaş, 2007), iletişim stilleri bağlamında düşünüldüğünde ise müfettişlerin en yüksek düzeyde gösterdikleri ilk iki iletişim stiline "liderlik ve kuralcılık", en az düzeyde gösterdikleri son iki iletişim stiline ise "kararsızlık ve azarlayıcılık" olduğunu belirtmişlerdir (Çetinkanat, 2010). Öğretmenlerin okul yöneticilerini teftiş konusunda uzman olarak görmedikleri gibi müfettişler tarafından da denetlenmeyi istemedikleri (Köybaşı, 2016), denetlemenin uygulama

kısımında sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Deniz, 2018:67-80). Konu ile ilgili dikkati çeken diğer birkaç tespit şöyledir: İlki, öğretmenler ve yöneticiler ders denetimlerini okul müdürlerinin yapması konusunda olumlu görüş, müfettişler ise olumsuz görüş bildirmişlerdir (Tonbul, 2017). İkincisi ise, katılımcılar anı ve algılarını paylaşımlarına rağmen teftiş veya müfettiş sistemi içinde, çoğunlukla söz alamamışlardır (Çetinkanat, 2010). Literatür taraması yapıldığında öğretmen anıları ve öğretmenlerin denetmenlerle ilgili algılarına dair araştırmalar bulunmakla birlikte, sınıf öğretmenlerinin denetmenlerle ilgili anılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğretmen anıları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, psikolojik danışma ve rehberlik personelinin yöneticileri ile yaşadıkları anılar analiz edildiğinde, katılımcılara ait anıların çoğunun olumsuz olduğu görülmüştür (Toprakçı ve Altunay, 2014). Toprakçı ve Altunay (2015), "Anılarla Öğretmenlik" adlı kitaplarında farklı branşlardaki öğretmenlere ait anıları analiz etmiş, bu analiz sonuçlarının eğitim öğretim sürecinin birer ögesi olan öğretmen, yönetici, müfettiş, veli ve diğer tüm ilgililerin daha nitelikli davranışlar sergilemelerine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Bu araştırmada, literatürde mevcut olan diğer araştırmalardan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin, meslek yaşamlarındaki denetim anılarına dair ilginç buldukları olayları paylaşmaları istenmiştir. Bu nedenle, bu araştırmada yer alan sınıf öğretmeni anıları, eğitim teftişinden beklenen performansın artırılması sürecinde yarar sağlayacak ve yeni araştırmalara kaynaklık edebilecektir. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları anılar sayesinde denetlemenin öğretmen ve okul idaresi tarafından ortaya çıkardığı olumlu ya da olumsuz sonuçlara ilişkin değerlendirmeler yapılması hedeflenmektedir. Buna göre, bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleriyle ilgili anılarının incelenmesidir ki bu da bundan sonraki dönemde okul müdürlerine teftiş görevlerinde önderlik ederek, çalışmalarına ışık tutabilir. Araştırmanın temel problemi; Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları anıların niteliği nedir? şeklindedir. Alt problemleri ise şöyle sıralanabilir:

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile doğrudan ilgili anıların niteliği nedir?
Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş konusu ile doğrudan ilgili anılar içerik bağlamında hangi alt kategorilere ayrılabilir?

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile doğrudan ilgili olumlu ve olumsuz anıların niteliği nedir?

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile dolaylı ilgili anıların niteliği nedir?

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş konusu ile dolaylı ilgili anılar içerik bağlamında hangi alt kategorilere ayrılabilir?

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile dolaylı ilgili olumlu ve olumsuz anıların niteliği nedir?

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları anıların niteliğini ortaya koyarak, denetleme sürecine dair değerlendirme yapmaktır. Araştırmanın önemi, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ile yaşadıkları anıların niteliği ile ilgili, bulgular ve sonuçlardan yola çıkarak, süreci devam ettirmekte olan okul müdürlerine katkı sağlamak, olarak özetlenebilir. Diğer yandan, sürekli

gelişmek zorunda olan eğitim sistemi için büyük önem arz eden teftiş ile ilgili yeni araştırmalara kaynaklık etmek bir diğer önem olarak vurgulanabilir. Katılımcılara ait anıların gerçeği olduğu gibi yansıttığı ve içerik açısından zengin çeşitliliğe sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu araştırma, İzmir ili Bayraklı ilçesi 3. bölge ilkokullarında ve tamamı devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Çalışmanın tamamında "müfettiş" kelimesi, " ilköğretim müfettişi" anlamında kullanılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma deseni temelinde anlatı'dan faydalanılmıştır. Bir yöntem olarak ele alındığında anlatı, bireylerin anlattıkları hikayelerden ve yaşadıklarını belirttikleri deneyimlerinden oluşmaktadır. Anlatı, kişilerin şahsi yaşantıları üzerinden kişilerle geçmiş yaşantıları arasında ilgi kurarak durum analizi için daha fazla araştırma, inceleme ve yorumlama yapmaktır. Bu şekilde düşünüldüğünde görülmektedir ki anlatı araştırması, insanların dünyayı nasıl tecrübe ettiğinin irdelenmesidir (Connelly ve Clandinin, 1990:2-14). Bu anlatı araştırmasında da sınıf öğretmenlerinden müfettişler ile deneyimledikleri ilginç olayları paylaşımları istenmiş olup, bu yaşantıları incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 54 sınıf öğretmeni katılım sağlamıştır. Çalışma grubu, İzmir ili Bayraklı ilçesi 3. bölge ilkokulları sınıf öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Bu bölgede çalışan sınıf öğretmenlerinden, amaçlı örneklem yoluyla hareket etmek suretiyle, mesleki yaşamları boyunca denetleme geçirdikleri dönemlerde müfettişler ile ilgili yaşadıkları ve kendilerine ilginç gelen bir anılarını paylaşımları istenmiştir. Öğretmenlere anılarını yazılı olarak vermeleri (el yazısı ya da bilgisayar çıktısı) söylenmiştir. 42'si kadın, 12'si erkek olmak üzere toplam 54 sınıf öğretmenin anıları incelenmiştir.

Araştırmanın verileri için İzmir ili Bayraklı ilçesi 3. bölge ilkokullarına ziyaretlerde bulunulmuştur. Bu ziyaretler neticesinde sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda veriler elde edilmiştir. Katılımcılardan, mesleklerini icra ettikleri süre boyunca geçirdikleri teftişlere ait unutamadıkları olumlu ya da olumsuz bir anıyı ifade etmeleri veya yazmaları istenmiş, katılımcılar anılarını yazılı olarak sunmuşlardır. Katılımcılardan bazıları kimlik bilgilerini yazmaktan çekinmezken, bazıları kimlik bilgilerinin dokümanlarda yer almasını istememiştir. Anlatı araştırması, veri olarak hikâyelerin kullanımına odaklanmaktadır (Savin-Baden ve Niekerk, 2007:459-472). Polkinghorne (1988) göre, bunun ardındaki temel varsayım insanların, yaşamlarındaki anlamlı olayları üzerinden anlaşılabilirliği (Turunen, 2012). Anlatı araştırmalarında veriler, paylaşılan deneyim, günlük kayıtları, mülakat, başkalarının gözlemleri, hikâye anlatımı, mektup yazımı, otobiyografik yazım, sınıf planları ve bültenler gibi belgeler ve kurallar, ilkeler, resimler, metaforlar ve kişisel felsefeler gibi yazılardan toplanabilir (Connelly ve Clandinin, 1990; Savin Baden ve Niekerk, 2007). Bu araştırmada, veri toplamanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kendileri için önemli olan anılarını ifade etmelerini sağlamak ve müfettişlere ilişkin zengin anlatı verileri elde etmektir. Veri toplama aracı olarak ise, sınıf öğretmenlerinin hafızalarında yer etmiş anlatılarıyla yazdıkları dokümanlar kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliğini artırmak için, araştırmacı tarafından katılımcıların tümünden anılar elden teslim alınmıştır. Bu esnada anıların kendilerine ait ve yaşanmış gerçek olaylar olduğu konusunda teyit görüşmesi yapılmıştır.

Verilerin analizinde katılımcılara aittüm anılara doğrudan yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin akıllarında yer etmiş bulunan İlköğretim Müfettişleri ile ilgili anılar, kendi istekleri doğrultusunda isim ve okul bilgisi verilmeden paylaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda anıları iki ana temada inceleme zorunluluğu doğmuş ve bu temalara bağlı alt kategoriler ortaya çıkmıştır. Anılardan toplanan veriler önce Teftiş ile doğrudan ilgili olan anılar ve teftiş ile dolaylı ilgili olan anılar olarak iki tema altında toplanmış, daha sonra her bir temanın altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcının duygusunu tam olarak ifade edebilmek için, alıntılar olduğu gibi aktarılmış, kısaltma ya da değiştirme yoluna gidilmemiştir. Örneğin, bürokratik işlemler ile ilgili olan anılar, teftiş ile doğrudan ilgili olan anıların bir alt kategorisi olarak eklenmiştir. Bu temaların belirlenmesinde teftişin gerektirdiği mevzuat ile ilgili durumlar ve teftiş esnasında yaşanan ancak asıl teftiş konusuna dahil olmayan olağanüstü durumlar etkili olmuştur. Alt kategorilerin belirlenmesinde ise anlatılar temelinde öğrenci, öğretmen ve müfettişlerin davranışları, okulun bulunduğu bölge insanları ile okulun fiziksel yapısı ile ilgili durumlar etkili olmuştur. Veriler analiz edildikten sonra, tema ve alt kategoriler arasında bağlantı kurulmuş; sunuda alıntı seçimi için içerik çeşitliliğine dikkat edilmiştir.

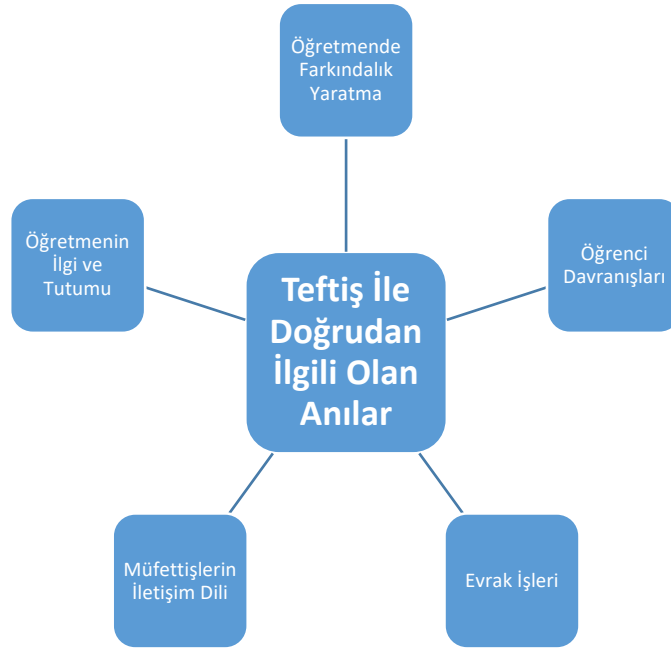
Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın temel ve alt problemlerine yanıt olacak ifadelerin her bir alt problemdeki pozisyonuna göre sunumuna yer verilerek gerek çalışma içi gerekse alanyazın ile ilişkiler bağlamında yorumlamaya gidilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemi olan “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile doğrudan ilgili anıların niteliği nedir?”e İlişkin Bulgular ve Yorum:

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ile yaşadıkları teftiş ile doğrudan ilgili olan anıların, içsel ve dışsal yönden motivasyonlarını düşürmesi sebebiyle çoğunlukla kötü, moral bozucu olarak tabir edildiği görülmektedir. Genel olarak düşünüldüğünde bu anıların büyük bölümünün ders esnasında ve sınıf ortamında, ayrıca teftiş esnasında yaşandığı anlaşılmaktadır. Teftiş öncesinde ve sınıf ortamı dışında yaşanan az sayıda anı bulunmaktadır.

4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş konusu ile doğrudan ilgili anılar içerik bağlamında hangi alt kategorilere ayrılabilir?



Şekil 1: Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişleri ile Yaşadıkları Teftiş ile Doğrudan İlgili Anıların alt kategorileri

Katılımcılara ait 54 anının 32 tanesinin “Teftiş ile Doğrudan İlgili Anılar” kategorisine dahil olduğu görülmüştür. Alt kategorilere bakıldığında 9 tanesinin evrak işleri, 8 tanesinin müfettişlerin iletişim dili, 7 tanesinin öğretmenin ilgi ve tutumu, 4 tanesinin öğretilmekte farkındalık yaratma ve kalan 4 tanesinin de öğrenci davranışları alt kategorisinde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile doğrudan ilgili olumlu ve olumsuz anıların niteliği nedir?

1. Evrak İşleri: 9 tane anı elde edilen bu kategoride hem olumlu hem de olumsuz anılar görmek mümkündür. Bu alt kategorideki anılar sınıf defterleri, toplantı tutanakları ve sınıf öğretmenin dosyasında bulundurulması gereken resmi yazılar ile ilgilidir. Bürokratik ve otokratik denetim anlayışı, pek çok öğretmen tarafından eleştirilmiştir (Glanz, 1997). Denetçinin iş yükündeki fazlalık, öğretmenle iş birliği ile objektif gözlem ve değerlendirmeyi güçleştirdiğini göstermektedir (Can, 2004; Kayıkçı, & Şarlak, 2009). Olumsuz anılardan biri şöyledir:

Adıyaman Dardoğan İlkokulu'nda çalışırken müfettişler geldi. İlk olarak sınıf defterime baktılar. Yanlış yazdığım iki sayfayı bantlamıştım. Hemen oraya baktılar. Çok kötü azar işitmişim. Ama gerçekten bilmiyordum. Düzgün bir şekilde bilmediğimi fark edip doğrusunu anlatmalarını bekledim.

Aynı kategorideki olumlu anılardan biri de şöyledir:

Göreve ilk başladığım yıl, henüz stajyer öğretmenken, bir yandan da hafta sonları seminerlere gidip geliyordum. Müfettişler eğitim veriyorlardı daha çok. Evrak düzenleme vb. konularda eğitim alıyorduk. Bir gün okuluma bir araba yanaştı. Üç müfettiş indi arabadan. İçlerinde hafta sonları bize eğitim veren müfettişlerden biri de vardı. Onlardan öğrendiğim şekliyle gerekli evrakları hazırlamıştım. Küçük bir okulda tüm evrakların eksiksiz olduğunu gören müfettişler tebrik ettiler beni. Bana eğitim veren müfettiş arkadaşlarına dönüp, “Eğitim işe yaradı.” demişti.

Bu kategorideki olumsuz anılar, denetlemenin kısmi zamanlı olarak gerçekleşmesi sebebiyle öğretmenin sadece düzenlemesi gereken evraklar ile değerlendirilmesi sonucunda yaşanan moral bozukluğu ve motivasyon kaybını göstermektedir. Aynı şekilde olumlu anılara bakıldığında da evrakları tam olan bir öğretmenin eğitiminin eksiksiz olduğu ve rehberliğe ihtiyaç duymayacağı söylenemez.

2. Müfettişlerin İletişim Dili: Müfettişlerin etkin dinleme, empatik olabilme, sen dili ya da ben dili kullanma gibi özelliklerinin analiz edildiği bu kategoriye ait 8 anı elde edilmiştir. Alanyazına göre, müfettişler ve öğretmenler, denetimin özellikleri açısından düşünüldüğünde önem sıralamasında ilk sıraya iletişimi yerleştirmelerine (Pajak, 1990:78-81) rağmen, müfettişlerin görevlerini yeteri kadar yerine getirememelerinin sebepleri arasında, kendileri ile öğretmenler arasında iletişimin yetersizliğini göstermişlerdir (Burgaz, 1995:127-134; Karagözoğlu, 1972). Denetlenme korkusunu azaltmak için iletişim, öğretmenlerin beklentileri arasında ilk sıralarda yer bulmaktadır (Young ve Heichberger, 1975:10-19). Bazı araştırmacılar, denetçileri örgüt içinde yönetici yardımcısı olarak tanımlar ve denetçinin, kendisiyle çalışan kişileri motive etme sorumluluğunda olduğunu belirtirler (Toker-Gökçe, 2009:74-89). Müfettiş denetim yaptığı okullarda çalışan personelin moralini yükselterek örgüt verimini arttırmayı hedefler (Taymaz, 2010). Boydak-Özan ve Özdemir'in (2011) yaptıkları bir araştırmaya göre; katılımcılar, denetim olmasaydı okul içerisinde tertip ve düzenin olmayacağını, eğitim ve öğretimde aksaklıkların olacağını, öğretmenlerin motivasyonlarının azalacağını, alandaki yenilik ve gelişmelerin gerisinde kalacağını ve mesleğe

karşı boş vermişliğin olacağını belirterek öğretimdeki kalitenin düşeceğini ifade etmişlerdir. Müfettişlerin İletişim Dili ile ilgili anılar olumsuz örnekler barındıran bir alt kategori olarak nitelendirilmekle birlikte, alıntılardan ikisi şöyledir:

1992 yılı Denizli'de bir okulda çalışıyordum. Müfettiş Bey geldi. O yıllarda Denizli'de nam salmış biriydi. Öğle arasındaydık. Öğretmenler odası küçük, soba yanıyor. Haliyle odaya girip çıkarken kapıyı açıp kapatıyoruz. Müfettiş yerinden kalktı. Bir bardak su alarak gıcırdayan kapının menteşelerine suyu döktü. "Biz gidene kadar kapı idare eder, gıcırdamaz "dedi. Hepimiz kalakaldık. Kapı gıcirtısı kendisini rahatsız etmiş. Aynı müfettiş, aynı gün sınıfıma geldi. Hiç eksik bulamadı. O dönemde planlarımızı elde yazıyoruz. Günlük planlarımdaki tüm "A" harflerinin altını kırmızı kalemle çizdi. Dedi ki, "Bu harfleri düzgün yazın." Eksik bulmak şart yani... Takdir etmek diye bir şey yok.

İkinci görev yerimde 1. sınıf okutuyordum. Öğrenciler tekli sıralarda oturuyorlardı. Köy okuluymuş. Öğrencilerim, boyları yetmediği için evden getirdikleri minderleri altlarına koymuşlardı. Müfettiş sınıfa girdi. Kısa bir sohbetten sonra öğrencilere sorular sordu. Öğrencilerim, can kulağıyla dinliyor, doğru cevaplar veriyorlardı. Evraklarım tamamı. Her şey mükemmeldi. Daha sonra müfettiş birden yere bakıp "Bu minder neden yerde?" diye çıkıştı. Bir öğrencim minderini yere düşürmüştü. Bu durumu bir sorun olarak görüp bana çıkışmasına hala bir anlam veremem...

Staller'e (1996) göre, öğretmenlerin çoğu denetime savunmacı ve düşmanca bir tutumla yaklaşmaktadır. Öğretmenler denetçilerle etkileşime girdiklerinde, denetimi bir tehdit ve kaygı verici bir durum olarak görmektedir. Bu olumsuz tutumlar, habersiz, denetçi merkezli, otoriter, emredici, yargılayıcı olarak nitelendirilen, sistematik olmayan geleneksel sınıf ziyaretlerinin öznel doğasından ve geleneksel denetçi-öğretmen ilişkisinden kaynaklanmaktadır (Staller, 1996:2-14). Müfettişlerin İletişim Dili ile ilgili olumsuz anılardan ikisi şöyledir:

Öğretmenliğimin ilk ayıydı. Birleştirilmiş sınıf okutuyordum. Okul şehir merkezine çok uzaktı ve tek öğretilirdim. Okulda internet olmadığı için gelen evraklar hakkında bilgi sahibi olamıyordum ve teknoloji de bu kadar gelişmiş değildi. Müfettiş geldiğinde bir sürü evrak sordu. Çoğu eksikti. Bu yüzden kızıp söylenerek okuldan ayrıldı. Çok içerlemiştim. Sadece evraklara bakarak hakkımda bir yargıya varmıştı. Üstelik resmen azar işitmiştim.

Öğretmenliğe ilk başladığım yıldır 3. sınıfları okutuyordum. Bir gün derse müfettiş geldi. İlk defa teftiş geçiriyordum. Adam iki ders saati boyunca yalnızca sınıfın içinde ne var ne yok inceledi. En son masamın üstünde duran poşetlerime baktı. "Poşetlerde ne var?" diye sordu. Ben de: "Hocam ne olabilir ki? Okul evrakları, çalışma kağıtları falan." dedim. Bu kadar inceleyici olması tuhafıma gitmişti.

Bu kategorideki anılar incelendiğinde, öğretmenlerin, denetleme ölçütleri dışındaki konular ile ilgili uyarı aldıklarını düşündükleri görülmektedir. Aynı zamanda denetmenlerin sözlü uyarı ifadelerindeki iletişim stilleri sonucu öğretmenlerde oluşan hayal kırıklığı, denetmenlerin sahip olduğu iletişim becerilerinin önemini göstermektedir.

3. Öğretmenin İlgi ve Tutumu: Bu alt kategoride elde edilmiş toplam 7 anı, olumlu anılar olarak nitelendirilebilir. Bu anıların çoğu öğretmenlerin okullarının fiziki koşullarındaki iyileştirme çabaları ya da öğrencilerine karşı gösterdikleri davranışları sebebiyle denetmenler tarafından takdir gördükleri durumları

anlatmaktadır. Denetim iletişim sağlamaktır. Denetleyen kişinin görevi, öğrencilerin öğrenme kalitesini artırmak için öğretim davranışını etkilemektir. Bu amaç, öğretimi planlama, betimleme, analiz etme, değerlendirmeye dayalı yeni yaklaşımları öğretime uygulama çalışmalarını, doğrudan öğretmenle birlikte çalışarak başarılabilir. Bütün bu aktiviteler öğretimsel denetimdir ve etkili iletişim bu süreçte temel bir araçtır. İletişim, insan ve örgütsel gelişimin başarılması, amaç belirleme, kişiler arası etki ve iş birliği çabalarının temelidir (Lovell ve Wiles, 1983). Anılardan üçü şöyledir:

Tek sınıflı bir okulda öğretmenlik yaparken teneffüste bir öğrencim koridorda kustu. Okulda hizmetli yoktu. Temizlik malzemelerini alıp koridoru temizlemeye başladım. Kapıdan içeri biri girdi. Beni hizmetli zannedip öğretmenin nerede olduğunu sordu. “Benim.” Dedim. Emeklerim için tebrik etti, meğer müfettişmiş. Bir süre okulda inceleme yaptıktan sonra gitti.

Okulun bahçe duvarını çocuklarla beraber şirin çiçek resimleri çizerek boyuyorduk. Bir araba okul bahçesine girdi. Arabadan inen iki kişi yanımıza geldi. “Bu okulun öğretmenleri nerede?” diye sordular. Ben de “Neden soruyorsunuz?” dedim. Müfettiş olduklarını söyleyince üzerimize çeki düzen vermeye başladık. Müfettişler çocukların sevincini görünce gülümseyip içeri girdiler.

1997 yılında Bingöl’ün merkeze bağlı bir köyünde göreve başladım. Batı bölgesinde yaşamış biri olarak doğunun ağır koşullarına uyum sağlamak çok zor olmuştu. Kış çok çetindi. Sekiz ay boyunca kar yerden kalkmamıştı. Nihayet ilkbahar geldi. Her yer rengarenk çiçeklerle kaplanmıştı. İkinci sınıf öğretmeniydim. Öğrencilerin okumalarını hızlandırmak için bol bol okuma çalışmaları yapıyorduk. Yine bir gün okul bahçesine çıkmış, çiçeklerden başımıza taçlar yapmış, kitap okuyorduk. Arkamdan biri seslendi. Döndüğümde müfettişlerle karşılaştım, başımızda çiçeklerden taçlarla... Görevimin ilk yılı olduğu için biraz tedirginlik vardı müfettişlere karşı. Ama çok olumlu tepki aldık. Öğrencilerin böyle rahat ortamlarda daha verimli olduğunu söylediler. Öğrencilerim bu sırada müfettişlere de çiçek toplayıp vermişlerdi. Ve benim adım da “Çiçekli Öğretmen” olarak kaldı.

Bu kategoride görülmektedir ki, özellikle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerde olmak üzere tüm öğretmenlerde her daim tedirginliğe sebebiyet veren denetleme; güzel ve etkili uygulamalar karşısında takdir gören öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır.

4. Farkındalık Yaratmak: Katılımcıların anıları incelendiğinde, bu kategori altında toplanan 4 anı bulunmaktadır. Farkındalık yaratmak, insanlarda belirli bir konuda bilinç oluşturmak anlamına gelen bir söz kalıbıdır. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde ise, icra ettiği mesleği ile ilgili eksik ya da hatalı görülen bir davranış karşısında öğretmenlerde farkındalık yaratmanın önemi tartışılmaz bir husustur. Bu bağlamda, bu kategorideki anıların olumlu anılar olduğu söylenebilir. Rehberlik, “bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır.” İşbaşında yetiştirme ise “bireyin yetişme eksikliğinden kaynaklanan sorunları çözmesi, başarısızlığını ve uygulamadaki eksikliklerini gidermesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma sürecidir.” (Taymaz, 2002, 90–92). Bazı eleştirilenlerin düşüncelerine göre, denetçilerin, öğretmenlerin mesleki geleceği üzerinde karar yetkileri bulunduğu sürece iyi birer rehber olabilmeleri mümkün değildir (Bursalıoğlu, 1991). Öğretimde farkındalık yaratma ile ilgili anılardan birine ait alıntı şöyledir:

4. sınıfları okutuyordum. Türkçe dersinde müfettiş dersime gelip izlemeye başladı. Kaynaştırma öğrencisi olan Mustafa aniden ayağa kalkarak müfettişin bacaklarına sarıldı ve "Hoşgeldin Müfettiş Amca" diyerek gülmeye başladı. Müfettiş, Mustafa'yla biraz ilgilenip yerine oturttu. Biz derse devam ederken Mustafa sürekli ayağa kalkıp, "Bu öğretmen bizi hiç oynatmıyor, hiç şarkı söyletmiyor." diyerek beni şikâyet ediyordu. Müfettiş bir süre sonra önce bana, sonra öğrencilere dönerek, "Eminim öğretmeniniz size oyun da oynatır, şarkı da söyletir." dedi. O gün meslek hayatımın ilk teftişiydi ve bana iyi bir ders oldu. Kaynaştırma öğrencim Mustafa'nın tavrı ve müfettişin bana bakarak kurduğu cümle sayesinde her bir öğrencinin gerçekten farklı ihtiyaçları olduğunu ve bunları göz önünde bulundurmam gerektiğini anladım.

Olumlu anıların yer aldığı bu kategoride, denetmenlerin etkili bir iletişim stili ve rehberlik ile öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağlayacakları gözler önüne serilmiştir.

5. Öğrenci Davranışları: İçerisinde 4 anı barındıran bu kategori, daha çok alışkın olunan gündelik öğrenci davranışları dışında aniden gelişen ve beklenmedik öğrenci davranışlarıyla ilgilidir. Okullarda var olan hizmetler, "yönetim", "eğitim-öğretim" ve "öğrenci kişilik hizmetleri" olarak örgütlendirilmiştir (Özgüven, 1999, s.53). Bu hizmetlerin üçü de birbiri ile ilişkili hizmetlerdir ve bu hizmetlerin temel amacı, bireyin doğuştan getirmiş olduğu gizil güçlerini/kapasitelerini ya da özünü gerçekleştirme suretiyle kendisi ve toplum için yetişmesine yardımcı olmaktır (Şahin, 2008, s.6). Bu anılara ait anılar, olumlu olmalarına rağmen, olumsuz anılar kadar unutulamamış ve katılımcıların hafızalarında yerini almıştır. Bu anılardan üçü şöyledir:

Birinci sınıf okutuyordum. Hayat Bilgisi dersinde mevsimleri öğreniyorduk. İlkbahar, yaz, sonbahar, kış... Çocuklarla birlikte tekrar ederken biri kapıdan içeri girdi. Kendini tanıttı. Müfettişti. İşlediğim konuyu sordu. Mevsimler, dedim. Öğrencilerden birini kaldırıp, "Hangi mevsimdeyiz bakalım?" diye sordu. Öğrencim, "Kuşbahar." dedi. Müfettişle göz göze geldik. İlkbahar mı dedin, deyip gülümsedi. Öğrencim de gülümseyip başını salladı.

Mesleğim dördüncü yılında idim. Müfettiş gelecek diye okul havada uçuyor, bir koşuşturma bir koşuşturma... Yapım icabıyla söylemesi ayıp planlı bir öğretmenimdir. Herkes dosyamdan fotokopi çekiyor, koşuşturuyor falan... Sonra öğretmenler odasına dolabıma gittim, bir baktım ki dosyam altüst olmuş. Müdür demez mi ilk sizin sınıfa gelecek diye... O dağınık dosyayı aldım, sınıfıma gittim. Birinci sınıfları okutuyordum. Henüz kasım ayındaydık ama sınıfımda neredeyse okuyamayan öğrenci yoktu. Çocuklara döndüm, "Çocuklar müfettiş gelecek. Size söylediklerini fişlere bakmadan yazın." Dedim. Müfettiş geldi. Çocuklara parmak kaldırmamalarını, dikte yaptıracağını söyledi. Sınıfımın en küçüğü, en miniği, en çelimsizi Ümran'ı tahtaya kaldırdı. "Kızım, Ali süt içer mi?" cümlesini tahtaya yaz dedi. Müfettiş sınıfımın en zekisini seçti, bu kez yanıldı diye geçirdim içimden. Bir baktım benim minik Ümran harfleri güzel yazmıyor. Bir terslik olduğunu anladım. Kelimelerin iç içe girdiğini görünce birden yerimden kalkmışım nasıl oluyor, ne oluyor diye... Bir baktım ki benim minnak gözlerini sımsıkı kapatmış, bakmadan yazmaya çalışıyor. Ümran neden gözlerini kapattın yavrum, açsana, dedim. Çocuk demez mi, "Öğretmenim müfettiş gelecek bakmadan yazın demediniz mi?" diye. Müfettiş katıla katıla gülüyordu. Bense kıpkırmızı... Diğer sınıflarda bir ders kalan müfettiş benim sınıfımda üç ders kalmıştı. Her yüzüme baktığında o asabi müfettiş kahaahalar atıyordu. Dağınık dosyayı anlatmıyorum bile... O günden sonra asla çocuklarıma müfettiş gelecek şöyle yapın, böyle yapın diye tembih etmedim, doğaçlama bıraktım. Dosyamı da sıkı sıkı saklamayı iyi öğrendim. Not olarak ise doksan sekiz vermişti, "Bugüne kadar hiç bu kadar yüksek not vermemiştim." diye ekleyerek giderken...

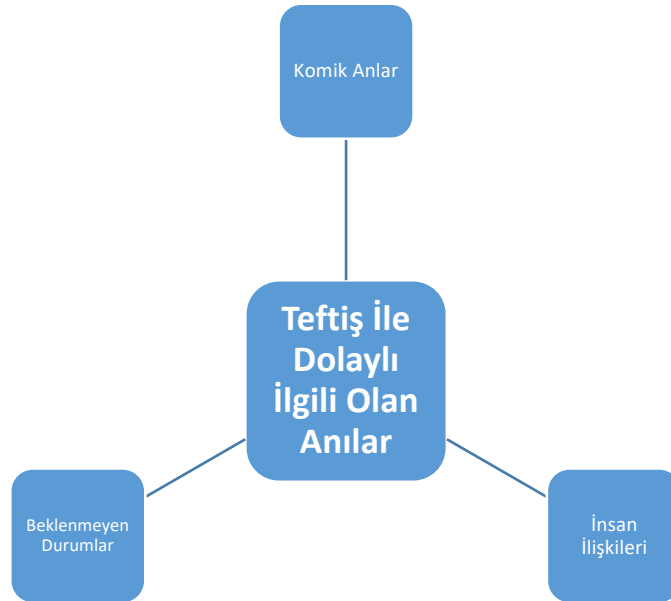
Matematik dersi işliyordum. Çıkarma işlemi ile ilgili problem çözüyorduk. Birden müfettiş içeri girdi. Kısa bir sohbet sonrası evraklarıma baktı. Sonra öğrencilere soru sormaya başladı. “Ağaçta beş kuş var. Avcı bu kuşların üç tanesini vurdu. Ağaçta kaç kuş kaldı?” Soru buydu. Sınıftaki tüm öğrenciler parmak kaldırdılar. İçlerinden biri cevap verdi. “Hiç kuş kalmaz çünkü silah sesinden hepsi uçup kaçar.” Müfettişten bir aferin aldı.

Bu alt kategoride, beklenmedik öğrenci davranışları ile ilgili olumlu anılara yer verilmiştir. Öğretmenlerin denetleme öncesinde okul ikliminden kaynaklı tedirginlik yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemi olan “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile dolaylı ilgili anıların niteliği nedir?”e ilişkin Bulgular ve Yorum:

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ile ilgili teftiş ile dolaylı yaşanan anıları üç alt kategoride incelemek mümkündür. Bu anılar beklenmedik bir zamanda gelişen olumlu veya olumsuz olaylar sonucunda yaşanmıştır. Çoğunluğunun, sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı eğitimde eşitsizliğe yol açan faktörlerin bulunduğu dezavantajlı bölge okullarında geliştiği görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş konusu ile dolaylı ilgili anılar içerik bağlamında hangi alt kategorilere ayrılabilir?



Şekil 2: Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişleri ile Yaşadıkları Teftiş ile Dolaylı İlgili Anılar

Katılımcılara ait 54 anının 22 tanesi Teftiş ile Dolaylı İlgili Anılar kategorisine dahil olup; alt kategorilere bakıldığında, 10 tanesinin komik anlar, 8 tanesinin beklenmeyen durumlar ve 4 tanesinin de insan ilişkileri alt kategorisinde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile dolaylı ilgili olumlu ve olumsuz anıların niteliği nedir?

1. Komik Anlar: 10 tane anının yer bulduğu bu alt kategorideki anıların bir kısmı öğrenci davranışları nedeniyle, bir kısmı da ilköğretim müfettişleri ya da sınıf öğretmenlerinin mizahi karakterleri sonucunda ortaya çıkıptebeşüme yol açarak hafızalarda yer bulmuştur. Literatürde yer alan bir tanıma göre mizah, gülmeye yol açan bir duygu durumu olarak ifade edilmiştir (Veatch, 1998). İnsan ilişkileri yönünden düşünüldüğünde, mizahın diğer insanlara yönelik empati, tolerans ve sempati duymayı artırıcı bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Mindess, 1983). Müfettiş bu süreçte tutum ve davranışlarına özen göstermeli, iyi ilişkiler kurmalı ve becerilerini sergileyebilmelidir (Başar, 1993: 40). Bu anılardan öğrenci davranışları sonucu yaşananlarından ikisi şöyledir:

Bir gün müfettiş sınıfıma gelmişti. Sınıfa ve çocukların durumuna baktılar. Çok az öğrencim vardı. Hepsi çok akıllı öğrencilerdi. Ancak o gün beni çok şaşırttılar. Müfettişler diğer odaları gezerken öğrencilerim merdivenin üzerine uzanmış durumda “Güle güle beyefendiler.” demişlerdi. Şanssızlık bu işte ben bile onların bu hareketlerine şok olmuştum ki müfettişlerin bana ve çocuklara bakışı aklımdan çıkmıyor...

Mesleğimin ilk yıllarıydı. Çocukların karşısına bir vazo içerisinde çiçek yerleştirip bu görüntüyü kendi hayal güçleriyle yorumlamalarını istemiştim. O sırada kapı açıldı. Çocuklar resim kağıtlarına gömülmüş resimlerini çiziyorlardı. Gelen kişinin müfettiş olduğunu anladım. Müfettiş bey nereli olduğumu sordu. Kısa bir sohbetten sonra ders defterimi inceledi. Ardından çocukların çizdiği resimlere bakmaya başladı. Sonra bir öğrencimin yanında durdu. “Bu resimde vazo, çizdiğin ev kadar büyük olmuş. Sence de öyle değil mi?” dedi. Öğrencim de “Bu gerçek değil ki, gerçek üstü zaten!” diyerek cevap verdi. Müfettiş biraz bozulur gibi oldu ama sonra toparlayıp öğrencimi tebrik etti. Ben de kendimi tutamayıp gülümsedim. Öğrenciler de gülmeye başladı. Hep birlikte güldük...

İlk yılını çalışan heyecanlı bir sınıf öğretmeninin unutamadığı komik bir anı da şudur:

Yeni atanmıştım. Öğrencilerimle aram iyiydi. Sınıfta dersi daha akıcı hale getirmek ve öğrencilerin sıkılmamaları için dersi işlerken deney de yapmaya özen gösteriyordum. Genleşme konusunu işlerken elime balonu alıp şişirdim ve yanan bir muma yaklaştırdım. Balonun içindeki hava ısınmanın etkisiyle genleşip balonu daha fazla şişirecekti, beklentim buydu. Balonu iyice muma yaklaştırmış beklerken müfettiş aniden sınıfa girdi ve dikkatim dağıldı. Balonu muma değıdirdim. Tabi ki patladı. Müfettiş de dahil hep birlikte uzunca bir süre güldük.

Yeniden yapılandırma, eğitim çıktısı olan öğrencinin niteliğinin geliştirilmesi için her seviyedeki yöneticilerin, öğretmenlerin, müfettişlerin, öğrencilerin aralarındaki ilişkilerin ve rollerin değiştirilmesidir (Özdemir, 1996). Muzip bir müfettişin tepkisini belli ettiği bir anı da şöyledir:

Sınıfıma teftiş kurulu başkanı ve yardımcısının geldiği gün, her zaman olduğu gibi, okulda çay yapabileceğimiz öğretmenler odamız olmadığı için, derme çatma sınıfımda, bir köşede sıranın üzerinde çay yapıp diğer öğretmen arkadaşlarla birlikte teneffüslerde içiyorduk. Her zaman çayın yapıldığı kısmı temizlememe rağmen sınıf çok eski olduğu için kısa sürede hiç temizlenmemiş gibi kirlenip toz içinde kalıyordu. Müfettiş sınıfa gelir gelmez çaydanlığın üzerine parmağıyla “Beni yıka.” Yazdı. İlk anda biraz şaşırdım. Sonra da duruma epeyce güldük.

Bu kategorideki anılardan anlaşıldığı üzere, denetmenlerin yargılayıcı, azarlayıcı bir iletişim stili yerine doğru bir rehberlik ile cana yakın bir iletişim stili belirlemeleri hem bireysel hem de okul iklimi açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır.

2.Beklenmeyen Durumlar: Veriler incelendiğinde 8 anının yer bulduğu bu alt kategori, teftiş ile doğrudan ilgisi olmadığı halde yaşanan kriz anları neticesinde katılımcı öğretmenlerin zihinlerinde yer etmiştir. Kriz, hoş gitmeyen bir olay, planlanmayan durum veya durumlar serisidir. Kriz örgütün amaçlarını ve varlığını tehdit eden beklenmedik hızlı değişikliklerin olduğu, karar alma mekanizmalarını olumsuz etkileyen bir durumdur (Baydaş, Bakan ve Özyılmaz, 2011:226). Risk tabanlı denetim, denetim yapılacak kurumun faaliyetlerini izlemeyi ve faaliyetlerin izlenmesi sonucu risk teşkil eden durumların tespitinin yapılmasını gerekli görmektedir. Çünkü okullar da riskli kurumların başında gelmektedir (Power, 2008) Bu talihsiz anılardan ikisi şöyledir:

1999 yılında Denizli'nin Çivril ilçesine bağlı bir köyde çalışıyordum. Okulumuzda sınıflarımız soba ile ısınyordu. Sabah erkenden hizmetimiz sobayı tutuşturur sonra biz üzerine odun kömür atar ısınmaya çalışırdık. Bir gün okulumuza müfettiş geldi. Sınıfa beraber gittik. Öğrencilerim çok heyecanlıydı. Dersime başladım. Sınıftan çıt çıkmıyordu. Öğrenciler derse çok güzel katılıyor, dolayısıyla zevkli ve güzel bir ders işliyorduk. Sonra büyük bir gürültüyle neye uğradığımızı şaşırırdık. Sobanın borusu tam ortadan açılmış ve yere düşmüştü. Her yer duman ve kurum olmuştu. Öğrencileri ve kendimizi dışarıya zor attık. Tabi benim teftiş de maceralı bir şekilde son buldu.

Ardahan'ın oldukça geri kalmış bir köyünde, öğretmenliğimin ilk yılıydı. Bahar mevsimiydi ve üç aydır kapalı olan köy yolu yeni açılmıştı. Öğle arasında öğretmen arkadaşlarla birlikte oturuyorduk. Uzaktan siyah bir arabanın yaklaştığını görünce müfettiş olduğunu anladık. Müfettişleri okul kapısının önünde tam karşılarken, topraktan yapılan bir köy evi gözlerimizin önünde çöktü. Müfettişlere hoş geldiniz bile diyemeden hep birlikte o tarafa doğru koştuk. İyi ki de koşmuşuz, köylüler kazmayla, kürekle toprağın altında kalan dedeyi çıkarmaya çalışıyorlardı. Biz öğretmenler ve müfettişler de ellerimizle toprağı atarak köylüyü kurtardık. O gün müfettişler yaralı köylüyü de alarak hastaneye götürmek üzere köyden ayrıldılar. Okula bile uğrayamadan...

Kriz anlarında soğukkanlılık ile yapılan müdahaleler sonucu tehlikenin bertaraf edilebildiği, bunun sağlanamadığı hallerde ise en az zararla sonuçlandırıldığı görülmektedir. Bu kategoride yer bulmuş anılar ile, bir toplu yaşam alanı olması itibariyle her an risk altında olan okul örgütlerinde, tüm personelin bilinçli ve soğukkanlı olmasının önemi anlaşılmaktadır.

3.İnsan İlişkileri: 4 anının yer aldığı bu alt kategoride bulunan anılar, genellikle köy okullarında ya da küçük beldelerde yaşanmış olan anılardır. İnsan ilişkileri kavramı, toplumu meydana getiren fertler arasındaki benzerlik ya da farklılıklar sonucu meydana gelen, bir arada yaşama duygu ve durumunun, karşılıklı haberdarlık hissi ile desteklenmesi halidir (Bilgiseven, 1995: 234). Bu anılardan biri şöyledir:

Olay bir kasabada ilköğretim okulunda geçmiştir. Yılımı tam olarak hatırlamıyorum. Müfettişler üç gündür okuldaydı. Birleştirilmiş sınıflı okulunda hem müdürlük hem öğretmenlik yapıyordum. Üçüncü günün sonunda toplantı yapıp gideceklerdi. Benden öğle arasında toplantı için hazır olmamızı istediler. Tam öğle arası bir öğrencimizin yeğeni gelip ninesinin bütme (gözleme) yaptığını, öğle arası öğretmenleri beklediğini söyledi. Ben de teşekkür ederek okulda toplantımız olduğunu ve gelemeyeceğimizi söylüyordum ki, grup

başkanı olan müfettiş bu nazik daveti kabul etmemiz gerektiğini, hep birlikte gidebileceğimizi söyledi. Çok şaşırđım. Sonrasında hep birlikte giderek ninenin yaptığı enfes bütmeleri afiyetle yedik. Nine de müfettişler de çok memnun oldu. Tabi toplantıdan kurtulan ben de...

Okul velileri ve okulun bulunduğu bölge halkının misafirperverlikleri sonucu ortaya çıkan anıların bulunduğu bu kategori, olumlu sonuçları itibariyle insan ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır. İyi ilişkilerin kurulduğu sosyal ortamların doğurduğu sonuçlar neticesinde öğretmen ve denetmenlerin kişisel gelişimlerinin de olumlu yönde etkilendiği, ayrıca denetleme esnasında yaşanan gerginliğin de azaldığı görölmektedir.

Sonuç Ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın temel ve alt problemlerine yanıt olan bulgulardan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir. Öneriler ayrı bir başlık altında verilmemiş her bir sonucun altına gelmek üzere; araştırmacılar ve uygulamacılar için her bir sonuçla ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişleri ile yaşadıkları, hafızalarında yer etmiş olaylar analiz edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları olaylar teftiş ile doğrudan ilgili anılar ve teftiş ile dolaylı ilgili anılar olarak iki ana temada toplanmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemi olan “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile doğrudan ilgili anıların niteliği nedir?”e İlişkin Sonuç ve Öneriler:

Teftiş ile doğrudan ilgili anıların çoğunun olumsuz anılar olduğu gözlenmiştir. Bu temanın alt kategorileri açısından düşünöldüğünde:

1. Evrak işleri, olumlu ve olumsuz anıları içinde eşit oranda barındırmaktadır. Bu kategorideki olumsuz anılarda katılımcılar, sadece evraklarının incelendiği kısa süreli bir denetleme neticesinde yaşadıkları moral bozukluğu ve motivasyon kaybını ön plana çıkarmışlardır. Bu bağlamda denetmenlere, teftişin kısmi zamanlı olarak değil, eğitim öğretim sürecinin tamamına yayarak gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Aynı kategorideki olumlu anılara bakıldığında da evrakları tam olan bir öğretmenin eğitiminin eksiksiz olduğu ve rehberliğe ihtiyaç duymayacağı söylenemez. Denetmenlerin, teftişlerini rehberliğin ön planda olacak şekilde planlamaları gerektiği söylenebilir.

2. Müfettişlerin iletişim dilikategorisindeki anıların çoğunlukla olumsuz anılar olduğu görölmüştür. Anılar incelendiğinde, öğretmenlerin, denetleme sürecinde olumsuz uyarılar alma sebeplerini şaşkınlıkla karşıladıkları görölmüştür. Denetmenlere, teftiş öncesinde öğretmenlere teftiş ile ilgili açıklamalarda bulunarak onları rahatlatmaları ve öğretmenler ile denetlemeye dair değerlendirme ölçütlerini paylaşmaları önerilebilir.

Denetmenlerin yargılayıcı ve azarlayıcı iletişim stilleri ise öğretmenlerde motivasyon kaybına sebep olmuştur. Denetmenler için insan ilişkileri ve iletişim becerileri konusunda kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı

sağlayacak hizmet içi eğitimler planlanması önerilebilir. Araştırmacılara ise öğretmen ve denetmenlerin denetleme sürecine ait karşılıklı görüş ve önerilerinin alındığı araştırmaların çoğaltılması önerilebilir.

3.Öğretmenlerin ilgi ve tutumu kategorisine bakıldığında mesleğinin ilk yıllarını çalışan öğretmenlerin denetleme sürecinde yoğun tedirginlik yaşadıkları görülmüştür. Bu anılar olumsuz olarak nitelendirilmiştir. Denetmenlere, öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşanan tecrübesizlik ve heyecanın göz ardı edilmemesi adına empatik bir tutum sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Araştırmacılara ise ilköğretim müfettişleri ile günümüzde okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen teftiş uygulamasının karşılaştırılarak, öğretmenlerin algılarındaki değişiklik ve mesleki gelişmelerinin incelenmesi önerilebilir.

Aynı kategoride olumlu anılar olarak düşünüldüğünde, çalışmalarından dolayı takdir gören öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek oranda arttığı görülmüştür. Denetmenlere, öğretmenlerin yaptığı güzel ve etkili uygulamaların dikkate alınarak öğretmenleri onurlandıracak düzenlemeler yapılması önerilerek bu sayede iletişimin güçleneceği ve motivasyonun artacağı söylenebilir.

4.Farkındalık yaratmak kategorisinde olumlu anılar yer almaktadır. Denetmenlerin kullandıkları olumlu iletişim stili ve rehberlik rolleri ile, icra ettikleri meslek anlamında öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel olarak gelişmelerine önemli ölçüde katkı sağladıkları görülmüştür. Bu nedenle denetmenlerin, öğretmenler ile örnek olaylar üzerinde tartıştıkları çalıştaylar düzenlemeleri önerilebilir. Araştırmacılar bağlamında düşünüldüğünde ise, katılımcı sayısının artırılması ve katılımcıların farklı eğitim bölgelerinden seçilip daha fazla anının analiz edilerek literatüre katkı sağlayabilecekleri söylenebilir.

5.Öğrenci davranışları kategorisinde, denetleme öncesi tedirginlik yaşayan öğretmenler ile denetmenleri, beklenmedik davranışları ile şaşırtan öğrenciler ile ilgili olumlu anılar bulunmaktadır. Denetmenlere, öğretmenlerin yaşadıkları tedirginliği ortadan kaldırabilmek için denetleme öncesi okul örgütünde olumlu bir iklime sahip sosyal bir ortam oluşturmaları önerilebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemi olan “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim müfettişleri ile ilgili yaşadıkları teftiş ile dolaylı ilgili anıların niteliği nedir?” e ilişkin Sonuç ve Öneriler:

Teftiş ile dolaylı ilgili anılar çoğunluk arz etmemekle birlikte olumlu ve olumsuz anıları içinde barındırmaktadır. Bu temanın alt kategorilerine bakıldığında:

1. Komik anlar kategorisi, mizahı da içinde barındırması nedeniyle olumlu anılar olarak tasvir edilebilir. Bu kategoride, bir önceki temada da yer verildiği gibi, denetmenlerin doğru bir rehberlik ile cana yakın bir iletişim stili belirlemelerinin, hem bireysel hem de okul iklimi açısından olumlu sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle denetmenlere, teftişlerinde rehberliği ön planda tutmaları ve etkili iletişim becerilerine sahip olmak için kendilerini geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Konu ile ilgili olarak ilk temada da bahsi geçen hizmetiçi eğitim önerisi yinelenmelidir.

2. Beklenmeyen durumlar kategorisinde, okul ve çevresinde yaşanabilecek olan kriz anlarına ait olumsuz anılar yer almıştır. Kriz anlarındaki riskli durumlarda yapılan müdahalenin önemi görülmüştür. Bu nedenle okulun içinde veya çevresinde yaşanabilecek olan tehlikenin bertaraf edilmesi ya da en az zararla sonuçlanabilmesi için öğretmen ve denetmenlere, özellikle kriz anlarında soğukkanlı olmaları önerilebilir.

3. İnsan ilişkileri kategorisindeki anıların çoğunlukla dezavantajlı bölge okullarının bulunduğu küçük yerleşim yerlerinde halkın misafirperverliği sonucu kendiliğinden gelişen olaylar olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Olumlu sonuçları itibarıyla insan ilişkilerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Ayrıca iyi ilişkilerin kurulduğu sosyal ortamların doğurduğu sonuçlar neticesinde öğretmen ve denetmenlerin kişisel gelişimlerinin de olumlu yönde etkilendiği, ayrıca denetleme esnasında yaşanan gerginliğin de azaldığı görülmektedir. Buna göre tüm denetmen ve öğretmenlere, velilerinin ve okullarının bulunduğu bölgede yaşayan insanlarla iyi ilişkiler kurmaları önerilebilir. Bu sayede hem öğrencileri hem de ilişki kurdukları diğer insanlar için olumlu örneklerin benimsenmesinin sağlanacağı söylenebilir.

Kaynaklar

- Altıntaş, R. (1980). Liselerde Kurum Teftişi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Altun, S, Memişoğlu, S. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Denetimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Görüşleri ançebi ve Murat Günel. İlköğretim Online, 9 (2), Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ilkonline/issue/8595/106926>
- Atay, K. (1996). İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlilikleri. Eğitim Yönetimi, 2(5): 25–38.
- Aydın, M. (1993). Çağdaş Eğitim Denetimi (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (2005), Eğitim Yönetimi, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Başar, H. (1994). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A.
- Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ.E. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara: Kadroğlu.
- Baydaş, A., Bakan, İ. ve Özyılmaz, A. (2011). “Kriz ve Kriz Yönetimi”. (Ed.: İ. Bakan). Çağdaş Yönetim Yaklaşımları İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Bilgiseven, A. (1995). Genel Sosyoloji, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Boydak-Özan, M. ve Özdemir, T. Y. (2011). Müfettiş ve Öğretmen Görüşleriyle Neden Denetim. 3. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Temsen.
- Buluç, B. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Alt Sisteminin Gelişim Süreci. Bilgi Çağında Eğitim, 4, 27-30.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem A.
- Çetinkanat A. C. & Sağnak M. [2010], İlköğretim ve bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)* 38: 35-43.
- Ceylan, M, Ağaoglu, E. (2010). Eğitim Denetçilerinin Danışmanlık Rolü ve Danışmanlık Modelleri. İlköğretim Online, 9 (2), 541-551.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14

- Demirtaş, Z.&Ersozlu, A. (2007). Ethic in the process of inspection on the context of elementary school teachers (Sample of Tokat City) / İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri bağlamında teftiş sürecinde etik (Tokat ili örneği). Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi. 6. 89-94.
- Demirtaş, H., Akarsu, M. (2016). Opinions of Teachers Regarding the Inspection of Teachersby School Principals Instead of Inspectors. Inonu University Journal of the Faculty of Education., 17(2), 69-93. DOI: 10.17679/iuefd.17251239
- Deniz, Ü., Saylık, N. (2018). Okul Müdürleri Ve Öğretmenlerin Perspektifinden Öğretimde Denetim Problemi. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1 (1), 67-80.
- Döş, İ. (2010). Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları.Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9(3):607 -629
- Döş, İ, Cömert, M. (2013). İlköğretim Okullarında Kriz Yönetimi Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (20), 329-346.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Eres, F. (2014). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Genel Alan Yeterlikleri Kapsamındaki Kişisel ve Mesleki Değerler İle Mesleki Gelişim Yeterliklerine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2), 357-373. Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6741/90643>
- Glanz, J. (1997). Supervision: don'tdiscount the value of the modern. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407714).
- Güven, M. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. Journal of International SocialResearch, 2(9), 171-179
- Kahraman, N. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu etik ilkelere uyma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, I. (2016). Maarif Müfettişlerinin Sınıf/Ders Denetimi Görevlerinden Muaf Tutulmalarına İlişkin Görüşleri. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 30(1), 43-60. Adresinden erişilir: <http://journals.iku.edu.tr/index.php/yed/article/view/48>
- Karagözoğlu, G. (1972). Türk eğitim düzeninde bakanlık müfettişlerinin rolü. Araştırma özeti. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi
- Karge, B.D. (1993). *Beginning Teachers: InDanger of Attrition*. American Educational Research Association, Atlanta, GA, (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 360281).
- Kaya, Y.K. (1991). Eğitim Yönetimi. Ankara: Bilim.
- Kaya, Y.K. (1999). Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye' deki uygulama, (4.baskı), Ankara: Set Ofset.
- Kayıkcı, K. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 11, (44), 507-527.
- Korkmaz, İ., Saban, A., Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.
- Kose, A ,Dos, İ . (2014). Investigating the Applicability of Risk-Based Inspection into Education Prior to Supervisors' Thoughts. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), 49-63. DOI: 10.17679/iuefd.53153

- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağıroğlu Bakır, A., Karakuş, B. (2017). "İlkokullarda Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri / Teacher Opinions Regarding Classroom Supervision in Primary Schools", *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, 12/4, 327-344.
- Lovell, J. T. & Wiles, K. (1983). *Supervision for better schools*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Memduhoğlu, H. B. ve Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim müfettişlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47.
- Memişoğlu, S.P.. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Denetimsel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 29 (131), 30-39.
- Mindess, H. (1983). The limits of laughter. *Humanist*, 43 (4), 27-29.
- Okur, H.D., Özkul, M. (2015), "Modern İletişimin Arayüzü: Sanal İletişim, Sosyal Paylaşım Sitelerinin Toplumsal İlişki Kurma Biçimlerine Etkisi", *S.D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.2015/1, S.21.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133).
- Özan, M., Şener, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Sürecine İlişkin Algı ve Beklentilerinin Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 19-33.
- Pajak, E. (1990). Dimensions of supervision. *Educational Leadership*, 48 (1), 78-81
- Resmi Gazete (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (Sayı:29009).
- Sağlamer, E. (1975). Eğitimde teftiş teknikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Savin-Baden, Maggi & Niekerk, Lana. (2007). Narrative Inquiry: Theory and Practice. *Journal of Geography in Higher Education*. 31. 459-472. 10.1080/03098260601071324.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Staller, F. L. (1996). Teacher supervision: Moving towards on interactive approach. *Forum*, 34 (2), 2-14.
- Şahin, S., Çek, F., & Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(2), 221-246.
- Taymaz, H. (1993) Teftiş, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi Eğitim: Kavram, İlkeler, Yöntemler. (Üçüncü Baskı)*. Ankara: Takav Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş: İlkeler, kavramlar, yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Toker-Gökçe, A. (2009). "Bilimsel yönetim anlayışında denetim", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, S. 9(18), s. 74-89.
- Tonbul Y., Baysülen E., "Ders Denetimi ile İlgili Yönetmelik Değişikliğinin Maarif Müfettişlerinin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", *İlköğretim Online (elektronik)*, vol.16, pp.299-311, 2017
- Toprakçı, E. ve Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi -Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), s.253-275. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m
- Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2015). Anılarla öğretmenlik. Ankara: Pegem A Akademi
- Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2014). The relationship of psychological counseling and guidance staff and their administrators: (A qualitative analysis in the stories). *Elementary Education Online*. 13. S.526-545.

- Turunen, T. A. (2012). Memories about starting school. What is remembered after decades? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 69-84, doi:10.1080/00313831.2011.567397
- Veatch, T. C. (1998). A theory of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 11(2), s.161-215.
- Yalçinkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen ve Teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*. S.153-154.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma yöntemleri* (Dokuzuncu baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M, Beycioğlu, K, Ugurlu, C,Sincar, M. (2014). Eğitim Müfettişlerinin Görev Alanları Açısından Karşılaştıkları Sorunlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), 1-21. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/inuefd/issue/8697/108748>
- Young, J. M., & Heichberger, R. L. (1975). Teachers' perceptions of an effective school supervision and evaluation program. *Education*, 96 (1),10-19

The Primary School Inspectors in Terms of the Memories of Teachers

Hatice AK (MA) Vali Namık Kemal Şentürk Primary School-Turkey, akhaticeak35@gmail.com

Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI Ege University-Turkey, erdal.toprakci@ege.edu.tr

ABSTRACT

In this study, it was aimed to make evaluations about the positive or negative results of the inspections involving the teacher and school administration according to the memories of the teachers about primary education inspectors. The narrative method was used based on the qualitative research design. The study group consisted of primary school teachers. A total of 54 teachers, 42 female and 12 male, who work in the primary schools in the 3rd district of Bayrakli town of Izmir were included in the study. As a result of the analysis of the data, the memories were collected under two main themes: “Memories directly related to the inspections” and “Memories indirectly related to the inspections”. According to the content of the memories, sub-categories related to these themes were created. The sub-categories of the theme of memories related to the inspections were determined as raising awareness in the teacher, the teacher's interest and attitude, student behavior, communication language of the inspectors and paperwork. The theme of memories indirectly related to the inspections has been studied in three sub-categories: comic moments, unexpected situations and human relations according to the content of the situations in which memories occur. The inspectors and researchers are advised according to the memories investigated under the themes and categories.

Keywords: inspection, inspector, memories, primary education, primary school teachers

EXTENDED ABSTRACT

Problem: In this study, the primary school teachers were asked to share their memories about primary school inspectors and, unlike other studies in the literature, their interesting occupational experiences as well. It was aimed to make evaluations about the positive or negative results of the inspections involving the teacher and school administration. Accordingly, the aim of this study was to evaluate the memories of the teachers about primary education inspectors, which may provide guidance to inspectors in their assessments in the following period.

Method: In this study, the narrative method was used based on the qualitative research design. The study group consisted of primary school teachers. A total of 54 teachers, 42 female and 12 male, who work in the primary schools in the 3rd district of Bayrakli town of Izmir were included in the study. The research data were collected by the researcher from the school teachers. In this research, the purpose of data collection was to ensure that the teachers express their memories that are important to them, and to obtain rich narrative data. As a data collection tool, the documents written by the teachers' narratives in their memories were used. All the memories of the participants were directly included in the analysis of the data. In order to fully express the participant's feelings, the quotations were reflected as they are, not shortened or modified.

Findings: As a result of the analysis of the data, the memories were collected under two main themes: "Memories directly related to the inspections" and "Memories indirectly related to the inspections". According to the content of the memories, sub-categories related to these themes were created. The sub-categories of the theme of memories related to the inspections were determined as raising awareness in the teacher, the teacher's interest and attitude, student behavior, communication language of the inspectors and paperwork. Most of the memories directly related to the inspection were observed to be negative. The most prominent sub-category in the theme, which is directly related to the inspection, is the communication language category of the inspectors. The theme of memories indirectly related to the inspections mostly contain positive and negative memories. This theme has been studied in three sub-categories: comic moments, unexpected situations and human relations according to the content of the situations in which memories occur. The memories in these subcategories contain events that suddenly develop before or during the inspection.

Suggestions: The inspectors are advised on communication styles, guidance roles, and personal and professional development. In order to contribute more to the literature, the researchers are suggested that the number of participants should be increased and teachers working in different regions should be included in further studies. Finally, by comparing primary school inspectors and inspections carried out by school principals, changes in teachers' perceptions and their professional development can be studied.

Keywords: inspection, inspector, memories, primary education, primary school teachers

Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Öneri

Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

Fırat Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, iykazu@firat.edu.tr

Cemre KURTOĞLU

Millî Eğitim Bakanlığı, Mustafa Kemal Ortaokulu, cemrekurtoglu@hotmail.com

Özet

Günümüz dünyasında, teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilginin elde edilme yolu da değişmiş, teknoloji hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim sistemlerinin de başrolü olmuştur. Öğretmenin egemen olduğu sınıf ortamlarından vazgeçilmiş, bilgiye kendisi ulaşabilen, üreten, düşünen, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen bireylerin hâkim olduğu sınıf ortamlarına geçilmiştir. 21. yüzyıl eğitimi olarak adlandırılan ters yüz sınıf modeli de bu gelişim ve değişimlerin bir ürünü olarak ortaya çıkmış modeldir. Bir teknoloji uygulaması olan bu model, hem ülkemizin hedeflediği bilimi, teknolojiyi aktif olarak kullanabilen hem de yaparak yaşayarak, sürece aktif olarak dâhil olabilen nesiller yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada, eğitimde yeni bir yaklaşım olan ters yüz sınıf modelinin tanıtılması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. İlgili alanyazın taranarak bu modelin kavramsal çerçevesi çizilmiş, teorik temelleri, ortaya çıkışı, modelin ne olduğu, nasıl uygulandığı, öğrenmeye etkisi, geleneksel modelden farklılıkları, güçlü ve zayıf yönleri üzerinde durulmuş, model ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiş ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanılarak örnek bir ters yüz sınıf modeli sunulmuştur. 8. sınıf İngilizce dersinin 1. ünitesi olan 'Friendship' ünitesi için ters yüz sınıf modeli kullanılarak bir ders planı hazırlanmış, planda EBA'dan yararlanılmıştır. Bu model kullanılarak bir ders nasıl işlenir? sorusuna yanıt aranmış ve örnek bir sınıf modeli çizilmiştir. Çalışmada ters yüz sınıf modelinin hâkim olduğu bir dersin işleniş aşama aşama verilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu modelin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı, ilgi ve motivasyonlarını artırdığı görülmüş, örnek sunulan bu ders planının da öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ters yüz sınıf modeli, 21. yüzyıl eğitimi, teknoloji, eğitim teknolojisi.

Giriş

İçinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılın sunduğu gelişen teknoloji ile bilginin yayılım hızı büyük sıçramalar yapmış, bireysel ve evrensel boyutta her türlü olgu ve oluşumun yeniden kavramsallaştırılmasını, değerlendirilmesini ve yeni bir içerikle sunulmasını zorunlu kılmıştır. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ekonomiden sağlığa, sanattan edebiyata tüm alanları önemli değişimlere zorlamaktadır. Teknolojik gelişmelerden en fazla etkilenen ve yenilenmesi beklenen bir diğer alan ise eğitimidir. Eğitimden beklentilerin yenilediği ve öğrenen bireyin merkeze alındığı günümüz eğitim faaliyetlerinde teknolojinin sunduğu imkânları en üst seviyede kullanmak kaçınılmaz olmuştur (Bolat, 2016). Eğitimin önemli bir yardımcısı ve destekleyicisi olan bu teknolojik araçları kullanan eğitimciler, öğrencileri için daha iyi öğrenme ortamları yaratmaya çalışırken öğrenciler daha kalıcı öğrenme ve öğrendikleri bilgiyi transfer etmede teknolojiden yararlanmaktadır. Bu nedenle temel öğrenme ortamı olan sınıflarımızın da gelişen teknolojilerle bütünleşmesi ve etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Filiz ve Kurt, 2015). Günümüzde internet erişiminin kolay ulaşılabilir ve yaygın olması, teknolojinin hayatın her alanında kullanılabilmesini sağlamıştır.

Eğitim sistemimiz son dönemdeki gelişmeleri ve kuramsal değişimleri takip etmekte ve uygulamaya koymaktadır. Klasik olarak davranışçı yaklaşımla hazırlanan eğitim programlarını kullanan eğitim sistemimiz 2005 yılında hazırlanan programlarla yapılandırmacı eğitim anlayışını kabullenmiştir (Güven, 2010; Anılan, 2014). Ancak bu geçiş ve değişime rağmen öğrenme ortamları tam anlamıyla öğrenci merkezli bir anlayışa ve uygulamalara kavuşamamıştır (Bolat, 2016). Teknolojik alt yapı yetersizliği, öğretmen tutumları ve destekleyici eğitim araçlarının eksikliği bu dönüşümü zorlaştırmıştır. Ancak adı Flipped Classroom olarak duyulan ve Türkçe'ye ters yüz öğrenme olarak girmeye başlamış olan öğrenme kavramı öğrenme ortamlarının getirdiği sınırlılıkları bir ölçüde aşmaktadır (Filiz ve Kurt, 2015; Torun ve Dargut, 2015). Ters Yüz Öğrenme kavramından doğan sınıf ortamları ise ters yüz edilmiş sınıflar olarak adlandırılmaktadır.

Marc Prensky tarafından 2001 yılında ortaya atılan "dijital yerliler" (digital natives) kavramı tam olarak günümüz çocuklarını tanımlar. Günümüz çocukları her yerde kulaklarında iPod ile müzik dinleyen, her dakika elinde cep telefonuyla mesajlaşan, teknolojik aletlerdeki problemleri kolaylıkla çözebilen dijital yerlilerdir (Temizyürek, Ünlü, 2015). Bu nedenle, bu neslin ders çalışması, ödev yapması, okuması ve birbirleriyle iletişim kurması bir önceki kuşağın alışkanlıklarıyla farklılıklar göstermektedir. Bu farkın en önemli sebeplerinden biri de bu neslin

teknolojinin içine doğmasıdır. Dolayısıyla, Prensky geleneksel eğitim yöntem, yaklaşım, materyal, iletişim, sınav ve etkileşimin günümüz öğrencilerine uyumlu olmadığını düşünmektedir. Ona göre şu anda eğitimin karşı karşıya olduğu en önemli sorun dijital göçmen öğretmenlerimizin modası geçmiş yöntemleriyle ve materyalleriyle tamamen farklı bir dil konuşan dijital yerlilere bir şeyler öğretmeye çabalamalarıdır (Prensky, 2001, s.2). Dijital yerliler, bilgiye hızlı ulaşmaya alışmıştır; aynı anda birden fazla işi bir arada yürütebilirler; yazılı metinlerden çok görselleri tercih ederler, grup halindeyken daha iyi performans gösterirler; hızlı dönüt almak isterler ve oyunu ciddi çalışmaya tercih ederler (Prensky, 2001, s.2). Bu nedenle, okulda başarının artması için sınıf aktivitelerinin, materyallerinin ve değerlendirmenin onların ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenen bireyi merkeze alan, 21. yüzyıl eğitim sisteminde her bireyin farklı öğrenme stiline sahip olduğu kabul edilmiş ve bu bilgi doğrultusunda programlar hazırlanmıştır. Dolayısıyla, öğrenen her bireyin ihtiyaçlarını anlamak ve onları aktif olarak eğitim öğretim faaliyetlerine dâhil etmek temel amaç olmuştur. Bu çalışmada da eğitimde yeni yaklaşım olan, ‘dijital yerlilerin’ ihtiyaçlarına cevap veren, teknolojiyi ve öğrenen bireyi merkeze alan ters yüz sınıf modeli tanıtılmış, ters yüz sınıf modelinin teorik temellerinden, temel bileşenlerinden, öğrenmeye etkisinden bahsedilmiş, çalışmanın sonunda EBA kullanılarak örnek ters yüz edilmiş sınıf modeli sunulmuştur.

Yöntem

Bu çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Literatür taraması bir konuya ilişkin yapılan çalışmaların, kaynakların ve düşüncelerin ortaya çıkarılması ve konunun farklı perspektiflerden irdelenmesini, kuramsal çerçevenin oluşturulmasını ve araştırmanın yapılandırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Karasar, 2011). Çalışmada, konu hakkında mevcut olan durum ve uygulamaların belirlenmesine yönelik olarak “Arşiv Tarama Yöntemi” kullanılarak; ulusal ve uluslararası düzeydeki kaynaklar, ters yüz sınıf modeli arşiv dokümanları, konu ile ilişkin internet Web sayfaları, çeşitli kitap, dergi, makale ve kurum/kuruluşların web sayfalarından veriler temin edilerek analiz yapılmıştır.

Ters Yüz Sınıf Modeli

Çağımızda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım ve üretiminin hızla yayılması ile birlikte, yeni teknolojilerin eğitim alanında kullanım alanı da aynı hızla artmaktadır. Bu gelişimin yansıması olarak günümüzde internet, bilgisayar, tablet ve telefonlar anaokulundan yükseköğrenime kadar öğrenme sürecinde kullanılmakta ve hayat boyu öğrenme sürecinin de vazgeçilmezleri arasında yer almaktadır. Sürekli gelişen teknoloji, eğitim ortamları, yöntemleri ve araçları ile ilgili olarak birçok değişikliği de beraberinde getirmektedir. Bu değişikliklerden etkilenen eğitimciler de öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak üzere bilgi ve iletişim teknolojilerinin yer aldığı eğitim süreçleri geliştirmektedirler. Bu yeniliklerden birisi de “Flipped Classroom” olarak ortaya çıkmış, dilimizde “Ters yüz sınıf modeli” olarak adlandırdığımız bir teknoloji modelidir. Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri olanakları sayesinde, öğrenme anlayışlarında değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır (Görü Doğan, 2015). Ancak bu dönüşümdeki hız eğitim ortamlarına aynı oranda yansımamakta ve değişik sorunları beraberinde getirmektedir. Ters yüz öğrenme, günümüz eğitiminde yaşanan aksaklık ve yetersizlikleri giderebileceği düşünülen, yeni bir yaklaşımdır (Serçemeli, 2016). Ters yüz öğrenme (flipped learning) yaklaşımı, öğretici merkezli ve dört duvarla sınırlanmış geleneksel eğitim anlayışının tersine işlediği, harmanlanmış (blended) bir öğrenme sürecini ifade etmektedir (Görü Doğan, 2015).

Ters yüz öğrenme modeli, sınıf içi öğrenme faaliyetleri ile ders dışı öğrenme faaliyetlerinden oluşmaktadır. Sınıf içinde etkileşimli grup ve bireysel tabanlı öğrenme faaliyetleri yapılmakta iken, sınıf dışı öğrenme, bilgisayar tabanlı bireysel öğrenme faaliyetleriyle gerçekleşmektedir (Bishop ve Verleger, 2013). Stacy ve David’e göre (2014) ters yüz öğrenmenin verimli olmasında yani öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında ise öğrencinin ders dışında etkileşimli konu öğrenme çalışmalarını nitelikli ve olabildiğince çok tekrarlar çalışması yatmaktadır (Torun ve Dargut, 2015). Bu bağlamda ters yüz sınıf modelini; öğrenci merkezlidir, geleneksel anlamda bir sınıf ortamından bağımsız, bilgisayar, internet ve yazılımların aktif olarak kullanıldığı, öğrenci aktivitesine dayalı yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri kullanılan öğrenme süreci olarak tanımlamak mümkündür.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Bileşenleri

Ters yüz edilmiş sınıf modeli sınıf dışı eğitim faaliyetleri ve sınıf içi aktif öğrenme etkinlikleri olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır.

Sınıf Dışı Eğitim Faaliyetleri

Ters yüz sınıf modelinin başarılı olabilmesi için sınıf dışında gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetlerinin çok iyi planlanması büyük önem arz etmektedir. Bilindiği üzere bu modelde, öğrencinin ilgili konuya evde hazırlık yaparak derse gelmesi, konunun ana hatlarını sınıf dışında kavraması esastır. Sınıf dışı faaliyet sürecinde kullanılacak ders kitaplarından okuma ödevleri, çalışma kâğıtları, klinik rehberler, akış şemaları, seslendirilmiş powerpoint sunumları, ders notları, mevcut web siteleri, mevcut blog içerikleri, eğitsel oyunlar gibi eğitsel materyal ve kaynaklardan, video konferans kayıtlarına kadar çok çeşitli eğitsel materyal örnekleri bulunmaktadır (Tan, 2015; Galway, 2014; Schlairet, 2014). Ancak bunlar içinde en çok kullanılan video dersler olduğu

bilinmektedir. Bu videolara ya belli sitelerden doğrudan ulaşılabilir ya da öğretmen kendi hazırladığı videoları kullanabilir. Bu aşamada kullanılacak uygulamalardan bazıları arasında “Khan Academy”, “Coursera”, “TED talks”, ve “YouTube” ya da küçük yaş gruplarında daha kontrollü çevrim içi ortamlar tercih edildiğinde kullanılacak “Kidblog” yer alabilir (Temizyürek, Ünlü, 2015). Bu aşamada etkileşimli çeşitli uygulamalardan faydalanarak etkileşimli videolar hazırlanabilir, videonun istenen kısımlarına çoktan seçmeli sorular eklenebilir. Ayrıca bu eklenen sorulara öğrenciler verdikleri her doğru yanıtta puan kazanmakta ve sıralamalarını görebildikleri için uygulamayı motive edici hale getirmek mümkündür. Bu yüklenen videoları öğrenciler buldukları her ortamda, istedikleri vakitte ve sayıda izleyebilirler dolayısıyla bireysel öğrenme hızından kaynaklanabilecek problemler en aza indirgenebilir. Öğretmen de, çevrim içi ortamda öğrencilerin videoları izleme durumlarını takip eder, sorulara cevap verme performanslarını değerlendirir ve öğrencilerin oluşturduğu soruları da dikkate alarak öğrencileri dersten önce öğrencilerin öğrenme durumlarına göre gruplar (Temizyürek, Ünlü, 2015). Ancak bu hususta önemli bir nokta hazırlanan videoların niteliğidir. Videolar öğrencilerin altından kalkamayacakları ağırlıkta materyaller olmamalı (tune), anlaşılır, tekrar tekrar izleyebilecekleri, süresi iyi planmış, etkili materyaller olarak hazırlanmalıdır.

Sınıf dışı eğitim faaliyetlerinden biri de öğrenme yönetimi sistemleridir (learning management systems). Bunlar Moodle, Blackboard (Temizyürek, Ünlü, 2015), Edpuzzle, Blogs, Camtasia Studio, E-öğrenme Platformu, Google Docs, Öğrenme Yönetim Sistemleri, Blackboard, Khanacademy, Moodle, Prezi, Storyline, Youtube (Sakar ve Sağır, 2017) gibi öğrencilere ders notu sağlamak, rehberlik yapmak ve tartışma ortamları yaratmak için kullanılacak ortamlardır. Geleneksel eğitim modelinde süreden dolayı yapılmaya fırsat bulunamayan tartışma ortamları, ters yüz sınıf modelinde sınıf dışı faaliyet kapsamında çevrimiçi ortamlarda yapılır ve konu somutlaştırılır. Bu çevrim içi uygulama sınıf içerisinde düşüncelerini ifade etmekten çekinen öğrencilerin de arkadaşlarının düşüncelerini görüp düşünmelerine ve kendi fikirlerini oluşturmak için zaman kazanmalarına ve sonunda bu düşüncelerini yazıya dönüştürmelerine fırsat oluşturmaktadır (Demiralay ve Karataş, 2014, s. 4). Ters yüz edilmiş sınıfların son sınıf dışı bileşeni ise mini sınavlardır. Bu sınavlar, öğretmen tarafından paylaşılan içeriğe yönelik sorulan sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular öğrencinin konu ile ilgili derinlemesine hazırlık yapmasına da yardımcı olur. Tüm bu sınıf dışı faaliyet sürecini tamamlayan öğrenci problem çözmeye ve aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin yapılacağı sınıf ortamına hazırlıklı halde gelir.

Sınıf içi aktif öğrenme etkinlikleri

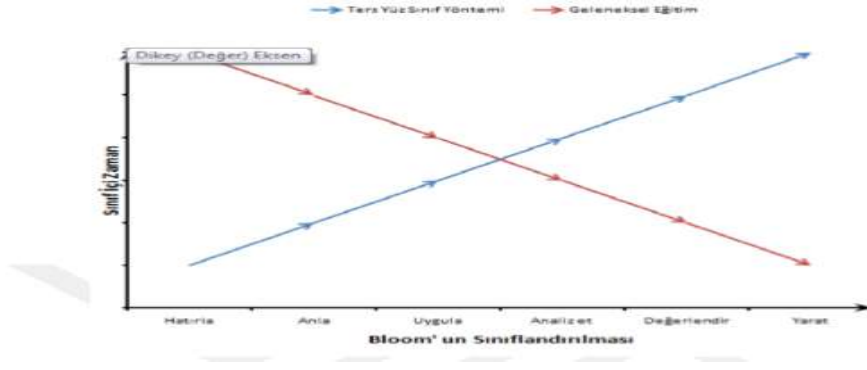
Ters yüz sınıf modelinde sınıf içinde yapılan etkinliklerin amacı, öğrencilerin sınıf öncesi eğitim faaliyetlerinden neyi ne kadar öğrendiklerini, eksik öğrenmeleri tespit etmek ve öğrenemedikleri noktaları sınıfta ele almaktır. Bu etkinlikler öğrencilere problem çözme becerisi kazandıran, düşündüren, aktif öğrenme sağlayan üst bilişsel faaliyetlerden oluşmaktadır. Bu sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin verilen görevleri yerine getirmesi ve farklı şekillerde grup çalışmaları yapmalarının yanında problem çözümü etkinliklerinde bulunmaları da önemli bir yer tutmaktadır (Bergmann & Sams, 2012, s. 5). Sınıf içi etkinliklerin en başında küçük gruplar halinde ya da bütün sınıf olarak tartışmalar yer almaktadır. Öğrenciler, konu ile ilgili hazırlanan etkinliklere katılarak, öğrendiklerini paylaşmaya yönelik sunulan tartışma ortamlarına katılarak edindikleri bilgileri paylaşma ve pekiştirme imkânı bulmaktadırlar. Bu süreçte öğretmen rehber konumunda aktif olarak rol oynamakta, gereken durumlarda öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmektedir (Lage, Platt & Treglia, 2000, ss.12-14).

“Elektronik cevap sistemlerinin kullanımı”, “düşün-eşleş-paylaş”, “dinle-düşün-eşleş-paylaş”, “aktif oturum”, “probleme dayalı öğrenme”, “testere”, “ekip temelli öğrenme”, “simülasyon senaryoları ve uygulamaları”, “web tabanlı simülasyon oyunları”, “rol yapma”, küçük grup çalışmaları”, “işbirlikli öğrenme uygulamaları” veya konuyu anlamaya yardımcı sınıf oyunları ya da soru cevap tartışmaları gibi aktif öğrenme stratejileri içeren etkinlikler ön plandadır (Gilboy, 2015; Mortensen, 2015; Smith, 2014). Sınıf içi aktif öğrenme etkinlikleri planlanırken sınıf dışında öğrenilen konunun uygulanabileceği materyaller hazırlanması en önemli noktadır. Bu etkinliklerle hazırlıklı gelinen konunun pekiştirilmesi ve üst bilişsel davranışların kazanılması hedeflenmektedir.

Ters Yüz Sınıf Modeli ve Geleneksel Sınıf Modeli Arasındaki Farklılıklar

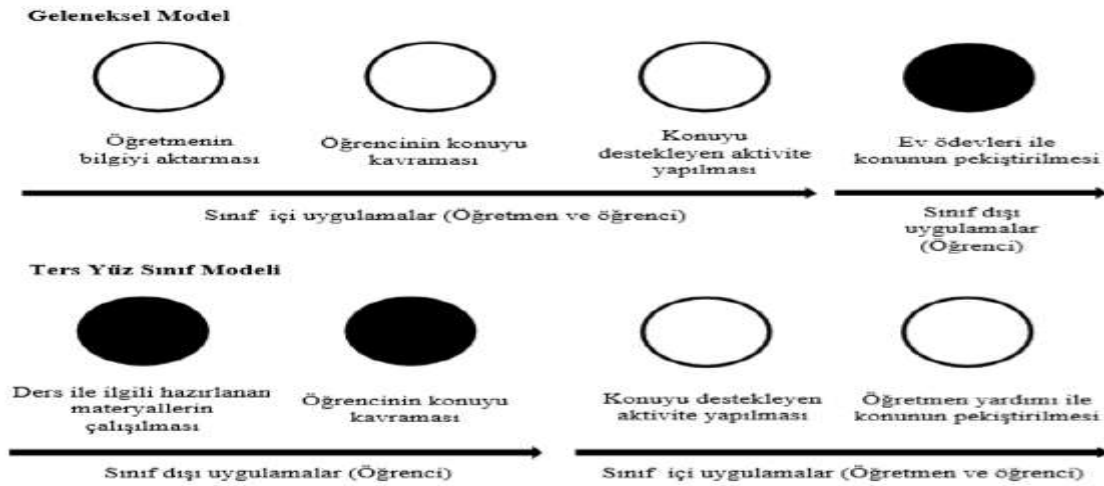
Ters yüz sınıf modeli geleneksel sınıf modelinden farklı süreçleri içermektedir. Ters yüz sınıf modeli geleneksel modelinin ters yüz edilmiş halidir. Temel olarak, geleneksel sınıf modelinde konu anlatımı öğretmen tarafından sınıf içinde yapılır ve ödev evde yapılmak üzere verilirken, ters yüz sınıf modelinde ise konu anlatımı öğretmen tarafından hazırlanan veya hazır olan videolardan öğrenci tarafından sınıf dışında çalışılır ve derse hazır gelinir. Ödev ve etkinlik kısmı ise öğretmen rehberliğinde sınıf içinde yapılır. Bu temel farklılık iki model arasında her aşamada farklılıklar oluşturmaktadır.

Ters yüz sınıf yönteminin popülerliğinin giderek artmakta olduğu vurgulandıktan sonra uygulama farklılıklarına rağmen yöntemin temel hedefinin sınıfta geçen zamanın öğrenciler için en etkili ve verimli biçimde kullanmak olduğu ifade edilebilir.



Şekil 1. Geleneksel Eğitim ve Ters Yüz Sınıf Yöntemlerinde Sınıf İçi Zamanın Bloom'un Sınıflandırmasındaki Bilişsel Becerilerle Olan İlişkisi (Ceylaner, 2016)

Geleneksel eğitim sınıfında Bloom'un taksonomisine göre bilişsel olarak daha alt seviyelerdeki hatırlama ve anlama gibi becerilere hitap eden konu anlatımı temel alınır. Ters yüz sınıf yöntemi ile bu durum tersine çevrilmiş ve analiz ve üretme gibi üst düzey bilişsel becerilere hitap eden problem çözümleri, deneyler ve alıştırmaya çözümleri konu anlatımının yerini almıştır. Geleneksel eğitim ve ters yüz sınıf yöntemine ait aktivitelerinin Bloom'un sınıflandırmasındaki bilişsel becerilerle olan zaman ilişkisi Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 2. Geleneksel Eğitim Modeli ile Ters Yüz Sınıf Modelinin Karşılaştırılması (Zownorega, 2013)

Geleneksel sınıf yönteminden farklı olarak, ters yüz sınıf modelinde öğrenci dersin teorik bilgisini derse gelmeden önce sunu, video gibi çevrimiçi ortamlarda hazırlanmış materyallerden edinir. Bunun yanında kendisi de konu ile ilgili bireysel araştırma yapma sorumluluğuna sahiptir. Sınıf içinde ise, öğretmen rehberliğinde konuyu destekleyen üst bilişsel beceriler kazandıran yöntem ve teknikler kullanılarak aktiviteler yapılır. Bunun yanında öğretmen konunun anlaşılmayan veya eksik öğrenilen yerlerini düzeltme sorumluluğuna da sahiptir. Geleneksel öğretim yönteminde ise öğrenciler onları zorlayan görevleri sınıf dışında öğretmenleri yanlarında değilken yalnız başlarına yapmak zorunda kalmaktadırlar (Talbert 2012, s.7). Geleneksel sınıf modelinde sınıf içi uygulamalarda merkez öğretmendedir. Öğretmen dersin teorik bilgilerini öğrenciye sunar, öğrenciye konuyu kavratır ve destekleyici aktiviteler yapar. Konuyu pekiştirilmesi için öğrenciye evde yapması gereken ödevler verilir. Temel olarak ters yüz sınıf modelinin geleneksel eğitim modelinin ters yüz edilmiş şekli olduğunu söylemek mümkündür.

Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkin Kullanılabileceği Bir Ortam Önerisi (EBA)

Ters yüz sınıf modeli iki aşamadan oluşur: sınıf dışında yapılması gereken etkinlikler ve sınıf içi aktif faaliyetler. Strayer (2007)'in kavramsal çerçeve tanımlamasına göre ters yüz sınıf modelinin aşamaları; ilk yapılması gereken ters yüz edilecek içeriğin belirlenmesi, sınıf içi ve çevrimiçi bileşenlerin belirlenmesi, kullanılacak teknolojinin belirlenmesi ve uygulamadır. Modelin başarıya ulaşabilmesi için her aşamada kullanılacak teknolojinin iyi seçilmesi gerekir. Çeşitli uygulamalar kullanılabileceği gibi, Türk eğitim sisteminin yeni keşfi olan son dönemde oldukça popüler olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ters yüz sınıf modelinde aktif olarak kullanılabilir. Bu çalışmada, EBA kullanılarak örnek bir ters yüz edilmiş sınıf önerisi sunulacaktır.

EBA (Eğitim Bilişim Ağı), bilişim teknolojisi donanımlarını kullanmak amacıyla etkin materyaller kullanarak Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemiden geçmiş doğru e-çerikler bulabileceğiniz sosyal bir platformdur. (MEB, 2012) Bu platformun amacı, evde, okulda özetle ihtiyaç duyulan her yerde bilgi teknolojilerini kullanarak materyal kullanımını desteklemek, eğitim ve teknoloji entegrasyonunu sağlamaktır. Ters yüz sınıf modelinin de amacı eğitim ve teknoloji entegrasyonunu sağlamak ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak olduğundan bu modelde rahatlıkla EBA kullanılabilir. EBA'ya öğretmen ve öğrenciler kendi şifreleriyle rahatlıkla girebilir, farklı içeriklere ulaşabilirler.



Şekil 4. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) modülleri

EBA'ya giren öğretmen ve öğrenciler, haberler, e-çerik, e-dergi, e-kitap, video, ses, görsel ve tartışım gibi modüllere ulaşabilmektedir. E-kitap modülünde 1. Sınıftan 12. Sınıfa kadar her sınıfın ders kitapları PDF formatında yüklü olup, video modülünde ise yine her kademenin derslerine uygun görseller, çizgi filmler ve videolar bulunmaktadır. Tartışım modülünde öğrenciler bir konuyu kendi aralarında veya öğretmenleriyle tartışıp daha iyi kavrayabilir, e-çerik ve görsel modülünden faydalanarak konuyu görsellerle zenginleştirebilir. Bunun yanında e-dergi modülünden ücretsiz olarak çocuk, tarih, bilim vb. dergilere ulaşarak okuyabilmektedirler.

Ters yüz sınıf modelinde EBA nasıl kullanılır?

1. Basamak: Öğrencinin konu alanından ve kazanımdan haberdar edilmesi

Ters yüz sınıf uygulaması aşağıda örneği verilen tabloda yer alan 8. Sınıf düzeyine ait olan kazanımın öğrenciye bildirilmesiyle başlar. Bu bildirim sınıfta da gerçekleştirilebilir veya kazanım öğrenciye elektronik ortamda çevrimiçi olarak bildirilir. Öğrenciden bildirilen konuyla ilgili videoları izlemesi, konu ile ilgili hazırlık yapması ve konunun kazanımı hakkında bilgi sahibi olması istenir.

Tablo 2: Öğrenci bilgi panosu

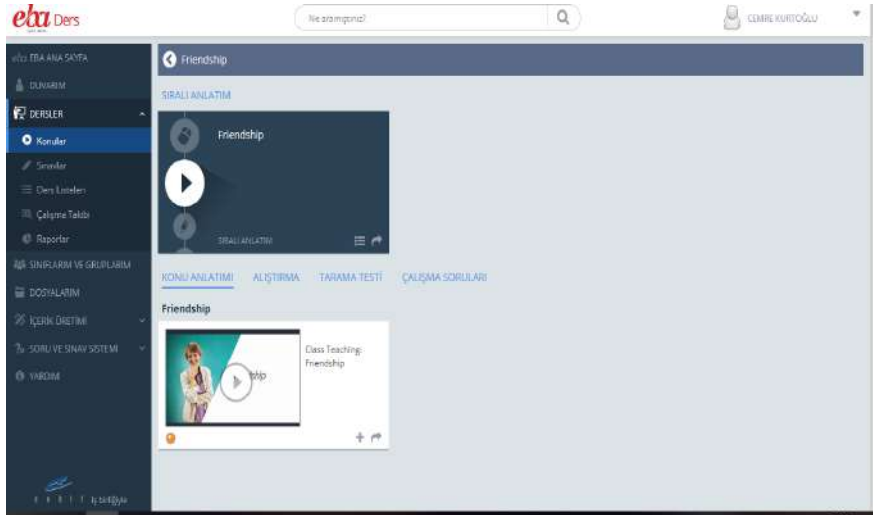
Ders	İngilizce
Konu alanı	Dilbilgisi
Konu	Friendship ünitesi
Kazanım	Accepting and refusing (kabul ve red cümleleri kurabilme)

Bu tabloda 8. Sınıf düzeyine ait olan 'students will be able to accept and refuse the invitations' kazanımı ele alınmaktadır. Öğrenciye bu kazanımın bildirilmesiyle uygulama başlar. İkinci basamakta öğrenciden konu ile ilgili hazırlık yapması beklenir.

2. Basamak: Öğrencinin ters yüz öğrenme faaliyetleri

Konunun kavranması

Burada öğrenciden EBA 'da yer alan konu ile ilgili videoları izlemesi, gerekirse e-çerik modülünden konu ile ilgili anlatıma erişmesi ve konunun ana hatlarını kavraması beklenir. Burada öğrenci öğrenme hızına göre videoları tekrar tekrar izleyebilir ve kâğıt kalem kullanarak notlar alabilir. Konuyla ilgili sorular hazırlayabilir, bunları elektronik ortamda mesaj aracılığıyla öğretmenlerine veya arkadaşlarına sorabilir.

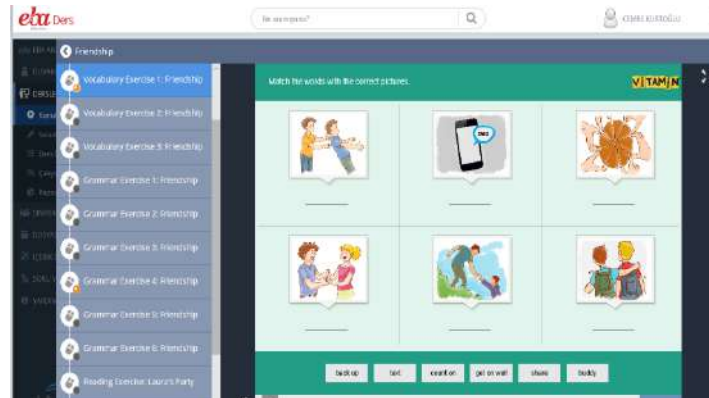


Şekil 5. EBA’ da friendship ünitesine ait konu anlatım videosu görseli

Şekilde görüldüğü gibi öğrenci öğrenme hızına göre tekrar tekrar konu anlatım videosunu izleyebilir ve konuyla ilgili alıştırmaları çözebilir.

Konuyla ilgili öğrenmelerin pekiştirilmesi

EBA’ da yer alan videoları aktif olarak izleyen, e-çerikte bulunan bilgileri okuyan öğrenci, öğrendiklerini yine bu portalda bulunan etkinliklerle pekiştirip kalıcı öğrenme sağlayabilir. Burada konu tekrar testleri, ünite etkinlikleri, alıştırmalar, çalışma soruları bulunmaktadır. Öğrenci bu soruları aktif olarak çözerek eksik öğrenmelerini fark edip öğrendiklerini pekiştirme imkânı bulabilmektedir.



Şekil 6. Friendship ünitesine ait etkileşimli alıştırmalar görseli

Görselde görüldüğü üzere öğrenci çalıştığı konuyu pekiştirecek etkinlik ve alıştırma yapma imkanına sahiptir. Eksik öğrenmeleri olduğunu fark ederse konu anlatım videolarına dönüp konuyu tekrar edebilir. Yeteri kadar konuyu anladığını düşünen öğrenci EBA’daki konu kazanımlarını içeren konu kavrama testini çözebilir. Bu testi bitiren ve yeteri düzeyde öğrenmeyi pekiştiren öğrenci konuya ilişkin bireysel öğrenmeleri sonlandırır.

3. Basamak: Sınıf içi faaliyetlerinin yapılması

Bu aşamada, öğrencilerin bireysel olarak çalıştığı konu öğretmen rehberliğinde tekrar ele alınır. Konunun başında öğrencilere bildirilen kazanıma ulaşmak için çeşitli etkinliklerle tekrarlar yapılır. Öğretmen EBA üzerinden öğrencilerin ev faaliyetlerini yapıp yapmadığını kontrol edip çıkarımlarda bulunabilir.

Sonraki aşamada öğretmen önceden planladığı konuyu pekiştirecek sınıf içi faaliyetlerden öğrencileri haberdar eder. Konuyu pekiştirecek üst bilişsel aktiviteler yapar. Verilen örnek üzerinden gidilecek olursa, öğretmen öğrencilerden accepting ve refusing cümleleri içerecek bir diyalog hazırlayıp sınıfta canlandırmalarını isteyebilir. Konu ile ilgili küçük veya büyük grup tartışma aktiviteleri düzenleyebilir. Buradaki amaç öğrencilere yeni bilgi öğretmek yerine konu hakkında öğrendiklerini uygulayabilmeyi ve bilgileri transfer etmelerini sağlamaktır. Etkinlik sınıf ortamında yapıp sonuçlandırılmalıdır. Zaman konusu doğru hesaplanmalı, etkinlik ev ödevi olarak verilmemelidir.

Sonuç ve Öneriler

Bilindiği üzere 21. yüzyıl teknolojinin, bilginin, yeniliklerin çağıdır. Bu çağda yetişen nesil de teknolojinin içine doğmuş, teknolojiyle büyüyen bir nesildir. Teknoloji hayatımızın her alanını derinden etkilediği gibi eğitim sisteminin de merkezine yerleşmiş ve kökten etkilemiştir. Çağın getirdiklerine karşı durmak, onları kullanmamak bizi diğer toplumlardan bir adım geride bırakır. Eğitimcilerden beklenen yenilikleri takip etmek ve onları uygulamaktır. Ters yüz sınıf modeli de teknolojinin eğitimi etkilemesinin bir ürünü olarak ortaya çıkmış bir sınıf modelidir. Millî Eğitim Bakanlığı misyonlarından biri eğitim ve teknoloji entegrasyonunu sağlamaktır ve bunun için de çeşitli projeler yapılmaktadır. Bu model bu misyonu sağlamak adına kullanılabilir modellerden birisi olarak görülmekte ve 21. yüzyıl eğitim modeli olarak adlandırılmaktadır.

Bu çalışmada ters yüz sınıf modelinin derinlemesine tanımı yapılmış ve modelin geleneksel sınıf ortamından birçok konuda farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu modelin geleneksel sınıfların ters yüz edilmiş hali olduğu, konu öğreniminin sınıf dışında öğrenci tarafından bireysel olarak yapıldığı, sınıf içinde ise öğretmen rehberliğinde etkinliklerle konunun pekiştirilmesi üzerine kurulu olduğu görülmüştür.

Alanyazın tarandığında ters yüz sınıf modelinin avantaj ve dezavantajlarının olduğu ancak yapılan çalışmalara bakıldığında avantajlarının ağır bastığını söylemek mümkündür (Miller, 2012; Sams ve Bergmann, 2012; Fulton, 2012; Talbert, 2012; Duerden, 2013; Herreid ve Schiller, 2013; Gencer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Kara, 2015; Filiz ve Kurt, 2015; Karadeniz, 2015; Serçemeli, 2016; Bolat, 2016).

Yapılan çalışmalara bakıldığında, öğrencinin bireysel olarak videolar izleyerek, çeşitli etkileşimli etkinliklere katılarak konunun teorik bilgisini öğrenerek derse hazır hale gelmesi ve sınıf içinde öğretmen rehberliğinde üst bilişsel aktivitelerle konunun pekiştirilmesi ve eksik yanlarının giderilmesinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Gannod, Burge ve Helmick (2008), Frydenberg (2012), Davies vd. (2013), Talley ve Scherer (2013), Mok (2014), Roach (2014), McLaughlin, Gharkholonarehe ve Davidson (2014), Johnston (2017), Başal (2012) Gögebakan Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş (2016), Aydın (2016), Yılmaz (2017).

Çalışmanın sonunda, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) nın kullanılarak ters yüz sınıf modelinin uygulandığı bir ortam önerisi sunulmuştur. EBA, Millî Eğitim Bakanlığının öğrencilerin bilgiye istedikleri her an ve her yerde ulaşabilmelerini sağlamak adına oluşturulmuş bir bilişim ağıdır. Ters yüz sınıf modelinin de amacı teknoloji ve eğitimi entegre etmek ve öğrencilerin istedikleri her an her yerde bilgiye bireysel olarak ulaşip çalışmalarını sağlamak olduğundan bu modelde kullanılabilir uygun bir ağıdır. Bu ağın kullanımının bu modelin uygulamasını kolaylaştıracağı düşünülmüştür.

Ters yüz sınıf modeli, diğer bir tabirle 21. yüzyıl eğitim modeli öğrenciyi merkeze alan, düşünen, araştıran, aktif öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, eğitime yeni bir soluk getirmiş bir modeldir. Çağın ihtiyaçlarını karşılayan bir model olduğundan son dönemde popülerliğini artırmış, eğitimcilerin ilgi odağı olmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek, motivasyon ve ilgilerini artıracak düşünülmemektedir.

Bu modelin başarıya ulaşması için;

- Öğretmenlerin bu model hakkında daha fazla bilgilendirilmesi
- Bu model ile ilgili daha fazla araştırma ve inceleme yapılması
- Okullarda bu modelin uygulanabilmesi için gerekli altyapı çalışmalarının yapılması
- Bu modelle ilgili yapılan çalışmaların incelenip bu modelin faydalı olacağı konusunda duyarlılığın artırılması önerilebilir.

Kaynaklar

Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(5) s.1893-1924.

Aydın, B. (2016). Ters yüz sınıf modelinin akademik başarı, ödev/görev stres düzeyi ve öğrenme transferi üzerindeki etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Isparta.

Başal, A. (2012). The use of flipped classroom in foreign language teaching. The 3rd Black Sea ELT Conference "Technology: A Bridge to Language Learning", November 15-17, Samsun, Turkey.

Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.

Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research Paper presented at ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. <https://peer.asee.org/22585> 1-18.

Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), s.3373-3388.

Ceylaner, S. (2016). Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazırlanışlıklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Davies, T. J., E. M. Wolkovich, N.J.B. Kraft, N. Salamin, J.M. Allen, T.R. Ault, J.L. Betancourt, K. Bolmgren, E.E. Cleland, B. I. Cook, T.M. Crimmins, S.J. Mazer, G.J. McCabe, S. Pau, J. Regetz, M.D. Schwartz, and S.E. Travers (2013). Phylogenetic conservatism in plant phenology. *J. Ecol.*, 101, 1520-1530, doi:10.1111/1365-2745.12154.

Demiralay, R ve Karataş, S. (2014). Evde Ders Okulda Ödev Modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3) 333-340

Duerdan, D. (2013). Disadvantages of a flipped classroom. Erişim tarihi, 20 Aralık 2018: <http://www.360-edu.com/commentary/disadvantagesof-a-flipped-classroom.htm#>. UtaQkvRdUpW.

Filiz, O. & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth [Ters-yüz öğrenme: Yanlış anlaşılmalara ve doğrular]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), s.215-229.

Frydenberg, M. (2012). Flipping Excel. Proceedings of the Information Systems Educators Conference, New Orleans Louisiana, USA. *Information Systems Education Journal* 11 (1), 63.

Galway LP, Corbett KK, Takaro TK, Tairyan K, Frank E. (2014). A novel integration of online and flipped classroom instructional models in public health higher education. *BMC Medical Education*, vol.14,181.

Gannod, G. C., Burge, J. E., & Helmick, M. T. (2008). Using the inverted classroom to teach software engineering. Oxford, OH: Miami University.

Gilboy, M.B., S. Heinerichs and G. Pazzaglia. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior* 47(1), s.109-114.

Göğebakan, Yıldız, D., Kıyıcı, G. ve Altıntaş, G. (2016). Ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişimleri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), s.186-200.

Görü, Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s.24-48.

Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), s.84-95.

Johnston, B. M. (2017). Implementing a flipped classroom approach in a university numerical methods mathematics course, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(4), s.485-498.

Karasar, N. (2011). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Ankara: Nobel Yayınları.

Lage, M. J., Platt, G. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), ss.30-43.

Mc Laughlin, J. E., Gharkholonarehe, N. ve Davidson, C. A. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*, 89(2), s.236-243.

MEB (2012). FATİH Projesi Öğretmen Eğitimi Birimi. Erişim tarihi, 28 Aralık 2018 <http://eogrenim.meb.gov.tr>

Miller, A. (2012). Re: Five Best Practices for the Flipped Classroom [Edutopia]. Erişim tarihi, 15 Aralık 2018. <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>

Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), s.7-11.

Mortensen, C. J., Nicholson, A. M. (2015). The flipped classroom stimulates greater learning and is a modern 21st century approach to teaching today's undergraduates. *J Anim Sci*. Vol.93, s.3722-3731.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, MBC University Press, 9(5), 1-6.

Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, vol.17, 74-84.

Sakar, D., & Uluçınar, Sağır, Ş. (2017). Flipped classroom model in education. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), s.1904-1916.

Schlairet MC, Green R, & Benton, M.J. (2014). The flipped classroom: strategies for an undergraduate nursing course. *Nurse Educ*. Vol.39, s.321-325.

Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, s.115-126.

- Smith JS. (2014). Active learning strategies in the physician assistant classroom--the critical piece to a successful flipped classroom. *J Physician Assist Educ.* Vol.25, 46-9.
- Strayer, J. F. (2011). The teacher's guide to flipped classroom. Erişim tarihi, 15 Aralık 2018. <http://www.edudemic.com/guides/flipped-classrooms-guide>
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 9(1). Article 7. Erişim tarihi, 16 Aralık 2018: <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>.
- Talley, C. P., ve Scherer, S. (2013). The enhanced flipped classroom: Increasing academic performance with student-recorded lectures and practice testing in a "flipped" stem course. *The Journal of Negro Education*, 82(3),339-347.
- Tan E, Brainard A, & Larkin GL. (2015). Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine. *Emerg Med Australas*, vol.27, 453-459.
- Temizyürek, F. ve Ünlü, N., A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.
- Torun, F. ve Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 20-29.
- Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, vol.70, 251-260.
- Zownorega, J. S. (2013). Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class. (Master's Thesis). Eastern Illinois University.

Öğretmen Eğitimi Programlarının Uluslararasılaşmasında Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Öğr. Gör. Kadriye DİMİCİ

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

kadriyedimici@gmail.com

Abstract

Although internationalization is becoming an important part of higher education institutions, it is usually given less importance in the dimension of curriculum. Considering that internationalization does not appear much in the curriculum of pre-service teacher education in many countries including Turkey, it is understood that there are some problems about the integration of internationalization into the education of teacher candidates. However, teacher candidates are expected to teach in more international and multicultural societies and this fact changes the mission of pre-service education in the direction of adopting an international approach. Therefore, the purpose of this study is to offer suggestions for teacher education programs implemented in Turkey in the context of internationalization by analyzing the studies on the internationalization process of teacher education programs across the world. Being a review article, this study has been prepared with the findings related to the internationalization of teacher education programs. The findings are discussed under three themes: the need for internationalization in teacher education programs, the reasons for insufficient internationalization in teacher education programs and suggestions for internationalization in teacher education programs. The findings show that internationalization is consciously or unconsciously ignored in teacher education programs for several reasons and some implementations of internationalization are insufficient and not spreaded across the programs. Therefore, instead of offering teacher candidates independent and disconnected international opportunities, there needs to be an internationalization process spreaded across the program with an integrative approach. In Turkey, where internationalization is at a start-up phase compared to other countries, it is necessary to take smart steps through a proper analysis of research and practice in the issue of internationalization.

Key Words: internationalization, teacher education, higher education curriculum, intercultural competence

Giriş

Uluslararasılaşma 21. yüzyılın değişen dünya koşullarıyla beraber sıkça duyduğumuz ve yaşamlarımızı çeşitli açılardan etkileyen bir kavram haline gelmiştir. Bu etkilerden biri de yükseköğretim sistemleri üzerinde olmuştur. “Dünya üniversitesi” gibi sloganlarla ya da dünya genelinde çeşitli sıralama listelerindeki yerleriyle reklamları yapılan yükseköğretim kurumlarının sayılarının artması da yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmadan yakın bir şekilde etkilendiğinin somut örnekleridir. Yükseköğretim kurumları üzerinde önemli bir role sahip olan uluslararasılaşmadan etkili bir şekilde yararlanılabilmesi için kavramın doğru anlaşılması da önemlidir. Alanyazında çeşitli tanımlamaları yapılmakla beraber yükseköğretim sistemleri için uluslararasılaşma milli sistemler arasındaki sınırları aşan etkinlikler (Teichler, 2004) ya da “lise sonrası eğitimin sunulmasına ya da amaç ve işlevlerine uluslararası, kültürlerarası ya da küresel bir boyut entegre etme süreci” (Knight, 2004 akt. Sieber & Mantel, 2012 p. 6) olarak tanımlanabilir.

Uluslararasılaşma 1990’larda Avrupa’da tartışılmaya başladığında hakkında çelişkili görüşler vardı. Bazıları kültürel miras açısından olumsuz sonuçlara yol açacağını, dil çeşitliliğini azaltacağını ve programlarda standartlaştırmaya yol açacağını düşünerek uluslararasılaşmayı eleştirirken, akademik işbirlikleri, öğrenci hareketlilikleri ve bilgi transferi gibi açılardan olumlu fırsatlar yaratacağını düşünenler de vardı (Teichler, 2004). Bu kavram hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerin yaratacağı durumlar göz önüne alındığında en doğru yaklaşımın uluslararasılaşmanın fırsatlarından yararlanmak ve olumsuz yanlarını da en aza indirmek için yerel kültürleri dikkate alarak sisteme adapte etmek olduğu söylenebilir. Uluslararasılaşma ile ilgili yükseköğretim sistemlerinde neler yapıldığına yönelik örnekleri inceleyerek bu bilgileri organize etmeye çalışan bazı araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrenci ve öğretim elemanı hareketlilikleri, kurumsal stratejiler, işbirliği ve rekabet, bilgi transferi gibi yükseköğretimin daha çok ekonomik, politik ve yönetim boyutlarında yer alan konular göze çarpmaktadır. Bununla beraber bu örgütlemelerde yer alan program ve öğretim boyutu ya da öğretim, öğrenme ve araştırmanın uluslararasılaşması boyutu (Kehm & Teichler, 2007) bugüne kadar uluslararasılaşma ile ilgili yapılan çalışmalarda en az önem verilen alan olarak görülmektedir (Balagtas, Papango, Reyes & Ubina, 2013). Bu boyutta uluslararasılaşma kapsamında ele alınabilecek alt konular ise programın uluslararasılaşması, uluslararası programların kalitesi, yabancı dil bilgisinin yeri ve ortak derece programları olarak sıralanabilir (Kehm & Teichler, 2007). Bu boyutların önemi göz önüne alındığında asıl amacı eğitim ve araştırma olan yükseköğretim kurumlarında uluslararasılaşmayı eğitim programları açısından irdeleyen ve sorgulayan görüşlerin pek

yaygınlaşmamış olması dikkat çekicidir ve önemli bir alan olarak incelenmesi gerekmektedir (Svensson & Wihlborg, 2010).

Görüldüğü üzere uluslararasılaşmanın gelişmesi için gerekli olan kurumsallaşan bir program düşüncesi eksik kalmış ve hızla uluslararasılaşan yükseköğretim sistemlerindeki programlara ve eğitim aktivitelerine bakmak gerekliliği doğmuştur (Svensson & Wihlborg, 2010). Bu bağlamda programın uluslararasılaşmasını “bir programın öğrenme ve öğretme süreçlerinin ve destek sistemlerinin içeriğine kültürlerarası ve uluslararası bir boyutun katılımı” ve uluslararasılaşmış bir programı da “öğrencilerini uluslararasılaşmış araştırma ve kültürel/dilsel çeşitlilikle bütünleştiren” olarak tanımlayan Leask kültürlerarası ve uluslararası bağlantısını ortaya koyarak programların uluslararasılaşmasını resmi ve resmi olmayan programın parçası olarak tanımlamaktadır (2009, s. 209). Programların uluslararasılaşması ile ilgili kapsamlı bir çalışma yürüten Svensson ve Wihlborg’un çalışması da programlarda uluslararasılaşma konusunda ciddi eksiklikler olduğunu göstermekte ve çok az rastlanan uluslararası içeriğin de tesadüfi olduğunu ortaya koymaktadır.

Yükseköğretim programlarının uluslararasılaşmasında sıkıntılar olduğu görülmektedir ancak bunun en çok da en az uluslararasılaşanlar arasında yer alan öğretmen eğitimi programlarında olduğunu söylemek yanlış olmaz (Quezada, 2010). Özellikle de öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başladıklarında gittikçe küreselleşen çok uluslu ve çokkültürlü toplum yapılarında değişik kültürlerden gelen ya da küresel dünyada ihtiyaçları değişen öğrencilere ders vermeleri olasılığı düşünüldüğünde öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşma bağlamında programlarını gözden geçirmelerinin gerekli hale geldiği söylenebilir (Mahon, 2010). Uluslararasılaşmanın tanımında da yer alan programa kültürlerarası boyut entegre edilmesi öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda göze çarpmaktadır. Bu yüzden de öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kültürlerarası yeterliliklerinin olması günümüzde çok önem taşımaktadır ve 21. yüzyılın öğretmenlerini hazırlayan yükseköğretim kurumlarının öğretmen eğitimi programlarına bu bağlamda yeni görevler yüklenmektedir. Nitekim 2017 yılında “First European Conference on Internationalization of Teacher Education: Challenges and Options towards a better Recognition and Comparability of Qualifications” başlıklı bir konferans düzenlenmiş olması da öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşması ile ilgili çalışmaların gelecekte yaygınlaşacağını bir göstergesi olabilir (CITE-2017).

Uluslararasılaşma kavramı Türkiye açısından ele alınacak olursa, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen üç ana temadan birinin uluslararasılaşma olması Türkiye’de de uluslararasılaşmanın önemli bir alan olarak görüldüğünü göstermektedir (Çetinsaya, 2014). Uluslararasılaşma sürecinde Türkiye Avrupa Birliği (AB)’ne aday ülke olması dolayısıyla AB üye ülkeleri vatandaşlarının yararlandığı Erasmus gibi değişim programlarına 2004 yılı itibarıyla dâhil olmuştur ve bunun sonucu olarak da Bolonya Sürecinde ve AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) düzenlemelerinde aktif rol almıştır. AB’nin etkisiyle öğrenci değişimleri ve diploma denklikleri ile başlayan uluslararasılaşma akımı Türkiye yükseköğretim sisteminde yurtdışına lisansüstü öğrenim için burslu öğrenci göndermek, Türkiye yükseköğretim alanını Bolonya Süreciyle uyumlaştırmak; yurt dışında üniversite açmak, Mevlana Değişim Programının başlatılarak Avrupa dışındaki ülkelerle de öğrenci ve öğretim elemanı değişimlerini gerçekleştirmek ve diğer ülkelerle Türkiye sınırları içerisinde ortak üniversiteler kurmak gibi yollarla devam etmiştir (Çetinsaya, 2014). Yılmaz (2016) yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarını uluslararasılaşma açısından incelediği çalışmasında ele aldığı 90 üniversitenin stratejik planlarında en güçlü yönün Erasmus programı, en zayıf yönün de yabancı dil bilgisi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadan çıkan sonuçlar da Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşması denildiğinde gündemin daha çok değişim programları, yabancı dil, uluslararası işbirliği ve projeler üzerinde yoğunlaştığını ve dünya genelinde olduğu gibi yükseköğretim programlarının uluslararasılaşmasıyla ilgili çalışmalarda eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Programlarla ilgili uluslararasılaşma Türkiye’de daha çok yabancı dilde eğitim veren programların açılması ve Bolonya Süreci kapsamında program geliştirme için paydaş analizlerin yapılması, programın genel hedeflerinin ve yeterliliklerinin belirlenmesi, öğrenme çıktılarıyla program yeterliliklerinin karşılaştırılması, derslere yönelik AKTS hesaplamalarının yapılması ve ders öğretim planlarının hazırlanması şeklinde olmuştur (Gündoğdu, Çelik, Yanar, Yolcu & Ceylan, 2016). Yılmaz (2016) üniversitelerin uluslararasılaşma bağlamında öğrenci ve personel değişimi, yabancı dil yeterliliği gibi kısa vadeli ve büyük dönüşümler gerektirmeyen alanlara daha çok yöneldiğini ancak eğitim programlarının uluslararasılaşması ve ortak derece programları gibi programların iyileştirilmesine yönelik çalışmaların daha zor ve uzun vadeli oldukları için çok yaygınlaşmadığını açıklamaktadır. Öğretmen eğitimi programları açısından ele alındığında da Türkiye’de bulunan eğitim fakültelerinin programları arasında çok azının akredite sahibi olduğu bilinmekte, bu da uluslararasılaşmanın öğretmen eğitimi programlarına yeterince entegre edilemediğini göstermektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşma sürecinin dünya genelinden çeşitli çalışmalar yoluyla incelenerek Türkiye’de uygulanan öğretmen eğitimi programlarına uluslararasılaşma

bağlamında öneriler geliştirmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde üniversitelerde neler yapıldığını belirlemeye ve sınıflandırmaya yönelik (Yılmaz, 2016) ve eğitim programları bağlamında uluslararasılaşmayı ele alan çalışmalar (Gündoğdu vd., 2016) olduğu görülmüş, özellikle de hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde uluslararasılaşmanın programa entegre edilmesiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Günümüzün koşullarında uluslararasılaşmanın önemi düşünüldüğünde öğretmen adaylarının uluslararası ve küresel becerilere sahip, farklı ulus ve kültürlerle saygılı bireyler olarak yetiştirilmeleri gereklilik haline gelmektedir. Bu durumu sağlamada en önemli görevlerden biri de öğretmen eğitimi programlarına düşmektedir. Türkiye’de öğretmen adaylarına yönelik programlar Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanmakta ve üniversitelere esneklik sınırlı oranda sağlanmaktadır. Bu yüzden öğretmen adaylarını hazırlayan programların merkezi bir anlayışla yürütüldüğü ve programların eğitim öğretimde önemli rol üstlendiği söylenebilir. Bu çalışmanın ortaya çıkardığı sonuçlardan gerek lisans programlarını hazırlayan karar vericiler, gerek de sahip oldukları esneklikle programlarda değişiklikler gerçekleştirebilen öğretmen eğitimcileri yararlanarak programlarında uluslararasılaşmayı etkili bir şekilde kullanarak öğretmen adaylarının gerekli becerilere sahip olarak yetiştirmelerini sağlayabilirler.

Yöntem

Bu çalışma bir derleme çalışması olup ilgili alanyazının incelenmesi sonucu öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmaya yönelik bulguların elde edilmesiyle hazırlanmıştır. Derleme çalışmasının düzenlenmesinde Herdman (2006) tarafından önerilen konunun tematik ele alınması yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre belli bir konu ya da tema etrafında değerlendirme yapılması gerektiği için bu çalışmada da alanyazındaki bilgiler öğretmen eğitiminde uluslararasılaşma çerçevesinde incelenerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bulgular öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmama nedenleri, öğretmen eğitiminde uluslararasılaşma ihtiyacı ve öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmaya yönelik öneriler temaları altında ele alınmıştır.

Öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmama nedenleri

Son yıllarda uluslararasılaşma önemli bir kavram haline gelmesine rağmen, öğretmen eğitimi programlarında yeterince önem verilmemesi durumu çeşitli araştırmalarda dile getirilmektedir. Özellikle de öğrencilerine yurtdışında staj gibi imkânlar sunan ya da diğer ülkelerde kampüse sahip yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşma çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmen eğitiminin hala içerden korunulması gereken ayrı bir kimlik olarak görülmesi, diğer ülkelerde öğrencilerinin aldıkları eğitimleri sorgulayan akademisyenlerin akademik kibir olarak nitelendirilebilecek tavırları, yurtdışında öğrenim görmeye sadece iyi öğrencilerin gitmesi gerektiği ve vasat öğrencilerin bu durumu fırsata dönüştüremeyeceği düşüncesi, yurtdışındaki öğretim programlarının ana kampüsteki programlarla rekabete girmesi, diğer ülkelerdeki programların ana kampüs kadar sıkı olmaması, öğrencilerin akademik ilgilerinde azalmaya yol açması ve öğrencilerin sınıf öğretiminde çok az zaman geçirmesi (Kissock & Richardson, 2010) gibi nedenler öğretmen eğitimi programlarında bilinçli ya da bilinçsiz olarak uluslararasılaşmaya yeterince önem verilmediğini göstermektedir. Özellikle de uluslararası fırsatların sunulmasında yaşanan lojistik zorluklar ve öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını yerel bölgede öğretim yapacak şekilde yetiştirmesi gerektiği inancı da uluslararasılaşmama sebepleri arasında yer almaktadır. Bu durumun sebebi olarak da öğretmen eğitimi programlarının sertifikalandırılması için yerel ve eyalet gerekliliklerinin bulunması belirtilmektedir. Ayrıca ders gereklilikleri ve öğretmenlik uygulaması deneyiminin adayların zamanını fazlasıyla doldurması sonucu da yurtdışı eğitim için yeterli zaman bulunamamaktadır (Koziol vd. 2011). Bunlara ek olarak, yeni bir programın öğretmen eğitimine entegre edilmesinin mali yüklerinin olması ve zaman alıcı olması da bu konuda isteksizlik oluşması sebeplerindendir (Larsen, 2016).

Bazı yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmama durumuna ABD’de eyalet yasalarını engel olarak algılaması üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Mahon (2010) üniversitelerin diğer ülkelerde öğrencilerin öğretmenlik fırsatları edinmesine yönelik tanıtım yapmamakta olduklarını ve bazı kitlelerce günah keçisi ilan edilen ve uluslararasılaşmanın önünde engel olarak tanımlanan eyalet yasalarında ise birkaç eyalet hariç eğitimde uluslararasılaşmayı engelleyen unsurların olmadığını göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından da anlaşıldığına göre ABD için uluslararasılaşmama durumu daha çok yükseköğretim kurumları ve öğretmen eğitimcileriyle ilgili gibi bir algı oluşmaktadır. Ancak durum böyle algılansa da öğretmen adaylarının da programların uluslararasılaşması ve yabancı dil öğrenme konusunda her zaman istekli olmadığı, uluslararası öğretmenlik deneyimlerinde dil bariyerlerine takılmaları gibi açılardan bu durumun oluşmasında az da olsa rol oynadıkları söylenebilir (Larsen, 2016).

Öğretmen eğitimi programlarının diğer kültürlerle alakalı dersler sunmada yetersiz olması, kültürlerarası değerleri sağlamaması (Ersoy & Günel, 2011), hala diğer programlarla kıyaslandığında en az uluslararasılaşanlar

arasında olması (Koziol vd., 2011; Quezada, 2010), özellikle ABD’de bazı programların karşılaştırmalı eğitim seçmeli dersi ve denizaşırı ülkelerde öğretmenlik deneyimi fırsatları sunsa da tüm programı kapsayan küresel bir perspektifin henüz olmaması (Kissock & Richardson, 2010) yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda öğretmen eğitimi programlarında uluslararasılaşmanın önem kazanamaması sonucu ortaya çıkan yetersizlikler olarak ele alınabilir. Yukarıda belirtilen birçok çalışma öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili olarak uluslararasılaşma açısından oluşan yetersizliği ve sebeplerini ele almaktadır, ancak öğretmen eğitimi programlarının neden uluslararasılaşmaya ihtiyacı olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.

Öğretmen eğitiminde uluslararasılaşma ihtiyacı

Günümüzde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının gelecekte ders verecekleri öğrenciler düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirme programının gelecekte oluşacak farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik ve dünya genelinde kültür, ekonomi gibi alanlardaki değişimler sonucu oluşacak yeni düşünme biçimlerine maruz kalacak öğrencilere ders verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini anlayabiliriz (Kaegon, Njoka & Abraham, 2014; Kissock ve Richardson, 2010). Öğretmen adaylarının artık eskiden olduğu gibi sadece yakın çevrelerinde yaşayan, aşına oldukları kültürlerden gelen öğrencilere hizmet etmemesi muhtemel bir durumdur; çünkü sınıflarda çeşitli dil ve kültüre sahip öğrencilerin olması göçün ve çokkültürlü toplumların artmasıyla gündeme gelmiştir ve bu durum öğretmenlerin kültürel farklılıkların farkında, açık fikirli ve diğer kültürlere saygılı olmalarını ve sınıflarında hoşgörüyü artırmaya yönelik öğretimsel kararlar almalarını gerektirir (Ersoy & Günel, 2011; Malewski, Phillion, 2009; Sieber & Mantel, 2012). Ancak uluslararasılaşma boyutunu içeriğine dâhil etmeyen öğretmen eğitimi programlarının daha en baştan öğretmen adaylarının kendilerini geliştirememelerine yol açacağı ve farklı kültürel gruplarla eğitim için gerekli olan yansıtıcı düşünme gibi becerileri sergileyemeyecekleri açıktır (Kissock ve Richardson, 2010).

Son yıllarda ülkelerin PISA gibi uluslararası ölçme sınavlarında yaşadıkları başarısızlıklar, öğretmen eğitiminin önemini tekrar gündeme taşımıştır. Her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen NAFSA (Uluslararası Yükseköğretim Fuar ve Konferansı) 2009 yılında ilk kez öğretmen yetiştirmeyi gündemine almıştır. Bunun nedenlerinden biri de Erasmus gibi öğrenci ve öğretim elemanı hareketlilik programlarında öğretmen yetiştiren fakültelerin diğer fakültele oranla düşük katılım gerçekleştirilmesi olabilir. Ancak bu değişim programlarında öğretmen adaylarının daha az yer almasının sebepleri arasında gidilecek ülkelerin eğitim fakültelerinin genellikle kendi anadillerinde olması ve öğretmen adaylarının uygulama yapmak üzere yerleştirilecekleri pozisyonlarda yaşanan sınırlılıklar da yer almaktadır (Schön & Sliwka, 2014). Bu sınırlılıklara rağmen bir ülkenin eğitimde iyi konuma gelmesinde ana unsurlardan olan öğretmenlerin eğitiminin, uluslararasılaşma göz önüne alınarak düzenlenmesi ülke için olumlu sonuçlara yol açabilir. Öğretmen eğitimi programlarında uluslararasılaşmaya ihtiyaç duyulmasının sebeplerinden biri de dil eğitimidir. Dünya genelinde birçok ülkede göç eden milyonlarca öğrencinin bulunması; bu öğrencilerin ulusal kültürle nasıl bütünleşeceği, ulusal dili nasıl öğreneceği, öğretim için başka dillerin kullanılıp kullanılmaması, kültürel farklılıklara hassas programlar geliştirilmesi gibi konular öğretmen eğitimi programlarının bu kapsamda gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Olmedo & Harbon, (2010).

Yukarıda bazı örnekleri verilen yurtdışında eğitim programları Türkiye’de çok yaygın olmamakla beraber özellikle de ABD’de çok yaygın bir şekilde gerçekleştirilmektedir, ancak öğretmen eğitimi programlarının neden uluslararasılaşmadığını gösteren bölümde de açıklandığı üzere özellikle de öğretmen eğitimcilerin bu kavramı çok da benimsememesinden dolayı uluslararasılaşma tüm programı kapsayamamaktadır. Buna karşın diğer ülkelerde uygulanan öğretmen adaylarına uluslararası deneyim kazandıran uygulamaların çeşitli açılardan faydalarıyla ilgili birçok çalışma bulgusu mevcuttur. Bu deneyimlerin yabancı dil becerilerinde artış, kültürler arası bağlamlarda artan beceri, yurtdışı seyahatlerine artan ilgi, kendi ülkeleri hakkında daha eleştirel görüşler geliştirebilme (Malewski, Sharma & Phillion, 2012; Quezada, 2010; Stachowski & Sparks, 2007), değişen eğitim felsefeleri ve yeni pedagojik teknikler edinme (Mahon, 2010), toplumsal cinsiyet, etnik köken, cinsel yönelim gibi konuları içeren kültürel farklılıklarda olumlu düşünmek, kültürel olarak farklı öğrencilere öğretmenlik yapmada daha fazla istekli olma, çokkültürlü ders çalışmaları ile bütünleşmiş uluslararası deneyimler aracılığıyla çok yönlü bir dünya görüşü benimsenmesine yol açma (Malewski, Sharma & Phillion, 2012), eğitimciler için önemli olan kendine saygı, bağımsızlık, kültürel farklılıkları anlama, çeşitli ortamlarla başa çıkma becerileri, esneklik ve açıklık, sınıf çatışmalarına yaratıcı çözümler uygulamak gibi kişisel beceriler (Mahon, 2010; Kissock & Richardson, 2010) gibi birçok faydası olduğu alanyazında belirtilmiştir. Uluslararası deneyim fırsatları sadece öğretmen adaylarına fayda sağlamakla kalmamakta, ayrıca öğretmenlere de kariyer ilerlemesinde uzun-vadeli etki, kişisel gelişim, artan özgüven, farklılıklara saygı ve iletişimin önemi gibi açılardan birçok avantaj sunmaktadır (Mahon, 2010). Bu durumda özellikle de Türkiye bağlamında henüz uluslararasılaşma çabalarının pek de başlamamış olduğu öğretmen eğitimi programlarının bu faydaları göz önüne alarak programlarına benzer uygulamalar yerleştirmesi önerilebilir.

Yukarıda bahsedilen avantajlarına rağmen öğrencilerin belirli bir süre yurtdışında zaman geçirerek öğretmenlik eğitimi dersi ya da stajı gerçekleştirmelerini sağlayan ve özellikle de ABD’de popüler olan yurtdışında

eğitim gibi ya da Avrupa'da yaygın olan Erasmus gibi uluslararası deneyim kazanma deneyimlerinin bazı zorlukları da bulunmaktadır. Öncelikle üniversiteler arasında güçlü işbirlikleri olması gerekmektedir ve hükümet ya da hükümet dışı kuruluşlardan finansman sağlamak kolay bir süreç değildir (Koziol vd., 2011; Şahin, 2008). Ayrıca genel olarak kişisel ve mesleki gelişim anlamında olumlu katkıların olduğuna dair bulgular olsa da alanyazında bu deneyimin öğretmen adaylarına aktif profesyonel destek sistemlerinin eksikliği, yalnız ve dışlanmış hissetme, ev sahibi kültür hakkında olumsuz yargılar geliştirme gibi yönlerden olumsuz etkilerinin olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Larsen, 2016; Walters, Gari & Walters, 2009).

Öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmaya yönelik öneriler

Yukarıda ele alınan konulara bakıldığında gelecekte farklı ihtiyaçları olacak öğrencilere ders verecek öğretmenler yetiştirmenin ve bu eğitimde kültürlerarası iletişim becerisinin önem taşıdığı göze çarpmaktadır. Bu beceri de ancak kültürlerarası bilgi ve deneyimleri öğrenme ve öğretmenin bir parçası yaparak (Kissock & Richardson, 2010; Svensson & Wihlborg, 2010) ve öğretmenlerin kendilerini küresel bir topluluğun eğitimcileri gibi göreceklere bir kültürel bilincin oluşturulmasına yönelik uluslararası perspektifi geliştirme doğrultusunda programları iyileştirerek öğretmen adaylarına kazandırılabilir (Gay & Kirkland, 2003). Bu amaçla programlar iyileştirilirken uluslararasılaşma için teorik bir temel oluşturulabilir, uluslararasılaşmış öğrenme ve öğretme ile ne kastedildiğine dair eleştirel bir bakış açısı geliştiren ve somut program hedeflerine sahip bir program yaklaşımı geliştirilebilir ve öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık, başka kültürler hakkında bilgi ve kültürel olarak çeşitli sınıflardaki öğretim etkililiğini artırmak için çeşitli mekânlarda/bağlamlarda olmaları desteklenebilir (Ersoy & Günel, 2011).

Kissock ve Richardson (2010) öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaştırılmasını beş uygulama adımıyla ele almışlardır. Buna göre öncelikle programların ve öğretmen eğitimcilerin küresel bir perspektife sahip olmaları gerekmektedir. İkincisi de şimdiye kadar en az 50 ülkeden öğretmen eğitimcinin kullanmaya başladığı gibi küresel standartlar belirlemektir. Üçüncü olarak öğretimsel süreçler modernleştirilebilir ve bu kapsamda çevrimiçi dersler açılabilir. Örneğin “küresel bağlamda eğitime giriş” adında bir ders açılarak değişik kültür ve coğrafi konumlarda öğrencilerle takım öğretimleri, öğretmen adaylarına ders planı hazırlama yardımı ve videolarla derslerin izlenip yer değiştirmeden kültürel etkileşimlerde bulunmak gibi çalışmalar gerçekleştirilebilir. Dördüncü adım olan «küresel köy»e hizmet etmek kavramı da öğretmen, öğrenci ve ailelerin yer değiştirmeleri sonucu değişen öğrenme ortamları, öğretmen adaylarının rahat bölgelerinden ayrılıp uluslararası deneyimler kazanma programlarına katılmasını gerektirmesiyle ilişkilidir. Son olarak da işe alımda değişik ortamlarda öğretim becerisi ve deneyimi olan öğretmen adaylarının avantajlı konuma gelmesi sebebiyle öğretmen adayı öğrencilerin perspektiflerini genişletmenin önemli olduğu söylenebilir. Daha çok öğretmen adaylarının fiziksel olarak yer değiştirmesiyle ulaşılabilecek bu adımlardan üçüncüsü öğrencilere yer değiştirmeden diğer kültürlerle etkileşim fırsatı sunduğu için önemlidir. Uluslararası değişimlerin maliyeti ve ayrılması gereken zaman düşünüldüğünde öğretimsel yöntemleri modernleştirerek gerçekleştirilecek faaliyetler uluslararasılaşma deneyimi kazanan bireylerin sayılarında önemli bir artışa yol açacaktır. Ancak bu ve benzeri teknolojinin sunduğu faaliyetlerin, yapay ve bağlam dışı kültürel deneyimler yaratacağını belirterek olumsuz yönlerinin de bilincinde olmak gereklidir (Ochoa, 2010).

Öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmanın nasıl gerçekleşeceğine dair çalışmalar gerçekleştirilmeden önce Quezada (2010) tarafından öğretmen eğitimcilerin cevaplaması gereken aşağıdaki sekiz sorunun cevaplanması da programlarını uluslararasılaşma kapsamında gözden geçirmek isteyen fakülte üyelerine rehberlik edebilir: (1) Fakülte olarak bizler öğretmen eğitiminde uluslararasılaşmayı nasıl tanımlıyoruz ve eğitimde uluslararası yeterliliğe sahip olmak ne anlama gelir?, (2) Yeterli bir 21. yüzyıl küresel öğretmeni olmak ne anlama gelir?, (3) Küreselleşme çağında etkili kültürlerarası öğretmen olmak için gerekli bilgi, beceri ve duruşları tüm öğretmen adaylarının sahip olduğuna öğretmen eğitimi kurumları nasıl emin olabilir?, (4) ABD’de uluslararası eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili araştırmalarla ilgili olarak K-12 uluslararası eğitimin durumu nedir?, (5) K-12 öğrencileriyle çalışırken dünya kültürleri ve insanlar hakkında öğretimi teşvik etme konusunda öğretmen eğitimi programının rolü nedir?, (6) Çoktan uluslararası eğitim partnerliği ya da konsorsiyumlarında yer almış öğretmen eğitimi kurumlarında ve okullarda etkili öğretmen eğitimi programlarının özellikleri nelerdir?, (7) Uluslararasılaşmanın öğretim, program geliştirme ve mesleki gelişim üzerindeki etkisinin nasıl olduğuna dair “alandan sesler” neler paylaşmaktadır? ve (8) Öğretmen eğitimi fakülteleri kendileri yeterli uluslararası öğretmen eğitimciler olmak için nasıl fırsatlara sahiptirler? Bu sekiz sorunun fakülte içerisinde tartışılması, öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşma açısından iyileştirilmesi sürecinde iyi bir yol gösterici olabileceği gibi alınacak kararların da demokratik ve paylaşımcı şekilde alınmasına katkıda bulunmuş olur.

Uluslararasılaşma sürecinin nasıl olabileceğine dair yükseköğretim kurumlarının öğretmen eğitimi programlarına yukarıdaki bilgiler rehberlik edebilecek olsa da dünya genelinde uluslararası çalışmalar gerçekleştiren bazı öğretmen eğitimi kurumları vardır; ancak bu kurumların da uluslararasılaşmayı tüm program düzeyine yaydıklarını söylemek çok mümkün değildir, çünkü gerçekleşen faaliyetler genellikle “karşılaştırmalı eğitim” gibi kültürlerarası farkındalık yaratma amaçlı seçmeli dersler ya da kısa süreli “study abroad” denilen yurtdışında eğitim şeklinde gerçekleşmektedir. Buna örnek olarak 1999 yılında Tye tarafından gerçekleştirilen ve

EducatorsAbroad Ltd. olarak adlandırılan programın 52 ülkede uygulamasını inceleyen bir çalışmanın vardığı sonucun halen geçerli olduğu söylenebilir: “Öğretmen eğitiminde küresel eğitim büyük ölçüde bir bilinmez. Küresel eğitim öğretmen yetiştirme programlarının ders planlarında yer almaz... profesyonel öğretmen yetiştirme için bir öncelik oluşturmaz... Kültürlerarası anlayış dışında” (Kissock ve Richardson, 2010, s. 90). Elde edilen bu sonucun da şimdiye kadar paylaşılanları destekler nitelikte olduğu görülmekte ve öğretmen eğitimi programlarında son 20 yılda da uluslararasılaşma açısından bütüncül bir yaklaşımın benimsenmediği anlaşılmaktadır. Günümüzde de uluslararasılaşma ders planlarında ve öğretmen eğitimi programlarında gözükmemekte ancak kültürlerarası beceri boyutuyla yer alabilmektedir.

Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında ele alınan araştırma sonuçları incelendiğinde, uluslararasılaşmanın dünya genelinde önem kazandığı ve bu eğilimin devam edeceği anlaşılmaktadır. Bu yüzden de eğitim sistemlerinin küresel olarak yeterli öğrenciler yetiştirmesinde en önemli görevlerden biri, bu yeterlikleri sağlayacak bir öğretmen eğitiminin günümüzde yetiştirilen öğretmen adaylarına kazandırılmasıyla gerçekleşecektir. Öğretmen eğitimcilerin de öğretmen adaylarına bu bakış açısını kazandırabilmeleri için kendi bilgilerini güncellemeleri ve ufuklarını açmaları gerekmektedir (Olmedo & Harbon, 2010). Öğretmen eğitimi programlarına uluslararasılaşma boyutu dâhil edilmeye çalışılırken göz önüne alınması gereken en önemli prensiplerden biri öğretmen adaylarına bağımsız ve birbirinden kopuk uluslararası fırsatlar sunmak yerine; programın geneline yayılmış, bütüncül bir bakış açısına sahip bir uluslararasılaşma süreci hedeflemek olmalıdır. Uluslararasılaşmış bir öğretmenlik eğitimi programı ile öğrenim gören öğretmen adaylarının da önem vermesi gereken en önemli konulardan biri “küresel düşünmek, yerel davranmak” sloganını benimsemek olacaktır.

Elde edilen bulgular Türkiye’de yükseköğretim kurumları öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşması açısından değerlendirildiğinde ise, uluslararasılaşma açısından diğer ülkelere göre daha yolun başında olarak nitelendirebileceğimiz Türkiye’de dünya genelinde uluslararasılaşma konusunda yapılan araştırma ve uygulamaların iyi bir analizinin yapılarak uygun adımların atılması gerekmektedir. Bu kapsamda bu çalışma çerçevesinde ele alınan aşağıdaki önerilerden yararlanılabilir:

Programlar hazırlanırken uluslararası içerikler göz ardı edilmemeli ve yapılan değişiklikler sadece dokümanlarda kalmamalı, programın uygulama boyutuna da yansımalıdır.

Türkiye’de etkili bir bütçe ve lojistik planlama ile uzun vadede öğretmen adaylarının uluslararası deneyime sahip olması gereklilik haline getirilebilir.

Öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmesi konusunda çeşitli destekler sağlanabilir.

Çevrimiçi dersler ve partnerlikler aracılığıyla uluslararası deneyimler öğretmen adayları için sağlanabilir.

Öğretmen adaylarına yurtdışı danışman/mentor ve akranlarla sürekli işbirliğine yönlendirecek fırsatlar yaratılabilir.

Değişik kültürler ve uluslararasılaşmayla ilgili seçmeli dersler açılmasına ek olarak tüm ders programlarının gözden geçirilerek uluslararası ve kültürlerarası boyutların programın tüm öğelerine uygun şekilde yerleştirilmesi gerçekleştirilebilir.

Öğretmen eğitimcilerin uluslararası beceriye sahip olma konusunda bilinçlenmesi için gerekli destekler sağlanabilir.

Uygulamada gerçekleştirilecek yukarıdaki önerilere ek olarak alanyazında özellikle de Türkiye bağlamında daha önce ele alınmamış olması nedeniyle öğretmen eğitimi programlarının uluslararasılaşması konusunda kuramsal ve uygulamalı daha fazla bilimsel çalışma gerçekleştirilerek sorunun detaylı olarak ele alınması ve gerekli çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu kapsamda gerek öğretmen eğitimciler gerek ilgili resmi kuruluşlar bilimsel çalışmalar ve raporlar hazırlayarak uluslararasılaşmanın öğretmen eğitimiyle bütünleştirilmesine yönelik stratejiler geliştirebilirler.

Teşekkür

Bu çalışmanın hazırlanma aşamasında değerli görüşlerini paylaşan ve çalışmanın şekillenmesinde desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Gülşen Ünver’e çok teşekkür ederim.

Kaynakça

Balagtas, M. U., Papango, M.C., Reyes, Z. Q. & Ubina, M. M. (2013). Development programs for the internationalization of teacher education institutions in the Philippines. *E-International Scientific Research Journal*, 5(4), 1-12. Erişim Adresi: [http://www.eisrjc.com/documents/\(E-ISRJC\)_Internationalization_Publication_-Balagtas_et_1389758522.pdf](http://www.eisrjc.com/documents/(E-ISRJC)_Internationalization_Publication_-Balagtas_et_1389758522.pdf)

CITE-First European Conference on Internationalization of Teacher Education (2017). *First European conference on internationalization of teacher education: challenges and options towards a better recognition and comparability of qualifications*. Erişim Adresi: https://www.uni-frankfurt.de/66064688/CITE-2017_Booklet_online.pdf

- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Ersoy, A. & Günel, E. (2011). Cross-cultural experiences through Erasmus: Preservice teachers' individual and professional development. *Eğitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 63-78. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/288655220_Cross-Cultural_Experiences_through_Erasmus_Pre-Service_Teachers'_Individual_and_Professional_Development
- Gay, G. & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 42(3), 181-187. Erişim Adresi: <https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/presentations-and-webinars/Developing%20Cultural%20Critical%20Consciousness%20and%20Self-ReflectiOn%20in%20Preservice%20Teacher%20Education.pdf>
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Yanar, B. H., Yolcu, O., & Ceylan, V. K. (2016). Türkiyede yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 35-48. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/266158>
- Herdman, E.A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4. Erişim Adresi: http://www.journalagent.com/kuhead/pdfs/KUHEAD_3_1_2_4.pdf
- Kaegon, L. E. S., Njoka, C., & Abraham, L. N. (2014). Achieving education transformation in the 21st century: a paradigm shift in teacher education in Nigeria. *Journal of Teaching and Education*, 3(1), 487-497. Erişim Adresi: <http://www.universitypublications.net/jte/0301/pdf/U3K196.pdf>
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 260-273. Erişim Adresi: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315307303534>
- Kissock, C., & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education, *Teaching Education*, 21(1), 89-101. doi: 10.1080/10476210903467008
- Koziol, S., Greenberg, J., Williams, L., Niehaus, E. & Jacobson, C. (Temmuz, 2011). *Internationalizing teacher education: a systemic initiative*. Tam metin bildiri, International Conference on Education for Teaching, Glasgow, İskoçya.
- Larsen, M. A. (2016). Globalisation and internationalisation of teacher education: a comparative case study of Canada and Greater China, *Teaching Education*. doi: 10.1080/10476210.2016.1163331.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221. doi: 10.1177/1028315308329786.
- Mahon, J. (2010) Fact or fiction? Analyzing institutional barriers and individual responsibility to advance the internationalization of teacher education, *Teaching Education*, 21(1), 7-18. doi: 10.1080/10476210903466893
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 52-60. doi: 10.1016/j.tate.2008.06.007
- Malewski, E., Sharma, S., & Phillion, J. (2012). How international field experiences promote cross-cultural awareness in preservice teachers through experiential learning: findings from a six-year collective case study. *Teachers College Record*, 114(8), 1-44. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1001972>
- Ochoa, A. M. (2010). International education in higher education: a developing process of engagement in teacher preparation programs, *Teaching Education*, 21(1), 103-112. doi: 10.1080/10476210903467016
- Olmedo, I., & Harbon, L. (2010). Broadening our sights:internationalizing teacher education for a global arena, *Teaching Education*, 21(1), 75-88. doi: 10.1080/10476210903466992
- Quezada, R. L. (2010) Internationalization of teacher education: creating global competent teachers and teacher educators for the twentyfirst century, *Teaching Education*, 21(1),1-5. doi: 10.1080/10476210903466885
- Schön, H., & Sliwka, A. (2014). Towards global identities: internationalization of teacher training at the Heidelberg University of Education. Carlsburg, G. , Vogel, T.(Eds.) içinde, *Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt* (pp: 81-90). Frankfurt, M.: Lang.
- Sieber, P., & Mantel, C. (2012). The internationalization of teacher education: An introduction. *Prospects*, 42(1), 5-17. doi: 10.1007/s11125-012-9218-x

- Stachowski, L. L., & Sparks, T. (2007). Thirty years and 2000 student teachers later: An overseas student teaching project that is popular, successful, and replicable. 115–132. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795147.pdf>
- Svensson, L., & Wihlborg, M. (2010). Internationalising the content of higher education: the need for a curriculum perspective. *High Educ*, 60, 595–613. doi: 10.1007/s10734-010-9318-6
- şahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1777-1790. doi:10.1016/j.tate.2008.02.006
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48, 5-26. Erişim Adresi: https://www.jstor.org/stable/4151528?seq=1#page_scan_tab_contents
- Walters, L. M. , Garii, B., & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training, *Intercultural Education*, 20(1), 151-158. doi: 10.1080/14675980903371050
- Yılmaz, D. V. (2016). Türkiye’deki devlet üniversitelerinde uluslararasılaşma süreci: stratejik planlar üzerinden bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), Erişim Adresi: <http://iibfdergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/352/files/yil-2016-cilt-21-sayi-4-yazi5-27102016.pdf>

Devlet Ve Özel Anaokullarına Devam Eden Çocukların Yardımseverlik Değerine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Zuhall Akyl

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programı
zuhalakyl9696@outlook.com

Dr. Öğr. Üyesi Koray Kasapoğlu

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
kasapoglu@aku.edu.tr

Özet

Okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri olarak çocukların “sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları”nın geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013: 11). Okul öncesi eğitim programında vurgulanan bu değerlerden yardımseverlik, toplumun kaynaşmasını, birlik ve beraberlik içerisinde hareket etmesini sağlayan bir değerdir (Sönmez & Akıncan, 2013). Okul öncesi eğitim programındaki sosyal ve duygusal gelişim ile öz bakım becerilerine ilişkin çok az kazanımın göstergelerinde okul öncesi çocuklarının arkadaşları ile sorunlarını çözemediklerinde ve herhangi bir tehlike anında yardım istemelerinin beklendiğinin altı çizilmiştir (MEB, 2013). Bu araştırmanın amacı, devlet ve özel anaokullarına devam eden çocukların yardımseverlik değerine ilişkin algılarını karşılaştırmaktır. Nitel araştırma yöntemine sahip bu araştırmanın deseni, fenomenolojidir. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar’da kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenen biri devlet, diğeri özel anaokuluna devam eden dokuz çocuk olmak üzere toplam 18 çocuk oluşturmuştur. Bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veriler, okul öncesi çocuklarının yardım ettikleri durumlar, okul öncesi çocuklarının yardım ettiklerinde hissettikleri duygular, okul öncesi çocuklarından yardım istenilen durumlar, okul öncesi çocuklarının yardım istedikleri durumlar, okul öncesi çocuklarının yardım etmeye ilişkin gözlemleri, okul öncesi çocuklarının yardımseverliğe ilişkin tanımları/yükledikleri anlamlar ve okul öncesi çocuklarının yardımsever olup olmamalarına ilişkin algıları temaları altında toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim programı, değer, yardımseverlik, anaokulu, çocuk.

Abstract

It has been stated as one of the basic principles of pre-school education in the preschool curriculum that children should develop their feelings and behaviors such as love, respect, cooperation, responsibility, tolerance, cooperation, solidarity, and sharing (Ministry of National Education [MoNE], 2013: 11). Helpfulness which is emphasized in the pre-school curriculum is the value that promotes unity and solidarity of society (Sonmez & Akıncan, 2013). According to very few performance indicators of social and emotional development and self-care skills in the pre-school curriculum, pre-school children are expected to ask for help in case of danger and when they can't solve issues with their friends (MoNE, 2013). This study aims to compare the perceptions of children who attend public and private kindergartens about the value of helpfulness. This qualitative research is a phenomenology. Data were gathered from two groups of nine children, one of which attended one public kindergarten while the other one attended one private kindergarten selected through easily accessible sampling in Afyonkarahisar. Data obtained through individual interviews were subjected to content analysis. Findings reveal that data were categorized under the following themes: situations in which pre-school children help, what pre-school children feel when they help, situations in which pre-school children are asked for help, situations in which pre-school children ask for help, what pre-school children observe about helping others, definitions of/meanings attached to helpfulness by pre-school children, and perceptions of pre-school children about their being helpful.

Keywords: Pre-school curriculum, value, helpfulness, kindergarten, child.

Giriş

Geçmişten bu yana birçok düşünür, karakterin ve değerlerin bireyin hayatındaki yerini ve kazanılması sürecinde eğitimin üstlendiği rolü ortaya koymak için çaba harcamıştır. Schaefer (2012)'ye göre değerler, kazanılması hedeflenen iyi şeyler, bireyin karar verme sürecinde etkilendiği ve davranışlarını güdüleyen, davranışlarına yön veren ölçütlerdir. Değerler eğitimi, toplumu oluşturan tüm bireylere ahlâki, insani, sosyal ve manevi değerlerin kazandırılmasını amaçlayan bir süreçtir (Neslitürk & Deniz, 2014: 104). Değerler eğitimi ile öğrenciler sadece değerleri anlamakla kalmaz, aynı zamanda tutum ve davranışlarına yansıtırlar ve topluma iyi vatandaşlık ve etik uygulamalar ile katkıda bulunurlar (DeNobile & Hogan, 2014). Çocuğun toplumsal değerleri, davranış ve alışkanlıkları kazandığı dönemin 5-6 yaş dönemi olduğu ifade edilmiştir (Bilir & Bal, 1989 akt. Şirin, Şafak, Yuvacı, Gür, Koçak, & Koç, 2016: 262). Pek çok olgunun temeli çocukluk çağında atıldığından adalet, barış, cesaret, merhamet, sevgi, sabır gibi daha birçok değer bu dönemde kazandırılması, değerlerin hayata geçirilmesi açısından önem arz etmektedir (Pekdoğan & Korkmaz, 2014: 61).

Okul öncesi eğitim programında okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri olarak çocukların “sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları”nın geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013: 11). Okul öncesi eğitim programında vurgulanan bu değerlerden yardımseverlik, toplumun kaynaşmasını, birlik ve beraberlik içerisinde hareket etmesini sağlayan bir değerdir (Sönmez & Akıncan, 2013). Yardımseverlik, okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına göre çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında kazanmaları gereken değerlerden biridir (Türkoğlu, 2019). Okul öncesi eğitim programındaki sosyal ve duygusal gelişim ile öz bakım becerilerine ilişkin çok az kazanımın göstergelerinde okul öncesi çocuklarının arkadaşları ile sorunlarını çözemediklerinde ve herhangi bir tehlike anında yardım istemelerinin beklendiğinin altı çizilmiştir (MEB, 2013).

İlgili literatürde okul öncesi çocuklarının yardımseverliğe ilişkin en fazla iyilik etmek/kötülüklerden kurtarmak ile ilgili metaforlar ürettikleri görülmüştür (Tatlı & Güngör Aytar, 2017). Ancak devlet ve özel anaokullarındaki çocukların yardımseverlik değeri ile ilgili algılarını karşılaştıran bir araştırmaya daha önce rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı, devlet ve özel anaokullarındaki çocukların yardımseverlik değerine yönelik algılarını karşılaştırmaktır. Araştırmada yanıt aranan soru şöyledir:

Devlet ve özel anaokullarına devam eden çocukların yardımseverlik değeri ile ilgili algıları nelerdir?

Bu araştırmanın devlet ve özel anaokullarındaki çocukların algılarının özelde yardımseverlik değerinin öğretimini genelde ise okul öncesi dönemde değerler eğitimi şekillendireceği öngörülmektedir. Değerler eğitimi bireyin yaşamında önemli bir etkiye sahiptir. Birey, erken yaşta kazandığı değerler sayesinde topluma uyum sağlayacak ve faydalı olacaktır. Dolayısıyla okul öncesi dönemde kazandırılan değerler, kişilik gelişiminin yapı taşlarının oluşturulmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca, daha önce devlet ve özel anaokullarındaki çocukların yardımseverlik değerine ilişkin algılarının yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla karşılaştırıldığı bir nitel araştırmaya rastlanmadığından bu araştırmanın literatürdeki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Yöntem

Devlet ve özel anaokullarındaki çocukların yardımseverlik değeri ile ilgili algılarını karşılaştırmayı amaçlayan bu nitel araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkına varılan ancak anlaşılabilen olgulara açıklık getirir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları; araştırılmak istenen olguyu deneyimleyip dışa vurabilen bireylerdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar’da kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenen biri devlet, diğeri özel anaokuluna devam eden dokuzar çocuk olmak üzere toplam 18 çocuk oluşturmaktadır.

Devlet ve özel anaokullarına devam eden çocuklar ile uzman görüşünün ardından son şeklini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yürütülen bireysel görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Görüşme formu, dokuz soru, beş sonda ve iki alternatif sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler yapılmadan önce gerekli izinler alınmıştır.

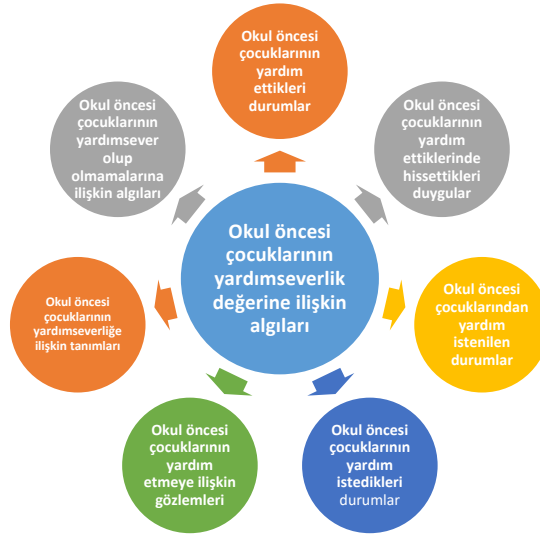
Bireysel görüşmeler ile toplanan nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler yazıya dökülmüş, veriler tümevarımsal kodlama ile kodlanmıştır. Kodlar uygun temalar altında toplanmıştır. Çalışmanın bulguları uygun temalar altında sunulmuştur.

Verilerin inandırıcılığını sağlamak amacıyla uzman incelemesinden (Lincoln & Guba, 1985) yararlanılmıştır. Görüşme formu geliştirildikten sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formu, düzeltilmiş ve son hâlini almıştır. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilerek veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Verilerin

aktarılabiliğini (Miles & Huberman, 1994) sağlamak amacıyla nitel veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Verilerin tutarlılığını (LeCompte & Goetz,1982) sağlamak amacıyla görüşme formundaki sorular katılımcılara aynı ses tonu ve sözcükler kullanılarak sorulmuş, kodlar ve veriler nitelikleri açısından kontrol edilmiş ve bir uzmanın incelemesine sunulmuştur. Eş kodlayıcılar arasında %88 oranında uyum bulunması, tutarlığın yüksek düzeyde sağlandığını göstermiştir (Miles & Huberman, 1994). Katılımcıların gizliliğinin sağlanması amacıyla her çocuğa takma adlar verilmiştir (Elif, Emre, Ada, Kaan, Mert, Efe, Mete, Zeynep, Ela, Yiğit, Emir, Sude, Ayşe, Yağmur, Oğuz, Eren, Eslem, Hilal).

Bulgular

Bu araştırmada devlet ve özel anaokullarındaki çocukların yardımseverlik değeri ile ilgili algılarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan nitel analizler sonucunda bulgular yedi tema altında toplanmıştır. Bunlar; okul öncesi çocuklarının yardım ettikleri durumlar, okul öncesi çocuklarının yardım ettiklerinde hissettikleri duygular, okul öncesi çocuklarından yardım istenilen durumlar, okul öncesi çocuklarının yardım istedikleri durumlar, okul öncesi çocuklarının yardım etmeye ilişkin gözlemleri, okul öncesi çocuklarının yardımseverliğe ilişkin tanımları/yükledikleri anlamlar ve okul öncesi çocuklarının yardımsever olup olmamalarına ilişkin algıları olarak belirlenmiştir. Bu yedi tema aşağıda Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okul Öncesi Çocuklarının Yardımseverlik Değerine İlişkin Algıları

Okul Öncesi Çocuklarının Yardım Ettikleri Durumlar

Özel anaokuluna devam eden çocuklar, arkadaşlarına arada sırada; öğretmenlerine ise öğretmenleri yardım istediklerinde yardım ettiklerini dile getirmişlerdir. Arkadaşlarına yapmaya zorlandıkları etkinliklerde, çizgi çalışmalarında, sınıfta sandalyeye ihtiyaç duyulduğunda, oyuncak oynarken ve üzgün olduklarında; öğretmenlerine ise bir şey istediklerinde yardım ettiklerini dile getirmişlerdir.

Elif: Arada sırada ediyorum ama pek etmiyorum. Yani öğretmenim isterse ederim sadece.

Emre: Arkadaşlarım üzgün olduğunda onlara yardım etmek istiyorum. Ondan sonra öğretmenlerime yardım ediyorum ama ne yardımı ediyorum? (Düşünüyor). Öğretmenlerime çok yardım etmiyorum. Arkadaşlarım üzgün olduğunda onları mutlu etmeye çalışıyorum. Öğretmenime nasıl yardım ettiğimi hatırladım. Bazen onlar için eşya getiriyorum, götürüyorum. Onlar istediği zaman.

Ada: Mesela... Mesela o "Sandalyeleri düzelt" diyor. Düzeltiyorum. Başka bir şey yapmıyorum.

Kaan: Mesela ip... İp getiriyorum. Başka da... Öğretmenime lazım olan şeyleri getiriyorum.

Mert: Yapmakta zorlandıklarında...

Efe: Hmmm bazen sandalye götürmeye ihtiyaç oluyor. Ben de yardım ediyorum.

Mete: Oyuncak oynarken falan...

Ela: Eskiden şeyde Muzaffer'e yardım etmiştim. Çizgi çalışmasında ben çizdim.

Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, daha çok arkadaşlarına; öğretmenleri yardım istemeseler de öğretmenlerine yardım ettiklerini dile getirmişlerdir. Arkadaşlarına yapmaya zorlandıkları etkinliklerde (örneğin, çizgi ve boyama çalışmaları); öğretmenlerine bir şey istediklerinde, etkinliklerden sonra sınıfı ve öğrenci ürünlerini toplamada yardım ettiklerini dile getirmişlerdir.

Yiğit: Sınıfı toplamada...

Emir: Yardım ediyorum. Arkadaşlarım yetiştiremiyor. Yanlış yapıyorlar. Ben de yardım ediyorum. Öğretmenime yardım ediyorum. Öğretmenime... Öğretmenim benden bir şeyler istiyor. Hem yapıyorum hem istemeden de yapıyorum. Öğretmenim bana hiç kızmıyor.

Sude: Hı hı. En çok etkinliğimiz bitince... Öğretmenimiz, çok kişi olduğunda, toplayamayınca, arkadaşlarım çok olunca, çok ses olunca, sesini öğretmenim duyuramayınca, ben arkadaşlarımdan kâğıtları istiyorum. Dolduruyorum elime. Öğretmenime veriyorum.

Ayşe: Öğretmenim benden yardım istemediği için yapmıyorum ama arkadaşlarım istediği için yardım ediyorum. Hmmm mesela bazıları bir tane etkinliği yapamadığında ben yapıyorum.

Oğuz: Hmmm öğretmenim bir keresinde bir şeyi açamamıştı. Onda yardım ettim.

Eren: Çizgi çalışmalarında, boyamalarda.

Eslem: Evet yardım ediyorum. Mesela başkan olduğumda yapıştırıcıları öğretmen dağıtırken "Ben dağıtıyorum" diyorum. Dağıtıyorum.

Hilal: Evet. Yapamadıkları konuda.

Okul Öncesi Çocuklarının Yardım Ettiklerinde Hissettikleri Duygular

Özel anaokuluna devam eden çocuklar arkadaşlarına/öğretmenlerine yardım ettiklerinde daha çok olumlu duygular (çok iyi, iyi, güzel, mutlu, güzel rüyalar görmüş gibi) hissettiklerini dile getirmişlerdir. Ancak sadece Efe, nasıl hissettiğini bilmediğini ifade etmiştir.

Elif: Mesela bir kere bana... Bir şeyleri yapıştırmamı istemişti, kestiklerini arkadaşlarımdan. Yani o zaman ben hani böyle... Şu oda var ya... O odada yapıştırırken şaşkın hissediyordum.

Emre: Kendimi çok iyi hissediyorum. Yardım etmek çok güzeldir çünkü.

Ada: İyi hissediyorum.

Kaan: Güzel.

Mert: Mutlu hissediyorum.

Efe: Bilmiyorum.

Zeynep: Güzel rüyalar hissediyorum.

Ela: Şey hissettim... Nasıl hissettim desem ki? İyi.

Devlet anaokuluna devam eden çocuklar da arkadaşlarına / öğretmenlerine yardım ettiklerinde olumlu duygular (çok mutlu, iyi ve güzel) hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Yiğit: Çok mutlu.

Emir: İyi.

Sude: Çok iyi.

Ayşe: İyi.

Yağmur: İyi.

Oğuz: Kendimi iyi hissettim.

Eren: Çok mutlu.

Eslem: Mutlu oluyorum.

Hilal: Güzel.

Özel anaokuluna devam eden çocukların yardım ettiklerinde hissettikleri duyguları, devlet anaokuluna devam eden çocuklara kıyasla daha fazla sözcük ile ifade ettikleri dikkat çekmiştir.

Okul Öncesi Çocuklarından Yardım İstenilen Durumlar

Özel anaokuluna devam eden çocuklar, kendilerinden daha çok annelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden çocuklar, evde annelerinin kendilerinden çamaşır makinesinden çamaşırını çıkarmaları, küçük kardeşlerine su getirmeleri ve kapıyı kapatmaları konusunda yardım istediklerini ifade ederlerken anaokulunda öğretmenlerinin kendilerinden sınıflarındaki sandalyeleri düzenlemeleri, televizyonu açmaları; arkadaşlarının ise kendilerinden oyuncaklarla oynamaları ve oyuncaklarının kaybolan parçalarını bulmaları konusunda yardım istediklerini belirtmişlerdir.

Elif: Evet. Mesela Betül... O bir kere oyuncak gününde fare kapanı getirmişti. Ben boncuğu bir attım. Pufff... Direkt kayboldu. Onu aramak, bulmak çok istiyordu. Ben de ona yardım ettim ama bulamadım ve çok üzüldüm. Keşke bulabilseydik...

Emre: Annem bazen benden yardım istiyor. Örneğin, çamaşırını boşaltmamda yardım istedi.

Ada: Bir kere teacher istedi. «Sandalyeleri yerleştirin» dedi. Bir de sandalyeleri ben yerleştirdim. Kimseler yardım etmedi. Ben yerleştirdim.

Kaan: Annem istedi. Kardeşim Ahmet... Kardeşim Ahmet... Hmmm su getirdim. Ben yardım ettim çünkü insan olduğum için.

Mert: Annem istemişti. Kapı kapatmada istedi. Yardım ettim. Yardım etmek önemli o yüzden.

Efe: İstedi. Mesela bir kardeşimin eli bir yere sıkışmıştı. Ben çektim. Kurtardım. Yardım ettim çünkü yardım etmek...

Mete: İstiyor bazı zamanlar. Aslında bilmiyorum. (Biraz düşündükten sonra) Oyuncak oynarken yardım istiyorlar.

Zeynep: İstedi. Bazen Canan öğretmen istiyor televizyonu açmam için. Ben de yardım ettim çünkü Canan öğretmenim televizyonu takamıyor.

Ela: Yooo istemedi.

Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, kendilerinden daha çok arkadaşlarının yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, anaokulunda arkadaşlarının kendilerinden sınıfı toplamaları, resim yapmaları, oyun oynamaları, boyama ve çizgi çalışmaları yapmaları konusunda yardım istediklerini dile getirmişlerdir.

Yiğit: Topalamada (Sınıfı toplamaktan bahsediyor). Hı hı. Yardım ettim.

Emir: İstedi. Resim yaparken ben yardım ettim çünkü onlar... Bizim oyun saatimiz var ama oyun saatimizde yetiştiremiyoruz. Arkadaşlarımıza yardım ediyoruz toplayınca.

Sude: İstedi. Değirmen çizerken Beren bir gün bana «Arkadaşım bana değirmen çizer misin?» dedi. Ben de yardım ettim çünkü o benim en sevdiğim arkadaşım.

Ayşe: Kayra istedi. Mesela bir şey çizemiyor ya ona yardım ediyorum çünkü arkadaşım.

Yağmur: Evet. Ressam için yardım istediler. Evet. Yardım ettim çünkü arkadaşım olduğu için.

Oğuz: Oyun oynarken bir tane arkadaşım etkinlik yapıyordu. Bandı açamamıştı. Bana verdi. Ben onu açtım. Evet, yardım ettim çünkü bant açmakta biraz zorlanmıştı.

Eren: Evet. Çizgi çalışmasında. (Başını sallayarak «Yardım ettim» dedi) çünkü yardım etmek güzel bir şey.

Eslem: İstedi. Hmmm mesela resim yapma, boyama konusunda yardım ettim çünkü onları seviyorum. Yardım etmeyi seviyorum.

Hilal: Evet. Araba yapma konusunda. Hı hı. Yardım ettim çünkü iyi bir şey.

Okul Öncesi Çocuklarının Yardım İstedikleri Durumlar

Özel anaokuluna devam eden çocuklar, daha çok ailelerinden yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden bir çocuk, arkadaşlarından ayakkabı bağcıklarını bağlama konusunda yardım istediğini ifade ederken ailelerinden zorlandıkları etkinliklerde, yüzmeyi öğrenirken, ekmek keserken yardım istediklerini

belirtmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden bazı çocukların yardıma ihtiyaç duymadıklarını, yardım istemediklerini belirtmeleri de dikkati çekmiştir.

Elif: Yok istemedim.

Emre: Evet. Geçen bağcıklarımı içine sokmuştum. Onun için arkadaşlarımdan yardım istedim.

Ada: Duydum. Kendim düşünüyorum. Yardım ediyorum. Hmmm hayır.

Kaan: Duydum. Kardeşim... Benim bir kardeşim var. Hmmm "Yardım eder misin?" dedim. Bir tane etkinliğim vardı. Ona, "Makas getirir misin?" dedim.

Mert: Hı hı. Zorlandığımda kardeşim gelip zorluklarda yardım etmişti.

Efe: Küçükken yüzemişyordum. Babam bana yüzerken yardım etti.

Mete: Evet duydum bir kere. Bir kere dayımla bir yere gitmiştik. Neredeyse çamura batıyordum. Orada dayım yardım etti.

Zeynep: Duydum. Annem bana şey yaptırdı. Ekmek çekiştirdi (ekmek kesmek) böyle. Annem yaptı. Sonra da Toprak yaptı (Kardeşi).

Ela: Yooo duymadım.

Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, ailelerinden ve arkadaşlarından yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, arkadaşlarından sınıfı toplamada, resim yapmada, matematik etkinliklerinde, çizgi ve boyama çalışmalarında yardım istediklerini ifade ederlerken ailelerinden ise okula giderken ve resim yaparken yardım istediklerini belirtmişlerdir.

Yiğit: Hı hı. Hmmm unuttum (düşünüyör). Annemden yardım istedim. Şey... "Beni okula gönderir misin?" diye.

Emir: Duydum. Mesela bizim evcilik merkezimizde toplayamadım. Bütün arkadaşlarım oynadı ama sadece ben topladım. Sonradan hepsi geldi.

Sude: Evet. Biz bir kere şey yapıyorduk annemle. Annem yemek yapıyordu. Beril'den dolayı tam yapamıyordu. Akli karışık duruyordu. Ben Beril'i oynattım. Yani kardeşimi. Sümeyye'den bir kere ele resim çizerken istemiştım. Denizkızı çizerken.

Ayşe: Evet. Ben bazı resimleri çizemediğimde Gökalp'ten yardım işitiyorum (Arkadaşı). Bazen matematiği bile soruyorum.

Yağmur: Hayır.

Oğuz: Çok az istedim. Bir kere tabanca yapmaya çalışmışım resimde. Yapamamışım. Annemden yardım istedim. Bir de telsiz istemiştım.

Eren: (Başını sallayarak yardıma ihtiyaç duyduğunu ifade etti). Çizgi çalışmalarında Şeyma'dan yardım istedim.

Eslem: Duydum. Ben de boyamada yardım duyuyorum.

Hilal: Hı hı. Helikopter yapamıyordum. Arkadaşlarım yardım etti.

Okul Öncesi Çocuklarının Yardım Etmeye İlişkin Gözlemleri

Özel anaokuluna devam eden çocuklar arkadaşlarının, öğretmenlerinin ve ailelerinden herhangi birinin kendilerine veya başka birine yardım ettiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlarının kaybolan bir oyuncacı arayarak ve kalem paylaşarak yardım ettiklerini, ailelerinin ev işleri (temizlik, yemek) yaparak, kaybolan bir nesneyi arayarak, aile üyelerinden biri yorulduğunda veya iş arkadaşları hastalandıklarında yardım ettiklerini, öğretmenlerinin ise zorlandıkları etkinliklerde kendilerine yardım ettiklerini gözlemlediklerini dile getirmişlerdir.

Elif: Yani mesela Betül'ün bilyesi kayboldu. Onu Yeşim buldu.

Emre: Babamı annem için evi süpürürken gördüm sadece.

Ada: Annem çok uğraşiyor. Temizliklerde ben de yardım edeceğim artık.

Kaan: Fakir olan bir amca ile zengin olan ekmek paylaşıyorlardı. "Ben bugün hastayım. Sen işe gider misin?" dedi. Onu duydum. (Babasının iş arkadaşları, babasına demiş).

Mert: Ağabeyim annemin bacağına ovuyordu. O konuda.

Efe: Evet gördüm. Hasan kalem verdi arkadaşlarıma.

Mete: Gördüm. Ben bir kere bisikletten düşmüştüm. Babam yardım etti kendime. Bir de parka giderken düşüyordum. Bisikletimin koluğundan tuttu. Düşmedi bisiklet. Ben de düşmemiş oldum yani. En çok babamın anneme yardım ettiğini gördüm. Yemek yaparken çünkü annemin yemeği geç kalmasın diye.

Zeynep: Gördüm. Babaannem kurşun kalem bulmama, bana yardım ediyordu.

Ela: Aaaa öğretmenim bana yardım ediyor yapamadığımız zaman.

Devlet anaokuluna devam eden çocuklar da arkadaşlarının, öğretmenlerinin ve ailelerinden herhangi birinin başka birine yardım ettiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar arkadaşlarının daha çok sanat etkinliklerinde yardım ettiklerini, öğretmenlerinin bantlamada, çizgi çalışmalarında ve yere düştüklerinde yardım ettiklerini, ailelerinin ise ödevlerinde, yemek yaparken birbirlerine yardım ettiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Yiğit: Hı hı gördüm. Öğretmenim bantlamada yardım ediyordu.

Emir: Evet. Babam anneme yemek yaparken yardım ediyordu. Kardeşim anneme babama çok yardım ediyor. Mesela babam televizyon izliyor ama ışığı oluyor. Berra ya da annem yapıyor. Kardeşim anneme yardım ediyor. Mutfakta annem kardeşimin dağıttıklarını topluyor.

Sude: Biz bir kere makaras (marakas) yapıyorduk. Yine o zaman. Beren Sümeyye'ye yardım etti (Arkadaşları).

Ayşe: Birini görmüştüm. Kim olduğunu unuttum. Irmak (arkadaşı). Top vardı. Topu çubukların içinden geçirmeye çalışıyorduk sopayla yapışan şeyleri yapıştırmak için. Mesela öğretmenim şöyle dik tutmaya çalışıyor ya... O zaman Irmak şöyle dik tuttu.

Yağmur: Hmmm benim ödevi yapmama yardımcı oluyorlardı (Annesi, babası yardımcı oluyormuş). Öğretmenim çizmeyle ilgili arkadaşlarıma yardım ediyordu.

Oğuz: Gördüm. Bir tane arkadaşım bir tane resimde zorlanmıştı. Arkadaşım da ona yardım ediyordu.

Eren: Hayır.

Eslem: Gördüm. Öğretmenim bize hep yardım ediyordu. Okulda düştüğümüzde buz koyuyordu dizimize.

Hilal: Motosiklet çizmelerine yardım ediyorlardı. Mehmet Emir ve Kayra (sınıf arkadaşları).

Okul Öncesi Çocuklarının Yardımseverliğe İlişkin Tanımları/Yükledikleri Anlamlar

Özel anaokuluna devam eden çocuklar, yardımseverliği; daha çok iyilik etmek ile ilişkilendirmişlerdir. Ancak Mete ve Ela, akıllarına bir şey gelmediğini ifade etmişlerdir.

Elif: Yardım etmek... Böyle severek yardım etmek... Onu umursamadan... Yani kalbini dinleyerek... Öyle yardım etmek geliyor aklıma.

Emre: İyilik geliyor.

Ada: Hmmm mesela öğretmenlerim... «Sandalyeleri düzeltin»... Aleyna hemen bitiriyor. Artık o tek. «Ali Emre toplayacak» diyor.

Kaan: Yardım sevmek, iyi bir şey. İyi geliyor.

Mert: Yardım etmezsek kötü bir şey olmuş oluruz. Bir de şey geliyor. Bundan başka bir şey gelmiyor aklıma. Yardım etmek güzel bir şey.

Efe: Hmmm çok yardım etmek, yanlış davranmamak.

Mete: Aklıma gelmiyor.

Zeynep: Aklıma yardım geliyor. Şey geliyor. Çaydanlığı düzgünce takmak geliyor. (Babası annesine çay demlemiş. Zeynep'in de aklına o geldi)

Ela: Ne geliyor? Hmmm (Düşünüyor) Yani, hiç aklımda fikir yok.

Özel anaokuluna devam eden çocukların yardımseverliğe ilişkin metaforlarının da iyilik ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Mete ve Ada'nın ilgisiz metaforlar oluşturdukları, Ela'nın ise metafor üretmediği görülmüştür.

Elif: Bir şeye benzetsem o mesela bir kaplumbağanın ayağı yarılınca yardım etmek olurdu. Yani hayvanların bir şeyi olduğunda onlara yardım etmek.

Emre: İyilik olurdu çünkü yardımlık aslında insanlar için iyi bir şeydir. Hayvanlar için de.

Ada: Hmmm yardım etmek. Hmmm mesela... Mesela öğretmenim diyor ki bu etkinlikleri yanlış yaparsak olmaz. Kızıyor sonra. Ben ama doğru yapıyorum.

Kaan: Kitaptır çünkü kitap okuyan iyidir.

Mert: Hmmm iyi bir şeye benzetirdim. Yardım etmek iyi bir şey o yüzden.

Efe: Yardım etmek bir de kurallara uymakla aynı anda benzetirdim.

Mete: Hmmm bunu da bilmiyorum herhalde. (Biraz düşündükten sonra) Hayvana. En sevdiğim köpek olduğu için köpeğe benzetirim. En çok da siyah olana.

Zeynep: Güzel olurdu. Yardım etmeyi şeye benzetiyorum güzele benzetiyorum çünkü canım öyle istiyor.

Ela: Hmmm bir şeye benzetemedim.

Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, yardımseverliği; daha çok (engelliye, yaşlıya, yaralıya) yardım etmek ile ilişkilendirmişlerdir.

Yiğit: Arkadaşlarımın beni sevmesi.

Emir: Yardım etmek.

Sude: İyi şeyler yapmak. Caddede trafik çok kalabalık olursa bir dede geçemediğinde onu alır, karşı caddeye götürürüm.

Ayşe: Yardım geliyor. Hmmm... Ya bu geldi.

Yağmur: Yani bir arkadaşıma yardım etmek.

Oğuz: İyilik geliyor.

Eren: Bir arkadaşıma... Arkadaşımın mesela dizi çizildiyse, kolu kanadıysa evden sulu bez getiriyorum, pamuk getiriyorum.

Eslem: Mesela bacağı kanayan kişiye yardım edebiliriz ya da tekerlekli sandalyede olan kişilere yardım edebiliriz.

Hilal: Güzel şeyler.

Devlet anaokuluna devam eden çocukların yardımseverliğe ilişkin metaforlarının da yardım etmek ile ilgili olduğu anlaşılmıştır.

Yiğit: Toplamaya benzetiyorum çünkü hemen eve gitmem için.

Emir: Arkadaşlarıma yardım... Böyle oyuncakları toplamasına, resim yapmasına...

Sude: İyiliğe çünkü orada çok iyi şeyler yapıyorsun.

Ayşe: Hmmm oyun oynamak geliyor çünkü yardım etmek eğlenceli bir şey.

Yağmur: Yardımseverlik. Bir arkadaşıma yardım etmek.

Oğuz: İyiliğe benzettim çünkü yardım etmek güzel bir şey.

Eren: Hmmm şey paylaşmak çünkü paylaşmakla yardımlaşmak birbirine benziyor.

Eslem: Hmmm hayvana, kediye çünkü kedilerin de yardıma ihtiyacı olabilir çünkü ayağı burkulduğunda ya da bitlendiğinde veterinerine götürebilir[iz].

Hilal: Bilmiyorum ki. (Biraz düşündükten sonra) Hmmm kediye, kendime benzetiyorum. Biraz bana benziyor bazı kedilere yardım etme konusunda.

Okul Öncesi Çocuklarının Yardımsever Olup Olmamlarına İlişkin Algıları

Özel anaokuluna devam eden çocuklar kendilerinin yardımsever olduklarını dile getirmişlerdir. Çocuklar yardım etmenin iyi bir şey olduğunu ve yardım etmeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Elif: Evet. Yardımseverliği severim çünkü birisine yardım edince o da mutlu olunca ben de mutlu olurum. O üzgün olursa ben de üzgün... O ağlarsa ben de ağlarım.

Emre: Evet çünkü yardım etmeyi çok severim.

Ada: Evet. Bütün kötü insanlar, pis insanlar yerlere çöpü atıyorlar. Ondan biz de çöpe atıyoruz. Başka biri çöpe atmıyor. Başka biri de sigara içeriyor. Sigara çok kötü bir şeydir.

Kaan: Evet çünkü yardımseverlik iyi bir şey.

Mert: Evet yardım iyi bir şey.

Efe: Evet çünkü bazen bana yardım ediyorlar. O yüzden.

Mete: Bazen babama yardım ediyorum. Misafir kalmak istediğinde yataklarımız var. Babamın koli bandıyla bantlamasına yardım ediyorum.

Zeynep: Evet. Annem bana «Akıllı» der sürekli.

Ela: Evet çünkü herkese yardım ediyorum.

Devlet anaokuluna devam eden çocuklar kendilerinin yardımsever olduklarını dile getirmişlerdir. Çocuklar, iyi olduklarını, insanlara ve hayvanlara yardım etmeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Yiğit: Evet.

Emir: Evet çünkü yardımseveri seviyoruz. Yardım etmeyi seviyoruz.

Sude: Evet. Büyüyünce veteriner olacağımdan.

Ayşe: Evet. Hmmm çünkü bazılarının hayvanları yok. Onlar hayvanları olsun istiyor. Ben burada kuşumuzun ne yaptığını anlatıyorum.

Yağmur: Evet çünkü herkese yardım ediyoruz.

Oğuz: Evet çünkü yardım ederken eğleniyorum.

Eren: Evet çünkü herkes beni çok seviyor.

Eslem: Evet çünkü çok iyiyim.

Hilal: Evet çünkü iyi biri olduğumu düşünüyorum.

Sonuç ve Tartışma

Özel anaokuluna devam eden çocuklar, arkadaşlarına arada sırada; öğretmenlerine ise öğretmenleri yardım istediklerinde yardım ettiklerini dile getirmişlerdir. Arkadaşlarına yapmaya zorlandıkları etkinliklerde, çizgi çalışmalarında, sınıfta sandalyeye ihtiyaç duyulduğunda, oyuncak oynarken ve üzgün olduklarında; öğretmenlerine ise bir şey istediklerinde yardım ettiklerini dile getirmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, daha çok arkadaşlarına; öğretmenleri yardım istemeseler de öğretmenlerine yardım ettiklerini dile getirmişlerdir. Arkadaşlarına yapmaya zorlandıkları etkinliklerde (örneğin, çizgi ve boyama çalışmaları); öğretmenlerine bir şey istediklerinde, etkinliklerden sonra sınıfı ve öğrenci ürünlerini toplamada yardım ettiklerini dile getirmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden bazı çocukların zihin kuramı gelişimleri yani diğerlerinin içinde buldukları durumları anlayabilme becerileri daha düşük düzeyde olabileceğinden yardım etme davranışını kendiliğinden ve daha erken sergileyemedikleri (Aydın & Karakelle, 2016) düşünülebilir.

Özel ve devlet anaokuluna devam eden çocuklar, arkadaşlarına/öğretmenlerine yardım ettiklerinde olumlu duygular hissettiklerini dile getirmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden çocukların, duygularını daha fazla sözcük ile ifade ettikleri dikkati çekmiştir. Cheung ve Lee (2010), karakter eğitiminin çocukların sosyal yetilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, Öztürk Samur (2011) altı yaşındaki çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini değerler eğitimi programının olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Yine Özdemir Beceren (2019), değerler eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu etkilediğini bulmuştur.

Özel anaokuluna devam eden çocuklar, kendilerinden daha çok annelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden çocuklar, evde annelerinin kendilerinden çamaşır makinesinden çamaşırını çıkarmaları, küçük kardeşlerine su getirmeleri ve kapıyı kapatmaları konusunda yardım istediklerini ifade ederlerken anaokulunda öğretmenlerinin kendilerinden sınıflarındaki sandalyeleri düzenlemeleri, televizyonu açmaları; arkadaşlarının ise kendilerinden oyuncaklarla oynamaları ve oyuncaklarının kaybolan parçalarını bulmaları konusunda yardım istediklerini belirtmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, kendilerinden daha çok arkadaşlarının yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, anaokulunda arkadaşlarının kendilerinden sınıfı toplamaları, resim yapmaları, oyun oynamaları, boyama ve çizgi çalışmaları yapmaları konusunda yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre özel anaokullarındaki öğretmenler, sınıflarında planlayıp uygulayacakları etkinliklerle akranlara yardım etmeyi ve akranlardan yardım istemeyi geliştirmelidirler. Çocuklar, başkalarına yardım etmeyi, değerler ile ilgili anlayış geliştirip eyleme geçmek olarak ifade edilen katılımcı öğrenme ile de kazanabilirler (Johansson, Brownlee, Cobb-Moore, Boulton-Lewis, Walker, & Ailwood, 2011). Morcom (2016), değerler eğitimi, öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına cevap verebilir, hedeflenen sosyal ve yansıtıcı uygulamalarla desteklenebilir ise değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal davranışlarını en aza indirgeyebileceğini ve akranları ile işbirliği geliştirebileceklerini önermiştir. Fixler (2000), okul öncesi dönemde saygı, sorumluluk, işbirliği ve yardımseverlik değerlerini esas alan bir programın bazı çocukların karakter gelişimini hızlandırdığını gözlemlemiştir. Aileler çocuklarının değerleri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri için evlerinde veya farklı bağlamlarda çocuklarından gerektiği durumlarda yardım istemelidirler.

Özel anaokuluna devam eden çocuklar, daha çok ailelerinden yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden bir çocuk, arkadaşlarından ayakkabı bağcıklarını bağlama konusunda yardım istediğini ifade ederken ailelerinden zorlandıkları etkinliklerde, yüzmeyi öğrenirken, ekmek keserken yardım istediklerini belirtmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden bazı çocukların yardıma ihtiyaç duymadıklarını, yardım istemediklerini belirtmeleri de dikkati çekmiştir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, ailelerinden ve arkadaşlarından yardım istediklerini dile getirmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar, arkadaşlarından sınıfı toplamada, resim yapmada, matematik etkinliklerinde, çizgi ve boyama çalışmalarında yardım istediklerini ifade ederlerken ailelerinden ise okula giderken ve resim yaparken yardım istediklerini belirtmişlerdir. Özel ve devlet anaokuluna devam eden çocukların öğretmenlerinden yardım isteyip istemediklerine değinmedikleri anlaşılmıştır. Oysa okul öncesi eğitim programındaki sosyal ve duygusal gelişim ile öz bakım becerilerine ilişkin çok az kazanımın göstergelerine göre okul öncesi çocuklarından arkadaşları ile sorunlarını çözemediklerinde ve herhangi bir tehlike anında yardım istemeleri beklenmektedir (MEB, 2013). Araştırmanın bulgularına göre özel ve devlet anaokullarındaki öğretmenlerin, sınıflarında yardım isteme davranışı ile ilgili okul öncesi çocuklarına çok fazla rol model olmadıkları düşünülebilir. Cottom (1996), öğretmenlerin çocuklara kazandıracakları değerler ile ilgili onlara rol model olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Farkında olsunlar ya da olmasınlar (Thornberg, 2016), öğretmenler hem değerleri öğretmek için kullandıkları yöntemler hem de sınıftaki genel davranışları açısından önemli bir rol oynamaktadırlar (Reynolds, 1999). Ülavere ve Veisson (2015), çocuklara değer öğretiminde rol modellerin çok önemli olduklarının altını çizmişlerdir. Ayrıca, yetişkin rol modellerin (okul müdürleri, öğretmenler ve veliler) çocuklara hangi değerleri öğretmek istediklerini, hangi iletişim tarzlarını ve eylemlerini kullanacaklarını bilmeleri gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Özel anaokuluna devam eden çocuklar arkadaşlarının, öğretmenlerinin ve ailelerinden herhangi birinin kendilerine veya başka birine yardım ettiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlarının kaybolan bir oyuncak arayarak ve kalem paylaşarak yardım ettiklerini, ailelerinin ev işleri (temizlik, yemek) yaparak, kaybolan bir nesneyi arayarak, aile üyelerinden biri yorulduğunda veya iş arkadaşları hastalandıklarında yardım ettiklerini, öğretmenlerinin ise zorlandıkları etkinliklerde kendilerine yardım ettiklerini gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar da arkadaşlarının, öğretmenlerinin ve ailelerinden herhangi birinin başka birine yardım ettiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Devlet anaokuluna devam eden çocuklar arkadaşlarının daha çok sanat etkinliklerinde yardım ettiklerini, öğretmenlerinin bantlamada, çizgi çalışmalarında ve yere düştüklerinde yardım ettiklerini, ailelerinin ise ödevlerinde, yemek yaparken birbirlerine yardım ettiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Hem devlet hem özel anaokuluna devam eden çocukların yardım etmeye ilişkin gözlemledikleri durumlar birbirleriyle belli bir oranda benzerlik göstermiştir. Ancak özel anaokuluna devam eden çocukların gözlemlerinin daha çok aileleri, devlet anaokuluna devam eden çocukların gözlemlerinin ise daha çok arkadaşları ve öğretmenleri ile sınırlı olduğu görülmüştür. Çocuklara farklı bağlamlarda (evde, okulda, vs.) yardımseverliği gözlemleyebilecekleri fırsatlar sunulmalı, onlar yaşatılmalıdır.

Özel anaokuluna devam eden çocukların yardımseverliği; daha çok iyilik etmek ile ilişkilendirdikleri, yardımseverliğe ilişkin metaforlarının da iyilik ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Devlet anaokuluna devam eden çocukların yardımseverliği; daha çok (engelliye, yaşlıya, yaralıya) yardım etmek ile ilişkilendirdikleri, yardımseverliğe ilişkin metaforlarının da yardım etmek ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Karatekin, Ekşi, Durmuş, Otrar, Işlak Durmuş, Koç Yıldırım (2012), yardımseverlik değerini, "ihtiyacı olana, hiçbir karşılık ya da kişisel fayda gözetmeksizin gönüllü olarak maddi ya da manevi destekte bulunma durumu" (s. 14) olarak

tanımlamışlardır. Özellikle devlet anaokullarına devam eden çocukların yardımseverliğe ilişkin tanımlarının, bu tanıma uygun olduğu söylenebilir. Tatlı ve Güngör Ayar (2017: 335), okul öncesi çocuklarının yardımseverlik değeri ile ilgili “iyilik yapmak-kötülükten kurtarmak, eşya taşımak, birlikte bir şey yapmak, bitkileri-hayvanları korumak, engellilere yardım etmek, eşyalarımızı paylaşmak, birinin elinden tutmak” gibi metaforlar oluşturduklarını tespit etmişlerdir. İlgili metaforlar ile devlet ve özel anaokullarına devam eden çocukların oluşturdukları metaforlar paralellik göstermektedir.

Özel ve devlet anaokuluna devam eden çocuklar kendilerinin yardımsever olduklarını dile getirmişlerdir. Aslan (2017) tarafından yapılan araştırmada sosyoekonomik düzeyin çocukların hoşgörü ve yardımseverlik değerine ilişkin algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Özel anaokuluna devam eden çocuklar yardım etmenin iyi bir şey olduğunu ve yardım etmeyi sevdiklerini, devlet anaokuluna devam eden çocuklar ise iyi olduklarını, insanlara ve hayvanlara yardım etmeyi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Özel anaokuluna devam eden çocuklar iyi olmak için yardım etmeyi, devlet anaokuluna devam eden çocuklar ise yardım etmek için iyi olmayı bir araç olarak algılamaktadırlar.

Öneriler

Devlet ve özel anaokullarındaki çocukların yardımseverlik değerine ilişkin algılarını karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya dair öneriler sunabilmek için bu sorular üzerinde düşünülmelidir: (1) Özel anaokuluna devam eden çocukların kendiliğinden yardım etmeleri nasıl sağlanabilir? (2) Devlet anaokuluna devam eden çocukların yardım ettiklerinde hissettikleri duyguların farkında olmaları nasıl sağlanabilir? (3) Özel anaokuluna devam eden çocukların arkadaşlarından yardım istemeleri nasıl sağlanabilir? (4) Hem özel hem de devlet anaokuluna devam eden çocukların öğretmenlerinden yardım istemeleri nasıl sağlanabilir? (5) Devlet anaokuluna devam eden çocuklardan okul dışında da nasıl yardım istenebilir? (6) Çocuklara farklı bağlamlarda yardımseverliği gözlemleyebilecekleri hangi fırsatlar sunulabilir? (7) Özel anaokuluna devam eden çocukların yardım etmeyi araç değil, amaç olarak algılamaları nasıl sağlanabilir?

Bu araştırmada veriler devlet ve özel anaokullarına devam eden toplam 18 çocuk ile yürütülen bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Okul öncesi çocuklarının yardımseverlik değeri ile ilgili farklı bağlamlarda (evde, anaokulunda, vs.) gözlemlenmeleri veri çeşitliliğini sağlayabilir.

Kaynaklar

- Aslan, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 163-175. doi: 10.17679/inuefd.306509
- Aydın, M. Ş., & Karakelle, S. (2016). 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheung, C.-K., & Lee, T.Y. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, 33(3), 255-263.
- Cottom, C. (1996). In India/A bold experiment in teaching values. *Exemplary Curriculums*, 53(8), 54-58.
- DeNobile, J., & Hogan, E. (2014). Values education: what, how, why and what next? *Curriculum & Leadership Journal*, 12(1). Retrieved May 22, 2019 from http://www.curriculum.edu.au/leader/values_education_what_how_why_what_next,36873.html?issueID=12833
- Fixler, B. (2000). *A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students*. Unpublished master's action research project, Saint Xavier University and Skylight Professional Development, Chicago, Illinois.
- Johansson, E., Brownlee, J., Cobb-Moore, C., Boulton-Lewis, G., Walker, S., & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: A call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 109-124.
- Karatekin, N., Ekşi, H., Durmuş, A., Otrar, M., Işılak Durmuş, H., & Koç Yıldırım, P. (2012). *Perese değerler eğitimi öğretmen kitabı: Yardımseverlik* (Gözden geçirilmiş, yenilenmiş 3. baskı). İstanbul: EDAM Karakter Okulu® Kitaplığı.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA:Sage.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Morcom, V. (2016). Scaffolding peer collaboration through values education: Social and reflective practices from a primary classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 81-99.
- Neslitürk, S., & Deniz, M. E. (2014). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116.
- Özdemir Beceren, B. (2019). 60-72 aylık çocuklara uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 682-701.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pekdoğan, S., & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Reynolds, M. (1999). Values education, reflective practice and initial teacher training. *Irish Educational Studies*, 18(1), 129-140. doi: 10.1080/0332331990180114
- Schaefer, M. P. (2012). *Determining methods for teaching character education in elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Northcentral University, Arizona.
- Sönmez, Ö. F., & Akıncan, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin "yardımseverlik" değeri ile ilgili metaphor algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 7, 105-120.
- Şirin, N., Şafak, M., Yuvacı, Z., Gür, C., Koçak, N., & Koç, İ. (2016). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarına etkisinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 261-274.
- Tatlı, S., & Güngör Aytaç, F. A. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değerlere ilişkin algıları ve bunları ifade etme biçimlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 331-354.
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 381-412. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.012>
- Ülavere, P., & Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Teaching of Pragmatics in L2

Maria Lucia Aliffi

University of Palermo, marialucia.aliffi@unipa.it

Abstract

The teaching of pragmatics in L2 would be useless, if we consider pragmatics such as the study of the language in use, because this is what is done in the teaching of L2.

In reality, apart from the routines, pragmatics is the branch of linguistics that is learned later, especially if we think of facts such as courtesy strategies, which require a rather advanced level of language. Despite numerous studies on the acquisition/learning of languages and on pragmatics, the two factors were not very often studied together.

The learning of grammar and pragmatics are not synchronous. Even in a strictly communicative model, apart from greetings, "thanks" and "please", we tend to learn the most common and useful forms of communication.

Questionnaires related to a linguistics survey at the University of Palermo showed that L2 learners encounter difficulties in choosing the courtesy strategies most appropriate to the situation and to the interlocutor.

This is because the variants are multiple and it is not always possible to evaluate the best choice. In addition, the boundary between pragmatics and lexicon-semantics is weak and those nuances in the use of the language pertain to a high level of competence.

How could we help students? Taking into account the asynchrony of learning grammar and pragmatics, the teaching of language at different levels should be developed, in order to approach different interlocutors in a different manner.

Probably, this ends up colliding with the so-called youth language and with the fact that there is a certain levelling of hierarchical relations. Even the social media contribute to this levelling: in general, social media writer does not consider the type of person to which he addresses.

The teaching of pragmatics constitutes an expansion not only of linguistic knowledge but also of our cultural way of relating to "Otherness".

Keywords: Pragmatics, L2, Strategies of Courtesy

Pragmatics, Felicity Conditions and Courtesy Strategies

Why teaching pragmatics in L2? If pragmatics is the study of the language in use, or the study of use of language (Austin:1982; Leech:1983), this is what is done in teaching of L2. As a matter of fact, pragmatics is the branch of linguistics that is studied later, except the routines, *Please, Thank you* etc. The order according to which the branches of linguistics are learned are (Donati: 2013):

- Phonetics (very, very young)
- Lexicon (since childhood to old age, as regards neologisms)
- Morpho-syntax
- Pragmatics.

Pragmatics requires a rather advanced level of language, especially if we think of facts such as courtesy strategies. The learning of grammar and pragmatics are not synchronous. Even in a strictly communicative model, apart from greetings, "thanks" and "please", we tend to learn the most common and useful forms of communication. Despite numerous studies on the acquisition/learning of languages and on pragmatics, the two factors were not studied together, at least not often.

The problem is that in the study of speech acts (Grice:1975; Searle:1979; Brown & Levinson: 1987), we tend to assign the Cooperative Interaction, that is general, especially to Informative Speech Acts; the Felicity Conditions to Constitutive Speech Acts, e.g. *I declare the meeting closed*, but also, in the private sphere, *Happy birthday*, if it is the very day. In short, in order to obtain the Felicity Conditions, you must say the appropriate words to the appropriate person at the appropriate moment, in the appropriate place and you must exercise the appropriate role. Moreover, we assign the Polite Interaction, the Courtesy Interaction to the Obligative Speech Acts. More words are employed, more politeness is used. E.g: *Coffee; coffee please; excuse me, a cup of coffee, please; excuse me, can I have a cup of coffee?* Indirects Speech Acts are much more polite: *I'm tired or I need of something strong and black* are indirect Speech Acts for *Let's have a pause?*

We have not reflect enough on the fact that Strategy of Courtesy entails the same Felicity Conditions of Constitutive Speech Acts. That is, we must say the appropriate words to the appropriate persons at the appropriate moment, in the appropriate place. There is a close connection between Felicity Condition and Courtesy Strategies. And this is the problem, because there is another close connection, this time between linguistic competence and competence in social and interpersonal relationships. For instance, the greeting formulas are not even learned correctly: a lot of e-mails addressed to University professors in Italian language seem quite correct from a grammatical and lexical point of view, but they begin with an informal 'ciao', engl. "hi".

The Questionnaires and the Model of Analysis

In order to verify the level of knowledge and use of the Courtesy Strategies, I prepared a questionnaire with 10 questions concerning different situations. The students attending the English classes within the Master in "Modern Languages and Translation for International Relationships" were asked to answer in English. The teacher was prof. Alessandra Rizzo, to whom I express my gratitude for her readiness to help me. The students were 48: 12 males and 36 females. Just 1 was a female Erasmus student. The other ones were Italian. 7 (4 males + 3 females) have been studying English for less than 10 years; 41 (8 males and 33 females) for more than 10 years. They were asked to answer in the most appropriate manner.

As regards the model of analysis, I adapted to English L2 the article written by Vedder (2008), which is based on Italian but can be used for all of the languages (White:2003). I took into consideration among the internal modifiers, in order: *please; modal verbs (can, could, may, might, would etc.); other modifiers*. Among the external modifiers, in order: *excuse me; justifier (e.g. Can I use your light? I don't find mine); minimizer (e.g.: Can I use your pen? Just for a little bit); sweetener (e.g.: I know you're tired, but could you help me?)*. I decided to add the *Vocative* because it makes the sentence longer. More elaborate sentences and indirect acts are the most polite strategies but it depends on the situation.

Analysis of questionnaire (Font Size: 10)

Let us examine the answer to the questionnaire (F= female, M= male; the numbers afterwards are referring to the years of English study). Clearly, it was not possible to quote and analyze all of the answers.

1.You are a music teacher at a primary school. Ask your children to pay attention to the lesson.

Almost of all use *please* and the vocative; 4 *can*, 4 *could*, 4 *would*. 5 no markers of courtesy.

According to me the best is something about *Kids, pay attention, please*, as many did. More polite is *Can I have your attention, please* (F, +10), maybe too polite.

Interesting the justifier in *OK children, please, pat attention, because you're going to love this* (F, +10). An evidence of weakness seems the other justifier *I can't hear anything, please be quiet, children*. An indirect speech act as *Boys, let's play something*, appears not completely appropriate.

Generally, the answers are appropriate, with some nuances.

2.You are in a pub and must go back home. Ask a friend for a lift.

Eighteen students use *please* and/or the vocative. The most frequent morfosyntactic modifier is *can* (31), that is right because it is involved a group of friends, then *could* (11); *may*, used twice, is strange.

I consider the best: *Hey, can you give me a lift back home, please?* (F, 27), but also *Can you walk me home, please?* (M, 18), with *walk* very used in this contest.

Other answers are strange, as *Hi Tom, I'm in a pub. Can you pick up over here?* (M, 14) and too polite seems: *Buddy, I've had too many shots. Be a lamb and give a lift* (M, 10), even if the justifier is in *slang*. The justifiers are additional in *Man, I don't know how to get back home. Could you give me a lift?* (M, 15) and in *Eh buddy, can*

you give me a ride home? It's pretty late and no buses are going to pass (F, 18). But are we sure that they are additional?

3. Your phone is ringing but you are having a shower. Ask your sister to answer

It's a situation that needs of a few words. I accept the 21 vocatives and the 23 *please*, but I am not sure that the 19 justifiers (e.g. *I'm having a shower, I can't get the phone. Could you answer the phone for me?* M,14) are appropriate. The most frequent morphosyntactic modifier is *can* (24x), that is right because you are speaking to your sister, then *could* (4x); *do you mind* (2x) seems less appropriate.

The simple *Answer the phone* (F, 13; F, 15) is too short. According to me, the best is: ANSWER THE PHOOONE PLEEEASE! (F, 18), with the iconic capital letters and lengthening of vowels (Dirven-Despoor: 1998). Also *Sis, please, anwer to* (infortunately incorrect but very frequent) *the phone* (M, 9) and similar are all right..

4. While you are walking, someone steals your cellphone. Ask a man to let you use his cellphone.

The situation needs of justifier (42x, sometimes used twice), vocative (*Sir*) (22x) and *excuse me* (35x): you have to ask a favour of somebody you don't know.

It's all right something like *Excuse me, Sir, my phone has been stolen. May I use yours?* (M,10), perhaps better *Excuse me? Somebody stole my phone. May I borrow yours for a second to make a quick call?* (F, 26) with 2 minimizers. Also good: *Excuse me, could you lend me your phone to make a call, please. I lost mine* (F, 18).

It seems completely wrong, from the point of view of courtesy, to use sentences like *Can I make a phone call, please?* (F,15) (10 in all), that is astonishing. I must notice a mistake in *Someone stole my phone. Can I please make a phone call with your?* (F, 19): correct the strategies of courtesy, incorrect the pronoun.

The most frequent modal verbs are *could* (18x), *can* (13x) and *may* (12x).

5. You are at the University library and you can't concentrate because some students are speaking aloud. Ask then to be silent

The situation is clear: in a library you must be silent. The answer can be:

Quiet, please. This is a studying environment (F,18), with *please* and a justifier that is objective;

Keep silence, please. I cannot concentrate (F, 13), with *please* and a justifier that is strictly personal;

Excuse me guys, can you keep silent, please? I can't study with all this noise (F, 18). It is too polite;

Please, be quiet (F, 20), acceptable if we take the situation into consideration;

Guys? Sorry, could you lower your voice a little bit, please? (F, 26) too polite with *sorry, please* and the minimizer.

Moreover, we can accept it because in a library you have not to speak in a low voice but not to speak absolutely.

Six answer are not appropriate; the other ones are more or less appropriate. We can find Vocative 15x, *please* 39x, justifier 21x, *can* 8x, *could* 8x.

Indirect speech acts are: *Guys, please, I'm trying to focus* (F, 18) and *This should be a quiet place, guys, please* (M,18). They are very polite but I don't know how much they can be strong arguments.

6. You are in the office of your University tutor. Ask him to lend you a book which is useful for you.

There is a hierarchical relationship, that need of a lot of politeness, even if the relationship can be friendly.

The bare minimum is: *Could I borrow this book?* (F,18) that is too short and doesn't take the hierarchy into consideration. The top is: *May you lend me this book? I would really appreciate it in order to complete my research* (M,18), where is *may*, a sort of thank-you and the justifier.

Twenty-eight answers are not appropriate. We can find Vocative 24x, *please* 23x, justifier 16x. Among the modal verbs: *could* 27x, *may* 11x, *can* 6x, *would you mind* 2x.

7. You are a manager. Ask your secretary to make some photocopies for you

There is a hierarchical relationship on the contrary as regards question 6: your secretary works for you. It's not easy to value the answers. We can find different sorts of requests:

a. *Making copies* (F,11) maybe correct but not too polite

b. *Can you make some copies of this?* (F,11) rather polite

c. *Louise, can you make me some copies, please?* (F,18) polite, with Vocative, *can* and *please?* Too polite?

- d. *Could you make some copies of these papers?* ((F,20) rather polite
- e. *Would you please get me some copies of this paper?* (F,18) Polite, with *would* and *please*
- f. *Mrs.X, I'd like you to make a copy of this papers (sic!). I want them at (sic!) my desk in ten minutes* (M,10) A little inconsistent/incoherent: before there is *I'd like* and then the order with *I want*.

According to me, the best are b., *Can you make some copies of this?* (F,11) and c., *Louise, can you make me some copies, please?*

Vocative 21x. *Please* 29x, *can* 16x, *could* 7x, *may* and *would* 2x. Justifier just 2x, correctly.

8.You are on the train and an old man is smoking a cigarette. Ask him to put it out.

The man is old but he is wrong because smoking is forbidden.

The simplest requests are something like:

- a. *Could you put your cigarette out, please?* (F,17)
- b. *Excuse me, Sir,. May you extinguish you cigarette, please?* (F,20).

Some requests have justifiers, personal like in

- c. *Excuse me, Sir, could you stop smoking, please? I can't breathe* (F,18) objective like in
- d. *Sir, smoking is forbidden in closed places, so, please, put your cigarette out* (F,18). With objective justifier and a firm attitude:
- e. *Sir, you're not allowed to smoke in a train. I must insist you put it out* (M,10). Indirect speech act in
- f. *Sir, sorry, but this is a non-smoking zone* (F,18), where the request is in *sorry*.

I think they are all right in general but the best seem d., *Sir, smoking is forbidden in closed places, so, please, put your cigarette out* (F,18), and perhaps b., *Excuse me, Sir. May you extinguish you cigarette, please?* (F, 20).

Vocative 22x, *please* 28x, justifier 11x, *sorry* 3x, *Excuse me* 22x; *could* 23x, *can* 7x, *may* 3x.

9.You are outdoors with friends and you are cold. Ask a friend of yours to lend you his jacket

You are with your friends. Probably, it is cold, so you cannot ask a friend his jacket without a justifier. Consequently, a request like *Can I take your jacket* (M,16) doesn't result polite. 16 requests are not polite. Better but not too polite is *Steve, can you lend me your jacket, please?* (M,18), with Vocative and *please*.

Much better are those ones with a justifier, as *I'm cold. Could you lend me your jacket, please?* (F, 18), that can be sufficient (they are 12).

According for me, the best request are: *Hey, bro, do you need your jacket? I may use it. It's chilly* (M, 10) because it takes into consideration the need of his friend, and : *I'm a bit cold., John, can you give me your jacket for a few minutes, please?* (M, 10) with minimizer.

Vocative are employed 15x, *please* 18x, justifier 32x, *can* 32x, *could* 7x.

10.You are on the bus and you'd like to sit down, but the last seat is occupied by a lady's bag. Ask her to move it

The situation is a bit tricky: you're right and the lady is wrong but she is a lady. We can find a large variety of requests:

- a. *Sorry, madam, can I sit here?* (F,18)
- b. *Excuse me, would you please move your bag?* (F,16)
- c. *Excuse me, I would like to sit; can you move your bag, please?* (F,19)
- d. *Excuse me, this is the last free place: could you put your bag over, please?* (M,10)
- e. *Excuse me, Madam, would you be so kind to take your bag from this seat, please?* (F, 20)
- f. *Excuse me, Mrs., I noticed you put a bag on that seat. Would you be so kind to take it back so I can sit down too?* (M,14)

Probably e., *Excuse me, Madam, would you be so kind to take your bag from this seat, please?* (F, 20), with *would you so kind* is exaggerated; b., *Excuse me, would you please move your bag?* (F,16), and c., *Excuse me, I would*

like to sit; can you move your bag, please? (F,19), are sufficient. Maybe, the best are f., *Excuse me, Mrs., I noticed you put a bag on that seat. Would you be so kind to take it back so I can sit down too?* (M,14), with an objective justifier and a., *Sorry, madam, can I sit here?* (F,18), with a rather indirect speech act.

Vocative is employed 16x, *please* 30x, justifier 19x, *sorry* 6x. Among the verbs: *could* 24x, *can* 9x, *may* 2x.

Summary and conclusions

Now, let us sum up the general data in a table.

Internal modifiers:

(question)	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	total
Sorry								33		66	9
Please	444	118	224	221	442	223	229	226	119	331	277
Thanks						1	11	22			3
No marks	55	11			11		22	11			10
(Almost) indirect	22	11			13		21	11		11	9
Possibly					11	11					2

Verbs:

(Question)	11	22	33	44	55	66	77	88	09	110	Total
Can	44	331	226	113	110	66	116	27	330	09	152
Could	44	111	44	118	88	227	88	223	77	224	134
May		11		112	11	110	22	33	11	44	34
Might						11					1
Must				11							1
Will						11	11		11		3
Would	44				22		22		11	33	12
Mind			22	11		33	11			44	11
I'm afraid					11						1
I'd like							11				1
Should								22			2
More complex				34		34			33	44	15

External modifiers

(Question)	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	total
Vocative	225	116	222	221	224	220	119	223	119	111	200
justifier	22	33	220	441	222	116	22	110	332	119	167
Excuse me/Hey		11		336	115	119	77	222	99	226	135
minimizer	1	1		11	22	22			22		7

sweetener	11	11		1	2	2			2		2
-----------	----	----	--	---	---	---	--	--	---	--	---

Some of the students employed the same strategy more times, some of them did not answer one or two questions. Many times students use the Vocative, that is not consider a modifier, *strictu sensu*, but I took into consideration because it is another word and makes the sentence less impersonal.

Generally, the students employed internal modifiers as *please* and the modal verbs, in order, *can*, *could* and *may*. Among the external modifiers, the justifier prevails over *excuse me* and the other ones. *Excuse me* represents the Jakobson's phatic function (Jakobson: 1960) and is used to establish a contact with someone, like, maybe, Vocative, which is more direct. If we take into consideration the other ones, like that ones that prepare the request (e.g.: *I have to ask you a favour*) or those ones that provide guarantees (e.g.: *Tomorrow I'll give it back to you*), justifier is not-marked and frequent because it is the equivalent of questions and answers employed by children: *Why? Because....*

We could explain the difficulties in the answers thinking of the Krashen's correct theory: English is more used but less known; it is simplified (Krashen:1981). This is true but the problem is that other students were asked to answer the questionnaire in Italian, their L1. This research was done by dr. Federica Savina, whose I was tutor in the drawing up her graduation dissertation. I am very grateful to dr. Savina who allowed me an useful comparison. Well, also in Italian L1 the students found it hard to use the appropriate sentences, not only in the questions that need of respect for hierarchical relationships either from top to bottom or from bottom to top but also when the relation is friendly.

As a matter of fact, the boundary between pragmatics and lexicon-semantics is weak and it is not easy to find the appropriate word: those nuances in the use of the language pertain to a high level of competence. In addition, the variants are multiple and it is not always possible to evaluate the best choice, neither for the teacher nor for the students. Finally, a sentence can be correct form the morpho-syntactic point of view but unacceptable from a pragmatic point of view.

Final remarks

I think that, nowadays, the interpersonal relationships are less formal, generally, and there is a certain levelling of hierarchical relations, in the sense that young people often address adults as if they were their peers.

Moreover, even the social media contribute to this levelling, both for practical reasons (the necessary conciseness), and the egocentric writing: in general, social media writer writes for himself, and the followers belong to a lot of typologies as regards age, culture, nationality, social class. Consequently who writes does not and cannot take into consideration the type of person to which he addresses. And where are the courtesy strategies?

What can we do? I think that it is important to insist on the need to deal with pragmatics and courtesy strategies. Answers and analysis of questionnaires like these, followed by debates about them, are important because they make students think over the language they use. Also role plays can stimulate ideas for a metalinguistic reflection (Balboni: 2012).

In conclusion, teaching of pragmatics constitutes (Mazzotta:2007) an expansion not only of linguistic knowledge but also of our cultural way of relating to "Otherness".

References

- Austin, J.L. (1982). *How Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press
- Balboni, P.E. (2013). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. (terza ed.). Novara: UTET/De Agostini.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: some Universal in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirven, R. & Verspoor, M. (1998). *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Donati, C. (2013). *L'acquisizione del linguaggio*. In, G. Graffi & S. Scalise, *Le lingue e il linguaggio*. (Terza ed.) Bologna: Il Mulino, 277-99
- Grice, H.P. (1975). *Logic and Conversation*. In: P.Cole & J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics*. Vol.3: *Speech Acts*. New York: Academic Press.

- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In Th.A. Sebeok (ed.). *Style in Language*. New York: Technology Press, 350-77.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon
- Leech, G.. (1983). *Principle of Pragmatics*. London: Longman.
- Mazzotta, P. (2007). Il ruolo della cortesia nella formazione della competenza interculturale. *Studi di Glottodidattia* 4, 71-89.
- Searle, J.R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Vedder, I. (2008). Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: l'uso dei modificatori nelle richieste. *Linguistica e Filologia*, 25 (1), 99-123.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Oxford, Oxford University Press.

Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kübra ÖZDİLEK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, kubraozdilek@yahoo.com

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, semiha.sahin66@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini; öğretmen algılarının a. bireysel (cinsiyet, yaş, medeni durum), b. mesleki (öğrenim düzeyi, hizmet süresi, branş) c. okullarının bazı özelliklerine (okuldaki öğretmen sayısı, okul türü) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırma nicel yöntemle tasarlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ve Çatalca ilçeleri sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 287 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilen "Vizyoner Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verileri incelemek için aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, Tek Yönlü ANOVA, LSD (Least Significant Difference) en küçük önemli fark testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin ($\bar{X} = 3.91$) "yüksek" olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner liderlik ölçeği genelinde; öğretmenlerin yaş gruplarına göre 30- 39 yaş grubundaki öğretmen algılarının 20- 29 ve 40- 49 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede düşük olduğu, hizmet süresi 26 yıl ve üzeri olanlar ile okullarındaki öğretmen sayısı 36- 56 arası olan öğretmenlerin algılarının diğer gruplardan anlamlı derecede düşük olduğu, okul türüne göre Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin algılarının Anadolu Lisesi öğretmenlerinden, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin de Meslek Lisesi öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner liderlik ölçeği geneli ve alt boyutlarında öğretmen algılarının cinsiyet, medeni durum, branş ve öğrenim durumu değişkenleri için anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Vizyon, Liderlik, Vizyoner Liderlik

Abstract

The aim of this study is to determine the visionary leadership levels of school principals according to the perceptions of teachers working in secondary schools and whether there is a significant difference or not according to teachers' perceptions a. individual (gender, age, marital status), b. professional (education level, seniority, branch) c. to some characteristics of schools (number of teachers, type of school). The research was designed by quantitative method. The study was carried out with 287 teachers who were working in the official secondary schools of the Ministry of National Education in the borders of Büyükçekmece and Çatalca district of İstanbul in the 2017-2018 academic year. In the research, "Visionary Leadership Scale" developed by Çınar and Kaban (2012) was used as data collection tool. Arithmetic mean, standard deviation, t-Test, One-Way ANOVA, LSD (Least Significant Difference) were used to examine the data obtained from the study. As a result, it was determined that the visionary leadership levels ($\bar{X} = 3.91$) of school principals were "high" according to the teachers' perceptions. Throughout the visionary leadership scale; It was found that the perceptions of the teachers in the 30-39 age group were significantly lower than those of the 20-29 and 40-49 age group according to the age groups, and the perceptions of the teachers whose seniority was 26 years and over and the number of teachers in their schools were significantly lower than the other groups. According to the school type, the perceptions of the Anatolian Imam Hatip High School teachers were found to be significantly higher than the Anatolian High School teachers and the Anatolian High School teachers were significantly higher than the Vocational High School teachers. It was found that teacher perceptions did not show a significant difference in terms of gender, marital status, branch and educational status in the general and sub-dimensions of the visionary leadership scale.

Keywords: Vision, Leadership, Visionary Leadership

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle meydana gelen değişim en küçük birimden en geniş oluşuma kadar toplumun bütün unsurlarını etkilemektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 154). Modern toplumların en önemli unsurları arasında olan örgüt kavramı yönetim kavramını da beraberinde getirir (Çalık ve Şehitoğlu, 2006, s.94). Günümüz örgütlerinin etkin bir şekilde çalışabilmesi için etkili bir yönetime ihtiyacı vardır. Bunu gerçekleştirecek olan yöneticilerin ise birtakım liderlik becerilerine sahip olmaları ve örgütün insan kaynağını etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Acar, 2006, s. 1). Ülkenin geleceği için insan yetiştiren okullar geleceği gören, gelecek için değişim ihtiyaçlarını belirleyen ve bunları etkili bir şekilde hayata geçiren vizyon sahibi örgütler

olmak durumundadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 160-162). Yani eğitim örgütleri de toplumdaki bu hızlı değişimden etkilenmiştir. Bu değişimleri yenilemeye çevirmek için eğitim örgütü olan okullarda kendini tanıyan, bilgi ve beceri düzeyi yüksek, yeteneklerinin farkında olan, bilgiyi kullanabilen, analitik düşünen, sentez yapan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Numanoğlu, 1999, s. 333). Bu da okulun önemli üyeleri olan yöneticileri ve öğretmenleri ön plana çıkarmaktadır. Özellikle okul yöneticilerine yani okul müdürlerine okulların etkililiği için büyük görevler düşmektedir. Okul müdürü öğrendiklerini hayata geçiren, öğrenmede öncü, öğretmenleri ile ortak kararlar alan, okulun yeniliklerden doğan ihtiyaçlarını gören ve kurumunu güncelleyen, okuldakilere güven veren ve samimi bir çalışma ortamı sunan, esnek ve vizyon sahibi bir lider olmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 169). Eğitim yöneticisinin sahip olduğu vizyon, onun geleceğe bakışında ve örgütün misyonunun belirlenmesinde etkilidir. Her eğitim yöneticisi geleceğe dönük bir vizyona yani geleceğe yönelik net bir görüşe sahip olmalıdır (Çelik, 1995). Okul müdürü geliştirdiği vizyoner bakış açısını okulun kültürü haline getirip akademik başarıyı da pozitif yönde etkileyebilir (Küçük ve Demirtaş, 2016, s. 57). Vizyon bugünden geleceğe uzanan bir kavramdır. Bugünün koşullarını ve gelecekte ulaşılmak istenen amaçları saptayan, bu amaçların hangi temeller üzerinden gerçekleştirileceği ve düşlenen geleceğin ne olduğu noktasında yol gösteren bir ifadedir (Kılıç, 2010, s. 89). Vizyoner lider, vizyonu örgütün tüm kademelerine başarıyla iletir (Erçetin, 2000, s. 29). Kotter'e göre ise vizyoner lider, gelecek vizyonunu oluşturmak ve insanlara vizyonu anlatmakla beraber, vizyona yönelmeyi ve vizyona giden yolda meydana gelebilecek zorluklarla başa çıkabilme enerjisini de aktarabilen kişidir (Bulut ve Uygun, 2010, s. 31).

Okul yöneticisinin etkili vizyoner liderlik davranışı göstermesi, okulun doğasında bulunan enerjiyi harekete geçirip okul başarısını etkilemektedir (Çelik, 1997). Vizyoner okul müdürleri öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplarken vizyonu öğretmenlerle de paylaşır. Düşünce ve sezgi gücünü kullanarak ve öğretmenlerle işbirliği yaparak gelecekte okulunu nerede görmek istediğini belirler. Geleceği düzenlerken öğretmenleri de geleceğe taşır ve onlara bu büyük vizyondaki rol ve sorumluluklarını gösterir (Durukan, 2006, s. 283-284).

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde nicel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ve Çatalca ilçeleri sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 287 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi evrendeki bütün kümelerin eşit seçilme şansına sahip olduğu durumlarda kullanılır. Küme örneklemede evrende eşit seçilme şansı elemanlar yerine, tüm elemanlar ile birlikte kümelerindir (Karasar, 2016, s. 152-153). Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre örneklem seçiminde 1000 kişilik evrende % 5 örneklem hatasıyla 278 kişi, 2500 kişilik evrende 333 kişinin örnekleme oluşturması öngörülmektedir. Bu çalışmada evrendeki her bir lise bir küme olarak kabul edilmiş ve rastgele örnekleme seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilen "Vizyoner Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek; 5'li likert tipinde olup 14 madde ve vizyoner düşünme, eylem yönelimli olma, geleceği resmetme ve değişime açık olma alt boyutlarında oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verileri incelemek için aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, Tek Yönlü ANOVA, LSD (Least Significant Difference) en küçük önemli fark testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliği ile ilgili algılarının yüksek düzeyde ($X^{\bar{}} = 3,91$) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliğine yönelik alt boyut algıları incelendiğinde; vizyoner düşünme alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($X^{\bar{}} = 3,92$), eylem yönelimli olma alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($X^{\bar{}} = 4,02$), geleceği resmetme alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($X^{\bar{}} = 3,82$) ve değişime açık olma alt boyutuna ait algılarının yüksek düzeyde ($X^{\bar{}} = 3,85$) olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliğine yönelik öğretmen algıları cinsiyet, medeni durum, branş, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmazken yaş, hizmet süresi, okul türü ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Vizyoner liderlik ölçeği genelinde; öğretmenlerin yaş gruplarına göre 30- 39 yaş grubundaki öğretmen algılarının 20- 29 ve 40- 49 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede düşük olduğu, hizmet süresi 26 yıl ve üzeri olanlar ile okullarındaki öğretmen sayısı 36- 56 arası olan öğretmenlerin algılarının diğer gruplardan anlamlı derecede düşük olduğu, okul türüne göre Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin algılarının Anadolu Lisesi öğretmenlerinden, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin de Meslek Lisesi öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularda ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan, öğretmenlerin

kurumun değerlerinin, vizyon ve misyonunun ne olduğunu ve önemini iyi bildikleri ve iyi yönetildikleri sonucuna ulaşıldığı söylenebilir. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin bulgular Başaran (2016), Eranıl (2014) ve Aksu'nun (2009) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Babil (2009) araştırmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin “orta” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sabancı (2007) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini “düşük” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri cinsiyete, medeni duruma, öğrenim durumuna ve bransa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri gösterirken öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve branş gibi özellikleri açısından tarafsız davrandığı söylenebilir. Bu çalışma ile benzer şekilde Koçman'ın (2005) araştırmasında, okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Babil (2009) araştırmasında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliği bakımından daha fazla yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Eranıl da (2014) araştırmasında Babil (2009) ile benzer sonuca ulaşmıştır. Yine Babil (2009) ve Eranıl (2014) araştırmalarında, öğretmenlerin branşlarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin anlamlı bir farklılık saptamamıştır. Bu bulgu bu araştırmanın sonucu ile bezerlik göstermektedir. Bu araştırmanın sonucuna göre ölçek genelinde 30-39 yaş grubu öğretmenler okul müdürlerinin daha az düzeyde vizyoner liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedirler. Bu yaş grubunun mesleki beklentilerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Babil (2009) ve Eranıl'ın (2014) araştırmalarındaki bulgular yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ölçek genelinde hizmet süresi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler okul müdürlerinin daha az düzeyde vizyoner liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedirler. Bu araştırmanın bulgularına göre emeklilik dönemindeki öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerini yetersiz buldukları söylenebilir. Araştırmanın bulguları Acar'ın (2006) araştırmasındaki bulgularla çelişmektedir. Acar (2006), araştırmada, mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin, okul müdürlerini vizyoner liderlik özelliği gösterme konusunda daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri ölçek geneli ve alt boyutlarda okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bulgulara göre ölçek genelinde öğretmen algılarına göre Meslek Lisesi müdürleri Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi müdürlerine göre daha düşük düzeyde vizyoner liderlik davranışı göstermektedir. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarının düşük olmasının nedeni; genel olarak okuldaki akademik başarının düşük olması ve okulun geleceği ile ilgili belirsizlik durumları olabilir.

Öneriler

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Daha iyi olması ve eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için okul müdürleri bu konuda çeşitli eğitimlerle geliştirilmelidir. Araştırmacılara, bu konuda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşlerine dayanan nitel bir çalışma yapmaları önerilebilir.

Kaynaklar

- Acar, S. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü: Elazığ.
- Aksu, A. (2009). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Babil, F. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Başaran, M. K. (2016). Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi: İstanbul.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/index3-icindekiler.htm>
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 47-52.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 465-474.
- Çınar, F. Kaban, A. (2012). Conflict management and visionary leadership: an application in hospital Organizations. 8th International Strategic Management Conference. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 197-206.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 277-286.

- Eranil, A. K. (2014). Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.
- Erçetin, Ş. (2000). Lider sarmalında vizyon. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel araştırma yöntemi. (30. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Koçman, E. A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Küçük, Ö. ve Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. Uluslar Arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(7), 53-68
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32, (1-2), 341-350.
- Sabancı, A. (2007). Yöneticilerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin yöneticilerin, yönetici yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 174, 333-342.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kübra ÖZDİLEK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, kubraozdilek@yahoo.com

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, semiha.sahin66@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini; öğretmen algılarının a. bireysel (cinsiyet, yaş, medeni durum), b. mesleki (öğrenim düzeyi, hizmet süresi, branş) c. okullarının bazı özelliklerine (okuldaki öğretmen sayısı, okul türü) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Araştırma nicel yöntemle tasarlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ve Çatalca ilçeleri sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 287 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verileri incelemek için aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, Tek Yönlü ANOVA, LSD (Least Significant Difference) en küçük önemli fark testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin ($\bar{X} = 4.47$) "yüksek" olduğu tespit edilmiştir. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği geneli ve alt boyutlarında; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre erkek öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı derecede fazla olduğu, medeni duruma göre öz yeterlilik ve psikolojik sağlık alt boyutlarında evli öğretmenlerin algılarının bekarlara göre anlamlı derecede düşük olduğu, eğitim durumuna göre lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu, okuldaki öğretmen sayısı 36-55 arası olan öğretmen grubunun öz yeterlilik, iyimserlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde algı düzeylerinin daha yüksek olduğu, 22- 29 yaş grubunun 30-39 ve 50 ve üzeri yaş grubundan daha iyimser olduğu, 22-29 yaş grubunun psikolojik sağlık düzeylerinin 30-39 yaş grubundan daha yüksek olduğu, okul türüne göre Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin ölçek genelinde algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği geneli ve alt boyutlarında öğretmen algılarının hizmet süresi ve branş değişkenleri için anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Pozitif Psikoloji, Pozitif Örgütsel Davranış, Pozitif Psikolojik Sermaye

Abstract

The aim of this study is to determine the positive psychological capital levels of teachers working in secondary schools and whether there is a significant difference or not according teachers' perceptions a. individual (gender, age, marital status), b. professional (education level, seniority, branch) c. to some characteristics of schools (number of teachers, type of school). The research was designed by quantitative method. The study was carried out with 287 teachers who were working in the official secondary schools of the Ministry of National Education in the borders of Büyükçekmece and Çatalca district of İstanbul in the 2017-2018 academic year. In the study, Positive Psychological Capital Scale developed by Tösten and Özgan (2014) was used as data collection tool. Arithmetic mean, standard deviation, t-Test, One-Way ANOVA, LSD (Least Significant Difference) least significant difference test were used to examine the data obtained from the study. As a result of the study, positive psychological capital levels of teachers ($\bar{X} = 4.47$) were found to be "high. In the general and sub-dimensions of the positive psychological capital scale; According to the gender of the teachers, it was determined that the resilience levels of male teachers were significantly higher than the female teachers. According to the marital status, the perceptions of married teachers were significantly lower in the self-efficacy and resilience sub-dimensions than the single. Graduates of undergraduate degree were found to be more optimistic than graduate students. It was found out that the teacher group, which has 36-55 teachers in the school, has higher perception levels in self-efficacy, optimism sub-dimensions and scale in general. The 22-29 age group was more optimistic than the 30-39 and 50 age group. It was determined that resilience levels of 22-29 age group were higher than 30-39 age group. It was concluded that the perceptions of the Anatolian Imam Hatip High School teachers were higher in the scale. It was found that teachers' perceptions did not show a significant difference in terms of service time and branch variables in the general and sub-dimensions of the positive psychological capital scale.

Keywords: Positive Psychology, Positive Organizational Behavior, Positive Psychological Capital

Giriş

İnsanlaşma ve özgürleşme sürecinde, çağdaş eğitimin temel amacı olan bireyin gizil güçlerini ortaya çıkarması ve kendini gerçekleştirme insancıl psikolojinin de temel düşüncesidir (Aydın, Yılmaz ve Altınkurt, 2013, s. 1479). Olumlu duygular, anlam ve katılım bireyin öğrenmesini, gelişmesini, bulunduğu ortama katkısını da olumlu yönde

etkiler (Tekinalp ve Terzi, 2015). Bu bağlamda bireyin olumlu yönlerine vurgu yapan pozitif psikoloji biliminin önemi giderek artmaktadır. Pozitif psikoloji, bireyin doğuştan gelen güçlü yanlarını vurgulayan ve geliştirmeye odaklanan modern bir yaklaşımdır. Bireylerin gelişme ve iyileşme ile ilgili duygu, düşünce, durum ve özelliklerini çözümleyerek en uygun koşulları saptamaya ve açıklamaya çalışmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Aydın'a göre insanın özünde yaşamını olumlu yönde geliştirme eğilimi vardır. Var olan bu eğilim olumlu deneyimlerle desteklendiğinde insan verimli ve üretken olabilir. Bu bağlamda pozitif psikoloji bireyin kendisi ile ilgili kötümser, bağımlı, kıskanç, menfaatçi, kaderci gibi olumsuz algısı yerine olumlu yönlerini vurgulamaktadır (Aydın ve diğerleri, 2013, s. 1475).

Pozitif psikoloji akımının örgüt ortamına yansımaları pozitif örgütsel davranış olarak ifade edilmektedir ve pozitif psikolojinin örgütsel davranış boyutu pozitif psikolojik sermayedir. Pozitif psikolojik sermaye, örgüt üyelerinin pozitif yönlerine vurgu yaparak örgütün verimliliğini artırmayı sağlayan uygulamalardır. Luthans (2002, s. 59) pozitif örgütsel davranışı, "iş yerinde performans iyileştirmesi için ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkili bir şekilde yönetilebilir olan pozitif odaklı insan kaynakları güçlerinin ve psikolojik kapasitelerinin incelenmesi" şeklinde tanımlamıştır (Luthans ve Youssef, 2007, s. 327). Luthans'a (2002, s. 697) göre pozitif örgütsel davranış, çalışanların zayıf yönlerine odaklanmak yerine güçlü taraflarına odaklanan bir yaklaşımdır. Pozitif psikolojik sermaye umut, öz yeterlilik, sağlık ve iyimserlik kaynaklarından beslenir. Bireyin pozitif psikolojik gelişimi olarak tanımlanan psikolojik sermayenin dört alt boyutu vardır. Bunlar iyimserlik, öz yeterlilik, umut ve sağlıktır. Psikolojik sermaye bu alt boyutlar ile karakterize edilir. İyimserlik, şimdi ve gelecekte başarılı olmaya yönelik pozitif inanç; öz yeterlilik, bireyin hedefine giden yolda gereken çabayı gösterebileceğine olan inancı; umut, hedefin gerçekleştirilebileceğine olan inanç; sağlık, zorluklar karşısında dayanıklılık göstermektir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007, s. 3). Bu bağlamda öğretmenlerin olumlu yönlerine vurgu yapılarak okulun verimliliği, etkililiği ve gelişimine katkı sağlanabilir.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde nicel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ve Çatalca ilçeleri sınırları içinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 287 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada örneklem seçiminde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi evrendeki bütün kümelerin eşit seçilme şansına sahip olduğu durumlarda kullanılır. Küme örneklemede evrende eşit seçilme şansı elemanlar yerine, tüm elemanlar ile birlikte kümelerindir (Karasar, 2016, s. 152-153). Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre örneklem seçiminde 1000 kişilik evrende % 5 örneklem hatasıyla 278 kişi, 2500 kişilik evrende 333 kişinin örnekleme oluşturması öngörülmektedir. Bu çalışmada evrendeki her bir lise bir küme olarak kabul edilmiş ve rastgele örnekleme seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2014 yılında Tösten ve Özgan tarafından geliştirilen Pozitif Psikolojik Sermaye ölçeği kullanılmıştır. 26 madde ve altı alt boyuttan oluşan ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçek; umut, iyimserlik, öz yeterlilik, psikolojik sağlık, güven ve dışadönüklük alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verileri incelemek için aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, Tek Yönlü ANOVA, LSD (Least Significant Difference) en küçük önemli fark testi kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçek genelinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin "çok iyi" ($X^- = 4.47$) olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında en yüksek ortalama ($X^- = 4.67$) güven alt boyutuna aittir. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği geneli ve alt boyutlarında; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre erkek öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı derecede fazla olduğu, medeni duruma göre öz yeterlilik ve psikolojik sağlık alt boyutlarında evli öğretmenlerin algılarının bekarlara göre anlamlı derecede düşük olduğu, eğitim durumuna göre lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu, okuldaki öğretmen sayısı 36-56 arası olan öğretmen grubunun öz yeterlilik, iyimserlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde algı düzeylerinin daha yüksek olduğu, 22- 29 yaş grubunun 30-39 ve 50 ve üzeri yaş grubundan daha iyimser olduğu, 22-29 yaş grubunun psikolojik sağlık düzeylerinin 30-39 yaş grubundan daha yüksek olduğu, okul türüne göre Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin ölçek genelinde algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pozitif psikolojik sermaye ölçeği geneli ve alt boyutlarında öğretmen algılarının hizmet süresi ve branş değişkenleri için anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgularda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin "çok iyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir. "Mesleki sorumluluklarım farkındayım." maddesi en yüksek ortalamaya sahip

madde iken alt boyutlarda en yüksek ortalama “güven” alt boyutuna ait çıkmıştır. Öğretmenler; güvenilir, hesap vermekten kaçınmayan, mesleki sorumluluklarının farkında olan ve öğrencilerin sorunlarını çözmeye istekli olduklarını düşünmektedirler. Araştırmanın bulguları Tösten (2015) ve Sarıcı (2015) ile benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine pozitif psikolojik sermaye düzeyleri psikolojik sağlık alt boyutunda farklılık gösterirken ölçek geneli ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bulgularına göre ortaöğretimde görev yapan erkek öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Kadınların toplumdaki rolleri gereği daha fazla sorumluluk alması ve stresli durumlara daha fazla maruz kalması bu bulgunun nedeni olabilir. Tösten (2015) ve Sarıcı (2015) araştırmalarında cinsiyete göre pozitif psikolojik sermaye düzeyinde anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir.

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri medeni durumlarına göre ölçek genelinde anlamlı bir farklılık göstermezken öz yeterlilik ve psikolojik sağlık alt boyutlarında farklılık göstermiştir. Buna göre bekar öğretmenlerin öz yeterlilik ve psikolojik sağlık düzeyleri evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Bunun nedeni bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre sorumluluklarının daha az olması olabilir. Tösten (2015) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumları ile pozitif psikolojik sermayeye yönelik algıları arasında sadece güven ve umut boyutlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır. Evli öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Sarıcı (2015) ise medeni duruma göre pozitif psikolojik sermaye düzeyinde farklılık tespit etmemiştir.

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri eğitim durumlarına göre iyimserlik alt boyutunda farklılık gösterirken ölçek geneli ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bulgularına göre ortaöğretimde görev yapan lisans mezunu öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha iyimserdir. Bunun nedeni lisansüstü mezunların mesleki beklentilerinin daha yüksek olması olabilir.

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermektedir. Buna göre ölçek geneli ve alt boyutlarda okullarındaki öğretmen sayısı 36-55 olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri daha düşüktür. Tösten (2015) araştırmasında öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda ilişkiler daha sıcak, kalabalık okullarda ise etkileşim ve paylaşım gücünün fazla olması nedeniyle bu grubun algıları görece daha düşük çıkmış olabilir.

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri yaşa göre iyimserlik ve psikolojik sağlık alt boyutlarında farklılık göstermiştir. Buna göre genç öğretmenlerin (22-29) daha dayanıklı ve daha iyimser oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Göreve yeni başlayan bu yaş grubu daha dinamik, enerjileri daha yüksek ve daha idealist olduklarında böyle bir sonuca ulaşılmış olabilir. Tösten (2015) öğretmenlerin yaşları ve mesleki deneyimleri arttıkça pozitif psikolojik sermayelerine yönelik algı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri okul türüne göre ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre Anadolu İmam hatip Lisesi öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri branşa ve hizmet süresine göre farklılık göstermemektedir.

Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin çok iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenler bunu öğrencilerine ve tüm okula yansıtarak okulun verimliliği, etkililiği ve gelişimine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri bazı değişkenler açısından farklılık göstermiştir. Bu farklılığın nedenleri nitel bir araştırma ile belirlenebilir.

Kaynaklar

Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10, 1470-1490.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (30. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.

Luthans, F., and Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior, *Journal of Management*, 33(3), s.321-349.

Luthans, F., Youssef, C. M. and Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. 1st Edition, New York, NY: Oxford University Press, Inc.

Sarıcı, D. (2015). Öğretmenlerin iş doyumuna ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri (İzmir-Foça ilçesi örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Seligman, M.E.P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Tekinalp, B. ve Terzi Ş. (2015). Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları (1-10). Ankara: Pegem Akademi.

Tösten, R. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

Tösten, R. ve Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 59, 429- 440.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). SPSS Uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

The Brain and Emotions in the Classroom

Lecturer Marzia Busan

Yaşar University, marzia.busan@yasar.edu.tr

The purpose of this paper is to provide an overview of the brain mechanisms that play a functional role in the genesis of emotions. The assumption is that emotions and reason are interdependent, as, in a didactic context, feeling, thinking and learning are inseparable. We address a brief neuro-biological discourse to explain the relationships between the brain domain and behavioral manifestations, dwelling on how the psychological and neurological sciences provide a framework of mental processes that underlie the learning of the foreign language.

In this article, we will try to prove how emotions play a decisive role in the success of the teaching of a foreign language as a second language.

To date, researchers and teachers have agreed in attributing a central role to the knowledge of the neuropsychological mechanisms underlying language learning; here we want to share a functional framework of these mechanisms, which count to an extent equal to the educational, socio-cultural, linguistic and communicative ones.

The growing interest in brain structure and its functioning has also led to groundbreaking research in the field of language teaching, providing teachers with not only new lines of research, but real horizons of work for language learning of learners. Among the forerunners of this type of research in Italy are Giovanni Freddi and Renzo Titone, who deserve the credit for having structured an operating model for foreign languages based on Gestalt psychology; subsequently Marcel Danesi proposes some didactic methods elaborated in the light of new neurofunctional discoveries, such as bimodality and neuronal plasticity. In the process of learning a foreign language, the concepts of emotion and pleasure are cardinals: during the training in the classroom, the student must be constantly monitored, with particular attention being paid to his or her mental and emotional reactions. Finding oneself empathically immersed in a reality in which both linguistic and cultural codes change considerably, and at times completely, triggers various emotional reactions, depending on the student's personality, his or her social environment of reference and, obviously, the attitude of the teacher. According to the input appraisal theory applied to language teaching, there are three specific moments during which an input becomes experience: a person receives information, evaluates it and explicitly decides how to use this new experience. The first moment is personal and uses only the specific will of the individual, the event is then analyzed and then evaluated; based on the decoding and memorization process that takes place within the amygdala, the subject will decide whether this is a positive experience to be repeated in the future or a negative one from which to move away. This evaluation is memorized by metabolizing what, according to Gardner, is intrapersonal intelligence:

(...) in its most primitive form, the intrapersonal intelligence amounts to little more than the capacity to distinguish a pleasure from a pain and, on the basis of such a discrimination, to become more involved in or withdraw from a

situation. At its most advanced level, intrapersonal knowledge allows one to detect and symbolize complex and highly differentiated sets of feeling.⁴

The role of emotions is fundamental within the language class and it is here that the success of language learning is determined. Emotions are the fundamental components within an Italian LS lesson, as the performances and reactions of the learners are directly connected to the context, to errors and successes, to motivation and satisfaction.

1.2 Neurobiological aspects of learning: relationship between the cognitive and emotional dimension in learning a foreign language

Neurolinguistic research has long highlighted the existence of specific areas of the human brain responsible for processing language. This first chapter intends to explain the emotions from the neuropsychological point of view, recognizing the amygdala and the hypothalamus as the emotional units of our organism.

Our brain is made up of billions of neurons, capable of receiving, processing and exchanging information; it is thanks to these nerve cells that the functions of thinking and remembering take place.

Neurons are organized in interconnected networks and each group of neurons has a well-defined role: all individuals are born with networks of genetically inherited neurons which they then expand during their life thanks to the experience. There are unconscious mechanisms of imitation and communication that arise from the spontaneous work of neurons, while others need to be learned and the results are as different as the experiences of the people who live there.

«The brain is genetically configured, but then develops dynamically based on the experiences of the human being. For this reason [...] there are no two equal brains».⁵ In a context of language learning, the synaptic plasticity of each individual characterizes his or her predisposition to use the neurofunctional modules in different ways; each experience allows new synaptic connections, whose activation speed and functionality depends on variables such as the LS's initial learning age, the LS exposure frequency and the possibility of using the LS. The intellectual predisposition and the emotional involvement are also the two determining factors for the activation of the language learning status. As Freddi explains, the communicative component is nothing but the set of components of human communication, within which sensory and perceptive aspects mix with mental processing of data, mediated by a body, in which reason and feeling are inextricably linked together.⁶ The learning of a second language, continues Freddi, has an impact on the brain on a strictly neurobiological and neuroanatomical level. Let's see how.

1.3 Ode to the amygdala

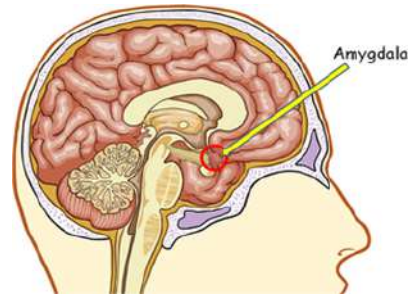
The human brain is protected by the cerebral cortex, which covers the right and left hemispheres, in turn divided into the four lobes: frontal, parietal, occipital and temporal. Many aspects related to language learning are managed by the limbic system, which is part of the temporal lobe. In the limbic system we find the hippocampus, responsible

⁴ H. Gardner, *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic Books, NY, 1993, p. 239.

⁵ M.Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, 2010, UTET, p. 33.

⁶ E.Freddi, *Disturbi emotivi e socio-relazionali Una prospettiva glottodidattica*, Vol. 1 – Num. 3 – Novembre 2012
<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/3/disturbi-emotivi-e-socio-relazionali/art-10.14277-2280-6792-40p.pdf>

for gathering information and memorizing them, and the amygdala, a group of interconnected structures that manage emotions such as fear, anxiety and stress and are directly involved in processes related to emotional memory, i.e. to the cataloging of memories identified with specific emotions.



It is easy to understand, therefore, how fundamental the functions of the amygdala are for our thesis: when in a current situation a pivotal element common to a past experience returns, the amygdala immediately proposes an association and acts directly on the body, through the brain. It "constitutes a point of connection between the central and peripheral nervous system, with important functions in the cognitive process of understanding and evaluating the emotional situation"⁷; in this precise moment the evaluation of the emotional meaning of the stimuli takes place as well as the conditioning and emotional response processes to the inputs.

Simona Morosin explains, in her essay *Emotions and Learning: the brain that feels and learns*⁸, that there are two types of neuronal circuits that involve the work of the amygdala, a more precise one that scrutinizes the available data and an immediate one that follows, normally, very intense and sudden stimuli that need an immediate solution. "The amygdala can react before the cortex knows what is happening, and this is because the raw emotion is unleashed independently of rational thought, and before it."⁹ The amygdala and the structures connected to it represent a neuronal system involved in emotional memory that is involved in the unconscious learning of emotional information of stimuli. It is clear, therefore, that the role of this small structure is fundamental in the process of conditioning emotions from a biological point of view: a person has the natural tendency to repeat biologically safe and advantageous behaviors, while avoiding dangerous or harmful ones. "While negative emotions, such as fear and stress, can disrupt learning, positive emotions drive learning. The brain uses emotion to direct action - approaching positive situations and avoiding negative ones "¹⁰.

In common language, therefore, we use the term emotion referring to moods and the way in which they are expressed in the body's behaviors and somatic responses. The processed commands are sent from the brain to the rest of the body via neuron and through the blood flow, with the result of modifying the whole organism and the brain itself, which is permanently modified.

⁷ M.Balconi, *Neuropsicologia delle emozioni*, Carocci (Le Bussole), Roma, 2004, p. 33.

⁸ S.Morosin, <http://www.initonline.it/pdf/init19.pdf> (ultima consultazione: 28.08.2016).

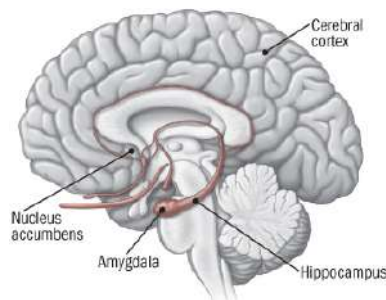
⁹ D. Goleman, *Intelligenza Emotiva*, ed.CDE, Milano, 1999.

¹⁰ C. Hinton-K. Miyamoto-B. Della-Chiesa, Brain Research, *Learning and Emotions in European Journal of Education*, Vol. 43, No. 1, 2008, p. 92(last consultation 24.05.2019).

The body reacts to certain stimuli with physiological changes and responds with a certain behavior. An emotion arouses a series of responses in the organism, among which we distinguish immediate reactions, such as redness, and somatic responses, such as sweating; both reactions include activation of the autonomic nervous system, the endocrine system and the motor apparatus. The brain map allows us to illustrate how, within the hemispheres, a laterization of emotions occurs; we know that the right hemisphere is dominant for both modes of perception and expression of emotions and that it is stimulated more in the presence of negative experiences and memories, while the left one is activated with stimuli recognized as positive.

Within our glottodidactic context, it is clear that emotions, especially positive ones, are capable of triggering a positive memory generation mechanism, forming a virtuously winning teaching circle. Not only does the cortex process and produce the subjective experience of every individual, but the amygdala assigns an affective value to a stimulus, starting appropriate reactions depending on whether the input is positive or negative. One learns, therefore, with affectivity and cognition; with the mind, but also with the body.

One learns "knowing"; that is, in a conscious way, but also "not knowing to learn"; that is, in an unconscious way.
"



1.4 Relationship between emotion and memory

The brain is a machine that anticipates the future based on experience, deposited in the memories

Numerous studies have shown how the relationship between memory and emotion is tight; one of the reference models to explain the relationship between feeling and remembering is that of Tulving, which provides clear guidelines about the relationship between the cognitive processes of memory and the role of emotions. This model, using both the encoding and the reactivation of the inputs, highlights how the quality and quantity of the memorized elements are altered by emotional factors: the individuals select and then remember the events with the same emotional state experienced during the original experience.

A student is faced with a situation that makes him uncomfortable. He is urged by the teacher to speak in the foreign language when he does not yet feel ready to expose himself to his companions, or he is confronted with a test format of low acceptability, he finds himself, in short, in a context that causes him anxiety and in which the affective filter barrier is active. He will form of this episode both an explicit, verbalizable memory ("Yesterday this happened to me with the Italian teacher"), is an implicit emotional memory, which will be activated whenever the stimulus recurs. This may lead one to suppose that a student does not become anxious when faced with a test

that he is not able to solve, but is unable to solve it precisely because he is anxious, since both explicit and implicit recollections that affect him are activated.¹¹

The context presented by Cardona shows us the importance of positive stress for the achievement of the linguistic objective by a motivated learner; it is also important to underline how the functions of the amygdala simultaneously play a role in emotional conditioning, both for negative and positive experiences, from anxiety to joy. The emotion would therefore have a major role in the attention processes that mediates the coding of information. Specifically, the hypothesis of selective attention emphasizes how emotions help to select some but not other information, in the sense that the emotional state conditions the selectivity of the organism for some stimuli rather than for others. The optimal condition in which a teacher should put his / her learner is that of the will to learn the LS; there are numerous conscious and unconscious factors that influence and determine a student's success, not only in the linguistic field. As is clear from Michele Daloso's thesis, feelings and motivation are the two cornerstones on which to build the ideal educational path.

In a class context, the emotions of which an individual is not always conscious determine the quality of learning: the learner perceives the input offered in terms of pleasure-not pleasure and gives a first evaluation, though not always rational, which basically leads to a tendency to follow or leave the language lesson.

As for the personalities of the students, the teacher cannot do much during a classic teaching procedure, while he or she can work on the specificity of the class, obtaining a climate and an affective relationship suitable for the implementation of his or her teaching plan. Ad hoc didactic choices stimulate memorization and consolidate the relationship between students and between students and the teacher. Cordona explains how each input is immediately picked up by the amygdala and evaluated according to pleasure or regret, associating it with past experiences, and enriching them, negatively or positively, with new emotions. This process can produce either an approach reaction towards the educational experience in progress, or a removal as a source of stress or discomfort.

In terms of content, it is essential to remember Krashen's formula $i + 1$, according to which the input received must always be slightly higher than the level of competence of the student; in the presence of an incomprehensible input, the natural response of the amygdala will be stress, memory blockage and inability to create positive associations. The duty of the teacher, therefore, is to stimulate his or her own students, literally supplying them with dopamine, a substance capable of satisfying the senses, ultimately supporting the acquisition of the LS.

1.5 The power of emotional motivation

Motivation is a notion at the basis of psycho-learning, "without motivation, there is no profound acquisition and, often, even rational, temporary learning. »¹²

As we will see in chapter III, Gardner has identified nine different types of intelligence, but what matters is to understand that all brains are different as are ways of learning a second language. The teacher's role is to induce each individual student to behave according to their dominant intelligence and to make sure that the methods used in the classroom are varied so as to cater for every learning need. In this way, despite different emotional responses

¹¹ M. Cardona, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Utet, Torino, 2001, p.37.

¹² P.E.Balboni, *Principi di glottodidattica*, a cura di E.Moretto e F.Quercioli, Lab.ITALS, Venezia, p. 14.

coming from different intelligences, each learner will acquire both language and culture. Having said this, it is hardly credible to define a single method of teaching a foreign language, precisely because there are not only multiple ways of learning, but also those of reasoning.

The student's brain constantly receives inputs and, according to the emotional evaluation of the appraisal, judges each piece of new information as negative or positive by manipulating it with implicit memory and creating new experience; input scanning is done with an emotional and not rational meter, at least at first. The key to getting and keeping the learners' attention is in their motivation, the emotional one. "The main distinction we can make regarding the representation of motivated behavior is whether it has been produced, set in motion or driven by something or if this is something that has been attracted."¹³

In the first case, the execution of the activity is traced back to impulses or instincts, in the second case, that is in a behavior induced like that of studying a second language, it is much more complicated. In order to achieve the goal, the student should resort to a working model based on attraction and not one based on thrust.

Considering Italian as a meta-object (attraction), the teacher proposes activities to be carried out so as to provoke positive associations which, according to the virtuous mechanics of input matching = pleasant experience = acceptance, allow the learner to acquire the language.

By integrating the glottodidactic perspective with the neuropsychological one, the student's will to learn is formed thanks to the three dimensions: emotions, feelings and motivation, which influence and change in the course of learning. It is common ground that the manipulation of explicit information increases when the subject is emotionally involved, allowing the affective system to select what may or may not be memorized in the long term. Long-term memory, in fact, follows the association between memory and the feeling linked to that specific memory, regardless of whether it is a positive or negative association; therefore, the section managed by the amygdala is directly responsible for the creation of long-term memory.

Let's take a look at brain chemistry: synapses transmit functional elements to specific actions, but some elements disperse or accumulate in other areas of the brain. Suffice it to say that a depressed person is often treated with Prozac or drugs of the same family, whose principle regulates the production of serotonin; caffeine takes a few minutes to activate dopamine, while adrenaline and serotonin work in pairs to optimize the memorization work. The chemistry of emotions, which influences all our behaviors, often dominates our body. Before the studies of neuropsychology, the paradigm saw the body dependent on the brain and this dependent on the synapses; now we know the messengers.

Molecular bonds, called peptides, are not only distributed in the brain and throughout the body, but also play a fundamental role in the emotional reaction, pushing or blocking our behaviors.

In the human brain, there are about ten billion neurons and one million billion synapses; we have 100 thousand billion cells that in turn have infinite receptors that send and receive information throughout the organic system. All emotions are processed within the brain and this is overstimulated when particularly strong emotions appear, both negative and positive; exactly following the line strong emotion = chemical stimulation = explicit memory, we understand that by managing the primary input of arousal, i.e. the physiological condition in which an

¹³ L. Perla, *Verso una teoria dell'implicito nell'insegnamento*, in C. Laneve (a cura di), *Dentro il "fare scuola"*. Sguardi plurali sulle pratiche, Brescia, La Scuola, 2010, p. 91.

individual is ready to receive stimulations from the surrounding environment, we put our students in a position to create a long term memory.

The meeting in the classroom with the school bully (or predator) or the refusal by the prettiest girl in the class are formed in the imprinting of the basic instincts and create another experience which then turns into memory. So knowing how to manage emotions means using them as a teaching tool to get a better result.

Within a class, there are normally three main emotional states:

1. Stress - fear
2. Joy - pleasure
3. Expectations - curiosity

Each individual is the combination of two seemingly very similar, however distinct, emotional states; we have coupled them for practicality and to simplify the neurological aspects involved, which we are now going to summarize.

1.5.1 Stress and fear

Usually the fear is triggered by a perception of danger and the amygdala responds with three different reactions, depending on the experiences previously formed in that specific organism: escape, block or attack.

Some types of stress lead the individual to feel anxiety, a negative emotion that acts quickly on the brain's own chemistry: it kills brain cells,¹⁴ decreases the production of new cells,¹⁵ damages the hippocampus and causes short and long term behavioral disorders.

Today, we deny the theory that after a traumatic event, or strong stress, the brain returns to the pre-trauma condition; the cerebro has undergone permanent changes, even if due to brief events but of strong impact, or more minor but of long duration. The release of corticosteroid hormones, i.e. those of stress, determines a functional blockage of the hippocampus which, in turn, "causes an inhibition of the processes of fixation of explicit information in long-term memory",¹⁶ determining, sporadically, amnesia from stress.

1.5.2 Joy and pleasure

The tegmentum is the coating, known as the ventral tegmental area or VTA in scientific texts; it is mainly supported by dopaminergic neurons and is widely implicated in the brain's reward system, both physiologically and under the stimulus of drugs. VTA is fundamental not only in cognition, but also in motivation, in emotions related to love, addiction and drug addiction; furthermore, this portion of the brain is implicated in some mental disorders. The state of joy created by dopamine moves to the front of the brain and is absolutely necessary for the process of motivation and memorization. On the other hand, if the student suffers stress, the association is created

¹⁴ Sapolsky, *Social status and health in humans and other animals*, 2004.

www.reed.edu/biology/courses/BIO342/2010_syllabus/2010_readings/9_sapolsky_2004_stress.pdf.

¹⁵ Gould, McEwen, Tanapat, Galea, Fuchs, *Neurogenesis is regulated by psychosocial stress*, in *The Journal of Neuroscience*, 1997, abstract

¹⁶ E. Jensen, *Teaching with the brain in mind*, ASCD, Virginia, 2005 , p. 74.

simultaneously and the brain will read the binomial, for example, Italian LS = stress as negative. We therefore remain steadfast on the positive association foreign language = joy; how do we maintain this state of grace?

Pleasure: the intrinsic pleasure is, according to Balboni, the defining factor for a meaningful acquisition to take place, in terms of stability and duration. It allows the individual to continuously activate and regenerate his motivation by reducing external conditioning. "Pleasure" is a concept to be interpreted only as a pleasant feeling, but also a pleasure of making oneself a cognitive need".¹⁷

We know that high levels of dopamine produce greater flexibility in the mnemonic system, consequently a stress on the frontal lobe is responsible for greater physical serenity and, therefore, for educational success. Attention and memory are activated, also encouraging a good reaction of judgment and conscious action.

1.5.3 Curiosity and expectations

Curiosity towards the new material, especially during the first few days of the course, creates a positive waiting state that increases the activity of attention in the frontal areas of the brain; visual stimuli activate the occipital cortex, responsible for the entire visual system, while audio inputs, from the Italian audio track to the tone of the voice used, stimulate the auricular cortex. Knowing how to anticipate what will be taught, positively exploiting the curiosity of the class is certainly a winning card; the minds of the students are nurtured by motivation while their organisms will want to relive the state of excitement and curiosity, searching for it in the next lesson. Too easy? Perhaps, but a serious attempt at analysis and management of the variables, it must undoubtedly be done.

Working at high school or university levels, in our opinion the explanation of these processes should be proposed: sharing, where possible obviously, the processes underlying memorization and therefore learning, could improve the entire educational process of that class. The teacher aware of brain mechanics and emotions will help his or her class produce the best by creating a healthy and productive environment, and will certainly help himself to improve and work by exploiting emotions.

Considering, therefore, emotions as ubiquitous and changeable, connected to the environment and previous experiences, in class we have the power to facilitate positive inputs by capturing the attention of our children and allowing their memory to become lasting. We now know that emotions are a momentary part of us, arising from internal conditions and caused by external conditions: we do not label students, unless they are positive labels, depending on a temporary mental state. No one should be "the sad one", "the slow one", or "the knowing one": the emotional states are always in process, we give our students the tools to understand how to recognize them and we put into practice ourselves the enthusiasm of this great possibility first.

We think there are several appropriate ways to include emotions within an Italian LS class, all involving first and foremost the teacher who has the duty to manage his or her responsibilities delicately and respectfully.

1.7 The social brain is a happy brain

¹⁷ F. Caon, *Pleasure in language learning: A methodological challenge*, Guerra, 2006, p. 18.

The brain is a social organ¹⁸ and to understand the dynamics of a class, we must understand the way in which our brain exists in relation to that of others.

The ability to understand and respond to others is one of the intelligences reported by Gardner, the interpersonal one, which allows us to communicate beyond linguistic possibility; from an emotional point of view, therefore, the perspective changes from being to being, and a good teacher knows and does, but even before that he is. This, obviously, does not mean that the teacher no longer needs a formal control of the Italian language as LS, but implies that his didactic abilities will be much more effective and motivating where they are put in an empathic way considering also the neurological and neuropsychological dynamics.

The acquisition of the LS in an emotional perspective leaves no room for doubt as to its effectiveness. Jane Arnold cites Chomsky underlining the importance of activating student motivation: the truth of the matter is about 99 percent of teaching interested in the material.¹⁹

Analyzing the term motivation under the etymological profile,

[...] it is easy to identify in it the root of the Latin *moveo*, *motus*: who is motivated, therefore, moves towards an object he considers desirable, he is directed to the attainment of a purpose that assumes the characteristics of "sense".

The motivation performs the two fundamental functions of activating and orienting behaviors: in the first case, we refer to the energetic component of activation of the motivation, in the second case, which concerns us at a didactic level, we leverage on the directional component of our immediate need, how to obtain a good grade in tomorrow morning's exam means motivation as "an organized configuration of subjective experiences that allows to explain the beginning, the direction, the intensity and the persistence of a behavior directed to a purpose"; this definition reveals the stratification of a process in which the various moments can be distinguished: the beginning, that is the push that motivates the direction, that is because the activity takes place in a certain way, the intensity, that is how much and why it persists in trying to reach the goal.

In Gardner and Lambert's early works (1972), motivation is divided into integrative and instrumental, where the former sees the acquisition of the LS as the realization of a cultural purpose and the latter is more practical, like obtaining university credits or a job.

Instrumental or extrinsic motivation derives from the desire to receive a prize or to avoid a punishment (or a rejection) and is created when a student engages himself for purposes that are, in fact, extrinsic to the activity itself; integrative or intrinsic motivation, on the contrary, uses its own satisfaction and is formed when the student engages because he or she finds the activity stimulating and gratifying, and feels satisfaction by feeling more and more competent. This motivation is based on the need to explore, using curiosity and creativity: it is this condition that should be leveraged in the classroom.

Second language students are subjected to experiencing a range of emotions that need to be evaluated and, if possible, conveyed in order to produce long-term motivation. The teacher who does not understand the importance of the learners' emotional reactions in the classroom is a teacher who loses a large opportunity for capitalization.

¹⁸ L. Cozolino, *Il cervello sociale*. Neuroscienze delle relazioni umane, Brossura, 2008.

¹⁹ J. Arnold, *Attention to Affect in Language Learning*, in *Anglistik, Journal of English Studies*, 2011.

Plato, over two thousand years ago, explained that learning has an emotional basis, but only recently has neuroscience actually begun to deepen the biological interdependence between brain, emotions and learning. As described by Hinton and Della Chiesa, "emotion shapes and is shaped by cognitive processing. »The two researchers deal, in the specific, with the role that stress assumes during the delicate learning process, arriving at the conclusion that« since emotion is shaped by cognitive processing, students can learn to regulate their emotions »As underlined also by Fischer's studies and Bidell, "while negative emotions, such as fear and stress can disrupt learning, positive emotions drive learning. The brain uses emotion to direct action – approaching positive situations and avoiding negative ones ".²⁰

«The field of educational neuroscience», concludes Hilton, «requires a reciprocal integration of research and practice, and we anticipate that an educational policy and practice will be continued as new research in this field provides important insights into how we learn. »²¹

Keywords: brain, emotions, amygdala, motivation, foreign language

Images:

- 1: https://www.google.com.tr/search?q=amigdala&biw=1440&bih=767&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjheibkfPOAhUjXBQKHRZPA-MQ_AUIBigB#imgre=KfaBw4z21JTxVM%3A
- 2: <http://www.helpguide.org/harvard/how-addiction-hijacks-the-brain.htm>

Bibliography

- J. ARNOLD, *Attention to Affect in Language Learning*, in Anglistik, Journal of English Studies, 2011.
- P. BALBONI, Dizionario di glottodidattica, Venezia, Master Itals XVII ciclo, 2016.
- M. BALCONI, *Neuropsicologia delle emozioni*, Carocci (Le Bussole), Roma, 2004.
- F. CAON - S. RUTKA, *La glottodidattica ludica*, Venezia, Laboratorio Itals.
- F. CAON, *Pleasure in language learning: A methodological challenge*, Guerra, 2006.
- M. CARDONA, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET, 2010.
- L. COZOLINO, *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*, Brossura, 2008.
- G. FREDDI, *I nuovi ferri del mestiere*, Roma, Bonacci, 2015.
- H. GARDNER, *Multiple intelligences: New horizons*, New York, Basic Books, 2006.

²⁰ https://www.gse.harvard.edu/~ddl/articlesCopy/Mascolo_Fischer_Dynamic_Development_072009_rvsdJul27.pdf

²¹ C. Hinton, K. Miyamoto, B. Della-Chiesa, Brain Research, *Learning and Emotions*, http://live.v1.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/Brainresearch_learning_and_emotions_Hinton.pdf

- H. GARDNER, *Intelligence reframed*, New York, Basic Books, 1999.
- D. GOLEMAN, *Intelligenza Emotiva*, ed.CDE, Milano,1999.
- C. HINTON-K. MIYAMOTO-B. DELLA-CHIESA, *Brain Research, Learning and Emotions* in *European Journal of Education*, Vol. 43, No. 1, 2008.
- E.JENSEN, *Teaching with the brain in mind*, ASCD, Virginia, 2005.
- S. D. KRASHEN, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon,1983.
- M.S. MOROSIN, *Emozioni e Apprendimento: il cervello che sente e impara*, In.it, No. 19, 2006.
- F. RHEIBERG, *Psicologia della motivazione*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- C.ROGERS, *On personal power*, Constable & Company limited, 1998.
- S. RUTKA, *Non solo giochi: il concetto di ludicit *, in In.it n^19, Perugia, Guerra edizioni, 2000.

İlkokullarda Yetiştirme Programına (İYEP) İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okul Müdürü, Mehmet ÖZDOĞRU

MEB, mehmetozdogru26@gmail.com

Prof.Dr. Nezahat GÜÇLÜ

Bartın Üniversitesi, nguclu@bartin.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüte dayalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında ilkokullarda yetiştirme programında görev alan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkokullarda yetiştirme programının olumlu fakat eksik tarafları olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Programın eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin tamamına yakını akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilere bireysel destek sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca, bu programın öğrencilerin derse katılımını arttırdığı, ders performansını, öğrencinin motivasyonunu ve özgüvenini arttırmada olumlu katkılarına olduğu, öğrencilerde kaygının azalmasında, fırsat ve imkân eşitliği sağlamada katkısının olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. İlkokullarda yetiştirme programında görülen eksikliklere ilişkin öğretmenlerce en sık ifade edilen görüşler arasında modüllere ayrılan sürelerinin yetersiz olması, öğrencinin programa katılımının veli isteğine bırakılması ve devamsızlığın fazla olması göze çarpmaktadır. Ayrıca program süresinin eğitim-öğretim süresini kapsamadığı, programda görev alanlara ödenen ücretin düşük olduğu, programın 3. sınıflardan itibaren başlamasının geç olduğu, programda sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlere yer verilmediği, öğretmen kılavuz kitapları ile eğitim-öğretimde kullanılmak üzere farklı materyallerin olmadığı, öğrenci kitaplarının içeriğinin zengin olmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Sonuç olarak ülkemizdeki binlerce öğretmen ve milyonlarca öğrenciyi etkileyen, henüz yeni bir uygulama olarak 2018/2019 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından hayata geçirilen ilkokullarda yetiştirme programı genel olarak değerlendirildiğinde olumlu bir uygulama olmakla birlikte uygulama sürecinde bazı eksikliklerin ve aksaklıkların olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: ilkokullarda yetiştirme programı, öğretmen, MEB.

Abstract

The aim of this research is to determine the teachers' opinion about practice, who is assigned to education program at primary schools (İYEP). Case study which is one of the qualitative research methods is used in the research. Criterion based sampling, which is one of the purposive sampling technique is exercised at defining work group. 20 primary school teachers, who are assigned to education program at primary schools at 2018-2019 years of education and training, constitute this research's work group. Semi structured interview form developed by the researcher is used at data collecting process. The collected data is analyzed with descriptive analysis method. According to result of the research most of the participant teachers said that the education program at primary schools has positive but in adequate effects. Nearly all teachers expressed that the program increases academic success and provide individual assistance. Beside that teachers also expressed that the program has increased students' attendance to class, lesson performance, and has positive contributions to student motivation and self-confidence, and also decrease students' anxiety, and provide contribution to ensure equality in terms of opportunity and possibility. Insufficient period for modules, student's participation choice depends on parents' wish, and high levels of absenteeism are the most defined opinions by teachers determined at education program at primary schools. The participant teacher also expressed that program does not captivate the entire education and training period, late begin because of starting at third class, social, sportive and artistic activities are not included, there is no teacher's guide book and other materials to use for education and training, the content of students' book is not rich enough. As a consequence a new program starting with 2018-2019 education and training year and influencing millions of students and thousands of teachers, education program at primary schools which

is applied by Ministry Of National Education is a positive practice with some impediments and deficient at practice process.

Key words: Education Program at Primary Schools, Teacher, MEB

Giriş

Türkiye'nin eğitim ve insan kaynaklarına ilişkin 2023 hedeflerine ulaşması, gelişen dünya ile her alanda rekabet edebilmesi ve geleceğe emin adımlarla yürüyebilmesi her şeyden önce çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen, kendini sürekli yenileyerek değişime ayak uydurabilen, öğrenme ve insan odaklı bir eğitim sistemini gerektirir. Bu nedenle, ülkemizde farklı kurumlarda verdiğimiz eğitimin dünyada ve Türkiye'de yaşanan bilimsel, toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli geliştirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Bu açıdan, bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim ve öğretim kurumlarında yeni yaklaşımları ve uygulamaları hayata geçirmesi ve hâlihazırdaki eğitim sistemini sürekli olarak gözden geçirmesi, küresel rekabet açısından bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda özellikle son dönemlerde eğitim sistemimizin yeniden yapılandırılmasına ve teknolojinin tüm okullarda yaygınlaştırılmasına yönelik önemli ve kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir (Büyüköztürk, Çakan, Tan & Atar, 2014).

Eğitimin planlanmasının temelinde her kademe için belirlenmiş kazanımlar vardır ve eğitimciler bu davranış ve becerilerin kazandırılması konusunda gerekli çalışmaları yapar (Demirel, 1997). Her ne kadar bütün planlamalar yapılsa da, bu davranış ve beceriler her bireye tam olarak kazandırılmaz. Bunun sebebi olarak sınıfların kalabalık olması, gerekli eğitim materyallerinin yetersiz olması, eğitim mekânlarının fiziki imkânlarının yetersiz olması, öğretmenlerin niteliklerinin ve yeterliliklerinin düşük olması gibi nedenler sayılabilir (Akbaba, Altun & Çakan, 2004).

Ülkemizde öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını erken sınıflarda ortaya çıkaracak araçların kullanılması veya bu süreçlerin değerlendirilmesi eğitimde kalitenin artırılmasında olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu amaçla İlkokullarda yetiştirme programı Taslak Programı geliştirilmiştir. İYEP; öğrenci belirleme süreci, esnek program önerisi, modüler ve sarmal öğretim materyalleri, okuma becerileri ile matematik okuryazarlığı alanlarında ülkemize millî bir model sunmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısının artırılmasını temel becerilerin kazandırılmasını erken tespit ve müdahale aşamalarını içermektedir. Özellikle hedef grubun büyük çoğunluğunu oluşturacağı öngörülen sığınmacılar, göçmenler ve geçici koruma altındaki çocukların eğitim sistemine akranları gibi sağlıklı bir şekilde kazandırılmasında psikososyal desteğin önemi büyüktür. Bu sebeple programın geliştirilme sürecinde Türkçe ve matematik disiplinlerinin yanında psikososyal destek de ayrı bir alan olarak ele alınmış ve diğer iki disiplin ile entegre edilmiştir. Programın özellikle temel becerilerin edinilmesi açısından katkı sağlayacağı düşünülmekle beraber uygulamanın etkili ve verimli olmasında en önemli rolün öğretmenlerde olduğu değerlendirilmektedir (MEB, 2018a).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca ilkokulların 3 ve 4. sınıflara devam eden, eğitim öğretim yılı içinde çeşitli nedenlerle okuma, yazma, okuduğunu anlama becerileri ve doğal sayılar, doğal sayılarla dört işlem öğrenme alanlarında yeterli kazanımlara ulaşamayan öğrenciler için İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) hazırlanmıştır.

31/08/2018 tarihi Resmi Gazete'de yayımlanan 51 sayılı karar doğrultusunda ilkokulların 3. ve 4. sınıflara devam eden öğrencilere yönelik olarak ilkokullarda yetiştirme programını (İYEP) uygulanmaya başlanmıştır (Resmî Gazete, 2018a).

İlkokullarda yetiştirme programı Yönergesi 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile 26/7/2014 tarihli ve 29072 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır. Bu yönerge ilkokulların 3 üncü ve 4 üncü sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki

eğitim ve üretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi üretim programlarında yer alan ve İlkokullarda yetiştirme programı kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen rencilerin yetiştirilmesi için uygulanacak olan programın düzenlenmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin usul ve esasları kapsar (MEB, 2018b).

İlkokullarda yetiştirme programının genel amaçları şunlardır:

- a) rencilerin Türkçe ve matematik derslerinde İYEP kapsamında belirlenen kazanımlara ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler ve renme yaşantıları planlamak,
- b) rencilerin psikososyal açıdan desteklenmesini sağlamak,
- c) Sonraki eğitim kademelerinde ortaya çıkması muhtemel uyum sorunlarını önlemek,
- ) Akademik başarısızlıktan kaynaklanan devamsızlıkların önüne geçmek,
- d) Programa dâhil edilen rencilerin beklenen renme seviyesine ulaşmasına yardımcı olmak,
- e) Sorun zebilen, iletişime ve renmeye açık, zgven ve sorumluluk sahibi sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine imkân sağlamaktır (MEB, 2018b).

Programda yer alan kazanımlar Türkçe ve matematik dersi üretim programlarından ilk dört sınıf kazanımları göz önüne alınarak belirlenmiştir. Bu kapsamda İYEP mevcut üretim programlarının ya da örgün üretim sisteminin alternatifi değerildir. Programın türü; Türkçe, Matematik, Psikososyal destek şeklinde üç alanda düzenlenmiştir (MEB, 2018a).

2018-2019 Eğitim-retim yılından itibaren ilkokullarda uygulanmaya başlanan ve eğitim sistemimiz için henüz yeni olan ilkokullarda yetiştirme programının araştırılması önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde programla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Programın uygulanma sürecinde yaşanan sıkıntıların tespiti ve giderilmesinde programda görev alan retmenlerin uygulamaya yönelik görüşlerinin neler olduğu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlara göre program hakkında önlemlerin alınması ya da iyileştirilmelerin yapılması büyük bir önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan retmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranımıştır:

1. İlkokullarda yetiştirme programının değerlendirilmesine ilişkin retmenlerin görüşleri nelerdir?
2. İlkokullarda yetiştirme programının eğitim-üretime katkısına ilişkin retmenlerin görüşleri nelerdir?
3. retmenlerin ilkokullarda yetiştirme programında görülen eksikliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada ilkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan retmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir

yaklaşım ile araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan ve ilkokullarda yetiştirme programında görev alan yirmi sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesine dayanır (Büyüköztürk, 2011) Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir ya da birden fazla ölçütü karşılayan bireylerin örnekleme dâhil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışma ilkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan sınıf öğretmenlerinin uygulamaya ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladığından çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcıların ilkokullarda yetiştirme programı kapsamında açılan modüllerde görev alması ölçütü dikkate alınmıştır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Değişkenler	Alt kategoriler	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	11	55
	Erkek	9	45
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl	1	5
	6-10 yıl	3	15
	11-15 yıl	4	20
	16-20 yıl	6	30
	21 yıl ve üzeri	6	30
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	2	10
	Lisans	15	75
	Yüksek lisans	3	15
Toplam		20	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunu hazırlama sürecinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında; ilgili literatür taranmış, ilkokullarda yetiştirme programı yönergesi incelenmiş, elde edilen bilgiler ışığında açık uçlu sorular hazırlanmış, iç geçerlilik için alan uzmanı üç kişinin görüşü ve katılımcı teyidi alınmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınan form, Türkçe öğretimi alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek üç öğretmene (araştırma grubu dışında) ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler literatürle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiş ve formun son hali verilmiştir. Veri toplama aşamasında farklı gruplardaki katılımcılara araştırmanın amacı kısmında belirtilen 3 ayrı açık uçlu soru sorularak veri elde edilmeye çalışılmıştır. İlkokullarda yetiştirme programında görev alan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, 8 Ocak-15 Şubat 2019 tarihleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerden alınan

randevular doğrultusunda, duygularını açık ve rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlamak adına, belirlenen zamanlarda kendi okullarında ya da istedikleri yerlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümü araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden; ikinci bölümü ise ilkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek üzere sorulan 3 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda katılımcılara çalışmanın amacı kapsamında “ilkokullarda yetiştirme programının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri”, “ilkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin görüşleri”, “İlkokullarda yetiştirme programında görülen eksikliklere ilişkin görüşleri” ile demografik özellikleri sorulmuştur.

Verilerin Analizi

İlkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Bağımsız eğitim bilim uzmanının yaptığı yerleştirmeler ile araştırmacının yaptığı yerleştirmeler karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda yüzde 95 oranında fikir birliği olduğu anlaşılmıştır. Bu oran, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bununla birlikte özgün görüş ve düşünceleri yansıtmak şeklinde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bunlar araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini artıracak uygulamalar olarak kabul edilebilir. Gizliliği sağlamak açısından katılımcılara öğretmen 1 (Ö1), öğretmen 2 (Ö2),... öğretmen 20 (Ö20) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya numara verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde ilkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular ayrı tablolar halinde sıralanmıştır.

İlkokullarda yetiştirme programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

İlkokullarda yetiştirme programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: İlkokullarda Yetiştirme Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Olumlu fakat eksik tarafları var	14	70
Olumlu	6	30
Olumsuz	-	-
Toplam	20	100

Tablo 2’ye göre ilkokullarda yetiştirme programının genel olarak değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin %70’i programı olumlu bulmakla birlikte eksik yönleri olduğunu, %30’u ise olumlu bulduğunu belirtmiştir. Programın genel olarak değerlendirilmesine yönelik hiçbir öğretmen olumsuz bir görüşte bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

“Sınıf düzeyinin gerisinde kalan öğrenciler için olumlu etkileri var (Ö1).”

“Eksiklikleri olmasına rağmen faydalı bir uygulama (Ö3).”

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. Özellikle ara sınıflarda okuma, yazma bilmeyen veya okuduğunu anlamada geri olan öğrencilerin diğer arkadaşlarına yetişmesinde bir fırsat (Ö7).”

“Önceki yıllarda bu tarz kurslara katıldım. Aradaki tek fark önceki kurslara başarılı öğrenciler başarısını arttırmak amacıyla katılıyordu. Bu yıl katıldığım bu programa anlama güçlüğü olan ve geri kalmış öğrenciler katılmaktadır. Bu yüzden programın yararı olduğunu düşünüyorum fakat öğrencilerin devamını sağlama konusunda eksiklikler var (Ö12).”

İlkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

İlkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: İlkokullarda Yetiştirme Programının Eğitim-Öğretime Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Akademik başarıyı arttırması	19	95
Bireysel destek sağlaması	18	90
Derslere katılımı arttırması	16	80
Ders performansını arttırması	15	75
Motivasyonu arttırması	13	65
Özgüveni arttırması	12	60
Kaygıyı azaltması	12	60
Fırsat ve imkân eşitliğini sağlaması	11	55

Tablo 3’e göre ilkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin %95’i öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını, %90’ı öğrencilere bireysel destek sağladığını, %80’i derslere katılımı arttırdığını, %75’i öğrencilerin ders performansını arttırdığını, %65’i öğrenci motivasyonunu arttırdığını, %60’ı öğrencilerin özgüvenini arttırdığını, %60’ı öğrencinin kaygısını azalttığını, %55’i fırsat ve imkân eşitliğini sağladığını belirtmişlerdir.

“Modüllerdeki kazanımların öğrencilerin akademik seviyelerine uygun olması öğrenmede kolaylık sağlamakta olup akademik başarıda gözle görülür değişimler oldu (Ö9).”

“ Programa katılan öğrencilerden sınıf oluştururken belirli bir sayıyı geçmemesi güzel bir uygulama. Sınıf mevcutlarının sınırlı tutulması öğrencilere bireysel destek sağlamada büyük yararı var (Ö12).”

“Programın öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere ücretsiz olması fırsat ve imkân eşitliği bakımından faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö7)”

“...sınıfımda yer alan öğrencim aynı zamanda programda da öğrencim oldu. Sınıftayken derse pek katılmazdı fakat programda daha aktif olduğunu ve performansının daha iyi olduğunu söyleyebilirim (Ö14).”

“Programdaki kazanımlarının temel seviyede olması nedeniyle sınıf içerisinde durumu zayıf öğrencilerin özgüvenlerine olumlu katkı yapıyor ve başarabileceklerine inanıyorlar (Ö16).”

Öğretmenlerin ilkokullarda yetiştirme programında görülen eksikliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

İlkokullarda yetiştirme programında görülen eksikliklere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: İlkokullarda Yetiştirme Programında Görülen Eksikliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşler	f	%
Modül sürelerinin yetersiz olması	18	90
Programa katılımın veli isteğine bırakılması	17	85
Devamsızlığın fazla olması	17	85
Program süresinin eğitim-öğretim dönemini kapsamaması	16	80
Görevlilere ödenen ücretin düşüklüğü	15	75
Programın geç başlaması	14	70
Sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlerin olmaması	14	70
Öğretmen kılavuz kitabının olmayışı	13	65
Farklı materyallerin olmayışı	13	65
Öğrenci kitaplarının içeriğinin zengin olmaması	12	60

Tablo 4’e göre ilkokullarda yetiştirme programında görülen eksikliklere ilişkin öğretmenlerin %90’ı modül sürelerinin yetersiz olduğunu, %85’i programa katılımın veli isteğine bırakıldığını ve öğrenci devamsızlığının fazla olduğunu, %80’i program süresinin eğitim-öğretim dönemini kapsamadığını, %75’i görevlilere ödenen ücretlerin düşük olduğunu, %70’i programın geç başladığını ve sosyal, sportif, sanatsal faaliyetlerin olmadığını, %65’i öğretmen kılavuz kitabı ve farklı materyallerin olmadığını, %60’ı öğrenci kitaplarının içeriğinin zengin olmadığını ifade etmişlerdir.

“Modüller çok hızlı geçiyor. 4 yıllık eksikliğin 24 saat, 32 saat de tamamlanması zor (Ö13).”

“Merkezi ölçme belirleme aracıyla belirlenerek programa katılması gereken öğrencilerimizden bazılarının velileri izin vermiyor. Bu da gerçekten İYEP’e katılması gereken çocuğun veli yüzünden katılamamasına sebep oldu (Ö16).”

“Özellikle hafta sonu girdiğim modülde devamsızlıklar daha çok oluyor. Öğrencilere sorduğumda çeşitli bahaneler sunuyorlar (Ö8).”

“....orta okullarda yapılan destekleme ve yetiştirme kurslarına normal ek ders ücretinin iki katı ödeme yapılırken İyep’te böyle bir uygulama yok. En azından normal ek dersten fazla olmalı (Ö5).”

“Programın 3. sınıflardan itibaren başlamasının geç olduğunu düşünüyorum. Daha erken başlamasının öğrenci açısından daha iyi olacağını düşünüyorum (Ö17).”

“...farklı materyallerin olmayışı materyal olarak sadece kitap olması derslerde eksiklik olduğunu söyleyebilirim (Ö11).”

“Bazı modül süreleri az tutulmuş. Üç-dört sene sınıfta kazanamadığı kazanımları iki ay gibi bir sürede öğrenciye kazandırmak zor (Ö9).”

“...öğrencilere verilen kitaplarda yeterince alıştırma ve konu açıklamada yararlı olacak etkinlikler yok (Ö4).”

Sonuç ve Tartışma

2018-2019 Eğitim-öğretim döneminden itibaren MEB’e bağlı resmi ilkokulların 3 üncü ve 4 üncü sınıflarına devam eden, özel eğitim tanısı olmayan, önceki eğitim ve öğretim yılları içinde çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik dersi öğretim programlarında yer alan ve İlkokullarda yetiştirme programı kapsamında belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin yetiştirilmesi için uygulanan ilkokullarda yetiştirme programı (İYEP) henüz yeni bir uygulamadır. İYEP’in yeni bir uygulama olmasından dolayı programla ilgili ilk elden sağlıklı ve güvenilir bilgiler elde etmek için programda görev yapan öğretmenlerin uygulamaya dönük görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada ilkokullarda yetiştirme programında (İYEP) görev alan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğu tespit edilmiştir.

İlkokullarda yetiştirme programının değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın olumlu fakat eksik tarafları olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ilkokullarda uygulanan yetiştirme programına benzer bir uygulama olarak ortaokul ve liselerde gerçekleştirilen eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili Er, Türküresin (2018), Canpolat & Göçer (2017) ve Nartgün & Dilekçi (2016) yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okul derslerini destekleme amacıyla MEB tarafından 2018/2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokullarda uygulanmaya başlanan hem ilkokullarda yetiştirme programının öğretmenler tarafından olumlu bir uygulama olarak görüldüğü ayrıca sözü edilen uygulamaların eksik taraflarının da olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

İlkokullarda yetiştirme programının eğitim-öğretime katkısına ilişkin öğretmenlerin tamamına yakını akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilere bireysel destek sağladığı yönünde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte programın öğrencilerin derse katılımını arttırdığı, ders performansına, motivasyona ve özgüveni arttırmada olumlu katkılarının olduğu, öğrencilerde kaygının azalmasına, fırsat ve imkân eşitliği sağlanmada katkısının olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yine Göksu ve Gülcü (2016), Türküresin (2018) ve Nartgün & Dilekçi’ (2016) nin eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarıyla ilgili yapmış olduğu araştırmalarda da kursların öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkısı dile getirilmiştir. Dönmez, Gürbüz ve Tekçe (2018) ise yapmış oldukları araştırmada destekleme ve yetiştirme kurslarının maddi imkânsızlığı nedeniyle ek ders alamayan öğrencilerin katılımını sağladığı, bu nedenle kursların, fırsat eşitsizliğinin önüne geçilmesine yönelik bir adım olduğu ifade edilmektedir.

İlkokullarda yetiştirme programında görülen eksikliklere ilişkin öğretmenlerce en sık ifade edilen görüşler arasında modüllere ayrılan sürelerinin yetersiz olması, öğrencinin programa katılımının veli isteğine bırakılması ve devamsızlığın fazla olması göze çarpmaktadır. Ayrıca program süresinin eğitim-öğretim süresini kapsamadığı,

programda görev alanlara ödenen ücretin düşük olduğu, programın 3. sınıflardan itibaren başlamasının geç olduğu, programda sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlere yer verilmediği, öğretmen kılavuz kitapları ile eğitim-öğretimde kullanılmak üzere farklı materyallerin olmadığı, öğrenci kitaplarının içeriğinin zengin olmadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde Er, Türküresin (2018) ve Bozbayındır & Kara (2017) ile Göksu & Gülcü (2016)'nın yapmış olduğu destekleme ve yetiştirme kurslarında karşılaşılan problemlere ilişkin araştırmalarda da kurslarda yaşanan materyal eksikliği öğretmenlerce dile getirilmiştir.

Ülkemizdeki binlerce öğretmen ve milyonlarca öğrenciyi etkileyen, henüz yeni bir uygulama olarak 2018/2019 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB tarafından hayata geçirilen ilkokullarda yetiştirme programı genel olarak değerlendirildiğinde olumlu bir uygulama olmakla birlikte uygulama sürecinde bazı eksikliklerin ve aksaklıkların olduğu görülmektedir.

Öneriler

İlkokullarda yetiştirme programının okullardaki uygulama sürecinde görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak programın daha verimli hale gelmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

- Programdaki ders modüllerine ait süreler belirlenirken uygulayıcı öğretmenlerden görüş alınabilir.
- Programa katılım veli isteğine bırakılmamalı, kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin katılımı zorunlu olabilir.
- Programa mazeretsiz devamsızlığın önüne geçmek için velilere yasal yaptırım uygulanabilir.
- Program eğitim-öğretim başladığı Eylül ayından itibaren başlatılabilir ve eğitim-öğretimin bitimine kadar devam edebilir.
- Programda görev alan öğretmenlere ödenen ücret, benzer bir uygulama olan eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlere ödenen ücretle eşitlenebilir.
- Programın başlangıç düzeyi 3.sınıflardan 2.sınıf düzeyine çekilebilir.
- Programı daha çekici hale getirmek için eğlenceli etkinliklere sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlere yer verilebilir.
- Öğrenci ve öğretmenlere yönelik programa özgü materyaller olabilir.

Kaynaklar (Başlık 10 punto, kaynakların yazımı 9 punto)

Akbaba Altun, S., & Çakan, M. (2004). Öğrencilerin sınav başarısına etki eden faktörler. (LGS ve ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği). *Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*, Ankara

Bozbayındır, F., & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (dyk) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), s.336-349.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş. & Atar, H. Y. (2014). Tıms ululararası matematik ve fen eğilimleri araştırması. MEB YEGİTEK Genel Müdürlüğü, Ankara. <http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS-2011-8-Sinif.pdf> adresinden 12.02.2019 tarihinde alınmıştır.

Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), s.123-154.

Demirel, Ö.(1997). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem

- Dönmez, İ., Gürbüz, S., & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi *Estüdam Eğitim Dergisi* (3. Cilt, 2. Sayı)
- Er Türküresin, H. (2018). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi; Kütahya İli Örneği *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: Aralık, , 9(2), Sayfa: 73-85.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), s.153-171.
- MEB, (2018a). *İlkokullarda yetiştirme programı uygulama kılavuzu*.
- MEB, (2018b). *İlkokullarda yetiştirme programı yönergesi*.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.
- Resmî Gazete, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Kabul Tarihi: 26/7/2014.
- Resmî Gazete, (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda Değişiklik Yapılmasına Dair Karar (Karar Sayısı: 51)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokul ve Ortaokul Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Samsun,
yükselgunduz0735@gmail.com

Murat USLU

Necip Fazıl Kısakürek Sosyal Bilimler Lisesi Müzik Öğretmeni, Salihli, kemanci1978@mynet.com

Özet

Yapılan çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul eğitim yöneticilerinin liderlik stillerini ortaya koymaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Manisa ili Salihli ilçesinde görev yapan 400 ilkokul ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir. Veriler, Şahin (2003) tarafından geliştirilen ölçekle elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kadın öğretmenler, yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyini erkeklerden yüksek bulurken, yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyini erkeklerden düşük bulmuşlardır. 31-40 yaş grubu öğretmenler, yöneticilerin sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik düzeyini diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek bulmuşlardır. Çocuğu olmayan öğretmenler, yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyini diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak algılamışlardır. 4 çocuğu olan öğretmenler, yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyini diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek bulmuşlardır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyini diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek bulurken, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyini diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek bulmuşlardır. Okul büyüklükleri 1001-1500 olan okullardaki öğretmenlerin, yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyini diğer gruplarda (500 ve altı, 5001-1000, 1501 ve üzeri) yer alan öğretmenlerden yüksek bulmuşlardır. Okul büyüklüğü 500 ve altı olan okullardaki öğretmenlerin, yöneticilerin dönüşümlü liderlik düzeyini diğer gruplarda (1001-1500, 5001-1000, 1501 ve üzeri) yer alan öğretmenlerden yüksek bulmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Örgüt, Örgütsel Amaç, Liderlik ve Liderlik Stilleri

Examination Of Primary And Secondary School Administrators' Leadership Styles

Abstract

The aim of this research is to find out primary and secondary school administrators' leadership styles. Screening model was used. The study group of this research consists of 400 primary and secondary school teachers working in Salihli district of Manisa province in the academic year of 2016-2017. Participants were chosen by means of random sampling method. Data was obtained by means of the scale developed by Sahin (2003). The results obtained in the research are as follows: Female teachers perceive the level of administrators' transactional leadership higher than male teachers while they perceive the level of administrators' transformational leadership lower than male teachers. Teachers at the age group of 31-40 perceive the level of administrators' transactional and transformational leadership higher than teachers at the other age groups. Teachers having no children perceive the level of administrators' transactional leadership higher than teachers at the other groups. Teachers having 4 children perceive the level of administrators' transformational leadership higher than teachers at the other groups. Teachers who have been working for 1-5 years in profession perceive the level of administrators' transactional leadership higher than teachers at the other groups while teachers who have been working for 16-20 years in profession perceive the level of administrators' transformational leadership higher than teachers at the other groups. Teachers in schools at the size of 1001-1500 perceive the level of administrators' transactional leadership higher than teachers at the other groups (below 500, 501-1000, over 1501). Teachers in schools at the size of below 500 perceive the level of administrators' transformational leadership higher than teachers at the other groups (1001-1500, 501-1000, over 1501).

Keywords: Organization, Organization Goal, Leadership and Leadership Styles

Giriş

Liderlik insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanlar yaşamları boyunca sosyalleşmek zorunda olduklarından, bir arada yaşamaları gerekmektedir. Bu nedenle, insanlık tarihi küçük gruplardan başlayıp toplumların oluşumuna kadar etkileşim halinde gelişim göstermiştir. Etkileşim ile toplumların birlikte yaşaması zorunlu hale gelmiştir. Bu birliktelik toplumsal kuralların oluşumunu sağlamış ve kurallar ise bazı insanların diğerlerine göre daha baskın olmasına neden olmuştur.

İlk çağlarda dahi küçük gruplar belirli kişilerin liderliğini kabul etmişlerdir. Bu nedenle liderlik, insanların etkileşimi ve ilişkileri sonucunda ortaya çıkan bir kavram olma özelliğine sahiptir. Lider belirli bir toplum içinde diğer insanlardan farklılaşarak önemli bir rol üstlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, liderlik örgütsel literatür içinde önemli bir konuma sahiptir. Liderlik kavramı insanlığın varoluşundan bugüne kadar geçerliliğini sürdürmüş olmasına rağmen, ancak bilimsel olarak liderlik araştırmaları 1930'lu yıllardan sonra gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra lider ve liderliğin bir takım özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çerçevede lider; örgütün etkin bir şekilde faaliyet göstermesini sağlamak için koordinasyon, karar alma, hedefe yöneltme, yönetim işlevlerini gerçekleştiren kişi olarak tanımlanabilir. İnsanlar birlikte düzen içinde yaşayabilmek için bir yönlendirici ihtiyacı duymaktadır (Balay vd., 2014). Bu yönlendirici örgüt içinde baskın olan liderdir. Liderler örgütün koordine edilmesinde ve belirlenen amaçlar doğrultusunda ilerlemesinde etkili olmaktadır. Liderin en büyük özelliği örgüt bünyesindeki diğer üyeler tarafından kabul görmesidir. Ayrıca liderlerin etkin bir şekilde görev alanına sahip olabilmesi için örgütün özelliklerini tam olarak bilmesi gerekmektedir. En basit tanımıyla lider örgüt içindeki akışın sağlanması ve çalışma eyleminin gerçekleştirilmesi için yön veren niteliğe sahip olan kişi olarak tanımlanabilir. Lider organizasyon işlemi dışında örgüt içindeki bireylerin rol model olarak algılandığı bir profildir. Bu nedenle liderlik örgütsel kuran içinde değerlendirilebilen önemli bir kavramdır (Kılınç vd., 2014).

Liderler genel olarak örgütün her türlü hedeflerini gerçekleştirmeye odaklanan, takım arkadaşlarına bu konuda ilham verebilen, onların motivasyonunu arttıran, sinerjilerini dengeleyen, planlı ve analitik düşünme yetenekleri ile takım içindeki oluşturulan vizyonu yüksek tutan, onları benimseten ve onların güven oyunu alan kişilerdir (Tengilimoğlu, 2005).

Örgütün en önemli özelliği önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesidir. Liderler bu nedenle hem amaç belirleme hem de amaçlara ulaşma açısından önemli bir konumda yer almaktadır. Bu nedenle liderlerin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Doğan, 2016). Bu özellikleri, liderin sürekli olarak grup üyeleri ile etkileşim halinde olması, sistemin dahil olduğu her alanda ihtiyaç duyulması, statüye önem vermemesi olarak söylemek mümkündür.

Okullar bir sosyal kurum olarak faaliyetlerini yöneticilerce gerçekleştirirler. Yönetici, örgütün amaçlarına ulaşması için bir ekip kurma sorumluluğu taşır. Okul açısından bakıldığında bu ekip, öğretim kadrosu ile diğer personelden oluşmakta olup ekipte nitelikli elemanlara gereksinim duyulur. Bu konuda birinci derecede sorumluluk okul yöneticisindedir (Konan vd., 2017). Yöneticinin sorumluluğu sadece nitelikli eleman sağlamak değil, aynı zamanda bu personelin iş başında sürekli olarak gelişimlerini sağlamak için gereken önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır. Bu nedenle okul müdürleri aynı zamanda bir eğitim yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Eğitim yönetimi alanı kamu yönetim sistemleri içinde ayrı bir konuma sahiptir. Çünkü eğitim yönetiminin yararları başka sektörlerde de gözlemlene bilmektedir.

Örgütlerin başarısında parasal ve fiziki imkanlar kadar önemli bir etmende yöneticilerin sahip olduğu beceri ve yetenekleridir. Çünkü personel ve fiziki kaynakları yönetenler, etkin bir biçimde kullanılmasını sağlayanlar o örgütün yöneticileri yani liderleridir. Buna bağlı olarak liderin beceri ve yetenekleri kendisinin ve örgütün başarılı olmasında çok önemli faktörlerdir. Örgütsel yapının oluşturulması, stratejilerin belirlenmesi, örgüt kültürünün oluşturulması ve izlenecek yolların belirlenmesinde liderler anahtar rol oynamaktadır. Arzu edilen sonuçlara kısa zamanda ulaşabilmek için bu araçların herbirinin liderler tarafından mutlaka belirlenmesi gerekir. Çünkü örgütlerin kısa zamanda amaçlarını gerçekleştirmesi sistemin araçlarının etkili bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Bu da ancak liderler tarafından sağlanabilir (Buluç, 2009). Bu açıdan bakıldığında, belirli bir makamda bulunan bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün yaşaması, gelişmesi ve etkili olabilmesi için yerine getirilmesi zorunlu görevlerin ve liderin işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmelidir (Firestone, 1996; Akt:Karip, 1998)

Liderlikte Güç Kaynakları

Liderin grup içinde etkin bir hizmet verebilmesi için doğal olarak liderlik gücüne sahip olması gerekmektedir. Güç kavramı tek bir kişiden bahsederken bir şey ifade etmez, mutlaka bir etkileşim gerektirir. Güç bireyin başkasını etkileme yeteneğidir ve gücün kapsamı da etki altında olan birey tarafından belirlenir. Fiske ve Berdahl'a (2007) göre, güç sahip olmak bir bireyin başka birinin belli bir şekilde davranmasını, hareket etmesini sağlamaktır ve güç tohumu etkilenen tarafından ekilir. Dolayısıyla güçten etkilenen kişiler direniş gösterebilirler dahi uygulanan güç varlığını sürdürür (Akt. Memduhoğlu, 2016). Liderler bireyleri etkisi altına alarak onların farklı davranışlar göstermesini sağlarlar. Bu durum liderin örgüt içindeki gücünü ifade edebilmektedir. Bu nedenle liderin güç alanı örgüt ve onu etkileyenlerdir. Bu çerçevede liderlerin güç kaynakları aşağıda açıklanmıştır.

Ödül Gücü: Ödül bireyin çalışma eylemi sonucunda elde ettiği ücret dışındaki kazancını ifade etmektedir. Ödüllendirme birey açısından motivasyon kaynağıdır. Bu nedenle bireylerin performans değerlerinin yükselmesinde önemli bir konuma sahiptir. Ödülün belirlenen amaçları gerçekleştirebilmesi için adil bir şekilde dağıtılması gerekmektedir. Bu nedenle liderler ödüllerin dağıtımından eşitlikçi ve adil bir davranış sergilemelidir. Bu davranışlar sergilendiği zaman ödüller liderler için önemli bir güç konumuna ulaşmaktadır (Altınkurt vd.,2014).

Zorlayıcı Güç: Zorlayıcı güç kavramı literatürde cezalandırma uygulamaları olarak karşılık bulmaktadır. Liderler örgüt üyelerini hataları karşısında cezalandırma yetkisine sahiptir. Bu nedenle örgüt üyeleri yanlış eylem ve davranışlarında cezaya maruz kalacağına bilincindedir. Zorlayıcı gücü elinde bulunduran lider örgüt içinde önemli bir güç elde etmektedir. Zorlayıcı gücün elde edilebilmesi için ödül sisteminde olduğu gibi eşitlik ve adalet bilincinde yapılması gerekmektedir (Uğurlu ve Demir, 2016).

Yasal Güç: Yasal güç otorite tarafından sağlanan gücü ifade etmektedir. Burada lidere yasal bir statü olarak liderlik görevi verilmektedir. Yasal gücün elde edilmesi için seçim yada atanmışlık durumlarının gerçekleşmesi gerekmektedir. Diğer güç unsurlarından farklı olarak yasal gücün kuralları vardır. Bu nedenle yasal güç kurallarla liderin görev alanını sınırlanmaktadır (Özdemir, 2015).

Uzmanlık Gücü: Uzmanlık gücü liderin bilgi ve becerileri sonucunda oluşmaktadır. Bu nedenle lider örgüt içinde bilgi ve becerisi ile liderlik statüsüne ulaşmaktadır. Her örgüt ve sektörün ayrı özellikleri bulunmaktadır. Uzmanlık gücünü elde eden liderler bu özellikleri kendisinde bulundurmaları zorundadır.

Karizmatik Güç: Liderlik çevresindeki kişileri etkileyen karizmatik bir gücü ifade etmektedir. Karizmatik güç liderlerin örgüt üyelerine karşı rol model olabilmesini ifade etmektedir. Karizmatik liderlikte önemli olan etkileye bilme gücüdür. Karizmatik liderler örgüt üyeleri tarafından mükemmeliyet ve ideallerin simgesi olarak adlandırılırlar. Bu çerçevede karizmatik gücü elinde bulunduran liderin, üst düzeyde güvenilir olma, üstünlük kurma becerisine sahip olma ve güçlü inanç düzeyinin bulunması gibi özellikleri taşıması gerekmektedir.

Liderlik Stilleri

Baskı ve kriz anında insan hareketlerini kontrol altında tutmak zordur ve stres altındaki çalışanlar fikir ayrılıklarına düşerek çatışmaya başlarlar ve yönetilmeleri zorlaşır. Böyle zamanlarda liderler, çalışanları belirlenen hedefler yönünde sahip oldukları görevlerine daha çok bağlanmaları ve stres ile baş edebilmeleri için yönlendirirler. Lideri olmayan bir insan grubu olayları farklı şekilde gördüğü ve farklı çözüm yolları izlediği için hızlı bir şekilde çatışmaya ve anlaşmazlığa düşer (Yalçın ve İliç, 2017). Bu çerçevede liderlik stilleri aşağıda incelenmiştir.

Sürdürümcü Liderlik: Bu liderlik stili hizmet ve ödülün etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sürdürümcü liderler örgüt üyeleri ile ekonomik, psikolojik ve politik etkileşim halindedirler. Sürdürümcü liderlik insan davranışlarına odaklanmaktadır. Burada liderin görevi örgüt içindeki kişilerin davranışlarını ve eylem süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Süreç içerisinde otorite ve etkiler hiyerarşik olarak belirlenmektedir.

Sürdürümcü liderler amaçsal hedefler yerine çalışanlarla pazarlıklar yaparlar. Sürdürümcü liderlikte izleyenlerin çaba, verim, sadakat ve itaati karşılığında beklenen ödül üzerine odaklıdır. Sürdürümcü liderler, örgütsel kültürlerini var olan kurallar, prosedür ve normlarla oluştururlar. Sürdürümcü liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde uygularlar (Oğuz, 2011). Örgüt üyeleri açısından liderin beklenti ve isteklerini karşılamak önemlidir. Bu liderler örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için ödüllendirme ve cezalandırma uygulamalarından faydalanırlar. Burada örgütte belirlenen görevleri yapanlara ödül verilirken; yapmayanlara ceza verilmektedir.

Dönüşümcü Liderlik: Dönüşümcü liderlerin amacı örgütsel amaçların en iyi şekilde gerçekleştirilmesi için faaliyet göstermektir. Buna ek olarak dönüşümcü liderlik, karizmatiklik, yüksek idealler, ve etik ilkeler doğrultusunda çalışanların motive edilmesidir. Bu liderler örgüt üyelerinin büyük bir bölümünü etkileyerek örgütün bütününe harekete geçirirler.

Dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını ve değer yargılarını değiştiren, organizasyonları değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişidir. Dönüşümcü liderler, örgütsel yapıyı harekete geçirir, astlarına ödüller verir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp, bu ihtiyaçları tatmin etmeye çaba sarfeder (Tengilimoğlu, 2005). Bu çerçevede dönüşümcü liderlerin fonksiyonları şu şekilde sıralana bilir. Çalışanların katılımcı anlayışlarını harekete geçirme, çalışanları mobilize etme ve vizyonları çerçevesinde çözüm olanakları sunma.

Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, ilkökul ve ortaokul eğitim yöneticilerinin liderlik stillerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin, öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, yaş, çocuk sayısı, okul türü ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada amaca uygunluğu yönünden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2014).

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Manisa ilinin Salihli ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında ilkököl ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 400 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Şahin (2003) tarafından geliştirilen, okul müdürlerinin liderlik stillerini belirleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 32 maddelik tek boyutlu ve beşli Likert tipi olan ölçek, “hiçbir zaman” ile “her zaman” arasında derecelenmektedir. Ölçekte ki 1, 6, 8, 12, 19, 22, 25, 30 maddeler sürdürümcü liderlik maddeleriyken, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32 maddeleri, ise dönüşümcü liderlik maddeleridir. Ölçme aracı güvenilirliği için, en yaygın olarak Cronbach Alpha iç Tutarlılık Katsayısı kullanılmıştır. Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç Tutarlılık Katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde, demografik özellikler için yüzde, frekans, ikili karşılaştırmalarda t testi ve çoklu karşılaştırmada ANOVA işlemleri yapılmıştır.

Bulgular

Demografik Özellikler İle İlgili Bulgular

Katılımcıların %56'sı kadın ve %44'ü erkektir. %7'si 20-30 yaş, %44,8'i 31-40 yaş, %35,5'i 41-50 yaş ve %12,8'i 51 ve üstü yaş aralığındadır. %11'inin çocuğu yokken, %23,8'i 1 çocuk, %57,3'ü 2 çocuk, %7,3'ü 3 çocuk, %0,5'i 4 çocuk ve %0,3'ü 5 ve üstü çocuk sahibidir. %7'si 1-5 yıl, %16'sı 6-10 yıl, %21,3' ü 11-15 yıl, %19,0'u 16-20 yıl ve %36,8'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. %44,3'ü 500 ve altı, %55'i 501-1000, %0,03'ü 1001-1500 ve %0,5'i 1501 ve üzeri öğrencisi bulunan okulda çalışmaktadır.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sürdürümcü Liderlik Algısı

		N	X	SS	F	t	df	p
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	224	3,0714	0,68643	1,176	0,756	398	0,450
	Erkek	176	3,0178	0,72663		0,751	365,454	

Kadın öğretmenlerin sürdürümcü liderlik düzeyi ($X=3,07$) erkek öğretmenlerden ($X=3,01$) yüksek bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için yapılan t-testi sonucunda, ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamsız olarak bulunmuştur ($p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmen görüşlerinin benzer olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Algısı

		N	X	SS	F	t	df	p
--	--	---	---	----	---	---	----	---

Dönüşümcü Liderlik	Kadın	224	2,1583	0,89214	0,213	-0,215	398	0,830
	Erkek	176	2,1776	0,89012		-0,215	376,303	

Tablo 2'ye göre, kadın öğretmenlerin dönüşümcü liderlik düzeyi ($X=2,15$) erkek öğretmenlerden ($X=2,17$) düşük olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için gerçekleştirilen t-testi sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamsız olarak bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 3. Yaş Değişkenine Göre Sürdürümcü Liderlik Algısı

		N	X	SS	df	F	p
Sürdürümcü Liderlik	20-30 yaş	28	3,0580	0,11163	3	1,095	0,351
	31-40 yaş	179	3,1020	0,05361	396		
	41-50 yaş	142	3,0290	0,05968			
	51 ve üstü	51	2,9044	0,09667			
	Toplam	400	3,0478	0,03520	399		

31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin sürdürümcü liderlik düzeyi ($X=3,10$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamsız olarak bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Algısı

		N	X	SS	df	F	p
Dönüşümcü Liderlik	20-30 yaş	28	2,2649	0,11854	3	1,682	0,170
	31-40 yaş	179	2,0817	0,06308	396		
	41-50 yaş	142	2,2861	0,08203			
	51 ve üstü	51	2,0792	0,12532			
	Toplam	400	2,1668	0,04451	399		

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik düzeyi ($X=2,28$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamsız olarak bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 5. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Sürdürümcü Liderlik Algısı

	N	X	SS	Df	F	p
yok	44	3,1676	0,08716	5	0,866	0,504
1	95	3,1329	0,07021	394		
2	229	3,0000	0,04807			
Sürdürümcü Liderlik	3	2,9828	0,14061			
	4	2,7500	0,50000			
	5 ve üstü	1	3,1250			
Toplam	400	3,0478	0,03520	399		

Çocuk sayısı değişkenine göre, çocuğu olmayan öğretmenlerin sürdürümcü liderlik düzeyi ($X=3,16$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamsız olarak bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 6. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Algısı

	N	X	SS	Df	F	p
yok	44	2,0398	0,11583	5	1,277	0,273
1	95	2,3404	0,08730	394		
2	229	2,1143	0,05996			
Dönüşümcü Liderlik	3	2,2141	0,19208			
	4	2,4375	0,10417			
	5 ve üstü	1	1,3750			
Toplam	400	2,1668	0,04451	399		

Öğretmenlerin çocuk sayısı göre, 4 çocuğu olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik düzeyi ($X.=2,43$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamsız olarak bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sürdürümcü Liderlik Algısı

	N	X	SS	Df	F	p
1-5 yıl	28	3,1741	0,10473	4	0,829	0,507
6-10 yıl	64	3,1230	0,08624	395		
11-15 yıl	85	3,0809	0,08484			
Sürdürümcü Liderlik	16-20 yıl	76	3,0378	0,08272		
	21 ve üzeri	147	2,9770	0,05606		
Toplam	400	3,0478	0,03520	399		

1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sürdürümcü liderlik düzeyi ($X=3,17$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için

gerçekleştirilen ANOVA sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamsız olarak bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Algısı

	N	X	SS	Df	F	p	
Dönüşümcü Liderlik	1-5 yıl	28	2,2589	0,12135	4	1,399	0,234
	6-10 yıl	64	2,1022	0,10828	395		
	11-15 yıl	85	2,0225	0,08784			
	16-20 yıl	76	2,3344	0,10851			
	21 ve üzeri	147	2,1740	0,07817			
	Toplam	400	2,1668	0,04451	399		

Kıdem değişkenine göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik düzeyi ($X=2,33$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamsız olarak bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 9. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Sürdürümcü Liderlik Algısı

	N	X	SS	df	F	p	
Sürdürümcü Liderlik	500 ve altı	177	2,9011	0,04705	3	10,755	0,000
	501-1000	220	3,1778	0,04862	396		
	1001-1500	1	4,0000				
	1501 ve üzeri	2	1,2500	0,00000			
	Toplam	400	3,0478	0,03520	399		

Tablo 9'a göre, 1001-1500 kişi grubunda yer alan öğretmenlerin sürdürümcü liderlik düzeyi ($X=4,0$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı olarak bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 10. Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre Dönüşümcü Liderlik Algısı

	N	X	SS	df	F	p
--	---	---	----	----	---	---

	500 ve altı	177	2,5381	0,06774	3	22,295	0,000
Dönüşümcü	501-1000	220	1,8828	0,05145	396		
	1001-1500	1	1,1667				
Liderlik	1501 ve üzeri	2	1,0417	0,00000			
	Toplam	400	2,1668	0,04451	399		

Okul büyüklüğü değişkenine göre, 500 ve altı kişi grubunda yer alan öğretmenlerin dönüşümlü liderlik düzeyi ($X=2,53$) diğer gruplarda yer alan öğretmenlerden yüksek olarak bulunmuştur. Oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığının tespit edilmesi için gerçekleştirilen ANOVA sonucunda; ortalama farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı olarak bulunmuştur ($p<0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerin sürdürümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine aynı değişkene göre, öğretmenlerin yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerin sürdürümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine aynı değişkene göre, öğretmenlerin yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Çocuk sayısı değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerin sürdürümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine aynı değişkene göre, öğretmenlerin yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mesleki kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerin sürdürümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yine aynı değişkene göre, öğretmenlerin yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul büyüklüğü değişkenine göre, öğretmenlerin yöneticilerin sürdürümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı değişkene göre, öğretmenlerin yöneticilerin dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öneriler

Yönetici atamalarında atanacak yöneticinin liderlik özellikleri de dikkate alınmalıdır.

Yöneticinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili düzenleme yapılmalıdır.

Kaynaklar

Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu

- arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2), 385-402.
- Balay, R., Kaya, A. ve Geçdoğan-Yılmaz, R. (2014). Eğitim yöneticilerinin hizmetkâr liderlik yeterlikleri ile farklılıkları yönetme arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 229-249.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152), 71-86.
- Doğan, S.(2010). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 101-123.
- İliç Kelgökman, D. ve Yalçın, B. (2017). Y Jenerasyonunun farklılaşan iş değerleri ve liderlik algılamaları, *Journal of Yasar University*, 12(46), 136-160.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 1- 23.
- Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş. ve Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 23-46.
- Konan, N., Yılmaz, S. ve Bozanoğlu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 105-134.
- Memduhoğlu, H. B. ve Turan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44, 73-89.
- Özdemir, S., Sezgin, F. ve Kılıç, D. O. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 177, 365-383.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Şahin, S. (2003). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Uğurlu, C. T. Ve Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56). 98-119.

Suriyeli Öğrencilerin Gözünden Hayat Bilgisi Öğrenme Ortamlarına Bakmak: “Zorlanıyorum Öğretmenim”

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, ykabapinar@marmara.edu.tr

Merve Nur KARAKAŞ

Marmara Üniversitesi, mervenurkrks@gmail.com

ELİF Nur PALUT

Öğretmen, MEB

elifpalut89@gmail.com

Özet

Son dönemlerde Türkiye, tarihinin en büyük göç hareketiyle karşı karşıya kalmıştır. Ülkelerinden Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin sayısı azımsanamayacak boyuttadır. 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığının resmi sitesinde yer alan bilgiye göre 608.084 Suriyeli öğrenciye eğitime erişim imkanı sağlanmıştır. Suriyeli ailelerin çocukları Türk okullarına gidebilmekte ve Türk eğitim sistemine entegre edilmeye çalışılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin uyum dönemlerinde bazı derslerde zorlandığı görülmüştür. Çocukların temel yaşam beceri ve bilgilerinin bir bölümü Hayat Bilgisi dersinde çocuklara kazandırılmaktadır. Türk eğitim sistemine entegrasyonu sağlanmaya çalışılan göçmen çocukların bu derste hangi zorluklarla karşı karşıya kaldıklarının tespit edilmesi bu çocuklara verilen eğitimin niteliğini arttırmaya katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle birlikte devam ettikleri, Hayat Bilgisi dersi sınıf ortamlarının incelenerek bu ders özelinde yaşadıkları öğrenme deneyiminin niteliğini ve yaşadıkları olası zorlukların nedenlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki bir devlet okulunun 3. sınıfına devam eden Suriyeli öğrenciler ile sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçlarını gözlem formu ve öğretmen anket formu oluşturmaktadır. Her bir öğretmenin Hayat Bilgisi dersleri 6’şar saat süre ile gözlenmiş, bu öğrenme-öğretme sürecindeki Suriyeli öğrencilerin durumu anlaşılmasına çabalanmıştır. Yine katılımcı öğretmenlere uygulanan ankette de, bu öğrencilerle Hayat Bilgisi dersi özelinde yaşadıkları deneyimleri ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorular sorulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli öğrenciler, Hayat Bilgisi dersi, Gözlem.

An Examination of Learning Environments of Life Studies Courses from the Point of View of Syrian Students: “I Am Having Difficulties Sir/Madam

Abstract

In recent years, Turkey has faced the largest migration history of the movement. The number of Syrians who immigrated to Turkey is the size of the country can not be underestimated. In 2018, according to the information on the official website of the Ministry of Education, 608,084 Syrian students were provided with access to education. The children of the Syrian families can go to Turkish schools and try to be integrated into the Turkish education system. It has been observed that Syrian students have difficulty in some courses during the adaptation periods. Some of the basic life skills and knowledge of children are gained in the Life Studies course. Identifying the difficulties faced by immigrant children who are trying to integrate into the Turkish education system will contribute to increasing the quality of education provided to these children This study aims to reveal the quality of the learning experience that Syrian students have with their Turkish students and to examine the Life studies classroom environments and to identify the reasons for the difficulties they face. The study group of the research consists of Syrian students attending 3rd grade of a public school in Sultanbeyli district of Istanbul and 7 classroom teachers with Syrian students in their class. The data collection tools of the study consisted of observation form and teacher questionnaire form. The Life Studies courses of each teacher were observed for 6 hours and the situation of Syrian students in this learning-teaching process was tried to be understood. In the questionnaire applied to the participating teachers, open-ended questions were asked to reveal the experiences they had with the students in the life science course.

Keywords: Syrian students, Life Science course, Observation.

Giriş

Dünya tarihinde toplumlar kimi zaman savaş, sürgün, afet gibi durumlar yüzünden kimi zaman da kendileri daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak üzere gönüllü olarak göç ederler (Yılmaz, 2004). Yakın zamanda ülkemiz Suriye'den çok fazla göç almıştır. Nisan 2011- Mart 2019 arasında Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle yaklaşık 3.6 milyon kişi Türkiye'ye göç etmiştir. Suriyeliler kendi ülkelerindeki sıkıntıdan dolayı göç etmişlerdir. Suriyelilerin ülkemize göç etme durumları onların mülteci olduğunu gösterir çünkü Suriyeliler ülkemize sığınmacı olarak gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı Ercan Demirci 2016 yılında yaptığı konuşmasında "Eğitim çağı üzerinden düşündüğümüze yaklaşık 900 bin küsur eğitim çağında çocuk var. Bakanlık olarak ilk günden bugüne kadar bu çocukları eğitimde tutmak hususunda bir çabanın içerisindeyiz. Özellikle son zamanlarda bu çocukların kendi eğitim kurumlarımız içinde eğitime dahil edilmeleriyle ilgili altyapı çalışması içindeyiz. Bu çalışmalarını yaparken Suriyeli nüfusun temsilcileri olan Geçici Suriye Hükümeti ve onların eğitimle alakalı yetkilileriyle istişare içerisindeyiz" diye açıklamada bulunmuştur. Suriyeli mültecilerin içerisinde yer alan çocuk nüfusunun büyük bir yer oluşturması ve Suriyeli çocukların da eğitim hakkına sahip olması Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmelerini kaçınılmaz kılmıştır. Suriyeli öğrencilerin dil, kültür, gelenek, yaşam tarzı gibi durumlarının Türk öğrencilerden farklı olması bu öğrencilerin bu süreçte zorlanacaklarının göstergeleridir. Önemli olan çocukların bu uyum sürecini kolaylaştırıp Suriyeli öğrencilerin eğitimden aldıkları verimi en üst noktaya çıkarmaktır.

Suriyeli öğrenciler için ülkemizde çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Büyükkiz ve Çangal 2016 yılında yaptıkları çalışmada Türkiye'deki Suriyelilerin "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi" ile beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlarının karşılandığını temel ihtiyaçları karşılanan Suriyelilerin iş bulmaları ve Suriyeli öğrencilerin okula devam etmesi süreciyle devam etmiştir. Suriyeli öğrencilerle ilgili 18 sınıf öğretmenine yönlendirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim durumlarıyla ilgili yaşadıkları problemlerin başında dil sorununa bağlı okuduğunu anlamama ve iletişim problemi, uyum sorunu ve devamsızlık gelmektedir (Aykırı, 2017). Suriyeli öğrencilerin olumsuz yaklaşımlardan kurtulmaları ve sınıflarına uyum sağlamaları çok büyük oranda sınıf öğretmenine ve öğretmenlerinin tutum ve yaklaşımlarına bağlıdır (Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017). Öğretmenler ders başarısı anlamında kazanım sağlamak için Suriyeli öğrencilerin sınıfın bir parçası olarak hissetmelerinin sağlanmasının öneminden söz etmiş ve Suriyeli öğrencilerinin diğer öğrencilerden farklı özelliklere sahip olduğu için farklı değerlendirme kriterlerine göre değerlendirdiklerini söylemiştir (Bulut, Soysal, Gülçiçek, 2018). Yine Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016 yılında yaptıkları çalışmalarında öğretmenler ve yöneticilerin, Suriyeli öğrencilerde derse ilgisiz olma, sorumluluktan kaçma, devamsızlık ve ödev yapmama gibi olumsuz davranışlara sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Suriyeli öğrencilere yönelik olarak yapılan eğitim faaliyetlerinin düzenlemek ve bu faaliyetleri değerlendirmek için 2019'un Nisan ayında 13. Koordinasyon toplantısını Antalya'da düzenledi. Milli Eğitim Bakan Yardımcısı Reha Denemeç, sosyal uyumun eğitimdeki başarıda önemli bir araç olduğunu ve Türkiye'nin Suriyeli öğrenciler adına bu durumu sağladığını belirtmiştir. Toplantıya katılan UNICEF Türkiye Temsilcisi Philippe Duamelle, Suriyeli öğrencilerin % 86'sının resmi okullarda eğitim gördüğünü belirtmiş ve okulların sosyal uyumu sağlamada önemli role sahip olduğunu ve UNICEF olarak her türlü desteği sağlayacaklarını söyledi.

Suriyeli öğrencilerin, belirtildiği gibi sosyal uyumunu sağlamak adına öğretmenlere çok önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. PICTES Projesi (Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi) öğrencilere Türk eğitim sistemine entegre olmadan önce Türkçe öğretmeyi hedeflemiş ve bu projeyi Türkiye'nin Suriyeli öğrenci sayısının yoğun olduğu bölgelerde tercih etmiş ve bu bölgelere Türkçe öğretmenleri yollayarak Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğrenen öğrenciler sınıflara dağılmış ve Türk öğrencilerle beraber öğretim hayatına devam etmektedir. Dil sorunu böylece kısmen çözülmeye çalışılmıştır. Hala devam etmekte olan bu proje yapılan araştırmalar ve testler sonucunda başarısı yüksek bir çalışmadır.

Öğrenci açısından zorluklara baktığımızda öğrencilerin Türk öğretim programındaki derslerden Hayat Bilgisi dersinde zorlandıkları görülmüştür. Hayat Bilgisi dersi çocukların doğal ve toplumsal çevrelerini tanımalarına, içinde buldukları sosyal çevrelere uyum sağlamalarına yönelik becerilerin kazandırılması esas alınarak seçilmiştir. İnsan yaşamak için hem doğal hem de toplumsal çevrenin bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Bu bağlamda bu ders Suriyeli çocuklar ve Türk çocukları açısından büyük bir önem taşımaktadır. Fakat bakıldığında Suriyeli öğrencilerin bu dersi sevmedikleri, yapılan öğretmen görüşmelerinde de öğretmenlerin çocukların bu derse karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Buna karşılık bu uyumu kolaylaştırma adına 2018 yılında basılan İlkokul Hayat Bilgisi ders kitapları incelendiğinde Suriyeli öğrencilere yönelik konulara program içerisinde yer verildiği görülmektedir. 2. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında "Farklı Kültürler, Farklı İnsanlar", 3. Sınıf Hayat

Bilgisi ders kitabında “Yeni Ülke Yeni Arkadaş” gibi konular yer almıştır. Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan bu başlıklara aşağıda yer verilmiştir.

Farklı Kültürler, Farklı İnsanlar



Öğrendiklerimizi Uygulayalım

1. Ülkemize göç eden ailelerin çocukları ile aynı sınıfta olduğunuzu düşününüz. Onlarla ne tür faaliyetler yapardınız? Noktalı yerlere yazınız.

.....

.....

.....

.....

(MEB 2. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı, 2018).

Yeni Ülke Yeni Arkadaş



Öçmen kuşlar size neden göç eder?

Güneşli güzel bir gündü ve parktaki herkes çok eğleniyordu. Etrafımız saklambac, kavalamaca, körebe oynayan çocukların sesiyle yankılanıyordu. Birden tek başına oturmuş etrafı izleyen bir çocuk fark ettim.

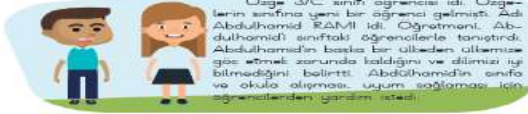
Kuşup yanına gittim. "Bizimle oynamak ister misin?" diye sorduğumda beni anlamadı. Sadece "Benim adım İmad." diyebiliyordu ve ülkesinin adını söyleyebiliyordu. Anlaşılan dilimizi yeni öğreniyordu. Bu yüzden Mehmet'ten yardım istedik. Mehmet, babasının görevi nedeniyle İmad'ın geldiği ülkede yaşamıştı. Oranın dilini az da olsa biliyordu. İmad'la konuştu. İmad ve ailesinin ülkemize göç etmek zorunda kaldığını öğrendik. Dilimizi bilmediği için hiç arkadaşı olmadığını anladık. Öğretmenimiz, farklı kültürdeki insanların okula uyumlarını kolaylaştırmak için onları oyunlarımıza dâhil etmemiz gerektiğini anlatmıştı. Ben de elinden tutup onu körebe oynayan arkadaşlarının yanına götürdüm. Körebe oynamak için aynı dili konuşmamız gerekmiyordu. Bizimle birlikte oynadı. Çok eğlendiği her hâlden belli oluyordu. Artık farklı kültürden yeni bir arkadaşımız olmuştu.



Etkinlik Zamanı



Aşağıdaki örnek olayı okuyunuz ve soruların cevaplayınız.



Özge 3/C sınıf öğrencisi idi. Özge'nin sınıfına yeni bir öğrenci gelmişti. Adı Abdulhamid RAMI idi. Öğretmeni, Abdulhamid'i sınıftaki öğrencilerle tanıştırdı. Abdulhamid'in başka bir ülkeden ültemize göç etmek zorunda kaldığını ve dilimizi iyi bilmediğini belirtti. Abdulhamid'in sınıfa ve okula alışması, uyum sağlaması için öğretmenlerden yardım istedi.

Sizce Özge ve arkadaşları, Abdulhamid'in sınıfa ve okula uyum sağlaması için neler yapabilirler? Önerilerinizi aşağıya yazınız.

Siz başka bir ülkeye göç etmek zorunda olsaydınız neler hissederdiniz? Duygu ve düşüncelerinizi aşağıya yazınız.

Bu arkadaşlarımızın ülkemize alışması için onlara destek olmalıyız. Onlarla ilgilenmeli, problemlerine çözüm aramalıyız. Farklılıklarımıza rağmen birbirimize saygı duymalıyız. Okulumuzda bulunan farklı milletlere sahip arkadaşlarımızı oyunlarımıza katarak onların okula alışmasına katkı sağlayabiliriz.



Bu kalem!

Arkadaşlarımız farklı ülkelerden geldikleri için yabancı diller konuşurlar. Onlara Türkçeyi öğrenmeleri için yardımcı olabiliriz. Onlarla bol bol sohbet edebiliriz. Türkçeyi kolay öğrenmeleri için birlikte film izleme günleri düzenleyebiliriz.

(MEB 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabı, 2018).

Bu konular sınıf içerisinde etkili bir şekilde işlendiğinde Suriyeli öğrencilerin sınıfa olan aidiyetlerini arttıracak ve Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilerle empati yapmasını sağlayacaktır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle birlikte devam ettikleri, Hayat Bilgisi dersi sınıf ortamlarını incelemek ve bu ders özelinde yaşadıkları öğrenme deneyiminin niteliğini ve yaşadıkları

olası zorlukların nedenlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın şekillendiği araştırma soruları ise aşağıdaki gibidir;

1. Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi özelinde yaşadıkları zorluklar ve sınıftaki katılım düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yaşadıkları sorunları giderme noktasında yaptıklarına ilişkin bakış açıları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle birlikte devam ettikleri Hayat Bilgisi dersi sınıf ortamları incelenmiş, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları öğrenme deneyiminin niteliği ve yaşadıkları olası nedenleri ortaya konulmuştur. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseni çerçevesinde şekillenmiştir. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasından seçilen bir devlet ilkokulunun 3. sınıfına devam eden 4 Suriyeli öğrenci ve 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını;

Hayat Bilgisi dersi gözlem formu,

Suriyeli öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile

Sınıf öğretmenleri için hazırlanan anket oluşturmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi öğrenme ortamlarını incelemek için 2 Suriyeli öğrenci, 6 ders saati boyunca Hayat bilgisi dersi içerisinde gözlemlenmiştir. Gözlem formunda odaklanılan boyutlar, Suriyeli öğrencilerin dersteki soruları cevaplama durumları, sınıf içi etkinliklere katılımları, ders içindeki davranışları olmuştur. Çalışma grubunda yer alan 4 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulanan görüşme formunda ise Hayat Bilgisi dersine karşı olan duyguları, Hayat Bilgisi dersinde sevdikleri, kendilerine ilginç gelen konular, Hayat bilgisi dersinde yaşadıkları zorluklar sorulmuştur. Öğretmenlere uygulanan anket ise 7 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Öğretmenlere, Suriyeli öğrencilere yönelik verilen hizmet içi eğitim, seminer ve kurslara katılma durumları, Suriyeli öğrencilerin en çok zorlandıkları dersler, öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri derse adına yaptıkları etkinlikler sorulmuştur. Tüm veri toplama araçlarından toplanan verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu çerçevede görüşme ve anket ile elde edilen veriler belirli kategorilere göre sınıflandırılmış ve ifade sıklıkları belirlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Benzer şekilde gözlem sürecinde odaklanılan boyutlar (sorulara yanıt verme, parmak kaldırma, iletişim kurma gibi) da saptanarak sayısallaştırılmış ve nicelleştirilmiştir. Öğrenci ve öğretmen ifadeleri güvenilirliği artırma adına metin içerisinde sunulmuştur. Suriyeli öğrenciler için takma isimler kullanılırken çalışma grubundaki öğretmenler ise Ö1, Ö2 şeklinde rumuzlandırılmıştır.

Bulgular

Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi özelinde yaşadıkları zorluklar ve sınıftaki katılım düzeyleri nasıldır?

Gözlem raporundan kesit: Çalışmada Suriyeli öğrencilerin öğrenme ortamlarını gözlemlemek için 3. sınıfa giden, aynı sınıfta okuyan 2 Suriyeli öğrenci 6 ders saati boyunca Hayat Bilgisi dersinde gözlenmiştir. Suriyeli öğrenciler Osman ve Aişe (takma isimlerdir) sınıfta ayrı sırada oturmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersinde Osman: Osman'ın Türkçeyi bilme noktasındaki dil sorunu yoğundur. Osman kişilik olarak çekingen bir öğrencidir ve sınıf içinde disiplin sorunu yoktur. Osman 6 saatlik derste kendisi parmak kaldırarak hiç söz hakkı almamıştır. Altı ders saatlik ders süresi boyunca Osman etkinlik olarak, öğretmenin isteği üzerine, sadece bir kez ders kitabından metin okumuştur. Osman'ın okumada ciddi bir sıkıntısı vardır. Osman okuyamadığında bir diğer Suriyeli öğrenci olan Aişe ona yardım etmektedir. Bu anlamda Aişe, Osman'ın adeta gönüllü akademik yardımcısı işlevi görmektedir. Bundan başka yine öğretmen bir kez Osman'a bir soru sordu Öğretmen derste "Atatürk'ün Kişisel Özellikleri" konusunu işliyordu. Osman'a sorduğu soru, akıllı tahtada Atatürk fotoğrafının altında kalan Atatürk'ün

vatanseverliği ile ilgili bir soruydu. Osman, gözlemlenen 6 ders saati Hayat Bilgisi dersi süresince bilgisiyle oynamakta, dışarıyı seyretmektedir. Gözlemlenen süreç içerisinde ilginç bir olay gerçekleşmiştir. Bir ders teneffüsünde sınıftaki iki Türk öğrenci birbirleriyle kavga etti. Ardından biri gidip Osman'a yumruk attı. Aişe durumu sınıf öğretmenine anlattı. Öğretmen “teneffüste konuşuruz” dedi ancak ardından olayı geçiştirdi. İlgilenmedi.

Hayat Bilgisi Dersinde Aişe: Osman'dan farklı olarak Aişe'nin dil sorunu çok azdır. Aişe sınıfta aktif ve özgüvenli bir öğrencidir. Aişe'nin Osman'a göre Hayat Bilgisi dersine ilgisi daha fazladır. Bu çerçevede Aişe derse daha çok katılım göstermektedir. Aişe 6 ders saati süresince ders kitabından bir kesit okumuş; 3 soruyu cevaplamıştır. Öğretmen tarafından sorulan soruların çoğunu cevaplamak için parmak kaldırmaktadır. Aişe'nin cevaplamak istediği sorular genellikle kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır (evet/hayır; doğru/yanlış gibi yanıtları içeren). Aişe, öğretmen masasının önündeki sırada oturduğu için sürekli ders sürecinin içinde olmaktadır. Aişe'nin derste anlamadığı konular olduğunda motivasyonu düşmektedir.

Suriyeli öğrencilerden Aişe, Osman'a göre Türkçeyi iyi konuşuyordu. Aişe, Türkçedeki kelimeleri genellikle biliyor, söylüyor ama öğretmen sorular sorduğunda pek anlamıyor gibi duruyordu. Aişe genelde kapalı uçlu sorulara cevap veriyordu. Ama Aişe, öğretmeni açık uçlu sorular sorduğunda cevap veremiyordu. Aişe'nin öğretmenin sorduğu açık uçlu sorulara cevap vermemesinin nedeni, daha zor Türkçeyi anlamakta zorlanmasıydı. Aişe özgüvenli, kendini ifade etmekte zorlanmamakta, sınıf içerisindeki Türk çocuklara göre sınıftaki aidiyet duygusu daha yüksektir. Aişe, Hayat Bilgisi dersinde katılım gösteriyor ama Aişe'nin hareketli ve enerjik yapısı öğretmenin sorduğu soruları bilemeyince bitiyordu. Aişe aynı zamanda Osman'ın koruyucusudur. Aişe hem arkadaş ilişkileri hem de akademik anlamda Osman'ı destekliyordu. Osman Türkçeyi okumakta ve anlamakta zorlanıyor. Hayat Bilgisi dersinde Osman verim almıyordu ve derste farklı işlerle uğraşıyordu. Çalışma boyunca yapılan öğrenci gözlemleri, öğrenci görüşme formları ve öğretmen anketlerinden elde edilen sonuçlara göre genel olarak Suriyeli öğrenciler Hayat Bilgisi dersinde zorlanıyorlar ve zorlanma nedenleri: Türkçeyi tam olarak konuşamamaları, sorulan sorulara bağlamla ilgili örnek verememeleri, kültürel farklılıklar yaşamaları, kendilerini sınıfa ait hissetmemeleri gibi durumlardır.

Sınıf öğretmenlerine ankette Suriyeli öğrencilerin zorlandıkları dersler sorulduğunda öğretmenler öğrencilerin zorlanma nedenlerini okuduklarını anlamamaları, kavramları tanımakta zorlanmaları, bazı öğrencilerin seviyelerinin 1. sınıf seviyesinde olmaları olarak yanıtlamışlardır. Hayat Bilgisi dersinde zorlanmalarının temel nedeni olarak sınıf öğretmenleri öğrencilerin kültürel farklılık yaşadığı cevabı olarak açıklamışlardır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler incelendiğinde, öğrenciler kendilerini tam olarak ifade edememeleri, derslerin onları zorlamaları, bilmediği şeylerin çok olması, okuyup yazamadıkları için, bazı harfleri bilmedikleri, ödevlerin çok sıkıcı olmaması gibi cevaplar vermişlerdir.

Öğrenci gözlem formu, öğretmen anketi ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlar genel olarak şu durumları ön plana çıkarmıştır. Suriyeli öğrenciler dil problemi yaşamakta, okuduğunu anlamakta zorluk çekmekte, iletişim kurmakta problem yaşamaktadır. Sınıf öğretmenleri bu durumun nedenini öğrencilerin kültürel farklılıklar yaşamaları ve Türkçeyi tam ve doğru olarak anlamamalarıdır. Bu durumda sınıf öğretmenlerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerle Hayat Bilgisi dersi bağlamında görüşme de gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere Hayat Bilgisi öğrenme ortamlarına yönelik sorular sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir:

Aişe: “Hayat Bilgisi dersinde bazı sorular zor oluyor yapamıyorum, Hayat Bilgisi dersi aklımı alıp başka yere koyuyor, bilmediğim şeyler olduğu için aklımı karıştırıyor”.

Osman: “Hayat Bilgisi dersindeki konular zor, sorular çok zor, bazen azıcık seviyorum, bulmacaların olduğu zaman seviyorum”.

Mehmet: “Hayat Bilgisi okuyamadığım, zorlandığım için zor geliyor. Hayat Bilgisi dersindeki ödevler çok sıkıcı”.

Fatma: “Harfleri bilmediğim için zor geliyor, ödevlerimi arkadaşlarımla yapınca iyi yapıyorum, okuyup yazamadığım için, öğretmenim bana yardım etmediği için zorlanıyorum”.

Bazı soruların ya da konuların zor olması, aklının alınıp başka yere konulması, aklının karışması, okuyamamak anlayamamak, ödevlerin sıkıcılığı, harfleri bilememek, okuyup yazamamak, akran yardımı ile sorun çözmeye çalışmak ve yeterince öğretmenden yardım alamamak bu çerçevede görüşme yapılan Suriyeli öğrencilerin ana sorun/sıkıntı boyutlarıdır. Suriyeli öğrenciler kendilerinin yaşadığı zorlukların farkındadır. Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları bu durum çok büyük oranda farklı kültürden gelmelerinden kaynaklanıyor gibi görünmektedir.

Var olan durumu anlamlandırma noktasında durum çalışması deseninde farklı veri toplama araçları ile durumun taraflarına ulaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere “Sizce Suriyeli öğrenciler Hayat Bilgisi dersinde zorlanıyorlar mı? Zorlanıyorlarsa size göre bunun nedenleri neler olabilir?” sorusu sorulmuştur. Bu soru bağlamındaki öğretmenlerin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir;

Ö1:

Sizce Suriyeli öğrenciler Hayat Bilgisi dersinde zorlanıyorlar mı? Zorlanıyorlarsa size göre bunun nedenleri neler olabilir?

Evet zorlanıyorlar ilk neden iletişimdeki dil nedeniyle anlaşmazlıklar olması. İkinci neden ise değerlerinin, özel günlerinin, önceliklerinin, kurallarının yeni dilde yaşam içinde aynı şekilde değil farklı olması.

Ö2:

Zorlanıyor. Çünkü konuşmıyorlar, konuşulmuyor, anlamıyorlar. Hayat Bilgisi adı altında Hayat dersi. Bol bol konuşarak geçirilmesinin gereken bir ders. Konuşmadığı için zorlanıyor. Ama inatmaz iyi dinliyor. Bu da hırs öğrenmesini sağlıyor. Şu an okuyor, yazıyor ve konuşuyor. Bunu konuşmadığı için çok sıkı dinlemesiyle bıraktığını düşünüyorum.

Ö3:

Kültürel farklılıklardan dolayı, farklı tutum ve davranışları olmuştur. Yaşamış oldukları şeylerde Hayat B.'ni anlamada zorlaştırmıştır.

Metin: Kültürel farklılıklardan dolayı, farklı tutum ve davranışları olmuştur. Yaşamış oldukları şeylerde Hayat B.'ni anlamada zorlaştırmıştır.

Ö4:

Evet, okuma ve yazma bilmedikleri için anlayamıyorlar. Kendilerini bu anlamda ifade edemedikleri için.

Metin: Evet, okuma ve yazma bilmedikleri için anlayamıyorlar. Kendilerini bu anlamda ifade edemedikleri için.

Sınıf öğretmenlerinin “Sizce Suriyeli öğrenciler Hayat Bilgisi dersinde zorlanıyorlar mı? Zorlanıyorlarsa size göre bunun nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlar şu şekildedir: iletişimde dil nedeniyle anlaşmazlıklar olması, yaşantılarının farklı olması, kendilerini ifade etmekte zorlanmaları ve okuma-yazmada zorluk yaşamalarıdır. Bu anlamda farklı veri toplama araçlarından elde edilen veriler birbirlerini bütünler gibi görünmektedir.

2.Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yaşadıkları sorunları giderme noktasında yaptıklarına ilişkin bakış açıları nasıldır?

Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyumunu kolaylaştırmak ve derslerde yaşadıkları zorlukları gidermek üzere öğretmenlerin anket cevaplarındaki uygulamalar aşağıdakiler gibidir.

Ö1:

detaylarıyla açıklayınız.

- Kazanımlar olarak ders isteniyor.
- Özellikle bu derste konusmalarını sağlamak.
- İletişim kurmalarını ve sssli olarak derse katılma. Sını sssplamak.

Ö2:

detaylarıyla açıklayınız.

İsmi çok kullanıyorum. Çok iyi bir dinleyici olduğunu ve hızla gelişim gösterdiğini sık sık tekrarlıyorum. Bu onda mutluluk yaratıyor. Derse gulumseyerek başlıyor. Sınıf onu seviyor ve davranışlarını beğeniyor. Sınıf kurallarını birlikte oluşturduk ve resimlerden yararlandım bu kuralları açıklamak için. Kanıyı anlatan videoları izletiyorum. Videoları durdurup ona beden diliyle yavaş yavaş anlatıyorum, o anlayana kadar. Hata yapmasına izin veriyorum. Diğerlerinden daha çok hata yapabileceğini sınıfta tartışıyoruz. Hata yapmaktan korkmuyor. Daha çok yosıyı kullanıyorum. Anlatmaya da defter düzenini sağlamış oluyor. Aynı anda her şeyi anlatmasını beklemiyorum. Ailesiyle telefonda bir program indirdik. Program onların sesini Türkçe diline benim dilimi Arapça diline çeviriyor. Bunu ilk yıl yaptık. Şimdi ikinci sınıf ve sınıf içi duyuru meselelerine o cevap veriyor. Ailesi hata Türkçe konuşmuyor; ona öğrencimle şu an çok rahat anlaşılıyor.

Ö3:

detaylarıyla açıklayınız.

Hayat Bilgisi dersinde bal bal drama çalışması yapıyorum. Suriyeli öğrencilerimin de drama çalışmalarında rol almalarını sağlıyorum. Ders esnasında ssz almaları konusunda teşvik ediyorum, konuşturuyorum. Bazen onları Suriye hakkında konuşturuyorum. Yemnetlerini, ayunlarını vs. anlatmalarını istiyorum. Arapça bazı kelimeleri öğreterek onlara bazı kelimeler kavramları vermeye ve konuları daha iyi anlamalarını sağlamaya çalışıyorum. Etkinlik yönergelerini onlara yavaşca ve ayrıntılı bir şekilde anlatarak etkinliği doğru anlayarak yapmalarına çalışıyorum. İki öğrencinin birbirlerine karşılık sorular sorarak konu tekrar yapması şeklinde uygulama yapıyorum sınıfta. Bu şekilde birini Suriyeli öğrencilerden seçerek onların aktif katılımını sağlıyorum.

Ö4:

Onların ilkeleindeki yaşantılarıyla ilgili sorular sorarak onları da dersin içine katmaya çalışıyorum.

Ö5:

Berlikte oyun oynama, sınıfta grup çalışması yapmağa devam etmekte.

Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yaşadıkları zorlukları gidermek için öğrencilerin ders içinde iletişim kurmalarını sağladıklarını, ismiyle hitap ettiklerini, gelişme gösterdiği durumları sık sık tekrarladıklarını, drama çalışmalarında rol almalarını sağladıkları, ders içinde kendi ülkelerinden örnek vermelerini, oyun ve grup çalışmalarlarıyla derste öğrencileri aktif kılmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerle yapılan görüşmede de öğrenciler, öğretmenlerinin öğrencilerin akademik olarak zorlandıkları durumlarda yaptıklarını katkıları şu şekilde açıklamışlardır;

Aişe: «Ben boş boş oturduğumda öğretmenim yanıma gelip Aişe'ciğim başaracaksın, öğreneceksin diyor».

Osman: «Bazı soruları anlayana kadar öğretmenim bana anlatıyor».

Mehmet: «Öğretmenimiz anlamadığımız konuları bize tekrar anlatıyor».

Fatma: «Öğretmenim bana kitap vermiyor»

(Not: Fatma sorulan sorulara farklı cevaplar veriyordu. Bu durum Türkçeyi tam olarak bilmemesinden kaynaklanıyordu.)

Suriyeli öğrenciler görüşme sırasında akademik olarak zorlandıkları durumlarda öğretmenlerinin kendilerini motive ettiğini, anlamadığı yerlerde öğrencilerin konuyu anlayana kadar çaba gösterdiklerini söylemişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

1. Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi özelinde yaşadıkları zorluklar ve sınıftaki katılım düzeyleri nasıldır?

Bu araştırma sorusuna yönelik olan veri toplama araçları (öğrenci gözlem formu, öğrenci görüşme formu ve öğretmen anketi) incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde zorlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. İletişim (sınıfta öğrenme süreci; arkadaşlık ilişkileri), kültürlerarası farklılıklar (değerler, özel günler, gelenekler), düşüncelerini yazılı ifade edememe gibi durumların Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yaşadıkları zorlukların temel nedenleri olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmalar da, Suriyeli öğrencilerin temel problemlerinin dil sorunu ve iletişim kurmada yetersizlik olduğunu göstermiştir (Levent, Çayak (2017), Uzun, Bütün (2016). Suriyeli öğrencilerin durumlarını ele aldığımızda Suriyeli öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilerle aynı konuları öğrenmelerinin hiçbir destek olmadan öğrenmeleri zordur. Böyle durumlarda öğretmenlerin yapması gereken Suriyeli öğrencilerin ön bilgilerini bilip mevcut içeriği bu doğrultuda düzenlemelidir. Hayat Bilgisi dersi Suriyeli öğrenciler için kavram ve bağlam olarak zor bir derstir. Hayat Bilgisi dersi kitaplarında Suriyeli öğrencilerle ilgili konuların varlığı son derece önemlidir. Bu konular çok işlevsel işlenmelidir. Sınıf öğretmenleri ve diğer branş dersi öğretmenleri Suriyeli öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalara katılmalıdır. Suriyeli öğrencilerle ilgili öğretmenlerin farkındalık ve tecrübe kazanmaları sağlanmalıdır. Sınıf öğretmenlerin farklı ülkelerden göç etmek zorunda kalıp Türkiye'de eğitim hayatına devam eden öğrencilerle ilgili eğitim almamış, almışlarsa da bu öğrencileri eğitmeye yönelik yeterliklerinin istenilen düzeyde olmamaktadır (Sağlam ve Kanbur, 2017). Çelik 2018 yılında yaptığı yüksek lisans tezinde Suriyeli öğrencilere Türk dilini öğretmenin dikkate alınması gereken bir hedef olarak görülmesi gerektiğinden ve Türk dilinin öğretimini kolaylaştırmak adına oluşturulacak materyallerin İngilizce ve Fransızca öğretilirken kullanılan materyaller örnek alınarak oluşturulabilmesinden bahsetmiştir. Suriyeli öğrencilerin Türk dilini öğrendiklerinde öğretmeni ve arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurduğu, kurulan bu iletişimin öğrencilerin devam sorunlarını azalttığı, okula devamlılığının öğrencilerin aidiyet duygusunu ve akademik başarılarını arttırdığı belirlenmiştir (Doğuş,2016; Akt., Çelik, 2018).

2. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yaşadıkları sorunları giderme noktasında yaptıklarına ilişkin bakış açıları nasıldır?

Bu araştırma sorusuyla ilgili veriler incelendiğinde temelde öğretmenler Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları zorlukları giderme adına öğrenciler için grup çalışmalarına dahil etme, derste daha sık söz hakkı verme, sınıfça oyun oynatma, drama çalışmalarına katma, kültürlerini tanıtmalarına sağlama, başardığını/yaptığını ifade ederek motive etme gibi uygulamalar yapmaktadır.

Öneriler

Suriyeli öğrencilerin farklı kültürden gelmeleri sebebiyle Türk eğitim sistemine uyum sağlamalarına yardımcı temel ders Hayat Bilgisi dersidir. Bu ders kapsamında Suriyeli çocukların bu dersten yüksek verim almalarını sağlamak için hazır bulunuşlukları dikkate alınarak bu öğrencilere zorlandıkları konularda gerekli destek sağlanmalıdır. Suriyeli öğrencilerin kültürlerini, geleneklerini tanıtıcı etkinlikler yapılmalıdır. Suriyeli öğrencilerin akademik gelişimi için öğretmen desteği çok önemlidir. Öğretmenler, ellerinden gelen çabayı gösterseler de, daha nitelikli kurslar görmeye gereksinimleri vardır.

Kaynaklar

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.

Bulut, S , Kanat Soysal, Ö , Gülçiçek, D . (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7 (2), 1210-1238.

Büyükkız, K. K., Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1414-1430.

Çelik, Y. (2018). Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: tespitler, sorunlar ve öneriler. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye’de Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.

Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 34-42.

Sağlam, H. İ., Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.

Sarıtaş, E, Şahin, Ü, Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 208-229.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9 (2), 1685-1704.

Öğrencilerin Gözünden 1998, 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına Bakmak: Hangisini Niçin Tercih Ediyorlar?

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
ykabapinar@marmara.edu.tr

Nuray BAŞPINAR
Öğretmen, MEB
nuraybaspinar55@hotmail.com

Özet

Öğretim programlarındaki değişimler, eğitim felsefelerinden, ders kitaplarına, sınıf içi iletişim biçimlerinden ölçme ve değerlendirmeye dek olan tüm eğitim süreçlerini etkileyebilir. Bu anlamda öğretim programı değişimi, radikal dönüşümleri işaret edebilir. Bu çerçevede Türkiye'deki Hayat Bilgisi öğretim programları da 1998, 2005 ve 2018 yıllarında büyük değişimler göstermiştir. Öğretim programlarındaki bu değişimleri, politikacılar, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları, program geliştiriciler, öğrenciler için 'iyi olduğunu düşünerek' öğrenciler adına yaparlar. Ancak bu süreçte en sessiz kitle, adlarına değişim yapılan, yeni amaçlar ve içerik konulan öğrencilerdir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğrencilerin 1998, 2005 ve 2018 yılı öğretim programları merkezinde hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarından hangisini, niçin tercih ettiklerini ortaya koymaktır.

Araştırma nitel bir araştırma olup eylem araştırması deseninde şekillendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Sancaktepe ilçesindeki bir devlet okulunun 2. sınıfına devam eden 36 öğrenci (18 kız ve 18 erkek) oluşturmaktadır. Bu öğrencilere, 1998, 2005 ve 2018 yılı öğretim programları merkezinde hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarından seçilen (olanaklı olduğunca aynı konunun işlendiği) 2'şer konu çoğaltılarak sunulmuştur. Bu metinlerin anılan öğretim programlarının tipik özelliklerini yansıttığı 3 akademisyen alan uzmanının görüşleri de alınarak teyit edilmiştir. Öncelikle öğrencilerden, seçilen bu metinleri dikkatle okumaları ve kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarak hangi ders kitabı metnini niçin tercih ettiklerini açıklamaları istenmiştir. Bu anketin tamamlanmasının ardından, seçilen 1998, 2005 ve 2018 yılı ders kitabı metinleri, temsil ettikleri öğrenme anlayışları merkezinde hazırlanan öğretim planları temel alınarak araştırmacı sınıf öğretmeni tarafından ders olarak işlenmiştir. Derslerin sınıfta işlenmesinin ardından öğrencilere bir kez de işlenen Hayat Bilgisi dersleri temelinde hangi ders kitabı metnini tercih ettikleri nedenleriyle birlikte bir kez daha sorulmuştur. Bu anlamda araştırmanın veri toplama araçlarını "Öğretim Öncesi Ders Kitabı Tercih Formu" ile "Öğretim Sonrası Ders Kitabı Tercih Formu" oluşturmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin ilk tercihleriyle ikincisi arasındaki aynılık/farklılık da incelenmiştir. Yine tercihleri ve tercih gerekçeleri ilginç olarak görülen 4 öğrenci ile de yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hayat Bilgisi, öğretim programları, öğrenci görüşü

Examination of Life Studies Textbooks Published in 1998, 2005 and 2018 From the Point of View of Students: Their Preferences and Underlying Reasonings

Abstract

Changes in curricula can affect all educational processes, from educational philosophies to textbooks, classroom communication, and assessment and evaluation. In this sense, curricula change may point to radical transformations. In this context, the Life Science teaching programs in Turkey in 1998, has shown great changes in 2005 and 2018. These changes in the curricula are made on behalf of the students thinking by the Ministry of National Education experts, program developers and students. However, the silent audience in this process is the students who have changed their names and put new goals and content. In this context, the aim of the study is to determine which of the Life Studies textbooks prepared in 1998, 2005 and 2018 education programs.

The research is a qualitative research and is shaped in the action research pattern. The study group consisted of 36 students (18 girls and 18 boys) attending second grade of a public school in Sancaktepe district of Istanbul. These students were presented with duplicates of two subjects selected from Life Studies textbooks prepared in 1998, 2005 and 2018 education programs. It has been confirmed that these texts reflect the typical characteristics of the mentioned curricula by taking the opinions of 3 academician field experts. First of all, the students were asked to read these texts carefully and to answer the questions directed to them and to explain which textbook text they prefer. Following the completion of this questionnaire, the selected textbooks of 1998, 2005 and 2018 were taught as a course by the researcher class teacher based on the teaching plans prepared in the center of learning approaches they represent. After the lessons were taught in the classroom, the students were once again asked what textbook text they prefer on the basis of Life Studies courses. In this sense, the data collection tools of the research are Pre-Teaching Textbook Preference Form ”and Post-Teaching Textbook Preference Form”. In this sense, the differences / differences between the first preferences of the students and the second were also examined. Again, semi-structured interviews were conducted with 4 students whose preferences and reasons for preference were considered interesting. Content analysis, which is one of the qualitative data analysis methods, is applied to the obtained data.

Keywords: Life Studies, curriculum, student opinion

1.Giriş

Eğitim ve öğretimde asıl olan öğrencinin gelişimidir. Eğitim sistemi, öğrenciyi hayata hazırlarken; onun verilen eğitimle bir önceki nesilden daha üretken olmasını bekler. Öğrenci, eğitimin öznesidir. Öğrenci olmadan öğretmenden, okuldan, planlardan, ders kitaplarından, öğretim programlarından bahsedilemez. Bu anlamda öğrenci, eğitim ve öğretimin ne kadar merkezindedir ya da olması gerektiği kadar merkezinde midir? Bu sorular, eğitim bağlamında yaşamsal derecede önemli sorulardır. Öğretmen, teorik olarak, öğretim programları merkezinde ders planları hazırlamaktadır. Öğrenci de, dersi öğretmen yönetiminde işlemektedir. Tüm bunlar öğrencinin hayata hazırlanması ve öğrendiklerini yeniden yapılandırması için gereklidir. Öğretim programlarını, politikacılar, Milli Eğitim Bakanlığı uzmanları, program geliştiriciler, öğrenciler için ‘iyi olduğunu düşünerek’ öğrenciler adına yaparlar. Ancak bu süreçte en sessiz kitle, adlarına değişim yapılan, yeni amaç ve içerikler konulan öğrencilerdir. Bu anlamda yapılan çalışmaları geliştirmek için daha başka neler yapılabileceği fikrini, bize en iyi eğitim ve öğretimin merkezinde olan öğrenciler/çocuklar verebilir. Öğrenci, neyi öğrenmek istediğini ve dersi nasıl işlemek istediğini ortaya koyduğunda gönüllü olarak derse de katılmış olur. Derse dikkatini veren öğrenci yeni bilgiler öğrenmek için içsel bir güdülenme ile derse başlayacaktır. Yeni bilgileri öğrenirken bunu eğlenerek yapan öğrenci, kendi seçtiği yöntemlerle bilgiyi yeniden yapılandırmak için ilgisini canlı tutacaktır.

Bu bağlamda öğrenciye, neyi ve niçin öğrenmek istediği, dersi nasıl işlemek istediği sorulabilir. Alınan yanıtlarla öğretim programı ve ders yeniden inşa edilebilir. Böylece öğrenciyi hayata hazırlamanın da ötesinde, öğrencinin hayatı yeniden kendi deneyimleriyle inşa etmesine izin verilebilir. Öğrenciyi hayata hazırlarken, kendi deneyimleriyle öğrendiklerini şekillendirmeye çalışan öğrenciye, Hayat Bilgisi Dersi büyük bir katkı sağlayabilir.

Bu anlamda Hayat Bilgisi, çocuğun doğumundan itibaren geçen 6-7 yıldan bu yana dünyayı nasıl anlamlandırdığına ilişkin deneyimleri merkeze alarak, bundan sonraki yaşamına ilişkin bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya, çevresini sosyal ve fiziksel boyutta anlamasına katkıda bulunmaya çalışan bir derstir demek olasıdır (Kabapınar, 2019,1). Hayat Bilgisi Dersi, öğrenciyi yaşamla ilişkilendirerek, yaşamı anlamaya ve yeniden yapılandırmaya fırsat vermeyi amaçlayan bir derstir.

Hayat Bilgisi Dersi, 1926 İlköğretim Programı’yla okullarda eğitim ve öğretim sürecine katılmıştır. 1926 programında, *toplular öğretimi* görüşü benimsenmiştir. Toplu öğretim, birer bütün olan hayat konularının, bütünlüklerini bozmadan, öğrencilerin duyu organlarıyla doğal ya da fiziksel ve toplumsal çerçevelerini inceleyerek, gözlem, yaşama, iş ve deney yöntemleriyle, bilgi, beceri ve daha çok alışkanlık kazanmalarını sağlayan bir öğretim sistemidir. Milli Eğitim Bakanlığı *toplular öğretimi* konusunun ele alınması 22 Mart 1926’da çıkan 789 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanunu’ndan sonra olmuştur. 1924 ilköğretim programı birçok ülkenin ilköğretim programlarının gözden geçirilmesiyle yeniden hazırlanmıştır. Taslak program önce öğretmen okullarına, öğretmen derneklerine gönderilmiş olup, fikirleri alınmıştır. Yanıtların olumlu olmasından sonra 1926’da program bastırılmıştır. Basılan program birkaç ile gönderilmiştir. Her ilde en az iki okulun ilk

sınıfında uygulandıktan sonra tüm ülkede uygulamaya geçilmiştir. Görülüyor ki, pilot uygulama 1926 programını hazırlarken uygulanmıştır. 1926 programında öğretmenlerin görüşleri ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur(Erenel, Ülgen, 1937)

1936 yılında *İlkokul Programı* yeniden düzenlenmiştir. 1936 programında, ilk üç sınıf Hayat Bilgisi konuları etrafında biçimlenmiştir(Berker, 1945). İlköğretime devam eden öğrencilerin çevresinde rastladıkları olayları ayrı ayrı sınıflandıramayacağı, çözümleyemeyeceği düşünülmektedir. 1948 *İlkokul Programı* bireysel eğitimlerden çok grup eğitimlerine önem vermiştir. Öğrencinin öğrendiklerinin uygulamasını yapabileceği eğitsel alanlar sunulmuştur. 1968 *İlkokul Programı* ile derslerde ve diğer okul çalışmalarında öğretmenliğin rehberliği üzerinde durulmuştur. Bu da öğretimde anlatma, eğitimde ezbere bir yöntemle öğretme gibi geleneksel eğitim-öğretim yöntemleri üzerinde bir değişikliğe gidilmiştir. Bu programda üniteler ayrıntılı olarak belirtilmiş olup, konuların seçimi ve öğretim ünitelerinin düzenlenmesinde, ilkokul öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları karşılanması ve *bireysel* yeteneklerinin geliştirilmesi, onların etkinliğe yöneltilmesi ve eğitim amaçlarına *uygun davranışların* meydana getirilmesi amaçlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2003).

1998 *İlkokul Programı*, Hayat Bilgisi dersinin amaçları, *genel hedefler* ve *özel hedefler* şeklinde belirtilmiştir. Özel hedefler her bir sınıf için ayrı ayrı verilmiştir. Özel hedeflerde “toplu yaşama kurallarına uyabilme” gibi *uygun davranışların* meydana getirilmesi amaçlanmıştır. 1998 yılı İlkokul Programı’nın çok büyük oranda davranışçı öğrenme anlayışı merkezinde biçimlendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Buna karşılık 2005 *İlkokul Programı*, daha önceki programlara göre büyük değişiklikler göstermektedir. Öğretmen merkezli yaklaşımın yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara, bilgilerin olduğu gibi kabul edilmesinden sorgulayarak öğrenilmesine geçilmesi ile yapılandırmacı bir yaklaşım izlenmiştir. Programda *yapılandırmacı yaklaşıma* geçiş süreci gözlemlenmektedir(Gözütok, Mızıkacı, Ulubey, Türe, Bıkmaz, Şahin, Koçer, Akçatepe, 2013). Programda ifade edildiği haliyle yapılandırmacı öğrenme kuramı şöyle açıklanmaktadır;

- Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla gelirler.
- Öğrenme, toplumsal etkileşimle desteklenir.
- Anlamli öğrenme, gerçek öğrenme etkinlikleri/görevleri sonucu gerçekleşir.
- Öğrenme, öğrenme ortamına olduğu kadar öğrencilerin ön bilgi, tutum ve amaçlarına da bağlıdır.
- Öğrenme pasif bir süreç değil öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren aktif, sürekli ve gelişimsel bir işlemdir. İnsanlar amaçları olan ve öğrenmelerini kontrol eden varlıklardır.
- Bilgi, her birey tarafından eşsiz bir şekilde hem kişisel hem de sosyal olarak yapılandırılır.
- İnsanlar dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandırdıkları yeni bilgileri değerlendirirler ve yeni bilgileri özümleyebilir, düzenleyebilir veya reddedebilirler (<http://talimterbiye.mebnet.net>).

2018 İlkokul Programı, hızla gelişen teknoloji ile dünyaya uyum sağlamaya yönelik hedefler geliştirmiştir. Bunu amaçlarken öğretmenlere büyük sorumluluk yüklemiştir. Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan bir yol göstericidir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir (<http://mufredat.meb.gov.tr>). Programlar incelendiğinde, öğrencinin bireysel düşüncelerine önem veren yapılandırmacı yaklaşımın 2005 Hayat Bilgisi İlkokul programında ve ders kitaplarında varlığı hem teorik söylem hem de uygulama olarak görülmektedir. 2005 Hayat Bilgisi İlkokul Programı’nda, yapılandırmacı öğrenme anlayışının ruhuna uygun olarak öğrenci görüşlerinin/perspektiflerinin önemsendiğini açıkça belirtmiştir. Buna paralel olarak pek çok farklı öğretim yöntem ve tekniğine 2005 Hayat Bilgisi ders kitaplarında bolca yer verildiği görülmektedir (Kabapınar, 2007,132).

Buna karşılık 2018 Hayat Bilgisi İlkokul Programı son derece sade olarak yazılmış olup bir öğrenme anlayışına vurgu yapılmamıştır. Bu anlamda ders kitaplarının somutluğu ile bazı dolaylı ipuçları elde edilebilmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Öğrencilerin 1998, 2005 ve 2018 yılı öğretim

programları merkezinde hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarından hangisini, niçin tercih ettiklerini ortaya koymaktır. Bu amaca paralel olarak araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerin, 1998, 2005 ve 2018 yılları Hayat Bilgisi ders kitapları arasındaki tercihleri ve tercih nedenleri sınıftaki öğretim öncesinde nasıldır?

Öğrencilerin, 1998, 2005 ve 2018 yılları Hayat Bilgisi ders kitapları arasındaki tercihleri ve tercih nedenleri sınıftaki öğretim sonrasında nasıldır?

Yöntem

Araştırma *nitel* araştırma desenli olup *geliştirici eylem araştırması* deseninde şekillendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Sancaktepe ilçesindeki bir devlet okulunun 2. sınıfına devam eden 36 öğrenci (18 kız ve 18 erkek) oluşturmaktadır. Bu öğrencilere, 1998, 2005 ve 2018 yılları öğretim programları merkezinde hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarından seçilen (olanaklı olduğunca aynı konunun işlendiği) 2'şer konu çoğaltılarak sunulmuştur.

Öğretim öncesi ders kitabı tercih formu, *öğretim sonrası ders kitabı tercih formu* araştırmanın veri toplama araçlarıdır. Öğrencilerin öğretim öncesi 1998, 2005, 2018 ders kitaplarında hangisini/ neden tercih ettiklerini belirlemek için her bir programa uygun birer konu örneği öğrencilere dağıtılarak, "Öğretim Öncesi Ders Kitabı Tercih Formu" ile öğrencilerin öğretim öncesi ders kitabı tercihleri ve tercih nedenleri belirlenmek istenmiştir.

Bunun ardından 3 ders kitabındaki bilginin sunumu ve etkinlikler merkezli dersler sınıfta işlenmiştir. Buna göre 1998 yılı Hayat Bilgisi metninin öğretimi şu şekilde gerçekleşmiştir; "Metni öğretmen okur, daha sonra öğrenciler okur, resimde gördükleri sorular, son olarak öğrenciler metni defterlerine yazar". 2005 yılı ders kitabı metni ise "Metin dikkat çekici soruyla (metin başlığıyla) başlar. Metinde yer alan düşünsel, ahlaki ve empatik sorular merkezinde konu sınıf içinde tartışılır. Tartışma, görsel metinler için de yazılı metinle birlikte eş zamanlı olarak yapılır". Son olarak 2018 yılı metni de "Öğrencilere resimde neler gördükleri sorular. Metni öğretmen okur. Ardından öğrenciler paylaşımlı bir şekilde metni okur. Öğrencilere metinle ilgili neler öğrendikleri sorular" merkezinde planlanmıştır.

Bu öğretim sürecinin ardından öğretim sonrasında, *öğretim sonrası ders kitabı tercih formu* bir kez daha öğrencilere dağıtılarak, öğretim sonrası ders kitabı tercihleri ve tercih nedenleri belirlenmek istenmiştir. Kullanılan iki formda da öğrencilerin tercihlerine ilişkin duygu ve düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Öğretim öncesi ders kitabı tercih formu ve öğretim sonrası ders kitabı tercih formunda yer alan sorular analiz edilmiş, programı tercih eden öğrenci sayıları öğretim öncesi ve sonrası şeklinde sayısallaştırılarak veriler tablolarla sunulmuştur. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler belirli kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmış, nicelleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Sunum sürecinde araştırmanın güvenilirliğini artırma adına anket ve görüşmeden kesitlere de yer verilmiştir. Öğrenci yanıtları Ö1, Ö2 şeklinde rumuzlandırılmıştır. Aşağıda öğrencilere sunulan 1998, 2005 ve 2018 yıllarına ait ders kitabı sayfalarına yer verilmiştir.

8 TRAFİK 1 Numaralı Metin

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Trafik kurallarına uymanın önemi hakkında araştırma yapınız.
2. Trafik işaretlerinin anlamını araştırıp öğreniniz.

1. Trafik Kuralları

Taşıtlan, yayaların yollarda düzen içinde hareket etmelerine **trafik** denir. Trafik düzeni olması için belli kurallara konmuştur. Bu kurallara **trafik kuralları** denir. Yayalar ve sürücüler, trafik kurallarına uymak zorundadır.



Biz de bu kurallara uymalıyız. Okula gelip giden kaldırımdan yürümeliyiz. Kaldırım olmayan yerlerde yolun sol tarafından gitmeliyiz. Caddeler ve sokakların tehlikeli yerlerinden karşıya geçmemeliyiz. Karşıdan karşıya geçerken yaya geçitlerini kullanmalıyız. Trafik polisinin işaretlerine uymalıyız. Trafik polisinin işaretlerine uymadığımızda can güvenliğimiz tehlikeye girer. Trafik polisi olmayan yerlerde, trafik işaretlerinin bulunduğu yerlerden geçmeliyiz. Kırmızı ışık yanıyorsa durup beklemeliyiz. Yeşil yanıyorsa koşmadan geçmeliyiz. Sol ışık yanıyorsa taşıtlar geçmeye veya durmaya hazır olur.

Trafik polisi ve trafik işaretleri olmayan yerlerde karşıya geçmek tehlikelidir. Bu nedenle karşıya köprü başından geçmeliyiz. Geçerken önce sola, sonra sağa bakmalıyız. Tekrar sola bakmalıyız. Taşıt gelmiyorsa hali adımıyla zikzak çizmeden karşıya geçmeliyiz. Duran taşıtları arkasından ve önünden yol açmak tehlikelidir. Bu nedenle buradan geçmemeliyiz. Taşıtları arkasına atmamalıyız.

Sabah ve akşam saatlerinde caddelerdeki araç sayısı azdır. Kışın kış ve buzu havalarda yollar kaygan olabilir. Bu nedenle dikkatli olmalı ve kurallara uymalıyız.



OKUL HEYECANIM

Sizce sevimli kopeğimizin yaya geçidinden karşıya geçmesi trafik kurallarına uygun bir davranış mıdır?
1 Numaralı Metin
Yayalar Ne Yapıyor?

İnceleyiniz, anlatınız.

Resimdeki öğrencilerin kaldırımda koşması doğru mudur? Bu davranışın ne gibi sakıncaları olabilir?

İşikli kavşakta, kamyonet sürücüsünün hatası nedir? Yaya geçidinden geçen yayaların doğru ve yanlış davranışlarını belirleyiniz. Hangi davranışları, neden yanlış olduğunu tartışınız.

Üst geçidi kullanan yayaların doğru davranışlarının neler olduğunu açıklayınız. Üst geçit yerine taşıt yolundan geçmek isteyen yayaların davranışı niçin yanlıştır?

Trafik kurallarına çevrede trafik polisi varken uymak, başka zamanlar uymamak nasıl bir davranıştır? Açıklayınız.

Gözlem

Okula gelip gidişlerinizde yayaların davranışlarını gözlemleyiniz. Yayaların yaptığı yanlış ve doğru davranışları belirleyip listeleyiniz.

Gözlemlerinizi yayaların daha çok hangi yanlış davranışlarına belitlediniz?

Öğk 2018/2019

2018 Hayat Bilgisi Ders Kitabı

3 Numaralı Metin
Güvenli Yolculuk

Yolculuk sırasında araç içinde yüksek sesle konuşmanın tehlikeleri nelerdir?



Özel araçlarda yolculuk yaparken uymamız gereken kurallar vardır. Araçtaki tüm yolcuların emniyet kemeri takılı olmalıdır. Çocukların yaşına ve kilosuna bağlı olarak güvenlik koltuğu veya yükseltici kullanılmalıdır. On bir yaşından küçük olan çocuklar aracın arka koltuğunda oturmalıdır. Araçtaki yolcular sürücünün dikkatini dağıtacak hareketler yapmamalıdır. Sürücünün dikkatini dağıtmak kazalara sebep olabilir.



Otobüs, dolmuş gibi toplu taşıma araçlarına binmek için durakta sıraya girerek beklemeliyiz. Araçların ön kapısından sıra ile binmeliyiz ve arka kapısından inmeliyiz. İnmek için taşıtın tam olarak durduğundan emin olmalıyız. Araç içinde yüksek sesle konuşarak sürücüyü ve yolcuları rahatsız etmemeliyiz. Taşıt pencerelerinden elimizi, kolumuzu uzatmamalıyız. Taşıtları temiz kullanmalıyız.

Görüldüğü üzere bu Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki konu başlıkları, sırasıyla “Trafik Kuralları”, “Yayalar Ne yapıyor?” ve “Güvenli Yolculuk” başlıklarını içermektedir. Bunlardan 1998 yılı Hayat Bilgisi ders kitabındaki yazılı metin çok sayıda –meliyiz –malıyız içeren öğütler demetinden oluşmaktadır. Görsellerdeki tüm ifade edilenler de doğru davranışları simgelemektedir. Buna karşılık 2005 yılı Hayat Bilgisi ders kitabı metninin başlığı ise soru işareti ile başlamaktadır; “Yayalar Ne yapıyor?”. Ardından da doğru ve yanlış davranışların görseller halinde sunulduğu ve doğru/yanlış davranışların neler olduğunun öğrenciye sorulduğu bir metin yapısı kendini göstermektedir. Bunun ardından 2018 yılı ders kitabına ait bir metin de öğrencilere sunulmuştur. Bu zaten işledikleri ders kitabına ait olan metindir. Bu metinde de 1998 yılı Hayat Bilgisi ders kitaplarında olduğu gibi –meliyiz –malıyız kalıbının varlığı görülmektedir.

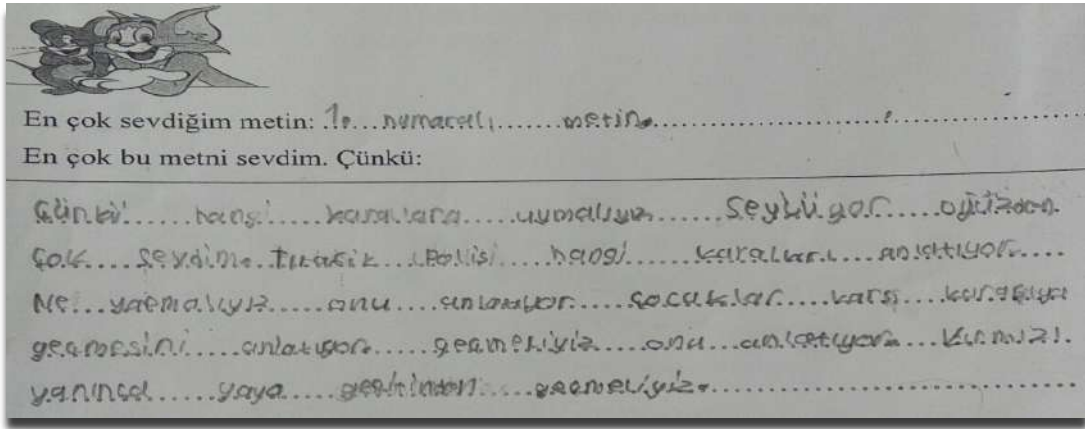
Bulgular

Öğrencilerin, 1998, 2005 ve 2018 yılları Hayat Bilgisi ders kitapları arasındaki tercihleri ve tercih nedenleri sınıftaki öğretim öncesi ve öğretim sonrasında nasıldır?
Öğrencilerin öğretim öncesi metin tercihlerine ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

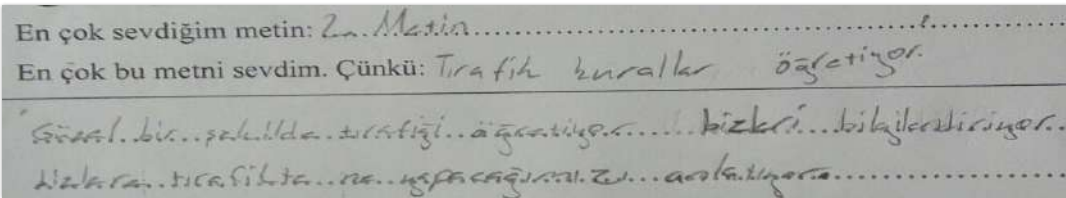
Tablo 1. Öğrencilerin öğretim öncesi ders kitapları tercih analiz sonuçları (n=36)

Öğrenci Tercihi	f
1. Metin (1998 Programı)	13
2. Metin (2005 Programı)	8
3. Metin (2018 Programı)	15
Toplam:	36

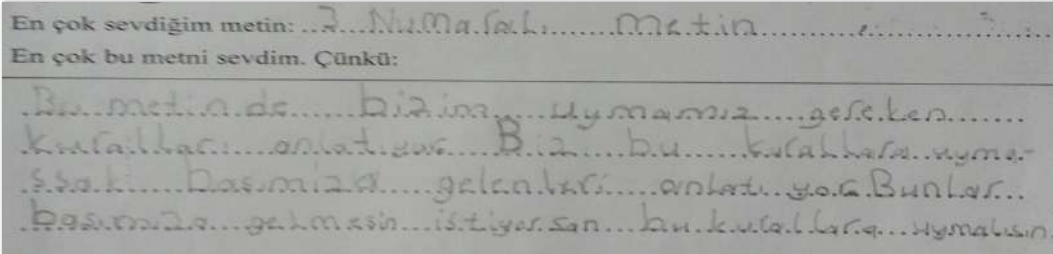
Tablo 1, öğrencilerin en çok 2018 yılı ardından da 1998 yılı Hayat Bilgisi ders kitabı metinlerini tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu iki metin grubunun da görece daha didaktik olduğu ortadadır. Öğrenciler bu anlamda net bilgi istemektedirler. Aşağıda ise öğrencilerin tercihleri ve tercih gerekçelerini ortaya koyan üç örneğe yer verilmiştir.



Metin: Çünkü hangi kurallara uymalıyız seylüyor o yüzden çok sevdim. Trafik Polisi hangi kuralları anlatıyor. Ne yapmalıyız onu anlatıyor çocuklar karşı karşıya geçmesini anlatıyor. Geçmeliyiz onu anlatıyor. Kırmızı yanınca yaya geçidinden geçmeliyiz.



Metin: Güzel bir şekilde trafığı öğretiyor bizleri bilgilendiriyor bizlere trafikte ne yapacağımızı anlatıyor.



Metin: Bu metinde bizim uymamız gereken kuralları anlatıyor. Biz bu kurallara uymassak başımıza gelenleri anlatıyor. Bunlar başımıza gelmesin istiyorsan bu kurallara uymalısın.

Yine anket sorusundan başka öğrencilerle öğretim öncesi süreçte sınıf içi tartışma da gerçekleştirilmiş ve tercihlerinin nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Sınıfta gerçekleşen bu tartışmadan bir kesite aşağıda yer verilmiştir.

Öğretim Öncesi Sınıf İçi Tartışma

Öğretmen: 1 numaralı metni sevmenin nedenleri neler? Anlatır mısın?

Ö6: Çünkü çok güzel. Bilgi anlatıyor. Metinde bir de arabalar var.

Öğretmen: 2 numaralı metni sevmenin nedenleri neler? Anlatır mısın?

Ö8: Güzel bir şekilde trafiği öğretiyor. Bizleri bilgilendiriyor. Bize trafikte ne yapacağımızı anlatıyor.

Öğretmen: 3 numaralı metni sevmenin nedenleri neler? Anlatır mısın?

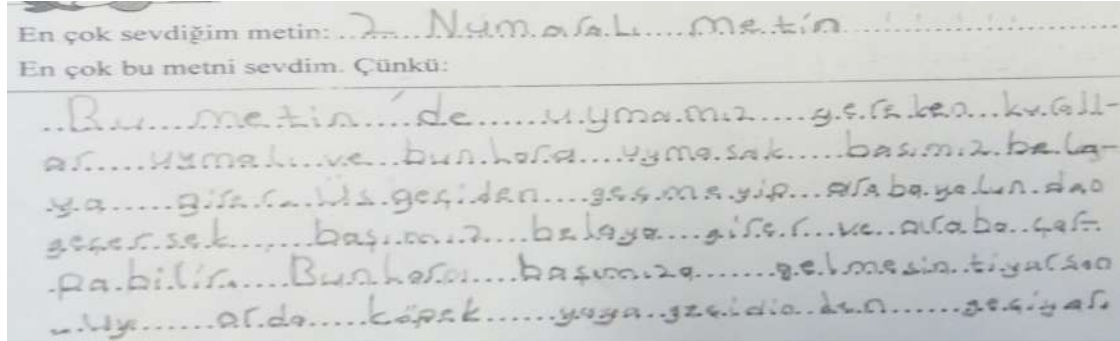
Ö11: Çünkü arabalarla ilgili ve bilgi olduğu için onu çok sevdim. Bence en bilgili olan metin o ve onu çok beğendim. Bilgili olan metinleri çok seviyorum ve her zaman da onları yapıyorum.

Öğrenciler, öğretim öncesi süreçte daha çok net bilgi veren ve onları yönlendiren metinler olan 1998 ve 2018 yılı Hayat Bilgisi metinlerini seçmişlerdir. Bu anlamda 2005 yılı yapılandırmacı anlayış merkezli ders kitapları en az seçilen ders kitabı metni olmuştur. Öğretim sürecini gerçekleştirdikten sonra öğrencilere bir kez daha hangi ders kitabı metnini seçtikleri sorulmuştur. Bu bağlamdaki analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

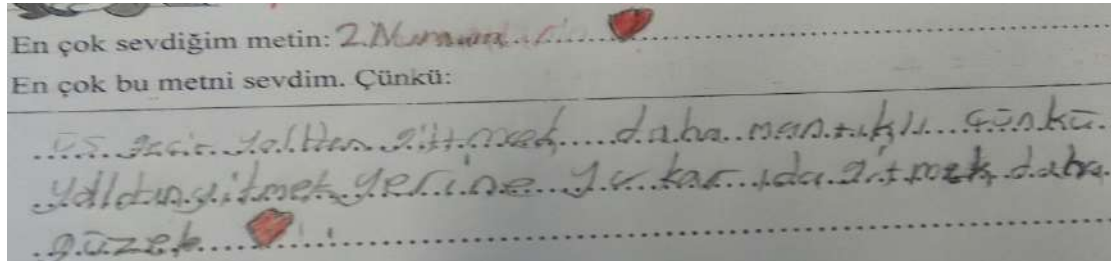
Tablo 2. Öğrencilerin öğretim sonrası ders kitapları tercih analiz sonuçları (n=36)

Öğrenci Tercihi	f
1.Metin (1998 Programı)	8
2.Metin (2005 Programı)	21
3.Metin (2018 Programı)	7
Toplam:	36

Tablo 2 öğretim sonrası öğrencilerin ders kitabı metni tercihlerinin büyük oranda değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim öncesi 1998 ve 2018 yılı ders kitabı metnini seçen öğrenciler, öğretim sonrasında büyük oranda 2. metne yani yapılandırmacı özellikler gösteren metne yönelmişlerdir. Öğretim öncesi sadece 8 öğrencinin seçtiği metin öğretim sonrası ise 21 öğrenci tarafından seçilmiştir. Öğrenciler bu değişimi aşağıdaki şekilde açıklamışlardır.



Metin: Bu metinde uymamız gereken kuralları anlatıyor. Uymamıza gerek yok. Eğer kurallara uymazsak başımız belaya girer. Üs geçiden geçmeyip araba yolundan geçsek başımız belaya girer ve araba çarpabilir. Bunlar başımıza gelmesin istiyorsan uy orda köpek yaya geçidinden geçiyor.



Metin: Üs geçit yoldan gitmek daha mantıklı çünkü yoldan gitmek yerine yukarıdan gitmek daha güzel.

En çok sevdiğim metin: 2.
En çok bu metni sevdim. Çünkü:
Çünkü Resimlerini sevdim ve sorularını sevdim

Metin: Çünkü: resimlerini sevdim ve sorularını sevdim

En çok sevdiğim metin: 2. Metin
En çok bu metni sevdim. Çünkü: Beni bilgilendirdi.
Çok bilgilendirici bir metindi. Çok sevdim ve çok güzeldi. Trafığı çok güzel bir şekilde öğretiyor. Beni bilgilendirdi çok güzel bir metindi.

Metin: Çok bilgilendirici bir metindi çok sevdim ve çok güzeldi. Trafığı çok güzel bir şekilde öğretiyor. Beni bilgilendirdi çok güzel bir metindi.

En çok sevdiğim metin: 2. Numaralı Metin
En çok bu metni sevdim. Çünkü:
Çünkü bize akıl verir ve beynimiz çalışabilir.

Metin: Çünkü bize akıl verir ve beynimiz çalışabilir.

Yukarıdaki yanıtlar öğrencilerin sınıfta gerçekleşen tartışmayı anımsadıklarını göstermektedir. Kurallara uyulmazsa “başın belaya girer” çünkü araba çarpar. Ya da üst geçit yolundan gitmenin “daha mantıklı olması”, sınıfta sorulan soruların sevilmesi etkinliklerin akılda kaldığını göstermektedir. Yine bir öğrencinin durumu “akıl vermesi” ve “beyni çalıştırması” da dikkat çeken bir diğer yanıtıdır.

Öğretim Sonrası Sınıf İçi Tartışma

Öğretmen: Çocuklar son seçtiğiniz metin hangisi? Neden o metni seçtiğinizi açıklayınız?

Ö15: 2 numaralı metni seçtim. Çünkü: 2 numaralı bana sorular soruyor, resimde bize gösteriyor. 2 numaralı bana eğlenceli ve kolay geldi.

Öğretmen: Nasıl eğlenceli geldi?

Ö15: Mesela orada balina diyor ki: «Sevimli köpeğimizin yaptığı doğru bir davranış mıdır?» diyor. O bana eğlenceli geldi.

Öğretmen: İlk tercihiniz ve son tercihiniz nelerdi çocuklar? Neden o metinleri seçtiniz? Açıklayınız?

Ö10: Öğretmeni ben 3 numaralı metni seçmiştim. Sonra 2 numaralı metni seçtim. Çünkü 3 numaralı bana zevkli geldi; ama 2 numaralı çok güzel. Çünkü sorular soruyor.

Ö8: Önce 2'yi seçtim. Sonra yine 2'yi seçtim. Çünkü çok güzeldi. Çok bilgilendirici bir metindi. Sorularını çok beğendim, soruları cevaplamayı çok sevdim.

Yukarıdaki sınıf tartışmasında da 2. metni seçenlerin özellikle üzerinde durdukları boyut, öğretim sürecinde sınıfta sorulan sorular olmaktadır. Öğrencilerin büyük bölümü sorulan sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden karar mekanizmasında var olmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin 1998, 2005 ve 2018 yılı öğretim programları merkezinde hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarından hangisini, niçin tercih ettiklerinin sonuçlarına göre öğrenciler;

Metinde anlatılanları, görsel olarak görmek istemektedir,

Kendilerine sorular sorulmasını ve sorulara cevap vererek dersi işlemek istemektedir,

Metinde çizgi film karakterlerini görmek ve öğrenirken eğlenmek istemektedir.

Sonuç olarak 1998, 2005, 2018 yılı İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programları çerçevesinde hazırlanan metinlerden öğrencilerin büyük çoğunluğu 2005 yılı metnini tercih etmiştir. Bu metin yapılandırmacı öğrenme anlayışı merkezinde hazırlanmıştır. Öğrenciler empatik, düşünsel, ahlaki soruları cevaplarken derse aktif olarak katılmakta ve bilgiyi ve değer yargılarını kendileri yapılandırmaktadır. Öğrenci aktif olduğu dersi daha çok sevmekte ve tercih etmektedir.

Kaynaklar

Akturan, U., & Baş, T.(2017). Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel araştırma Yöntemleri. *Örnek Uygulamalı Adım adım Vaka Analizi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Berker, A.(1945). *Türkiyede İlköğretim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Binbaşıoğlu, C. (2003) *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Cansu, Ş., Gören, N., Kalender, Ö.(2000). İlköğretim Hayat Bilgisi 2, İstanbul: Devlet Kitapları.

Creswell, J. W.(2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. *Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Deseni*, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Erenel, F. L., & Ülgen, H., Ü. (1937). *İlkokul Öğretmenlerine Ders ve Plan Örnekleri*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitap Evi.

Gözütok, F. D., Bıkmaz, F., Mızıkacı, F., Alkın-Şahin, S., Ulubey, Ö., Koçer, Türe, E., & Akçatepe, A., G.(2013) *Cumhuriyet'in İlanından 2013'e Öğretim Programlarının Analizi*. Ankara: Yargı Yayınevi

Kabapınar, Y.(2007). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

Kabapınar, Y. (2019). Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: PegemA

Karaca, A., Kapulu, S., Ülker, S., & Serdar, S.(2009). İlköğretim Hayat Bilgisi 2, Ankara: Devlet Kitapları.

Kuşkaya, Ç. (2018). İlkokul Hayat Bilgisi 2, Ankara: Devlet Kitapları.

Merriam, S., B. (2009). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin bir Rehber*.(Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%4%B0LG%4%B0S%4%B0%3%96%4%9ERET%4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden 17 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). *İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ilkokul/2010-2011/HayatBilgisi-3.S%4%B1n%4%B1f.pdf> adresinden 17 Haziran 2019 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A., Şimşek, H.(1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

1998 ve 2018 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Ders Kitaplarına Bakmak: “Davranışçı ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı Dilemması”.

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

ykabapinar@marmara.edu.tr.

Selma YEŞİLSOY

MEB, Öğretmen selmayesilsoy@gmail.com

Öykü YILMAZ

MEB, Öğretmen oykuyilmaz2410@gmail.com

Özet

21. yüzyıl becerilerine uygun olarak düzenlenen ve yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde şekillenen yeni öğretim programının, davranışçı kurama göre avantaj ve dezavantajları geçmişten günümüze kadar tartışılmaktadır. Öğrenme anlayışındaki değişim, tüm öğrenme-öğretme sürecini etkilemektedir. Nitekim bu değişim öğretim programının amaçlarından ders kitaplarına, sınıf içi iletişimden ölçme ve değerlendirme süreçlerine dek tüm sistematığı derinden etkilemektedir. Öğrenme anlayışı temelinde geliştirilen ders kitaplarının, hedeflenen amaçlara/kazanımlara ulaşması kadar, sınıftaki orkestra şefi rolündeki öğretmenlerin de kullandıkları kitaplara ilişkin bakış açıları bir o kadar önemlidir. Bu araştırmanın amacı, 1998 ve 2018 yıllarına ait 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını, sınıf öğretmenlerinin gözünden değerlendirmek ve bu değerlendirmeye temel oluşturan öğretmenlik algılarını ortaya koymaktır.

Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması desenine sahiptir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Arnavutköy ve Beşiktaş ilçelerinde çalışan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 8'i her iki ders kitabını da kullanmış 15 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlerden oluşurken, diğer 8 öğretmen ise 1-5 yıl arası deneyime sahiptir. Bu iki grubu oluşturmada temel amaç iki farklı deneyim kuşağına sahip öğretmenlerin öğretmenlik algılarını irdelemektir. Araştırmanın veri toplama aracı ankettir. Anketteki soruların özünü 1998 ve 2018 yılı ders kitaplarının belirli ölçütler temelinde karşılaştırılması oluşturmaktadır. Gönüllü olarak seçilen öğretmenlerden 1998 ve 2018 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarını incelemeleri ve kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarak hangi ders kitabını neden tercih ettiklerini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Nitel veriler belirli kategoriler altında sınıflandırılmış ve analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur. Yapılan analizler ışığında 15 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, daha çok 1998 ders kitabını seçtiği, yeni ders kitaplarını 'içi boş' olarak nitelendirmesine karşın 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler ise kazanımların azaltılmasını olumlu bulmuştur. 15 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler 1998 ders kitabının öğrencilere bilginin tam olarak aktarılmasını sağladığını belirtmiştir. Yeni kitabı savunan öğretmenler ise öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlayarak temel becerileri kazandırdıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, ders kitapları, öğretmen görüşleri, davranışçı kuram, yapılandırmacı kuram.

Abstract

The advantages and disadvantages of the new curriculum, which is organized in accordance with twenty first century skills and shaped within the framework of constructivist learning idea, is discussed from past to present. The change in the understanding of learning affects the whole learning-teaching process. Certainly, this change has profound effects; from the objectives of the curriculum to textbooks, classroom communication and measurement and evaluation processes. The textbooks developed on the basis of learning is as important as achieving the targeted goals by textbooks used by teachers in the role of conductors in the classroom.

The aim of this study is to evaluate the 4th grade Social Studies textbooks belonging to 1998 and 2018 from the perspective of the classroom teachers. The research is a qualitative research and has a case study design. The study group consists of 16 primary school teachers working in Arnavutköy and Beşiktaş districts of Istanbul. 8 teachers have 15 years or more experience using both textbooks; the other 8 teachers had 1-5 years of experience.

The main purpose of two groups is to examine teaching perceptions of teachers with two different generations of experience. The data collection tool of the research is the questionnaire. The volunteer teachers examined the textbooks and answered the questions asked to explain which textbook they prefer. Content analysis, a data analysis methods, was applied to the obtained data.

Qualitative data are classified under certain categories and analysis results are presented in tables. Analyzes demonstrate that teachers who have 15 years and more experience chose the 1998 textbooks and described the new textbooks as "hollow", and said 1998 textbook provides full information to students; but teachers with 1-5 years of experience found the new book beneficial as it make students gain the basic skills by making them more active.

Key words: Social Studies, textbooks, teacher viewpoints, behavioral theory, constructivist theory.

Giriş

Eğitim, farklı biçim ve niteliklerde insanın doğumundan ölümüne kadar süren uzun bir süreci kapsamaktadır. Aynı zamanda eğitim, salt tüketen değil üreten ve birey olmanın sorumluluğunu yükleyen, yaşadığı problemlere palyatif çözümler değil kalıcı çözümler üretmeye çalışan, çevresine iyi insan olmanın erdemini kavratılan sosyal bir süreçtir. Bu anlamda eğitim, Sosyal Bilgilere yön veren ve Sosyal Bilgilerin gelişmesine katkı sağlayan bir oluşumdur. Bir toplumun ayakta kalabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için, etkili eğitim sürecine sahip olmalıdır. Eğitimin, kültürü nesilden nesile aktaran rolü olmasının yanında, toplumdaki bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan işlevi de vardır (Tanrıoğen, 2005). Buna karşılık eğitimin tanımı, anlamı ve kapsamı öğrenme anlayışlarına göre radikal değişimler de gösterebilmektedir.

Davranışçı sosyal öğrenme kuramının sosyal bilimler ile ilintili derslerdeki karşılığı olan “Vatandaşlık Aktarımı”ndaki temel amaç, öğrencinin toplumla uyum içerisinde olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumların gelişmesini sağlamaktır. Öğrencilerin, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilen, mutlu ve iyi vatandaş olmasını sağlayan çevresiyle uyum içerisinde olan kişiler olarak yetişmesini sağlamak da bu anlayışın diğer temel özellikleri arasında sayılabilir (Kabapınar 2007).

Eğitim sistemimizde yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile birlikte öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi yapılandırma, ortaya çıkan sonuçtan çok sürecin önem kazanması gibi özellikler ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacı eğitimde öğrenme pasif ve tek taraflı bir bilgi aktarımı değil, çok yönlü ve aktif bir etkileşimi gerektirir (Maden, 2012). Yapılandırmacılıkta öğrenme, önceki bilgiler ve yeni bilgiler arasında etkileşimleri sonucu ilişkilerin kurulmasıdır. Her yeni bilgiyi var olanla bütünleştiren bireyden öğrenilenlerin gerçek yaşama aktarılması beklenir. Temel odak noktası da bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır (Akınoğlu, 2012, 431-432).

Yine eğitim denilince akla ilk gelen materyallerden biri de ders kitaplarıdır. Eğitim uzmanlarına göre bilgilerin kavratılmasında en iyi ve birincil kaynak ders kitapları olarak gösterilebilir (Gökkaya, 2003, 11). Yapılan araştırmalara göre, sınıf içerisinde önerilen çeşitli teknolojik materyaller olmasına karşın ders kitaplarının sınıf içerisindeki yerinin önemli olduğunu, öğretmenlerin birçok etkinliği kitapla başlayıp kitapla devam ettirdiğini göstermektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2004, 18). Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelere bakıldığında zaman da ders kitaplarının her zaman önemli bir eğitim aracı olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, Japon halkından bazı kesimler ders kitaplarını toprak parçası kadar değerli bulmuşlardır. Önceleri Japon öğretmenler okulda deprem olduğu vakit ilk kurtarılması gerekenler arasında öncelik olarak ders kitaplarını göstermişlerdir (Demirel ve Kiroğlu, 2005, 3).

Ders kitaplarının tercih edilmesinin ilk sebebi eğitim programıdır. Eğitim programlarındaki içerik, amaç, etkinlikler ve değerlendirme gibi özelliklerine uygun olarak bilgiler sırasıyla yer almaktadır. İkinci bir sebep de öğretim aracı olarak kitabın kullanılmasıdır (Şahin Yanpar, 1998). Öğrenciler evde ya da okulda derslere hazırlanırken en fazla ders kitaplarından yararlanmaktadır. Aynı zamanda Tor’un (2004) Türkiye’de yaptığı bir çalışmaya göre ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin ödevlerini tamamlamaya çalışırken en çok ders kitaplarından faydalandıkları bulgusu yer almaktadır. Ders kitaplarını sırasıyla ansiklopediler, yardımcı ders kitapları, bilgisayar ve eğitim CD’leri takip etmektedir (Şahin, 2010).

Sosyal bilgiler; yaşama ilişkin bilgilerin öğretilmesinde aktif rol alan ve sosyal bilimlerin disiplinlerinden oluşan bir derstir (Bilgili, 2009). Sosyal bilgiler insanların etkileşim sonucu ortaya çıkardığı değer, bilgi ve becerileri zaman boyutu çerçevesinde yeni yetişmekte olan kuşağın hizmetine sunar. Sosyal dünyada yaşanan hızlı değişimlerin sosyal bilgiler programına da yansımaları gerekmektedir (Doğanay, 2004). 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak düzenlenen ve yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde şekillenen yeni öğretim programının, davranışçı kurama göre avantaj ve dezavantajları geçmişten günümüze kadar tartışılmaktadır. Öğrenme anlayışındaki değişim, tüm öğrenme-öğretme sürecine etki etmektedir. Nitekim bu değişim öğretim programının amaçlarından ders kitaplarına, sınıf içi iletişimden ölçme ve değerlendirme süreçlerine dek tüm sistematiği derinden etkilemektedir. Öğrenme anlayışı temelinde geliştirilen ders kitaplarının, hedeflenen amaçlara ya da kazanımlara ulaşması kadar, sınıftaki orkestra şefi rolündeki öğretmenlerin de kullandıkları bu kitaplara ilişkin

bakış açıları bir o kadar önemlidir. Tüm bunlardan yola çıkarak araştırmanın amacı, 1998 ve 2018 yıllarına ait 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını, sınıf öğretmenlerinin gözünden değerlendirmek ve bu değerlendirmeye temel oluşturan öğretmenlik algılarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırma sorusu aşağıdaki gibidir;

Sınıf öğretmenlerinin, 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarının niteliklerine ve öğrencilere katabileceklerine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve veri analizleriyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı, 1998 ve 2018 yıllarına ait 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını, sınıf öğretmenlerinin gözünden değerlendirmek ve bu değerlendirmeye temel oluşturan öğretmenlik algılarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması deseni kullanılarak uygulamaya konulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016: 289) göre durum çalışması 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmayı yapan kişinin kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür. Araştırma, durum çalışması türlerinden bütüncül çoklu durum çalışmasına uygun olarak hazırlanmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 301).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde ölçüt örneklem kullanılmıştır. Bu örnekleme türündeki temel anlayış bir dizi ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 122). Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un Arnavutköy ve Beşiktaş ilçelerinde çalışan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 8'i her iki ders kitabını da kullanmış 15 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenlerden oluşurken, diğer 8 öğretmen ise 1-5 yıl arası deneyime sahiptir. Çalışma grubunun bu şekilde belirlenmesinin nedeni, deneyimli öğretmenlerin her iki dönem ders kitabını kullanmış olmasına karşın 1-5 yıllık öğretmenlerin ise salt yeni öğretim programlarının kitaplarını biliyor olmasıdır. Bu farklılık, yaş ve deneyim olarak çok farklı kuşakların Sosyal Bilgiler ders kitaplarına bakışını ortaya koymasından dolayı önemlidir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anketteki soruların tümü açık uçludur. Soruların özünü 1998 ve 2018 yılı ders kitaplarının belirli ölçütler temelinde karşılaştırılması oluşturmaktadır. Öncelikle gönüllü olarak seçilen öğretmenlerden 1998 ve 2018 yılı Sosyal Bilgiler ders kitaplarını incelemeleri ve kendilerine yöneltilen soruları yanıtlarak hangi ders kitabını neden tercih ettiklerini açıklamaları istenmiştir. Elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Belirli kategori ve temalar altında veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 301).

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarının niteliklerine ve öğrencilere katabileceklerine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Öğretmenlerin 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarının nitelikleri ve öğrencilere katabilecekleri hakkında görüşlerinin frekans dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Öğretmenlerin 1998 ve 2018 Ders Kitaplarında Öğretmene Düşen Görev ve Sorumluluklar Açısından Ders Kitaplarını Tercih Etme Sebeplerinin Frekans Dağılımı (n=16)

Temalar	Ölçütler	Frekans
	Öğretmene daha fazla görev yüklemesi	4
	İçeriğin öğretmene yardımcı olması	2
	Daha fazla materyal kullanılması	2

2018 Ders Kitabını Tercih Edenler (11 Öğretmen)	Daha planlı/programlı olmayı gerektirmesi	1
	Bireysel farklılıkları daha fazla dikkate alması	1
	Farklı öğretim tekniklerini kullanmayı gerektirmesi	1
	Toplam	11
1998 Ders Kitabını Tercih Edenler (5 Öğretmen)	Öğretmene daha fazla görev yüklemesi	4
	İçeriğin yoğun olması	4
	Konuların daha fazla hakimiyet gerektirmesi	2
	Konuların zorluğu	1
	Daha fazla materyal kullanılması	1
	Toplam	12
	Genel Toplam	23

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinden öğretmene düşen görev ve sorumluluklar ile ilgili 1998 ve 2018 ders kitaplarından birini seçmeleri ve seçme nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından çoğunlukla (11 öğretmen) 2018 ders kitabının seçildiği görülmüştür. Öğretmenler, 2018 ders kitabının öğrenci merkezli olması, öğrenciyi sürekli yönlendirme zorunluluğu ve bireysel farklılıkları daha fazla dikkate alma gibi sebeplerden ötürü öğretmene düşen görev ve sorumlulukların daha fazla olduğunu ifade etmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler ders kitabını seçen öğretmenlerin (5 öğretmen), ders kitabının içeriğinin yoğun olması ve öğretmenin bu yoğunluk sebebiyle daha fazla ders konularına hâkim olmasını gerektirdiği göstermiştir.

Burada dikkat çeken boyut her iki grubun da aynı kategori olan “Öğretmene daha fazla görev yüklemesi” demesidir. Ancak burada kast edilenler iki öğretmen grubu/anlayışı için bütünüyle farklıdır. 2018 yılı ders kitaplarını tercih edenler bu bağlamda daha çok, “fazla materyal kullanımı, organizasyon boyutunda daha planlı olunması, bireysel farklılıklar ile farklı öğretim yöntemlerini” temel alan daha fazla görev yüklenmesinden söz etmektedirler. Buna karşılık 1998 yılı ders kitabını seçenler ise aynı kategoriden “bilgi yoğunluğu ve bu yoğunluğa öğretmenin hâkim olması, kronolojik tarih konuları gibi konuların zorluğu” bağlamında bakmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlik algıları bağlamında derin farklılıklar görülmektedir.

Verilen cevaplar ve anket bilgileri detaylı incelendiğinde, genel olarak 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 2018 Sosyal Bilgiler Ders kitabını, 15 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin bir bölümünün ise 1998 Sosyal Bilgiler Ders Kitabını tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yetiştiği dönemdeki eğitim anlayışı (15 ve üzeri deneyimliler için) davranışçı öğrenme anlayışı, 1-5 yıl deneyime sahip olanlar için yapılandırmacı öğrenme anlayışı tercihlerinin temelini oluşturduğu fark edilmiştir. Davranışçı öğrenme anlayışı ile yetişen öğretmenlerin görece daha çok bilgi cevabını verirken, yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile yetişen öğretmenler ise bireysel farklılıklar, farklı öğretim yöntemleri gibi cevaplar vermiştir. Bu arada deneyimli olsa da 3 öğretmenin, 2018 yılı ders kitabını tercih ettiği de açıktır. Aşağıda bu tercihe ilişkin bir örneğe yer verilmiştir.

Ö1 (15+ yıl deneyim)

5. Öğrencilerde geliştirebileceği beceri ve perspektifleri göz önünde bulundurduğunuzda, 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarından hangisini seçerdiniz? Tercihinizi gerekçeleriyle açıklayınız.

Eski kitapları seçer günümüz teknolojilerinde yararlanarak çocuklara ekstra resimler, grafikler, tablolar hazırlayarak bilgileri daha güncel bir şekilde öğrencilerime sunardım.

Ö1, öğretmenin görevinin öğrencilere bilgi sunma, öğrencilerin de verilen bu bilgileri daha sonra hatırlamak üzere bilgiyi depolama olarak gören davranışçı öğrenme anlayışına uygun bir yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmenin açıklamalarında, temel vurgu bilgi üzerinedir. “Grafikler, tablolar hazırlayarak öğrencilere bilgileri sunardım” görüşü de bu bakış açısını destekler niteliktedir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin, öğrencilerde geliştirebileceği beceri ve perspektifleri göz önünde bulundurduğunda 1998 ve 2018 sosyal bilgiler ders kitapları hakkındaki görüşlerinin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

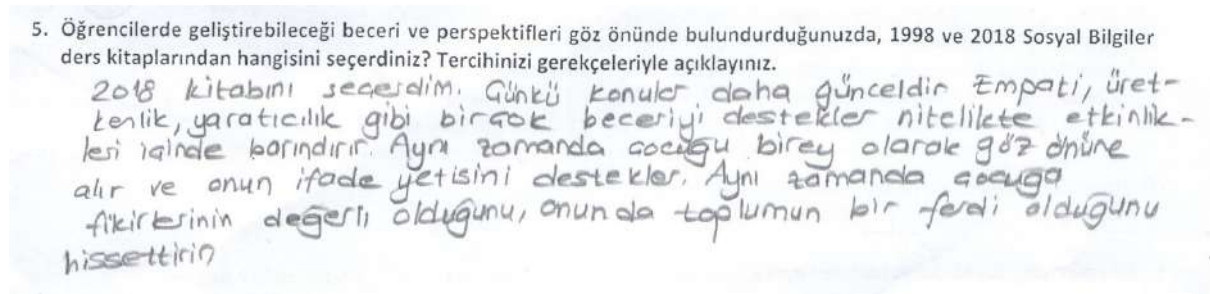
Öğretmenlerin, Öğrencilerde Geliştirebileceği Beceri ve Perspektifleri Göz Önünde Bulundurduğunda 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarını Tercih Etme Sebeplerinin Frekans Dağılımı (n=16)

Temalar	Öğrenci beceri ve perspektiflerine ilişkin bulgular	Frekans
---------	---	---------

İki Kitabı da Tercih Etmeyenler (1 Öğretmen)	İki kitap da işlevsel değil	1
	Toplam	1
1998 Ders Kitabını Tercih Edenler (3 Öğretmen)	Bilginin daha yoğun olması	2
	Öğretmen merkezli olması	1
	Toplam	3
2018 Ders Kitabını Tercih Edenler (12 Öğretmen)	Öğrenci merkezli olması	12
	Günlük hayata uygun olması	5
	Öğretimde farklı becerileri geliştirmesi	2
	Toplumun bir ferdi olduğunu hissetmesi	1
	Daha renkli ve ilgi çekici olması	1
	Öğrencinin aktif olması	1
	Etkinliklerin zengin olması	1
	Daha anlaşılır olması	1
	Toplam	24
	Genel Toplam	28

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinden öğrencide geliştirilebilecek beceri ve perspektiflerle ilgili 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitapları arasından seçim yapılması istendiğinde, çoğunlukla 2018 ders kitabının öğrenci merkezli olması, günlük hayata uygun olması, öğretimde farklı becerileri geliştirmesi gibi sebeplerle seçildiği görülmektedir. Buna karşılık bazı öğretmenlerin 1998 yılı Sosyal Bilgiler ders kitabını bilginin daha yoğun olmasını gerekçe göstererek tercih etmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler ders kitabını tercih edenlerin büyük çoğunluğu 15 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu tablo iki ayrı öğrenme anlayışının temel kavram ve anlayışlarını tüm yalnlığıyla gösterir gibidir. Aşağıda 2018 yılı ders kitaplarını tercih eden Ö13'ün bu soruya ilişkin açıklamalarına yer verilmiştir.

Ö13 (1-5 yıl deneyim)



1-5 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip Ö13, 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabının öğrencilerde empati becerisini arttırdığını, yaratıcılık yönünü desteklediği görüşünü savunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve aktif olmalarına olanak sağladığını, bireyi merkeze aldığını belirtmiştir. Öğrenme, ders kitaplarının ya da öğretmenin etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında gerçekleşir tezini savunan yapılandırmacı öğrenme ile de paralellik gösterir. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin, 1998 ve 2018 sosyal bilgiler ders kitaplarının konu kapsamı, görsellerin işlevi, yazılı bilginin sunumu ve etkinlik niteliği hakkındaki görüşlerinin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin; 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Konu Kapsamı, Görsellerin İşlevi, Yazılı Bilginin Sunumu ve Etkinlik Niteliği Hakkında Görüşlerinin Frekans Dağılımı (n=16)

Temalar	Ders Kitaplarının Özelliklerine İlişkin Bulgular	Frekans	
Konu Kapsamı	İki Ders Kitabı da Olumsuz Bulanlar	Bilgi yoğunluğu	1
		Konuların yetersizliği	1
		Toplam	2
	İki Ders Kitabı da Olumlu Bulanlar	Kazanımların azaltılması/sadeleştirilmesi	4
		Etkinliklere daha fazla yer verilmesi	2
		Konuların müfredatla uyumlu olması	3
Farklı öğretim tekniklerinin kullanılması		1	

		Öğrenci seviyesine uygun olması	1
		Toplam	11
	1998 Ders Kitabını Tercih Edenler	Konu kapsamının geniş olması	13
		Toplam	13
		Toplam	26
Yazılı Bilginin Sunumu	2018 Ders Kitabını Tercih Edenler	İlgi çekici yazılı materyalin kullanılması	5
		Öğrenci merkezli olması	4
		Bilgilerin sadeleştirilmesi	4
		Açık ve anlaşılır bir dil kullanılması	4
		İnteraktif olması	3
		Toplam	20
	1998 Ders Kitabını Tercih Edenler	Yazılı bilginin yoğun olması	9
	Düz anlatım	3	
		Toplam	12
		Genel Toplam	32
Görseller ve İşlevi	2018 Ders Kitabını Tercih Edenler	Görsellerin renkli ve fazla olması	7
		Günlük hayata uygun olması	7
		Kaliteli olması	6
		Görsellerin ders işlenişini kolaylaştırması	4
		Yaş grubuna uygun olması	1
		İnsan figürünün yer alması	1
		Toplam	29
1998 Ders Kitabını Tercih Edenler	Amaca uygun olması	2	
	Olumlu davranış gösteren resimlerin olması	1	
		Toplam	3
		Genel Toplam	32
Etkinlikler ve Niteliği	Her İki Ders Kitabını da Tercih Etmeyenler	Etkinliklerin işlevselliğinin olmaması	5
		Toplam	5
	2018 Ders Kitabını Tercih Edenler	Etkinliklerin fazla olması	7
		Öğrenci becerilerini geliştirmesi	5
		Farklı etkinlik bölümlerinin olması	4
		Öğrenciyi merkeze koyması	3
		Günlük hayata uyumluluğu	3
	Toplam	21	
	Genel Toplam	26	

Tablo 3 incelendiğinde 4 alt temada sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarını karşılaştırmaları istenmiştir. İlk alt tema olan “Konu Kapsamı” karşılaştırılmasında her iki ders kitabında da kazanımların uygun olması, kazanımların azaltılması, öğrenci seviyesine uygunluk ve farklı öğretim tekniklerinin kullanılması gibi sebeplerle olumlu bulunduğu görülmektedir.

İkinci alt tema olan “yazılı bilginin sunumu” incelendiğinde 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabında ilgi çekici yazılı materyalin kullanılması ile öğrenci merkezli olması, bilgilerin sade olması, açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, interaktif olması gibi sebeplerden dolayı görece daha çok tercih edildiği görülmektedir. Üçüncü alt tema olan “görseller ve işlevinde” de 2018 Sosyal Bilgiler Ders kitabının görsellerin renkli ve fazla olması, günlük hayata uygun olması, kaliteli olması gibi sebeplerden tercih edildiği görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında öğrenci bilginin yorumlayıcısı ve inşa edicisi konumundadır. Her birey öğrenme sürecine aktif olarak katılmalı ve bilgiyi yapılandırmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenciyi merkeze koyması ve sınıfta daha fazla katılım gerektiren etkinliklerin olması gibi gerekçelerle 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabını tercih ettiği görülmüştür. Aşağıda 1-5 yıl arası deneyime sahip Ö2'nin görseller ve işlevi bağlamında iki kitabı değerlendirdiği açıklamasına yer verilmiştir.

Ö2 (1-5 yıl deneyim)

Görseller ve işlevi:

1998 yılında hazırlanan kitapta Aile, Okul ve Toplum Hayatı ünitesi dışında diğer ünitelerde insan figürüne pek rastlamadım. Sanki o yapılan işler insan eliyle yapılmamış gibi... 2018 yılında hazırlanan kitabımız bol görselle desteklenerek insan ve günlük yaşantı sürece dahil olarak öğrencisinde bu sürecin içerisinde olabileceği belirtilmiştir.

Yukarıda Ö2 kodlu sınıf öğretmenin cevabı incelendiğinde 1998 Sosyal Bilgiler ders kitabında insan figürü kitapta yeterince yer almadığını belirtmiştir. ‘...insan figürüne pek rastlamadım sanki o yapılan işler insan eliyle yapılmamış gibi...’ 1998 ders kitabı incelendiğinde daha fazla yazılı bilgi daha az görsel kullanıldığı ve kullanılan görsellerin çoğunda da insan figürünün olmadığı görülmüştür. Dördüncü alt tema olan “etkinlikler ve niteliği” incelendiğinde ise 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabının etkinliklerin fazla olması, öğrenci merkezli olması, günlük hayata uyumlu olması gibi sebeplerden tercih edildiği tespit edilmiştir. Aşağıda yine 1-5 yıl deneyime sahip olan Ö13’ün bakış açısına yer verilmiştir; ülkemizdeki bazı tezatları da gündeme getiren.

Ö13 (1-5 yıl deneyim)

Size göre 1998 ve 2018 ders kitaplarının hangisi öğrenciler ve Sosyal Bilgiler dersi için daha etkili ve nitelikli bir ders aracı olabilir? Neden? Lütfen detaylarıyla yazınız.

17 yıllık öğrencilik, 5 yıllık meslek hayatımı göz önüne alınca 2018 yılı ders kitabı sınıfta aktif ders yapılabilecek yapılandırıcı yaklaşıma daha çok hitap ediyor. Fakat bireysel ders çalışmak için tabiki 1998 yılı kitabı daha çok yardımcı olur.

Yukarıda Ö15 nolu sınıf öğretmenin cevabları incelendiğinde ders işleme sürecinde 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabını tercih edeceğini ama Türkiye’de yapılan merkezi sınavlar göz önüne alındığında 1998 Sosyal Bilgiler ders kitabının daha çok yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu yorum, ders işleme sürecinde her ne kadar yapılandırıcı anlayış var olsa da sınavlarda hala ezberci bir anlayışın hâkim olduğu gerçeğini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Aşağıdaki tabloda öğretmenlerin, 1998 ve 2018 sosyal bilgiler ders kitapları arasındaki temel farklılıklar hakkındaki görüşlerinin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4:

Öğretmenlerin, 1998 ve 2018 Yılları Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Arasındaki Temel Farklılıklar Hakkındaki Görüşlerinin Frekans Dağılımı (n=16)

Tema	Ders Kitaplarındaki Temel Farklılıklara İlişkin Bulgular	Frekans	
1998 Ders Kitabına Yönelik Görüşler	Olumlu	Görsel öğelerin çeşitliliği	1
		Hayata kısa sürede hazırlama	1
		İçeriğin yoğun olması	1
		Sınavlara uygun olarak hazırlanması	1
	Olumsuz	Daha fazla detayın olması	5
		Değerlendirme ölçütünün olmaması	2
		Farklı becerileri kazandırmaya uygun olmaması	1
		Düz anlatım	1
	Toplam	13	
2018 Ders Kitabına Yönelik Görüşler	Olumlu	Daha renkli ve ilgi çekici olması	5
		Yazıların puntosu	3
		Değerlendirmenin daha işlevsel olması	3
		Güncel örneklerin olması	2
		Resimlerin daha gerçekçi olması	2
		Baskı kalitesi	2
		Kavram haritalarının kullanılmış olması	2
		Daha sade bilgi içermesi	2
		Araştırma/inceleme sevk edebilmesi	2
		Etkinliklerin zenginliği	2

		Daha somut örneklerin varlığı	1
		Akıcı anlatım	1
		Ders anlatımında farklı tekniklerin kullanılması	1
		Ben dilinin kullanılması	1
	Olumsuz	Yüzeysel olması	4
		Toplam	32
		Genel Toplam	45

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinden 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarını inceleyerek aralarındaki farklar hakkında yorum yapmaları istenmiştir. Verilen cevapların analizinde 1998 Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında daha çok olumsuz eleştiri yapıldığı görülmektedir. Bu eleştiriler 1998 Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmaması ve gereksiz bilgilerin olduğu şeklindedir. 1998 Sosyal Bilgiler ders kitapları hakkında olumlu eleştirilere bakıldığında ‘fazla bilgi yüklü olması’ şeklinde görüş belirtildiği görülmektedir. Bu görüşün, hem olumsuz (gereksiz bilginin olması) hem de olumlu (fazla bilgi yüklü olması) olarak belirtilmesinden çıkarılan sonuç, sınıf öğretmenlerinin kazanımların azaltılması hususunda fikir birliğine henüz varamamış olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde iki ders kitabı hakkında olumlu görüşlerde ‘görsellerin kaliteli olması’ belirtilmiştir. Aşağıda Ö8’in iki ders kitabına ilişkin ilginç bir değerlendirmesine yer verilmiştir.

Ö8 (1-5 yıl deneyim)

2. 1998 ve 2018 yılları Sosyal Bilgiler ders kitaplarını incelediğinizde, size göre bu ders kitapları arasındaki temel farklılıklar nelerdir? Lütfen detaylarıyla yazınız.

1998 kitabı konu kapsamı daha geniş ve dağınıktır. 2018 kitabında ise konular daha basit ve günlük hayat temsillerine daha yakındır. 1998 kitabının son konularında İlk Çağ Anadolu uygarlıklarına kadar uzanan bir kapsam görülürken, 2018 kitabı yakından uzağa ilkesinden de hareketle en çok diğer dünya ülkelerine kadar gitmiştir. Yaşamayan medeniyetlerden bahsedilmemiştir. Konular 2018 kitabında sorular ile düşündürerek aktarılırken 1998 kitabında konu sunumları sadece konu içeriği aktarılmıştır. 1998 kitabında yalnızca değerlendirme soruları bulunurken, 2018 kitabında çeşitli etkinlikler de bulunmaktadır. 2018 kitabı gelişim özetlikleri göz önünde bulundurulduğunda yetersiz, 1998 kitabı ise çok kapsamlıdır.

Yukarıda Ö8 nolu 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenin verdiği cevap incelendiğinde eğitimde “Yakından uzağa” ilkesinden hareketle öğrencilerin öncelikle kendi tarihinden başlayıp diğer dünya ülkelerinin tarihini tanıması gerektiği, 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabının da bu özelliği karşılar nitelikte olduğunu belirtmiştir. 1998 Sosyal Bilgiler ders kitabında ise İlk Çağ Anadolu uygarlıklarının da var olduğunu, konu kapsamının geniş olduğunu olumsuz bir görüş olarak sunmuştur. Ancak 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabının öğrenci seviyesine uygun olmasına rağmen konu kapsamı olarak dar olduğu görüşünü de dile getirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin, 1998 ve 2018 Sosyal Bilgiler ders kitaplarının niteliklerine ve öğrencilere katabileceklerine ilişkin bakış açıları nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu öğretmene düşen görev ve sorumluluklarla ilgili 2018 yılı 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının öğretmen yükünü daha çok arttırdığı görüşünü bildirmiştir. Buna gerekçe olarak da yeni sistemde bireysel farklılıkların daha fazla önemsendiği ve kitaplarda daha fazla etkinlik olduğu için öğretmenlerin daha çok rehberlik yapmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Yazılı bilginin sunumunda, her iki ders kitabını da olumlu bulanların sayısı fazlayken; görsel bilginin sunumunda 2018 ders kitabını olumlu bulanlar sayıca daha fazladır. Bunun sebebi olarak da görsellerin daha fazla kullanılması gösterilmiştir. Yine 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabında etkinlikler ve nitelikleri hususunda öğrenci becerilerini geliştirmesini, farklı etkinlik bölümlerinin olmasını da olumlu bulmuşlardır.

2018 Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenciyi merkeze alan, tek bir doğru cevabın olmadığı yapılandırmacı anlayışa uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Fakat öğretmenler, öğrencilerin girdiği KPSS ve LYS gibi sınavlar bilgi ağırlıklı sınavlar olduğu için yeni kitapların öğrenciler için çok işlevsel olamayacağını 1998 Sosyal Bilgiler ders kitabının ise günümüz sınavları için daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler ders kitabının birçok eksikliğine rağmen 1998 ders kitabına kıyasla daha nitelikli olduğu dile getirilmiştir.

Öneriler

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlanan yeni ders kitapları öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmiştir; lâkin öğretmenler Türkiye’de yapılan genel yerleştirme sınavlarının içeriğiyle günümüzde yapılan eğitimin farklı olduğunu bunun da ikileme sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Buradan çıkan sonuç eğitim anlayışımızda süreç içinde değişiklik yapılmasına rağmen süreç sonunda yapılan değerlendirmede değişiklikler dikkate alınmamış olarak gösterilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı uyguladığı eğitim programlarının içeriğine uygun bir şekilde sınav sorularını hazırlaması hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha kolaylaştırıcı olacaktır.

Kaynaklar

- Bilgili, A. S. (2009). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 1-9.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Ankara: Anı Yayınları.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Gökkaya, K. (2003). Sosyal Bilgilere Giriş. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu- Sosyal Bilgiler, Şahin C. (Ed.), Ankara: Seçkin Yayınları
- Kana, F. (2015). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı, Tarih Okulu Dergisi,8, 1-18.
- Kabapınar, Y. (2007) Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi, 1. Basım. Ankara: PegemA Yayınları.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1, 178-200.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim İkinci ve Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı Ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Milli Eğitim (185), 48-65.
- Şahin Yanpar, T. (1998). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi", Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül,1, 5.706.
- Tor, H. (2004). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", The Turkish Online Journal of Education Technology JOJET, Volume 3. Issue1. Article16.
- Tanrıoğlu, A. (2006) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, 1. Basım. Ankara: Lisans Yayınları
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

2015 PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” Sonuçlarına Göre Türkiye Cumhuriyeti Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi

ÖĞRETMEN PELİN TOPUZ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ, pelintopuz1995@gmail.com

Özet

Öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uluslararası düzeyde PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” durum belirleme çalışmaları yapılmaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan bu çalışmalara katılım, eğitim sistemlerinin mevcut durumları hakkında bilgi vermektedir. Bu doğrultuda Çekya PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” sonuçları ile Türkiye Cumhuriyeti PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” sonuçları karşılaştırılmış ve PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” sonuçlarında öğretmenlerin etkileri Türkiye açısından araştırılmıştır. Çekya’da dört farklı okulda , toplam kırk bir öğretmen ile yapılan çalışma ve Türkiye Cumhuriyeti’nde dört farklı okulda, toplam kırk iki öğretmen ile yapılan çalışmada öğretmenlerin kendi gelişimlerini meslek hayatlarında nasıl destekleyip, geliştirdiklerine ve bu çalışmaların karşılığının PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” sonuçlarına nasıl yansıdığı ile ilgili öğretmen gelişiminin eğitime yansması incelenmiştir. Çekya ile Türkiye Cumhuriyeti’nin karşılaştırılmasının sebebi; araştırmacının her iki ülkede de ilkökul alanında sınıf öğretmeni olarak staj yapmış olmasıdır. Araştırmacının kazandığı deneyimler nitel olarak nicel veriler ile birleşerek Türkiye Cumhuriyeti’nin başarı ortalamasını Avrupa ülkelerinden biri olan Çekya’nın başarı ortalaması ile arasındaki farkın sebebinin saptanılması için gerekli çalışmalar yürütülmüştür. Çekya’da Prag şehrinin ve Türkiye Cumhuriyeti’nde Eskişehir şehrinin seçilmiş olmasının sebepleri ise sosyo-ekonomik, kültürel ve sosyal etkinlikler olarak şehirlerin birbirlerine yakın olmasıdır ve yine okul ve öğretmen seçimleri Prag şehrinde yapılan çalışmalardan sonra öздеş olabilecek okullar, öğretmenler ve öğretmenlerin çalışma yılları şeklinde Türkiye Cumhuriyeti’nde özenle seçilerek kontroller sağlanmıştır. Her iki ülkede de dört farklı okuldaki; Çekya’da toplam sayısı kırk bir, Türkiye Cumhuriyeti’nde toplam sayısı kırk iki olan öğretmenler ile ortalama çalışma yılları; Çekya yirmi üç yıl, Türkiye Cumhuriyeti’nde yirmi iki yıl olan ilkökul sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin ve anketlerin sonucu veri analiz etme(spss) programından faydalanılarak ve tutulan notlar ile karşılaştırılarak PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” sonuçlarında “Çekya ile Türkiye Cumhuriyeti PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” sonuçları neden bu kadar farklıdır ve bu fark üzerinde öğretmenin etkisi nasıldır?” sorusunun cevabı aranmış ve sonuca ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: PISA 2015, eğitim sistemi, K Kuşağı

Assessment of Teachers in Turkey in Accordance with Results of 2015 PISA

“International Student Assessment Program”

PISA “International Student Assessment Program” performs studies in order to determine success levels of the students. Participation to such studies performed at international level gives information on current status of education systems. Within this context, results of Czechia PISA “International Student Assessment Program” have been compared with results of Republic of Turkey PISA “International Student Assessment Program”, and effects of teachers to the results of PISA “International Student Assessment Program” have been examined from point of Turkey. Studies were performed at four different schools in Czechia with total forty-one teachers and at four different schools in Turkey with total forty-two teachers. In such studies, it was examined how the teachers support and improve their own developments in their professional lives, and how provision of such efforts reflected to results of PISA “International Student Assessment Program” as well as how the development of teachers reflected to education system. Since the researcher has served as an intern both countries as a form teacher in elementary schools, Czechia and Republic of Turkey is selected for comparison. Necessary studies were carried out in order to determine the difference between success average of Republic of Turkey and Czechia, one of the European countries by combining experiences of the researcher as quantitative data with qualitative data. Since two cities are similar to each other in socioeconomic, cultural and social activities terms, Prague at Czechia and Eskişehir in Republic of Turkey were selected. Following the further studies in Prague and Republic of Turkey, the schools and teachers were selected with due diligence in consideration with identicalness of the schools and working experience of teachers, and controls were made accordingly. The answer for “why results of PISA “International Student Assessment Program” were very

different when Czechia and Republic of Turkey is compared and what is the effect of teachers on this difference?" was searched by comparing the notes and using the data analysis program (spss) on the results of the interviews and surveys performed with elementary school teachers - with experience of average twenty three years in Czechia and twenty two years in Republic of Turkey of four different schools in both countries; namely total forty-one teachers in Czechia and namely total forty-two teachers in Republic of Turkey-; and conclusion was reached accordingly.

Keywords: PISA 2015, Education System, K Generation

Giriş

Hızla gelişen ve değişen çağın gerektirdiği yeniliklere uyum sağlayabilen, düşünen, araştıran, geliştiren ve sorgulayan nesiller yetiştirebilmek eğitim sisteminin başlıca amaçlarındandır. Bu amaç din, dil, ırk gözetmeksizin eğitim ve öğretim görme hakkına sahip tüm bireyleri kapsamaktadır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD'nin (Organisation for Economic Cooperation and Development) üç yılda bir düzenlemekte olduğu ve 15 yaşındaki öğrencilerin öğrenimlerinin ve becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır (MEB, 2008).

PISA sınavlarının mevcut olan durumunun anlaşılmasının yanında, ülkeler arası karşılaştırmalar yaparak, geleceğe yönelik yeni bakış açıları geliştirmek açısından da önemlidir. Bunun için MEB projeye katılma amacını "*Küreselleşen dünyada, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle belirli referans noktalarına göre ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi ve bu sayede de eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla bir OECD ülkesi olarak ülkemiz bu projeye katılmaktadır*" ifadeleriyle belirtmektedir (MEB, 2009).

Eğitimin niteliğine ve eğitimde eşitsizliğe büyük oranda sosyoekonomik ve sosyokültürel etkenler neden olmaktadır. PISA sonuçlarının araştırıldığı bir çalışmaya göre, akademik başarıda öğrencinin derse duyduğu ilgiden, okulun imkanlarından ve ders içi kullanılan yöntem ve tekniklerden daha çok sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler ön plana çıkmaktadır. (Dinçer ve Kolaşın, 2009).

Yıldırım (2009) ise PISA sonuçları doğrultusunda çalışmasında, Türkiye'de eğitim kalitesini belirleyen temel unsurların, yaşanan bölgeden, sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörlerden, ebeveynin eğitimi ve ekonomik durumu olduğunun üzerini çizmektedir. Polat'a (2009) göre, sosyoekonomik koşulların öğrenci başarısını ve eğitime erişimi olumsuz yönde etkilemesi, okullar arasında kalite farklılıklarının yüksek düzeyde olması, temel eğitimin ve ortaöğretimin herkes tarafından tamamlanamaması ve temel becerilerin toplumun tüm kesimlerine kazandırılmaması Türkiye'de en önemli eğitimde eşitsizlik olarak görülmektedir.

Yöntem

Yapılan çalışmada araştırmacı Türkiye ve Çekya'da nicel analiz yöntemlerinden olan anketten faydalanılmıştır. Araştırmada nicel olarak otuz üç soruluk bir anket uygulanmış, veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Her iki ülkede de dört farklı okuldaki; Çekya'da toplam sayısı kırk bir, Türkiye Cumhuriyeti'nde toplam sayısı kırk iki olan öğretmenler ile ortalama çalışma yılları; Çekya yirmi üç yıl, Türkiye Cumhuriyeti'nde yirmi iki yıl olan ilkökul sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin ve anketlerin sonucu veri analiz etme(SPSS) programından faydalanılmış ve PISA "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" sonuçlarında "Çekya ile Türkiye Cumhuriyeti PISA "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" sonuçları neden farklıdır ve bu fark üzerinde öğretmenin etkisi nedir?" sorusunun cevabı aranmıştır.

Bulgular

Bir ülkenin ilerleyip gelişebilmesi için okullarda iyi bir eğitim veriliyor olması gerekmektedir. Okullarda iyi eğitim verilebilmesi için iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Okulların hatta ülkenin akademik başarı grafiği de, nitelikli öğretmenler ve nitelikli bir eğitim sistemi olmadan yükseltilemez. Başka bir deyişle, iyi

öğrenciler ortaya çıkarabilmek için iyi ve yetkin öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). İyi ve yetkin bir öğretmen olabilmek için alan bilgisi ve mesleki yeterlilikleri tamamlamak gerekmektedir. Her gün değişen dünyamız için bu yeterlilikler değişmektedir. Bu sebeple hergün öğrenmeye devam etmek gerekmektedir. Araştırmanın bu bölümünde bulgular SPSS anket sonuçları ve gözlem formu incelenerek temalar haline açıklanmıştır.

Anket sonuçlarına bakıldığında; Türkiye’de %85, Çekya’da öğretmenler %86 anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir fakat PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye fende 70 ülke içinde 51’inci, matematikte 48’inci, okumada ise 49’uncudur. Çekya ise fende 70 ülke içinde 30’uncu, matematikte 27’nci, okumada ise 33’üncüdür. Buna bağlı olarak:

Türkiye’de %48, Çekya’da %86 öğretmen her ders için materyal hazırlamaktadır. Ders materyalleri anlamlı öğrenmeyi destekleyen öğretim modelleri için önem taşımaktadır. Türkiye’deki ve Çekya’daki öğretmenlerin ders materyali hazırlama oranlarının PISA 2015 başarı grafiği ile doğru orantılı olduğu görülmektedir.

Türkiye’de ve Çekya’da öğretmenlerin %86’sı öğrencileri ile birlikte teneffüslerde zaman geçirmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler arasında bir güven bağı oluşturmak başarıyı beraberinde getirmektedir. Bu sebep ile öğretmenler ile öğrencilerin birliktelik zaman geçirmesi hem güven duygusunun gelişmesine hem de rol model olan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde daha hızlı bir şekilde etki bırakmasını sağlamaktadır.

Türkiye’de %21, Çekya’da %77 öğretmen mesai dışında çalıştığı okulun şartlarını geliştirmek için çalışma yapmaktadır. Öğretmenin yetkinliği kadar okulun eğitime elverişli olması önemli bir unsur olmaktadır. Bu sebep ile eğitim öğretime yeterli bir okul başarıyı arttırmaktadır.

Türkiye’de %95, Çekya’da %88 öğretmen teknolojiyi derslerine entegre etmektedir. PISA 2015 sonuçlarına bakıldığında ülkemizde bu entegre etmenin verimsiz olduğu söylenebilmektedir.

Türkiye’de %85, Çekya’da %86 öğretmen disiplinler arası olarak sanat ve kültür aşıladığını söylerken aynı zamanda Türkiye’de %60, Çekya’da %56 öğretmen öğrencilerle sanat ve kültür hakkında sohbet etmektedir ve yine Türkiye’de %55, Çekya’da %39 öğretmen her hafta tiyatro, sinema, konser vb. gibi sanatsal faaliyetlere katılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerine kültür ve sanatı aktarabilmeleri için öncelikli olarak bu konularda fikir ve bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Matematik, Fen’in ve anlamlı öğrenmenin uluslar arası test edildiği PISA 2015 sonuçlarında bu oranlar göz önünde bulundurulduğunda sanat ve kültürün ve model olmanın önemi fark edilmektedir.

Türkiye’de yabancı dil bilen öğretmenler %10 iken Çekya’da %30’dur. Yabancı dil oranlarına bakıldığında Türkiye’deki öğretmenler 3 katı öğretmen Çekya’da yabancı dil bilmektedir. Yabancı dil, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini devam ettirmesi ve diğer ülkelerdeki değişimleri ilerlemeleri takip edebilmeleri için önem taşımaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye Cumhuriyeti açısından çalışmanın sonucu özetle; öğretmenlerin mesai bitiminin sonrasında bir sonraki ders için gerekli hazırlıklarda bulunmamasına, öğretmenlerin MEB’in hazırladığı ders planına yetişmek için öğrencilerin öğrenmelerini göz ardı etmelerine, öğretmenlerin üniversite sempozyumlarına ve eğitim seminerlerine katılarak kendi gelişimlerini desteklemelerine ve bu gelişimi desteklemekte sebep olarak devletin öğretmenlere mesleki gelişim için teşvik ve fırsat vermemesine dayandırmalarına, öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerini dengede tutamamalarına, MEB’in öğretmene, öğretmenin öğrenciye baskın davranarak motive edici davranışlarda bulunmamasına, öğretmenlerin iş ve özel hayat için ayrımları gereken zaman planmasını düzenleyememelerine, öğretmenlerin diğer ülkelerin eğitim sistemlerini takip etmemelerine, öğretmenlerin yabancı dil öğrenimine vakit ayırmamalarına, öğretmenlerin çalışma yıllarına bağlı olarak ‘K kuşağı’ ile iletişim kurmalarına ve en önemlisi öğretmenlerin öğrencilerini güncel sorunlar içerisine dahil etmeleri ve MEB’in bu durumu engellememesine yani öğrencilerin gelişmekte olan psikolojilerine uygun olmayan bilgilerin verilmesine bağlı olarak PISA sonuçlarında Türkiye Cumhuriyeti ile Çekya arasındaki sıralama farkının Türkiye açısından ilköğretim temel eğitim yetersizliğinin akabinde öğrencilerin PISA “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı”ndaki başarısızlığı bu sıralananlar ile sonuçlandırılmıştır.

Öneriler

Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde bilgiyi üreten toplumlar dünyada hem maddi ve manevi refah bir toplum oluşturma amacıyla bilgiyi tüketen toplumların önünde yer almaktadır. İyi yetişmiş, gelişime açık bilgi toplumunun oluşturulmasında zorunlu temel eğitim baş roldedir. Öğrencilerin PISA değerlendirmesinde Çekya öğretmenleri ile Türkiye öğretmenleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucuna göre Çekya ülkemiz için şu önerilerde bulunulabilir: (a) eğitim fakültelerinin amacı nitelikli öğretmenler yetiştirmek olmalıdır. Başarılı bir toplum için iyi yetişmiş, çalışkan, görev ve sorumluluğunun bilincinde öğretmenler var olmalıdır. Bu yüzden öğretmen yetiştirme programlarına çocukları seven ve

yetenekli kişilerin başvurması sağlanmalı, (b) öğretmen yetiştirme programları bu nitelikli öğretmenlerin devamını sağlamalı, (c) tezli ya da tezsiz yüksek lisans derecesi öğretmen olabilmek için bir ön koşul veya göreve başlayan öğretmenler için mesleklerinin ilk beş yılı içinde yapılması gereken bir koşul olarak verilebilir, (d) üniversitelerle ortak çalışarak, öğretmeni sürekli yenileyecek sürekli hizmet içi yaz-eğitim kursları düzenlenmeli, (e) öğretmenlerin bilgi ve becerilerini aktarabilecekleri yeterli altyapı ve donanıma sahip okulların ülkenin tümünde yaygınlaştırılması ve (f) güçlü bir toplumu oluşturma yönünde etkin ve becerikli şekilde yetiştirdiğimiz öğretmenlere güvenip, onların ortaya koyduğu bu çaba gerek maddi olarak gerekse manevi olarak toplumun tüm kesimleri tarafından takdir edilerek desteklenmelidir. Eğitimde yapılan her türlü değişiklik sancılıdır çünkü biliyoruz ki kişilerin tabularını yıki yeni baştan başlamak zor bir iştir. Bu sebep ile değişim insanın kendisinden çevresine doğru aktarılmalıdır. Öğretmen yetkin bir şekilde yetiştiğinde her öğrencisini değiştirecek ve geliştirecektir. Öğretmenin öğrencisini değiştirip geliştirebilmesi sürece bağlıdır, süreç ise eğitimin içersinden çıkarılamayacak en önemli kavramlardan bir tanesidir.

Kaynaklar

Özenç, B., & Arslanhan, S. (2010). PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*, 1292255907-8.

Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik Ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).

Anıl, D. (2010). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'Nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).

İnan, C., & Bekler, E. (2014). Pisa Sınavlarında Türkiye'nin Performansı Ve Öğretmen Eğitiminde Çözüm Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).

Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 Sonuçlarına Göre Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenlerinin Öğrencilerin Fen Okuryazarlıklarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).

Savran, N. Z. (2004). Pisa-Projesi'nin Türk Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), (s.397-412).

Güner, H., ÇELEBİ, N., KAYA, G. T., & KORUMAZ, M. (2014). Neoliberal Eğitim Politikaları Ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS Ve PIRLS) Analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.

MEB, (2008). PISA: *Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı*. Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, E bülten.

MEB, (2009). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*. <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=83> adresinden 05.02.2009 tarihinde indirilmiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Genel Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Alienation and General Self-Efficacy Levels Among Buca Faculty of Education Students at Dokuz Eylül University

Sercan ÖZAYDIN	Samet ŞAHİN	Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
ozaydinsercanpdr@gmail.com	sametsahin_@hotmail.com	asliuzbas@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve aynı zamanda yabancılaşma değişkenini yaş, sınıf düzeyi ve cinsiyet bazında incelemektir. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 399 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Dean'in Yabancılaşma Ölçeği (Yalçın, 2009) ve Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği (Yıldırım ve İlhan, 2010) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistik, Pearson korelasyon testi, ilişkisiz örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Mevcut araştırmada öğrencilerin yabancılaşma puanları ile genel öz-yeterlilik puanları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin yabancılaşma puanlarının yaş ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, sınıf düzeyine göre ise anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmadaki bu bulgular literatürdeki çeşitli araştırmalar ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yabancılaşma, genel öz-yeterlilik, öz-yeterlilik

Abstract

While the literature shows relations between different kinds of alienation and self-efficacy, the present study aims to explore the relationship between alienation and general self-efficacy in university students, along with investigating alienation in terms of age, educational stage and sex. In the present study, correlational research design was used. The participants included 399 students and they were collected through convenient sampling

method. The data was collected by using the Turkish versions of Dean's Alienation Scale (Yalçın, 2009) and General Self-Efficacy Scale (Yıldırım ve İlhan, 2010). The data analysis involved descriptive statistics, Pearson's correlation test, independent samples t-test and one-way ANOVA. Low significant correlation was found between alienation and general self-efficacy scores. Moreover, while there was no significant relationship between alienation and each of age and sex, significant difference was observed between alienation scores and educational stage. The results were discussed in light of previous research.

Key Words: alienation, general self-efficacy, self-efficacy

Giriş

Yabancılaşma kavramı, arzulanan veya umulan bir ilişkideki kopma, kişinin çevresine karşı duyduğu güvensizlik, toplumsal, kurumsal veya kişiler ile yaşanan sorunlardan kaynaklanan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma hisleri, kişinin kendi özünden, doğal ve toplumsal çevresinden uzaklaşarak onların hakimiyetine girmesi şeklinde tanımlanabilir (Çağlar, 2013). Yabancılaşma kavramı, sanayileşme süreci ile birlikte meydana gelen hızlı değişim sürecinde başta felsefe olmak üzere diğer tüm bilim dallarında önem verilen ve ele alınan bir kavram haline gelmiştir. Günümüz toplumlarında yabancılaşma gerek toplumsal gerekse bireysel düzeyde büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. (Babaoğlu, Çelik ve Çakır, 2016). Yabancılaşma belirtilerinin ve buna bağlı sorunların üniversite öğrencilerinde belirgin biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Üniversite gençliği, uyum sağlamakta zorlanmakta, toplumsal kurallara uymak konusunda sıkıntılar yaşamakta ve yeni bazı kurallar ve idealler yaratma arayışında olabilmektedir. Genellikle yerleşmiş normlar dışında farklı arayışlar içerisinde olan üniversite gençliğinin toplumla bütünleşememesi yabancılaşma olgusunu ortaya çıkarmaktadır (Şimşek ve Akdemir, 2015).

Melvin Seeman, yabancılaşma kavramını sosyo-psikolojik bir kavram olarak ele almakta ve bilişsel ve davranışsal açıdan beş yabancılaşma kategorisinin varlığından bahsetmektedir. Bu kavramlar; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olarak sıralanabilir (Göktürk ve Günalan, 2006). Bunun yanı sıra Dean yabancılaşma kavramını, güçsüzlük-kuralsızlık ve sosyal yalıtılmışlık olmak üzere 3 boyutta ele almaktadır. Mevcut sorunun boyutlarını anlamak ve kişisel ve toplumsal düzeyde karşılığını

değerlendirebilmek amacıyla farklı kurumlarda ve sosyal yapılarda minimal araştırmalar yapmak gerekmektedir (Babaoğlan ve ark., 2016).

Öz-yeterlilik kavramı yaklaşık son yirmi yıldır alan yazında önemli bir yer kaplamaya başlamıştır (Chen, Gully ve Eden, 2001; Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer, 2002; Aypay, 2010). Öz-yeterliliğin psikoloji alanında çalışılmaya başlaması Bandura'nın (1977) sosyal-bilişsel kuramına kadar dayanmaktadır. Bandura (1977), kuramının temelinde yer alan öz-yeterliliği, kişinin durumlar karşısındaki davranışlarını belirleyecek olan kendine dönük performans ve başarı beklentileri şeklinde tanımlamıştır. Sosyal-bilişsel kurama göre beklentiler, davranışların başlamasında, düzenlenmesinde ve de sürdürülmesinde etkilidir (Scholz ve ark., 2002).

Öz-yeterliliğe yönelik farklı tanımlar mevcuttur. Sonuca ulaşma konusunda kişinin yeteneklerine dair inanç (Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005) veya bir eylemin baştan sona değerlendirilmesiyle oluşan güdülenme seviyesi (Yıldırım ve İlhan, 2010) gibi farklı kavramsallaştırmalar görölmektedir. Bu tanımların hepsine bakıldığında öz-yeterlilik kavramının, kişinin kendi yeteneğini, becerisini, kapasitesini veya başarılarını hesaba katarak kendisine yönelik yaptığı bir çıkarım olduğu söylenebilir.

Öz-yeterlilik kavramı, durumsal bir değişken olarak değerlendirilmiş olsa da bu durumsal algının genellenebilir bir yönü olduğu da söylenebilir (Bandura, 1977; Chen ve ark., 2001). Son dönemlerde araştırmacılar öz-yeterliliği genel bir özellik olarak da ele almaya başlamıştır (Eden, 1988; Judge, Erez ve Bono, 1998; Aypay, 2010). Genel öz-yeterlilik kavramıyla kastedilen nokta, kişinin belli bir durum karşısındaki kendine dönük bakışından ziyade, çeşitli durumlar karşısındaki öz-yeteneklerini değerlendiriş şeklidir. Örneğin, Eden'e (1988) göre genel öz-yeterlilik, duruma yönelik bir güdülenme düzeyinden farklı olarak kişinin karakterine ilişkin bir güdülenim özelliğidir. Alan yazına bakıldığında genel öz-yeterliliğin diğer birçok değerşkenle ilişkili olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye'nin de içinde olduğu beş farklı ülkeden deneklerle yapılan bir araştırmada genel öz-yeterliliğin iyi oluş, stres değerlendirmesi ve başarılarla ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Luszczynska ve ark., 2005). Aynı araştırmada genel öz-yeterlilik ile benlik saygısı, öz-düzenleme ve optimizm arasında yüksek pozitif korelasyon bulunurken, depresyon ve anksiyete değerşkenleriyle yüksek negatif bir korelasyon bulunmuştur. Genel öz-yeterliliğin aynı zamanda travma sonrası süreçte ve zor sosyal etmenlere karşı psikolojik anlamda pozitif bir rolü olduğu bilinmektedir (Benight ve Bandura, 2004). Bağımlılık ile mücadelede de gidişatı olumlu etkileyen bir etmen olduğuna dair bulgular mevcuttur (Diclemente, 1986; Young, Hasking, Oei ve Loveday, 2007). Sağlık alanından bağımsız olarak genel öz-yeterliliğin, öğrencilerin akademik performansı ile pozitif bir ilişkisi olduğu da belirtilmiştir (Mohammadyari, 2012).

Üniversite öğrencilerinde yabancılaşma olgusu da çeşitli kavramlarla ilişkisi ve yaygınlık düzeyi açısından incelenmiştir. Babaoğlu ve Çelik (2017) yabancılaşmayı teknolojiye yönelik tutum ile incelemiş ve sosyal medya amacıyla teknolojiyi kullanan öğrencilerin kuralsızlık ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşmalarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çelikkaleli ve Tümtaş (2017) sosyal dışlanma ile saldırganlık arasındaki ilişkide sosyal yabancılaşmanın tam aracı rolü üstlendiğini bulmuştur. Atli, Keldal ve Sonar (2015) yabancılaşmanın alt boyutlarından yalıtılmışlık ve güçsüzlük ile yalnızlığın pozitif anlamlı, kuralsızlık ile yalnızlığın ise negatif anlamlı ilişkisini tespit etmiştir. Şimşek ve Akdemir (2015) üniversite öğrencilerinde okula yabancılaşma olgusunun cinsiyet, bölüm seçme kararı, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşları ile ilişkiler ve sosyal etkinliklere katılım ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Çelik (2018) anlamsızlık ve izolasyon algılarına bağlı olarak öğrencilerin yabancılaşmasının öğrenilmiş güçlülük düzeyini belirli oranda yordadığını belirtmektedir. Samuel, Helen ve Sarah (2017) öğrenci yabancılaşmasında aile faktörünü inceleyerek aile beklentisi, finansal ve sosyal destek ve akademik performansın yabancılaşma sürecinde izlenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Özaydınlık, Kabaran, Altıntaş ve Göçen (2016) yabancılaşma ile öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılık düzeyleri ve yeterlilik algıları arasında negatif yönde ilişki tespit etmişlerdir. Loo ve Rolison (1986) ise yabancılaşma ile etnik azınlık olma arasındaki ilişkiyi incelemiş ve azınlık olmanın yabancılaşmada etkili olduğunu bulmuştur.

Yabancılaşma konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, üniversite öğrencilerinin yabancılaşma olgusunu ele alan çalışmaların ve yabancılaşma olgusu ile ilişkili kavramları ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmen yabancılaşması, okula yabancılaşma ve mesleğe yabancılaşma gibi kavramlar ele alınmakla birlikte, yabancılaşmanın genel öz-yeterlilik ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın genel öz-yeterlilik ve yabancılaşma kavramlarını yalın bir şekilde incelemek açısından özgün olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve neden-sonuç ilişkileri ile ilgili ipucu elde etmek amacıyla yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Mevcut araştırma, düzeyine göre betimsel ve veri toplanma zamanına göre

kesitsel bir araştırmadır. Araştırmada veriler, nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ölçek tekniği yoluyla toplanmıştır.

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakóltesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ulaşılmasında uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde ihtiyaç duyulan büyüklükteki gruba ulaşana değin en ulaşılabilir olan katılımcılardan başlanmak üzere çalışma grubu oluşturulur (Büyüköztürk ve ark., 2018).

Araştırmada ölçeklerin uygulandığı katılımcı sayısı 408'dir. Fakat uçdeğerler sebebiyle veri analizinden çıkarılan 9 kişi ile birlikte bu sayı 399 kişi olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda 277 kadın, 118 erkek ve 4 herhangi bir cinsiyet belirtmeyen kişi bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 38 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 20,64'tür. Kadınların yaş ortalaması 20,63 ve erkeklerin yaş ortalaması 20,65 olarak belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre ele alındığında; 66 katılımcı birinci sınıf, 134 katılımcı ikinci sınıf, 49 katılımcı üçüncü sınıf ve 150 katılımcı da dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların eğitim bölümleri incelendiğinde ise frekanslar; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü (n=16), Eğitim Bilimleri Bölümü (n=67), Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü (n=27), Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü (n=89), Özel Eğitim Bölümü (n=17), Temel Eğitim Bölümü (n=73), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (n=46) ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü (n=64) şeklinindedir.

Veri toplama araçları

Dean'in Yabancılaşma Ölçeği

Ölçek, Dean (1961), büyük ölçüde Seeman'ın (1959) yabancılaşmayı açıkladığı görgül kuramından yola çıkarak geliştirilmiştir ve yabancılaşmanın üç farklı boyutunu ölçmektedir. Bunlar; 7 maddelik bir alt ölçek olan güçsüzlük (1, 3, 9, 12, 13, 14 ve 16. maddeler), 5 maddelik bir alt ölçek olan kuralsızlık (2, 4, 6, 7 ve 10. maddeler) ve 5 maddelik bir diğer alt ölçek olan toplumsal yalıtılmışlıktır (5, 8, 11, 15 ve 17. maddeler). Mevcut alt ölçekler, tek başlarına değerlendirilebildikleri gibi toplamda elde edilen puanlar genel bir yabancılaşma ölçümüne de işaret etmektedir. Ölçek, "Kesinlikle Katılıyorum" ile "Kesinlikle Katılmıyorum" arasında değişen 5 dereceli Likert tipindedir. Türkçe uyarlama çalışmaları Yalçın ve Dönmez (2017) tarafından yapılan ölçeğin orijinal formunda 24 madde bulunmasına karşın Türkiye uyarlamasında 17 maddeye indirilmiştir. Ölçek

maddelerine verilen olumlu cevaplar, yabancılaşma puanında da bir artışa yol açmaktadır. Ayrıca ölçeğin 5., 8. ve 15. maddeleri ters kodlanmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla geçerlik ve güvenilirlik için yapılan ön çalışmada 21 gün arayla uygulanan ölçekler için test tekrar test güvenilirlik katsayısı .74 (n = 293), Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha = .79$ (N = 293) olarak hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği için Rotter'in Denetim Odağı Ölçeği ile ilişkisine bakılmış ve aralarında önceki araştırmalarla tutarlı olarak olumlu bir ilişki bulunmuştur ($r = .36, p < .05$). Ölçek 124 maddelerinin geçerliği için madde-toplam test korelasyonlarına bakılmış, korelasyonları .2'nin altında hesaplanan altı madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve faktör yüklerinin kuramsal olarak uygun faktörler altında yüklendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her üç faktörün tüm varyansın %44,23'ünü açıkladığı görülmüştür (Yalçın ve Dönmez, 2017).

Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği

Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen ve özgün formunda 23 madde bulunan Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama amacıyla 18 yaş ve üstündeki en az 5 yıllık eğitimi olan 895 kişiye uygulanan ölçek, açımlayıcı faktör analizi, Beck Depresyon Ölçeği, Spielberger Sürekli Kaygı Envanteri, Kontrol Odağı Ölçeği, Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri kullanılarak ölçüt bağlantılı geçerlilik, iç tutarlılık analizi ve test-tekrar test çalışması yapılmıştır. Üç faktörlü yapının varyansın %41,5'ini açıkladığı görülmüştür. Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği ve diğer ölçekler arasındaki korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,80 ve 236 kişiden elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,69 olarak bulunmuştur. Uyarlama çalışması sonucunda ölçek, "Sizi Ne Kadar Tanımlıyor?" sorusuna beş dereceli olarak "Hiç" ve "Çok İyi" seçenekleri arasında değişen yanıtların verilebildiği Likert tipi ölçek yapısına kavuşmuştur. Her sorunun puanı 1 ve 5 arasında değişmektedir. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek toplam puanı 17-85 arasındadır ve bu puanın artması öz-yeterlilik inancının arttığını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veri toplama uygulaması, önceden belirlenen tarih ve saat dilimi içerisinde ders öğretmenlerinin izniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki ölçekler, araştırmanın birinci ve ikinci yazarı tarafından katılımcıların buldukları sınıflarda uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ve önemi hakkında öğrenciler bilgilendirilerek gönüllülük temelinde izinleri alınmıştır. Ardından sırasıyla demografik bilgilere (yaş-

cinsiyet-bölüm-sınıf düzeyi) ilişkin soru formu, Yabancılaşma Ölçeği ve son olarak Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Uygulamanın yapılması sırasında herhangi bir süre kısıtlaması konmamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerin analizi SPSS 23 programıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel istatistik, güvenilirliği incelemek amacıyla Cronbach alpha katsayısı, iki ölçek skorları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon testi, cinsiyetler arası değerlendirmede ilişkisiz örneklem için t-testi ve sınıf düzeyi bazında inceleme için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf düzeyine göre homojenlik varsayımının karşılandığı durumlar için Bonferroni, karşılanmadığı durumlar içinse Dunnett C testi kullanılmıştır. Araştırmadaki tüm veriler $p < .05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Cronbach alpha değerleri incelendiğinde araştırmanın bağımlı değişkeni olarak kabul edilen yabancılaşma değişkeninin kuralsızlık ve yalıtılmışlık alt ölçekleri için alpha değerlerinin beklenen düzeyi karşılamamasından dolayı veriler, toplam yabancılaşma skorları üzerinden değerlendirilmiştir. Toplam skorlarda yabancılaşma değişkeni için Cronbach alpha .77 bulunurken, genel öz-yeterlilik için .83 bulunmuştur. İki Cronbach alpha katsayısı da toplam ölçek puanlarının yeterli güvenilirlikle ortaya konduğunu göstermektedir.

İki değişken için çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise yabancılaşma değişkeni için çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -.16 ve -.31 bulunurken, genel öz-yeterlilik için -.30 ve -.11 bulunmuştur. Her bir değişken için de değerlerin +1.5 ile -1.5 arasında bulunmasından dolayı tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin yabancılaşma düzeyleri ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye ve yabancılaşma değişkeninin yaş, sınıf ve cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Öğrencilerin yabancılaşma ve genel öz-yeterlilik puan ortalamaları ve standart sapma ve standart hata değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yabancılaşma ve Genel Öz-Yeterlilik Puan Ortalamaları

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Standart Hata</i>
<i>Yabancılaşma</i>	399	61.97	8.65	0.43

<i>Genel Öz-Yeterlilik</i>	399	60.66	10.18	0.51
----------------------------	-----	-------	-------	------

Yukarıda yer alan bilgilere göre öğrencilerin yabancılaşma ortalamaları 61.97 olarak belirlenmiştir. Yabancılaşma ölçeğinden alınabilecek puan aralığının 17-85 arasında olabileceği göz önüne alındığında öğrencilerin yabancılaşma düzeyinin test ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Genel öz-yeterlilik düzeylerine bakıldığında öğrencilerin ortalamalarının 60.66 olduğu görülmektedir. Genel öz-yeterlilik ölçeğinden alınabilecek puan aralığının 17-85 olduğu düşünüldüğünde de öğrencilerin genel öz-yeterlilik düzeyinin test ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yabancılaşma ve genel öz-yeterlilik puan ortalamaları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Yabancılaşma ve Genel Öz-Yeterlilik Puan Ortalamaları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Standart Hata Ortalaması</i>
<i>Yabancılaşma</i>	Kadın	277	61.73	8.70	0.52
	Erkek	118	62.46	8.64	0.79

Yukarıda her iki değişken için de cinsiyetlere göre puan ortalamaları verilmiştir. Yabancılaşma ortalamalarına bakıldığında, yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçlarına göre cinsiyetler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t(222.381)=-.77, p>.05$).

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yabancılaşma ve genel öz-yeterlilik puanları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf Düzeylerine Göre Yabancılaşma ve Genel Öz-Yeterlilik Puanları

	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Standart Hata</i>
<i>Yabancılaşma</i>	1	66	62.53	8.78	1.08
	2	134	63.65	8.39	0.72
	3	49	61.55	9.13	1.30
	4	150	60.36	8.46	0.69

Yukarıda sınıf düzeyine göre öğrencilerin ortalama yabancılaşma ve genel öz-yeterlilik skorları görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda farklı sınıf düzeylerinin yabancılaşma skorları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F(3,395) = 3.61, p < .05$). Yabancılaşma skorları için homojenlik varsayımının sağlanması ve istatistiksel anlamlılığın bulunması sonrasında Bonferroni kullanılarak yapılan post-hoc testi sonucunda yalnızca ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Öğrencilerin yabancılaşma puanları ile genel öz-yeterlilik puanları arasındaki ilişki Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Yabancılaşma ve Genel Öz-Yeterlilik İlişkisi

		<i>Genel Öz-Yeterlilik</i> ($\bar{x} = 60.66$ ve $ss = 10.18$)	
<i>Yabancılaşma</i> ($\bar{x} = 61.97$ ve $ss = 8.65$)	Pearson Korelasyon	-.14**	
		Sig. (2-tailed)	0.01
		N	399

** . Korelasyon .01 düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıda yabancılaşma ve genel öz-yeterlilik değişkenleri arasındaki ilişki görülmektedir. Pearson Korelasyon testi sonucunda iki değişken arasında düşük düzeyde anlamlı negatif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir, $r = -.14$ ($p < .05$). Kişilerin genel öz-yeterlilik puanları düştükçe, yabancılaşma puanları artma eğilimi gösterdiği saptanmıştır.

Bunlara ek olarak yaş ile yabancılaşma arasındaki korelasyonlara bakıldığında herhangi bir anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir ($p > .05$).

Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin ve yabancılaşma değişkeninin çeşitli demografik değişkenlerle incelendiği mevcut çalışmada çeşitli bulgular elde edilmiştir. Öncelikle üniversite öğrencilerinin yabancılaşma puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç Çelik ve Babaoğlu (2017) ve Certel (2018) tarafından yapılan ve genel olarak yabancılaşmanın ölçüldüğü araştırma ve Çelik (2005) tarafından yapılan ve okula yabancılaşma olgusunun ele alındığı araştırma bulguları ile tutarlı görünmektedir. Ayrıca Coşkun ve Altay (2009) tarafından yapılan ve lise öğrencilerinin yabancılaşmasını ele alan araştırma da mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Farklı yabancılaşma türleri ele alınsa dahi bu sonuçların elde edilmesinin nedeni yabancılaşma olgusunun cinsiyet faktöründen çok, kurumsal uygulamalar ve kültür yapısına göre değişkenlik göstermesi

olabilir. Bunun yanı sıra mevcut araştırma bulgusundan farklı olarak üniversite öğrencileri üzerine yapılan bazı araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Yabancılaşma ve anominin bütünsel olarak ele alındığı araştırmada kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek (Bayhan, 1995) veya öğretmen adaylarının okula yabancılaşmasının ele alındığı araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek (Ataş, 2012; Polat, Dilekmen ve Yasul, 2015) yabancılaşma yaşadığı ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda yer alan kadınlar lehine yüksek yabancılaşmanın bir nedeni, psiko-sosyal açıdan çevreye uyum sağlama konusundaki avantajlı yapı olabilir. Kadın öğrencilerin düşük düzeyde yabancılaşma duygusunun okula yabancılaşma etrafında toplanması ise onların toplumsal rolleri ve buna bağlı olarak mesleki beklentileri ile açıklanabilir. Erkekler lehine yüksek olan yabancılaşmanın özellikle okula ilişkin yabancılaşma üzerine odaklanması dikkate değer bir noktadır. Bu noktadaki farklılık, erkeklerin öğretmenliğe ilişkin geleneksel bakış açılarından kaynaklanıyor olabilir. Yabancılaşma literatüründe yer alan cinsiyete dair farklılıkların çeşitlilik arz etmesindeki önemli bir neden, araştırmalarda yabancılaşmanın spesifik olarak ölçülmesi (okula yabancılaşma, çevreye yabancılaşma, mesleğe yabancılaşma) ve buna bağlı olarak cinsiyete dair sosyal etmenlerin artan şekilde ön plana çıkması olabilir. Bu açıdan bakıldığında söz konusu araştırmada cinsiyete dair farklılık tespit edilememesinin normal olduğu söylenebilir. Çünkü genel kavramlar birçok sosyal alanı kapsamakta ve sosyal etkiler geniş bir alana yayılmaktadır. Dolayısıyla literatürde yer alan ve mevcut araştırmayı hem destekleyen hem de desteklemeyen bulgulara mevcut araştırma açısından temkinli yaklaşmak uygun görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin yabancılaşma puanları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuşken yaş değişkeni ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf düzeyi açısından ikinci sınıf öğrencilerinde, dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek yabancılaşma puanlarına rastlanmıştır. Sınıf düzeylerine ilişkin bulgu, Çağlar (2013) tarafından yapılan ve üniversite öğrencilerinin genel yabancılaşma düzeyini ele alan çalışma ile tutarlı görünmemektedir. Çağlar (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf düzeyi arttıkça yabancılaşmanın arttığı bulunmuştur. Ayrıca Ataş ve Ayık (2013) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının okula yabancılaşmasını ele alan araştırmada da son sınıf öğrencilerin diğer sınıflardan daha yüksek yabancılaşma gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağı, öğrencilerin üniversite yaşamına adaptasyonu ve sosyal ilişkilerindeki dalgalanmaları ile ilgili olabilir. Dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin ikinci sınıftaki öğrencilere göre adaptasyon konusunda daha işlevsel tutumlara sahip olması ve ilişkilerinin derinleşmiş ve yerleşmiş olması beklenebilir. İlişki ve adaptasyondaki bu pozitif durum ise yabancılaşmayı düşürmüş olabilir. Dolayısıyla sınıf düzeyindeki farklılık, adaptasyon ve sosyal ilişkilerdeki derinlik ile ilişkili olabilir. Mevcut araştırmada öğrencilerin sınıf düzeyindeki dağılımlarının eşit olmaması (özellikle birinci ve üçüncü sınıf

öğrencilerinde sınıf düzeyi karşılaştırması açısından gereken sayının düşük olması) literatürde yer alan araştırma bulgularının mevcut araştırmayı desteklemesi ve elde edilen bulguların yorumlanması açısından engel olarak görünmektedir.

Öğrencilerin yabancılaşma puanları ile genel öz-yeterlilik puanları arasında düşük düzeyde anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur ($r=-.14$). Bu bulgu ışığında öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin diğerlerine oranla daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıkları söylenebilir. Bu bulgu, farklı yabancılaşma türleri ve farklı öz-yeterlilik türlerini ele alan çalışmalarda da bulunmuştur. Örneğin Özyadınlık ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada yabancılaşma ile mesleki yeterlilik ve Polat ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada okula yabancılaşma ile akademik öz-yeterlilik arasında benzer yönde ilişki bulunmuştur. Benzer sonuçlar farklı alanlarda gözlenirse de yabancılaşma ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkinin doğası kavramsal boyutta ortaya konabilir. Bu açıdan yabancılaşma ve öz-yeterlilik kavramlarının bazı niteliklerinden bahsetmek araştırmanın söz konusu bulgusunu açıklamak açısından uygun olabilir.

Öz-yeterlilik kavramı, kişinin olaylar karşısında kendi davranışlarını belirleme konusundaki performans beklentisidir (Bandura, 1977). Dolayısıyla kişi, kendisini yeterli hissedebilmek için olaylar karşısında kontrol duygusu yaşamalıdır. Bunun dışında sonuca ulaşma konusunda kişinin yeteneklerine dair inancı (Luszczynska ve ark., 2005) da öz-yeterliliği etkilemektedir. Hem algı hem de yaşantıda kontrol ve etki duygusunun önemli olduğu görülmektedir. Genel öz-yeterliliğin kişinin karakterine ilişkin bir güdülenim özelliği olması (Eden, 1988) da ölçülen niteliğin bireyin kendisine ilişkin algısı ile yakından ilgili olduğunu göstermektedir.

Yabancılaşma kavramına bakıldığında ise toplum, kurum ve kişi bazında yaşanan sorunlardan doğan güçsüzlük, kuralsızlık ve yalıtılmışlık ve kişinin kendi özünden, doğal ve toplumsal çevresinden uzaklaşarak onların hakimiyetine girmesi (Çağlar, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlara ve bulgulara bakıldığında üniversite öğrencilerinin olaylar karşısında algıladıkları öz-yeterlilik düzeyleri ve bunun sonucunda karakterlerine ilişkin çıkarımlarda bulunmaları ile toplumdan kopma, kendi özünden uzaklaşma, çevrenin hakimiyetine girerek yabancılaşmaları arasında ilişkinin görülmesi beklenen bir durumdur. Öğrenciler, olaylar karşısında kişisel kontrol duygularını yitirecek çevrelerinin güdümüne giriyor olabilirler.

Mevcut araştırma, diğer tüm araştırmalar gibi bazı sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın çalışma grubu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmada yer alan bulgular, öz-bildirim (self-report) yöntemi ile Dean'in Yabancılaşma Ölçeği ve Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği kullanılarak elde

edilmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmış olup elde edilen bulgular yalnızca benzer çalışma gruplarına genellenebilir.

Öneriler

Bu araştırma yabancılaşma ve öz-yeterlilik kavramlarını genel bir olgu olarak ölçmektedir. Literatürde yer alan birçok araştırma bu iki kavramı birtakım olgularla birlikte ele almaktadır. İleride yapılacak çalışmalar, bu iki kavramı çeşitli alanlarda inceleyerek daha spesifik sonuçlara ulaşabilir (çevreye yabancılaşma, okula yabancılaşma, akademik öz-yeterlilik vb.). Yabancılaşma ve öz-yeterlilik kavramının daha iyi anlaşılması ve ilişkilerinin ortaya konması açısından hem nicel hem de nitel araştırmalar yapılması gerekmektedir. Özellikle konuyu derinlemesine inceleyen nitel araştırmalar yapılması konuya daha fazla ışık tutabilir. Ayrıca yabancılaşma kavramının yaş değişkeni ile ilişkisini ortaya koymak ve zaman içerisindeki değişimini daha iyi anlayabilmek adına boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra üniversite PDR merkezleri, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını geliştirici çalışmalar yapmak yoluyla öğrencilerin yabancılaşma deneyimlerini görece azaltabilir.

Kaynakça

- Ataş, Ö. (2012). *Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri ve kurumsal itibar algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ataş, Ö. ve Ayık, A. (2013). Öğretmen Adaylarında Okula Yabancılaşma. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), s.103-122.
- Atli, A., Keldal, G. ve Sonar, O. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yabancılaşma ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), s.149-160.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), s.113-131.
- Babaoğlu, E., Çelik, E. ve Çakır, H. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Teknolojiye Yönelik Tutumunun Yabancılaşma Düzeyini Yordama Gücü. *İlköğretim Online*, 15(1), s.204-218.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, s.191–215.
- Bayhan, V. (1995). *Üniversite öğrencilerinde anomi ve yabancılaşma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Benight, C. ve Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42(10), s.1129-1148.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Certel, Z. (2018). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Adil Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algıları İle Yabancılaşma Düzeyleri. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(4), s.269-281.
- Chen, G., Gully, S. M. ve Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), s.62-83.
- Coşkun, Y. ve Altay, C. A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, s.41-56.
- Çağlar, Ç. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), s.1497-1513.
- Çelik, E. (2018). The Predictive Power of University Students' Alienation to the Learned Resourcefulness. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 48(18), s.650-667.
- Çelik, E. ve Babaoğlu, E. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), s.405-427.
- Çelik, F. (2005). Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelikkaleli, Ö. ve Tümtaş, M. S. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Dışlanma ile Saldırganlık Arasındaki İlişkide Sosyal Yabancılaşmanın Aracı Rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, s.156-175.
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), s.753-759.
- DiClemente, C. C. (1986). Self-efficacy and the addictive behaviors. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), s.302-315.
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to raise productivity. *Academy of Management Review*, 13(4), s.639-652.
- Göktürk, İ. ve Günalan, M. (2006). Modern ve Geleneksel Değerler Arasında Yabancılaşan İnsan. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(9), s.127-143.
- Judge, T. A., Erez, A. ve Bono, J. E. (1998) The Power of Being Positive: The Relation between Positive Self-Concept and Job Performance. *Human Performance*, 11(2-3), s.167-187.
- Loo, C. M. ve Rolison, G. (1986). Alienation of Ethnic Minority Students at a Predominantly White University. *The Journal of Higher Education*, 57(1), s.58-77.

- Luszczynska, A., Scholz, U. ve Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), s.439-57.
- Mohammadyari, G. (2012). Comparative Study of Relationship between General Perceived Self-efficacy and Test Anxiety with Academic Achievement of Male and Female Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, s.2119-2123.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Altıntaş, S. ve Göçen, G. (2016). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yabancılaşma Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Düzeyleri ve Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), s.1673-1690.
- Polat, M., Dilekmen, M. ve Yasul, F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlilik: Bir chaid analizi incelemesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), s.214-232.
- Samuel, A., Helen, N. ve Sarah, S. (2017). You Can't Ignore Us: What Role Does Family Play in Student Engagement and Alienation in a Ghanaian University. *Journal of Higher Education Policy ve Management*, 39(6), s.593-606.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S. ve Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3),s.242-251.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), s.783-791.
- Sherer, M., Maddux J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. ve Rogers, R. W. (1982) The Self Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51(2), s.663-671.
- Şimsek, H. ve Ataş Akdemir, Ö. (2015). School Alienation of University Students. *Current Research in Education*, 1(1), s.1-12.
- Yalçın, Ö. ve Dönmez, A. (2017). Sosyal Psikolojik Açıdan Yabancılaşma: Dean'in Yabancılaşma Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), s.150-175.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), s.301-308.
- Young, R. M. ve Hasking, P. A., Oei, T. P. ve Loveday, W. (2007). Validation of the Drinking Refusal Self-Efficacy Questionnaire - Revised in an Adolescent Sample (DRSEQ-RA). *Addictive Behaviors*, 32, s.862-868.

Eğitim Araştırmalarında Mitler ve Yanılgılar

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÇANKAYA

Balıkesir Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

serkancankaya@balikesir.edu.tr

Doç. Dr. Gürhan DURAK

Balıkesir Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

gurhandurak@balikesir.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Eyup YÜNKÜL

Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim

eyunkul@balikesir.edu.tr

Özet

Son yıllarda eğitim teknolojisindeki gelişmeler ışığında, eğitim araştırmalarında yeni kavramlar, varsayımlar ve teoriler üretildiği görölmektedir. Bu hızlı değişim içinde bazı doğru bilinen şeylerin aslında yanlış olduğu ortaya çıkmıştır. Doğru bilinen bu yanlışlara mit adı verilmektedir. Örneğin yeni neslin beyinlerinin teknolojik bir dünyada yetişmelerinden dolayı farklı çalıştığı ve çoklu-görev yapabilme becerisine sahip olduğu bilgisinin aslında yanlış bir bilgi olduğu anlaşılmıştır. Halbuki bu dayanak birçok eğitim araştırmasının ve doktora tezlerinin temeli oluşturmuştur. Dijital yerliler kavramının temellerinden biri de beyin çoklu görev yapabilme becerisidir. Bu iddia, küçük yaştan itibaren dijital dünyaya maruz kalan dijital yerlilerin beyinlerinde noronlar arasındaki bağlarında dijital göçmenlerinkinden çok farklı şekilde olduğu savına dayanmaktadır. McGill Üniversitesinde psikoloji profesörü Daniel Levitin insan beyinin o kadar da hızlı bir değişim gösteremeyeceği, 100 yıl önceki insan beyni ile şimdiki insan beynin aynı şekilde çalıştığını vurgulayarak, beyin aynı anda çoklu görev yapamayacağını belirtmektedir. Eğitim araştırmalarındaki bir başka mit ise öğrenme stilleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemde öncelikle öğrencilerin bir ölçek yardımıyla öğrenme stilleri belirlenmektedir. Farklı öğrenme stilleri için farklı içerikler hazırlanmakta ve öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun hazırlanan içerikler ile daha iyi öğrenebileceği iddia edilmektedir. Yıllarca üzerinde çok sayıda çalışma yapılan öğrenme stillerinin, aslında öğrenme üzerinde bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. The Guardian’da “No evidence to back idea of learning styles” isimli öğrenme stillerini destekleyen bir kanıtın olmadığı anlatıldığı bir makale yayımlanmıştır. Eğitim araştırmalarında mitler yanından bir başka mesele ise yanılgılardır. Örneğin eğitim araştırmalarında çalışan birçok araştırmacı, yapılandırmacı yaklaşımın davranışçı yaklaşıma göre daha üstün olduğunu söyleyecektir. 2018 yılında yapılan Review of Educational Research dergisinde yayımlanan bir araştırmada 1950’den günümüze kadar doğrudan öğretim yöntemi ile ilgili araştırmaların meta analizi yapılmış ve kuşkuyla yer bırakmayacak şekilde bu yöntemin son derece başarılı bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı eğitim araştırmalarında ortaya çıkan mitler ve yanılgılar hakkında derleme yapmaktır.

Anahtar Sözcükler: eğitim araştırmaları, mitler, yanılgılar

Abstract

In recent years, in the light of technological developments it can be seen that new terms, assumptions, and theories are being generated. With this rapid change it has been come to light that some of the newly generated terms, assumptions and theories, which were known as true, are actually wrong. These false facts are called as myths. For example it was seen that the information about how our brain works and it can multi-task is wrong. Over the years lots of articles, projects, thesis and dissertations were performed based on this assumption. Also, digital native and digital immigrant terms were mostly based on this assumption. This assumption was based on that living in technological environment changes our brain and digital natives’ connections between neurons int brain are different from those of digital immigrants. Prof. Dr.

Daniel Levitin from McGill University states that human brain can not evolve at that speed, human brain of 100 years ago and human brain of now are almost same, so it is impossible for a brain to multi-task. Another myth in educational research is learning styles. According to learning styles approach, students learning styles are determined according to learning styles scale and it is claimed that if students are presented with the materials which is prepared according to their learning styles, they learn better. A lot of research was performed about it and it was seen that learning contents for different learning styles have little or no effect on learning. In addition The Guardian published an article titled “No evidence to back idea of learning styles” signed by 30 professors of psychology or neuroscience all over the World. Other issue other than myths in educational research is misconceptions. For example lots of educators would argue that constructivism is better than behaviorism. On the contrary, an article published in Review of Educational Research journal in 2018 performed with meta-analysis methodology showed doubtlessly that direct instruction, which is based on behavioral theory, is an effective teaching approach. The aim of this study is to present some of the important myths and misconceptions which have emerged in recent years.

Keywords: educational research, myths, misconceptions.

Giriş (10 punto)

Eğitim araştırmalarında yapılan çalışma sayısı her geen gn artmaktadır. zellikle eğitim teknolojisindeki gelişmeler ışığında ok hızlı bir şekilde yeni kavramların retildiği görülmektedir. Dijital yerliler, dijital göçmenler, net nesli, öğrenme stilleri, dikişsiz öğrenme, kesintisiz öğrenme, öğrenme ortamları, tekno-pedagojik alan bilgisi vb. Çok sayıda yeni kavramın eğitim araştırmalarında belli bir süre popüler hale geldiği ve sonrasında ise o konuya ilişkin ilginin zamanla azaldığı görülmektedir. Hatta bazı doğru bilinen şeylerin aslında yanlış olduğu ortaya çıkmıştır. Doğru bilinen bu yanlışlara mit adı verilmektedir. 2015 yılında De Bruyckere, Kirschner ve Hulshof tarafından Elsevier yayınevinde yayınlanan Urban Myths about Learning and Education adındaki kitapta eğitim araştırmalarında ortaya çıktığı iddia edilen onlarca mit hakkında bilgi verilmektedir (2015). Daha detaylı bilgi için bu kitap incelenebilir. Bu çalışmada ilgili kitapta ve farklı kaynaklarda belirtilen çeşitli mitler hakkında bir derleme yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı eğitim araştırmalarında ortaya çıkan önemli mitler ve yanılığlar hakkında derleme yapmaktır.

Beynin oklu Görev Yapabilmesi

Yeni neslin beyinlerinin teknolojik bir dünyada yetişmelerinden dolayı farklı çalıştığı ve çoklu-görev yapabilme becerisine sahip olduğu bilgisinin aslında yanlış bir bilgi olduğu anlaşılmıştır. Halbuki bu dayanak birçok eğitim araştırmasının ve doktora tezlerinin temeli oluşturmuştur. Dijital yerliler kavramının temellerinden biri de beynin çoklu görev yapabilme becerisidir (Prensky, 2001). Bu iddia, kk yaştan itibaren dijital dünyaya maruz kalan dijital yerlilerin beyinlerinde noronlar arasındaki bağlarında dijital gmenlerinkinden çok farklı şekilde oluştuğu savına dayanmaktadır. McGill niversitesinde psikoloji profesörü Daniel Levitin insan beyнинin o kadar da hızlı bir değişim gösteremeyeceği, 100 yıl önceki insan beyni ile şimdiki insan beynin aynı şekilde çalıştığını vurgulayarak, beynin aynı anda çoklu görev yapamayacağını belirtmektedir. The Guardian’da yayınlanan makalesinde çoklu görev yapmanın bir başka deyişle sürekli farklı işler arasında geçiş yapmanın insanları daha verimsiz kıldığını belirtmektedir. Çünkü her seferinde beyin farklı bir işe tekrar tekrar konsantre olması gerekmektedir. Ayrıca modern dünyanın bir sonucu olarak insanların aynı andan bir çok iş ile ilgilenmek zorunda olmaları beyin için yorucu ve stres kaynağı olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak eğitim etkinliklerini beynin çoklu görev yapamayacağı şekilde tasarlamak ve eğitim araştırmalarında da bu durumu göz önünde bulundurmak yararlı olacaktır.

ğrenme Stilleri

Eğitim araştırmalarındaki bir başka mit ise öğrenme stilleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yöntemde öncelikle öğrencilerin bir ölçek yardımıyla öğrenme stilleri belirlenmektedir. Farklı ğrenme stilleri için farklı içerikler hazırlanmakta ve öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun hazırlanan içerikler ile daha iyi öğrenebileceği iddia edilmektedir. Yıllarca üzerinde çok sayıda çalışma yapılan öğrenme stillerinin, aslında öğrenme üzerinde bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. The Guardian’da “No evidence to back idea of learning styles” isimli öğrenme stillerini destekleyen bir kanıtın olmadığının anlatıldığı bir makale yayınlamıştır. Bu makalenin altında çoğu profesör olan dünyada ünlü 30 araştırmacının imzası bulunmaktadır. Bu mit ile ilgili iki problem bulunmaktadır (De Bruyckere et al., 2015). İlk olarak öğrenme stillerini belirlemek için bir anket yardımıyla öğrenme tercihleri sorulmaktadır. Ancak yapılan bir meta analiz çalışmasında kişilerin rapor ettiği öğrenme tercihleri ile öğrenme düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı bulunmuştur (Clark, 2016). Bir başka deyişle kişilerin kendilerinin nasıl öğrendiği ile ilgili bilgileri yeterli olmayabilir. İkinci sorun ise yapılan anket sonucunda öğrenenler mutlaka sadece

bir öğrenme stili kategorisine yerleştirilmektedir. Ancak gerçek hayatta aslında kişilerin bir çok öğrenme kategorisinde yer alabilecek özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda anketlerin kişileri kategorileştirmelerinin de sorunlu olabileceği belirtilmektedir. Özetle söylemek gerekirse, Öğrenme stilleri arkasında sağlam delilleri olmayan bir yaklaşımdır ve hem uygulayıcıların hem de araştırmacıların bu yaklaşımı referans olarak çalışmalar yapmaları uygun olmayacaktır.

Kendini Gerçekleştirme

Bir başka mit ise Abraham Maslow ve kendini gerçekleştirme konusu ile ilgilidir. The British Psychological Society kurumunun Research Digest web sitesi üzerinde Alex Fradera tarafından yayınlanan bir makalede Abraham Maslow ve kendini gerçekleştirme konularında çok sayıda mit'in ortaya çıktığı belirtilmektedir. Hatta 1962 yılında Maslow, şöyle demiştir:

Geliştirdiğim motivasyon kuramım 20 yıl önce yayınlandı. Bu süre zarfında hiç kimse bu kuramı test etmedi, analiz etmedi veya eleştirmedi. Sadece kuramı aldılar ve olduğu gibi kullandılar. Sadece çok küçük değişiklikler önerdiler.

Aşağıda Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisi verilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Maslow'un İhtiyaç Hiyerarşisi

Bu hiyerarşiye göre sağlık problemleri olan bir kişinin alttan ikinci basamakta kaldığı ve bir üst basamak olan ait olma ve sevgi ihtiyacı basamağına çıkmadığı belirtilmektedir. Ancak gerçek hayatta sağlık problemleri olan kişilerinde aslında çok iyi arkadaşlık kurabileceği bu hiyerarşinin en üstüne kadar çıkabileceği ile ilgili çok sayıda örneğe rastlamak mümkündür. 1970 yılında Maslow'un ölümünden sonra ihtiyaç hiyerarşisi ile çelişen çok sayıda yayın yapılmış (De Bruyckere et al., 2015) olmasına rağmen hale bu hiyerarşinin ders kitaplarında okutulduğu ve araştırmalarda referans alındığı görülmektedir.

Doğrudan Öğretim

Eğitim araştırmalarında mitler yanından bir başka mesele ise yanılğılardır. Örneğin eğitim araştırmalarında çalışan birçok araştırmacı, yapılandırmacı yaklaşımın davranışçı yaklaşıma göre daha üstün olduğunu söyleyecektir. Ancak bu doğru değildir. Hangi yaklaşımın daha etkili olacağı içeriğe göre değişim gösterecektir. 2018 yılında yapılan Review of Educational Research dergisinde yayınlanan bir araştırmada 1950'den günümüze kadar doğrudan öğretim yöntemi ile ilgili araştırmaların meta analizi yapılmış ve kuşkuya yer bırakmayacak şekilde bu yöntemin son derece başarılı bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır (Stockard, Wood, Coughlin, & Rasplica Khoury, 2018). Bu araştırma sonucunda, yapılandırmacı yaklaşımın popülerliği ve doğrudan öğretim yönteminin temelini oluşturan davranışçı yaklaşıma yönelik kavram yanılğıları sebebiyle bu etkili yöntemin yeterince ilgi görmediği belirtilmektedir. Akademisyen Paul Kirschner doğrudan öğretim yönteminin bir çok iyi öğretmen tarafından farkında olmadan kullanıldığını ve kullanılmaya da devam edileceğini belirtmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim araştırmalarında ortaya atılan her yeni düşüncenin her zaman doğruyu yansıtmadığı görülmektedir. İşte bu doğru bilinen yanılırlara mit adı verilmektedir. Bu çalışmada eğitim araştırmalarında ortaya çıkan önemli bazı mitler ve yanılğılar hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bir çok kaynakta bu mitler hakkında haber ve makale yayımlanıyor bile olsa araştırmacıların aynı konular ile ilgili hala makale yayınladıkları ve akademik dergilerinde bu makaleleri bastıkları görülmektedir (Kirschner, 2017). Bu durumda ilgili makalenin yazarları ve makalenin yayımlandığı dergiler, akademik camia tarafından eleştirilmektedir. Bu duruma düşmemek için araştırmacıların

yayın yapacakları konu ile ilgili daha derinlemesine alan yazın taraması yapıp çalışılan konunun güncel ve geçerli olduğunun teyit edilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca akademik dergilerde bulunan alan editörlerinin, eğitim araştırmalarında ortaya çıkan mitler ve yanlışlar hakkında bilgi sahibi olup, bu tür yayınların hakem sürecine dahi sokulmadan reddedilmesinin uygun olacağı söylenebilir. Dergilerde hakemlik yapan akademisyenlerinde eğitim araştırmalarında ortaya çıkan mitler ve yanlışlar hakkında bilgi sahibi olması önem arz etmektedir.

Kaynaklar

Clark, R. E. (2016). Antagonism Between Achievement and Enjoyment in ATI Studies, (October 2009).
<https://doi.org/10.1080/00461528209529247>

De Bruyckere, P., Kirschner, P. A., & Hulshof, C. D. (2015). *Urban Myths about Learning and Education*. London: Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/C2013-0-18621-7>

Kirschner, P. A. (2017). Stop propagating the learning styles myth. *Computers and Education*, 106, 166–171.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.006>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479–507.
<https://doi.org/10.3102/0034654317751919>

Erasmus Eğitim Değişim Programına Katılan Öğrencilerin Bazı Demografik Değişkenler ve Algılanan Sosyal Destek Açısından Katılmayan Öğrenciler ile Karşılaştırılması

Dr. Sevinç Çırak Karadağ

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ciraks2006@gmail.com

Özet

Yurt dışı eğitim değişim programları öğrencilere ve devletlerin kendilerine katkılarında dolayı dünyadaki bir çok ülke tarafından desteklenmektedir. Erasmus eğitim değişim programı da bu konuda önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada bazı demografik özellikler (ailenin geliri ve ebeveynin eğitim durumu) ailenin, arkadaşların ve kurumun desteği bakımından Erasmus eğitim değişim programından yararlanmak üzere gönderilecek öğrenciler ile yararlanmayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Ailenin gelir düzeyi, öğrencinin ekonomik güçlük yaşama yönündeki algısı, ebeveynlerin eğitim durumu, Erasmus programı konusunda ailenin algılanan desteği, öğrenim görülen kurumun algılanılan desteği Erasmus için gönderilecek öğrenciler ile diğerleri arasında anlamlı biçimde farklı bulunmuştur. Öğrenim için gidecek olan grubun aile geliri daha yüksek ve ekonomik güçlük algıları daha düşük, ebeveynlerinin eğitim durum daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, bu grubun ailelerinden ve öğrenim gördükleri kurumdaki destek algıları daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Erasmus, aile geliri, ebeveyn eğitim düzeyi, sosyal destek, üniversite öğrencileri

Abstract

The purpose of the current study is to compare the students who applied and accepted for Erasmus program and the students who did not apply for it with regard to family income, parents' educational status, perceived support from family, friends and educational institution. A hundred and ten male and 154 female students from education, business and engineering departments at Ege University participated in the study. The data were collected using a questionnaire. The findings indicated that there were differences between the two groups. For example, the students that were participated in Erasmus program reported higher levels of family income and parental education in comparison to the nonparticipant group. Also, they stated that they received more support from their families and study departments compared to their nonparticipant peers.

Keywords: Erasmus, family income, family education, social support, university students

Giriş

Birçok ülkenin, öğrencilerini bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirmek üzere yurt dışı eğitim almaları konusunda, desteklediği bilinmektedir. Yalnızca Avrupa bölgesinde değil Dünyanın diğer bölgelerinde de yurtdışına giden öğrenci sayısının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Salisbury, Umbach, Paulsen, & Pascarella, 2009; Trilokekar & Rasmi, 2011; Universities Australia, 2013). Öğrencilerin farklı ülkelerde öğretim görmelerinin kendilerine ve ülkelerine çeşitli faydaları olmaktadır. Yurtdışı eğitim programlarından yararlananların kişisel gelişimleri olumlu yönde etkilenmekte, yabancı dilleri geliştirmekte, kültürlerarası konularda becerileri artmakta ve yüksek statülü ve uluslararası iş bulma şansları artmaktadır (geniş bir tarama için bkz., Beerkens, Souto-Otero, Wit, & Huisman2016). Ayrıca ülkelerine yenilikçi uygulamaları taşıma şansları da artmaktadır.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin farklı formları bulunmaktadır. Bir kısım öğrenci bütün bir lisans ya da lisans üstü öğrenimlerini yurt dışında yaparken bazı öğrenciler ise eğitimlerinin yalnızca bir bölümünü yurtdışında gerçekleştirmektedir. Öğrenimin yalnızca bir kısmının yurtdışında yapıldığı durum kredi temelli yurt dışı eğitim olarak bilinmektedir. Erasmus (son haliyle Erasmus+) öğrenci hareketliliği de kredi temelli bir eğitim değişim sistemidir. Ülkemizde diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi uzun yıllardan beri uygulanmaktadır. 2012- 2013 yılında Dışişleri Avrupa birliği başkanlığının yayınladığı (2019) verilerine göre Erasmus öğrenci hareketliliği için en fazla öğrenci gönderen Üniversiteler Ege Üniversitesi (479 öğrenci), İstanbul Teknik Üniversitesi (468), Yıldız Teknik Üniversitesi (465), Ankara Üniversitesi (408), ve Anadolu Üniversitesi (385).

Öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin yurtdışında eğitim görme ile ilgili olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur. Yurt dışı eğitim görmeye ilişkili en önemli demografik özelliklerden bir tanesi ekonomik durumdur. Ekonomik maliyet bu konuda belirleyici faktörlerin başında gelmektedir. Lee (2014) tarafından Tayvanlı öğrencilerle yapılan çalışmada yurt dışında öğrenim görme kararını etkileyen en önemli faktörün ekonomik maliyet olduğu bildirilmiştir. Horn, Jerome, and White' a (2008) göre aileleri üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen

öğrencilerin yurt dışına öğrenim için gitme olasılıkları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Yurt dışında kredi temelli eğitim programlarını tercih eden İngiliz öğrencilerin genel olarak ülkedeki öğrencilerin toplamı ile karşılaştırıldığında orta sınıf oldukları görülmüştür (King, Findlay, & Ahrens, 2010).

Sosyo-ekonomik durumu etkileme potansiyeli olan bir değişken olarak anne baba-eğitiminin de Erasmus programından yararlanma konusunda etkili olduğu gösterilmiştir (González., Mesanza, & Mariel, 2011; Souto-Otero, & McCoshan, 2006).

Sosyo ekonomik faktörlerin dışında öğrencilerin kendi ülkelerinin dışında eğitim görmelerini etkileyen birçok başka faktör bulunmaktadır. Bunların arasında aileden, arkadaşlardan ve öğrenim görülen kurumdan alınan destek de bulunmaktadır. Bireyler kendileri için önemli kararlar verirken yakınlarının desteğini almak, cesaretlendirilmek isterler. Çünkü birçok öğrenci için sosyal çevrelerinden geçici olarak dahi olsa da ayrılmak oldukça güç gelebilmektedir. Lörz ve Krawietz'e (2011, 189) göre bu durum, yani sosyal maliyetler, öğrencileri kendi ülkelerinin dışında eğitim alma konusunda önemli caydırıcı bir etkide bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada ebeveynleri ile birlikte ya da arkadaşları ile birlikte kampus dışında kalan öğrencilerin dışarıda eğitime gitme olasılıklarının daha az olduğu bulunmuştur (Stroud, 2010).

Erasmus programı yalnızca varlıklı ve parlak çocukların değil daha az varlıklı kesimden gelen öğrencilerin de yurt dışı öğrenci hareketliliğinden yararlanması konusunu gündemine almış ve bu konuda ilerleme kaydetmeyi hedeflemiştir (Aslan ve Jacobs, 2014). Bu imkandan yararlanan çocuklar ile diğerleri arasında sosyo-ekonomik farklılığı olup olmadığı bizim çalışmamızın temel motivasyonlarından birini oluşturmaktadır.

Bununla ilişkili olarak şimdiki çalışmanın amacı, Erasmus programına gönderilmek üzere seçilmiş öğrenciler ile programa katılmayan öğrencileri ailelerinin gelir düzeyi, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, Erasmus eğitim değişim programından yararlanmak konusunda algıladıkları aile, eğitim kurumu ve arkadaş desteği açısından karşılaştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın katılımcıları

Katılımcılar, Ege Üniversitesi Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler ve Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 264 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Bunların 110'u erkek 154'ü ise kadındır; 61'i programa gönderilmek üzere seçilmiştir, 201 ise programa katılmamaktadır. Öğrencilere kolay ulaşılabilir, elverişlilik örneklemesi yolu ile ulaşılmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında öğrenim gören öğrenciler araştırmamıza gönüllülük esasına göre katılmışlardır.

Veri toplama araçları

Veriler araştırmacının oluşturduğu anket soruları ile toplanmıştır. Bu çalışma da kullanılan veriler demografik değişkenleri ve Erasmus öğrenci hareketliliğinden faydalanma konusunda ailelerinden, okudukları okuldan ve yakın arkadaşlarından aldıkları desteği araştıran anket sorular ile toplanmıştır. Ailenin ve arkadaşların destekleri konusunda (örn., Ailem/arkadaşlarım genel olarak beni Erasmus öğrenci değişiminden yararlanmam konusunda desteklemektedir, ailem/arkadaşlarım ben erasmus programına katıldığım takdirde mutlu olur) ifadeler verilmiş ve beşli dereceleme üzerinden bu ifadelere katılıp katılmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Kurumun desteği için genel bir ifade kullanılmıştır (Fakültemden Erasmus konusunda yeterli desteği almaktayım) aynı şekilde beşli derecelendirme ölçeği üzerinden görüşlerini bildirmeleri istenmiştir.

Süreç

Veriler Erasmus için seçilen öğrencilerin yurt dışındaki hayatlarına yönelik olarak bilgilendirme toplantısının arkasından gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Diğer öğrencilerden ise sınıflarında gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Anketleri doldurmak yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Yaklaşık iki haftalık bir süre almıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmada Yurtdışı Erasmus eğitim değişimi programına katılan öğrencilerin bazı demografik özellikler (ebeveynin ekonomik geliri, ebeveynlerin eğitim durumu), ve ailenin, arkadaşların ve kurumun verdiği destek yönünden diğer öğrenciler ile olan farklarına bakılmıştır. Bunun için SPSS 21 kullanılarak bağımsız gruplar *t*-testi analizleri yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1

Erasmus Öğrenci Hareketliliği için Gönderilmek Üzere Seçilmiş Öğrenciler ve Diğer Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Yönünden Karşılaştırılması.

		Erasmus Eğitim Programına			
		Katılanlar N= 61	Katılmayanlar N=201	t	df
Gelir düzeyi	M	4267.53	2839.13	3.35***	134
	SD	1885.10	2707.27		
Anne Eğitim	M	3.8	2.69	8.79***	114
	SD	.88	1.03		
Baba Eğitim	M	4.2	3.16	5.62***	109.9
	SD	1.08	1.13		
Yurtdışı eğitimi beni ekonomik olarak zorlar	M	3.08	3.77	2.78**	134
	SD	1.14	1.01		
Erasmus konusunda ailem bana destek olmaktadır	M	4.44	3.97	3.65***	135
	SD	.77	1.11		
Erasmus konusunda yakın arkadaşlarım destek olmaktadır	M	2.67	2.20	1.61	261
	SD	2.10	1.93		
Erasmus konusunda fakültem bana destek olmaktadır	M	4.09	3.29	6.07***	162
	SD	.76	1.24		

***p < .001; ** p < .01

Ailenin ekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim düzeyi, akademik başarı, aileden ve öğrenim görülen kurumdan alınan destek değişkenlerinin her iki grupta anlamlı olarak farklı olduğu görülmüştür. Beklendiği üzere Erasmus eğitim değişim hareketinden yararlanan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu yararlanmayan öğrencilere göre daha iyi bulunmuştur. Bu bulgu daha önce yapılan çalışmaların bulgularıyla uyumluluk göstermektedir (örn., Horn, Jerome, & White, 2008; Netz, 2015; Presley et al., 2010). Öğrenci ifadelerine göre, yurt dışında öğrenim görmenin önündeki en önemli engellerden birisi, bu eğitimin ekonomik yük oluşturmalarıdır. Öğrenciler için bu engel ne kadar büyük ise yurt dışına öğrenim için gitme oranı da o kadar düşük olmaktadır. Bizim çalışmamızda öğrencilerin aile gelirlerinin yanında ekonomik olarak güçlük hissedip hissetmeyecekleri de sorulmuştur ve programdan yararlanmayan grubun ekonomik güçlük yaşayacaklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrenciler ailelerinin yurt dışı eğitim masraflarını karşılayabileceklerini düşündüklerinde kendilerini davranışlarının kontrolünde hissetmektedirler ve yurt dışı eğitim için daha pozitif tutumlara sahip olmaktadırlar (Bomi & Carol, 2014).

Bu çalışmada arkadaşların desteğine yönelik bulgularda iki grup arasında önemli bir fark görülmemiştir. Arkadaşların desteği konusunda literatürde farklı bulgular bulunmaktadır. Lee (2014) tarafından yapılan bir çalışmada arkadaşların yurt dışında eğitim alma kararı konusunda zayıf bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Göç konusunda yapılan çalışmalarda ise Ebeveynler ve arkadaşlar ile olan güçlü sosyal bağların göç davranışlarını olumsuz yönde etkilediği yönünde bulgular elde edilmiştir (Kley, 2011). Bu durumun öğrenci hareketliliğini de etkilemesi beklenebilecek bir durumdur (bkz, Netz, 2015) Erasmus programı genellikle kısa sürelidir bu nedenle de arkadaş desteği önemli bir etkiye sahip olarak algılanmamış olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre aile ve öğrenim görülen kurumun destekleyici tutumlarının da öğrencilerin Erasmus eğitim programından yararlanmalarını etkilediği yönündedir. Programdan yararlanan öğrenciler daha fazla aile ve kurum desteği bildirmişlerdir. Ailenin ve topluluk ilişkilerinin önemli olduğu toplumlarda, öğrencilerin yurtdışında öğrenim görmeleri ile ilgili olarak karar vermelerinde aile desteği önemli bir yer tutabilmektedir (Van Der Meid, 2003). Bizim çalışmamızda da Erasmus programına katılan grupta, ailenin ve

kurumun desteği anlamlı olarak fazla algılanmıştır. Yurt dışı öğrenimi konusunda bazı kişilerin yeni hayatlarında oluşacak değişikliklerle ilgili olarak diğer bireylere göre daha fazla kaygı yaşamaları muhtemeldir (Li, Olson, & Frieze, 2013). Bu gibi durumlarda çevreden alınan destek bireyi karar verme konusunda olumlu yönde destekleyebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak Erasmus Eğitim Değişim programının hedefi Avrupa Bölgesinde öğrenci hareketliliğini arttırmak ve global yurttaşlık ve Avrupa aidiyetini güçlendirmektir. Bunu yaparken de mümkün olduğu kadar geniş öğrenci kesimine ulaşmaktır. Ancak bizim çalışmamızda da görüldüğü gibi ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerin bu hizmetten yararlanma potansiyelleri düşük görünmektedir. Öğrenciler yurt dışı eğitim programından yararlanmak istedikleri halde ekonomik açıdan bundan kendilerini uzak görüp, girişimde bulunmayabilirler. İstekli öğrencilerin başvurularının fazla olması yetenekli ve istekli öğrencilerin programa erişimini arttırarak programın etkinliğini destekleyecektir. Ekonomik durumun önemli bir kısıtlayıcı olarak karşımıza çıktığı bu durumda ve karar vermenin sosyal destekten etkilendiği durumlarda finansal ve psiko-sosyal yönden alınabilecek destekler konusunda danışmanlık hizmetleri arttırılabilir. Kendilerini, çalışmalarını iyi planlayabilen öğrencilerin gidilen ülkede para kazanabileceği konusu araştırılmalı ve elde edilen bilgiler öğrenciler ile de paylaşılmalıdır .

Kaynaklar

- Aslan, B., & Jacobs, D. B. (2014). Erasmus student mobility: Some good practices according to views of Ankara University exchange students. *Journal of Education and Future*, (5), 57.
- Beerkens, M., Souto-Otero, M., de Wit, H., & Huisman, J. (2016). Similar students and different countries? An analysis of the barriers and drivers for Erasmus participation in seven countries. *Journal of Studies in International Education*, 20(2), 184-204.
- Bomi, K., & Carol, M. M. (2014). Advancing facilitators and deterrents theory of students' study-abroad decisions. *Advances in Management*, 7(12), 13-21.
- González, C. R., Mesanza, R. B., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher education*, 62(4), 413-430.
- Horn, R. N., Jerome, R. T., & White, M. M. (2008). A case study of the abroad decision: academic and income perspectives. *Virginia Social Science Journal*, 43, 97-105.
- https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en
- King, R., Findlay, A., & Ahrens, J. (2010). International student mobility literature review. Erişim adresi: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/362887>
- Kley, S. (2011). Explaining the stages of migration within a life-course framework. *European Sociological Review* 27 (4), 469–486.
- Lee, C. (2014). An Investigation of factors determining the study abroad destination choice: A Case study of Taiwan. *Journal of Studies in International Education*, 18(4), 362-381. doi:10.1177/1028315313497061
- Netz, N. (2015). What deters students from studying abroad? Evidence from four European countries and its implications for higher education policy. *Higher Education Policy*, 28(2), 151-174.
- Presley, A., Damron-Martinez, D., & Zhang, L. (2010). A study of business student choice to study abroad: A test of the theory of planned behavior. *Journal of Teaching in International Business*, 21(4), 227-247.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2009). Going global: Understanding the choice process of the intent to study abroad. *Research in Higher Education*, 50, 119-143.
- Souto Otero, M., & McCoshan, A. (2006). Survey of the socio-economic background of Erasmus students. DG EAC 01/05. Final Report to the European Commission, Birmingham.
- Stroud, A. H. (2010). Who Plans (Not) to Study Abroad? An Examination of U.S. Student Intent. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 491-507. doi:10.1177/1028315309357942
- Trilokekar, R. D. & Rasmi, R. (2011). Student perceptions of international education and study abroad: a pilot study at York University, Canada. *Intercultural Education*, 22(6), 495-511. DOI: 10.1080/14675986.2011.644951
- T.C. Dışişleri Bakanlığı, Avrupa Birliği Başkanlığı. (2019). 2012-2013 Erasmus Hareketlilik Rakamları. <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1/y%C3%BCKsek%C3%B6%C4%9Fretim-program%C4%B1/2007-2013-d%C3%B6nemine-ait-bilgi-ve-belgeler/yay%C4%B1nlar-ve-i-statistikler>
- Universities Australia. (2013, July 26). Outbound mobility. Retrieved from <https://www.universitiesaustralia.edu.au/uni-participation-quality/students/outbound-mobility>.
- Van Der Meid, J. S. (2003). Asian Americans: Factors influencing the decision to study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9(4), 71-110.

MEB 2023 Eğitim Vizyonunun Eğitim-Kültür İlişki Açısından Değerlendirilmesi

Dr. Sevtap Yazar

Millî Eğitim Bakanlığı, sevtapyazar@gmail.com

Özet

Eğitim, toplumların var oluşlarını ve ilerleyişlerini sürdürmek için fertlerine bilgi, beceri, davranış ve düşünce kalıplarını aktarma sürecidir. Eğitim süreci bir toplumun maddî, manevî unsurlarını kısaca yaşam biçimini kapsayan kültürden ayrı olarak düşünülebilecek bir süreç değildir. Kültür ile eğitim arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Her toplumun eğitimi, o toplumun kültürüne göre şekillenir. Kültürün yeni kuşaklara aktarılması yine eğitim yoluyla gerçekleşir. Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonunda kültürel unsurlarla eğitim ilişkisini ne şekilde ele aldığını gözler önüne sermektir. Nitel araştırma yöntemine başvurulmuş bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yöntemi esas alınarak elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesi için MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesi temel kaynak olarak ele alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda çalışmada ilk olarak eğitim-kültür ilişkisi üzerinde durulmuştur. Daha sonra MEB 2023 Eğitim Vizyonunda eğitim-kültür ilişkisinin nasıl ele alındığı, öğrencilerin sosyalleştirilmesi süreci, öğrencilerin kültürel faaliyetler içinde bulunmaları yönündeki yaklaşımlar, küreselleşme ve yerel kültür ikilemine yaklaşımlar, temel amaçlarda kültüre ayrılan yer gibi hususlar tespit edilerek örneklendirmiştir. Elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirmeler yapılarak sonuca varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: MEB 2023 Eğitim Vizyonu, kültür, eğitim, küreselleşme

Abstract

Education is the process of transferring knowledge, skills, behaviors and thought patterns to individuals in order to maintain the existence and progress of societies. The education process is not a process that can be thought of separately from the culture which covers the material and spiritual elements of a society and the way of life. There is a mutual interaction between culture and education. The education of each society is shaped according to the culture of that society. The transfer of culture to new generations takes place through education. The aim of this research is to reveal how the Ministry of National Education's 2023 Education Vision deals with the relationship between education and cultural elements. The qualitative research method was used in this study and the data were obtained based on the document analysis method. In order to obtain the data, Ministry of National Education's 2023 Education Vision document was taken as the main source. The data obtained were presented with content analysis technique. In this direction, firstly, the relationship between education and culture was emphasized. Then, how is handled education-culture relationship, the process of socialization of students, approaches to students' involvement in cultural activities, approaches to globalization and local culture dilemma, and the places allocated to culture in the main purposes in Ministry of National Education's 2023 Education Vision are identified and exemplified. Evaluations were made within the framework of the data obtained and the result was reached.

Keywords: Ministry of National Education's 2023 Education Vision, culture, education, globalization

Giriş

Kültür kavramı araştırmacılar ve farklı bilim dalları tarafından çok farklı şekillerde kullanılan ve algılanan bir kavram olduğu için birçok farklı tanımları yapılmıştır. Türkçe sözlükte "Tarihi, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddî ve manevî değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin" (www.tdk.gov.tr) şeklinde tanımlanan kültürü; Kafesoğlu "Belirli bir topluluğa ait sosyal davranış ve teknik kuruluşlar" (1995, 16) olarak tanımlar.

Tural'a göre ise kültür, "tarih bakımından mevcudiyeti kesin olarak bilinen bir toplumun, sosyal etkileşme yoluyla nesilden nesile aktardığı manevî ve maddî yaşayış tarzlarının temsil ve tecelli bakımından yüksek seviyedeki bir bileşiği olan, sebebi ve sonucu açısından ise ferde ve topluma benlik, kimlik ve kişilik ile mensubiyet şuuru kazandırma, bütünleşmiş kılma, yaşanan çevreyi ve şartları kendi hedefleri istikametinde değiştirme arzu ve iradesi veren, değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarının belirlediği bir sistemdir" (1998, 109). Bu tanımlar çerçevesinde kültürün bir toplumun sahip olduğu maddî ve manevî unsurların tamamı, o toplumun yaşam tarzı olduğunu söylemek mümkündür.

Kültür kavramı ile bireylerin bilgi, tutum, davranış ve beceri elde ederek gelişmesini sağlayan bir süreç olan eğitim kavramları birbirleriyle yakından alakalı iki kavramdır. Hiçbir toplumun eğitim sistemi, o toplumun kültüründen bağımsız olarak ortaya çıkmaz. Kültür toplumların eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli oranda kaynak teşkil eder. Var olan kültürün gelecek kuşaklara aktarılması, korunması ve toplum içindeki fertlerin kültürel bir kimlik oluşturarak içinde buldukları topluma uyum sağlaması açısından da kültürün eğitim sistemine ihtiyacı vardır.

Kültür hiçbir bireyin doğuştan getirdiği bir yetenek ya da içgüdü değildir. Dış dünyada içinde barındırdığı bireylerden bağımsız olarak mevcut olan bir olgu da değildir. Doğumundan itibaren her birey, bu dünyada yaşadığı her zaman diliminde kendi kültürünü öğrenir, oluşturur ve yaşar (Vurucu, 2007, 74-79). Bir tür zihinsel programlanma süreci olan kültür, öncelikle bireyin ailesinde başlar, eğitim ve çalışma ortamında gelişir ve toplumsal hayatta eklenerek devam eder (Hofstede'den aktaran Demirkan, 2007, 25).

Eğitimin, kültürün bir ögesi olarak en önemli işlevi; bir toplumun oluşturduğu kültürün korunmasını, gelecek nesillere aktarılmasını ve devamlılığını sağlamaktır. Çünkü eğitim, kültürel bilgi aktarımı sürecinin en önemli araçlarından biridir. Bu sayede toplumun her ferdi belirli davranış ve alışkanlıkları öğrenir, geliştirir ya da gerekirse değiştirir.

Her milletin tarihsel-belgesel, estetik-sanatsal, simgesel, sosyal, ekonomik, dini, manevi ve hatta politik değerlerden oluşan somut ya da somut olmayan birer kültürel mirası vardır. Bu miras, insanoğlunun, toplumların ve toplumu oluşturan kültür gruplarının varlığının, kimliğinin ve sürekliliğinin simgesi ve kanıtıdır. Her millet varlığını devam ettirmek adına kültürel mirasını gelecek kuşaklara aktarma sorumluluğunu taşımak zorundadır (ICOMOS Türkiye, 2013, 1). Bu aktarım işi en iyi eğitim yolu ile gerçekleşir.

Her bireyin kendine ait bir kimliği bir de içinde bulunduğu toplumla bağlantılı olarak kazandığı kültürel bir kimliği vardır. Kişinin kimliği içinde bulunduğu toplumun kültürel unsurlarından etkilenerek şekillenir. Zamanla kişisel benlik yanında bireyin kültürel kimlik de kazandığı görülür. Kimlik kazanma sürecinde birey, psikolojik ve fiziksel güvenliğini sağlamak ve toplum tarafından kabul görmek amacıyla, içinde bulunduğu toplumun davranış modellerini, değer ve normlarını içselleştirmek ve pratiğe yansıtmak durumundadır. Bireyler bu sayede kültürel bilince ulaşmış ve toplumun istediği bireyler haline almış olur. Bunu sağlamanın en önemli yolu toplumun davranış modellerini, değer ve normlarını eğitim yolu ile bireylere kazandırmaktır.

Eğitimin bireyin kültürünü öğrenmesini sağlama, kültürel bir kimlik kazanmasına etkili olma yanında kültürünü özellikle küreselleşme sürecinde korumayı ve devamlılığını sağlamayı öğretmek gibi bir görevi daha vardır. Çünkü dünya mahalli kültürlerin ve geleneksel toplumsal bağların çözüldüğü, milli devletlerin belirleyiciliğinin azaldığı, gruplar ve kişiler arasındaki her türlü ilişkinin kolaylaşıp yaygınlaştığı, üretimin ve bölüşümün yeni bir dönüşüm içine girdiği, gerek toplumlar arasında gerekse aynı toplum içindeki sürtüşmelerin yayılma tehlikesinin her zamankinden daha çok olduğu, sınırların ve geleneksel aktörlerin öneminin azaldığı bir süreç (Koçdemir, 2002, 66) olan küreselleşme ile karşı karşıyadır.

Kürselleşme süreci içinde dünya çapında nüfus hareketliliğinin artışı, dünya toplumlarının birbirine benzeyerek tek bir küresel kültür oluşturma çabasını ve kültürel alanda ortaya çıkan hızlı bir değişmeyi ve farklılaşmayı barındıran bir süreçtir (Erol, 2010, 83). Bu süreç karşısında bir taraftan çağın yeniliklerini takip edip dış dünya ile ilişkiler kurarken diğer taraftan da milli kültürün tamamen yok edilmesine karşı nasıl davranmaları gerektiği de bireylere eğitim yolu ile kazandırılmalıdır. Evrensel olanla yerel olan arasındaki dengeyi sağlamak da devletlerin eğitim politikalarının başında yer almalıdır.

Kısaca ifade etmek gerekirse kültürün korunup geliştirilmesi, yeni yetişen nesillerin kültürel kimlik kazanarak sosyal hayata uyum sağlaması, sosyal ve kültürel değişimler karşısında kültürel unsurların erozyona uğramasının engellenmesi, milli bütünlük ve milli şuurun oluşması sağlanarak toplumların yok olmasının önüne geçilmesi açısından her toplumun eğitim alanında birtakım stratejiler ortaya koyması şarttır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu incelemenin temel amacı kaynaklarda yer alan olgu ya da olguları belirleyip, ampirik bilgi üretmektir. Doküman incelemesi genellikle yazılı unsurların derinlemesine incelenmesini içerir. Bu çalışmada MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesi taranmış, eğitim ile kültür ilişkisine değinen bölümler çalışmaya konu edilmiştir.

Verilerin analizi; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak temel amacına dayanan içerik analizine göre yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Dokümanların incelenmesinde kullanılacak temalar şu şekilde belirlenmiştir.

MEB 2023 Vizyonunda Eğitim-Kültür İlişkisi

MEB 2023 Vizyonunda Kültürle İlgili Amaçlar

MEB 2023 Vizyonunda Kültürün Korunması

ç) MEB 2023 Vizyonunda Kişisel ve Kültürel Kimlik Oluşturma

Bulgular

Analize tabii olan MEB 2023 Eğitim Vizyonu belgesi yukarıda belirtilen temalar çerçevesinde incelenmiş ve bu temalar çerçevesinde şu bulgular tespit edilmiştir:

MEB 2023 Vizyonunda Eğitim-Kültür İlişkisi:

MEB 2023 Eğitim Vizyonunda kültür ile eğitim ilişkisi şu şekilde dile getirilmiştir:

“Her kültür kendi eğitim sistemini üretir. Her toplumda eğitim; o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekillenir. Bu anlamda eğitim anlayış ve uygulamaları, içinde geliştiği kültüre özgüdür. Bir eğitim sisteminin sorunlarına çözüm ararken o sistemi oluşturan kültürün ve toplumun özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bununla birlikte; insan her yerde insandır, ihtiyaçları evrensel ve bunun da dikkate alınması önemlidir. İnsan, insanın gölgesinde yetişir. Büyük insanları ortaya çıkaran eğitimidir. Bu nedenle medeniyet tarihimizde Nizamiye’den Sahn-ı Seman’a, Köy Enstitülerinden öğretmen okullarına, parasız yatılı okullardan fen liselerine kadar birçok eğitim kurumu yer almıştır. Bu kurumların yetiştirdiği büyük insanlar da medeniyetimizin sütunlarını dikmiştir. Bu olgudan hareketle eğitimi çocuklarımızı her anlamda muvaffak kulmanın yanı sıra insanlığa hizmet etmek suretiyle evrensel medeniyete katkı sağlamak olarak görüyoruz. Millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerimizi çocukların yaşantılarında inşa etmelerini sağlamayı bu yaklaşımımızın özü olarak değerlendiriyoruz.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 22).

Kültürün öğrencilere kazandırıldığı temel kurum olarak okul ise Vizyon belgesinde şöyle tanımlanmıştır:

“Bir yaşam alanı olarak okulu her bir çocuğumuzun değerine değer, mutluluğuna mutluluk katan evrensel, millî ve manevi erdemlerle birlikte yaşam becerilerinin içselleştirildiği mekânlar olarak görüyoruz.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 27).

MEB 2023 Vizyonunda Kültürel İlgili Amaçlar:

Kültürle ilgili Millî Eğitim Bakanlığının temel stratejileri şu amaçlar etrafında şekillenmiştir:

“2023 Eğitim Vizyonu’nun temel amacı; çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayırına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaki bireyler yetiştirmektir.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 7).

“Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi’nde, Millî Eğitim Bakanlığı olarak gerçekleştirmek istediğimiz dönüşüm; adil, insan merkezli, öğretmen temelli, kavramda evrensel, uygulamada yerli; esnek, beceri ve görgü odaklı; hesap verebilir, sürdürülebilir bir ilkesel duruş sergilemekle tecessüm edecektir.

Bu duruşun gereği olarak orta vadede niteliği artırmak, eşitsizliği büyük ölçüde azaltmak, ahlak telakkisini, sanatı, kültürü, estetiği ve sporu gündemimizin en üst sıralarına taşımak ana gayemizdir.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 10).

“2023 Eğitim Vizyonu’nun, 21. yüzyıla dair eğitim önerisi, 21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modeli şeklindeki çift kanatlı bir okumadır. Sadece beceri kazandırmak hayatı göğüslemeye yetmemektedir. Gerekli olan insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 15).

“2023 Eğitim Vizyonu, insanı maddi manevi tüm varlık unsurlarıyla bir bütün olarak gören bakışı temsil etmektedir.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 16).

“Bu önceliği temel alarak öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişim etkinliklerinin lisansüstü öğrenimle desteklenerek yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistem ve modeli oluşturulacaktır. Bu anlayış, kültürel geleneğimizdeki bilmek, yapmak, olmak silsilesinde, ustalığı ve erdemi önemseyen kodları koruyarak zamanın ruhuna uygun biçimde, mesleki uzmanlık yeterliklerini güçlendirmeye yönelik olacaktır.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 41).

“Eğitimde adalet temelli bir yaklaşımı güçlendirmek için hayata fiziksel ve zihinsel dezavantajlarla devam eden çocuklarımızın hakkına sahip çıkmak önceliğimizdir. Bu doğrultuda özel gereksinimli çocuklarımızı akranlarından tecrit etmeyen, birlikte yaşama kültürünü daha fazla destekleyen özel bir bakışı, eğitim sistemimizde kurgulamak ve etkinliğini sağlamak son derece önemlidir.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 56).

“Erken çocukluk eğitimi; çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, dil ve motor gelişimini azami düzeyde destekleyen ve yaşam boyu iyi olma hâline katkı sağlayan bir eğitim kademesidir. Bu dönemde sunulan deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve tutumlar çocuğun sosyal yaşamına etki etmesinin yanı sıra sonraki eğitim hayatını da biçimlendirdiğinden, bu dönemde sunulan nitelikli eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en önemli basamağı olarak görülmektedir. Toplumsal refahın artması ve ülkemizin sosyal, kültürel ve sürdürülebilir ekonomik kalkınması, eğitim sistemin ilk basamağı olan okul öncesinden başlamaktadır. Bu basamakta başta aile, okul ve çocuğun yakın çevresi olmak üzere tüm paydaşların birbirleriyle olan etkileşimlerinin sağlanması son derece

önemlidir. Bu amaçla, farklı nedenlerden dolayı elverişsiz şartlara sahip tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması için devletimizin aile ve sosyal güvenlik politikalarıyla bütünleşik bir strateji geliştirilecektir.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 79).

“Bu bağlamda Türkçenin korunması ve geliştirilmesi, temel eğitimin omurgası olarak ele alınacaktır. Öğrencilerin Türkçenin inceliklerini tanımasını sağlayan, Türkçeyi özenli ve bilinçli biçimde kullanmalarını destekleyen bir öğrenme-öğretme süreci inşa edilecektir. Tüm bu beklentiler 21. yüzyıl becerileriyle tutarlı olacak, uluslararası araştırma ve standartlar da göz önünde bulundurulacaktır.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 84).

MEB 2023 Vizyonunda Kültürün Korunması:

Kültürün korunması konusuna MEB 2023 Vizyonunda aşağıdaki gibi değinilmiştir:

“Bizim mücadelemiz, dünyaya ve doğaya pusu kuranlara, bilimi ve eğitimi kötüye kullananlara karşıdır. Sıraladığımız sorunları düzeltmenin yolu da bilimden ve eğitimden geçmektedir. Bilimin rehberliğinde ve vicdanımızın pusulasında bir bakış geliştirdiğimiz sürece, Anadolu’daki varlığımızın iyi örneklerle bezeli bin yıllık birikimine ve mirasına tam manasıyla sahip çıkmış oluruz.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 8).

“Türk toplumunun bilgiyle olan pragmatik ilişkisini yeniden düşünmesi ve varlık-bilgi dengesini yeniden yapılandırması önemlidir. Aksi hâlde varoluşu, sadece maddi varlık dünyasını tecrübe yoluyla anlatmak, tek kanatla uçmaya ve yükselmeye benzeyen nafile bir çabadır.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 17).

“Öğrenme ekosistemi içerisinde çocukları şimdide uyandıracak ve geleceğe hazırlayacak vasıfta bir bilinç ve farkındalık geliştirmek, temel eğitimde esas olacaktır. Çocuklarımızın bilişsel, duygusal, fiziksel olarak çok boyutlu gelişimi önemseneyecektir. Her çocuk, içinde bulunduğu okul çevresinden başlayarak üretebilmeyi benimseyecek, doğayı, kültürü tanıyacak ve korunması adına aktif uygulayıcı olacaktır.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 84).

ç) MEB 2023 Vizyonunda Kişisel ve Kültürel Kimlik Oluşturma:

Kişisel farklılıklar, kişisel kimlik ve kültürel kimliğin oluşturulması konusunda MEB’in bakış açısı vizyon belgesinde aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

“Eğitim kurumunun temel çıkış noktası, bireyin kendini bilmesini ve tanımasını sağlamaktır. Çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler, kendilerini ve çevrelerindeki tanıdıklarında, birlikte gelişme imkânı doğacaktır.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 21).

“Oysa bütün okul kademelerinde öğrenenin bireysel farklılıklarını gözetken bir amaç yapı-davranış ilişkisi hedeflenmelidir. Bu hedef doğrultusunda insanlığın ürettiği ortak değerler ile yeniçağ becerilerini birlikte içselleştiren bir öğrenen; kendisine, ailesine ve ülkesine daha yararlı olacaktır.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 22).

MEB 2023 Vizyonunda Küreselleşme ve Kültüre Bakış:

Küreselleşme karşısında hem çağın gereklerini yakalama hem de yerel olanı muhafaza etme noktası MEB 2023 Vizyonunda en geniş kapsamlı ele alınan hususlardan biri olmuştur:

“İnsanoğlunun bugüne kadar sahip olduğu, geçmiş binlerce yıla dayanan bilimsel ve kültürel birikim, kimi zaman yaşananları açıklamakta yetersiz kalabilmektedir. İnsan ve teknoloji etkileşiminde ibrenin makineleşme yönünde ilerlediğini düşünen çok sayıda uzmanın eskiden bilimkurgu olarak değerlendirilen senaryoları; günümüzde yaşananların sıradan, canlı ve güncel bir aktarımı şeklinde görülmektedir. Yüksek katma değerli teknolojilerin ışık hızında ilerlemesi tüm sektörleri dönüşüm konusunda ciddi adımlar atmaya mecbur bırakmıştır. Sanayileşmede dördüncü büyük kırılma olarak ifade edilen bu yeni tekillik dönemi; biyolojik, dijital ve fiziksel olanı tek vücutta birleştirmek gayesindedir. Yapay zekâ konusunda süregelen çalışmalar, makinelerin insandan öğrendikleriyle, insanoğlunun öğrenme ve zekâ üzerindeki tekeli kırma aşamasına geldiği iddialarını güçlendirmektedir.

Sanayileşmede dördüncü büyük kırılma olarak ifade edilen bu yeni tekillik dönemi; biyolojik, dijital ve fiziksel olanı tek vücutta birleştirmek gayesindedir. Yapay zekâ konusunda süregelen çalışmalar, makinelerin insandan öğrendikleriyle, insanoğlunun öğrenme ve zekâ üzerindeki tekeli kırma aşamasına geldiği iddialarını güçlendirmektedir.

Ancak, teknoloji alanındaki yenilikleri; yaşamı kolaylaştırmalarına rağmen, dünyanın tamamen farklı bir yöne sürüklenmeye başladığının yegâne işaretleri olarak koşulsuz kabullenmek doğru değildir. Bu çerçevede eğitimin muhtevasını, sadece endüstrinin ihtiyaçlarını dikkate alarak belirlemeyi öngören yaklaşımın zorlayıcı hâkimiyetini, aynen kabul etmek de doğru olamaz. Teknolojiye duyulan ihtiyaç ve pazar koşullarının dayattığı tüketim alışkanlıkları, insanoğlunun giderek kendine yabancılaşma sürecini tetikliyorsa, eğitim ekosistemimiz, bu gidişe esaslı bir şerh düşmek sorumluluğuna sahiptir. İnsanı araçlarda zengin, amaçlarda yoksul kılan bir bakış açısına söyleyecek sözümüz ve verecek daha derin cevaplarımız olmalıdır. Aksi takdirde, son yıllarda artan çatışmalar ve uluslararası terörizm, göç hareketleri, çevre ve sağlık sorunları, ekonomik müdahaleler, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı gibi burada sadece birkaç örneği sıralanan küresel beşerî krizlerin sonuçlarına hep birlikte

katlanmak zorunda kalırız. “Bilgi toplumu” diyerek rekabeti aşırı kutsayan, “teknoloji” diyerek tüketimi körükleyen, “insanlık” denince kendi toplumu hariç, herkesi dışlayan bir uygarlık anlayışını kabul etmemiz mümkün değildir. Bizim medeniyetimizin insan tasavvuru, sadece maddi mükemmeliyeti benimsemesiz; gönli ve bilimi, mana ve maddeyi, talim ve terbiyeyi birlikte ele alan bir bütünden beslenir.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 6-7).

“Eğitim sistemleri, içinden çıktığı medeniyetler kadar, evrensel insanlık değerleriyle de harmanlanırlar.

Bugün dünyada iyi eğitim performansı gösteren tüm ülkeler, elde ettikleri başarıları geçmişten geleceğe köprüler kurarak, merkezine insanı alan kavramsal çerçeveler ve felsefi yaklaşımlarla yakalamışlardır. Eğitimde başarılı görülen her değişim, dönüşüm ve reform, sağlam felsefi yaklaşımlarla desteklenmiştir. Çeşitli dönemlere ait eğitim uygulamaları, köklü felsefi fikirler üzerine bina edilmiş ve atılan her adım, kendi insan gelişimi tahayyüllerine uygun bir paradigma inşasıyla sonuçlanmıştır. Buna karşın eğitim model ve uygulamalarının filizlendikleri düşünce çevreleri ve koşullarını aşarak piyasanın rekabetçi şartlarında “olgunlaşmaları” ve küresel ölçekte hegemonik/jeopolitik güç araçları hâline gelmeleri de söz konusu olabilmektedir. Modernleşmeyle başlayan süreçle beraber dünya tarihi, bu tür örneklerle doludur.

Son yıllarda ise “21. yüzyıl becerileri” diye adlandırılan ve bugün olmazsa olmaz küresel bir norm olarak görülen eğitim yaklaşımı; yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi “yumuşak becerilerin kazanılması” adı altında, insanın maddi dünyada başarabildikleri ışığında, gelişimi ve olgunlaşması anlayışını dayatmaktadır. Hatta bu anlayış artık dünyanın her köşesine ithal edilen bir stratejik kavramsal çerçevedir. Tam da bu noktada kadim çağlardan modernleşmeye, sanayi devriminden dijital çağa, teknolojik gelişmelerin vardığı son nokta olan siber-fiziksel sistemlerin her alanda konuşulmaya başlandığı günümüze uzanan bu devamlılıkta, eğitim ve felsefe arasındaki bağın irdelenmesi çok daha önemli bir hâl almıştır.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 14).

“Hakikatin bütünlüğüne saygı duyan bir eğitim sisteminin her şeyden önce evrensel bir zemine gereksinimi vardır. Daha sonra bulunduğu toprağın boyasıyla boyanır ve millileşir.

Edip Cansever’in bir şiirinde de ifade ettiği gibi:

İnsan yaşadığı yere benzer

O yerin suyuna, o yerin

toprağına benzer

Suyunda yüzen balığa

Toprağını iten çiçeğe...

Sonuç olarak bir topluma yapılabilecek en büyük kötülük, o toplumu kendi kültüründen mahrum etmektir. Daha büyük bir kötülük ise onu kendi kültürüne mahkûm etmektir. Kültürün uygarlığa dönüşümü evrensel olana bağlantısıyla gerçekleşir. Evrensel bakış, sağlam bir eğitim sistemi için temel şart olan toplumsal mutabakatı kolaylaştırır. Mutabakat olmadan zemin olmaz. Zemin olmadan şekil olmaz. Diğer bir ifadeyle eğitim de dâhil birçok konu, zemin olmadığı takdirde sadece şekilde kalır.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 18).

“Eğitimin anlamı, içinde bulunduğu çağdan etkilenir. Yaşadığımız çağın koşullarını çocuklarımızın bugünü ve geleceği için anlamlı kılmak öncelikli vazifemizdir. Temel sorumluluğumuz ise kültürel kodlarımız üzerine inşa ettiğimiz medeniyet iddiamızın yenilenerek dönüşmesidir.” (MEB 2023 Vizyonu, 2019, 128).

Sonuç ve Tartışma

MEB 2023 Vizyon belgesinde eğitimle kültür ilişkisinin karşılıklı bir ilişki olduğu üzerinde durulmuştur. Her toplumun kültürünün o toplumun kültüründe var olan bilgi, deneyim ve değerlere göre şekilleneceği, kısaca kültürün kendi eğitim sistemini üreteceği ele alınmıştır. Eğitimin anlayış ve uygulamalarının içinde geliştiği kültüre özgü olduğu, bunun yanında bir toplumun eğitim sisteminin sorunlarının çözümü aranırken kültürün ve toplumun özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır.

Vizyona göre yeni eğitim yaklaşımının özünde millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri çocukların yaşantılarında inşa etmelerini sağlamak, öğrencileri sadece başarılı bireyler olarak değil, evrensel medeniyete de katkı sağlayacak bireyler olarak yetiştirmek vardır.

Bu eğitim anlayışını sağlayan kurum olan okul ise MEB 2023 Vizyon belgesinde bir yaşam alanı olarak her çocuğun değerine değer, mutluluğuna mutluluk katan, milli ve manevi erdemlerle birlikte yaşam becerilerinin içselleştirildiği mekân şeklinde tanımlanmıştır.

2023 Vizyonunda kültürle ilgili şu amaçlar yer almaktadır:

Kültüre meraklı ve duyarlı bireyler yetiştirmek,

2023 Eğitim Vizyonu ile sağlanacak dönüşümle diğer alanlar gibi kültürü de en üst sıralara çıkarmak,

Bireylere sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil; bunların yanında insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve milli tüm değerleri kapsayan bir eğitim vermek,

2023 Vizyonunda insanı; maddi ve manevi tüm varlık unsurlarıyla bir arada ele almak,

Eğitimin ana unsuru olan yönetici ve öğretmenlerin kültürel geleneğimizdeki bilmek, yapmak, olmak silsilesinde, ustalığı ve erdemi önemseyen kodları koruyarak yetiştirmek,
Hayata fiziksel ve zihinsel dezavantajlarla devam eden çocukların akranlarıyla birlikte yaşama kültürü kazanmalarını sağlamak
Toplumsal refahın artması ve ülkemizin sosyal, kültürel ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmasında eğitim sistemin ilk basamağı olan okul öncesi eğitime önem vermek ve daha erken yaşlarda bu eğitimi başlatmak
Türkçenin korunmasını ve geliştirilmesini sağlamak.

MEB 2023 Vizyon belgesinde dünyaya, doğaya, bilim ve eğitime karşı olanlarla mücadele ettikçe, bilim ve eğitim yolu ile sorunlara çözüm buldukça kültürel mirasın korunabileceği vurgulanmıştır. Bir toplumun sadece maddi bilgi ile değil manevi değerler ile birlikte var olabileceği üzerinde durulmuştur. 2023 Vizyonunda her çocuğun kültürünü tanıyan ve kültürün korunması adına aktif uygulayıcı olacağı belirtilmektedir.

Her bireyin farklılıklarına saygı duyularak kültürel bir kimliğe sahip olmasının sağlanması da MEB 2023 Vizyon belgesinde ele alınan bir husustur.

Küreselleşme ile toplumların ekonomik, teknolojik, ideolojik vb. birçok unsurla karşı karşıya kaldığı son yıllardaki gelişmelerle ilgili olarak 2023 Vizyonunda toplumu kendi kültüründen mahrum etmeden, kültürel kodlar temel alınarak çağın gereği olan yenilikleri öğrencilerle buluşturmak ilkesi esas alınmıştır.

Kısaca MEB 2023 Vizyon belgesinde kültür ile eğitim ilişkisi, kültürün okullarda öğretilmesi, bireylerin kültürünü koruyacak vatandaşlar olarak yetiştirilmesi, çağın gereklerine kültürel temeller esas alınarak uyum sağlanacağı üzerinde durulmuştur. Ancak kültürün yeni nesillere nasıl aktarılacağı, öğrencilerin kültürün koruyucusu ve taşıyıcısı haline nasıl getirileceği, küreselleşme karşısında kültürünü korumak adına öğrencilerin nasıl yetiştirileceği konusunda, bu konuların öğretim programı, materyalleri ve etkinliklerine nasıl yansıtacağı hususları net ve somut olarak ortaya konulmamıştır.

Öneriler

Kültürün korunması, gelecek kuşaklara aktarılması için şu şekilde somut politikalar üretilmesi ve uygulamalar yapılması yerinde olacaktır:

Kültürün tanınması, gelecek kuşaklara aktarılması, korunması için bilgilendirici, eğitici ve kültürel duyarlılığı artırıcı okul içinde veya okul dışında öğrencilere yönelik programlar yapılmalıdır.

Öğrencilerin kültürel unsurların yaşatıldığı ortamlarda ya da gruplarda eğitilmesi veya yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Öğretim programlarında her sınıf seviyesinde kültür unsurlarının hangilerinin ne şekilde aktarılacağı, öğrencilerin elde edeceği kazanımların neler olduğu, hangi materyallerle, ne tür etkinliklerle bu unsurların kazandırılacağı tespit edilmeli ve uygulanmalıdır.

Öğrencilerin kültürel mekânları, ortamları veya grupları tanımaları için, okul dışında etkinlikler düzenlenmelidir.

Kültürel etkinlik kavramı tiyatro, sinema, sanatsal etkinlikler vb. dar bir anlamda değil, somut ve somut olmayan kültürel unsurların tamamını kapsayacak şekilde ele alınmalıdır.

Kültürel unsurların sadece öğretilmesi ile ilgili değil, içselleştirilerek yaşam tarzına dönüştürülmesi ile ilgili de stratejiler ve uygulamalar ortaya konulmalıdır.

Kültürün sadece somut değil soyut olan unsurları da öğrencilere aktarılmalıdır.

Kültürün öğrencilere en iyi şekilde aktarılması için öğrenciler kadar ailelerin de konuyla ilgili bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Demirkan, E. (2007). *Çokuluslu İşletmelerde Kültürel Farklılıkların Örgütsel İletişim Üzerine Etkileri*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Erol, N. (2010). Küreselleşme Sürecinde Örgütleri Yeniden Düşünmek. *Akademik Bakış*, 4 (7), 79-89.

ICOMOS Türkiye (2013). *Mimari Mirası Koruma Bildirgesi*, İstanbul.

Kafesoğlu, İ. (1995). *Türk Millî Kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Koçdemir, K. (1998). Küreselleşme ve Türkiye. *Türk İdare Dergisi*, 418, 57-81.

Tural, S. K. (1998). *Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Vurucu, İ. (2007). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Çok Kültürlülük. *2023 Dergisi*, <http://www.2023.gen.tr/kasim2007/11.htm>, 74-79.

www.tdk.gov.tr

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Bireysel Değerlerinin Değişkenler Farklı Açısından İncelenmesi

Öğrenci Sibel Kesler

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

fencisibel123@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Said Akar

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

msakar@erzincan.edu.tr

Prof. Dr. Paşa Yalçın

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

pyalcin@erzincan.edu.tr

Özet

Bu çalışma, öğretmen adaylarının bireysel değerlerinden disiplin ve sorumluluk, güven ve bağışlama, dürüstlük ve paylaşım, saygı ve doğruluk, paylaşım ve saygı alt boyutlarını değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları ile yapılmıştır. Araştırmada Roy (2003) tarafından geliştirilen ve Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kişisel Değerler Envanteri" uygulanmıştır. Ölçek 5 faktörlü 47 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek toplamda 167 öğretmen adayına (Okul öncesi öğretmenliği 27, sınıf öğretmenliği 32, matematik öğretmenliği 37, fen bilgisi öğretmenliği 36 ve sosyal bilgiler öğretmenliği 35) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının 115'i kız ve 52'si erkektir. Verilerin analizinde bir istatistik paket programı kullanılmış olup, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin tutum puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programın tutum puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi (one-way anova) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenim görülen bölüm açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin ve bölümlerinin farklı olmasının bireysel değerleri üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bireysel değerler; Öğretmen adayları; Bölüm farklılığı.

Abstract

This study aims to examine the preservice teachers' individual values of discipline and responsibility, trust and forgiveness, honesty and sharing, respect and truth, sharing and respect in terms of variables. Descriptive research method which is one of the quantitative research designs was used in the research. The research was carried out in the 2018-2019 academic year with last year prospective teachers studying in the education faculty of a university located in the Eastern Anatolia region. In the study, "Personal Values Inventory" which was developed by Roy (2003) and adapted to Turkish by Asan, Ekşi, Doğan and Ekşi (2008) was applied. The scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 47 items with 5 factors. The scale was applied to a total of 167 pre-service teachers (preschool teachers 27, classroom teachers 32, mathematics teachers 37, science teachers 36 and social studies teachers 35). 115 of the teacher candidates are female and 52 are male. A statistical package program was used in the analysis of the data and independent groups' t test was used to determine whether there was a difference between the attitudes of the teacher candidates' gender. According to the findings of the study, no statistically significant difference was found in terms of gender of the prospective teachers. One-way analysis of variance (one-way anova) test was used to determine whether there was a difference between the attitude scores

of the program in which teacher trainees studied. According to the findings, no statistically significant difference was found between the groups in terms of the department. As a result, it was found that the gender and departments of the teacher candidates had no effect on their individual values.

Keywords: Individual values; Teacher candidates; Section difference.

Giriş

İnsan toplumsal hayatta yaşayan, yaşadığı toplumda var olan değerlere uyum sağlayan, bu değerlere saygı duyan sosyal bir canlıdır. Her toplumun değer kavramı sahip olduğu değer yargıları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Her toplum var olabilmek için değerlere gereksinim duyar ve değerler toplumsal kültürü özgünleştirerek diğer kültürlerden ayırt eder. Bireysel değerler sosyal ortamda gelişir. Bu bakımdan sosyal sistemin ya da kültürün ürünüdür (Meglino ve Ravlin, 1998).

Değer kavramının tüm dallarda kabul edilen tek bir tanımı bulunmamaktadır. Bazı dallarda kullanılan tanımları şu şekildedir: Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. olarak verilmektedir (TDK, 2019). Bireyin kendi çıkarlarına bağlı olmadan, inançlarla ve sezgilerle belirlenmiş doğrular, yanlışlar ve ulaşılmak istenen kusursuz durum (TÜBA, 2019).

Değer bireylerin tekelinde olmayan toplum tarafından geçerliliği kabul edilmiş yargılar olarak tanımlanabilir. Genel olarak her toplumda da farklılık gösterebilmektedir. Değer yargılarının birbirine göre üstünlüğü bulunmamaktadır. Değerler arasında kıyaslama yapılmamaktadır.

Değerler, çok farklı alanlarda çalışılmasına rağmen, üzerinde uzlaşmış bir değer tanımına ulaşamamıştır. Ancak genel olarak değerler, bireylerin ideal davranış tarzları ya da yaşam amaçları hakkındaki inançları olup, davranışa farklı tarzlarda rehberlik eden çok yönlü standartlar (Rokeach, 1973) olarak görülebilir (Yılmaz,2013).

Değerlerin tanımlanması konusunda yaşanan güçlük değerlerin sınıflandırılmasında da yaşanmaktadır. Çünkü hem değerlerin tanımlanması ve temel değerlerin hangileri olduğunun belirlenmesi, hem de değerlerin sınıflandırılması konusunda çok farklı görüşler bulunmaktadır (Yılmaz, 2008). Ancak genel olarak değerler evrensel, toplumsal ve bireysel değerler şeklinde sınıflandırılabilir (Yılmaz,2013).

Rokeach değerleri sosyal boyutta ele alan ve onu bu çerçevede tutum ve davranışlarla ilişkilendiren ilk yazardır (Rokeach, 1968'den akt., Yılmaz, 2008).

Değerlerle ilgili olarak dikkat çekici çalışmalar yapan yazarlardan birisi de Schwartz'dır. Schwartz değerleri; bireysel ve kültürel olmak üzere, iki düzeyde incelemiştir. Schwartz (1992) tarafından yapılmış, değerlerin bir kavram veya inanç olduğu, arzu edilir durum veya davranışlarla ilişkisi olduğu, belirli durumları aştığı, davranış ve olayların değerlendirilmesinde yol gösterici olduğu, belirli önemleri açısından sıralandığı belirtilmiştir (Özcan ve Sengir, 2016).

Değerler, bireyin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkar ve toplumsal bütünlüğün ayrılmaz bir ögesini oluşturur. Bir toplumun yaşamında, her şey değerlere göre algılanır ve karşılaştırılır (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı,2008). Değerler, toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren en önemli ölçütlerdir (Özensel, 2003). Kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenir veya kişi ve/veya grup tarafından beğenilen her şey değerdir (Fichter, 1990'dan akt. Özensel, 2003).

Her bireyin ve toplumun sahip olduğu bir takım değerler mevcuttur. İnsanların hayata bakışı, dünya görüşü bu değerler ile bir bütün oluşturur. Sahip olduğumuz değerler duygu, düşünce ve davranışlarımıza yön verir. Toplumsal hayatımızda da önemli işlevlere sahip olan değerler, insanlar arasındaki ilişkilerde belirleyici bir rol oynar, sosyalleşme sürecimize katkıda bulunur (Balci Arvas, 2018).

Değerler en genel ifadesiyle, bir dünyaya bakış, bir insanı algılayış, bugün ve yarın üzerine düşünüş şeklinde somutlaştırılabilir. Bu somutlaştırma da tutarlı ve anlamlı olur ise bir önem taşır (Erinç, 1995'ten akt., Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı,2008).

Bireylerin değer yargıları buldukları çevrede şekillenmektedir. İlk önce aile ortamında şekillenmeye başlayan değerler; okul hayatı, iş hayatı sosyal çevrede belirginleşir. Okulda verilen bazı dersler (sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi) değerlerin öğretilmesinde öncülük etmektedir.

Değerler doğuştan getirilmeyip, sonradan kazanılmaktadır. Bu nedenle, bireyin belirli değerleri fark edebilmesi, kabullenmesi, yeni değerler üretmesi ve kendine mal etmesi eğitimle ilgilidir. Değerlerin kazanımı bir eğitim işidir. Eğitimin amacı bireylere, toplumun değer sistemini kazandırmaktır. Bu nedenle okul, bireylere değer kazandırmada kullanılan etkili araçlardandır (Yeşil ve Aydın, 2007'den akt., Yılmaz, 2017).

Öğrencilerin hayatındaki değer kavramlarına yön veren okulda bu görevi üstlenende öğretmenlerdir. Öğretmenler geleceğin yetiştiricileri, toplumun iyileştiricileri ve bilginin öğreticileridir. Öğrencilerin sahip olması istenilen değer kavramları ilk olarak öğretmenlerde bulunmalıdır ki bu kavramlar öğrencilere de aktarılabilir.

Öğretmenlerin rolleri, sadece sınıfla yaptığı öğretim işiyle bağlantılı değildir. Onların rolleri tüm okulu kapsamaktadır. Bunun için öğretmenler, öğrencileri birey olarak görmeli, değer vermelidir. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcamalıdır. Yine öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstermelidir (Yılmaz, 2017).

Yaptığımız bu çalışmada öğretmen adaylarının sahip olduğu bireysel değerler farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmamız sonucunda ulaştığımız verilere dayanarak öğretmen adaylarının sahip oldukları bireysel değerleri hakkında yorum yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından sahip olduğu bireysel değerleri arasında farklılıklar var mıdır? Araştırma probleminin incelenmesinde iki alt problem oluşturulmuştur.

1-Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin bireysel değerleri üzerinde etkisi var mıdır?

2- Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programın bireysel değerleri üzerinde etkisi var mıdır?

Yöntem

Yapılan çalışmada nicel araştırma modellerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Betimsel tarama: Betimsel araştırmalar ne ve nasıl sorularına sistematik olarak cevap vererek olay ve durumların detaylı olarak betimlenmesi amacıyla yapılır. Betimsel araştırma geleneği çok genel bir ifadedir ve kendi içinde pek çok yöntemi barındırır. Betimsel araştırma desenleri herhangi bir konuda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayarak niçin sorularını gündeme getirir ve bu sayede iyi bir betimsel çalışma açıklayıcı araştırmalara temel oluşturabilir (de Vaus, 2001'den akt., Başol, 2008). Betimsel araştırmalar mevcut durumun tespitini sağladıklarından ileriye dönük sorun çözmeye yönelik politikalar geliştirilmesinde etkili olabilirler (Başol,2008).

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu'da bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve ankete gönüllü olarak katılan 167 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada okul öncesi öğretmen adayı 27, sınıf öğretmeni adayı 32, matematik öğretmeni adayı 37, fen bilgisi öğretmeni adayı 36 ve sosyal bilgiler öğretmeni adayı 35 kişidir.

Araştırmada öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından bireysel değerlerini incelemede veri toplama aracı olarak "Kişisel Değerler Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "Kişisel Değerler Envanteri" Roy (2003) tarafından geliştirilen ve Asan, Ekşi, Doğan ve Ekşi (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçektir. Ölçek 5 faktörlü 47 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte katılımcıların her bir maddeye verdiği cevaplar "beni hiç tanımlamaz: 1", "beni nadiren tanımlar: 2", "beni bazen tanımlar: 3", "beni genellikle tanımlar: 4" ve "beni her zaman tanımlar: 5" olacak şekilde puanlandırılmıştır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .63 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık kat sayıları ile ilgili, "disiplin ve sorumluluk" .61, "güven ve paylaşım" .71, "dürüstlük ve paylaşım" .60, "saygı ve doğruluk" .68, "paylaşım ve saygı" .65 olarak bulunmuştur (Balci Arvas, 2018).

Çalışmadan elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin tutum puanları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Öncelikle dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ile -2 arasında değişmektedir. Sosyal bilimlerde elde edilen verilerde dağılımın normal dağılım gösterdiği söylenebilir (George ve Mallery, 2010). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programın tutum puanları arasında fark olup olmadığını öğrenmek için bağımsız gruplar tek yönlü varyans (Anova) analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında örneklemden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetine Göre Bireysel Değerlerinin Dağılımı

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
F1	1	115	65,84	9,83	165	-0,5	0,617

	2	52	66,62	7,72			
F2	1	115	38,16	7,64	165	-0,927	0,355
	2	52	39,29	6,5			
F3	1	115	38,74	5,25	165	1,624	0,106
	2	52	37,25	5,97			
F4	1	115	25,24	4,46	165	0,798	0,426
	2	52	24,67	3,85			
F5	1	115	17,32	3,31	165	0,765	0,445
	2	52	16,9	3,17			
Toplam	1	115	185,3	23,26	165	0,158	0,875
	2	52	184,73	17,82			

Tablo 1 de görüldüğü üzere parametrik test olan bağımsız gruplar t testi sonuçları dikkate alınmış ve elde edilen sonuca göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından herhangi bir faktör ve genel toplamda tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Bireysel Değerlerinin Dağılımı

Faktör	Bölüm	N	\bar{X}	SS	F	p
f1	1	36	69,5900	7,73997		
	2	37	64,8378	7,59939		
	3	32	66,9063	8,25544		
	4	27	65,5185	11,03968		
	5	35	63,4857	10,64776		
	Total	167	66,0838	9,20870	2.327	0.059
f2	1	36	38,7778	6,34310		
	2	37	38,6486	6,96506		
	3	32	37,3438	7,15095		
	4	27	39,3704	7,88937		
	5	35	38,4857	8,46227		
	Total	167	38,5090	7,30561	0.308	0.872
f3	1	36	39,9167	4,27200		
	2	37	37,0270	5,55021		
	3	32	38,0313	5,89961		
	4	27	38,0741	6,68480		
	5	35	38,2857	5,14251		
	Total	167	38,2754	5,51303	1.306	0.270
f4	1	36	26,5556	3,03733		
	2	37	24,8108	4,01966		
	3	32	24,5313	4,47923		
	4	27	24,4074	5,37987		
	5	35	24,8000	4,36429		
	Total	167	25,0659	4,27396	1.462	0.216

Tablo 2'nin devamı

f5	1	36	17,7222	2,91411		
	2	37	17,5405	2,69356		
	3	32	16,5000	3,95132	0.838	0.503

4	27	17,3333	3,81293
5	35	16,8000	3,02733
Total	167	17,1916	3,26340

Tablo 2 de görüldüğü üzere öğrenim görülen bölüm açısından öğretmen adaylarının herhangi bir faktörde bireysel değer puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bozkurt, Ercan ve Yurt'un (2018), Altunay ve Yalçinkaya'nın (2011) yaptıkları araştırma kapsamında yapılan t-testi sonuçlarına göre bireysel değer düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kadın katılımcıların bireysel değer düzeyleri, erkek katılımcıların **bireysel değer düzeylerine göre** daha yüksek bireysel değer düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Dılmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı (2008) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre değerlere daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başçiftçi, Güleç, Akdoğan ve Koç (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının değer tercihleri cinsiyetlerine göre; güç, başarı, uyarılma, özdenetim, geleneksellik, güvenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken hazcılık, evrensellik, yardımseverlik, uyum, yetenek, çaba alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar Türk toplumunun kültürel yapısı ve geleneği koruma anlayışının sürdüğünün, aynı zamanda kadın öğretmen adaylarının ataerkil bir aile yapısıyla yetiştirildiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir (Altunay ve Yalçinkaya, 2011).

Yılmaz'ın (2013) yaptığı çalışmada katılımcıların, “*Bireysel Değerler Toplam Puan*”, “*Disiplin ve Sorumluluk*”, “*Güven ve Bağışlama*” ve “*Saygı ve Doğruluk*” alt boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre değişmezken “*Dürüstlük*” ve “*Paylaşım*” alt boyutlarındaki görüşleri cinsiyete göre değişmektedir. Fark çıkan alt boyutlarda, kadın katılımcılar erkek katılımcılardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin değerlere, erkeklerden daha fazla önem vermelerine nedeni ülkemizde kadınların eğitime giderek daha fazla önem verilmesi, çocuk yetiştirmede önemli rolü olan annelerin de, özellikle, kız çocuklarının eğitimini daha fazla desteklemeleri ve kadınların iş hayatında yer alarak her alanda erkekler ile boy ölçüşebilecek düzeyde olduklarının anlaşılması gösterilebilir (Uyguç, 2003).

Turan ve Aktan'ın (2017), Yılmaz, Avşaroğlu ve Deniz'in (2010), Tükan 'ın (2017), Yılmaz 'ın (2017), Arslan'ın (2007), Özdemir ve Sezgin'in (2011) yaptıkları araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkeni için ölçeğin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yaptığımız çalışma kapsamında ulaştığımız bulgular doğrultusunda «Kişisel Değerler Envanteri» ölçeğinden belirlenen puanlara göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ulusal kültürümüzün etkisi nedeniyle, varsayıldığı üzere, cinsiyetin araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin değer önceliklerinde ve meslek seçiminde önemli rolü olmadığı görülmektedir (Uyguç, 2003). Literatürde bulunan çalışmaların sonuçlarına paralellik göstermektedir.

Yapıcı, Kutlu ve Bilican'ın (2012) yaptıkları çalışmada elde edilen bulgulara göre Fen ve Teknoloji Öğretmenliği güç, başarı, uyarılma; İngilizce Öğretmenliği hazcılık; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği evrensellik, geleneksellik ve iyilikseverliğe en çok değer veren bölümler olmuştur. Zaman içindeki değişimler incelendiğinde, Felsefe Grubu Öğretmenliği'nde başarı, iyilikseverlik, uyuma ve güvenlik; Resim-İş Öğretmenliği'nde ise dindarlığa verilen değer azalmıştır. İngilizce Öğretmenliği'nde başarı, iyilikseverlik, uyuma, güvenlik ve dindarlığa verilen önem azalırken, hazcılığa verilen önem artmıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi'nde özyönelim, iyilikseverlik ve uyuma değerlerine; Sınıf Öğretmenliği'nde evrenselliğe; Bilgisayar Öğretmenliği'nde özyönelime verilen değer artmıştır.

Oğuz'un (2012) yaptığı araştırma bulgularına göre, uyarılma, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik değer tipleri ile öğretmen adaylarının okudukları bölüm arasında pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Diğer bölümlerde (yabancı diller, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği) okuyan öğretmen adaylarına göre fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde okuyan adayları bütün bu değer tiplerinde daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Yaptığımız çalışmada okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, matematik öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının “disiplin ve sorumluluk”, “güven ve bağışlama”, “dürüstlük ve paylaşım”, “saygı ve doğruluk” ve “paylaşım ve saygı” bireysel değer puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öneriler

Ülkemizin değişik bölgelerindeki üniversitelerin çeşitli fakültelerinde (örneğin; tıp, mühendislik, hukuk, işletme/ıdari bilimler, eğitim v.b) okuyan öğrenciler üzerinde daha kapsamlı araştırmalar yapılması önerilebilir. Bu konuda ileride boylamsal çalışmalar yapılabilir, yapılan boylamsal çalışma ile birlikte toplumdaki genç bireylerin değerlerindeki değişimler daha detaylı bir şekilde incelenebilir. Öğretimin farklı kademelerinde yer alan öğrenciler (ilköğretim, ortaöğretim, lise) üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 5-28
- Asan, H. T., Ekşi, F., Doğan, A. & Ekşi, H. (2008). Bireysel Değerler Envanteri'nin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, s.15-38.
- Balcı, Arvas, F. (2018). Kişisel Değerler ve Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), s.40-63
- Bozkurt, Ö., Ercan , A. &Yurt, İ.(2018). Bireysel Değerler İle Girişimcilik Eğilimi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi Örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 13(1), s.43-55.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), s.69-91
- George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Karadağ, E. (2010).Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), s.49-71
- Kırman Çetinkaya, E., Laçın Şimşek, C., & Çalışkan, H.(2013). Bilim ve Söзде-Bilim Ayrımı İçin Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), s.31-43
- MEGLINO, R. M. ve RAVLIN, E.C. (1998), "Individual Values In Organizations: Concepts, Controversies and Research", *Journal of Management*, 24(3), s.351, 39s.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice* , 12 (2)
- ÖZCAN, K., & SENGİR, S.(2016). İnternet Bağımlılığı ve Kişisel Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pegem Atıf İndeksi
- Parlar, H. & Cansoy, R. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bir Yordayıcısı Olarak Bireysel Değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*, 44, s.125-141
- Türk Dil Kurumu (TDK). Erişim tarihi: 03.04.2019 *Türkçe sözlük*.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) . Erişim Tarihi 03.04.2019
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 18(1)1, s.93-103
- Yapıcı, A., Kutlu, M. O.& Bilican, F.I.(2012). Öğretmen Adaylarının Değer Yönelimleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), s.129-151
- Yıldız, S. & Kapu, H.(2012).Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Değerleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişki: Kafkas Üniversitesi'nde Bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (3), s.39-66.
- Yılmaz, K. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Dini Yönelimleri İle Bireysel Değerleri Arasındaki İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,16(29)

Öğretmen Adaylarının Arkadaş Baskısına Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Y.L. Songül Büşra ŞENER

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, busraasener@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Said Akar

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, msakar@erzincan.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Faruk Kardaş

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, fkardas@erzincan.edu.tr

Özet

Akran baskısı, bireyin sahip olduğu akran gruplarının aktivitelerinde bir şeyi yapmak için bireye ısrar etmesi ve cesaretlendirmesidir (Santor ve diğerleri, 2000). Akran baskısı çoğu zaman dolaylı olarak yaşanır. Dolaylı yöntemler, birinden etkilenildiğinin tamamen farkına varılmadan etkinin meydana gelmesine yol açar (Ryan, 2000). Risk alma davranışı ile akran baskısı arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Pearl, Bryan ve Herzong, 1990; May ve diğerleri, 1999). Vander-Zanden (1997), riskli davranışlara katılmanın, bireyin uzun dönemli sağlığına, güvenliğine ve mutluluğuna engel olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının arkadaş baskısına yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sarı ve Tekbıyık tarafından geliştirilen "arkadaş baskısını belirleme envanteri" kullanılmıştır. Arkadaş baskısını belirme ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.894 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının, genel olarak oldukça iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimleyici istatistik verileri (aritmetik ortalama, standart sapma) ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Doğu Anadolu'da bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören (Fen bilgisi öğretmenliği 30, matematik öğretmenliği 30, sınıf öğretmenliği 28, sosyal bilgiler öğretmenliği 25, okul öncesi öğretmenliği 30) 143 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının arkadaş baskısına yönelik maddelere katılma derecelerinin düşük düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Baskı, Arkadaş, Öğretmen Adayları.

Abstract

Peer pressure is the insistence and encouragement of the individual to do something in the activities of the individual's peer groups (Santor et al., 2000). Peer pressure is often indirect. Indirect methods lead to the occurrence of the effect without being fully recognized as being affected (Ryan, 2000). There are studies that show a relationship between peer pressure and risk taking behavior (Pearl, Bryan and Herzong, 1990; May et al., 1999). Vander-Zanden (1997) states that participation in risk behaviors is an obstacle to the long-term health, safety and happiness of the individual. The aim of this study is to determine the perceptions of prospective teachers about friend pressure. As a data collection tool, "arkadaş baskısını belirleme envanteri" developed by Sarı and Tekbıyık was used. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.894. The internal consistency of the scale was generally quite good. In this study, quantitative research methods were used. The data were analyzed with descriptive statistical data (arithmetic mean, standard deviation). The study group of the study consisted of 143 university students (science teacher 30, mathematics teacher 30, classroom teacher 28, social studies teacher 25, pre-school teacher 30) studying in the last year of the Faculty of Education of a university in Eastern Anatolia in the fall semester of 2018-2019 academic year. As a result of this study, it was determined that the degree of participation of teacher candidates in items for friend pressure was at a low level.

Keywords: Pressure, Friend, Preservice teacher

Giriş

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının arkadaş baskısına yönelik algılarını belirlemektir. Akran baskısı, bireyin sahip olduğu akran gruplarının aktivitelerinde bir şeyi yapmak için bireye ısrar etmesi ve cesaretlendirmesidir (Santor ve diğerleri, 2000). Akran baskısı çoğu zaman dolaylı olarak yaşanır. Dolaylı yöntemler, birinden etkilenildiğinin tamamen farkına varılmadan etkinin meydana gelmesine yol açar (Ryan, 2000). İnsan psikososyo kültürel bir varlıktır ve yaşadığı toplumla yoğun bir etkileşim halindedir (Sarı ve Tekbıyık, 2012). Çocukluktan, ergenlik ve yetişkinlik dönemine kadar bu etkileşim sürmektedir. Bu etkileşimin önemli unsurlarından birisi de arkadaş edinme ve sosyal bir çevrede var olmaktır. Birey gerek çocukluk çağında gerekse ergenlik ve yetişkinlik çağında sürekli olarak yeni arkadaş gruplarıyla bir araya gelmekte, onları etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir. İnsanın yaşamı boyunca kurduğu arkadaşlık ilişkileri, zaman zaman ona bir takım problemler de doğurabilmektedir. Araştırmacılar tarafından son dönemde bireylerin akranlarıyla yaşadıkları problemlerin çeşitli başlıklar altında ele alındığı görülmektedir. Bu başlıklardan birisi de kuşkusuz akran baskısı kavramıdır. Akran, yapılan iş açısından denk olan, aynı yaşta bulunanların oluşturduğu yaş grupları olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2004). Akran baskısı çocuk ve gençleri etkileyen çoğu zaman olumsuz, kimi zaman ise olumlu bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalarda akran baskısı genellikle olumsuz olarak alınmıştır (Aydın, 1999). Literatür incelendiğinde çalışmaların tamamına yakını çocuk ve ergenlerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırma ise öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri ise var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellendirilmektedir (Karasar, 2009; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmada veri toplama aracı olarak Sarı ve Tekbıyık (2012) tarafından geliştirilen 'arkadaş baskısını belirleme envanteri' kullanılmıştır. Envanter 24 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Doğu Anadolu'da bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 143 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Anketler ders saatlerinde dersliklerde uygulanmış ve cevaplayıcılar soruları kendileri okuyup cevaplandırmışlardır. Arkadaş baskısını belirme ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,894 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının, genel olarak oldukça iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen veriler dijital ortama aktarılmış ve SPSS paket programı kullanılarak maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak analiz edilmiştir.

Bulgular

	N	Min.	Max.	X	S.S
1. Arkadaşlarım beni tercih etmediğim mekânlara gitmeye zorlarlar.	143	1	5	2,52	1,22
2. Arkadaşlarım konuşmadıkları arkadaşlarıyla benim de iletişim kurmamı istemezler.	143	1	5	2,33	1,32
3. Ders sonuna doğru, arkadaşlarım dersin daha fazla uzamasını istemedikleri için soru sormamı engellerler.	143	1	5	2,17	1,29
4. Arkadaşlarımın maddi taleplerine (para vs...) isteğim dışında katlanmak zorunda kalırım.	143	1	5	1,93	1,18
5. Karşı cinsten arkadaşlarım yoksa sahip olmadığım için arkadaşlarım benimle alay ederler.	143	1	5	1,43	,91
6. Arkadaşlarım arasında siyasi düşüncelerimi rahatlıkla ifade edemem.	143	1	5	2,03	1,20
7. Arkadaşlarımla düşüncelerimden dolayı kültürel değerlerimi yaşamakta sorunlar yaşıyorum.	143	1	5	1,69	1,03

8. Arkadaşlarım arasında okuduğum kitap türlerinden dolayı eleştirilirim.	143	1	5	1,53	,94
9. Arkadaşlarım arasında dinlediğim müzik türlerinden dolayı eleştirilirim.	143	1	5	1,72	1,04
10. Dini tercihlerimden dolayı arkadaşlarım tarafından dışlanırım.	143	1	5	1,35	,84
11. İzlediğim TV kanalları yüzünden arkadaşlarım tarafından eleştirilirim.	143	1	5	1,51	,95
12. Öğrenci temsilcisi seçimlerinde iradem dışında tercih yapmak zorunda kalırım.	143	1	5	1,48	,97
13. Fazla ders çalışmam arkadaşlarım tarafından eleştirilir.	143	1	5	2,09	1,35
14. Arkadaşlarım arasında sigara içmem yönünde telkinler alırım.	143	1	5	1,77	1,20
15. Arkadaşlarım tarafından alkol almam konusunda eleştirilirim	143	1	5	1,71	1,23
16. Yeterince çalışmadığı halde yüksek not alanlar tarafından alay edilirim.	143	1	5	1,62	1,09
17. Arkadaşlarım yoklama alınmaması için benden derslere katılmamamı isterler.	143	1	5	2,02	1,13
18. Arkadaşlarım karşı cinsten arkadaş edinmelerine yardımcı olmam için beni zorlarlar.	143	1	5	1,75	1,12
19. Çok sevdiğim bir arkadaşım benden bir şey yapmamı istediğinde, kötü dahi olsa yapmak zorunda kalırım.	143	1	5	2,05	1,23
20. Arkadaşlarım kılık kıyafetime (saç, sakal, aksesuar vb.) müdahale ederler.	143	1	5	1,78	,94
21. Arkadaşlarımın etkisiyle keyif verici maddeler kullanmaya zorlandığım olur.	143	1	4	1,34	,75
22. Yakın arkadaşlarım tarafından sınav esnasında kopya vermeye zorlanırım.	143	1	5	1,68	1,03
23. Arkadaşlarımın görevlerine (ödev, proje vb.) yapmak zorunda kalırım.	143	1	5	2,00	1,11
24. Üniversitede edindiğim arkadaşlarım tarafından kavga etmeye zorlandığım olur.	143	1	5	1,34	,85

Öğretmen adayları; karşı cinsten arkadaşları yoksa sahip olmadıkları için arkadaşlarının hiçbir zaman alay etmedikleri, algısına sahiptirler. Arkadaşlarının tercih etmedikleri mekânlara gitmeye nadiren zorladıklarının, konuşmadıkları arkadaşlarıyla iletişim kurmalarını nadiren istemediklerini, ders sonuna doğru dersin daha fazla uzamasını istemedikleri için nadiren soru sormalarını engellediklerini, maddi taleplerine(para vs...) nadiren istekleri dışında katılmak zorunda kaldıklarının, aralarında siyasi düşüncelerini rahatlıkla nadiren ifade edemedikleri, algısına sahiptirler. Öğretmen adayları; arkadaşlarının düşüncelerinden dolayı kültürel değerlerini hiçbir zaman yaşamakta sorunlar yaşamadıklarının, arkadaşlarının arasında okudukları kitap türlerinden dolayı

hiçbir zaman eleştirilmediklerinin, arkadaşlarının arasında dinledikleri müzik türlerinden dolayı hiçbir zaman eleştirilmediklerinin, dini tercihlerinden dolayı hiçbir zaman dışlanmadıklarının, izledikleri TV kanalları yüzünden hiçbir zaman eleştirilmediklerini, öğrenci temsilcisi seçimlerinde hiçbir zaman iradeleri dışında tercih yapmak zorunda kalmadıklarının, algısına sahiptirler. Öğretmen adayları; arkadaşlarının arasında hiçbir zaman sigara içmedikleri yönünde telkinler almadıklarının, arkadaşları tarafından hiçbir zaman alkol almaları konusunda eleştirilmediklerinin, yeterince çalışmadıkları halde hiçbir zaman yüksek not alanlar tarafından alay edilmediklerinin, karşı cinsten arkadaş edinmelerine yardımcı olmaları için hiçbir zaman zorlamadıklarının, algısına sahiptirler. Fazla ders çalışmalarının arkadaşları tarafından nadiren eleştirildiğinin, yoklama alınmaması için nadiren kendilerinden derslere katılmamalarını istediklerinin, algısına sahiptirler. Öğretmen adayları; arkadaşlarının kılık kıyafetlerine (saç, sakal, aksesuar vb.) hiçbir zaman müdahale etmediklerinin, arkadaşlarının etkisiyle hiçbir zaman keyif verici maddeler kullanmaya zorlanmadıklarının, yakın arkadaşları tarafından sınav esnasında hiçbir zaman kopya vermeye zorlanmadıklarının, üniversitede edindikleri arkadaşları tarafından hiçbir zaman kavga etmeye zorlanmadıklarının, algısına sahiptirler. Çok sevdiği arkadaşlarının kendilerinden bir şey yapmalarını istediklerinde kötü dâhi olsa nadiren yapmak zorunda kaldıklarının, arkadaşlarının görevlerini(ödev, proje vb.) nadiren yapmak zorunda kaldıklarının, algısına sahiptirler.

Sonuç ve Tartışma

Bireylerin arkadaşlarıyla ilişkileri, onların topluma katılmalarında vazgeçilmez deneyimlerdir. Ancak, arkadaşlar topluma katılmada itici güç olabildikleri gibi engelleyici de olabilmektedirler. Akran baskısı bireyin arkadaşlarıyla etkileşiminde nasıl bir etki yaratacağı kişiden kişiye değişmektedir (Kapıkıran ve Fiyakalı, 2005). Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının 24 maddelik ölçeğin 15 maddesine hiçbir zaman katılmadıklarını, kalan 9 maddeye ise nadiren katıldıklarını tespit edilmiştir. Buradan öğretmen adaylarının arkadaşları tarafından baskıya maruz kalmadıklarına yönelik algıya sahip oldukları çıkarılmıştır. Arkadaş baskısıyla ilgili çalışmalara baktığımızda, ergenler için akranlar tarafından kabul edilmenin, beğenilmenin ve onlara uyum sağlamanın çok önemli olduğunu bu nedenle bazen ergenlerin sırf arkadaşlarına uyum sağlamak amacıyla istenmeyen davranışlar sergileyebileceği görülmüştür. Akran grubu ergene neyi yapip neyi yapmayacağını, neyi kabul edip, neyi kabul etmeyeceğini öğretir. Çoğu yetişkine oranla ergen akranlarının görüşleriyle ve grup uygulamalarıyla yönetilmeye hazırdır (Satan,2013). Başka çalışmalara bakıldığında, akran baskısına benzer şekilde erkek öğrencilerin, kızlara oranla daha fazla akran zorbalığına maruz kaldığını belirtilmektedir (Dölek, 2002; Gültekin ve Sayıl, 2005; Wolke, Woods, Stanford & Shulz, 2001). Yine son yıllardaki çalışmalara bakıldığında zorba davranışlarda yaşla birlikte artış olduğu da bildirilmektedir (Perry, Perry & Weiss, 1989). Benlik algısıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, akran zorbalığına maruz kalma ile benlik imgesi arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu ifade edilmektedir (Karatzias, Power & Swanson, 2002; Taylor, 2006). Ergenlikten yetişkinliğe geçildiği zaman arkadaş baskısının azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla bizim öğretmen adaylarımızdaki akran baskısına yönelik algılarının düşük düzeyde katılım dereceleri göstermesi bununla açıklanabilir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarımızın hiç akran baskısına maruz kalmadıklarına dair algıları bu yöndedir peki bu öğretmen adayları mesleğe geçtikleri zaman acaba akran baskısına maruz kalan öğrencileri tespit edebilirler mi? Bu noktada zayıflıkları oluşabilir mi? Görev başındaki öğretmenlerin ve onların öğrencilerinin akran baskılarına yönelik algıları belirlenip aralarındaki korelasyona bakılabilir.

Kaynaklar

- Acun-Kapıkıran, N., & Fiyakalı, C. (2005). 'Lise öğrencilerinde akran baskısı ve problem çözme'. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S: 18 s. 11-17
- Aydın, A. (1999). 'Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi', Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dölek, N. (2002). İlk ve Orta Öğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların Öncelenmesi ve Zorbaliğı Önleme Tutumu Geliştirilmesi Programının Etkisinin Araştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). 'Akran Zorbaliğını Belirleme Ölçeğinin Geliştirme Çalışması', Türk Psikoloji Yazıları, S: 15 s, 4761.
- Karasar, N. (2004), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). 'Bullying And Victimization İn Scottish Secondary Schools: Same Or Separate Entities?' Aggressive Behavior, V: 28, p. 45-61.

- Kıran-Esen, B. (2003). 'Akran baskısı, akademik başarı ve yaş değişkenlerine göre lise öğrencilerinin risk alma davranışlarının yordanması'. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S:24, s.79-85.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Weiss, R. J. (1989). 'Sex Differences In The Consequences That Children Anticipate For Aggression', *Developmental Psychology*, V: n25 (2), p.n312-319.
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substances abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163-182.
- Sarı, V. S., Tekbıyık, A. (2012). 'Arkadaş baskısını belirleme ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği'. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 295-318
- Satan, A. (2013). 'Ortaöğretim öğrencilerinde akran baskısının internet bağımlılığına olan etkisi' . *International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1608> Volume 6 Issue 8, p. 511-526
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., and Schulz, H. (2001). 'Bullying And Victimization of Primary School Children In England and Germany: Prevalence And School Factors', *British Journal of Psychology*, V: 92, p. 673-696.

Öğretmenlere Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması

Arş. Gör. İbrahim Hakkı TEZCİ

Akdeniz Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, ihtezci@akdeniz.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı "Öğretmenlere Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği" geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili literatür taraması, uzman ve öğretmen görüşleri sonucu ön deneme formu oluşturulmuş olup Antalya'da görev yapan çeşitli branş ve kıdem özelliklerine sahip ölçme ve değerlendirme dersi almış 649 öğretmene uygulanmıştır. Ön deneme formunun içerisine kontrol maddesi konmuş olup kontrol maddesi dışında hareket eden bireylere ilaveten kayıp değer, normallik ve uç değer üzerinden yapılan değerlendirmeler sonrasında analizler 603 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinden yapılan Döndürülmüş Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) analizi sonucunda dört faktörlü 22 maddelik bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin 4 faktörünün toplam açıkladığı varyans 62.03 tür. Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla faktör 1(Önem Verme) için 0.916, faktör 2 (Etkin Olma) için 0.909, faktör 3(Olumsuz Duygu Geliştirme) için 0.781 ve faktör 4(Deneyim) için ise 0.723 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0.886 dır. Aynı örneklem içerisinde seçilen 61 kişiyle test-tekrar-test analizleri gerçekleştirilmiş olup analiz sonucunda ölçme aracından elde edilen puanlar arasındaki kararlılık anlamındaki güvenilirlik katsayısı 0.88 bulunmuştur. Nihai form üzerinden yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) analizi gerçekleştirilmiş olup uyum indeks değerleri mükemmel ile iyi arasında değerler göstermiştir. Analiz sonucunda 4 faktörlü ancak tek boyutlu yapı doğrulanmış olup geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma nicel olarak tasarlanmış olup araştırmanın yöntemini genel tarama modeli oluşturmaktadır. Geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını geçerli ve güvenilir olarak ölçülmesini sağlayacak olup öğretmenlere ve kurumlara bu anlamda destekleyici çalışma gereksinimleri ile ilgili bilgiler vermesi açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Tutum, Ölçek Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Faktör Analizi.

Abstract

The purpose of this study is to develop a scale entitled "Measurement and Evaluation Attitude Scale for Teachers". To attain this goal, a pilot form was prepared based on the relevant literature, expert and teachers' opinions. It was administered to 649 teachers who are working in Antalya, belong to different branches and experience, and previously attended measurement and evaluation course. The analysis process was carried out 603 participants after eliminating missing values, non-normal values, outliers, and the participants who did not fill the scale in line with the controlling item. According to the rotated exploratory factor analysis (EFA), a construct with 22 items and 4 factors was achieved. The total variance explained in the scale was 62.03 %. Cronbach Alpha Coefficients of the sub factors are respectively 0.916 (Factor 1-placing importance), .909 (Factor 2- being active), 0.781 (Factor 3- having negative feeling), .723 (Factor 4- experience). The Cronbach alpha coefficient value of the entire scale is 0.886. Upon completing the EFA, test-retest analysis was performed with 61 participants selected from the available sampling and it was found that the consistency feature of the scores obtained from the scale was reliable (.88). Confirmatory Factor Analysis (CFA) was computed with the final version and fit indices ranged from good to excellent. As a results of the analysis, one dimensional construct with 4 factors were confirmed and a valid and reliable scale was developed. The research was designed as a quantitative study and the method used was survey model. The developed scale will provide to be measured as valid and reliable for teachers and their attitudes towards measurement and evaluation and it is important for teachers and institutions to provide information about supporting working requirements in this sense.

Keywords: Attitude, Scale Development, Measurement and Evaluation, Factor Analysis

Giriş

Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin akışının sağlanmasında en önemli rol öğretmenlere aittir. Yapılandırmacı eğitim programlarının geçiş sürecinden sonra öğretmenlerin görev yükümlülükleri yeniden tanımlanmış eğitim ve öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirmesinden direk sorumlu kişiler haline gelmiştir.

Öğretmenler eğitim ve öğretim süreci hakkında bilgi almak, dönütler vermek ve düzenlemeler yapmak amacıyla ölçme ve değerlendirme işlemlerine başvurur. Ölçme “geniş anlamıyla herhangi bir niteliğin gözlemlenmesi, gözlem sonucunun sayılarla ve sembollerle belirtilmesi” (Turgut, 1977, s.3), değerlendirme ise “ölçme sonuçlarını bir veya daha çok ölçütle karşılaştırarak bir değer yargısına varma süreci” (Tekindal, 2002, s.129) olarak ifade edilmektedir. Binbaşoğlu (1983, s.10) ise değerlendirmenin “çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda yapılan “yargı”yı belirten genel bir terim olduğunu ifade etmiştir”. Kısacası ölçme değerlendirmenin ön koşulu olmakla beraber birbirlerini iki yönlü olarak etkileyen bir düzen içerisinde hareket ederler.

Tutum, “bir kimsenin herhangi bir olaya, nesneye veya insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimine” denir (Turgut, 1977, s.156; Erkuş, 2006, s.73). Tutumlar davranışlar gibi doğrudan doğruya gözlenebilir özelliğine sahip değildirler. Bir tutumun açığa vurulması halinde ortaya çıkabilecek davranışların hepsi, tutum ölçen araç ve yöntemlerle ölçülebilir (Turgut, 1977). Bir bireyin bir obje ya da uyarana karşı tutumunun ne olduğunun bilinmesi, o bireyin ilgili uyarana karşı davranışının da ne olacağını tahmin edilebilmesini sağlar. Bu durum uygulamada son derece önemli arz etmektedir. (Üstüner, 2006, s.136).

Thurstone (1959) ise davranış ile tutum arasında bir ilişkinin olduğunu belirterek tutum konusuna öğretmenler açısından bakmış, onların ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olabildiğini değerlendirmiş, bu değerlendirme sonucunda öğretmenlerin bu konudaki başarılarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklere sahip olabilmelerine bağlamıştır (Aktaran; Erdoğan, 2010, s.850). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ait tutumlarının bilinmesi ileri aşamalardan davranışlarının tahmin edilmesini ve buna dönük önlemler alınabilmesi açısından önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi doğru kullanabilmesi, onun ilkelerini eğitim ile ilişkilendirebilmesinde en önemli konu bu alandaki yeterlilikleridir. Ölçme ve değerlendirme alanında belli bir yeterliliğe sahip olmak, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ölçme-değerlendirme yöntem, teknik, ilkelerinin yerinde ve zamanında kullanılabilmesiyle mümkündür. Türkiye’de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini konu edinen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Ancak ölçme ve değerlendirmeye alakalı sadece bilgi sahibi olunması bu alanı uygulanabilir olarak görmemiz için yeterli olmaz. Dolayısıyla sahip olunan yeterliliklerin kullanılabilmesi, ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olmakla mümkün olacaktır.

Ulusal çapta yapılmış öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliliklerini ölçen çalışmalar (Çakan, 2004; Eğri, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karacaoğlu, 2008; Gök ve Şahin, 2009; Özdemir, 2010; Yayla, 2011; Akdağ ve Ekmekçi, 2012; Erdoğan ve Kurt, 2012) yapılmış olmasına rağmen ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların (Erdoğan, 2010; Çalışkan ve Yazıcı, 2013) sınırlı olduğu görülmektedir. Gerek bu alanda yapılan çalışmaların azlığı gerekse psikometrik nitelikleri iyice belirlenmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına olan ihtiyaçtan dolayı bu çalışma önemli görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın temel amacı “Öğretmenlere Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesidir.

Yöntem

Çalışma genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. İlgili literatür taraması, uzman ve öğretmen görüşleri sonucu ön deneme formu oluşturulmuş olup Antalya’da görev yapan çeşitli branş ve kıdem özelliklerine sahip ölçme ve değerlendirme dersi almış 603 öğretmene uygulanmıştır. Taslak ölçeği oluşturan ifadelerden 30’i olumlu 15’i ise olumsuz maddeler oluşmakta ifadelerin karşısına “5” Tamamen Katılıyorum, “4” Katılıyorum, “3” Kısmen Katılıyorum, “2” Katılmıyorum, “1” Hiç Katılmıyorum” şeklinde yazılarak derecelendirilmiştir Olumsuz ifadelerin bulunduğu maddeler ise bunun tam tersi şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca ölçeğin başına; ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı, yanıtlama biçimi hakkında bilgi veren bir yönerge konulmuştur.

Bulgular

Veriler analiz edilmeden önce kayıp değerler, tek ve çok yönlü uçdeğerler tespit edilip veri setinden çıkartılmıştır. Varsayımların karşılanması adına aynı zamanda tek ve çok değişkenli normallik, çok değişkenli doğrusallık ve çoklu bağlantı incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrası veri seti tüm varsayımları karşılayabilecek şekilde analizlere hazır hale getirilmiştir.

Geçerlilik Çalışmaları

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak amacıyla (Büyüköztürk ve ark., 2008) Temel Bileşenler Faktör Analizi uygulanmış ve döndürme (rotasyon) yöntemi olarak da maksimum olasılığa göre Varimax dik döndürme kullanılmıştır.

Faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve çok değişkenlik normallik varyasyonunun karşılanıp karşılanmadığının tespiti adına Bartlett testleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, KMO değerinin 0.921 olduğu, Bartlett testinin ise manidar olduğu ($\chi^2 = 2288,387$; $sd=231$; $p<0.01$) belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için “çok iyi” olduğu söylenebilir. (Şencan, 2005; Tavşancıl,2006; Kalaycı, 2010; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010).

Yapılan analiz sonucunda, Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği (ÖDTÖ) yer alan 45 maddenin dört faktörde toplandığı görülmüştür. ÖDTÖ’de yer alan maddeler, faktörlere göre dağılımı, binişik/bulaşık madde olup olmadığı ve faktör yükleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 22 maddenin belirlenen faktör yük kriterinden düşük yük değeri verdiği (0.55 altında) ya da birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri verdikleri görülmüştür. Bu maddeler dışarıda bırakılarak tekrarlanan analiz sonucunda, dört faktör ve 23 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. ÖDTÖ’nün faktör yapıları ve faktör yük değerleri ile bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.Öğretmenler Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeğinin Faktör Deseni (Dik Döndürme-Varimax)

	Önem Verme	Etkin Olma	Olumsuz Duygu Geliştirme	Deneyim	Ortak Faktör Varyansı
M6	,810	,181	,182	,080	,728
M7	,788	,138	,067	,011	,644
M11	,739	,253	,082	,101	,626
M3	,706	,137	,180	-,081	,556
M20	,705	,273	,255	-,039	,639
M19	,700	,249	,142	,041	,574
M5	,682	,030	,036	,103	,478
M8	,663	,383	-,042	,199	,627
M55	,066	,852	,146	,127	,768
M49	,276	,832	,037	-,043	,771
M52	,139	,797	,080	,007	,661

M24	,365	,775	-,079	-,096	,749
M18	,194	,749	,137	-,007	,617
M59	,412	,721	,079	-,024	,696
M29	,110	,059	,841	,097	,733
M30	,214	,020	,821	,116	,733
M31	,340	,201	,586	-,069	,503
M28	,015	,046	,552	,214	,353
M1	,049	-,069	,124	,790	,647
M2	,077	,096	-,019	,749	,576
M50	,060	,236	,273	,643	,547
M12	,023	-,193	,074	,613	,419

Yapılan analiz sonucunda teorik olarak tanımlanan maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmüştür. Tablo 1.'de görüldüğü üzere, alt ölçekler düzeyinde faktör yükleri a) önem verme ölçeği için .66 ile .81 arasında, b) etkin olma alt ölçeği için .72 ile .85 arasında c) olumsuz duygu geliştirme alt ölçeği .55 ile .84 arasında ve d) deneyim alt ölçeği .61 ile .79 arasında değişmektedir. Faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiğinde 3 madde dışında (31,28 ve 12) yük değerlerini “çok iyi”den “mükemmel” e doğru nitelendirmek olanaklıdır. Söz konusu üç maddenin yük değerleri ise “iyi” olarak nitelendirilebilir. (Tabachnick ve Fidell,2001)

ÖDTÖ'YE ait 23 maddenin ortak faktör varyansları incelendiğinde ise 28. Maddenin nispeten düşük bir değer gösterdiği görülmektedir. Diğer maddelere ait ortak faktör varyanslarının iyi ve çok iyi olarak nitelendirmek olanaklıdır.

Dört faktör için tekrarlanan ve analiz dışı bırakılan maddelerin ardından faktörlerin varyansa yaptıkları katkının a) önem verme faktörü için %21,99, b) etkin olma faktörü için %19,57, c) olumsuz duygu geliştirme faktörü için %10,68 ve d) deneyim faktörü için 9.78 olduğu görülmüştür. Belirlenen dört faktörün varyansa yaptıkları katkı ise %62.03 dir. Analize dahil edilen değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör sayısı, önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir. Bu çerçevede tanımlanan bir faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir. (Pedhazur & Pedhazur, 1991).

Tablo 2. Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arası Korelasyon Matrisi

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Toplam
Faktör 1	1				
Faktör 2	0,534*	1			
Faktör 3	0,678*	0,543*	1		
Faktör 4	0,552*	0,521*	0,524*	1	
ÖDTÖ	0,858*	0,745*	0,574*	0,521*	1

*p<0.01

Tablo 2'de görüldüğü gibi tüm korelasyon katsayıları pozitif ve anlamlıdır (p<0.01). Korelasyonların yüksek ve anlamlı çıkması, aslında ölçeğin tek boyutlu olduğunun bir işareti olarak da değerlendirilebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tablo 3. Ölçme ve Değerlendirmeye Tutum Ölçeğine Ait İkinci Dereceden Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum İndeksi	Kriter	Analiz Sonucu	Karar
X²/Serbestlik Derecesi	≤3=mükemmel uyum 3≤X≤5=iyi uyum	1.97	Mükemmel
RMSEA	≤0,05=mükemmel uyum ≤0,08=iyi uyum	0.037	Mükemmel
GFI	≥0.95=mükemmel uyum ≥0.90=iyi uyum	0.94	İyi
AGFI	≥0.95=mükemmel uyum ≥0.90=iyi uyum	0.93	İyi
NFI	≥0.95=mükemmel uyum ≥0.90=iyi uyum	0.95	Mükemmel
NNFI	≥0.95=mükemmel uyum ≥0.90=iyi uyum	0.95	Mükemmel
CFI	≥0.95=mükemmel uyum ≥0.90=iyi uyum	0.95	Mükemmel
RMR	≤0,05=mükemmel uyum ≤0,08=iyi uyum	0.06	İyi
S RMR	≤0,05=mükemmel uyum ≤0,08=iyi uyum	0.07	İyi

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği için belirlenmiş 4 faktörlü yapı üzerinden elde edilen uyum indeksleri mükemmel ve iyi değerler vermiştir. Daha sonra ÖDTÖ için oluşturulan tek boyutluluk iddiasının doğrulanması adına yapılan ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri Tablo 3 de gösterilmiştir. Analizi sonucunda $X^2/sd=1.97$, $RMSEA=0.037$, $NFI=0.95$, $NNFI=0.95$, $CFI=0.95$ değerlerini alarak mükemmel uyum göstermiştir. Diğer uyum indeksleri olan $GFI=0.94$, $AGFI=0.93$, $RMR=0.06$ ve $S RMR=0.07$ olarak model uyumunu iyi olarak göstermişlerdir. Analizler sonucunda ÖDTÖ ölçeği model-veri uyumunu sağlayarak tek boyutlu bir yapı oluşturduğu kanıtlanmıştır.

Güvenirlilik Çalışmaları

Test-Tekrar-Test

Ölçeğin zamana karşı ne derece kararlı ölçümler verdiğini hesaplamak için test-tekrar test güvenirliliği incelenmiş ve iki hafta arayla 71 kişilik ikinci çalışma grubuna ölçek formu uygulanmıştır. İki hafta arayla elde edilen veri setlerindeki madde ortalamalarına ait Pearson korelasyon katsayılarının .68-.90 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin genel faktör değerleri arasındaki korelasyon ilişkisinin ise oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir ($r=.88$). Bu katsayılar sonucunda ölçek puanlarının kararlılık anlamında güvenilir olduğu söylenebilir.

İç Tutarlık (Cronbach Alfa)

Tablo 4. Ölçeğe Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	İç Tutarlılık Katsayısı
Faktör 1 (Önem Verme)	0,916
Faktör 2 (Etkin Olma)	0,909
Faktör 3 (Olumsuz Duygu Geliştirme)	0,781
Faktör 4 (Deneyim)	0,723
Tüm Ölçek	0,886

Tablo 4’de de gözlendiği gibi iç tutarlılık katsayıları alt ölçekler için 0.916 ile 0.723 arasında değişmektedir. Tüm ölçek için ise bu değer 0.886’dır. Bu sonuçlardan yola çıkarak testin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 5. ÖDTÖ Alt Ölçeklerinden ve Toplam Ölçekten Elde Edilen Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Faktör	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Basıklık	Çarpıklık
Faktör 1 (Önem Verme)	33,59	5,55	0,093	-0,819
Faktör 2 (Etkin Olma)	22,33	5,11	-0,165	-0,422
Faktör 3 (Olumsuz Duygu Geliştirme)	16,56	2,34	-0,447	-0,121
Faktör 4 (Deneyim)	13,74	2,66	-0,113	0,111
Tüm Ölçek	86,24	11,16	0,098	-0,266

Puanlama: ÖDTÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Tamamen katılırim (5 puan), katılırim (4 puan), kısmen katılırim (3 puan), katılmam (2 puan), hiç katılmam yapamam (1 puan). ÖDTÖ'nden yüksek puan almak, ölçme ve değerlendirmeye yönelik yüksek tutumu ifade etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı psikometrik nitelikleri sağlanmış Öğretmenlere Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Tutum Ölçeği geliştirmektir. Daha önce bahsedildiği üzere davranış ve tutum arasında sıkı bir ilişki bulunması davranışların tutumlar aracılığıyla ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının doğru olarak belirlenmesi eğitim ve öğretimi ortamlarının düzenlenmesi ve değerlendirilmesi açısından katkı sağlayacaktır. Bu amaçla literatür taraması, alan ve öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen 45 maddelik ön deneme formu Antalya da görev yapan çeşitli kıdem ve branş özelliğindeki öğretmenlere uygulanmıştır. Veriler analizlere hazır hale getirildikten sonra açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş olup 4 faktörlü 22 maddelik yapı ortaya konmuştur. Daha sonra gerçekleştirilen ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi uyum indekleri tek boyutlu modeli doğrulamıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçek puanlarının iç tutarlılık ve kararlılık anlamında güvenilir olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde çok önemli bir yer tutan ölçme ve değerlendirme ile alakalı öğretmen tutumların ölçülmesi adına geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan analizler göstermektedir ki geliştirilen ÖDTÖ'nin bu konuda geçerli ve güvenilir bulgular ortaya koymaktadır. Öğretmenin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının ölçülmesi ve bu konuda önlemler alınması açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Öneriler

Bu çalışma ölçek geliştirme çalışması olup çalışma grubu Antalya grubundan seçilmiş psikometrik yapıları bu kapsamda incelenmiştir. Ölçeğin psikometrik yapısının farklı çalışma gruplarında denenmesi ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda ölçek iyi psikometrik bir yapıya sahip olması nedeniyle eğitim öğretim dönemi başına öğretmenlere uygulanarak tutumları hakkında bilgi alınabilir. Bunun sonucunda gerekli görüldüğü takdirde tutumu arttıracak davranışların kazandırılması adına kurslar verilebilir.

Kaynaklar

- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmık, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çalışkan, H., Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2012) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eğri, G. (2006). *Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğdu, M. Y. (2010). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme, kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gök, B. & Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 127-143.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.

Pedhazur, E. L. & Pedhazur, S. L. (1991). Measurement, design, and analysis.: An integrated approach. New Jersey: Lawrance Earlbaum As.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal Ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik. Seçkin Yayınevi, Ankara.

Tabachnick B.G. and Fidel, L.S. (2001). Using Multivariate Statistics.(Fourth Edition). MA:Allyn & Bacon,Inc.

Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Kocaeli: Evrim yayınevi ve Bilgisayar San.Tic. Ltd.Şti.

Turgut, F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.

Yayla, G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya.

Eski Madde No	Yeni Madde No	Maddeler
1.	1.	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kendimi yeterli görüyorum.
2.	2.	Uyguladığım ölçme ve değerlendirme faaliyetleri günümüz eğitimi sistemi için çok uygundur.
3.	3.	Ölçme ve değerlendirme çokta önemli bir süreç değildir.
5.	4.	Alanımın ölçme ve değerlendirme ile alakası olduğunu düşünmüyorum.
6.	5.	Ölçme ve değerlendirme eğitimi çoğu öğretmen için aslında yararlı değildir.
7.	6.	Ölçme ve değerlendirme olmadan da eğitim faaliyetleri sağlıklı bir şekilde ilerleyebilir.
8.	7.	Ölçme ve değerlendirme önem verdiğim bir süreçtir.
11.	8.	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğrencilere bir faydası olduğunu düşünmüyorum.
12.	9.	Üniversitede aldığım ölçme ve değerlendirme çalışmaları yeterliydi.
18.	10.	Okullarda ölçme ve değerlendirme ile alakalı bir çalışma olursa katılmak isterim.
19.	11.	Ölçme ve değerlendirmeyi değerli bir şey olarak görmüyorum.
20.	12.	Ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmak zaman kaybettirir.
24.	13.	Ölçme ve değerlendirme dersi alırsam benim için yararlı olur.
28.	14.	Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kendime güvenmiyorum.
29.	15.	Ölçme ve değerlendirmede ders almak beni korkutuyor.
30.	16.	Ölçme ve değerlendirme konularına ait kelimeleri gördüğümde korkuyorum.
31.	17.	Ölçme ve değerlendirme için ders almak hoş olmayan bir deneyimdir.
49.	18.	Ölçme değerlendirme eğitimleri verilirse bana çok katkı sağlayacaktır.
50.	19.	Ölçme ve değerlendirmede her zaman başarılı olmuşumdur.
52.	20.	Ölçme ve değerlendirmede verilecek ek eğitimler sayesinde sınıf ortamında daha adil değerlendirmeler yapabilirim.
55.	21.	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilimsel etkinliklere katılmak isterim.

59.	22.	Öğretmenlere ölçme ve değerlendirme eğitimleri verilirse sınıftaki etkinliklerimin kalitesi artacaktır.
-----	-----	--

Yabancı Dilde Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Adaptasyonu: Yükseköğretim Örneklemi

Dr.Öğr.Üyesi Tolga Erdoğan

Milli Savunma Üniversitesi, terdogan@msu.edu.tr

Doç.Dr. İrfan Yurdabakan

Dokuz Eylül Üniversitesi, irfan.ybakan@deu.edu.tr

Özet

Alanyazında yapılan çalışmalar, ana dil ya da yabancı dil okuma başarısında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ülkemizde var olan, özellikle yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dilde okumaya dönük tutumların tespitine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı eksikliğinden hareketle mevcut çalışmanın amacı, orijinali İngilizce olan “İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamaktır. Bu uyarlama çalışmasında, Dokuz Eylül Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan toplam 346 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinin Türkçeye çeviri işlemlerini müteakip, doğrulayıcı faktör analizi ile faktör yapısı incelenmiş, ölçüt geçerliği için “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSUFE)” ve “İngilizce Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbach’ın Alfası kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerin sonucu; uyarlaması yapılan ölçeğin yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesinde ya da değerlendirilmesinde araştırmacılar ve eğiticiler tarafından kullanılabilceğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: okuma, tutum ölçeği, faktör yapısı, geçerlik, güvenilirlik

Abstract

Studies in literature show that attitudes of students towards reading have influence on the achievement on either mother tongue or target language. Having the paucity of a reliable and valid instrument to test students' attitudes towards reading in a foreign language in Turkey, the present research aims to adapt the "Scale on Attitudes Towards Reading in English" to Turkish. In this adaptation study, data were collected from 346 students enrolling at Dokuz Eylül University Foreign Languages School. After completing the translation of the original scale to Turkish and then back to English to ensure safe translation, confirmatory factor analysis was used to analyze the factor structure, "Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory" and "English Attitude Scale" were used to identify its criterion validity. Cronbach's Alpha was used to determine its reliability. The results of statistical analyses show that the adapted Turkish version of the scale could be used by researchers and educators to determine higher education students' attitudes towards reading in English.

Keywords: reading, attitude scale, factor analysis, validity, reliability

Giriş

Gerek ana dilde gerekse yabancı dilde olsun, okuma karmaşık bir süreçtir. Grabe'nin (2009) de ifade ettiği üzere, bağlam, amaç ya da motivasyona dayalı olarak okuyucular arasında fark olabilmektedir. Schramm (2008) okumayı “bilginin edilgen olarak alındığı bir süreçten ziyade, bilginin etkin olarak yapılandırıldığı bir süreç” olarak tanımlamakta; okumanın bilişsel, üstbilişsel, sosyal ve duygusal özelliklerine dikkat çekmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar, ana dil ya da yabancı dil okuma başarısında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesinin ve devamında olumlu tutum geliştirilmesi konusunda gerekli müdahalelerin yapılmasının, hem okuma alışkanlığını artıracığı hem de okumayla ilişkili başarıyı ve bağımlı diğer değişkenleri olumlu etkileyeceği değerlendirilmektedir.

Karmaşık bir kuramsal yapı olan okumaya yönelik tutum, “öğrenenin okuma durumuna yönelmesine ya da kaçınmasına neden olan bir duygu sistemi” (Alexander & Filler, 1976) ve “okumayı daha az ya da çok mümkün kılan, çeşitli his ve duygularla desteklenen bir ruh hali” (Smith, 1990) olarak tanımlanmaktadır.

Özellikle yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dilde okumaya dönük tutumlarının tespitine yönelik bir ölçme aracının eksikliğinden hareketle, Yamashita (2007) tarafından geliştirilen “İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin Türkçeye adaptasyonunu gerçekleştirmektedir.

Bu kapsamda ölçeğin;

faktör yapısı incelenmiş

güvenirlğine ve

ölçüt geçerliğine yönelik kanıt sağlanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Adaptasyon çalışmasına Dokuz Eylül Üniversitesi Ybc.Diller MYO’da hazırlık sınıfı eğitimi alan 346 üniversite öğrencisi katılmıştır.

Türkçeye adaptasyonu gerçekleştirilen ölçme aracı, Yamashita (2007) tarafından geliştirilen ve orijinali İngilizce olan “İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Söz konusu ölçek Rahatlık (Comfort), Entelektüel Değer (Intellectual Value), Pratik Değeri (Practical Value), Kaygı (Anxiety) ve Dilsel Değeri (Linguistic Value) olmak üzere beş faktörlü bir yapıya sahiptir.

Ölçeğin adaptasyonu sürecinde yapılan işlemler olarak;

Orijinal ölçeğin Türkçe-İngilizce çevirisi kapsamında,

- Dört dilbilimci tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış,

- Dört dilbilimci tarafından İngilizceye çevirisi gerçekleştirilmiştir.

Nihai formuna iki dilbilimci, bir program geliştirme uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından karar verilmiştir.

İstatistiksel işlemler kapsamında, ölçeğin faktör yapısı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiş, iç-tutarlılık güvenirlik katsayısı Cronbach’ın Alfası (α) ile hesaplanmıştır. Hesaplamalar hem toplam ölçek hem de alt boyutlara göre yapılmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliğinin tespitinde iki ölçme aracı kullanılmıştır: Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri-OSUFE (Erdoğan & Yurdabakan, 2018) ve İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği (Altunay, 2004).

Bulgular

Doğrulamalı faktör analizi sonucunda; ölçek maddelerinin Standartlaştırılmış Faktör Yüklerinin 0,23-0,80 arasında değiştiği ve t değerleri anlamlı olduğu görülmüştür. Faktör analizi kapsamında hesaplanan uyum indeksleri ve değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Schermelleh-Engel ve Moosbrugger’a (2003) göre elde edilen uyum endeks değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür.

Tablo 1. DFA Analizi Uyum İndeksleri ve Değerleri

Uyum İndeksleri	Değerler
χ^2 / df	2.69
p değeri	0.00
RMSEA	0.072
SRMR	0.082
NFI	0.90
NNFI	0.91
CFI	0.93
GFI	0.90
AGFI	0.85

Ölçeğin iç-tutarlılık güvenirlik katsayısının hesaplanmasında kullanılan Cronbach’ın Alfası sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tüm Ölçek ve Alt Boyutların Cronbach'ın Alfası Sonuçları

Tüm Ölçek/Altboyutlar	Cronbach'ın Alfası (α)
Tüm Ölçek	0.80
Rahatlık	0.71
Entelektüel Değer	0.82
Pratik Değeri	0.65
Kaygı	0.68
Dilsel Değeri	0.71

Ölçeğin ölçüt geçerliğine yönelik kullanılan iki ölçekle adaptasyonu gerçekleştirilen ölçek arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçüt Geçerliğine Yönelik Hesaplanan Pearson Korelasyon Sonuçları

Boyutlar	OSUFE	Genel Okuma Strat.	Problem Çözme Strat.	Okumayı Destekleyen Strat.	İngilizce Tutum
Okumaya Yönelik Tutum	,411**	,397**	,409**	,259**	,593**
Rahatlık	,327**	,341**	,274**	,215**	,697**
Entelektüel Değer	,384**	,342**	,398**	,263**	,305**
Pratik Değeri	,340**	,290**	,370**	,234**	,207**
Kaygı	-,166**	-,123*	-,173**	-,144**	,093
Dilsel Değeri	,366**	,342**	,409**	,210**	,352**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Sonuç ve Tartışma

Dokuz Eylül Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan 346 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen eldeki adaptasyon çalışması sürecinde yapılan DFA analizi ile 5-boyutlu ölçeğin faktör yapısının doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca, güvenirlik analizi kapsamında, ölçeğin tamamına yönelik Cronbach'ın Alfası (α) 0.80 hesaplanmıştır. Altboyutlar için tespit edilen (α) değerlerinin 0.65-0.82 arasında olduğu görülmüştür. İlave olarak, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile OSUFE ve İngilizce Tutum Ölçeği arasında olumlu anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, Türkçeye adaptasyonu gerçekleştirilen İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin yükseköğretim öğrencilerinin tutumlarının ölçümünde araştırmacılar ile akademisyenler tarafından kullanılabilmesi değerlendirilmiştir.

Kaynaklar

- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). Attitudes and reading. Newark, DE: International Reading Association.
- Altunay, U. (2004). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla bazı bireysel değişkenler arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İzmir.
- Erdoğan, T., & Yurdabakan, İ. (2018). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe adaptasyonu: Yükseköğretim örnekleme. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 669-680. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13814>
- Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), s.23-74.

- Schramm, K. (2006). Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process: Research and teaching perspectives. *Babylonia*, 3, s.25-30.
- Smith, M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), s.215-219.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41, s.81–105.

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Alışverişlerde Sunulan İndirim Kampanyalarına Uygun Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi

Pelin TOY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, pellin.toy@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Emre EV ÇİMEN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, evcimen@ogu.edu.tr

Özet

Matematik eğitiminde öğrencilerin ilişkilendirme, akıl yürütme, iletişim kurma, tahmin etme ve problem çözme gibi üst düzey becerileri öteden beri geliştirilmeye çalışılmakta ve alanyazında becerileri konu alan birçok araştırma bulunmaktadır. Özellikle problem çözme etkinlikleri, matematik öğretiminde vazgeçilmez bir yere sahiptir. Bununla birlikte son yıllarda da, problem çözme becerisini tamamlayıcı nitelikte olan problem kurma becerisi üzerine araştırmalar artmakta ve bu becerinin problem çözme becerisi ile birlikte geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bu araştırmalarda, öğrencilerin yalnızca verilen problemleri çözen değil, verilen problemlerde değişiklik yaparak benzer problemler oluşturabilen ve tamamen yeni problemler kurabilen bireyler olarak yetiştirilmesi de önerilmektedir. Problem kurma, yapılandırılmış zengin durumlar içeren görevler bulunduran, gerçek yaşam durum, olgu nesne ve insan etkileşimlerini kullanan yaratıcı bir etkinlik biçimi olarak tanımlanmaktadır. Problem kurma etkinliklerinde kurulacak problemin bağlam çerçevesi/konusu gerçek yaşamla ne kadar çok ilişkili olursa ve ilişkilendirilen gerçek yaşam durumu ne kadar çok iyi kavranırsa, öğrencilerin o kadar çok başarılı ve gerçekçi problem kurabilecekleri düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin gerçek yaşamdaki “alışverişlerde indirim kampanyaları” durumuna uygun problem kurma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesine bağlı bir devlet ortaokulunun yedinci sınıfında öğrenim gören uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş 10’u kız 9’u erkek toplam 19 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, alışverişlerde sunulan indirim kampanyalarını konu alan 10 adet indirim görselini içeren problem kurma etkinlikleri ile toplanmıştır. Öğrencilerin kurduğu problemlerin her biri önceden belirlenen kriterlere göre (yazılan ifadelerin problem özelliği taşıması, amaca uygunluğu, ifadedeki soru sayısı, problemin çözülebilirliği, dil ve anlatımı ve gerçek yaşama uygunluğu bakımından) analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular tablolastırılarak ve seçilen örnek öğrenci ifadelerinden kesitler alınarak sunulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda, öğrencilerin problem kurarken indirim görsellerini çok da dikkate almadıkları, bazı ifadeleri yanlış yorumladıkları (%70’e varan ifadesi yerine %70 alınması gibi) görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun gerçek yaşama uygun problemler kurabildikleri ancak problemlerde dil ve anlatım hataları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. İleri araştırmalar için kar, zarar, zam, faiz gibi olgu ve durumları konu alan problem kurma çalışmaları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik eğitimi, ortaokul, yedinci sınıf öğrencileri, problem kurma, problem çözme, gerçekçi problem.

Abstract

In mathematics education, students’ high level skills such as association, reasoning, communication, estimation and problem solving have traditionally been developed for a long time and there are many researches on these skills in the literature. Especially problem solving activities have an indispensable place in mathematics instruction. Additionally, in recent years, researches on problem posing skill, which is complementary to problem solving skill, are increasing and the importance of developing this skill together with problem solving skill is highly emphasized. Particularly in these researches, it is suggested that students should be trained not only to solve given problems, but also to make derivative problems by modifying given problems and to pose all new problems. Problem posing is defined as a form of creative activity that uses structured rich situations and real life situations, facts, objects and human interactions. In problem posing activities, it is thought that the more context/subject of a problem to be posed is closely related with real life and also students understand real life situation, the more successful and realistic posed problems can be. With this in mind, the aim of this study is to investigate 7th grade students’ skills of posing problems which are appropriate for the real life context of “discount campaigns in shopping”. In this study, the case study design of the qualitative research methods was used. The study group consisted of 19 students (10 girls and 9 boys) who were selected from the 7th graders of a public secondary school in Tepebaşı District of Eskişehir in the 2018 - 2019 academic year. The data were collected through problem posing activities given by 10 discount images about some selected discount campaigns in shopping. Each of the problems posed by the students were examined according to the predetermined criteria (in terms of the expressions being problematic, their suitability for the purpose, the number of questions in the expression, the solvability of the problem, its language and expression and its suitability to real life). The findings were presented by tabulating the results and also sections of chosen sample student expressions. As a result of the examinations, it was seen that the students did not pay much attention to the discount visuals when posing problems, and misinterpreted some expressions (such as perceiving as “70% off” instead of realizing “up to 70% off”). It was concluded that the

majority of the students were able to pose real life problems but made mistakes in language and expressions. For further research, problem posing studies which have other mathematically rich contexts as profit, loss, price raise, interest rates, taxes etc. are recommended.

Keywords: Mathematics education, secondary school, seventh grade students, problem posing, problem solving, realistic problem.

Giriş

Matematik birçok insan için zor ve korkulan bir ders olmuştur (Cantürk Günhan, 2006; Yücel ve Koç, 2011). Matematik konusundaki düşüncelerimiz küçük yaşlarda oluşmaya başlar. Her şeyi somut olarak deneyimleme ihtiyacı duyduğumuz bu dönemlerde soyut kavramlar içeren bir ders olması sebebiyle matematiğe karşı “Matematiği zaten anlamıyorum, bu konuyu da anlamayacağım!” gibi ön yargılar geliştirildiği görülür. Bu tip ön yargıları ortadan kaldırmanın kolay olmadığı da bilinen bir gerçektir (Kükey ve Tutak, 2019).

Öğrencilerin matematik eğitimi boyunca muhtemelen en çok karşılaştığı en çok kullandığı kelimelerden biri “problem” kelimesidir. Herhangi bir öğrenciye “problem deyince aklına ne geliyor?” diye sorulduğunda muhtemelen bize önce matematik dersinden sonra da dört işlem içeren problemlerden bahseder (Kayan ve Çakıroğlu, 2008). Ancak matematik problemi denince burada kastedilen aslında günlük hayatta karşılaşılan problem durumlarıdır. Öğrenci matematiği günlük hayatla ne kadar ilişkilendirirse öğrencinin verilen durumu kavraması o kadar mümkün olmaktadır. Matematik dersinde öğrendiği bir bilginin günlük yaşamda nerede yer aldığı, hangi işe yaradığı gibi bilgilere sahip olması, öğrenciyi heyecanlandırmakta ve bireylerin matematiğe karşı olan motivasyonunu artırmaktadır. Öğrencinin motivasyonu arttıkça da matematiğe daha çok ilgi duyan ve zamanla matematiğin aslında zannettiği kadar korkulan bir ders olmadığını gören bireyler yetişmektedir.

Matematik eğitiminde problem çözme önemli bir beceri olmaktadır. Son araştırmalar göstermektedir ki, problemi çözebilmek kadar problemi kurabilmek de önemlidir. Problem kurma, öğrenciye herhangi bir durum (şekil, tablo, görsel, kural, işlem ve sonuç gibi), gerçek yaşam durumu veya serbest bir durum (hadi problem oluştur gibi) verilerek öğrencinin geçmiş deneyimlerini ve üst bilişsel becerilerini kullanarak farklı ürünler olan yeni problemler ortaya koymasını beklemek olarak özetlenebilir (Ev Çimen ve Yıldız, 2017). Amerikan Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM) (2000)’e göre ise; problem kurma, verilen durum ya da deneyimden yeni bir problem oluşturmaktır. Son yıllarda problem çözme kadar problem kurma becerisinin de önemine vurgu yapıldığı görülmektedir (Kılıç, 2011).

Problem kurma becerilerine ilişkin birçok araştırma yapıldığı görülmektedir (Tertemiz ve Sulak, 2013). Ekici (2016) çalışmasında, öğrencilerin problem çözmeye olduğu gibi problem kurma sürecinde de belirli sıralamalar izlediklerini ve birbirlerine benzer yollar kullandıklarını ortaya koymuştur. Işık, Kar, Işık ve Güler (2012) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayılı kesir ile basit kesrin toplamına yönelik kurdukları problemlerdeki hataları belirlemelerini istemiştir ve adayların birim kargaşası ve parça-bütün ilişkisini kuramama hatalarını belirlemede daha fazla güçlük yaşadıklarını ve hatalara yönelik açıklamalarında farklı hatalar sergilediklerini ortaya koymuştur. Atalay (2017) çalışmasında, öğrencilerin animasyonlarla ders işlemeye istekli olduklarını, özellikle soyut derslerde animasyonlarla ders işlemenin faydalı olduğunu, animasyonların problem kurma becerilerini geliştirdiğini ifade ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Kırnap Dönmez ve Bayazit (2014) çalışmasında, ortaokul matematik öğretmeni adaylarının problem kurma yeterliklerini incelemiştir ve yarı-yapılandırılmış ve serbest problem kurma durumlarında adayların yarısından azının verilen duruma uygun problem kurabildikleri görülmüştür. Kurulan problemlerin belirli kalıplara bağlı kaldığı, öğretmen adaylarının problemi farklılaştırıp yeni problemler üretmekte zorluk çektikleri görülmüştür. Dede ve Yaman (2005) çalışmalarında, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının genellikle problemleri çözdüklerini ancak verilen problem ve çözümlerden hareketle yeni problemler kuramadıklarını belirlemişlerdir. Aynı zamanda son zamanlarda, eğitim sistemlerinde tüketici eğitimi ve bilinçli tüketici konularının dikkat çeken konular arasında olduğu görülmektedir. Tüketim çağında bilinçli, sorumlu tüketici olmak ve bunun eğitimini vermek de okullarda öğrencilere kazandırılması gereken önemli beceriler arasında yer almaktadır. Sorumlu tüketim faaliyetinde bulunmak yaşamın her alanında özellikle eğitim alanında bilginin, becerinin ve bireyin sahip olduğu her türlü kaynağın verimli kullanılmasını gerektirmektedir ve önemli görülmektedir (Hayta, 2009).

Bu önemden hareketle, bu çalışmada ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin alışverişlerde sunulan indirim kampanyalarına uygun problem kurma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere alışverişlerde sunulan indirim kampanyalarının ve kuponların yer aldığı problem kurma etkinlikleri verilmiş, öğrencilerden verilen görsel uygun problem kurmaları ve kurdukları problemleri çözmeleri istenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı İlçesi'ne bağlı bir devlet ortaokulunun yedinci sınıfında öğrenim gören uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş 10'u kız 9'u erkek toplam 19 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin gerçek isimleri gizli tutulmuş olup; bulgular öğrenciler Ö1, Ö2, ..., Ö19 biçiminde kodlama yapılarak sunulmuştur. Veriler, alışverişlerde sunulan indirim kampanyalarını konu alan Ek 1'de verilen 10 adet indirim görselinin yer aldığı problem kurma etkinlikleri ile toplanmıştır. Öğrencilerin kurduğu problemlerin her biri önceden belirlenen kriterlere göre (yazılan ifadelerin problem özelliği taşıması, amaca uygunluğu, ifadedeki soru sayısı, problemin çözülebilirliği, dil ve anlatımı ve gerçek hayata uygunluğu bakımından) analiz edilmiştir (Ekici, 2016, s.34; Kırnep-Dönmez ve Bayazit, 2014). Tablolara ilişkin bulguların yorumlanmasında araştırmayla ilgili verilerin yoğunluğundan ötürü, bu çalışmada öğrenciye verilen on problem kurma etkinliğinden yalnızca birinci etkinliğe (Problem Kurma Etkinliği 1) yönelik bulgulara ve seçilen örneklere yer verilmiştir.



Birinci etkinlik olan Problem Kurma Etkinliği 1'de öğrencilerden indirim konusunda, yanda verilen görsele uygun problem kurmaları istenmiştir. Bu etkinlikte ulaşılan bulgular tablolaştırılarak ve duruma uygun seçilen örnek öğrenci ifadelerinden kesitler alınarak sunulmuştur.

Bulgular

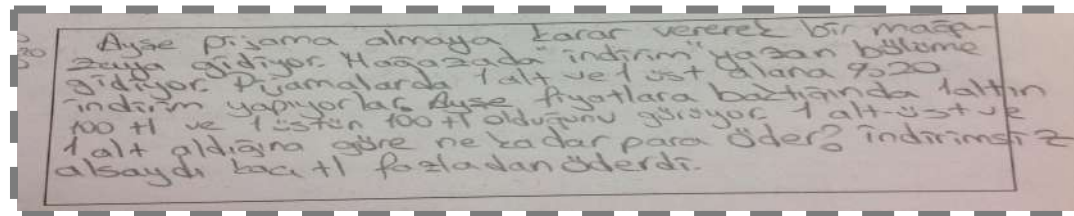
Araştırmada birinci etkinlik olan Problem Kurma Etkinliği 1'de öğrencilerden "1 alt + 1 üst Net %20 indirim" biçiminde metnin yazılı olduğu bir görsel verilmiş ve öğrencilerin bu görsele uygun kurdukları problemler analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Problem Kurma Etkinliği 1'de öğrencilerin tamamının soru ifadesi içeren matematiksel problemler kurdukları belirlenmiştir. 19 Öğrencinin bu etkinlikte 19 matematiksel problem oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler tarafından kurulan bu problemler verilen duruma uygunluğu bakımından incelendiğinde aşağıda Tablo 1'de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Problem Kurma Etkinliği 1'de Kurulan Problemlerin Verilen Duruma Uygunluğu

Kriterler	Seçenekler	Öğrenciler	Toplam Öğrenci Sayısı
Verilen Duruma Uygunluk	Uygun	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö18	9
	Kısmen Uygun	Ö13, Ö19	2
	Uygun Değil	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	8

Problem Kurma Etkinliği 1'de öğrencilerin kurmuş oldukları problemler "problemlerde yer alan soru sayısı" bakımından incelendiğinde, Ö18 kodlu öğrencinin bu etkinlikte birden fazla soru içeren problem kurduğu, diğer öğrencilerin ise, yalnızca bir soru içeren problemler yazdıkları bulgusuna ulaşılmıştır.



Şekil 1. Ö18/Birden Fazla Problem Kurma Örneği

Birinci etkinlikte kurulan problemler çözülebilirlik bakımından incelendiğinde ulaşılan bulgulara aşağıda Tablo 2 ile yer verilmiştir.

Tablo 2. Problem Kurma Etkinliği 1'de Kurulan Problemlerin Çözülebilirliği

Kriterler	Seçenekler	Öğrenciler	Toplam Öğrenci Sayısı
Çözülebilirlik	Eksik veriden dolayı çözülemez	Ö2, Ö4, Ö10, Ö14	4
	Yanlış bilgiden dolayı çözülemez	Ö3, Ö13, Ö17	3
	Çözülebilir	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19	12

Problem Kurma Etkinliği 1’de öğrencilerin kurdukları problemlerin çoğunluğunun çözülebilir olduğu, buna karşılık çözülemeyen problemlerin de eksik ya da yanlış bilgiden dolayı çözülemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler tarafından kurulan problemler dil ve anlatım bakımından incelendiğinde ise, aşağıda Tablo 3’teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Problem Kurma Etkinliği 1’de Kurulan Problemlerin Dil ve Anlatımı

Kriterler	Seçenekler	Öğrenciler	Toplam Öğrenci Sayısı
Dil ve Anlatım	Açık anlaşılır, net ifade edilmemiş	-	0
	Açık anlaşılır ama verilenler, istenenler yetersiz	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö13, Ö14	6
	Bazı cümle veya kelime bozuklukları var. Ancak verilen ve istenenler açısından yeterli	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö19	6
	Açık anlaşılır ve net ifade edilmiş	Ö1, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18	7

Öğrencilerin kurdukları problemlerde genel olarak bazı ufak dil ve anlatım hatalarının bulunduğu, öğrencilerin genel olarak yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmedikleri görülmüştür. Problem Kurma Etkinliği 1’de öğrencilerin kurdukları problemlerin gerçek yaşama uygunluğu bakımından yapılan inceleme sonucu ulaşılan bulgulara aşağıda Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Problem Kurma Etkinliği 1’de Kurulan Problemlerin Gerçek Yaşama Uygunluğu

Kriterler	Seçenekler	Öğrenciler	Toplam Öğrenci Sayısı
Gerçek Yaşama Uygunluk	Uygun	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19	13
	Uygun Değil	Ö2, Ö3, Ö4, Ö13, Ö14, Ö17	6

Öğrencilerin indirim konusunda gerçek yaşama uygun olmayan altı adet problem yazdıkları görülmüştür. Öğrencilerden kurdukları problemleri çözmeleri istenmiş ve çözümleri incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara aşağıda Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Problem Kurma Etkinliği 1’de Öğrencilerin Kurdukları Problemlerdeki Çözümleri

Kriterler	Seçenekler	Öğrenciler	Toplam Öğrenci Sayısı
Çözümler	Doğru Çözüm	Ö5, Ö10, Ö15, Ö18	4
	Yanlış Çözüm	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19	12
	Boş	Ö2, Ö4, Ö12	3

Öğrencilerin kendi kurdukları problemlerdeki çözümleri incelendiğinde, genelde eksik ya da yanlış bilgi içeren problemlerde yanlış çözüm yaptıkları ve işlem hatası yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Problem Kurma Etkinliği 1 için ulaşılan bulgulara yer verilmiş olup, öğrencilerin diğer etkinliklerde de genel olarak problem durumu olan matematiksel ifadeler yazdıkları görülmüştür. Problem durumu olmayan ifade yazan öğrenci sayısı oldukça azdır. Kurulan problemler verilen duruma uygunluk bakımından incelendiğinde, verilen duruma uygun problemlerin yanı sıra, öğrencilerin yüzde ifadesini yanlış yorumladıkları, indirim konusunda ifade bakımından yanlış cümleler kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin indirim konusundaki kavram yanlışlarının kurdukları problemlerde yer alabileceği düşüncesini doğurmuştur. Kurulan problemler birkaç istisna dışında genelde bir adet soru ifadesi içermektedir. Kurulan problemlerin çözülebilirliği incelendiğinde, öğrencilerin genelde eksik veriden dolayı çözülemeyen ve yanlış veriden dolayı çözülemeyen problemler kurdukları, kendi kurdukları problemlerin çözümlerinde işlem hataları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin problem kurma etkinliklerinde verilen görsellerdeki kupon bilgilerine ya da sepette indirim gibi ifadelerle problem kurarken dikkat etmedikleri görülmüştür. Gerçek yaşamdan bizzat gerçek indirim görselleri ile verilen bu durumların yazılan problemlerde gerçek yaşama uygunluk bakımından etkili olabileceğinin yanı sıra, öğrencilerin bazılarının gerçek yaşama uygun olmayan problemler kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin problem kurarken görsellerdeki ifadelerde verilen bazı ifadeleri yanlış yorumladıkları (%70'e varan ifadesi yerine %70 alınması gibi) görülmüştür. Öğrenciler tarafından kurulan problemlerin en belirgin hatalarının dil ve anlatım bakımından gerçekleştirildiği, kurulan problemlerde öğrencilerin anlatım bozuklukları, yaygın biçimde yazım ve noktalama hataları yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu alanyazında yapılan problem kurma çalışmaları ile de benzerlik göstermektedir (Şengül Akdemir ve Türnüklü, 2017; Ev Çimen ve Yıldız, 2018). Öğrencilerin problem kurmada en çok hata yaptıkları kriter dil ve anlatım hataları olmaktadır.

Öneriler

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin gerçek yaşamdaki "alışverişlerde indirim kampanyaları" durumuna uygun problem kurma becerilerinin incelenmesi amacı ile yapılan bu araştırmaya benzer biçimde; kar, zarar, zam gibi uygulamaları içeren görsellerin, bilgilerin yer verildiği problem kurma etkinlikleri ile öğrencilerin problem kurma becerilerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Bu konudaki araştırmalar öğrencilerin kavram yanlışlarını inceleyen araştırmalar ile birlikte, kavram yanlışlığı ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkiyi araştıran bir biçimde planlanabilir. Benzer çalışmalar farklı sınıf düzeyleri ile ve daha küçük gruplarla daha derin araştırmaları mümkün kılan yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin kurdukları problemlerdeki hataları fark etmelerini sağlayan, gelişimlerini mümkün kılan deneysel araştırmalar da planlanabilir. Araştırmacılara yönelik sunulan bu önerilere ek olarak, uygulayıcılar yani öğretmenler yüzde konusunun öğretiminde; indirim, kar, zara, zam gibi kavramları içeren problemleri çözmeye; ek olarak, alışverişlerde geçen gerçek yaşam öğelerini içeren etkinlikler ile problem kurma çalışmalarına yer verebilirler. Böylece öğrenciler matematik ve gerçek yaşam ilişkisine vurgu yapan etkinlikler yolu ile problem kurabilir ve kurdukları problemleri çözebilirler. Böylece öğrenciler gerçek yaşam durumlarından hareketle problem çözmeye ve kurma becerilerini geliştirme şansına sahip olabilirler.

Kaynaklar

Atalay, Ö. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusunda Bilgisayar Animasyonları Yardımıyla Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Cantürk Günhan, B. (2006). İlköğretim II kademedeki matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Dede, Y. & Yaman, S. (2005). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Kurma ve Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (18), 41-56.
- Ekici, D. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Problem Kurma Stratejilerinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ev Çimen, E. & Yıldız, Ş. (2017). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Verilen Problem Kurma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(3), 378-407.
- Ev Çimen, E. & Yıldız, Ş. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sütun Grafiğine Uygun Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (48), 325-354.
- Hayta, A. B. (2009). "Sürdürülebilir Tüketim Davranışının Kazanılmasında Tüketici Eğitiminin Rolü". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 145-151.
- Işık, C., Kar, T., Işık, A., Güler G. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kesirlerde Toplama İşlemine Yönelik Kurulan Problemlerdeki Hataları Belirleyebilme Becerileri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* ,3(3), 161-182.
- Kayan, F., & Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 218-226.
- Kılıç, Ç. (2011). İlköğretim Matematik Dersi (1-5 sınıflar) Öğretim Programında Yer Alan Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi. *Mersin üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 243-276.
- Kırnap-Dönmez, S. M. & Bayazit, İ. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Kükey, E., & Tutak, T. (2019). 4. Sınıf Matematik Öğretmen Adaylarının, İyi Bir Matematik Öğretmeninin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(1), 18-32.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and Standards for School Mathematics. VA:Reston.
- Şengül Akdemir, T. & Türnüklü, E. (2017). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Açılar İle İlgili Problem Kurma Süreçlerinin İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 6(2).
- Tertemiz, N. I., & Sulak, S. E. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 713-729.
- Yücel, Z., & Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.

Ek 1. Problem Kurma Etkinliklerinde Yer Verilen İndirim İfadeleri/Görselleri

Problem Kurma Etkinliği 1	Problem Kurma Etkinliği 2
---------------------------	---------------------------

	
<p>Problem Kurma Etkinliği 3</p>	<p>Problem Kurma Etkinliği 4</p>
	
<p>Problem Kurma Etkinliği 5</p>	<p>Problem Kurma Etkinliği 6</p>
	
<p>Problem Kurma Etkinliği 7</p>	<p>Problem Kurma Etkinliği 8</p>
	
<p>Problem Kurma Etkinliği 9</p>	<p>Problem Kurma Etkinliği 10</p>
	

Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri

Pelin TOY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, pellin.toy@gmail.com

Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, krstynlmz@gmail.com

Özet

Matematik öğretimi sırasında karşılaşılan en büyük problemlerden biri de dersi öğrenci için eğlenceli ve ilgi çekici hale getirebilmektir. Matematik alternatif öğrenme araçları kullanılarak ilgi çekici hale getirilebilir. Bu alternatif öğrenme araçlarından biri de kavram karikatürleridir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu amaçla araştırma bir devlet üniversitesinde Sınıf öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 19'u erkek 46'sı kadın 65 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama katılan öğretmen adaylarının 28'i İlköğretim Matematik Öğretmeni adayı, 37'si Sınıf Öğretmeni adaydır. Araştırma, betimsel araştırma yöntem ile yürütülmüş olup veri toplama aracı olarak Kavram karikatürü görüş anketi kullanılmıştır. Bu ankette öğretmen adaylarına kavram karikatürlerinin gerçek hayatta uygulanabilirliği, problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı, öğrenmeyi olumlu etkileyip etkilemediği, dersin dikkat çekici ve eğlenceli olmasında katkı sağlayıp sağlamadığı, derse olan ilgi ve motivasyonu artırıp artırmadığı gibi sorular yöneltilerek bu konularda ne düşündükleri öğrenilmek istenmiştir. Katılımcılardan ankette yer alan maddeler için katılıyorum, katılmıyorum, kararsızım ifadelerinden birini seçmeleri istenmiştir. Anket formundaki sorulardan elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının matematik öğretimi sırasında kavram karikatürlerinin kullanımının dersi daha dikkat çekici ve eğlenceli hale getirerek motivasyonu arttırdığını düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına meslek hayatlarında bu yöntemi uygulamak isteyip istemedikleri sorulduğunda, çoğunluğunun olumlu cevap verdikleri görülmüştür. Elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde, matematik eğitiminde kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kavram karikatürü, matematik eğitimi, öğretmen adayları

Abstract

One of the biggest problems encountered during mathematics teaching is to make the lesson fun and interesting for the student. Mathematics can be made interesting by using alternative learning tools. One of these alternative learning tools is concept cartoons. The aim of this study is to determine the opinions of prospective teachers about the use of concept cartoons in mathematics teaching. For this purpose, the research was carried out on 65 prospective classroom and middle school mathematics teachers from a government university, 19 of whom were male and 46 of them were female. 28 of the teacher candidates who participated in the application are middle school mathematics teacher candidates and 37 of them are classroom teacher candidates. The research was conducted with descriptive research method and concept cartoons opinion questionnaire was used as data collection tool. In this questionnaire, it was aimed to learn to the prospective teachers about the applicability of concept cartoons in real life, whether they contribute to the development of problem solving skills, whether they affect the learning positively, whether they contribute to the attention and fun of the course, whether they increase the interest and motivation to the lesson and what they think about these issues. Participants were asked to choose one of the items I agree, disagree, undecided for the items in the survey. Frequency and percentage values of the data obtained from the questionnaire questions were analyzed. As a result of this study, it was determined that preservice teachers think that the use of concept cartoons during mathematics education increases the motivation by making the lesson more remarkable and fun. When the data obtained are evaluated in general, it is seen that their opinions about the use of concept cartoons in mathematics education are positive.

Keywords: Concept cartoons, mathematics education, prospective teachers

Giriş

Matematik her yaştan insanın korktuğu bir ders olabilir. Özellikle okula yeni başlamış bir öğrencinin matematik bilgisinin sınırlı olduğu ve her şeye dokunarak, deneyerek somut tecrübeler elde etmeyi amaçladığı bu dönemde anlaşılması zor ve çoğunlukla soyut düşünmeye yönelik bir sistem onu korku, kaygı ve endişe duymaya itebilir. Bu korku ve kaygı durumu matematiğe karşı negatif duygular beslemesine sebep olur. Zamanla öğrenci matematiğe ilgi duymaz hale gelerek ondan uzaklaşabilir.

Matematik öğretimi sırasında karşılaşılan en büyük problemlerden biri de dersi öğrenci için eğlenceli ve ilgi çekici hale getirebilmektir. Matematiği alternatif öğrenme araçlarını kullanarak ilgi çekici hale getirebiliriz. Bu alternatif öğrenme araçlarından biride kavram karikatürleridir.

Kavram karikatürleri matematik öğretiminde dersin başında dersi ilgi çekici hale getirmek amacıyla kullanılabilirdiği gibi konuyla ilgili kavram yanlışlarının tespitinde ve oluşan bu kavram yanlışlarının ortadan kaldırılmasında da kullanılabilir. Aynı zamanda beyin fırtınası yapmaya fırsat verdiği için tartışma ortamı oluşturmada da kullanılabilmekte ya da değerlendirme aşamasında da konunun ne derece öğrenildiğini ölçmek amacıyla da kullanılabilen çok yönlü bir öğrenme aracıdır.

Kavram karikatürleriyle ilgili uluslar arası çalışmalar incelendiğinde kavram karikatürleriyle ilgili çalışmaların 1990'lı yıllardan itibaren önem kazandığı görülmektedir (Demirel, 2014). Bu tip karikatürler İngiltere başta olmak üzere Tibet, Avusturalya, Norveç, Rusya, Slovenya ve İsveç gibi pek çok ülkede popüler bir öğrenme – öğretme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak kullanılmaktadır (Uğurel & Morali, 2006).

Bu alandaki çalışmaların daha çok fen bilgisi alanında ve fen bilgisi öğretmenleri üzerinde olduğu görülmektedir. Matematik ve kavram karikatürü üzerine pek fazla örnek olmamasına rağmen, matematikte de kavram yanlışlarını gidermede ve dersin daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu konularda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda; kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu (Karaduman & Ceviz, 2018) öğrencilerin matematik başarısını artırmada ve matematik kaygısını azaltmada, eğlence ve mizah içeren karikatürlerle yapılan öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu (Katipoğlu, Eken ve Körbay, 2017) kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. (Korkut & Ören, 2018) karikatür ile yapılan öğretimin toplama ve çıkarmaya dayalı problem çözmeye öğrencilerin başarılarının arttığı görülmüştür (Gökbulut & Kuş, 2016). Alanyazındaki söz konusu çalışmalara ek olarak bu çalışma, İlköğretim matematik ve Sınıf öğretmeni adaylarının kavram karikatürlerinin matematik öğretiminde kullanımına ilişkin görüş ve tutumlarını belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi 'nde öğrenim gören 65 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini ise bu fakültede eğitim gören 25 İlköğretim Matematik Öğretmeni adayı , 40 Sınıf Öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Araştırma, betimsel yöntem ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Cengizhan (2011) çalışmasından alınan anket formundaki sorulardan elde edilen nitel verilerin frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının kavram karikatürlerinin kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik nitel bulgular Sınıf Öğretmenleri ve İlköğretim Matematik Öğretmeni adayları için ayrı ayrı tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 1 : Kavram karikatürlerinin içeriğine yönelik Sınıf Öğretmeni adaylarının görüşleri

İfadeler						Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
f	%	f	%	f	%						
1.Kavram karikatürlerindeki örnekler gerçek hayatla ilişkilidir.						33	82,5	7	17,5	-	-
2.Kavram karikatürleriyle öğrendiğimiz bilgiler gerçek hayatta uygulanabilmektedir.						36	90	4	10	-	-
10.Kavram karikatürlerinin renkli olması daha dikkat çekici olmasını sağlamaktadır.						39	97,5	1	2,5	-	-

Kavram karikatürlerinin içeriğine yönelik anket maddelerine Sınıf Öğretmeni adayların verdiği cevaplar incelendiğinde ;

Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun kavram karikatürlerindeki örneklerin gerçek hayatla ilişkili olduğunu düşündükleri ayrıca kavram karikatürleriyle ilgili öğrendiğimiz bilgileri gerçek hayatta uygulayabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenliği adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürlerinin renkli olmasının daha dikkat çekici olmasını sağladığını düşündüğü görülmektedir.

Tablo 2 : Kavram karikatürlerinin düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik Sınıf Öğretmeni adaylarının görüşleri

İfadeler						Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
f	%	f	%	f	%						
3.Kavram karikatürleri düşünme becerilerimizin gelişmesinde katkı sağlamaktadır.						37	92,5	3	7,5	-	-
4.Kavram karikatürleri problem çözme becerilerimizin gelişmesine katkı sağlamaktadır.						31	77,5	9	22,5	-	-
6.Kavram karikatürleri bilgilerin akılda kalıcılığını sağlar.						30	75	10	25	-	-
8.Kavram karikatürleri eksikliklerimizin daha kolay fark edilmesini sağlar.						22	55	15	37,5	3	7,5
12.Kavram karikatürleri öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.						38	95	2	5	-	-

Kavram karikatürlerinin düşünme ve problem çözme becerilerine yönelik anket maddelerine Sınıf Öğretmeni adayların verdiği cevapları incelendiğinde ;

Sınıf öğretmeni adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürlerinin düşünme becerilerimize katkı sağladığını düşündüğü ayrıca Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun kavram karikatürlerinin problem çözme becerilerimizin gelişmesine katkı sağladığını düşündüğü bir kısmının da bu konuda kararsız olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun kavram karikatürlerinin bilgilerin akılda kalıcılığını sağladığı yönünde görüş belirttiği bir kısmının ise bu konuda kararsız olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yarıya yakınının kavram karikatürlerinin eksikliklerimizin daha kolay fark edilmesini sağladığını düşündüğü , bir kısmının kararsız olduğu nu belirttiği çok az bir kısmının ise buna katılmıyorum cevabını verdikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının neredeyse tamamı kavram karikatürlerinin öğrenmeyi olumlu etkilediğini düşündüğü görülmektedir.

Tablo 3 : Kavram karikatürlerinin sınıf ortamına yönelik Sınıf Öğretmeni adaylarının görüşleri

İfadeler		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
f	%	f	%	f	%	f	%
5.Kavram karikatürleri tartışma ortamının yaratılmasını sağlamada etkili olmaktadır.		24	60	16	40	-	-
7.Kavram karikatürleri fikirlerimizi rahatlıkla ifade edebilmemizi sağlamaktadır.		20	50	20	50	-	-
9.Kavram karikatürleri bilginin aktarılmasından çok,bilginin nasıl oluşturulacağı konusunda yol gösterir.		21	52,5	17	42,5	2	5
11.Kavram karikatürleri dersin daha eğlenceli geçmesini sağlamaktadır.		39	97,5	1	2,5	-	-
13.Kavram karikatürleri derste motivasyonu arttırmaktadır.				34	85	6	15
14.Kavram karikatürleri derse olan ilgiyi arttırmaktadır.		35	87,5	5	12,5	-	-

Kavram karikatürlerinin sınıf ortamına yönelik anket maddelerine Sınıf Öğretmeni adayların verdiği cevapları incelendiğinde ;

Sınıf öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının kavram karikatürlerinin tartışma ortamının yaratılmasının sağlanmasında etkili olduğunu düşündüğü yarısından azının ise bu konuda kararsız olduğu yanıtını verdikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yarısının kavram karikatürlerinin fikirlerimizi rahatlıkla ifade etmemizi sağladığını düşündüğü yarısının ise bu konuda kararsız olduğu yanıtını verdikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği adaylarının yarısından fazlasının kavram karikatürlerinin bilginin aktarılmasından çok bilginin nasıl oluşturulacağı konusunda yol gösterir olduğunu düşündükleri yarısından azının bu konuda kararsız olduklarını belirttikleri çok az bir kısmının ise buna katılmadığını söyledikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürlerinin dersin daha eğlenceli geçmesini sağladığını düşündüğü görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği adaylarının büyük çoğunluğunun kavram karikatürlerinin derse olan motivasyonu ve ilgiyi arttırdığını düşündüklerini belirttikleri küçük bir kısmının ise kararsız olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4 : Kavram karikatürlerinin uygulanabilirliğine yönelik Sınıf Öğretmeni adaylarının görüşleri

İfadeler		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
f	%	f	%	f	%	f	%
15.Mesleki hayatımda bu yöntemi kullanırım.		29	72,5	9	22,5	2	5

Kavram karikatürlerinin uygulanabilirliğine yönelik anket maddesine Sınıf Öğretmeni adayların verdiği cevapları incelendiğinde ;

Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun mesleki hayatında bu yöntemi kullanırım cevabını verdikleri bir kısmının uygulayıp uygulamamak konusunda kararsız olduklarını belirttikleri çok az bir kısmının ise bu yöntemi kullanmam dediği görülmüştür.

Tablo 5 : Kavram karikatürlerinin içeriğine yönelik İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının görüşleri

İfadeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1.Kavram karikatürlerindeki örnekler gerçek hayatla ilişkilidir.	24	96	-	-	1	4
2.Kavram karikatürleriyle öğrendiğimiz bilgiler gerçek hayatta uygulanabilmektedir.	18	72	6	24	1	4
10.Kavram karikatürlerinin renkli olması daha dikkat çekici olmasını sağlamaktadır.	23	92	2	8	-	-

Kavram karikatürlerinin içeriğine yönelik anket maddelerine İlköğretim Matematik Öğretmeni adayların verdiği cevaplar incelendiğinde ;

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürlerindeki örneklerin gerçek hayatla ilişkili olduğunu düşündükleri görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının çoğunluğunun kavram karikatürleriyle ilgili öğrendiğimiz bilgileri gerçek hayatta uygulayabileceklerini düşündükleri ,bir kısmının bu konuda kararsız olduğu çok azının ise buna katılmadığı görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürlerinin renkli olmasının daha dikkat çekici olmasını sağladığını düşündüğü görülmektedir.

Tablo 6 : Kavram karikatürlerinin düşünme ve problem çözüme becerilerine yönelik İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının görüşleri

İfadeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
3.Kavram karikatürleri düşünme becerilerimizin gelişmesinde katkı sağlamaktadır.	22	88	3	12	-	-
4.Kavram karikatürleri problem çözüme becerilerimizin gelişmesine katkı sağlamaktadır.	19	76	6	24	-	-
6.Kavram karikatürleri bilgilerin akılda kalıcılığını sağlar.	19	76	6	24	-	-
8.Kavram karikatürleri eksikliklerimizin daha kolay fark edilmesini sağlar.	15	60	9	36	1	4
12.Kavram karikatürleri öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.	24	96	1	4	-	-

Kavram karikatürlerinin düşünme ve problem çözüme becerilerine yönelik anket maddelerine İlköğretim Matematik Öğretmeni adayların verdiği cevapları incelendiğinde ;

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının çoğunluğunun tamamının kavram karikatürlerinin düşünme becerilerimize katkı sağladığını düşündüğü görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının çoğunluğunun kavram karikatürlerinin problem çözme becerilerimizin gelişmesine katkı sağladığını düşündüğü bir kısmının da bu konuda kararsız olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının çoğunluğunun kavram karikatürlerinin bilgilerin akılda kalıcılığını sağladığı yönünde görüş belirttiği bir kısmının ise bu konuda kararsız olduğu tespit edilmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının yarıdan fazlasının kavram karikatürlerinin eksikliklerimizin daha kolay fark edilmesini sağladığını düşündüğü , yarıdan azının ise kararsız olduğunu çok küçük bir kısmının ise buna katılmıyorum cevabını verdiği belirttiği görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının neredeyse tamamı kavram karikatürlerinin öğrenmeyi olumlu etkilediğini düşündüğü görülmektedir.

Tablo 7 : Kavram karikatürlerinin sınıf ortamına yönelik İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının görüşleri

İfadeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
5.Kavram karikatürleri tartışma ortamının yaratılmasını sağlamada etkili olmaktadır.	16	64	9	36	-	-
7.Kavram karikatürleri fikirlerimizi rahatlıkla ifade edebilmemizi sağlamaktadır.	12	48	12	48	1	4
9.Kavram karikatürleri bilginin aktarılmasından çok,bilginin nasıl oluşturulacağı konusunda yol gösterir.	14	56	8	32	3	12
11.Kavram karikatürleri dersin daha eğlenceli geçmesini sağlamaktadır.	24	96	1	4	-	-
13.Kavram karikatürleri derste motivasyonu arttırmaktadır.	25	100	-	-	-	-
14.Kavram karikatürleri derse olan ilgiyi arttırmaktadır.	24	96	1	4	-	-

Kavram karikatürlerinin sınıf ortamına yönelik anket maddelerine İlköğretim Matematik Öğretmeni adayların verdiği cevapları incelendiğinde ;

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının kavram karikatürlerinin tartışma ortamının yaratılmasının sağlanmasında etkili olduğunu düşündüğü yarısından azının ise bu konuda kararsız olduğu yanıtını verdikleri görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının bir kişinin katılmıyorum dediği geri kalanların ise yarısının kavram karikatürlerinin fikirlerimizi rahatlıkla ifade etmemizi sağladığını düşündüğü yarısının ise bu konuda kararsız olduğu yanıtını verdikleri görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının kavram karikatürlerinin bilginin aktarılmasından çok bilginin nasıl oluşturulacağı konusunda yol gösterir olduğunu düşündükleri yarısından azının bu konuda kararsız olduklarını belirttikleri çok az bir kısmının ise buna katılmadığını söyledikleri görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürlerinin dersin daha eğlenceli geçmesini sağladığını düşündüğü görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının tamamının çoğunluğunun kavram karikatürlerinin derse olan motivasyonu arttırdığını düşündükleri görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürlerinin derse olan ilgiyi arttırdığını düşündükleri görülmektedir.

Tablo 8 : Kavram karikatürlerinin uygulanabilirliğine yönelik İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının görüşleri

İfadeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
15.Mesleki hayatımda bu yöntemi kullanırım.	16	64	8	32	1	4

Kavram karikatürlerinin uygulanabilirliğine yönelik anket maddesine İlköğretim Matematik Öğretmeni adayların verdiği cevapları incelendiğinde ;

İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının mesleki hayatımda bu yöntemi kullanırım cevabını verdikleri bir kısmının uygulayıp uygulamamak konusunda kararsız olduklarını belirttikleri çok az bir kısmının ise bu yöntemi kullanmam dediği görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma (10 punto)

Sınıf Öğretmenliği adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürleriyle öğrenilen bilgilerin günlük hayata uygulanabilir olduğunu,kavram karikatürlerinin düşünme becerilerimizin gelişmesini sağladığını ,kavram karikatürlerinin renkli olmasının daha dikkat çekici olmasını ve derslerin daha eğlenceli geçmesini sağladığını , öğrenmeyi olumlu etkilediğini,derse olan motivasyonu ve ilgiyi arttırdığını yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Sınıf Öğretmenliği adaylarının çoğunluğu kavram karikatürleri problem çözme becerilerimizin gelişmesine katkı sağladığı,bilgilerin akılda kalıcılığı sağladığı ve meslek hayatında bu yöntemi uygulamak istediğini belirttiği görülmüştür.

Sınıf Öğretmenliği adaylarının yarıya yakınının kavram karikatürleri eksikliklerimizin daha kolay fark edilmesini sağladığını , kavram karikatürlerinin bilginin aktarılmasından çok,bilginin nasıl oluşturulacağı konusunda yol gösterdiğini ,tartışma ortamının yaratılmasını sağlamada etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir.Ayrıca Sınıf Öğretmenliği adaylarının yarısının kavram karikatürlerinin fikirlerimizi rahatlıkla ifade edebilmemizi sağladığı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği adaylarının neredeyse tamamının kavram karikatürlerindeki örneklerin gerçek hayatla ilişkili olduğunu,düşünme becerilerimizin gelişmesini sağladığını,karikatürlerin renkli olmasının daha dikkat çekici olmasını sağladığını,dersin daha eğlenceli geçmesini sağladığını,öğrenmeyi olumlu etkilediğini ve derse olan ilgiyi arttırdığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği adaylarının çoğunluğu kavram karikatürleriyle öğrendiğimiz bilgilerin gerçek hayatta uygulanabilir olduğunu, problem çözme becerilerimizin gelişmesine katkı sağladığı ve bilgilerin akılda kalıcılığı sağladığını belirttiği görülmüştür.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği adaylarının yarıya yakınının kavram karikatürleri tartışma ortamının yaratılmasını sağlamada etkili olduğunu,fikirlerimizi rahatlıkla ifade edebilmemizi sağladığını,eksikliklerimizin daha kolay fark edilmesini sağladığını ve mesleki hayatında bu yöntemi uygulayabilirim diye belirttikleri görülmektedir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği adaylarının tamamının kavram karikatürlerinin derse olan motivasyonu arttırdığı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Anketteki kavram karikatürleri fikirlerimizi rahatlıkla ifade edebilmemizi sağlar ifadesinde hem Sınıf Öğretmenliği hem de İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının aynı oranda katılıyorum ve kararsızım ifadelerini seçtikleri görülmektedir.

Anketteki kavram karikatürleri tartışma ortamının yaratılmasını sağlamada etkili olmaktadır ifadesinde hem Sınıf Öğretmenliği hem de İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının kararsızlık oranlarının diğer maddelere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının tamamının kavram karikatürlerinin derse olan motivasyonu arttırdığı yönünde düşünce birliğine vardıkları görülmektedir.

Anketteki kavram karikatürleri fikirlerimizi rahatlıkla ifade edebilmemizi sağlar ifadesinde hem Sınıf Öğretmenliği hem de İlköğretim Matematik Öğretmeni adaylarının en az katılıyorum dedikleri madde olduğu görülmektedir.

Öneriler

Kavram karikatürlerini öğretmenlerin derslerde kullanımı önemli olduğundan özel eğitim yöntemleri ve matematik öğretimi derslerinde kavram karikatürlerine ilişkin daha fazla örnek paylaşılarak farkındalığının artması sağlanabilir.

Özel eğitim yöntemleri ve matematik öğretimi derslerinde kavram karikatürlerinin tartışma ortamı yaratmasını sağlamadaki etkisi üzerinde sıkça durularak öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalıkları artırılabilir.

Kavram karikatürleriyle matematik öğretimiyle ilgili ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin düşüncelerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Cengizhan, S. (2011). Modüler Öğretim Tasarımıyla Entegre Edilmiş Kavram Karikatürleri Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Demirel, R. & Aslan, O. (2014). Kavram Karikatürleriyle Desteklenen Fen ve Teknoloji Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kavramsal Anlamalarına Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 368-392.
- Gökbulut, Y. ve Kuş, S. (2016). Karikatürle Öğretimin Toplama ve Çıkarmaya Dayalı Problem Çözmeye Etkisi. *TÜBAD*, 1(1), 9-21.
- Karaduman, G. B. & Elgün Ceviz, A. (2018). Matematik Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1268-1277.
- Katipoğlu, M. , Eken, Z. ve Körbay, M. (2017). Matematik Öğretiminde Eğlence ve Mizah İçeren Karikatürlerin Kullanılmasının Öğrencilerin Matematik Başarısına ve Matematik Kaygısına Etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(1), 32-45.
- Korkut, T. Y. & Ören, F. Ş. (2018). Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Bilimsel Hikayelerin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* 9(1), 38-52.
- Uğurel, I. & Moralı, S. (2006). Karikatürler ve Matematik Öğretiminde Kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 47-66.

Matematik ve Fen Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Dr.Öğr. Üyesi Umut Birkan Özkan

Milli Savunma Üniversitesi, umutbirkanozkan@gmail.com

Ertan Akgeç

statistician.ertan@gmail.com

Özet

Türkiye'nin TIMSS-2015 verilerinin kullanıldığı bu çalışmada, sekizinci sınıf matematik ve fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin ortaöğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki akademik başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada TIMSS-2015 değerlendirmesinden elde edilen ikincil verilerin analizleri yapılmıştır. İki aşamalı tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı TIMSS-2015'e Türkiye'den katılan 6079 ortaöğretim 8. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun (International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA) internet sitesinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Çok Seviyeli Yapısal Eşitlik Modellemesi (MSEM) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sekizinci sınıf matematik öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artmasının öğrencilerin matematik başarı puanlarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Sekizinci sınıf fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin ise öğrencilerin fen başarı puanları üzerinde değişkenliğe neden olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, ileri akademik derecelere sahip matematik öğretmenlerinin sayısının artırılmasının öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu yönde etkiler meydana getirebileceği, matematik eğitiminin niteliğinin yükseltilebileceği, uluslararası değerlendirmelerde Türkiye'nin matematik alanında daha üst sıralarda kendisine yer bulmasını sağlayabileceği, fen öğretmenlerinin aldıkları lisansüstü eğitimlerin öğrencilerin akademik başarılarını artıracak nitelikte olmadığı ya da fen öğretmenlerinin lisansüstü eğitimlerinde edindikleri kazanımları öğrencilerin akademik başarılarına yansıtamadıkları sonucuna varılmıştır. Sonuçlar, ilgili alanyazınla göreceli olarak uyumludur. Çalışma sonuçlarına dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlerin eğitim düzeyi, matematik başarı, fen başarı, akademik başarı, TIMSS.

Abstract

In this study which uses TIMSS-2015 of Turkey data, it is aimed to examine the effect of 8th-grade math and science teachers' level of education on 8th-grade students' academic achievements of math and science. Out of quantitative research models, a correlational survey model is used. In this study, secondary data from the TIMSS-2015 is analyzed. A number of 6079 8th grade students participated in TIMSS-2015 - uses a two-phase stratified sampling model is the sampling of the study. The data of the study is obtained from the website of the International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA. In analyzing the obtained data, Multilevel Structural Equation Modeling is used. As a result of the study, it can be said that the increase in the education level of 8th-grade math teachers has a positive effect on students' math grades. On 8th-grade science students, however, it is reached the conclusion that the 8th-grade science teachers' education levels have no effect. In this study, the following conclusions are reached; increasing the number of math teachers with advanced academic levels can have a positive effect on students' academic achievements, quality of mathematical study can be improved, science teachers' advanced degrees don't have the quality to improve students' academic levels or science teachers are not able to reflect the acquisitions they get at postgraduate education to their students' academic levels. Conclusions are relatively compatible with the literature. Based on the results of the study, suggestions concerning the improvement of students' academic achievements are given.

Keywords: education level of teachers, mathematics achievement, science achievement, academic achievement, TIMSS.

Giriş

Öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin kalitesini ve öğrencilerin performansını tayin eden, öğretmenlerin kişiliklerine ve mesleklerine ilişkin özellikleri olarak tanımlanabilir (Jepsen, 2005; Lai, Sadoulet ve De Janvry, 2011; Oktay, 1991). Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisi üzerine yapılmış çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Aliyu, Yashe ve Adeyeye, 2013; Buddin ve Zamorro, 2009; Ehrenberg ve Brewer, 1994; Lai ve diğerleri, 2011; Muriithi, 2018; Oduh ve Okanigbuan, 2014; Richardson, 2008). Bu çalışmalara bakıldığında öğrenci başarısına etki eden öğretmen niteliklerinin öğretmenlerin eğitim düzeyleri, mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak mesleki sertifikalar edinmeleri, mesleki deneyimleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gibi öğretmen özellikleri olduğu görülmektedir (Dodeen ve diğerleri, 2012; Maphoso ve Mahlo, 2015; Musau ve Abere, 2015; Ojera, 2016; Subedi, Reese ve Powell, 2015). Bu çalışmanın kapsamına giren öğretmen niteliklerinden birisi olan öğretmenlerin eğitim düzeyinin, öğrenci performansını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu ya da herhangi bir etkisi olmadığını savunan araştırmalara rastlanmaktadır (Athar ve Jamal, 2017; Badgett ve diğerleri, 2013; Coenen ve diğerleri, 2014; Croninger ve diğerleri, 2007; Ferguson ve Ladd, 1996; Goldhaber ve Brewer, 1996,1997; Rowan, Correnti ve Miller, 2002; Subedi ve diğerleri, 2015; Vandersall, Vruwink ve La Venia, 2011). Vandersall ve diğerlerinin (2011) çalışmasında, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin öğrencilerinin okuma becerileri ve anadil dersi puanlarının diğer öğrencilere göre yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Athar ve Jamal'ın (2017), 8. sınıf öğrencilerine ait verilerle gerçekleştirdiği çalışmada, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin diğerlerine göre daha başarılı oldukları ve lisansüstü eğitimin, öğrencilerin daha iyi bir akademik başarı elde etmeleri için öğretmen yetkinliğini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Goldhaber ve Brewer (1996,1997), öğrencilerin matematik ve fen başarısının, öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olmalarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Subedi ve diğerlerinin (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin not ortalaması üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Ferguson ve Ladd (1996) tarafından yapılan çalışmada, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin matematik puanları üzerinde küçük bir pozitif etki yaptığı ancak bu durumun okuma puanlarında hiç etki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Badgett ve diğerlerinin (2013) araştırmanın sonuçları, yüksek lisans derecelerinin öğrencinin matematik başarısı üzerinde yalnızca kısıtlı bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Coenen ve diğerlerinin (2014) çalışmasında, öğretmenlerin yüksek lisans yapması ile öğrenci test puanları arasında ilişki bulunmamıştır. Croninger ve diğerlerine (2007) göre, öğrencinin matematik başarısı ile öğretmenin lisansüstü eğitime sahip olması arasında negatif bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir. Rowan ve diğerlerinin (2002) çalışmasında, yüksek lisans yapmış matematik öğretmenlerinin öğrencilerinin diğerlerine göre daha başarısız olduklarının altı çizilmektedir.

Yukarıda sunulan çalışmalardan elde edilen çok yönlü bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin tam olarak açıklanamadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında, bugüne kadar yapılan araştırmalar Türkiye'deki ortaokul öğrencileri için öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin varlığına dair bilimsel kanıtları ortaya koyamamaktadır. Özellikle ortaokul öğretmenleri için belirli bir branşta lisansüstü eğitim düzeyinin etkinliği üzerine yapılmış araştırmaların olmadığı görülmektedir. Türkiye'nin 2015 yılında katıldığı Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) verilerinin kullanıldığı bu çalışmada, sekizinci sınıf matematik ve fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin ortaöğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki akademik başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ancak, akademik başarıyı etkileyen farklı değişkenlerin olması muhtemeldir ve TIMSS-2015'in tüm bu farklı değişkenlerin kontrol altında tutulduğu deneysel çalışma tasarımına sahip olmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, akademik başarının açıklanması için birden fazla açıklayıcı değişkene ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için öğretmenlerin eğitim düzeyi ile birlikte alanyazın taramasından elde edilen, somut değerlere sahip ve TIMSS-2015 öğretmen ve öğrenci anketinden elde edilen değişkenler veri analizi için kurulan modele dahil edilmiştir. Bu değişkenler; evdeki dijital bilgi cihazları, öğrencinin çalışma odasının olup olmaması, internet bağlantısı olup olmaması, anne ve babanın eğitim durumu, devamsızlık durumu, evdeki eğitimsel kaynaklar, öğretmen deneyimi, öğretmenin ödev verme sıklığı, okul dışında ödev harcanan zaman, öğrencinin aldığı özel ders miktarı, öğretmene okulda sağlanan öğretim desteği, öğrencilerin ödevlerinin değerlendirilmesine ayrılan zaman, öğretmenin mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdığı zaman ve öğretmenin iş doyumudur. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkilerini ele alan bu çalışmanın sonuçları, politika yapıcılara karar verme süreçlerinde somut bir kanıt sağlayabilir. Bu çalışmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasını, öğretmen mesleki gelişimini ve istihdam uygulamalarını etkileyen politikaların oluşturulması ve sürdürülmesi süreçlerine bilgi sağlamak için yararlı olabilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya ait evren ve örneklem, araştırma verilerinin elde edilmesi ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

TIMSS-2015 değerlendirilmesinden elde edilen ikincil verilerin analizlerinin yapıldığı bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden, değişkenlerin nedenselliğini ya da korelasyonel durumunu açıklayan ilişkileri ve bağlantıları inceleyen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). TIMSS, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarının incelendiği belirli yıllara göre tekrarlanan uluslararası değerlendirme çalışmasıdır (Gronmo ve diğerleri, 2015; Jones, Wheeler ve Centurino, 2015). Öğrencilerin çok yönlü bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan TIMSS araştırması 1995 yılından itibaren her dört yılda bir yapılmaktadır. TIMSS-2015'te öğrencilerin başarılarının yanı sıra öğretmenlerin, okul idarecilerinin, ailelerin, okul ve ev arka planlarının sosyo-kültürel anlamda incelendiği ve değerlendirildiği anketler uygulanmaktadır (Yıldırım ve diğerleri, 2016). Bu çalışmaya ait yöntem belirlenirken, elde edilen örneklemin araştırma sorusuna uygunluğu, öğrencilerin beş olası başarı puanlarının analize dahil edilmesi, verilerin analizinden sonra yansız bulguların elde edilmesi için kullanılan paket programın olması gibi hususlara dikkat edilmiştir.

Evren ve Örneklem

TIMSS çalışmasına katılacak öğrenciler evren büyüklüğünün örneklem büyüklüğüne orantılı olacak şekilde iki aşamalı tabakalı örnekleme (stratified two-stage cluster sample design) yöntemiyle seçilmiştir (Martin, Mullis ve Hooper, 2016). TIMSS-2015 araştırmasının yapıldığı yılda Türkiye'de 1187893 sekizinci sınıf öğrencisi eğitim görmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2016). Birinci aşamada belirlenen listelerdeki okullar arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle çalışmada yer alacak okullar, ikinci aşamada da çalışmaya seçilen okullardan yine seçkisiz örnekleme yöntemiyle sınıflar seçilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini TIMSS-2015'e Türkiye'den katılan 6079 sekizinci sınıf öğrencisi, 220 matematik ve 220 fen öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA) tarafından yapılan TIMSS-2015 değerlendirmesinde öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen ikincil veriler kullanılmıştır. Bu verilere IEA'nın internet sitesinden erişilmiştir. İkincil verilerin kullanıldığı çalışmaların araştırma sorularının birincil veri setleri ile uyumlu olması ya da temsil etmesi gerekmektedir (Long-Sutehall, Sque ve Addington, 2011). Heaton (2008), birincil veri setlerinin ikincil bir analizini yaparken, veri toplama sürecinin ve verilere uygulanan analitik işlemlerin özetlenmesini önermektedir. Bu doğrultuda, veri toplamanın ilk aşaması olarak öğrenci ve öğretmen anketinden grup içi ve gruplar arası değişkenler belirlenmiştir. İkinci aşamada, öğrenci ve öğretmen anketinden araştırmanın amacına uygun olarak elde edilecek sonuçları belirleyecek değişkenler seçilmiştir. Son aşamada ise bu veriler öğrencinin matematik ve fen başarısını açıklayacak değişkenler grup içi ve gruplar arası şekilde iki seviyeye ayrılarak analize dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

TIMSS gibi geniş ölçekli değerlendirme çalışmalarında veriler karmaşık ve hiyerarşik yapıda yer almaktadır. Bu veri yapısının çözümlenebilmesi ya da analiz edilebilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (Structural Equation Modeling, SEM) oldukça yaygın kullanılmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi (SEM), neden-sonuç üzerine kurulan hipotezleri test etmek için kullanılan modelleme yöntemidir (Alkış, 2016). Yapısal eşitlik modellemesi (SEM) davranışsal, ticari ve sosyal bilimler gibi birçok alanda yaygınlaşmış modelleme aracı olduğu bilinmekte; fakat tanımlayıcı analiz aracı olduğu söylenememektedir (Barrett, 2007). Yapısal eşitlik modellemesi karmaşık yapıdaki sistemlerde çoklu sonuçlar arasındaki ilişkiyi nedensellik üzerine araştırabilen çok değişkenli istatistiksel bir analizdir (Cha ve diğerleri, 2017). Verilerin hiyerarşik (iç içe geçmiş) yapıda olması durumunda yapısal eşitlik modellemesinin yetersiz kalması nedeniyle hiyerarşik verilerin analizinde Çok Seviyeli Yapısal Eşitlik Modellemesine (Multilevel Structural Equation Modeling, MSEM) ihtiyaç duyulmaktadır.

Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi, sosyal bilimler alanında, psikoloji (davranış bilimleri) alanında, kültürler-arası araştırmalarda (karşılaştırmalı anketler) karmaşık veri yapısına sahip modellerin analizi için kullanılan istatistiksel analiz tekniğidir (Davidov ve diğerleri, 2012; Holtmann ve diğerleri, 2016; Hox, van de Schoot ve Matthijsse, 2012; Peugh ve Enders, 2010). MSEM, iç içe geçmiş veriler için grup içi ve gruplar arası olarak düzey oluşturulmaktadır (Kaplan, 2008). İkinci seviye (gruplar arası); ülkeler, okullar, fakülteler, bölgeler, sınıflar, öğretmenler gibi kavramları, birinci seviye (grup içi) ise gruplar arası düzeydeki kavramların içinde barınan bireyleri (öğrenci, işçi vs.) göstermektedir.

Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesinde grup içi ve gruplar arası önerilen ayrışma ile yapısal modeller de bileşenlerine ayrışmaktadır. Bu ayrışma;

Seviye 1 (Grup içi);

$$y_{ij} = B_{0j} + r_j$$

Seviye 2 (Gruplar arası);

$$B_{0j} = y_0 + u_{0j} + e_{ij}$$

şekilde ifade edilmektedir. Burada, B_{0j} ; j. Sınıf için sonuç değişkeninin ortalamasını, r_j ; ortalaması sıfır, varyansı σ^2 olan hatayı, u_{0j} ; sıfır ortalamalı rassal etkiyi, y_{ij} ; gözlemlere atı sonuç değişkenini, e_{ij} ; hata terimini temsil etmektedir (Acar ve Öğretmen, 2012).

Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi ile TIMSS-2015 verilerinin incelenmesi için öncelikle IBM SPSS Statistic 21.0 versiyonu ile öğretmen ve öğrenci anketinden elde edilen sosyo demografik verilere ait sonuçlar elde edilmiştir. Bu işlemin ardından çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi analizi için Mplus Version 5.1 (Base Program and Combination Add-on (32-bit)) programı kullanılmıştır. Mplus hazır paket programı, hiyerarşik verilerle çeşitli modellerinin analizleri için kullanılmaktadır. Bu paket programı gelişmiş, çok seviyeli ve kalabalık olarak adlandırılan modelleri analiz edebilmektedir (Muthén ve Muthén, 1998; Schreiber, 2008). TIMSS-2015 araştırmasında öğretmen ve öğrenci anketinden elde edilen verilerde kayıp değerlere rastlanmaktadır. Çizelge 1.'de sekizinci sınıf öğrencileri için elde edilen verilere ait kayıp verilerin sıklığı gösterilmektedir.

Çizelge 1. Sekizinci sınıf için elde edilen verilere ait kayıp veriler sıklığı

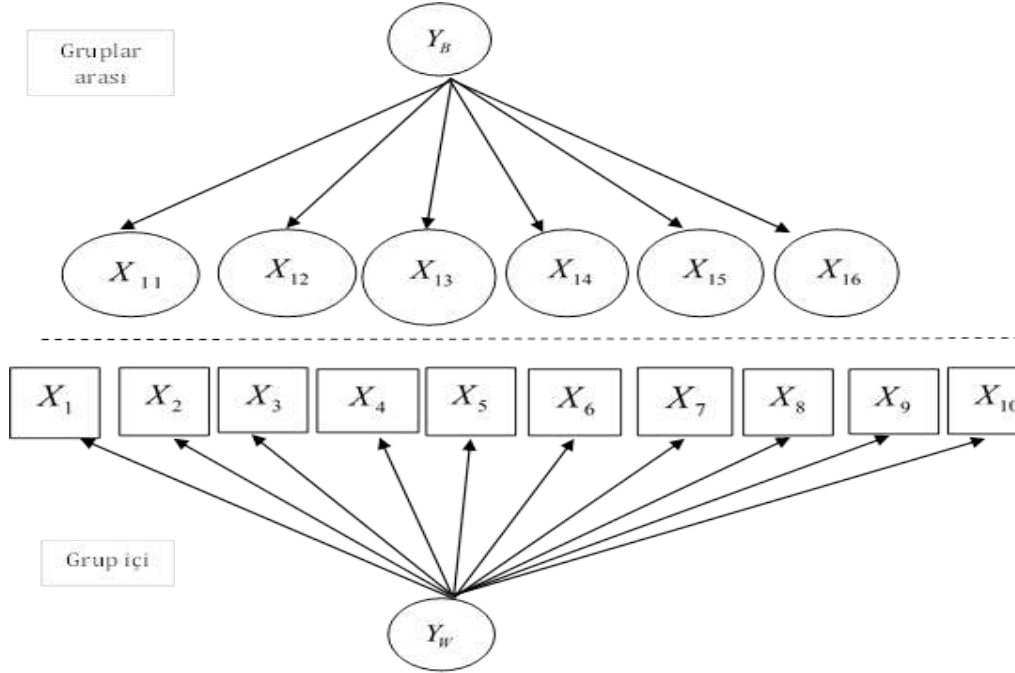
	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₁₂	X ₁₃	X ₁₄	X ₁₅	X ₁₆
Matematik	40	43	68	125	125	139	139	640	146	39	56	58	30	455	0	0
Fen Bilimleri	40	43	68	125	125	139	191	575	255	39	56	58	30	453	110	0

Çizelge 1.'de belirtilen kayıp veriler, beklenti maksimizasyonu (Expectation Maximization- EM) yöntemi ile tahmin edilmiştir (Little ve Rubin, 2019). Kayıp verilerin tahmin edilerek dahil edilmesinden sonra veri analizine geçilmiştir. Bu çalışmada verilerin analizi üç adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, öğrenci ve öğretmen anketinden elde edilen verilerde araştırma sorusunu cevaplayabilecek değişkenler belirlenmiştir. İkinci adımda, belirlenen değişkenler SPSS paket programında düzenlenerek veri seti olarak kaydedilmiştir. Üçüncü adımda ise kaydedilen veri seti Mplus paket programında kullanılmak için tanımlanmış ve iki seviyeli modelleme yöntemi ile analiz bulguları elde edilmiştir. TIMSS 2015 araştırmasındaki öğrenci ve öğretmen anketinden çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi için elde edilen değişkenler belirlenmiştir. Bu çalışmada, matematik ve fen bilimleri başarı puanları üzerinde öğretmenlerin eğitim düzeylerinin belirleyiciliğinin incelenmesi için oluşturulan çok seviyeli yapısal eşitlik matematiksel modeli şu şekilde yazılabilir:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_1 + \gamma_{20}X_2 + \gamma_{30}X_3 + \gamma_{40}X_4 + \gamma_{50}X_5 + \gamma_{60}X_6 + \gamma_{70}X_7 + \gamma_{80}X_8 + \gamma_{90}X_9 + \gamma_{100}X_{10} + \gamma_{01}X_{11} + \gamma_{02}X_{12} + \gamma_{03}X_{13} + \gamma_{04}X_{14} + \gamma_{05}X_{15} + \gamma_{06}X_{16} + \tau_{0j} + e_{ij}$$

- Y : Matematik/ fen bilimleri başarı puanları (1-5 olası değer)
X₁ : Evde bulunan dijital bilgi cihazları
X₂ : Öğrenciye ait oda
X₃ : Evde bulunan internet bağlantısı
X₄ : Annenin eğitim düzeyi
X₅ : Babanın eğitim durumu
X₆ : Öğrenciye ait devamsızlık
X₇ : Matematik/ fen bilimleri ödev verme sıklığı
X₈ : Matematik/ fen bilimleri ödevine okul dışında harcanan zaman
X₉ : Matematik/ fen bilimleri için alınan özel ders miktarı
X₁₀ : Evde bulunan eğitimsel kaynaklar
X₁₁ : Öğretmenin iş deneyimi
X₁₂ : Öğretmenin eğitim düzeyi
X₁₃ : Öğretmenlerin aldığı mesleki öğretim desteği
X₁₄ : Öğrencilerin Ödevlerinin Değerlendirilmesine Ayrılan Zaman
X₁₅ : Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Ayrılan Zaman
X₁₆ : Öğretmen İş Doyumu

Sekizinci sınıf matematik ve fen bilimleri için kurulan grup içi ve gruplar arası seviyeyi gösteren çok seviyeli yapısal eşitlik modelinin yol diyagramı Şekil 1.'de verilmiştir.



Şekil 1. Sekizinci sınıf matematik ve fen bilimleri için kurulan çok seviyeli yapısal eşitlik modeli yol diyagramı

Mplus paket programında istatistiksel varsayımların kontrolü otomatik olarak yapılmakta ve hata durumunda araştırmacı bilgilendirilmektedir. Öğretmen eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelendiği bu çalışmada, elde edilen verilere ait değişkenlerin normallik, varyans homojenliği ve modelin doğrusallığı varsayımlarını doğruladığı belirlenmiştir. Matematik ve fen bilimlerine ait beş olası başarı puanları için de bu varsayımların geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Sekizinci sınıf matematik ve fen alanlarına ait beş olası başarı puanı için tanımlayıcı istatistikler Çizelge 2.'de verilmektedir.

Çizelge 2. Sekizinci sınıf matematik ve fen alanlarına ait beş olası değer tanımlayıcı istatistikleri

Değişken	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	Min. Değer	Maks. Değer
Matematik Sekizinci Sınıf					
Birinci başarı puanı (Y-PVM ₁)	6079	455.67	103.614	77	773
İkinci başarı puanı (Y-PVM ₂)	6079	456.34	104.081	31	781
Üçüncü başarı puanı (Y-PVM ₃)	6079	455.51	105.104	55	808
Dördüncü başarı puanı (Y-PVM ₄)	6079	453.20	107.732	69	795
Beşinci başarı puanı (Y-PVM ₅)	6079	456.32	105.629	56	785
Fen Bilimleri Sekizinci Sınıf					
Birinci başarı puanı (Y-PVF ₁)	6079	490.48	95.920	116	799
İkinci başarı puanı (Y-PVF ₂)	6079	491.19	96.090	100	781
Üçüncü başarı puanı (Y-PVF ₃)	6079	491.68	95.955	78	773
Dördüncü başarı puanı (Y-PVF ₄)	6079	489.99	97.141	125	787
Beşinci başarı puanı (Y-PVF ₅)	6079	491.02	95.237	87	777

Çizelge 2.'de verilen değerler incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına Türkiye'den katılan 6079 sekizinci sınıf öğrencisi için matematik ve fen alanında hesaplanan beş farklı olası değerlerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında fenden alınan puanların ortalamalarının matematikten alınan puanların ortalamalarından yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Diğer bir ifadeyle Türkiye'den değerlendirmeye katılan 8. sınıf öğrencilerinin fende matematiğe göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, hem matematik hem de fen alanında minimum ve maksimum başarı puanları arasındaki farkın oldukça yüksek olduğu belirtilebilir.

Sekizinci sınıf matematik ve fen öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3.'te verilmektedir.

Çizelge 3. TIMSS 2015 araştırması sekizinci sınıf matematik ve fen öğretmenlerine ait eğitim durumu için tanımlayıcı istatistikler

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi	Öğretmen Frekansı	Öğrenci Frekansı	Yüzde (%)
Matematik			
Ön Lisans	5	153	2.5
Lisans	201	5608	92.3
Yüksek Lisans	13	295	4.9
Doktora	1	23	0.4
Fen Bilimleri			
Ön Lisans	1	25	0.4
Lisans	205	5623	92.5
Yüksek Lisans	9	278	4.6
Doktora	5	153	2.5
Toplam	220	6079	

Çizelge 3. incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına katılan sekizinci sınıf matematik ve fen öğretmenlerinin büyük bir bölümünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranlarının her iki branş için karşılaştırması yapıldığında birbirine yakın olduğu ifade edilebilir. Lisans mezunu matematik öğretmenlerinin oranı %92.3 iken lisans mezunu fen öğretmenlerinin oranı %92.5'tir. Benzer durumun yüksek lisans mezunu matematik ve fen öğretmenleri için de geçerli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, matematik ve fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin 8. Sınıf öğrencilerinin matematik ve fen başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak MSEM analizleri yapılmıştır. MSEM analizi için kurulan model, uyum iyiliği istatistikleri kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Uyum iyiliği istatistiklerindeki katsayılar bakılarak modelin kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğuna karar verilmektedir (Hoyle, 1995; Meydan ve Şeşen, 2011). Bu çalışma kapsamında kurulan çok seviyeli yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliği istatistikleri Çizelge 4.'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Çok seviyeli yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliği istatistikleri

Uyum iyiliği indeksi	Modelden elde edilen sonuç	Kriter
CFI	1.000	≥ 0.97 olduğundan iyi uyum
TLI	1.000	≥ 0.95 olduğundan iyi uyum
RMSEA	0.000	≤ 0.05 olduğundan iyi uyum
SRMR	0.000	≤ 0.05 olduğundan iyi uyum

TIMSS 2015 araştırması sekizinci sınıf matematik ve fen verileri için kurulan modele ilişkin uyum istatistikleri, CFI=1.000>0.97 ve TLI=1.000>0.95, RMSEA=0.000<0.05 ve SRMR=0.000<0.05 olarak hesaplandığı Çizelge 4.'te görülmektedir. Buna göre, sekizinci sınıf matematik ve fen bilimleri için kurulan modelin iyi uyuma sahip çok seviyeli yapısal eşitlik modeli olduğu belirlenmiştir. Değerlere göre bu çalışma için kurulan çok seviyeli yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Kurulan çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesinde beş olası başarı puanına göre sekizinci sınıf matematik öğretmenlerine ait Mplus paket programı aracılığıyla iki seviyeli analiz yapılarak elde edilen sonuçlar Çizelge 5.'te verilmektedir. Akademik başarının açıklanması için birden fazla açıklayıcı değişkenin modele dahil edildiği analizlerde, araştırmanın odağından uzaklaşmamak maksadıyla araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitim düzeyi değişkenine odaklanılarak bulgular sunulmuştur.

Çizelge 5. TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan matematik öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları

	Kestirim	Standart Hata	Kestirim / S. H.	P Değeri
Birinci başarı puanı (Y-PVM ₁)	0.324	0.054	5.964	0.000
İkinci başarı puanı (Y-PVM ₂)	0.328	0.056	5.894	0.000
Üçüncü başarı puanı (Y-PVM ₃)	0.323	0.057	5.690	0.000
Dördüncü başarı puanı (Y-PVM ₄)	0.315	0.055	5.748	0.000
Beşinci başarı puanı (Y-PVM ₅)	0.321	0.054	6.140	0.000

Çizelge 5. incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına Türkiye’den katılan matematik öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artması ile 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı puanlarının pozitif yönde etkilendiği gözlenmiştir. Bu sonucun beş olası başarı puanı için de geçerli olduğu söylenebilir (tüm p-değerleri < 0.05). Çizelge 6.’da TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin fen başarıları üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 6. TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin fen başarıları üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları

	Kestirim	Standart Hata	Kestirim / S. H.	P Değeri
Birinci başarı puanı (Y-PVF ₁)	0.071	0.072	0.993	0.321
İkinci başarı puanı (Y-PVF ₂)	0.078	0.071	1.105	0.269
Üçüncü başarı puanı (Y-PVF ₃)	0.090	0.070	1.284	0.199
Dördüncü başarı puanı (Y-PVF ₄)	0.071	0.072	0.983	0.326
Beşinci başarı puanı (Y-PVF ₅)	0.082	0.072	1.132	0.257

Çizelge 6. incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına Türkiye’den katılan fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarını etkilemediği görülmektedir. Bu sonucun beş olası başarı puanı için de geçerli olduğu söylenebilir (tüm p-değerleri > 0.05).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, TIMSS-2015 değerlendirmesinde Türkiye’nin 8. sınıf öğretmen ve öğrenci anketi verileri ve her öğrenci için hesaplanan beşer adet matematik ve fen olası değerleri kullanılarak, öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin matematik ve fen puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada ilk olarak matematik öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinin matematik puanlarına olan etkisi araştırılmıştır. Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi analizinde, matematik öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin matematik puanlarındaki belirleyiciliğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusundan yola çıkarak, öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin matematik başarılarında belirleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşılabılır. Bu sonuçların, alanyazındaki diğer çalışmalarla (Athar ve Jamal, 2017; Darling-Hammond, 2000; Goldhaber ve Brewer, 1996,1997,1998; Subedi ve diğerleri, 2015; Vandersall ve diğerleri, 2011) tutarlı olduğu belirtilebilir. Bu sonuca göre, ileri akademik derecelere sahip matematik öğretmenlerinin sayısının artırılması matematik alanında başarılı öğrencilerin sayısının artmasını sağlayabilir. Matematik öğretmenlerinin yüksek eğitim düzeyine sahip olmalarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı yapması, eğitimin niteliğinin artmasına ve PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde Türkiye’nin daha üst sıralarda kendisine yer bulmasına neden olabilir.

Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi analizinde, Türkiye’deki fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin fen puanlarındaki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı bulgusundan yola çıkarak öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin fen başarılarının belirleyicisi olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Bu sonucun, alanyazındaki araştırmaların (Mubarak ve Razak, 2017; Zhang ve Campbell, 2015) sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuca göre, fen öğretmenlerinin aldıkları lisansüstü eğitimlerin öğrencilerin akademik başarılarını artıracak nitelikte olmadığı ya da fen öğretmenlerinin lisansüstü eğitimlerinde edindikleri kazanımları öğrencilerin akademik başarılarına yansıtamadıkları söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarını artırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının önemi konusunda matematik öğretmenleri bilgilendirilebilir ve onların bu konuda yatırım yapmalarını teşvik edici stratejiler geliştirilebilir.
2. Matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almalarını sağlamak için üniversitelerle işbirliği yapılarak lisansüstü programlara ilköğretim öğretmenlerinin katılımı sağlanabilir.
3. Okul yöneticileri, lisansüstü eğitim programlarından yararlanmaları için matematik öğretmenlerini motive edebilir ve imkânlar sunabilir.
4. TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde fen alanında başarılı olmak ve ortaokul öğrencilerinin fen başarılarını artırmak için eğitim konusundaki karar vericiler ve politika yapımcılar, öğretmenlerin eğitim düzeyinin artırılmasına yönelik çabalar yerine akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olan belirleyici faktörlere ağırlık verebilir.
5. Bu çalışmanın analizleri öğrencilerin matematik ve fen test başarı puanlarına endekslidir. Bu puanlar, tek oturumluk ve yalnızca bir sınavdan alınmış puanlardır. Öğrencilerin sürece yayılmış matematik ve fen başarıları ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yapılması, bu konudaki bilimsel kanıt çeşitliliğini artırabilir.
6. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile akademik başarı dışındaki eğitimsel çıktılar arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

Kaynaklar

- Acar, T. ve Öğretmen, T., (2012). Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37(163), (s.178-189).
- Aliyu, U. A., Yashe, A. ve Adeyeye, A. C. (2013). Effect of teachers qualifications on performance in further mathematics among secondary school students. *Mathematical Theory and Modeling*, 3(11), (s.140-146).
- Alkış, N. (2016). Bayes Yapısal eşitlik modellemesi: Kavramlar ve genel bakış. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), (s.105-116).
- Athar, M. R. ve Jamal, N. (2017). Academic achievement of students associated with professional education of teacher. *Journal of Research and Reflections in Education*, 11(2), (s.94-99).
- Badgett, K., Decman, J. ve Carman, C. (2013). National implications: The impact of teacher graduate degrees on student math assessments. *National Forum of Teacher Education Journal*, 23(3), (s.1-18).
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), (s.815-824).
- Buddin, R. ve Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66(2), (s.103-115).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Cha, E., Sanderson, M., Renter, D., Jager, A., Cernicchiaro, N. ve Bello, N. M. (2017). Implementing structural equation models to observational data from feedlot production systems. *Preventive Veterinary Medicine*, 147, (s.163-171).
- Coenen, J., Groot, W., van den Brink, H. M. ve Van Klaveren, C. (2014). *Teacher characteristics and their effects on student test scores: A best-evidence review*. Maastricht: TIER.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A. ve Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), (s.312-324).
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), (s.1-44).
- Davidov, E., Dülmer, H., Schlüter, E., Schmidt, P. ve Meuleman, B. (2012). Using a multilevel structural equation modeling approach to explain cross-cultural measurement noninvariance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(4), (s.558-575).
- Dodeen, H., Abdelfattah, F., Shumrani, S. ve Hilal, M. A. (2012). The effects of teachers' qualifications, practices, and perceptions on student achievement in TIMSS mathematics: A comparison of two countries. *International Journal of Testing*, 12(1), (s.61-77).
- Ehrenberg, R. G. ve Brewer, D. J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), (s.1-17).
- Ferguson, R. F. ve Ladd, H. F. (1996). How and why money matters: An analysis of Alabama schools. İçinde: H. F. Ladd (Ed.), *Holding Schools Accountable: Performance-based Reform in Education* (s.265-298). Washington, DC: The Brookings Institution.

- Goldhaber, D. ve Brewer, D. J. (1996). *Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance*. Rockford, MD: Westat, Inc.
- Goldhaber, D. ve Brewer, D. J. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. İçinde: J.W. Fowler (Ed.), *Developments in School Finance 1996* (s.197-210). Washington: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Goldhaber, D. ve Brewer, D. J. (1998). When should we reward degrees for teachers? *The Phi Delta Kappan*, 80(2), (s.134-138).
- Gronmo, L. S., Lindquist, M., Arora, A. ve Mullis, I. V. (2015). TIMSS 2015 mathematics framework. *TIMSS*, (s.11-27).
- Heaton, J. 2008. Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research*, 33(3), (s.33-45).
- Holtmann, J., Koch, T., Lochner, K. ve Eid, M. (2016). A comparison of ML, WLSMV and Bayesian methods for multilevel structural equation models in small samples: A simulation study. *Multivariate Behavioral Research*, 51(5), 661-680.
- Hox, J. J., van de Schoot, R. ve Matthijsse, S. (2012). How few countries will do? Comparative survey analysis from a Bayesian perspective. *Survey Research Methods*, 6(2), (s.87-93).
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. London: Sage Publications.
- Jepsen, C. (2005). Teacher characteristics and student achievement: Evidence from teacher surveys. *Journal of Urban Economics*, 57(2), (s.302-319).
- Jones, L. R., Wheeler, G. ve Centurino, V. A. (2015). TIMSS 2015 science framework, *TIMSS*, (S.29-58).
- Kaplan, D. (2008). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. London: Sage Publications.
- Lai, F., Sadoulet, E. ve De Janvry, A. (2011). The contributions of school quality and teacher qualifications to student performance evidence from a natural experiment in Beijing middle schools. *Journal of Human Resources*, 46(1), (s.123-153).
- Little, R. J. ve Rubin, D. B. (2019). *Statistical analysis with missing data*. USA: Wiley, Inc.
- Long-Sutehall, T., Sque, M. ve Addington-Hall, J. (2011). Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population? *Journal of Research in Nursing*, 16(4), (s.335-344).
- Maphoso, L. S. T. ve Mahlo, D. (2015). Teacher qualifications and pupil academic achievement. *Journal of Social Sciences*, 42(1-2), (s.51-58).
- Martin, M. O., Mullis, I. V. ve Hooper, M. (2016). *Methods and procedures in TIMSS 2015*. Chestnut Hill, MA: IEA.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mubarak, A. A. ve Razak, N. A. (2017). Malaysian students' achievement in TIMSS 2011: Does Science inquiry really matter? *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, Special issue on Graduate Students Research on Education, (s.1-25).
- Muriithi, E. M. P. (2018). Effect of teacher characteristics on learner academic achievement in physics in Kenyan secondary schools. *International Journal of Education and Research*, 6(3), (s.165-178).
- Musau, L. M. ve Abere, M. J. (2015). Teacher qualification and students' academic performance in science mathematics and technology subjects in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(3), (s.83-89).
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (1998). *Mplus User's guide: Statistical analysis with latent variables*. Los Angeles: CA: Muthén & Muthén.
- Oduh, W. A. ve Okanigbuan, P. N. (2014). Relationship between teachers' qualification and students' performance in mathematics among students of private secondary schools in Ikpoba-Okha Local Government Area of Edo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(4), (s.416-422).
- Ojera, D. A. (2016). Impact of teacher qualification on pupils' academic achievement in Kenya certificate of primary education in public primary schools of Migori County, Kenya. *World Journal of Educational Research*, 3(7), (s.1-20).
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), (s.187-193).
- Peugh, J. L. ve Enders, C. K. (2010). Specification searches in multilevel structural equation modeling: A Monte Carlo investigation. *Structural Equation Modeling*, 17(1), (s.42-65).
- Richardson, A. (2008). *An examination of teacher qualifications and student achievement in mathematics*. Doktora Tezi. Auburn, Alabama: Auburn University.
- Rowan, B., Correnti, R. ve Miller, R. J. (2002). *What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the prospectus study of elementary schools*. Philadelphia, PA: CPRE Publications.
- Schreiber, J. B. (2008). Core reporting practices in structural equation modeling, *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 4(2), (s.83-97).

- Subedi, B. R., Reese, N. ve Powell, R. (2015). Measuring teacher effectiveness through hierarchical linear models: Exploring predictors of student achievement and truancy. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), (s.34-43).
- Vandersall, K., Vruwink, M. ve LaVenía, K. N. (2011). *Master's degrees and teacher effectiveness: New evidence from state assessments*. Arden, NC: Arroyo.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. *MEB: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.
- Zhang, D. ve Campbell, T. (2015). An examination of the impact of teacher quality and “opportunity gap” on student science achievement in China. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(3), (s.489-513).

Türkiye’deki Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerinin ve İş Doyumlarının Öğrencilerin Matematik ve Fen Başarısına Etkisi

Dr.Öğr. Üyesi Umut Birkan Özkan

Milli Savunma Üniversitesi, umutbirkanozkan@gmail.com

Ertan Akgeç

statistician.ertan@gmail.com

Özet

Türkiye’nin TIMSS-2015 verilerinin kullanıldığı bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin ve iş doyumlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki akademik başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılan bu çalışmada TIMSS-2015 değerlendirmesinden elde edilen ikincil verilerin analizleri yapılmıştır. İki aşamalı tabakalı örnekleme yönteminin kullanıldığı TIMSS-2015’e Türkiye’den katılan 6456 ilkökul 4. sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurulu’sunun (International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA) internet sitesinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Çok Seviyeli Yapısal Eşitlik Modellemesi (MSEM) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artmasının öğrencilerin matematik ve fen başarı puanlarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. İlkokul öğretmenlerinin iş doyumlarının öğrencilerin matematik başarı puanları üzerinde değişkenliğe neden olmadığı, öğretmenlerin iş doyumunu azaldıkça öğrencilerin fen başarı puanlarının da negatif yönde etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, ileri akademik derecelere sahip sınıf öğretmenlerinin sayısının artırılmasının öğrencilerin matematik performansları üzerinde olumlu yönde etkiler meydana getirebileceği, matematik eğitiminin niteliğinin yükseltilebileceği, uluslararası değerlendirmelerde Türkiye’nin matematik alanında daha üst sıralarda kendisine yer bulmasını sağlayabileceği, öğretmenlerin iş doyumlarının yükseltilmesinin öğrencilerin fen başarısına olumlu yönde etki edebileceği sonucuna varılmıştır. Sonuçlar, ilgili alanyazınla göreceli olarak uyumludur. Çalışma sonuçlarına dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: öğretmenlerin eğitim düzeyi, iş doyumunu, matematik başarısı, fen başarısı, TIMSS.

Abstract

In this study which uses Turkey’s TIMSS-2015 data, it is aimed to examine the effect primary school teachers’ levels of education and job satisfaction on 4th-grade students’ academic achievements of math and science. Out of quantitative research models, a correlational survey model is used. In this study, secondary data from the TIMSS-2015 is analyzed. A number of 6456 4th grade students participated in TIMSS-2015 - uses a two-phase stratified sampling model is the sampling of the study. The data of the study is obtained from the website of the International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA. In analyzing the obtained data, Multilevel Structural Equation Modeling is used. As a result of the study, it can be said that the increase in the education level of primary school teachers has a positive effect on students’ math grades. The findings are reached that primary school teachers’ job satisfaction doesn’t affect the students’ mathematics achievement levels and as primary school teachers’ job satisfaction decrease, students’ science grades decrease as well. In this study, the following conclusions are reached; increasing the number of primary school teachers with advanced academic levels can have a positive effect on students’ academic achievements, quality of mathematical study can be improved, raising teachers’ job satisfaction can positively affect students’ science achievements. Conclusions are relatively compatible with the literature. Based on the results of the study, suggestions concerning the improvement of students’ academic achievements are given.

Keywords: education level of teachers, job satisfaction, mathematics achievement, science achievement, TIMSS.

Giriş

Öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin kalitesini ve öğrencilerin performansını tayin eden, öğretmenlerin kişiliklerine ve mesleklerine ilişkin özellikleri olarak tanımlanabilir (Jepsen, 2005; Lai, Sadoulet ve De Janvry, 2011; Oktay, 1991). Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisi üzerine yapılmış çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Aliyu, Yashe ve Adeyeye, 2013; Buddin ve Zamorro, 2009; Ehrenberg ve Brewer, 1994; Lai ve diğerleri, 2011; Muriithi, 2018; Oduh ve Okanigbuan, 2014; Richardson, 2008). Bu çalışmalara bakıldığında öğrenci başarısına etki eden öğretmen niteliklerinin öğretmenlerin eğitim düzeyleri, mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak mesleki sertifikalar edinmeleri, mesleki deneyimleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gibi öğretmen özellikleri olduğu görülmektedir (Dodeen ve diğerleri, 2012; Maphoso ve Mahlo, 2015; Musau ve Abere, 2015; Ojera, 2016; Subedi, Reese ve Powell, 2015). Bu çalışmanın kapsamına giren öğretmen niteliklerinden birisi olan öğretmenlerin eğitim düzeyinin, öğrenci performansını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu ya da herhangi bir etkisi olmadığını savunan araştırmalara rastlanmaktadır (Athar ve Jamal, 2017; Badgett, Decman ve Carman, 2013; Coenen ve diğerleri, 2014; Croninger ve diğerleri, 2007; Ferguson ve Ladd, 1996; Goldhaber ve Brewer, 1996,1997; Rowan, Correnti ve Miller, 2002; Subedi ve diğerleri, 2015; Vandersall, Vruwink ve La Venia, 2011). Vandersall ve diğerlerinin (2011) çalışmasında, yüksek lisans yapmış öğretmenlerin öğrencilerinin okuma becerileri ve anadil dersi puanlarının diğer öğrencilere göre yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Athar ve Jamal'ın (2017), 8. sınıf öğrencilerine ait verilerle gerçekleştirdiği çalışmada, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin diğerlerine göre daha başarılı oldukları ve lisansüstü eğitimin, öğrencilerin daha iyi bir akademik başarı elde etmeleri için öğretmen yetkinliğini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Goldhaber ve Brewer (1996,1997), öğrencilerin matematik ve fen başarısının, öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olmalarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Subedi ve diğerlerinin (2015) gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin not ortalaması üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Ferguson ve Ladd (1996) tarafından yapılan çalışmada, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin, öğrencilerin matematik puanları üzerinde küçük bir pozitif etki yaptığı ancak bu durumun okuma puanlarında hiç etki göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Badgett ve diğerlerinin (2013) araştırmanın sonuçları, yüksek lisans derecelerinin öğrencinin matematik başarısı üzerinde yalnızca kısıtlı bir olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Coenen ve diğerlerinin (2014) çalışmasında, öğretmenlerin yüksek lisans yapması ile öğrenci test puanları arasında ilişki bulunmamıştır. Croninger ve diğerlerine (2007) göre, öğrencinin matematik başarısı ile öğretmenin lisansüstü eğitime sahip olması arasında negatif bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir. Rowan ve diğerlerinin (2002) araştırmasında, yüksek lisans yapmış matematik öğretmenlerinin öğrencilerinin diğerlerine göre daha başarısız olduklarının altı çizilmektedir.

Çalışmada odaklanılan bir diğer öğretmen niteliği ise iş doyumudur. İş doyumunu genellikle, çalışanların iş tecrübelerinin değerlendirilmesinden kaynaklı duygusal durumları olarak görülmektedir (Sun ve Xia, 2018). İş doyumunu, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği çok boyutlu bir yapıdadır (Torres, 2019). Alanyazında öğretmenlerin iş doyumunun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalar mevcut olup bunlardan bazıları öğretmenlerin iş doyumunun öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini ileri sürerken (Ekpenyong ve Joseph, 2017; Knox ve Anfara Jr, 2013; Michaelowa, 2002) bazıları ise herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Chutia, 2013; Iqbal ve diğerleri, 2016). Ekpenyong ve Joseph'in (2017) araştırmasının bulguları, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile öğrencilerin sosyal bilgilerdeki akademik performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Knox ve Anfara Jr (2013), öğretmen iş doyumunu değişkenleri ile öğrenci akademik başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Michaelowa'ya (2002) göre öğretmenlerin iş doyumunu, öğrenme üzerinde olumlu ve önemli bir etkiye sahiptir ve öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili olduğu gösterilen değişkenlerin çoğu öğrenci başarısını da doğrudan etkilemektedir. Iqbal ve diğerleri'nin (2016) çalışmasında ise öğrencilerin performanslarının öğretmenlerin iş doyumunu ile anlamlı bir ilişki göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Chutia'nın (2013) çalışması da öğretmenlerin iş doyumunu ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin çok önemsiz olduğunu göstermektedir.

Yukarıda sunulan çalışmalardan elde edilen çok yönlü bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin tam olarak açıklanamadığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında, bugüne kadar yapılan araştırmalar Türkiye'deki ortaokul öğrencileri için öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişkinin varlığına dair bilimsel kanıtları ortaya koyamamaktadır. Özellikle ortaokul öğretmenleri için belirli bir branşta lisansüstü eğitim düzeyinin etkinliği üzerine yapılmış araştırmaların olmadığı görülmektedir. Türkiye'nin 2015 yılında katıldığı Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) verilerinin kullanıldığı bu çalışmada, sekizinci sınıf matematik ve fen öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin ortaöğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki akademik başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ancak, akademik başarıyı etkileyen farklı değişkenlerin olması muhtemeldir ve TIMSS-2015'in tüm bu farklı değişkenlerin kontrol altında tutulduğu deneysel çalışma tasarımına sahip olmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte, akademik başarının açıklanması için birden fazla açıklayıcı değişkene ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için öğretmenlerin eğitim düzeyi ile birlikte alanyazın taramasından elde edilen, somut değerlere sahip ve TIMSS-2015

öğretmen ve öğrenci anketinden elde edilen değişkenler veri analizi için kurulan modele dahil edilmiştir. Bu değişkenler; evdeki dijital bilgi cihazları, öğrencinin çalışma odasının olup olmaması, internet bağlantısı olup olmaması, anne ve babanın eğitim durumu, devamsızlık durumu, evdeki eğitimsel kaynaklar, öğretmen deneyimi, öğretmenin ödev verme sıklığı, okul dışında ödev harcanan zaman, öğrencinin aldığı özel ders miktarı, öğretmene okulda sağlanan öğretim desteği, öğrencilerin ödevlerinin değerlendirilmesine ayrılan zaman, öğretmenin mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdığı zamandır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkilerini ele alan bu çalışmanın sonuçları, politika yapıcılara karar verme süreçlerinde somut bir kanıt sağlayabilir. Bu çalışmadan elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleğe hazırlanmasını, öğretmen mesleki gelişimini ve istihdam uygulamalarını etkileyen politikaların oluşturulması ve sürdürülmesi süreçlerine bilgi sağlamak için yararlı olabilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya ait evren ve örneklem, araştırma verilerinin elde edilmesi ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

TIMSS-2015 değerlendirilmesinden elde edilen ikincil verilerin analizlerinin yapıldığı bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden, değişkenlerin nedenselliğini ya da korelasyonel durumunu açıklayan ilişkileri ve bağlantıları inceleyen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). TIMSS, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarının incelendiği belirli yıllara göre tekrarlanan uluslararası değerlendirme çalışmasıdır (Gronmo ve diğerleri, 2015; Jones, Wheeler ve Centurino, 2015). Öğrencilerin çok yönlü bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan TIMSS araştırması 1995 yılından itibaren her dört yılda bir yapılmaktadır. TIMSS-2015'te öğrencilerin başarılarının yanı sıra öğretmenlerin, okul idarecilerinin, ailelerin, okul ve ev arka planlarının sosyo-kültürel anlamda incelendiği ve değerlendirildiği anketler uygulanmaktadır (Yıldırım ve diğerleri, 2016). Bu araştırmaya ait yöntem belirlenirken, elde edilen örneklemin araştırma sorusuna uygunluğu, öğrencilerin beş olası başarı puanlarının analize dahil edilmesi, verilerin analizinden sonra yansız bulguların elde edilmesi için kullanılan paket programın olması gibi hususlara dikkat edilmiştir.

Evren ve Örneklem

TIMSS çalışmasına katılacak öğrenciler evren büyüklüğünün örneklem büyüklüğüne orantılı olacak şekilde iki aşamalı tabakalı örnekleme (stratified two-stage cluster sample design) yöntemiyle seçilmiştir (Martin, Mullis ve Hooper, 2016). TIMSS-2015 araştırmasının yapıldığı yılda Türkiye'de 1108572 dördüncü sınıf öğrencisi eğitim görmektedir (Yıldırım ve diğerleri, 2016). Birinci aşamada belirlenen listelerdeki okullar arasından seçkisiz örnekleme yöntemiyle çalışmada yer alacak okullar, ikinci aşamada da çalışmaya seçilen okullardan yine seçkisiz örnekleme yöntemiyle sınıflar seçilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini TIMSS-2015'e Türkiye'den katılan 6456 dördüncü sınıf öğrencisi, 251 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Education Achievement, IEA) tarafından yapılan TIMSS-2015 değerlendirmesinde öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen ikincil veriler kullanılmıştır. Bu verilere IEA'nın internet sitesinden erişilmiştir. İkincil verilerin kullanıldığı çalışmaların araştırma sorularının birincil veri setleri ile uyumlu olması ya da temsil etmesi gerekmektedir (Long-Sutehall, Sque ve Addington, 2011). Heaton (2008), birincil veri setlerinin ikincil bir analizini yaparken, veri toplama sürecinin ve verilere uygulanan analitik işlemlerin özetlenmesini önermektedir. Bu doğrultuda, veri toplamanın ilk aşaması olarak öğrenci ve öğretmen anketinden grup içi ve gruplar arası değişkenler belirlenmiştir. İkinci aşamada, öğrenci ve öğretmen anketinden araştırmanın amacına uygun olarak elde edilecek sonuçları belirleyecek değişkenler seçilmiştir. Son aşamada ise bu veriler öğrencinin matematik ve fen başarısını açıklayacak değişkenler grup içi ve gruplar arası şekilde iki seviyeye ayrılarak analize dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

TIMSS gibi geniş ölçekli değerlendirme çalışmalarında veriler karmaşık ve hiyerarşik yapıda yer almaktadır. Bu veri yapısının çözümlenebilmesi ya da analiz edilebilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (Structural Equation Modeling, SEM) oldukça yaygın kullanılmaktadır. Yapısal eşitlik modellemesi (SEM), neden-sonuç üzerine kurulan hipotezleri test etmek için kullanılan modelleme yöntemidir (Alkış, 2016). Yapısal eşitlik modellemesi (SEM) davranışsal, ticari ve sosyal bilimler gibi birçok alanda yaygınlaşmış modelleme aracı olduğu bilinmekte; fakat tanımlayıcı analiz aracı olduğu söylenememektedir (Barrett, 2007). Yapısal eşitlik modellemesi karmaşık yapıdaki sistemlerde çoklu sonuçlar arasındaki ilişkiyi nedensellik üzerine araştırabilen çok değişkenli istatistiksel bir analizdir (Cha ve diğerleri, 2017). Verilerin hiyerarşik (iç içe geçmiş) yapıda olması durumunda yapısal eşitlik

modellemesinin yetersiz kalması nedeniyle hiyerarşik verilerin analizinde Çok Seviyeli Yapısal Eşitlik Modellemesine (Multilevel Structural Equation Modeling, MSEM) ihtiyaç duyulmaktadır.

Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi, sosyal bilimler alanında, psikoloji (davranış bilimleri) alanında, kültürler-arası araştırmalarda (karşılaştırmalı anketler) karmaşık veri yapısına sahip modellerin analizi için kullanılan istatistiksel analiz tekniğidir (Davidov ve diğerleri, 2012; Holtmann ve diğerleri, 2016; Hox, va de Schoot ve Matthijsse, 2012; Peugh ve Enders, 2010). MSEM, iç içe geçmiş veriler için grup içi ve gruplar arası olarak düzey oluşturulmaktadır (Kaplan, 2008). İkinci seviye (gruplar arası); ülkeler, okullar, fakülteler, bölgeler, sınıflar, öğretmenler gibi kavramları, birinci seviye (grup içi) ise gruplar arası düzeydeki kavramların içinde barınan bireyleri (öğrenci, işçi vs.) göstermektedir.

Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesinde grup içi ve gruplar arası önerilen ayrışma ile yapısal modeller de bileşenlerine ayrışmaktadır. Bu ayrışma;
Seviye 1 (Grup içi);

$$y_{ij} = B_{0j} + r_j$$

Seviye 2 (Gruplar arası);

$$B_{0j} = \gamma_0 + u_{0j} + e_{ij}$$

şekilde ifade edilmektedir. Burada, B_{0j} ; j. Sınıf için sonuç değişkeninin ortalamasını, r_j ; ortalaması sıfır, varyansı σ^2 olan hatayı, u_{0j} ; sıfır ortalamalı rassal etkiyi, y_{ij} ; gözlemlere atı sonuç değişkenini, e_{ij} ; hata terimini temsil etmektedir (Acar ve Öğretmen, 2012).

Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi ile TIMSS-2015 verilerinin incelenmesi için öncelikle IBM SPSS Statistic 21.0 versiyonu ile öğretmen ve öğrenci anketinden elde edilen sosyo demografik verilere ait sonuçlar elde edilmiştir. Bu işlemin ardından çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi analizi için Mplus Version 5.1 (Base Program and Combination Add-on (32-bit)) programı kullanılmıştır. Mplus hazır paket programı, hiyerarşik verilerle çeşitli modellerinin analizleri için kullanılmaktadır. Bu paket programı gelişmiş, çok seviyeli ve kalabalık olarak adlandırılan modelleri analiz edebilmektedir (Muthén ve Muthén, 1998; Schreiber, 2008). TIMSS-2015 araştırmasında öğretmen ve öğrenci anketinden elde edilen verilerde kayıp değerlere rastlanmaktadır. Çizelge 1.'de dördüncü sınıf öğrencileri için elde edilen verilere ait kayıp verilerin sıklığı gösterilmektedir.

Çizelge 1. Dördüncü sınıf için elde edilen verilere ait kayıp veriler sıklığı

	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁
Matematik	0	81	131	82	215	170	17	31	19	38	20
Fen Bilimleri	0	81	131	82	215	170	17	31	19	31	20

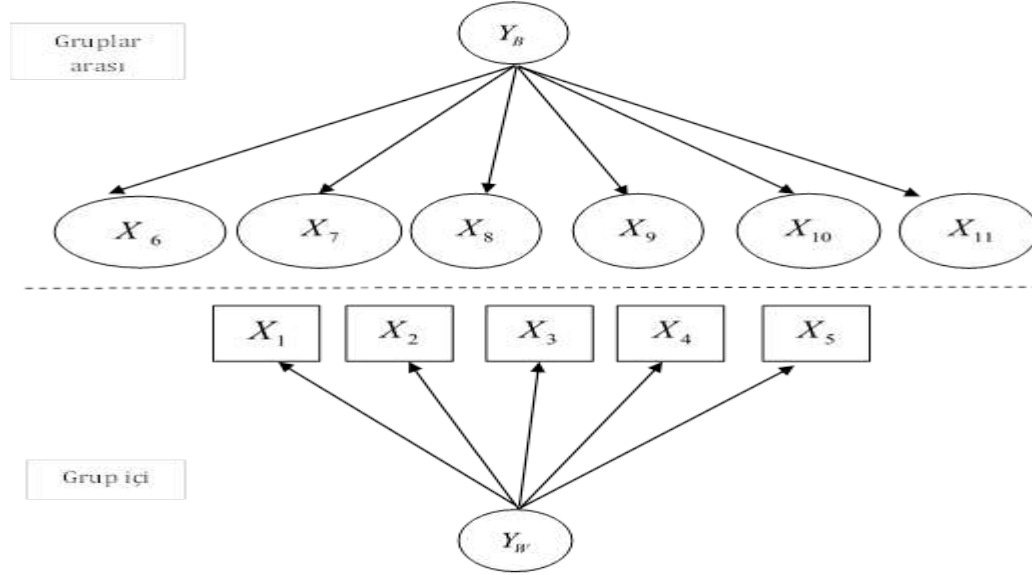
Çizelge 1.'de belirtilen kayıp veriler, beklenti maksimizasyonu (Expectation Maximization- EM) yöntemi ile tahmin edilmiştir (Little ve Rubin, 2019). Kayıp verilerin tahmin edilerek analize dahil edilmesinden sonra veri analizine geçilmiştir. Bu çalışmada verilerin analizi üç adımda gerçekleşmiştir. Birinci adımda, öğrenci ve öğretmen anketinden elde edilen verilerde araştırma sorusunu cevaplayabilecek değişkenler belirlenmiştir. İkinci adımda, belirlenen değişkenler SPSS paket programında düzenlenerek veri seti olarak kaydedilmiştir. Üçüncü adımda ise kaydedilen veri seti Mplus paket programında kullanılmak için tanımlanmış ve iki seviyeli modelleme yöntemi ile analiz bulguları elde edilmiştir. TIMSS 2015 araştırmasındaki öğrenci ve öğretmen anketinden çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi için elde edilen değişkenler belirlenmiştir. Bu çalışmada, matematik ve fen bilimleri başarı puanları üzerinde öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ve iş doyumlarının belirleyiciliğinin incelenmesi için oluşturulan çok seviyeli yapısal eşitlik matematiksel modeli şu şekilde yazılabilir:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_1 + \gamma_{20}X_2 + \gamma_{30}X_3 + \gamma_{40}X_4 + \gamma_{50}X_5 + \gamma_{01}X_6 + \gamma_{02}X_7 + \gamma_{03}X_8 + \gamma_{04}X_9 + \gamma_{05}X_{10} + \gamma_{06}X_{11} + \tau_{0j} + e_{ij}$$

- Y : Matematik/ fen bilimleri başarı puanları (1-5 olası değer)
X₁ : Cinsiyet
X₂ : Öğrenciye ait oda
X₃ : Evde bulunan internet bağlantısı
X₄ : Öğrenciye ait devamsızlık
X₅ : Evde bulunan eğitimsel kaynaklar
X₆ : Öğretmenin iş deneyimi

- X_7 : Öğretmenin eğitim düzeyi
 X_8 : Öğretmenlerin aldığı mesleki öğretim desteği
 X_9 : Öğrencilerin Ödevlerinin Değerlendirilmesine Ayrılan Zaman
 X_{10} : Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Ayrılan Zaman
 X_{11} : Öğretmen İş Memnuniyeti

Dördüncü sınıf matematik ve fen bilimleri için kurulan grup içi ve gruplar arası seviyeyi gösteren çok seviyeli yapısal eşitlik modelinin yol diyagramı Şekil 1.'de verilmiştir.



Şekil 1. Dördüncü sınıf matematik ve fen bilimleri için kurulan çok seviyeli yapısal eşitlik modeli yol diyagramı

Mplus paket programında istatistiksel varsayımların kontrolü otomatik olarak yapılmakta ve hata durumunda araştırmacı bilgilendirilmektedir. Öğretmen eğitim düzeyinin ve iş doyumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelendiği bu çalışmada, elde edilen verilere ait değişkenlerin normallik, varyans homojenliği ve modelin doğrusallığı varsayımlarını doğruladığı belirlenmiştir. Matematik ve fen bilimlerine ait beş olası başarı puanları için de bu varsayımların geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular

Dördüncü sınıf matematik ve fen alanlarına ait beş olası başarı puanı için tanımlayıcı istatistikler Çizelge 2.'de verilmektedir.

Çizelge 2. Dördüncü sınıf matematik ve fen alanlarına ait beş olası değer tanımlayıcı istatistikleri

Değişken	Frekans	Ortalama	Standart Sapma	Min. Değer	Maks. Değer
Matematik Dördüncü Sınıf					
Birinci başarı puanı (Y-PVM ₁)	6456	482.44	95.602	114	771
İkinci başarı puanı (Y-PVM ₂)	6456	481.90	96.010	116	767
Üçüncü başarı puanı (Y-PVM ₃)	6456	482.64	95.970	72	773
Dördüncü başarı puanı (Y-PVM ₄)	6456	481.73	96.626	84	868
Beşinci başarı puanı (Y-PVM ₅)	6456	482.28	96.365	85	784
Fen Bilimleri Dördüncü Sınıf					
Birinci başarı puanı (Y-PVF ₁)	6456	483.72	91.502	142	755
İkinci başarı puanı (Y-PVF ₂)	6456	481.65	92.822	110	745
Üçüncü başarı puanı (Y-PVF ₃)	6456	481.57	93.040	137	747
Dördüncü başarı puanı (Y-PVF ₄)	6456	480.47	94.408	70	846
Beşinci başarı puanı (Y-PVF ₅)	6456	483.90	92.893	104	782

Çizelge 2.'de verilen değerler incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına Türkiye'den katılan 6456 dördüncü sınıf öğrencisi için matematik ve fen alanında hesaplanan beş farklı olası değerlerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında ise fenden alınan puanların ortalamalarının matematikten alınan

puanların ortalamaları arasında kayda değer bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle Türkiye’den değerlendirmeye katılan 4. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanındaki başarılarının birbirine yakın seviyelerde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, hem matematik hem de fen alanında minimum ve maksimum başarı puanları arasındaki farkın oldukça yüksek olduğu belirtilebilir. Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3.’te verilmektedir.

Çizelge 3. İlkokul öğretmenlerine ait eğitim durumu ve iş doyumunu için tanımlayıcı istatistikler

	Öğretmen Frekans	Öğrenci Frekans	Yüzde (%)
Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi			
Ön Lisans	41	1055	16.3
Lisans	202	5203	80.6
Yüksek Lisans	8	198	3.1
Öğretmenlerin İş Doyumu			
Çok Memnun	145	3731	57.8
Memnun	95	2440	37.8
Az Memnun	11	285	4.4
Toplam	251	6456	

Çizelge 3. incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına katılan dördüncü sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün lisans mezunu olduğu ve işinden çok memnun olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin lisansüstü eğitime yönelimlerinin az olduğu (%3.1) söylenebilir. Öğretmenin iş doyumuna baktığımızda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının (%57.8) mesleğinden çok memnun olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin ve iş doyumlarının 4. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak MSEM analizleri yapılmıştır. MSEM analizi için kurulan model, uyum iyiliği istatistikleri kriterlerine göre değerlendirilmektedir. Uyum iyiliği istatistiklerindeki katsayılarla bakılarak modelin kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğuna karar verilmektedir (Hoyle, 1995; Meydan ve Şeşen, 2011). Bu çalışma kapsamında kurulan çok seviyeli yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliği istatistikleri Çizelge 4.’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Çok seviyeli yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliği istatistikleri

Uyum iyiliği indeksi	Modelden elde edilen sonuç	Kriter
CFI	1.000	≥ 0.97 olduğundan iyi uyum
TLI	1.000	≥ 0.95 olduğundan iyi uyum
RMSEA	0.000	≤ 0.05 olduğundan iyi uyum
SRMR	0.000	≤ 0.05 olduğundan iyi uyum

TIMSS-2015 araştırması dördüncü sınıf matematik ve fen verileri için kurulan modele ilişkin uyum istatistikleri, CFI=1.000>0.97 ve TLI=1.000>0.95, RMSEA=0.000<0.05 ve SRMR=0.000<0.05 olarak hesaplandığı Çizelge 4.’te görülmektedir. Buna göre, dördüncü sınıf matematik ve fen bilimleri için kurulan modelin iyi uyuma sahip çok seviyeli yapısal eşitlik modeli olduğu belirlenmiştir. Değerlere göre bu çalışma için kurulan çok seviyeli yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Kurulan çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesinde beş olası matematik başarı puanına göre dördüncü sınıf öğretmenlerine ait Mplus paket programı aracılığıyla iki seviyeli analiz yapılarak elde edilen sonuçlar Çizelge 5.’te verilmektedir. Akademik başarının açıklanması için birden fazla açıklayıcı değişkenin modele dahil edildiği analizlerde, araştırmanın odağından uzaklaşmamak amacıyla araştırma sorusu kapsamında öğretmen eğitim düzeyi ve iş doyumunu değişkenlerine odaklanılarak bulgular sunulmuştur.

Çizelge 5. TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları

	Kestirim	Standart Hata	Kestirim / S. H.	P Değeri
Birinci başarı puanı (Y-PVM ₁)	0.179	0.070	2.567	0.010
İkinci başarı puanı (Y-PVM ₂)	0.166	0.071	2.328	0.020
Üçüncü başarı puanı (Y-PVM ₃)	0.173	0.069	2.490	0.013
Dördüncü başarı puanı (Y-PVM ₄)	0.180	0.073	2.467	0.014
Beşinci başarı puanı (Y-PVM ₅)	0.163	0.070	2.312	0.021

Çizelge 5. incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artması ile 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarı puanlarının pozitif yönde etkilendiği gözlenmiştir. Bu sonucun beş olası başarı puanı için de geçerli olduğu söylenebilir (tüm p-değerleri < 0.05). Çizelge 6.’da TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 6. TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin iş doyumunun öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları

	Kestirim	Standart Hata	Kestirim / S. H.	P Değeri
Birinci başarı puanı (Y-PVF ₁)	0.083	0.059	1.412	0.158
İkinci başarı puanı (Y-PVF ₂)	0.086	0.063	1.364	0.173
Üçüncü başarı puanı (Y-PVF ₃)	0.075	0.065	1.151	0.250
Dördüncü başarı puanı (Y-PVF ₄)	0.067	0.064	1.048	0.295
Beşinci başarı puanı (Y-PVF ₅)	0.069	0.065	1.051	0.293

Çizelge 6. incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarısını etkilemediği görülmektedir. Bu sonucun beş olası başarı puanı için de geçerli olduğu söylenebilir (tüm p-değerleri > 0.05). Çizelge 7.’de TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin fen başarısı üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 7. TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin fen başarısı üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları

	Kestirim	Standart Hata	Kestirim / S. H.	P Değeri
Birinci başarı puanı (Y-PVM ₁)	0.185	0.070	2.637	0.008
İkinci başarı puanı (Y-PVM ₂)	0.181	0.072	2.521	0.012
Üçüncü başarı puanı (Y-PVM ₃)	0.177	0.068	2.600	0.009
Dördüncü başarı puanı (Y-PVM ₄)	0.186	0.073	2.536	0.011
Beşinci başarı puanı (Y-PVM ₅)	0.185	0.069	2.688	0.007

Çizelge 7. incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artması ile 4. sınıf öğrencilerinin fen başarı puanlarının pozitif yönde etkilendiği gözlenmiştir. Bu sonucun beş olası başarı puanı için de geçerli olduğu söylenebilir (tüm p-değerleri < 0.05). Çizelge 8.’de TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öğrencilerin fen başarısı üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 8. TIMSS-2015 değerlendirmesine Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin iş doyumunun öğrencilerin fen başarısı üzerindeki etkisine ilişkin MSEM analizi sonuçları

	Kestirim	Standart Hata	Kestirim / S. H.	P Değeri
Birinci başarı puanı (Y-PVF ₁)	-0.064	0.065	-0.994	0.020
İkinci başarı puanı (Y-PVF ₂)	-0.060	0.063	-0.956	0.039
Üçüncü başarı puanı (Y-PVF ₃)	-0.065	0.066	-0.978	0.028
Dördüncü başarı puanı (Y-PVF ₄)	-0.069	0.064	-1.079	0.280
Beşinci başarı puanı (Y-PVF ₅)	-0.072	0.066	-1.082	0.019

Çizelge 8. incelendiğinde, TIMSS-2015 araştırmasına Türkiye’den katılan sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının azalması ile 4. sınıf öğrencilerinin fen başarı puanlarının negatif yönde etkilendiği gözlenmiştir. Bu sonucun

dördüncü olası başarı puanı hariç (p -değeri =0.280 > 0.05) diğer dört olası başarı puanı için geçerli olduğu söylenebilir (p -değerleri < 0.05).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, TIMSS-2015 değerlendirmesinde Türkiye'nin 4. sınıf öğretmen ve öğrenci anketi verileri ve her öğrenci için hesaplanan beşer adet matematik ve fen olası değerleri kullanılarak, öğretmenlerin eğitim düzeyinin ve iş doyumlarının öğrencilerin matematik ve fen puanları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi analizinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin öğrencilerin matematik ve fen puanlarındaki belirleyiciliğinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusundan yola çıkarak, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyinin öğrencilerin matematik ve fen başarısında belirleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşılabılır. Bu sonuçların, alanyazındaki diğer çalışmalarla (Athar ve Jamal, 2017; Darling-Hammond, 2000; Goldhaber ve Brewer, 1996,1997,1998; Subedi ve diğerleri, 2015; Vandersall ve diğerleri, 2011) tutarlı olduğu belirtilebilir. Bu sonuca göre, ileri akademik derecelere sahip sınıf öğretmenlerinin sayısının artırılması matematik ve fen alanında başarılı öğrencilerin sayısının artmasını sağlayabilir. İlkokul öğretmenlerinin yüksek eğitim düzeyine sahip olmalarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı yapması, eğitimin niteliğinin artmasına ve PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde Türkiye'nin daha üst sıralarda kendisine yer bulmasına neden olabilir.

Çok seviyeli yapısal eşitlik modellemesi analizinde, Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öğrencilerin matematik başarısında etkisi olmadığı bulgusundan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öğrencilerin matematik başarısının belirleyicisi olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Bu sonucun, alanyazındaki araştırmaların (Iqbal ve diğerleri, 2016; Chutia, 2013) sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunun öğrencilerin fen puanlarındaki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması, sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının yükseltilmesiyle öğrencilerin fen başarılarında artış sağlanabileceği sonucunu doğurabilir. Bu sonucun, benzer çalışmaların (Ekpenyong ve Joseph, 2017; Knox ve Anfara Jr, 2013; Michaelowa, 2002) sonuçları ile paralellik arz ettiği ifade edilebilir. Bu sonuçlar, öğretmenin sahip olduğu iş doyumunun öğrencinin fen başarısını etkilerken matematik başarısını neden etkilemediği sorusunu tartışmaya açabilir. Yüksek iş doyumuna sahip sınıf öğretmenleri, fen dersinin doğasında yer alan deney, gezi, gözlem gibi etkinliklere daha fazla zaman ayırmak için içsel motivasyon oluşturuyor olabilir. Öğrencilerin deneyimledikleri kavramları daha kolay öğrenmeleri, onların başarısını artırabilir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarını artırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının önemi konusunda sınıf öğretmenleri bilgilendirilebilir ve onların bu konuda yatırım yapmalarını teşvik edici stratejiler geliştirebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almalarını sağlamak için üniversitelerle işbirliği yapılarak lisansüstü programlara sınıf öğretmenlerinin katılımı sağlanabilir.
3. Okul yöneticileri, lisansüstü eğitim programlarından yararlanmaları için sınıf öğretmenlerini motive edebilir ve imkânlar sunabilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarını artıran faktörler belirlenerek öğretmenlerin iş doyumlarının artırılmasına yönelik politikalar geliştirilebilir.
5. Bu çalışmanın analizleri öğrencilerin matematik ve fen test başarı puanlarına endekslidir. Bu puanlar, tek oturumluk ve yalnızca bir sınavdan alınmış puanlardır. Öğrencilerin sürece yayılmış matematik ve fen başarıları ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yapılması, bu konudaki bilimsel kanıt çeşitliliğini artırabilir.
6. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve iş doyumları ile akademik başarı dışındaki eğitimsel çıktılar arasındaki ilişkiler araştırılabilir.

Kaynaklar

Acar, T. ve Öğretmen, T., (2012), Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37(163), (s.178-189).

- Aliyu, U. A., Yashe, A. ve Adeyeye, A. C. (2013). Effect of teachers qualifications on performance in further mathematics among secondary school students. *Mathematical Theory and Modeling*, 3(11), (s.140-146).
- Alkış, N. (2016). Bayes Yapısal eşitlik modellemesi: Kavramlar ve genel bakış. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), (s.105-116).
- Athar, M. R. ve Jamal, N. (2017). Academic achievement of students associated with professional education of teacher. *Journal of Research and Reflections in Education*, 11(2), (s.94-99).
- Badgett, K., Decman, J. ve Carman, C. (2013). National implications: The impact of teacher graduate degrees on student math assessments. *National Forum of Teacher Education Journal*, 23(3), (s.1-18).
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), (s.815-824).
- Buddin, R. ve Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66(2), (s.103-115).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Cha, E., Sanderson, M., Renter, D., Jager, A., Cernicchiaro, N. ve Bello, N. M. (2017). Implementing structural equation models to observational data from feedlot production systems. *Preventive Veterinary Medicine*, 147, (s.163-171).
- Chutia, M. (2013). Impact of teachers' job satisfaction in academic achievement of the students in Assamese medium secondary schools of Kamrup district of Assam, India. *The Clarion International Multidisciplinary Journal*, 2(1), (s.194-203).
- Coenen, J., Groot, W., van den Brink, H. M. ve Van Klaveren, C. (2014). *Teacher characteristics and their effects on student test scores: A best-evidence review*. Maastricht: TIER.
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A. ve Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), (s.312-324).
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), (s.1-44).
- Davidov, E., Dülmer, H., Schlüter, E., Schmidt, P. ve Meuleman, B. (2012). Using a multilevel structural equation modeling approach to explain cross-cultural measurement noninvariance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(4), (s.558-575).
- Dodeen, H., Abdelfattah, F., Shumrani, S. ve Hilal, M. A. (2012). The effects of teachers' qualifications, practices, and perceptions on student achievement in TIMSS mathematics: A comparison of two countries. *International Journal of Testing*, 12(1), (s.61-77).
- Ekpenyong, E., & Joseph, G. (2017). Teachers' level of job satisfaction and academic performance of students in social studies in Federal College of Education Yola, Adamawa State & COE Jalingo Taraba State, Nigeria. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(10), (s.532-535).
- Ehrenberg, R. G. ve Brewer, D. J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), (s.1-17).
- Ferguson, R. F. ve Ladd, H. F. (1996). How and why money matters: An analysis of Alabama schools. İçinde: H. F. Ladd (Ed.), *Holding Schools Accountable: Performance-based Reform in Education* (s.265-298). Washington, DC: The Brookings Institution.
- Goldhaber, D. ve Brewer, D. J. (1996). *Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance*. Rockford, MD: Westat, Inc.
- Goldhaber, D. ve Brewer, D. J. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. İçinde: J.W. Fowler (Ed.), *Developments in School Finance 1996* (s.197-210). Washington: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Goldhaber, D. ve Brewer, D. J. (1998). When should we reward degrees for teachers? *The Phi Delta Kappan*, 80(2), (s.134-138).
- Gronmo, L. S., Lindquist, M., Arora, A. ve Mullis, I. V. (2015). TIMSS 2015 mathematics framework. *TIMSS*, (s.11-27).
- Heaton, J. 2008. Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research*, 33(3), (s.33-45).
- Holtmann, J., Koch, T., Lochner, K. ve Eid, M. (2016). A comparison of ML, WLSMV and Bayesian methods for multilevel structural equation models in small samples: A simulation study. *Multivariate Behavioral Research*, 51(5), (s.661-680).
- Hox, J. J., van de Schoot, R. ve Matthijsse, S. (2012). How few countries will do? Comparative survey analysis from a Bayesian perspective. *Survey Research Methods*, 6(2), (s.87-93).
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. London: Sage Publications.
- Iqbal, A., Aziz, F., Farooqi, T. K., & Ali, S. (2016). Relationship between teachers' job satisfaction and students' academic performance. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, (s.335-344).

- Jepsen, C. (2005). Teacher characteristics and student achievement: Evidence from teacher surveys. *Journal of Urban Economics*, 57(2), (s.302-319).
- Jones, L. R., Wheeler, G. ve Centurino, V. A. (2015). TIMSS 2015 science framework, *TIMSS*, (s.29-58).
- Kaplan, D. (2008). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. London: Sage Publications.
- Knox, J. A., & Anfara Jr, V. A. (2013). Understanding job satisfaction and its relationship to student academic performance. *Middle School Journal*, 44(3), (s.58-64).
- Lai, F., Sadoulet, E. ve De Janvry, A. (2011). The contributions of school quality and teacher qualifications to student performance evidence from a natural experiment in Beijing middle schools. *Journal of Human Resources*, 46(1), (s.123-153).
- Little, R. J. ve Rubin, D. B. (2019). *Statistical analysis with missing data*. USA: Wiley, Inc.
- Long-Sutehall, T., Sque, M. ve Addington-Hall, J. (2011). Secondary analysis of qualitative data: a valuable method for exploring sensitive issues with an elusive population? *Journal of Research in Nursing*, 16(4), (s.335-344).
- Maphoso, L. S. T. ve Mahlo, D. (2015). Teacher qualifications and pupil academic achievement. *Journal of Social Sciences*, 42(1-2), (s.51-58).
- Martin, M. O., Mullis, I. V. ve Hooper, M. (2016). *Methods and procedures in TIMSS 2015*. Chestnut Hill, MA: IEA.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa* (No. 188). Hamburg: Hamburg Institute of International Economics.
- Muriithi, E. M. P. (2018). Effect of teacher characteristics on learner academic achievement in physics in Kenyan secondary schools. *International Journal of Education and Research*, 6(3), (s.165-178).
- Musau, L. M. ve Abere, M. J. (2015). Teacher qualification and students' academic performance in science mathematics and technology subjects in Kenya. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(3), (s.83-89).
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O. (1998). *Mplus User's guide: Statistical analysis with latent variables*. Los Angeles: CA: Muthén & Muthén.
- Oduh, W. A. ve Okanigbuan, P. N. (2014). Relationship between teachers' qualification and students' performance in mathematics among students of private secondary schools in Ikpoba-Okha Local Government Area of Edo State, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(4), (s.416-422).
- Ojera, D. A. (2016). Impact of teacher qualification on pupils' academic achievement in Kenya certificate of primary education in public primary schools of Migori County, Kenya. *World Journal of Educational Research*, 3(7), (s.1-20).
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), (s.187-193).
- Peugh, J. L. ve Enders, C. K. (2010). Specification searches in multilevel structural equation modeling: A Monte Carlo investigation. *Structural Equation Modeling*, 17(1), (s.42-65).
- Richardson, A. (2008). *An examination of teacher qualifications and student achievement in mathematics*. Doktora Tezi. Auburn, Alabama: Auburn University.
- Rowan, B., Correnti, R. ve Miller, R. J. (2002). *What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the prospectus study of elementary schools*. Philadelphia, PA: CPRE Publications.
- Schreiber, J. B. (2008). Core reporting practices in structural equation modeling, *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 4(2), 83-97.
- Subedi, B. R., Reese, N. ve Powell, R. (2015). Measuring teacher effectiveness through hierarchical linear models: Exploring predictors of student achievement and truancy. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 34-43.
- Sun, A. ve Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 92, 86-97.
- Torres, D.G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' jobsatisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111-123.
- Vandersall, K., Vruwink, M. ve LaVenía, K. N. (2011). *Master's degrees and teacher effectiveness: New evidence from state assessments*. Arden, NC: Arroyo.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E. ve Polat, M. (2016). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. *MEB: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.

2023 Eğitim Vizyonu'ndaki Öğretim Süreçlerinde Dijital İçerik ve Dijital Beceri Destekli Dönüşüme Bakış

Yeliz ÖZKAN HIDIROĞLU

Milli Eğitim Bakanlığı, yelizozkan09@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Çağlar Naci HIDIROĞLU

Pamukkale Üniversitesi, chidiroglu@pau.edu.tr

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Pamukkale Üniversitesi, atogen@pau.edu.tr

Özet

2023 Eğitim Vizyonu'nda "Öğretim Süreçlerinde Dijital İçerik ve Dijital Beceri Destekli Dönüşüm" teması altında dijital içerik ve becerilerin gelişmesi için bir ekosistemin kurulması ve bu konuda öğretmen eğitimi yapılması şeklinde iki hedef belirlenmiştir. Bu hedefler, Türk Eğitim Sistemini diğer ülkelerle karşılaştırmayı sağlayan PISA'nın 2015'teki ders çalışmalarında internet kullanımı verileriyle desteklenmektedir. 2015 PISA'ya göre, derslerde interneti %50'den fazla kullanan öğrencilerin akademik performansları, %10'dan az kullananlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca PISA 2015'e göre, ödev hazırlarken internet kullanımı incelendiğinde; %25'ten az ve %75'ten fazla internet kullananların akademik başarı ortalamaları, %26-%75 arasında internet kullananlardan daha düşüktür. Araştırma, doküman incelemesi çalışmasıdır, (1)dokümanlara ulaşma, (2)orijinalliği kontrol etme, (3)dokümanları anlama, (4)verileri analiz etme, (5)veriyi kullanma adımları izlenmiştir. Raporda dijital içeriklerin gerçek yaşamla bağlantılı, kavramsal derinliği önde tutan, pedagojik yaklaşımı kuvvetli, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli olması gerektiği belirtilmiştir. Dijital içerikler soyut kavramların görselleştirildiği simülasyonlar, çoklu disiplinlerin harmanlanmasını gerektiren büyük projeler içeren oyunlar, öğretmenlerin çevrimiçi yazma/tartışma etkinlikleri şeklinde olabilmektedir. Dijital içerikler; öğrenme motivasyonunu arttırması; ders içi ve ders dışı ortamlarda, hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenmeyi sağlaması ve farklı ölçme-değerlendirme uygulamalarına ortam sağlaması nedeniyle önemlidir. Vizyonda lider öğretmenlerin seçilme kriterleri, lider öğretmenlerin geliştirilmesinde neler yapılacağı; Ulusal Dijital İçerik Arşivi'nin nasıl oluşturulacağı; genel mi, yerel mi bir merkez kurulacağı; arşive gelen içeriklerin nasıl değerlendirileceği belirtilmemiştir. Bu kısımların detaylı olarak açıklanması gerekmektedir. Aksi takdirde uygulamada aksaklıklar yaşanabilir. Nitelikli projeler, verimli ders anlatımları, öğrenme materyallerinin Ulusal Dijital İçerik Arşivi'nde öğretmen ve öğrenci erişimine açılmasıyla ders içerisinde ve ders dışında etkili öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Hızlı ve radikal değişimlerin sürekli olması, planlanan sürecin tamamlanmadan çok farklı bir sürece geçilmesi, hem maddi bir külfete neden olmakta hem eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle radikal değişimlerden ziyade bu vizyondaki eksikliklerin tamamlanarak ve yapılacak adımların netleştirilerek sürece sahip çıkılması önemlidir.

Anahtar Sözcükler: 2023 Eğitim Vizyonu, dijital içerik, dijital dönüşüm.

An Outlook to Digital Content and Digital Skills Assisted Transformation in the Teaching Processes proposed by 2023 Educational Vision Document

Abstract

In the 2023 Educational Vision document, two objectives have been defined as the establishment of an ecosystem for the development of digital content and skills and teacher training in this subject under the theme of "Digital Content and Digital Skill Assisted Transformation in Teaching Processes". These objectives are supported by PISA's internet usage data in 2015 in PISA, which enables the Turkish Education System to be compared with other countries. According to the 2015 PISA, the academic performance of the students who use the internet more than 50% is significantly higher than those who use less than 10%. In addition, according to PISA 2015, when using internet while preparing homework; the academic success average of those who use less than 25% and more than 75% internet is lower than those who use internet between 26% and 75%. In this document review study the following steps have been taken respectively: (1) access to documents, (2) to check the originality, (3) to understand the documents, (4) to analyze the data, (5) to use the data. In the report, it was stated that digital contents should be highly related to the real life, holding conceptual depth ahead, strong pedagogical approach, have subject integrity. Digital content can be simulations which visualized the abstract concepts, games involving large projects that require the blending of multiple disciplines, and online writing / discussion activities by teachers. Digital

contents are important because they increase motivation of learning; they provide learning for both students and teachers in the classroom and extracurricular environments and provide an environment for different assessment-evaluation applications. The selection criteria of the leading teachers in the vision document, what to do in the development of leading teachers; How to create the National Digital Content Archive; establish a general or local center; how to evaluate the contents of the archive are not specified. These parts should be explained in detail. Otherwise, there may be problems in the practice. Both in and outside the classroom effective learning can be achieved by qualified projects, productive lectures, and learning materials are accessible to teachers and students in the National Digital Content Archive. Because of the rapid and radical changes are continuous and the planned process turn to very different way without completion, causes a financial conviction and adversely affects the quality of education. Therefore, rather than radical changes, it is important to complete the deficiencies in this vision program and to clarify the steps to be taken.

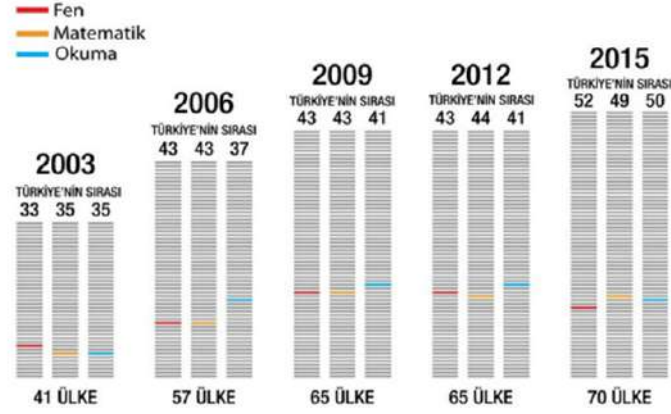
Keywords: 2023 Educational Vision Document, digital content, digital transformation.

Giriş

Değişen ve gelişen teknoloji pek çok sektörü etkilediği gibi eğitim sektörünü de etkilemekte ve öğretmenlerin rollerini farklılaştırmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinde bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasında “dijital yetkinlik” ve “dijital okuryazarlık” ön plana çıkmaktadır. Günümüzde öğretmenlerin sadece bilgisayar kullanmayı bilen kişiler değil, aynı zamanda bilgisayarı etkili şekilde öğrenme sürecine katan ve öğrencilerin teknolojiden en etkili şekilde yararlanabilecekleri ortamları yaratan kişiler olması beklenmektedir (Akpınar, 2003). Dijital yeterlik, dünya genelinde öğretmen eğitiminin kilit unsurlarından biri haline gelmiştir (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2018; Instefjord & Munthe, 2016; Yusop, 2015). Aesaert, Vanderlinde, Tondeur ve Braak (2013) dijital yeterliği, “dijital bilgi, beceri ve tutumların bütünlük ve işlevsel kullanımı” olarak tanımlamaktadır. Profesyonel dijital yetkinlik ise teknolojiyi eğitim amaçlı kullanabilme ve bütünlüştirebilme becerisi ile ilgilidir (Instefjord & Munthe, 2017). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2018) öğretmenler için bilgisayar ve iletişim teknolojileri alanında bilgiyi edinme, bilgiyi derinleştirme ve bilgiyi yaratma üzere üç temel yeterlik düzeyi belirlemiştir. Bilgiyi edinmede öğretmenler dijital araçları kullanma konusunda bilgi edinmektedirler. Bilgiyi derinleştirmede öğretmenler dijital araçları, öğrenmeyi kolaylaştırıcı öğrenme ortamları oluşturmada kullanılmaktadırlar. Bilgiyi yaratmada ise öğretmenler öğrencileri daha üretken bir toplum oluşturmak için dijital araçlarla yeni bilgileri üretme konusunda cesaretlendiren öğrenme ortamları oluşturmaktadırlar. Genel olarak bu düşünceler 21. yy öğrenme ortamlarının dijital teknolojinin eğitimi desteklediği etkili öğrenme süreçlerinin oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tür zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasındaki en önemli etkenlerden birisi öğretmenlerdir. Nitelikli öğretmenlere sahip olmak için de öğretmen adaylarına verilen eğitimin nitelikli olması önemlidir. Bu düşünceyle Tondeur, Aesaert, Pynoo, Braak, Fraeyman ve Erstad (2017), öğretmen adaylarının dijital teknolojiyi sınıflarına etkili bir şekilde entegre etmek için yetersiz olduklarını ifade etmekte ve bu durumun öğrencilerin teknolojik pedagojik alan eğitimi becerilerindeki boşluktan kaynaklandığını belirtmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu'nda "Öğretim Süreçlerinde Dijital İçerik ve Dijital Beceri Destekli Dönüşüm" teması altında dijital içerik ve dijital becerilerin gelişmesi için bir ekosistemin kurulması ve öğretmen eğitimi ile gerekli dijital becerilerin geliştirilerek kapsamlı bir içeriğin oluşturulması şeklinde iki temel hedef belirlenmiştir. Bu yaklaşımı destekleyici olarak, Türk Eğitim Sistemi'nin diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırılmasına olanak sağlayan PISA'nın 2015 raporunda da dijital ortam destekli öğrenme sürecinin akademik başarıyı arttırdığı ifade edilmektedir. Rapora göre, dersle ilgili çalışmalarında interneti %50' den fazla kullanan öğrencilerin akademik performanslarının, dersle ilgili çalışmalarında interneti %10' dan az kullananlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca rapora göre, ödev hazırlarken internet kullanımı %25' ten az ve %75' ten fazla olan öğrencilerin akademik başarılarının, ödev hazırlarken internet kullanımı %25-%75 arasında olan öğrencilerin akademik başarılarından daha düşük olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular bizi iki sonuca götürmektedir. İlk olarak ders kapsamında belirli düzeyde internet (Dijital içerik işlevi görür.) kullanımı akademik olarak öğrencileri desteklemektedir. İkinci olarak ise internetin normalden fazla kullanımı olumsuz bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu anlamda dijital destekli öğrenme sürecinin vizyon belgesinde ön plana çıkması ile dijital ortamın akademik başarıyı iyi yönde etkileyip etkilemeyeceği önemli bir noktadır.

Türk Eğitim Sistemi'ni diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırmada uluslararası sınavlar (PISA, TIMSS, ...) önemli bir ölçüttür. Türkiye'nin 2003-2015 yılları arasındaki PISA sonuçları incelendiğinde 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 yıllarında fen, matematik ve okuma alanlarındaki her üç puan türünün de OECD ülkeleri arasında ortalamanın altında kaldığı görülmektedir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. 2003'ten bu yana PISA'da Türkiye'nin Sırası

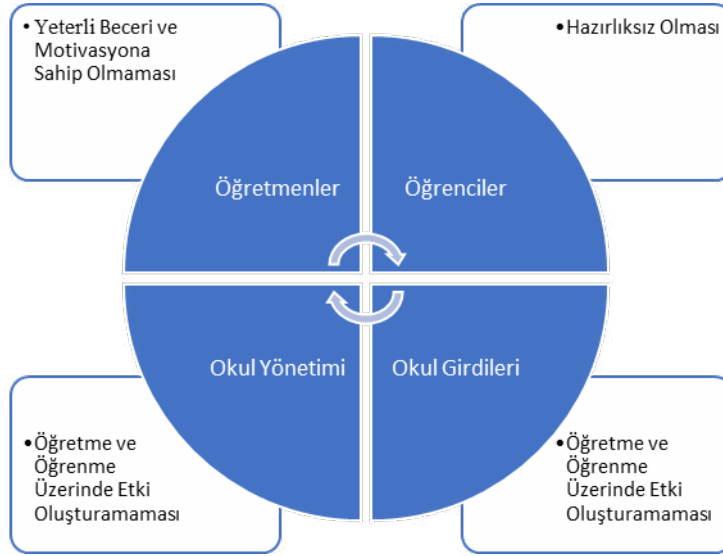
Türkiye'nin 2011 ve 2015 TIMSS puanları incelendiğinde de Türkiye'nin 4. sınıflarda ve 8. sınıflarda ortalamamın altında kaldığı görülmektedir (bkz. Tablo 1). TIMSS 2015 sonuçlarına göre öğrencilerin matematikte 4. sınıfta %19'u, 8. sınıfta %30'u; fen bilimlerinde 4. sınıfta %18'i ve 8. sınıfta %17'si en alt düzey olarak tanımlanan "düşük" düzeye dahi ulaşamamıştır. TIMSS 2015 bulgularına göre "orta" düzey ve altında kalan öğrenci oranı ise matematikte 4. sınıfta %43, 8. sınıfta %58; fen bilimlerinde 4. sınıfta %42 ve 8. sınıfta %41 olarak hesaplanmıştır. TIMSS ve PISA'daki ölçümlerde farklılıklar olmakla birlikte, bu değerlendirmelerin her ikisi de Türkiye'de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin kayda değer bir kısmının temel becerilerden yoksun olduğunu göstermektedir (TED, 2015).

Tablo 1. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Raporu'nda (TIMSS) Türkiye'nin Başarısı

Disiplin	Düzye	2011	2015
Matematik	4. Sınıf	469 puan 50 ülke arasında 35. sırada	483 puan 49 ülke arasında 36. sırada
	8. Sınıf	452 puan 42 ülke arasında 24. Sırada	458 puan 39 ülke arasında 24. sırada
Fen	4. Sınıf	463 puan 50 ülke arasında 36. sırada	483 puan 39 ülke arasında 21. sırada
	8. Sınıf	483 puan 42 ülke arasında 21. sırada	493 puan 47 ülke arasında 35. sırada

PISA ve TIMSS'deki bu veriler, Türkiye'nin uluslararası sınavlarda ortalamamın altında kaldığını ve Türkiye'deki öğrencilerin nitelikli öğrenemediklerini göstermektedir. Bu durum da Türkiye'de verilen eğitimin daha nitelikli olması için bir şeyler yapılması gerektiğini gösteren bir ölçümdür. Dünya Bankası'nın 2018 Raporu öğrenmeyi engelleyen dört temel faktörden bahsetmektedir (bkz. Şekil 2):

- 1) Öğretmenlerin yeterli beceri ve motivasyona sahip olmaması
- 2) Öğrencilerin hazırlıksız olması
- 3) Okul yönetiminin öğretme ve öğrenme üzerinde etki oluşturamaması
- 4) Okul girdilerinin öğrenme ve öğretme üzerinde etki oluşturamamasıdır.



Kaynak: World Bank (2018) World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank

Şekil 2. Öğrenmeyi Engelleyen Dört Temel Faktör

Bazı ülkeler öğrencilerin etkin katılımının yetersizliği, işbirlikli öğrenmeyi destekleyici unsurların eksikliği, öğretmen eğitimlerinin güncel olmaması, tekno-pedagojik desteğin yetersizliği, e-öğrenme materyallerinin kullanımının düşüklüğü, teknoloji altyapılarının yetersizliği gibi sorunları çözebilmek ve dijitalleşmeyi öğrenme ortamlarına etkili şekilde entegre edebilmek için kapsamlı projeler gerçekleştirmişlerdir. Tekin ve Polat (2014) çalışmalarında Avustralya, Portekiz, Malezya ve Finlandiya'nın eğitim sistemlerinde gerçekleşen dijital dönüşümlerden bahsetmektedir. Avustralya 2007 yılında "Dijital Eğitim Devrimi"ni (Digital Education Revolution) gerçekleştirmiştir. Bu amaçla Avustralya'da dijital eğitim kaynakları hazırlanmış, öğretmenlere bilişim ve teknoloji alanında mesleki gelişim eğitimleri verilmiş ve ders müfredatları güncellenip aileler de sürece dahil edilmiştir. Portekiz'de 2008 yılında "Magellan Projesi" gerçekleştirilmiştir. Çağa ayak uydurmak ve 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmak amacıyla 6-11 yaş grubundaki öğrencilere yaşlarına uygun içeriklerle ve teknolojilerle eğitimler verilmiştir. Portekiz Milli Eğitim Bakanlığı öncelikle 850 öğretmene donanım ve yazılım becerileriyle ilgili eğitimler vermiş ve bu öğretmenler 30.000'den fazla öğretmen, öğrenci, idareci ve velilere kullanımlarıyla ilgili bilgiler vermişlerdir. Hazırlanan donanım ve e-içerikler yerel olarak geliştirilmiş olup yerel dillerde, müfredata ve yaşlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Malezya'da "2013-2025 Ulusal Eğitim Planı" hazırlanmıştır. Bu plan ile eğitim sistemine bilişim ve teknoloji entegrasyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından kullanılması için sanal bir öğrenme platformunda e-içerikler halen paylaşılmaya devam etmektedir. E içerikler için bir video kütüphanesi oluşturulmuştur (Preliminary Report Malaysia Education Blueprint, 2013). Finlandiya'da 2007-2011 yılları arasında "Ulusal Bilgi Toplumu Politikası" projesi gerçekleştirilmiştir. Bu projede e-içerikler geliştirilmiş, gerekli görülmesi halinde e-içerikler satın alınmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler ihtiyaç duyduklarında bu e-içerikleri değiştirebilmektedir (National Plan for Educational Use of Information and Communications Technology, 2010). Bunun yanında, Finlandiya'da 2013 yılında "Mobiluck Projesi" gerçekleştirilmiştir. Bu projede her branş dalından bilişim teknolojileri konusunda yetenekli olan öğretmenler, aynı branştaki diğer öğretmenleri eğitmişlerdir. Son zamanlarda PISA'da önemli başarılar elde eden ve nitelikli eğitim arayışıyla dikkat çeken Singapur teknolojinin eğitime entegrasyonunda önemli değişimler ve güncellemeler gerçekleştirmiştir. Bu süreçte aşağıdaki hedefler ön plan çıkmaktadır:

- Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinin temeline dâhil edilmesi
- Öğretmenlerin bilgi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi
- En iyi uygulamaların eğitimciler arasında paylaşımının artırılması
- Okulların bilgi ve iletişim teknolojileri kapasitelerinin sürekli güncellenmesi şeklindedir.

Bill Gates ABD'de 3.000 öğretmen ile bir "Öğretmen Güçlendirme Projesi" gerçekleştirmiştir. Bu projenin maliyeti yaklaşık olarak 5 milyar dolar civarındadır ve bu miktar ABD'deki öğretmenlere yıllık harcanan paranın %2'sinden daha azdır. Bu Öğretmen Güçlendirme Projesi'yle öğretmenlere koçluk edilmesi ve onlara geri bildirim sağlayacak bir teknolojik sistemin kurulması planlanmıştır, bu süreç ve çıktıları izlenip değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sadece paylaşmak istedikleri dersleri videoya çekerek dijital ortamda paylaştıkları, bu paylaşımlara yönelik geri bildirimler aldıkları ve hatalarını fark ettikleri görülmüştür. Ayrıca bu projede öğretmenler farklı

öğretmen gruplarıyla çevrimiçi etkileşimler yaparak daha iyi öğretim yapabileceklerini keşfetmişlerdir. Bu proje iyi örneklerin video altına alınarak diğer öğretmenlere yol göstermesi açısından da önemli olmuştur. Bu projede, Çin'in Şangay bölgesi; 2009 ve 2012 yıllarında PISA'daki matematik, fen ve okuma alanlarındaki başarısından ötürü incelenmiştir. İncelemeler sonunda Şangay'da yeni öğretmenlerin eski öğretmenleri izlediklerini, haftalık olarak öğretmen çalışma gruplarının toplandığını, iyi giden ve gitmeyen durumları konuştuklarını, öğretmenlerin meslektaş arkadaşlarını izlediklerini, birbirlerine destek olduklarını ve bu sürecin de zorunlu kıldığını belirlemişlerdir. Şangay'da öğretmenlerin çalışma gruplarıyla “Zor sorular soruyor mu?, Çoklu öğretim tekniklerinden yararlanıyor mu?, Öğrencisinin dersi anlayıp anlamadığını fark edebiliyor mu ve buna önlem alabiliyor mu?, Hatalarını düzeltebiliyor mu?,...vs” gibi sorular üzerine tartıştıklarını ve çözüm yolları bulmaya çalıştıklarını gözlemlemişlerdir.

Bir başka dijital temelli eğitim projesinde Hint asıllı Prof. Dr. Sugata Mitra 1999 yılında Yeni Delhi'nin varoş mahallelerine yerden bir metre yükseklikte olacak şekilde (çocukların erişebilmesi için) bilgisayarlar monte ettirmiştir. Bu bölgedeki çocuklar nadiren okula giden, internet kullanmayı bilmeyen ve İngilizce bilmeyen çocuklardır. Gözlemleri sonucunda çocukların deneme yanılma yöntemiyle bilgisayarı kullanmaya başladıkları, bilgisayarda oyunlar oynadıkları, kendi seslerini kaydettikleri ve İngilizce konuşmaya başladıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda Prof. Dr. Sugata Mitra çocukların bir şey yapmak istiyorlarsa bunu yapmayı bir şekilde kendi başlarına öğrendiklerini belirtmiştir. Kısaca, Prof. Dr. Sugata Mitra çocukların kendi başlarına öğrenebilecekleri dijital ders dışı ortamlar oluşturmuştur. Günümüz eğitim sistemlerinde de öğrencilerin; araştıran, sorgulayan, yaparak-yaşayarak öğrenen ve öğrendiği bilgileri içselleştirip öznel anlamlandırmalar oluşturan bireyler haline getirilmeye çalışıldığı (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011) düşünüldüğünde onları teknoloji ile bilinçli şekilde başa başa bıraktığımızda etkili öğrenmelerin gerçekleşebileceğini söyleyebiliriz.

Türkiye'de 1960'lı yıllardan itibaren bilim ve teknolojiye yönelik çalışmalar yapılmıştır. 1983-1993 ve 1993-2003 yıllarını kapsayan bilim ve teknoloji politikaları; 2002 ve 2004 yıllarında Bilişim Şuraları gerçekleştirilmiştir. I. ve II. Bilişim Şuraları raporlarına göre bilişim ve teknoloji alanında çok hızlı değişimlerin yaşandığı ve bu değişimlerin ülkeler üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Ülkeler bu değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek için farklı planlamalar yapmakta, eğitim sistemlerini sorgulamakta ve bireylerin entelektüel sermayelerine önem vermektedirler. Türkiye'de 2004 yılında yapılan 2003-2023 Strateji Belgesi, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK] tarafından hazırlanmış ve Türkiye'nin bilim ve teknoloji alanındaki stratejisi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Strateji Belgesi'ndeki eğitim vizyonu incelendiğinde, bireyin yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirmesi; bireysel farklılıkları dikkate alması; bireylerin kendi üst sınırlarına erişebilmesinin ve kendi özgün öğrenme teknolojilerini yaratmalarının sağlanması, kendilerini yenileme gücüne sahip olmaları; öğrenme ve insan odaklı bir eğitim sistemine sahip olunması hedeflenmiştir. Ayrıca bu belgede bilgi toplumuna geçiş için teknolojik altyapının güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, dijital okuryazar öğrenciler yetiştirebilmek için öğrenmede teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması ve yazılım ve donanımların Türkiye'de tasarlanması, üretilmesi ve ihracatı hedeflenmiştir. Vizyon Strateji Belgesi'nin sonuç raporunda gerekli insan gücünün yetiştirilmesi, var olan ve yetiştirilecek insan gücünün en etkili şekilde kullanılmasına olanak sağlayacak eğitim sisteminin kurulması, bu konuda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması, ilgili alanlara yatırım yapılması ve özendirici mekanizmaların hayata geçirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. 2005-2006 yıllarında Talim, Terbiye Kurul Başkanlığı tarafından İlköğretim 1-5. sınıfların öğretim programı yenilenmiş ve öğrenmede kalıcılığın artırılması amacıyla bilişim ve teknoloji entegrasyonuna önem verilmiştir. Ayrıca Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi [FATİH] Projesi'yle bütün sınıflarda teknolojik araçların bulundurulması ve kullanımının sağlanması hedeflenmiştir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Bu düşünceler doğrultusunda dijital becerilerin geliştirilmesi, dünyadaki dijital dönüşüme, ekonomik büyümeye, vatandaşların refah düzeyinin yükseltilmesine ortam sağlayacaktır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). ABD'deki danışmanlık kuruluşlarından birisi olan Boston Consulting Group (BCG) 2015 yılında yayınladığı raporda, 10 yıl içinde yeni bir sanayi devriminin yaşanacağını ve bu yeni devrimle dijital teknolojilerin tedarikçiden, son kullanıcıya kadar tüm sürece entegre edileceğini vurgulamıştır (Gerbert vd., 2015). Tüm dijital teknolojilerin programlanabilir oldukları düşünüldüğünde; kalkınma için kodlamanın, bilgi işlemsel düşünme becerilerinin, kodlama ve algoritmaya dayalı dijital temelli eğitiminin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki öğretim süreçlerinde dijital içerik ve dijital beceri destekli dönüşümü incelemektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi çalışmasıdır. Çalışmada Foster (1995) tarafından belirlenen (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliyi kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) verileri analiz etme, (5) veriyi kullanma doküman inceleme adımları izlenmiştir. Araştırmanın veri kaynağı 2023 Eğitim Vizyonu raporudur. Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda veri kaynağı olarak ele alınan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde ilgili bölümde ele alınan düşüncelere ve bu düşüncelere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

A. Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Dijital Beceri Destekli Dönüşüm

A1. Genel Anlayış

2023 Eğitim Vizyonu belgesi, öğrencilerin bilişim teknolojilerini çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda “üretim”, “sorunlara çözüm geliştirme” ve “hayallerini hayata geçirme” aracı olarak kullanmalarını hedeflemektedir.

Belgeye göre, öğrenme materyalleri öğrenenlerin doğasına uygun olmalıdır. Buna göre öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif katılımını gerektiren ortamlar ön plandadır. Öğrenciler deneyimlemeli, sorgulamalı ve keşfetmelidir. Öğretmenler; sorgulamaya, tasarıma, kavramsal öğrenmeye yönelik bireysel veya grup çalışmalarına uygun öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Belgeye göre bu anlayışla dijital içerik, öğrenmenin bir parçası olacaktır. Dijital ortam oluşturulurken amaçlanan ise Türkiye'nin her yerinde yaşayan öğrenci ve öğretmenlerin eşit öğrenme ve öğretme fırsatlarına kavuşması ve öğrenmenin sınıf duvarlarını aşmasıdır. Belgeye göre, 2023'e kadar ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerindeki okullarda sadece öğrenci ve öğretmenlerin değil; eğitim yöneticilerinin de kodlama, 3D tasarım, elektronik tasarım gibi bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin öğrenme süreçlerine yansıtılması istenmektedir. Aynı zamanda eğitimdeki bu dijital yenileşmede veliler de görmezden gelinmemektedir. Belgeye göre, dijital ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda veliler için de özel eğitimler tasarlanacaktır. Bu da velilerin öğrenmede önemli bir bileşen olarak görülmesi gerektiği düşüncesini desteklemektedir.

Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk “Önceki yıllarda derslik sayısı, öğretmen ataması, okullaşma, dijital alt yapı gibi konularda yapılan niceliğe dair atılımları nitelikle tamamlamanın tam vaktidir. 2023 Eğitim Vizyonu, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin nicelik ve erişimle ilgili sorunlarının birçoğunu geride bıraktığımız şu günlerde, önümüzdeki döneme ait nitelik devrimini gerçekleştirmek konusundaki kararlığımızı tüm açıklığıyla ortaya koymaktadır.” ifadesi ile artık nicelik ve erişilebilirlikten ziyade, niteliğin önemli bir engel olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Bu da vizyonda düşünülen şeylerin ve belirlenen hedeflerin yanında, uygulamada da etkili bir dönüşüm yapılacağı beklentisini arttırmaktadır.

A2. Hedefler ve Planlama

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde “Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm” teması altında etkili öğrenme için iki temel hedef ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak alt hedefler belirlenmiştir. İlk hedef, dijital içerik ve becerilerin gelişmesi için bir ekosistemin kurulmasıdır. Bu hedefe ulaşmak için belirlenen alt hedefler şunlardır:

- 1) İçerik normları ve kalite standartları tüm olası kullanım senaryolarını destekleyecek şekilde “Ulusal Dijital İçerik Arşivi” oluşturulacaktır.
- 2) İçerik çeşitliliğini desteklemek için ülke çapında içerik geliştirme ekosistemi oluşturulacaktır.
- 3) Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirilerek bu kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacaktır.
- 4) Dijital materyaller ile basılı materyaller ilişkilendirilecek, öğretmenlere bunların etkin kullanımıyla ilgili destek materyaller sunulacak, dijital materyallerin ana öğretim materyali olarak kullanılması yaygınlaştırılacaktır.
- 5) Dijital içerikler kullanılarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin yaşanabildiği platformlar hazırlanacaktır.
- 6) Öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda arzu edilen sonuçları alabilmeleri için üst bilişsel becerileri destekleyen yeni nesil dijital ölçme materyalleri geliştirilecektir.

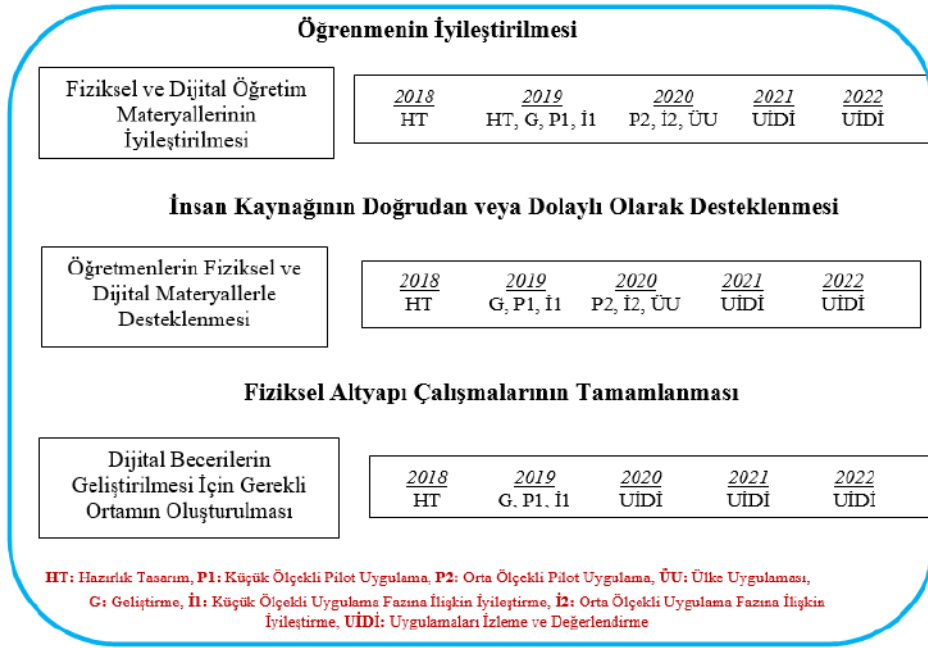
Öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşümde belirlenen diğer hedef ise dijital becerilerin gelişmesi için içerik geliştirilmesi ve bu konuda bir öğretmen eğitimi yapılmasıdır. Bu hedefe ulaşmak için belirlenen alt hedefler ise şunlardır:

- 1) İlkokul derslerinin kazanımı hâline getirilmiş olan güvenli internet, siber güvenlik, siber zorbalık ve veri güvenliği gibi kavramların izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla erişim ve edinimleri takip edilecek, gerekli iyileştirmeler yapılacaktır.
- 2) Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarlı ortamda algoritmik düşünce öğretimine yönelik, yüz yüze hizmet içi eğitimler düzenlenecektir.
- 3) Öğrencilerimizle birlikte, kendilerine bilişimle üretim becerileri kazandırmaya yönelik olarak, kodlama ve 3D tasarım etkinlikleri yürütülecektir.

4) Öğretmenlerimizin dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak, istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoları geliştirilecek ve çevrimiçi atölyeler düzenlenecektir.

5) Matematik, fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji, Türkçe, sosyal bilgiler, coğrafya gibi derslerin öğretmenlerine, disiplinler arası proje yapımı, 3D tasarım ve akıllı cihaz gibi alanlarda yüz yüze atölye eğitimleri verilecektir.

2018 yılında 2023 Eğitim Vizyon Belgesi yayınlanmıştır. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde dijital içeriklerin gerçek yaşamla bağlantılı, kavramsal derinliği önde tutan, pedagojik yaklaşımı kuvvetli, konu bütünlüğü taşıyan, yüksek etkileşimli olması gerektiği belirtilmiştir. Dijital içerikler soyut kavramların görselleştirildiği simülasyonlar, çoklu disiplinlerin harmanlanmasını gerektiren büyük projeler içeren oyunlar, fiziksel ortamda gerçekleştirilmesi zor olan interaktif deneyler, e-portfolyo, öğretmenlerin çevrimiçi yazma/tartışma etkinlikleri şeklinde olabilmektedir. Dijital içerikler; öğrenme motivasyonunu artırması, ders içi ve ders dışı ortamlarda hem öğrenciler hem de öğretmenler için öğrenmeyi sağlaması, farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına ortam sağlaması nedeniyle önemlidir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin Planlama aşamaları Şekil 3' de belirtilmiştir.



Şekil 3. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nin Planlama aşamaları

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2023 Eğitim Vizyonu'nda öğrenme süreçlerinde teknolojik ve dijital destek konusunda ciddi anlamda alt yapı çalışmalarının planlandığı, alt yapı çalışmalarının ilerleyen yıllarda da devam edeceği ve tüm okulların teknolojik ve dijital imkânlarının daha da iyileştirileceği belirtilmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde öğrencilerin dijital araç ve gereçleri; çevrimiçi ve çevrimdışı ortamlarda üretim amaçlı kullanmaları, sorunlara çözüm geliştirmeleri ve hayallerini hayata geçirmek amacıyla kullanmaları hedeflenmektedir.

Sak (2018) insan sermayesinin bilişim ve teknoloji kaynaklı dönüşüm sürecine ve yeni teknolojik devrime daha kolay uyum sağlayabilmesi için Türkiye'nin bir eğitim reformuna ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. 2023 Eğitim Vizyonu'ndaki "Öğretim Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm" teması istenilen reformun sağlanması adına önemli bir adımdır. Bunun yanında, 2023 Eğitim Vizyonu raporu incelendiğinde ulaşılmak istenilen hedeflerin ne olduğunun yanında bu hedeflere nasıl ulaşılabileceği konusunda da daha net açıklamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, lider öğretmenlerin hangi seçilme kriterlerine göre seçileceği, lider öğretmenlerin geliştirilmesi sürecinde neler yapılacağı, Ulusal Dijital İçerik Arşivi'nin nasıl oluşturulacağı, genel mi, yerel mi bir merkez kurulacağı, Ulusal Dijital İçerik Arşivi'ne gelen içeriklerin nasıl değerlendirileceği gibi durumların net olarak belirtilmediği belirlenmiştir. Sürecin etkililiğinde ne yapılacağı yanında nasıl yapılacağı daha önemlidir. Buna en basit örnek günümüzde gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler ve öğretmenlere verilen bu eğitimin etkililiğidir. Sürecin nasıl olacağı yapılacakların etkililiğini ortaya çıkaracaktır. Bu kısımların detaylı olarak açıklanması gerekmektedir. Aksi takdirde uygulamada aksaklıklar yaşanabilir.

Ulusal dijital içerik arşivinin oluşturulmasında uluslararası kaynaklar, projeler ve araştırmalar da yol gösterici ve kaynak sağlayıcı olacaktır. 21. yy'da öğrenme yönetim sistemleri ve e-öğrenme yöntemleri (Blackboard Academic Suite, WebCT (Course Tool), Angel LMS, Moodle ve Desire2Learn yazılımları) yurtdışındaki öğrenciler tarafından büyük bir ilgiyle takip edilmektedir (Arkan ve Kaya, 2018). Türkiye'de de nitelikli projeler ve

uygulamalar, verimli ders anlatımları, farklı öğrenme materyalleri Ulusal Dijital İçerik Arşivi'nde öğretmen ve öğrencilerin erişimine açılarak hem ders içi hem de ders dışı ortamlarda etkili öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Ulusal Dijital İçerik Arşivi'ne gönderilen videoların sayı ve kalitesinin artırılması amacıyla il milli eğitim müdürlükleri tarafından dijital içerik geliştirme konusunda ödüllü yarışmalar düzenlenebilir. Ayrıca Ulusal Dijital İçerik Arşivi'ndeki videolara erişimin kolay, ücretsiz olması ve dijital ortamın kullanışlı olması sağlanabilir.

Ulusal Dijital İçerik Arşivi'ne içerik üretimi ve yazılımlar konusunda öğretmenlere baskı uygulanmamalıdır. Bu doğrultuda ihtiyaç duyulması halinde özel sektörden ve uluslararası kaynaklardan destek alınabilir. Nitekim Finlandiya Mobiluck Projesi'nde kullanım amaçlarına uygun olacak şekilde satın alınan e-içerikler kullanılmıştır. Arşivdeki içerikler başlangıç, orta ve ileri seviye olarak düzenlenebilir ve içeriklerde yüklenme tarihi, tıklanma sayısı, süre gibi değişkenler göz önünde bulundurularak eleme yöntemi uygulanabilir.

Ulusal Dijital İçerik Arşivi'nde dijital içeriğe erişim konusunda öğrenci, öğretmen ve velilere bireysel hesaplar verilmelidir. Dijital içeriğin geliştirilmesinde bu paydaşların görüşlerine başvurulmalıdır. Öğretmenlere yetkiler verilerek dijital içeriği geliştirebilmeleri sağlanmalıdır. Dijital içerik geliştirme konusunda yeni mezun ve atanamamış bilgisayar ve öğretim teknolojileri mezunları farklı branştaki öğretmen gruplarıyla işbirliği yaparak daha nitelikli dijital içerikler geliştirebilir ve dijital ortamda kullanıma açabilirler. Bu anlamda öğretmenlere istihdam olanağı sağlanabilir.

Bu süreçte lider öğretmenlerin kayırma ile seçilmemeleri, gerçekten bu işin üstesinden gelebilecek kişiler olmaları gerekmektedir. Bu kişiler idealist, gelişime açık, çalışkan ve lider kişilikli olmalıdır. Yetiştirilen lider öğretmenler diğer meslektaşlarına akran koçluğu yapmalıdır. Bu anlamda belirli ve az sayıdaki derslerine girmeye devam ederek okul ortamından uzaklaşmamaları sağlanmalı; bunun yanında, dijital içerikler geliştirmeye devam ederek ve farklı okullara giderek diğer öğretmenlere destek olmalarına öncelik verilmelidir. Avustralya'da bilgi ve iletişim teknolojileri alanında öğretmenler için kariyer basamakları ortaya koyulmuştur (AITSL, 2011). Bu anlamda üniversitelerde olduğu gibi öğretmenler için de kariyer adımları oluşturularak hedefleri netleştirilmeli ve gelişmeleri için önemli teşvik kendilerine sunulmalıdır. Dijital içerik geliştirme ve uygulama konusunda lider öğretmenlerin belirlenmesinde de Türkiye'de benzer kariyer adımları oluşturulabilir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Avustralya'da bilgi ve iletişim teknolojileri alanında öğretmenler için kariyer basamakları

<i>Öğretmenin mezun olması için yeterli düzey</i>	<i>Öğrencilerin, müfredatı öğrenme fırsatlarını genişletmek için BIT kullanımı için öğretim stratejileri uygulaması</i>
Yetkin	Seçilen içeriği ilişkili ve anlamlı hale getirmek için BIT'i öğrenme ve öğretme programlarına entegre etmek için etkili öğretim stratejilerini kullanması.
Çok Başarılı	Üst düzey öğretim bilgi ve becerilerini modelleyebilmesi ve öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek ve içeriği anlamlı hale getirmek için mevcut BIT'i kullanması için meslektaşlarıyla birlikte çalışması
Lider	Tüm öğrenciler için öğrenme fırsatlarını ve içerik bilgisini genişletmek amacıyla BIT'i etkili öğretim stratejileriyle seçmek ve kullanmak için okuldaki meslektaşları yönlendirmesi ve desteklemesi

Kaynak: Australian professional standards for teachers – ICT component (AITSL, 2011)

Dijital ortamlar için öğrenci ve öğretmenlerin dijital dünya ile istedikleri zaman etkileşim kurabilecekleri ortamlar tasarlanmalıdır. Gerekirse sadece dijital içeriğe okul içi veya okul dışı ortamlarda ulaşılabilmesi için sınırlı-ücretsiz internet erişimi sağlanmalıdır. Türkiye'deki mevcut duruma bakıldığında FATİH Projesi'nde her öğrenciye tablet verilmesi amaçlansa da sadece öğrencilerin %60'ına tablet verilebilmiştir (2018 Eğitim Değerlendirme Raporu). Bu durumda kalan öğrencilerin %40'ına tablet verilmesi durumunda eski ve yeni yazılımlı iki farklı düzeyde tablet öğrenmede fırsat eşitsizliğine neden olacaktır. Burada eski tabletlerin toplanarak tüm öğrencilere yeni tablet dağıtımı bir çözümdür. Fakat bu da yüksek mali külfete neden olacaktır.

Öğretmenler derslerinde açık uçlu problemler kullanarak öğrencilerin üstbilişsel düşünme becerilerini geliştirmelidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi ve PISA'da başarılı sonuçlar elde edilmesi için öncelikle nitelikli hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin açık uçlu problem hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler onlara kazandırılmalıdır. Bu sayede öğretmenler sınıflarında üstbilişsel beceriler kazandırabilen ortamlar yaratabilecek ve gerekli teknolojik pedagojik alan bilgi ve becerilerine sahip olabileceklerdir. Açık uçlu problemlerin derslerde değer kazanması için değerlendirme ölçütleri değiştirilmeli, ulusal sınavlarda açık uçlu problemlere de yer verilmelidir. Bununla birlikte, öğrenmede boşluk doldurma, bir şeyin özelliklerini yazma,... vb. soruların açık uçlu problemler olmadığı konusunda

eğitimciler hem fikir olmalıdır. Bu tür açık uçlu problemlerin ölçütleri konusunda uluslararası sınavlar dikkate alınabilir ve bu problemleri hazırlama, uygulama ve değerlendirmedeki ölçütler daha net bir şekilde belirlenebilir.

E-portfolio uygulamasına işlerlik kazandırılarak öğrencilerin var olan durumları, eksiklikleri, gelişimleri öğretmen, öğrenci, veli ve okul tarafından izlenebilir ve bu doğrultuda etkili, doğru ve hızlı kararlar alınabilir. Bu sayede öğrencilerin sosyal ve kültürel alanlarda da yetişmeleri için gerekli tedbirler alınabilir. E-portfolio ile öğrencilerin eksikleri ve zihinsel, fiziksel, psikomotor, duygusal düzeyleri doğrultusunda etkili öğretim yöntem ve teknikleri belirlenebilir ve gerekli yönlendirmeler yapılabilir. Seferoğlu (2014); her türlü dijital aracı kullanma konusunda istekli olan öğrencilere gerekli yönlendirmenin yapılabilmesi gerektiğini, bu konuda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yeterli deneyime sahip olmalarının önemli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlere robotik, kodlama, 3D materyal geliştirme gibi dijitalleşme yeteneklerini arttıracak hizmet içi eğitimler verilebilir. Verilen hizmet içi eğitimler bilgi düzeyinde kalmamalıdır. Öğretmenler tasarım sürecine aktif şekilde katılarak yeni Bloom taksonomisindeki uygulama, analiz, değerlendirme ve ortaya çıkarma süreçlerinde bulunmalıdırlar.

Dijital ortamlarda öğrenmede istenilen verimin alınabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin algoritmik düşünme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri geliştirilmelidir. Mevcut durumda Milli Eğitim Bakanlığı ders saati süresini azaltarak sınıf dışı ortamlardaki ders süresini arttırmayı planlamaktadır. Bu süreçte tasarım atölyelerinde öğretmenlerin disiplinlerarası etkileşimi de mümkün olabilecektir. Öğretmenler, öğrencileriyle birlikte tasarım atölyelerinde oyunlarla ve motive edici öğrenme ortamları ile etkili uygulamalar yapılabileceklerdir. Dijital yetkinlik ile bilgisayar ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı arasında alt beceriler anlamında benzerlikler bulunmaktadır (Siddiq, Hatlevik, Olsen, Throndsen & Scherer, 2016). Bu anlamda bilgisayar ve iletişim teknolojileri alanında uzman öğretmenler farklı branş gruplarına destek sağlayabilirler. Bu sayede öğrencilerin bu süreçte üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri zengin zihinsel ortamlar yaratılabilir.

Teknoloji yararlı olduğu gibi zararlı da olabilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin teknolojiyi etkili kullanma konusunda bilinçli olması gerekmektedir. Etik durumlar öğrencilere öğretilmelidir. Öğrenciler siber güvenlik önlemleri konusunda bilgilendirilmelidir. Ayrıca teknoloji, internet, bilgisayar, dijital bağımlılığın önüne geçilmelidir. Hızlı ve radikal değişimlerin sürekli olması, planlanan sürecin tamamlanmadan çok farklı bir sürece geçilmesi, yapılanları ve eldeki imkânları görmezden gelerek herkesin kendi bildiklerini düşünmeden uygulamaya çalışması hem maddi bir külfete neden olmakta hem de eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle eğitimde radikal değişimlerden ziyade bu vizyondaki eksikliklerinin tamamlanması, yapılacak adımların netleştirilmesi ve sürece sahip çıkılması önemlidir.

Kaynaklar

Aesaert, K., Vanderlinde, R., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). The content of educational technology curricula: A cross-curricular state of the art. *Educational Technology Research and Development*, 61(1), s.131-151.

Australian Institute for Training and School Leadership [AITSL], (2011). *National professional standards for teachers*. 01.02.2019 tarihinde http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/AITSL_National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(2), s.79-96.

Arkan, A., & Kaya, E. (2018). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 2023 Eğitim Vizyonu*. 12.02.2019 tarihinde https://setav.org/assets/uploads/2018/12/221_Eg%CC%86itimBilis%CC%A7im.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. Çalışma XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuştur, Malatya, Türkiye.

The Australian digital education revolution program. 12.01.2019 tarihinde https://www.anao.gov.au/sites/default/files/ANAO_Report_2010-2011_30.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Foster, N. (1995). The analysis of company documentations. C. Cassell & G. Symon (Eds), *Qualitative Methods In Organizational Research: A Practical Guide*, (ss. 147-166) içinde. London: Sage.

Gerbert, P., Lorenz, M., Rüßmann, M., Waldner, M., Justus, J., Engel, P., & Harnisch, M. (2015). *Industry 4.0: The future of productivity and growth in manufacturing industries*. 11.11.2018 tarihinde https://www.bcg.com/publications/2015/engineered_products_project_business_industry_4_future_productivity_growth_manufacturing_industries.aspx adresinden ulaşılmıştır.

Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2018). Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), s.214-231.

Instefjord, E. J., & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, s.37-45.

- Magellan Project (2013). 19.12.2019 tarihinde <http://www.magellanproject.eu/> adresinden ulaşılmıştır.
- National Plan for Educational Use of Information and Communications Technology, (2010). 02.12.2019 tarihinde http://www.edu.fi/download/135308_TVT_opetuskayton_suunnitelma_Eng.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Ministry of Education [MOE] (2012). *Preliminary report: Malaysia education blueprint 2013-2025*. 27.03.2019 tarihinde https://www.um.edu.my/docs/default-source/about-um_document/media-centre/um-magazine/4-executive-summary-pppm-2015-2025.pdf?sfvrsn=4 adresinden ulaşılmıştır.
- Project Mobiluck, (2013). 17.10.2018 tarihinde <http://finnedmob.blogspot.com/> adresinden ulaşılmıştır.
- Sak, G. (2018). Türkiye'nin, ilgi alanını bir an önce para politikasından eğitim politikasına kaydırması gerekiyor. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 94, s.34-39.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. 06.09.2018 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB16_Sayin-Seferoglu_Kodlama.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Seferoğlu, S. S. (2014). *Dijital araçlar ve eğitim*. 09.01.2019 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/dijital-araclar-ve-egitim-27537187> adresinden ulaşılmıştır.
- Siddiq, F., Hatlevik, O. E., Olsen, R. V., Thronsen, I., & Scherer, R. (2016). Taking a future perspective by learning from the past - A systematic review of assessment instruments that aim to measure primary and secondary school students' ICT literacy. *Educational Research Review*, 19, s.58-84.
- Tekin, A., & Polat, E. (2014). Technology policies in education: Turkey and several other countries. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(5), s.1254-1266.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Braak, J., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), s.462-472.
- TÜBİTAK (2004). *Ulusal bilim ve teknoloji politikaları 2003-2023 strateji belgesi*, Ankara: TÜBİTAK.
- TÜBİTAK (2005). *Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi*. Ankara: TÜBİTAK.
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2015). *Ulusal eğitim programı 2015-2022*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türk Eğitim Derneği [TED] (2018). *2018 eğitim değerlendirme raporu*, Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkiye Bilişim Şurası (2002). *Bilgi toplumuna doğru: Türkiye 1. bilişim Şurası sonuç raporu*. Ankara: Türkiye Bilişim Şurası.
- Türkiye Bilişim Şurası (2004). *Bilgi toplumuna doğru: Türkiye 2. bilişim Şurası sonuç raporu*. Ankara: Türkiye Bilişim Şurası.
- UNESCO (2018). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. 02.11.2018 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002657/265721e.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- World Bank (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank.
- Yusop, F. D. (2015). A dataset of factors that influence preservice teachers' intentions to use Web 2.0 technologies in future teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), s.1075-1080.

Kent Öğretmeni Uygulama Programlarından Çıkarılabilecek Dersler

Öğr. Gör. Zehra Esin Yücel

Ege Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, zehra.esin.yucel@ege.edu.tr

Doç. Dr. Gülşen Ünver

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gulsen.unver@ege.edu.tr

Özet

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı kurmaya yönelik çalışmalardan biri Amerika Birleşik Devletleri'nde 2001 yılında Chicago'da başlayan Kent Öğretmeni Uygulama (Urban Teacher Residency) Programlarıdır. Türkiye'de de son yıllarda mesleğe kabul edilme aşamasındaki öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim verilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının geliştirilmesi sürecinden, Türkiye'deki öğretmen eğitimi programları için çıkarılabilecek derslerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak, bu programlar tarihi süreci, dayandıkları ilkeler ve kalite standartları, uygulama süreci, etkisi ve önemi ile dikkat gerektiren yönleri açısından incelenmiştir. Sonuçta Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının, öğretmen adaylarının gerçek okul ortamlarında çalışarak kuram ve uygulama ilişkisini kurabilmelerini, bilgi, beceri ve eğilimlerini başarılı bir öğretmen olacak şekilde geliştirmelerini, işe başladıkları yıl mesleki destek almalarını sağladığı bulunmuştur. Bunların yanında, Kent Öğretmeni Uygulama Programları; uygulandığı okullarda öğrenme topluluklarının oluşturulmasını ve yaygınlaşmasını desteklemekte, kıdemli öğretmenler için sürekli mesleki eğitim fırsatı sunmakta ve yetersiz koşullardaki okulların öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yardımcı olmaktadır. Ancak, uygulama okullarının seçimi, mentörlere sağlanacak olanaklar, öğretim standartlarının belirlenmesi, programların geliştirilmesine yönelik çalışmalar ve okul bölgesindeki insan gücünü arttırmada programların üstleneceği roller konularının dikkate alınması gerektiği görülmüştür. Türkiye için Kent Öğretmeni Uygulama Programlarına benzer hizmet öncesi eğitimler öncesinde yönetsel açıdan öğretmen adaylarının statülerinin ve programın yürütülmesinde görevli kurumların sorumluluklarının netleştirilmesi önemlidir. Üniversite ve uygulama okullarındaki mentörlerin niteliklerinin iyileştirilmesi de bu tür programların etkililiği için ön koşuldur. Dolayısıyla, bu tür programları uygulamaya; yönetsel ve insan gücü açısından hazır olduktan sonra geçilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen eğitimi, kuram-uygulama bağlantısı, öğretmenlik uygulaması

Abstract

In pre-service teacher education an effort to connect theory and practice is Urban Teacher Residency Programs, which started out in Chicago, USA in 2001. In Turkey, in recent years it has been aimed to provide pre-service education for teacher candidates who are in their induction stage. This study aims to determine lessons which can be derived from the development process of Urban Teacher Residency Programs for teacher education programs in Turkey. By using document analysis method, these programs were examined in terms of their historical process, the principles and quality standards they are based on, the implementation process, their effect and importance as well as their challenges. The results indicate that Urban Teacher Residency Programs help teacher candidates to connect theory and practice, improve their knowledge, skills and tendencies so as to become successful teachers as they work in real school settings, to get support in their first year of teaching. Besides, these programs promote building and popularizing learning communities in the schools they are implemented, provide ongoing education opportunities for senior teachers and help high-need schools to find teachers. However, it was found out that the issues such as choosing the practice schools, opportunities to be provided for mentors, determining the teaching standards, program development work and the roles of practice schools in increasing labor force in school districts should be considered carefully. For Turkey, before such pre-service teacher programs are implemented, it is important to clarify the responsibilities of the organizations which are in charge of these programs and the status of teacher candidates for the administration. Improving the qualities of mentors in universities and practice schools is prerequisite for the effectiveness of such programs. Therefore, it is better to implement such programs after being prepared administratively and as labor force.

Keywords: Teacher education, theory-practice connection, teaching practice

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın önemli eğitim sorunlarından biri, öğretmenlerin üniversitede öğrendiklerinin gerçek ortamlarda yeterli olmamasıdır (Kennedy & Heineke, 2014; Özcan, 2013; Öztürk, 2008; Walsh, 2013). Bu nedenle, öğretmenler, özellikle dezavantajlı okullardaki öğrencilere nitelikli öğretim yapamamaktadırlar

(Solomon, 2009; Tindle, Freund, Belknap, Green, & Stohel, 2011). Üniversiteler bu sorunları çözmek için değişik çözüm yolları denemektedirler. Bunlardan biri, Amerika Birleşik Devletleri'nde 2001 yılında Chicago'da başlayan Kent Öğretmeni Uygulama (Urban Teacher Residency) Programlarıdır (Gatlin, 2009).

Kent Öğretmeni Uygulama Programları, düşünsel olarak ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'li yılların başında öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen yetiştirmede reform niteliğinde bir adımın atılması konusunda fikir birliğine varmaları sonucunda oluşmuştur. Bu adımın ise ancak, eğitim fakülteleriyle devlet okulları arasındaki ilişkilerin yenilenmesiyle atılabileceğini fark etmişlerdir. *A Nation Prepared* (1986) raporunda öğretmen adayları için saha deneyimini artıracak ve kuram ile uygulamayı birleştirmelerini sağlayacak *linik okulların* kurulması önerilmiştir. Klinik okulların devlet okulları arasından seçilmesi, eğitim fakülteleriyle sıkı bir işbirliği içerisinde çalışmaları, öğretmenlerinin bu konuda hazırlanması önerilmiştir. Benzer olarak, *Tomorrow's Teachers* (1986) raporunda da öğretmen eğitiminin daha klinik bir yapıda yapılması fikrinin desteklendiği görülmektedir (Akt. Wehrli, 2015). Programın ilk örnekleri, 2001 yılında Chicago'da ve 2003 yılında Boston ve Denver'da görülmüştür. 2004 yılında ise bu ilk üç programla ilgili iyi uygulamaları ve deneyimleri paylaşmak amacıyla gayri resmi bir şekilde bir araya gelmeye başlanmıştır. Daha sonra bu grup, Ulusal Öğretmenlik Uygulamaları Merkezini (National Center for Teacher Residencies [NCTR]) kurmuştur. Devlet okullarına nitelikli öğretmen bulma sorununa çözüm olarak eğitim, iş dünyası ve toplum liderleri, bu program modelinden yararlanmışlardır (Guha, Hyler & Darling-Hammond, 2016).

Kent Öğretmeni Uygulama Programı, uygulama alanındaki çalışmalar ile akademik derslerin birlikte yürütüldüğü ve koşulları yetersiz olan okul bölgelerinde tam bir yıl süren yoğun bir eğitim modelidir. Lisans düzeyindeki öğretmen adayları, okullardaki kıdemli öğretmenlerle birlikte tam zamanlı ve tam katılımcı olarak çalışırlar. Yıllık olarak yaklaşık 10,000 ile 30,000 dolar arası bir maaş alırlar. Çok düşük miktarda eğitim harcı öderler ya da hiç ödemezler. Bunun karşılığında uygulama yaptıkları okul bölgesinde en az üç yıl çalışırlar. Bazı programlar mezunlara diploma, bazıları ise hem diploma hem de yüksek lisans derecesi verir (National Education Association, 2014). Bu programlarla yüksek nitelikli öğretmenlerin mezun edilmeleri, atanmaları ve meslekte kalmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Bu sayede eğitimin kalitesi artacak ve her çocuk kaliteli eğitim alabilecektir (Wehrli, 2015). Kent Öğretmeni Uygulama Programları, geleneksel ve alternatif modellerin olumlu yönlerinden yararlanmakta ancak yine de ikisinin de dışında kalmaktadırlar. Bu nedenle, *üçüncü yol* (Berry, Montgomery & Snyder, 2008a) veya *üçüncü alan* (Klein, Taylor, Onore, Strom, & Abrams, 2013) olarak adlandırılmaktadırlar.

Bu programların geliştirilmesinde ve programlar arası bilgi paylaşımını sağlamada görev üstlenen iki kurum dikkat çekmektedir. Bunlardan 2007 yılında kurulan Kent Öğretmeni Uygulama Birliği (Urban Teacher Residency United) (UTRU), ulusal çapta Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının geliştirilmesine, yürütülmesine, desteklenmesine ve etkililiklerinin artırılmasına adanmış bir organizasyon olarak, 23 programdan oluşan bir ağa sahiptir. Amerika genelinde yaklaşık 30 okul bölgesinde hizmet vermektedir. 2014 yılına kadar işbirliği yaptığı programlardan 2000'den fazla öğretmen mezun olmuştur. Kent Öğretmeni Uygulama Birliği, programın; uygulandığı okul bölgesinin ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını ne düzeyde karşıladığını, en önemli başarı göstergesi olarak kabul etmektedir. Birliğe bağlı tüm programlarla ilgili bilgi paylaşımının yapıldığı bir iletişim ağı bulunmaktadır. Birlik, bu ağ kanalıyla iyi uygulamaları ve karşılaşılan zorlukları belirlemektedir. Programların oluşturulmasında uygulama okullarına, üniversitelere ve kâr amacı bulunmayan kurumlara yardımcı olurken, bu bilgileri temele alır. Yanı sıra, okul bölgelerindeki öğretmen işe alımlarına ve okulların, programların öğrenci başarısını artırma hedeflerini gerçekleştirmeleri yönünde geliştirmelerine destek sağlar. Programların kalitesini arttırmak için yıllık mesleki gelişim sempozyumlarının düzenlenmesine ve okulların denetlenmesine paydaşların katılımını teşvik eder (UTRU, 2014a).

Okul sisteminde hiçbir etmenin öğrenci başarısını vasıflı bir öğretmenden daha fazla etkilemediği düşüncesinden hareketle kurulan Ulusal Öğretmenlik Uygulamaları Merkezi (National Centre For Teacher Residencies) (NCTR) öğretmen eğitimi sistemini dönüştürmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, yüksek performanslı Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının bir araya geldiği ulusal bir ağ oluşturmakta ve yönetmektedir. Nitelikli öğretmenlerin eğitilmesi, desteklenmesi ve meslekte tutulması yoluyla öğrenci başarısının artırılmasına çalışılmaktadır. Devlet okulları, yükseköğretim, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ve eyaletlerle işbirliği içerisinde çalışmaktadır. 2007 yılında hizmet vermeye başlayan merkez; bugüne kadar yaklaşık 40 Kent Öğretmeni Uygulama Programının geliştirilmesine yardımcı olmuştur. Bu programlar aracılığıyla bugüne kadar yaklaşık 3500 öğretmene hizmet öncesi eğitim verilmiştir. Programlar, okulların çok yönlü, yetenekli ve etkili öğretmen ihtiyacını karşılama amacı taşımaktadır. Bir yıl süren yoğun programlar, sınıf içi uygulama ile uyumlu akademik dersleri de kapsamaktadır. Öğretmen adayları, bu programlar sayesinde mezun olduktan sonra çalışmaya başlayacakları okul bölgelerindeki bir okulda bir mentör ile birlikte çalışarak, mesleğe başlamadan önce deneyim kazanma fırsatı yakalamaktadırlar. Adayların mezun olduktan sonra eğitim gördükleri okul bölgesinde en az üç yıl öğretmenlik yapmaları gerekmektedir (NCTR, 2019).

Kent Öğretmeni Uygulama Programları, toplumdaki dezavantajlı grupların öğrenim gördükleri okullardaki öğrenci başarısızlığının giderilmesinde çare olarak görülmektedir. Çünkü düşük öğretmen maaşları ve kötü çalışma şartları bu okullara öğretmen bulmayı zorlaştırmıştır. Bununla birlikte, özellikle mesleğe yeterince hazır olmayan öğretmenlerin işi bırakma oranının, mesleğin ilk yılında mentör desteği alan diğer öğretmenlere göre iki

kat daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sıkça işi bırakması ve psikolojik olarak yıpranmış olmaları öğrencilerin başarısızlığına yol açmaktadır (Guha vd., 2016).

Türkiye’de de son yıllarda mesleğe kabul edilme aşamasındaki öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim verilmesi amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu çalışmada, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının geliştirilmesi sürecinden, Türkiye’deki öğretmen eğitimi programları için çıkarılabilecek derslerin belirlenmesi ve bunların Türkiye için sağlayabileceği fırsatların sorgulanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Kent Öğretmeni Uygulama Programlarından diğer ülkeler için çıkarılabilecek dersler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın bulguları göz önüne alınarak, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının Türkiye özelinde yürütülebilirliği üzerinde tartışılmıştır. Bununla birlikte, çalışmanın Türkiye’deki ve diğer ülkelerdeki hizmet öncesinde kuram-uygulama bağlantısına yönelik etkinlikler için önemli ipuçları sunabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada Kent Öğretmeni Uygulama Programının nasıl işlediğini tespit etmek ve buna dayalı olarak Türkiye’deki öğretmen eğitimi programları için nasıl fırsatlar yaratabileceğine dair sorgulama yapmak amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, nitel araştırma yaklaşımında ek bilgi kaynağı sağlamak için kullanılacağı gibi doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında konuyla ilgili 2000 yılından itibaren yayınlanan yurt içi ve yurt dışı dokümanlara ulaşılmıştır. Veri çeşitliliği sağlamada araştırma makalelerinin yanı sıra özel kurumlar tarafından hazırlanan raporlar da kullanılmıştır. Ulaşılan dokümanların seçiminde; çeşitli eyaletlerde veya okullarda uygulanmakta olan Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının incelenmiş olması ve bu programlara ilişkin geniş, derinlemesine bilgi sunması ölçüt alınmıştır. Ayrıntılı ve tekrar edilen okumalarla dokümanlarda birbirine benzer ve birbirinden farklı olan veriler gruplandırılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının temel özellikleri, temel ilkeleri, kalite standartları, önemi ve etkisine ilişkin araştırmalar, programların geliştirilmesi gereken yanları ve program örnekleri olmak üzere toplam beş başlık altında sunulmuştur.

I. Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının Temel Özellikleri

Nitelikli öğretmen eğitimi için NCTR (2016), uygulama yoluyla edinilecek yeni öğretmen yeterliklerinin oluşturulması; sürekli örgütsel öğrenme ve gelişim; öğrenciler, okullar ve kurumlar arasında işbirliği kurma ve toplumla işbirliği yapma ile etkili öğretmen eğitimcileri şeklinde dört ana etmen belirlemiştir. Bu etmenler kapsamında, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Berry vd., 2008a; Guha vd., 2016):

Tıp eğitiminden örnek alınarak geliştirilmiştir.

Geleneksel ve alternatif öğretmen eğitimi yöntemlerinin güçlü yönlerinden yararlanılmaktadır.

Öğretmen adaylarına, etkili öğretime temel oluşturan kuram öğretilmektedir.

Kuramla birlikte öğretmen adayının, bir şehir okulunda bu konuda eğitim almış olan bir mentörün yanında bir yıl boyunca öğretmenlik deneyimi edinmesi sağlanmaktadır.

Öğretmen adayları titizlikle seçilmektedir.

Adayların farklı okul türlerinde karşılaştıkları durumlara yönelik hizmet öncesi eğitim verilmektedir.

Adaylara, uygulama yaptıkları okul ile eğitim aldıkları üniversite arasındaki işbirliğiyle işe başlama desteği (induction support) verilmektedir.

Mezunların işe yerleştirilmeleri stratejik olarak planlanmaktadır.

Okullar ve üniversiteler arasında sıkı bir işbirliği bulunmaktadır.

Mentörlere eğitim verilmektedir.

Mezun olduklarında eğitim aldıkları okul bölgelerinde en az birkaç yıl çalışmalarına karşılık öğretmen adaylarına maaş verilmektedir.

II. Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının Temel İlkeleri

Bu programlarda temele alınan ilkeler ise şu şekilde sayılabilir (Berry, Montgomery, Curtis, Hernandez, Wurtzel & Snyder, 2008b):

Bağımsız bir öğretmen olarak atanmadan önce öğretmen adaylarının hazırlanmaya ve iyi bir kılavuz denetiminde uygulama yapmaya ihtiyaç duydukları bilinmektedir.

Kuram ve sınıf içi uygulamalar birbiriyle sıkı bir şekilde örülmektedir.

Adayların deneyimli ve bu konuda eğitim almış mentörlerin yanında eğitilmelerine odaklanılmaktadır.

Profesyonel öğrenme topluluklarını geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla öğretmen adayları gruplandırılmaktadır.

Üniversiteler ve okullar arasında etkili ortaklıklar kurulmaktadır.

Okul bölgelerine öğretmen bulma problemini çözerek, program hedefleri ve öğretim yaklaşımları açısından hizmet edilmektedir.

Öğretmenler etkili birer eğitimci olabilmeleri amacıyla mesleğe başladıkları ilk yıllarda da desteklenmektedirler. Deneyimli öğretmenler için çeşitli mesleki roller belirlenmekte ve bu rolleri desteklenmektedir. Örneğin; K-12 sınıf öğretmenliğinin yanında mentör, denetleyici ve eğitimci rolleri de alabilmektedirler. Sürekli mesleki gelişim için eğitim desteği sağlanmaktadır ve yaptıkları işler için ödüllendirilmektedirler.

Boston Kent Öğretmeni Uygulama Programının bazı ilkeleri de dikkat çekicidir. Örneğin, bu program Boston devlet okulları ile yakın bir çalışma içindedir. Bu programa öğretmen adayları seçiminde mentör öğretmenler, okul ve okul bölgesi yöneticileri, Boston Kent Öğretmeni Programı mezunları, sivil toplum örgütlerindeki meslektaşlar ve öğrenciler yer alırlar. Öğretmen adaylarıyla açık iletişim kurulur. Geleneksel öğretmen eğitimi programlarından farklı olarak, öğretmen adayları programın müşterisi değil, ana paydaşlardır; bu programın müşterisi Boston'daki çocuklar ve onların aileleridir. Diğer bir ilke, kuramla uygulama arasında dikkatli bir denge kurulmasıdır. Son olarak, bu programdaki mentör öğretmenler, ilerdeki meslektaşlarının mesleğe hazırlanmalarına yardımcı olduklarının bilincindedirler (Solomon, 2009).

III. Kalite Standartları

Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının geliştirilmesinde program ortaklarına rehberlik ederek, kalitenin korunması ve artırılması amacıyla kalite standartları ve göstergeleri belirlenmiştir. UTRU (2010) altı alanda kalite standartları belirlemiştir.

Birinci kalite standardı alanı *programın vizyonuna* ilişkindir. Bu standart alanına göre, programın etkili bir öğretim vizyonunun olması beklenir. Bu vizyon, öğrenci başarısını arttırmak için öğretilen bilgi, beceri ve eğilimleri içerir. Bütün program öğelerinin tasarımında, geliştirilmesinde ve uygulanmasında kullanılır. Öğretmen adaylarının seçiminde işe alımında, öğretmenlik deneyimi yılında kullanılan programda ve mezuniyet sonrası yıllarda da bu standart dikkate alınır. Bu standart, aynı zamanda programda öğretmen eğitimcisi rolü üstlenen mentörlerin de seçimine, işe alımına ve geliştirilmesine yön verir. Çizelge 1'de görüldüğü gibi, bu standardın önemli göstergeleri arasında programın vizyonunun yerel bağlama uygunluğu, hâlihazırdaki öğretim standartlarının ve ilgili araştırmaların incelenmesi vardır (UTRU, 2010).

İkinci kalite standardı alanı *programın yönetimi* biçimindedir. Bu standarda göre, yükseköğretim kurumu, koşulları yetersiz olan okul bölgesi ve diğer olası tüm paydaşlarla (eyalet bürosu, yerel eğitim ajansı, kar gütmeyen yönetim örgütleri vb. gibi) güçlü bir ortaklık kurar. Program, lider paydaşın gözetiminde yürütülür. Programın yürütülmesi ve mali sürdürülebilirlik açısından profesyonel personel yetiştirmek ve bulundurmaya zorunludur. Uygulamaların başlatılması ve sürdürülmesi için güvenilir mali kaynak akışlarının güvence altına alınması gerekir. Uygulanan programın izlenmesi için ise sürekli veri toplama, analiz etme ve değerlendirme işine yatırım yapılır. Programın etkililiğine öğrenci başarısının artması ölçüt alınarak karar verilir. Tüm paydaşlarla ilgili açık ve yasaya dayalı sözleşmeler yapılır. Bu sözleşmeleri lider paydaş izler ve denetler. Çizelge 1'de, bu standart alanının göstergeleri olarak yerel değerlendirme sorumluluğu, etkili personel ve sürdürülebilir kaynak modelleri dikkati çekmektedir (UTRU, 2010).

Üçüncü kalite standardı alanı, *öğretmen adayının seçilmesi ve yerleştirilmesini* kapsamaktadır. Bu bağlamda, okul bölgesinin hedefleriyle uyumlu olarak, görev yapacağı okul bölgesindeki ihtiyaçları karşılayabilecek öğretmen adayları seçilir ve eğitilir. Öğretmen niteliğini yükseltecek ve bölge ihtiyaçlarını karşılayacak kapsamlı bir strateji uygulanır. İhtiyaç sahibi okullarda başarılı olacağını gösteren adayların belirlenmesinde çok yönlü bir seçim süreci izlenir. Çizelge 1'e göre, bu standart alanında öğretmenlerin işe yerleştirilmesinde bütüncül yaklaşımın izlenmesi ve titiz, rekabete dayalı seçim yapılması önemli göstergelerdir (UTRU, 2010).

Dördüncü standart alanı, *mentörün seçilmesi, atanması ve geliştirilmesi* olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda Kent Öğretmeni Uygulama Programını yürüten kurum uygun mentör özelliklerini açıkça ifade eder. Mentörler, yetenekli ve deneyimli öğretmenler arasından performansa dayalı olarak, eşitlikçi ve titiz bir süreç izlenerek seçilirler. Çizelge 1, bu standart alanında da, seçim sürecinin titiz ve bütüncül yaklaşımla yapılması, seçilen mentörlerin mesleki gelişimlerine destek olunması ve mentörlük performanslarının değerlendirilmesi göstergeleri yer almaktadır (UTRU, 2010).

Beşinci standart alanı *öğretmenlik uygulaması yılında* beklenen özellikleri içermektedir. Buna göre, uygulama yılında, öğretmen ihtiyacı olan okulların başarılı olmalarını sağlamak amacıyla aday öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi gerekir. Bu nedenle kuram ve uygulamanın bütünleştirildiği bir program uygulanır. Uygulama yılındaki program, standartlara dayalı öğrenme deneyimleri ve öğretmen adaylarının değerlendirilmesine yönelik etkinliklerden oluşur. Bu çerçevede ders etkinlikleri (kuram) ile sınıf içi uygulamalar etkin bir şekilde birbirine bağlanır. Tam bir yıl süren alan deneyimleri, bir mentör eşliğinde gerçekleştirilir. Mentörler, adayların etkili birer öğretmen olabilmeleri için bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Adaylar, hem kurama hem de uygulamaya dönük performansa dayalı değerlendirmelerden geçerler. Öğretmen yeterlilikleri, *etkili öğretim vizyonu (vision of effective teaching)* temele alınarak değerlendirilir. Adayların gerekli uzmanlık ve becerileri kazanmaları amacıyla programın içeriği deneysel verilere dayandırılır. Çizelge 1'de, bu alandaki göstergeler arasında uygulama ile uyumlu dersler, kuramla uygulamayı bütünleştirme ve okul bölgesinin ihtiyaçlarına cevap verme göstergeleri ilgi çekicidir (UTRU, 2010).

Altıncı standart alanı, Çizelge 1’de görüldüğü gibi, *öğretmenlik uygulaması sonrasındaki işlemleri* kapsar. Bu standart alanında, programın misyon ve vizyonuna uygun olarak mezunların işe yerleştirilmesi için çok etkili bir strateji geliştirilmesi ve uygulanması amaçlanır. Bu amaçla okul bölgesinde ortaklıklar sağlanır ve sürdürülür. Okulların geliştirilmesi, dönüştürülmesi ve sosyal, duygusal ve profesyonel açıdan yeni öğretmenlere destek vermek amacıyla programın mezunları, okullara mümkün olduğunca birlikte yerleştirilirler. Bütün mezunlara işe yeni başlama hizmeti planlanır ve verilir. Bunun için okul bölgesindeki paydaşlarla birlikte çalışılır. Mezunlara yeni iş yerlerinde mentörlük yapacak öğretmenler titizlikle seçilir, eğitilir ve değerlendirilir. Ayrıca, mezunlara mesleki gelişimlerine devam edebilmelerine yardımcı olmak adına bireysel eğitimler verilir. Yeni öğretmenlerin akranlarıyla ikili çalışma yapabilecekleri programlar da sunulur (UTRU, 2010).

Çizelge 1. Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının Kalite Standardı Alanları ve Örnek Göstergeler

Kalite Standardı Alanları	Örnek göstergeler
Programın Vizyonu	Paydaşların katılımı Öğretim standartlarının ve ilgili araştırmaların gözden geçirilmesi Kapsamlı ve düzenli kuramsal çerçeve Yerel bağlama görelilik Programın uygunluğu
Programın Yönetimi	Paydaşlarla güçlü ortaklık Etkili personel modeli Sürdürülebilir kaynak modeli Yerel değerlendirme sorumluluğu Açık yasal sözleşmeler Okul Bölgesi Hedeflerine Uygunluk
Öğretmen Adayının Seçilmesi ve Yerleştirilmesi	İşe Yerleştirmede Bütüncül Yaklaşım Titiz ve Rekabete Dayalı Seçim Süreci Mentör Standartlarında Titizlik
Mentörün Seçilmesi, Atanması ve Geliştirilmesi	İşe Yerleştirmede Bütüncül Yaklaşım Rekabetçi Seçim Süreci Mentörler için Yüksek Kaliteli Mesleki Gelişim Mentör Değerlendirmesi
Uygulama Yılı	Kuram ve uygulamayı bütünleştirme Uygulama alanlarının/okullarının seçilmesi ve geliştirilmesi Uygulama ile uyumlu dersler Yoğun sınıf içi uygulama Öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve hesap verebilirlik Sınıf içi uygulamaya dönük sürekli destek Okul bölgesinin ihtiyaçlarına cevap verme Performansa dayalı değerlendirme yönergesi Öğretmen adayını kapsamlı değerlendirme planı
Uygulama sonrası	Mezunların işe yerleştirilmesi stratejisi Aktif işe yerleştirme hizmetleri İlk yıl desteği Kişiye özel mesleki gelişim programları Ortaklık anlaşmaları Yeni işe başlama koordinatörü Mentörlerin titizlikle seçimi Mentörlerin programda çalışmaları Mentörlerin etkili bir şekilde desteklenmesi Mentörlerin değerlendirilmesi Mentörler için sürekli mesleki gelişim Mezunlar için sürekli mesleki gelişim Mezunların değerlendirilmesi

Kaynak: (UTRU, 2010)

UTRU’nun (2010) standartlarına benzer şekilde NCTR (2019) de Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının etkililiğinin artırılması için dört temel standart alanı oluşturmuştur: 1) Ortaklık ve programın sürdürülebilirliği, 2) Seçme ve işe alma, 3) Öğretmenlik uygulaması yılındaki deneyimler ve 4) Mezunların etkisi. Bu alanlardaki standartlar da, özetle, iyi öğretmenlere gereksinim duyan okullar/öğrenciler için nitelikli öğretmen eğitimi vermeye, programın paydaşları arasında etkili ve sürekli işbirliği kurmaya, hizmet öncesinde ve sonrasında sürekli gelişim kültürü yaratmaya odaklanmaktadır (NCTR, 2019).

IV. Programların Önemi ve Etkisine İlişkin Araştırmalar

Uygulamadaki Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının pek çok açıdan yarar sağladığının fark edilmesi, bu programların öğretmen eğitimindeki önemini giderek arttırmaktadır. Bu programlar, öğretmen adaylarının gerçek

okul ortamlarında çalışmalarını sağlayarak bilgi, beceri ve eğilimlerini başarılı bir öğretmen olacak şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda kuram ve uygulama arasında bağlantı kurabilmelerini destekleyerek, uygulama okullarındaki öğrencilerin de öğrenme hedeflerine ulaşmalarına ve hatta aşmalarına yol açmaktadır. Bu programlarda, mezunların iş bulmalarına yardımcı olunmaktadır. Mezuniyet sonrası da mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, mesleki gelişim desteği devam etmektedir. Öğretmen adaylarına sağladığı bu yararlar dışında programlar, yetersiz koşullardaki okulların ihtiyaçlarının karşılanmasına, özellikle de kaliteli öğretmen bulunmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrenme topluluklarının oluşturulmasını ve yaygınlaştırılmasını desteklemektedir. Deneyimli öğretmenler için ise sürekli mesleki gelişim fırsatı sunmaktadır. Öğretmen eğitiminde en temel sorunlardan biri olan kuram ve uygulama kopukluğuna da, üniversite ve okul işbirliğini artırarak çözüm getirmektedir (Berry vd., 2008a).

Bir Kent Öğretmeni Uygulama Programına katılan mentörlere göre; öğretmen adayları, mentör eşliğinde bir yıl süren uygulamalar sayesinde dezavantajlı okullarda öğrenme ve öğretimin büyük resmini görmektedirler. Bu uygulamalarda okulun işleyişini gözlemleme, ailelerle birlikte çalışma, toplantılara katılma, eğitim programı üzerinde çalışma gibi öğretimle doğrudan etkili olan ya da olmayan birçok etkinliği deneyimlemektedirler. Mentörler bu yolla eğitilen öğretmenlerin dezavantajlı okullardaki çocukların başarısını arttırdığına inanmaktadırlar (Gardiner, 2011).

Diğer bir çalışmada öğretmenlerin ilk beş yılda meslekte kalma oranının Kent Öğretmeni Uygulama Programlarından mezun olanlarda %82 iken, diğer programların mezunlarında %50 olduğu bulunmuştur. Bu programların yürütüldüğü 54 okul müdürünün hepsi bu programlardan mezun olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha etkili olduklarını belirtmişlerdir. Mentörlerin %82'si, öğretmen adaylarının, öğrencilerin öğrenmelerine ve başarılarını arttırmalarına yardımcı olduklarını belirtmişlerdir (UTRU, 2014a).

Paydaşların, Kent Öğretmeni Uygulama Programları ve mezunların mesleğe hazır olma düzeylerini değerlendirmeleri çalışmanın bulgularına göre, mezunların %86'sı öğrencilere öğrenme hedeflerini iletme, öğrenciler arasında saygı, uyum ve güven kültürü oluşturmaya kendilerini oldukça hazır hissetmektedir. Mezunların %98'si öğrencilerle, aileleriyle ve çalışanlarla profesyonel bir etkileşim kurarak, okula hazırlıklı ve zamanında gelerek sınıfta bir öğretim lideri rolü üstlenmek için oldukça iyi hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın raporu öğretmen aday ve mezunların öğrencilerin öğrenmelerini ve okul kültürünü etkilediklerini; mezunların işe başladıkları ilk günden itibaren öğretim lideri olmaya ve öğrencilerin başarıyı etkilemeye hazır olduklarını; müdürlerin Kent Öğretmeni Uygulama Programı mezunlarının diğer ilk yıl öğretmenlerinden daha hazır olduklarına inandıklarını ve mentörlerin bu programa katılmaları sayesinde daha iyi öğretmenlere, liderlere dönüştüklerini vurgulamaktadır (UTRU, 2014b).

New York'taki 20 öğretmen adayının eğitiminde "uygulamaya ilişkin sorular hazırlama", "uygulamayı gözlemleme" ve "gözlem sonuçlarını iletme ve sonraki adımlara geçiş" olmak üzere üç aşamalı bir öğretim süreci yaşamışlardır. Öğretmen adaylarının geribildirimlerine göre, bu aşamalar onların öğretim stratejileri repertuarını oluşturmalarını ve kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarını ve öğretime geniş bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlamıştır. Bu aşamalar, ayrıca öğretmen adaylarının bir öğrenen topluluğunda ve onlarla birlikte öğretim yapmak için bazı yollar ve araçlar geliştirmelerine yardımcı olmuştur (Reagan, Chen, Roegman, & Zuckerman, 2015).

Güney Florida Üniversitesinde uygulanan Kent Öğretmeni Uygulama Programında genel standartlar bağlamında öğretmen adayları mentörlerle birlikte (co-teaching) yetersiz koşullardaki okullarda öğretim ve paydaşlar arasında işbirliği gibi çalışmalar yapmaktadırlar. Farklı olarak STEM konu alanlarında (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) öğretim deneyimi ve üniversitedeki dersler için bütünleştirilmiş ödevler yer almaktadır. Bütünleştirilmiş ödevler farklı derslerin bilgilerini bir arada kullanarak yapabilecekleri ödevler olması ve bu ödevlerin her bir dersin öğretim elemanı tarafından değerlendirilmesi, hizmet öncesi eğitim programının bütünleştirilmesini sağlamaktadır. Bu programın etkililiğine gösterge olarak; 2013 yılında mezun olan 64 kişinin 62'sinin tam zamanlı, bunların 41'inin yetersiz koşullardaki okullarda öğretmenlik yapıyor olmaları ve bir ilkokul müdürünün, bu programın mezunlarını işe alma gerekçesi olarak "*Onlar toplumun ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi anlayabiliyor.*" (s. 18) demesi örnek verilebilir (Dennis, 2016).

Guha ve diğerleri (2016) 11 farklı Kent Öğretmeni Uygulama Programından mezun olan öğretmenlerin %70 ile %95'inin ilk üç veya beş yıl içerisinde yerleştirildikleri okullarda işe devam ettiklerini vurgulamışlardır. NCTR'nin (2018) 2017 yılındaki paydaş algısı raporuna göre okul müdürlerinin %91'i Kent Öğretmeni Uygulama Programlarına devam eden aday öğretmenlerin başka öğretmenlere göre daha iyi çalıştıklarını ve öğrenci başarısını arttırdıklarını belirtmişlerdir. Mezunların %95'i tipik yeni mezun bir öğretmene göre sınıfa daha etkili becerilerle girdiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin %94'ü mentörlerin bu programlara katılmaları sayesinde daha etkili uygulamacılara dönüştüklerini kaydetmişlerdir. Mentörlerin %98'i programların öğretmen lideri becerilerini arttırdığı konusunda hemfikirlerdir. Aynı rapora göre aday öğretmenlerin %69'u ve mezunların ise %65'i öğrenci veli okul işbirliğinde kendilerini yeterli hissetmektedirler.

V. Programların Geliştirilmesi Gereken Yanları

Yukarıdaki olumlu bulguların yanında, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının geliştirilmesi gereken bazı yönlerini saptayan araştırmalar vardır. Örneğin, Williamson, Apedoe ve Thomas (2016) San Francisco Kent

Öğretmeni Uygulama Programındaki öğretmen adaylarının belli okullar ve düzeylerde öğretmenlik yapmak için hazır olduklarını ancak bunların dışındaki okullarda ve düzeylerde bu yetkinliklerini nasıl transfer edecekleri konusunda emin olmadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Chicago ve Boston'daki iki Kent Öğretmeni Uygulama Programının değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan aşağıdaki temel öneriler diğer programlar için de yol gösterici olabilir (Berry vd., 2008b):

Uygulama okulunun, üniversitenin ve varsa kar gütmeyen kurumun programı geliştirme işine hazır olup olmadığı değerlendirilmeli,

Öğretmen adaylarının mesleğe iyi hazırlanabilmeleri için yüksek kalitede uygulama okulları ve sınıfları seçilmeli, Yüksek kalitede öğretim standartlarının belirlenmesi ve bunların sağlanması için öğretmenlerin gelişimleri desteklenmeli,

Öğretim liderleri (mentör öğretmenleri) geliştirilmeli ve kariyer olanakları çoğaltılmalı,

Programların geliştirilmesine yönelik veri toplanmalı,

Programın, okul bölgesinin insan gücünü arttırmada nasıl daha geniş bir rol üstlenebileceği saptanmalı.

Chicago ve Boston'daki iki Kent Öğretmeni Uygulama Programını inceleyen Boggess (2010) bu programlarda hedeflenen öğretmenlik bilgi (konu alanı uzmanlığı, planlama ve değerlendirme, çocuk psikolojisi) ve becerilerinin (sınıf yönetimi, problem çözüme, yansıtma) ortak olmasına karşın, gelir düzeyi düşük, dezavantajlı öğrencilerin öğretimi için yüksek beklentilerin (Chicago'da hesap verebilirlik ve sürdürülebilirlik; Boston'da kültürel farkındalık ve sosyal adalet) farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Ona göre, Üniversitelerin etkili öğretmen tanımları ya da beklentilerdeki farklılıkların, mezunların diğer okul bölgelerinin ihtiyaçlarına hizmet etmelerini güçleştirmektedir. Özellikle Chicago'da öğretmen niteliklerinin elitler tarafından belirlenmiş olmasını eleştirmektedir. Dolayısıyla mezunların eyaletteki ya da ülkedeki herhangi bir yerde çalışabilmeleri için karar alıcılar, öğretmen niteliklerini gözden geçirmelidirler (Boggess, 2010).

Tindle ve diğerleri (2011), George Washington Üniversitesinin deneyimlerinden yola çıkarak Kent Öğretmeni Uygulama Programları için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öncelikle, öğretmen adaylarının eğitime sosyal adalet bakış açılarının olup olmadığı ve koşulları yetersiz olan okul bölgelerinde rahat edemeyeceklerine ilişkin kanıt toplanmasını zorunlu görmektedirler. Üniversitedeki öğretim elemanlarının dersleri alan deneyimleriyle dikkatli bir biçimde ilişkilendirmeleri; öğretmen adaylarıyla birlikte çalışmaya ve onların bilişsel çelişkilerini anlayışla karşılamaya hazır olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Onlara göre, öğretmen adaylarının eğilimlerini değiştirmeye çalışmak yerine gelişmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir. Son olarak, adayların farklılık ve kapsayıcılık kültürü oluşturabilecek etkili öğretmen alışkanlıkları edinmeleri ve bu uygulamaların yerleşmesinin uzun zaman alacağı bilinmelidir (Tindle vd., 2011).

UTRU (2015) tarafından 22 Kent Öğretmeni Uygulama Programının incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre klinik temelli öğretmen eğitiminde gerekli görülen değişimlerden bazıları şunlardır:

Mentör seçiminde dikkatli davranma ve mentör gelişiminin desteklenmesi

Uygulama temelli rollerin belirlenmesi

Öğretmen adaylarının eş öğretmen olarak görevlendirilmesi

Kuram ve uygulama bağlantısının güçlendirilmesi

Öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesini sağlayacak yeni yolların aranması

Okul bölgesindeki ihtiyaçları karşılayacak programların geliştirilmesi

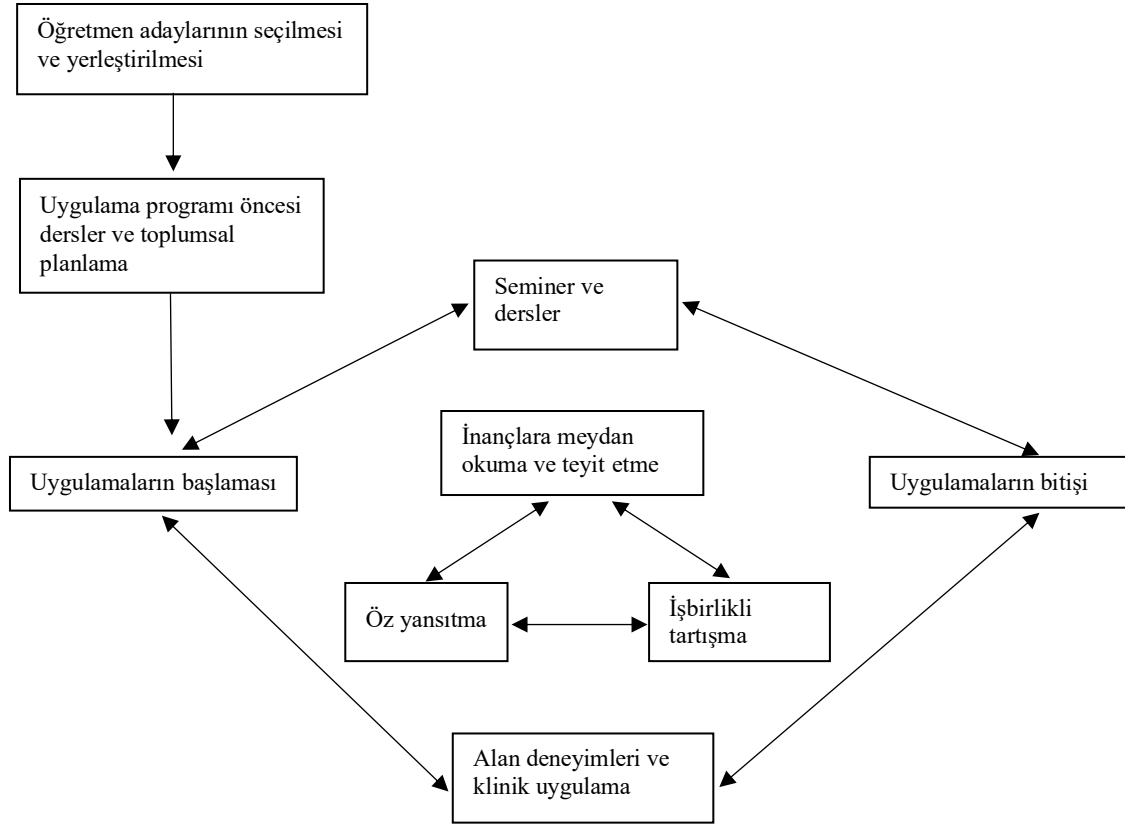
Veriye dayalı karar alma

Öğretim üyelerinin iş yükünün dikkate alınması.

VII. Program Örnekleri

George Washington University Urban Teacher Residency Program

Tindle ve diğerlerinin (2011) inceledikleri Columbia bölgesindeki devlet okullarında çalışmak üzere yetiştirilen öğretmen adaylarının katıldığı Kent Öğretmeni Uygulama Programı'nın uygulama sürecini gösteren özyinelemeli süreç (Bknz. Şekil 1), bu modelde hazırlanan ve yürütülen programlara örnek olarak analiz edilebilir.



Şekil 1. Özyinelemeli Süreç (Tindle vd., 2011, s. 29)

Denver Teacher Residency

Denver Kent Öğretmeni Uygulama Programı Denver'ın öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretmen yetiştirme, işe alma ve işte tutma amacıyla geliştirilmiştir. Denver Üniversitesi Morgridge Eğitim Fakültesi tarafından desteklenmektedir. Bir yıllık lisansüstü program, öğretmen adaylarına bir öğretim yılı boyunca, ücret alarak uygulama olanağı sağlamaktadır. Başarılı öğrenciler eğitimin sonunda yüksek lisans derecesi ve lisans almaktadır. Öğretmen adayları haftanın dört günü sınıfta, bir gününü fakültedeki derslerde geçirmektedir. Uygulama öğretim yılının ilk gününden son gününe kadar devam etmektedir. Adaylar mentörleriyle birlikte omuz omuz çalışmaktadırlar. Tam zamanlı bir öğretim deneyimi yaklaşık 1200 saati bulmaktadır. Bu yoğun program içerisinde adaylar günlük öğretmenlik işlerinin tamamında yer almaktadırlar. Böylece, okul yaşamına dâhil olarak okulun hedeflerini öğrenebilirler; öğrenci, veli ve okulun bulunduğu bölgeyle ilgili bilgiler edinebilirler (Wehrli, 2015).

Aspire Residency Program

Kaliforniya'da bulunan Pasifik Üniversitesi ve Aspire Devlet Okullarının işbirliği ile tam zamanlı yoğun bir Kent Öğretmeni Uygulama Programı yürütülmektedir. Bir yıl süren öğretmenlik deneyimi yılından sonra öğretmenliğe başlayan mezunların üç yıl boyunca mesleki gelişimlerine destek verilmektedir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adayları, haftada dört gün mentör öğretmenle birlikte öğretim sorumluluklarını üstlenmektedir. Bu sorumluluklar arasında toplantılara katılma, ders planı hazırlama, ailelerle görüşme, tatil zamanındaki görevleri yerine getirme, sınıf düzenini kurma, öğrenci ödevlerini kontrol etme, puanlandırma gibi işler bulunmaktadır. Haftada bir gün ise seminere katılmak ve okuma yazma ödevlerini zamanında yapmak zorundadırlar. Bunların yanında, program ve öğretim alanında yetki almak için çevrim içi kurslara katılmaktadırlar. Çoklu alanlarda ilkökul öğretmeni olma veya tek bir alanda ilkökul öğretmeni olma yetkisi almak için de bu tür kurslara katılabilirler. Programın öğretmen adayı başına maliyeti 15.500 dolardır. Öğrenciye ödenen miktar ise 13.500 dolardır. Öğretmen adaylarının performansları uygulama yılı boyunca, kuram ve uygulama boyutlarını kapsayacak şekilde değerlendirilmektedir; yılsonunda ise toplam değerlendirme yapılmaktadır. Mentör öğretmenler, eğitim yılı boyunca haftada dört okul günü sorumlu oldukları öğretmen adayıyla sınıflarını paylaşmaktadırlar. Mentörler öğretimle ilgili karar alma süreçlerini analiz ederek, bunları günlük olarak adaylarla paylaşırlar. Adaylarla haftada en az iki saat toplantı yapmaları ve planlarını birlikte hazırlamaları gerekmektedir. Mentörler, sene başında adayları öğrencilerle ve velilerle ikinci öğretmen veya yardımcı olarak değil, "eş öğretmen" olarak tanıştırlar; yıl boyunca tüm okul toplantılarına, etkinliklerine ve öğretmen-veli görüşmelerine

adayları da dâhil ederler. Bunun yanında öğretmen adayının itibarını arttırmak için öğretmen odası kapılarına her iki öğretmenin de adı yazılır. Mentörler, bir eğitim yılı içerisinde en az 10 tam gün mentör seminerlerine katılırlar. Programla ilgili değerlendirmelerini anketler aracılığıyla belirtirler. Mentörler, programdan sorumlu bölge direktörleri tarafından desteklenirler. Yıl boyunca düzenli olarak resmi olan ve olmayan tüm öğretmen adayı değerlendirme etkinliklerine katılırlar. Bunun dışında mentörler adaylarla birlikte çalışırken düzenli olarak video kaydına alınırlar ve gözlemlenirler. Sorumluluklarını yerine getirmediikleri gözlemlenen mentörler, programdan çıkarılırlar (Aspire University, 2017).

Sonuç ve Tartışma

Kent Öğretmeni Uygulama Programlarına ilişkin yukarıdaki açıklamalardan sürecin yönetimine ilişkin sonuçlardan ilki koşulları yetersiz olan okullarda çalışabilecek yeterlikleri olan mezunlar verilmesinin amaçlanmasıdır. Bu nedenle mezunların bu yapıdaki okullarda istihdamı ve meslekte kalma sürelerinin diğer öğretmen eğitimi programlarına göre yüksek olması, bu programların önemli bir üstünlüğü olarak görülmektedir (Dennis, 2016; Guha vd., 2016, 2016; UTRU, 2014a, 2014b). Türkiye’de de her çocuk, nitelikli öğretmenlerden eğitim alma olanağı bulamamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015). Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri bölgelere ve illere göre büyük farklılıklar göstermektedir (MEB, 2017). 2023 Eğitim Vizyonu (MEB, 2018) dokümanında Türkiye’nin her yerindeki öğrencilerin eşit öğrenme olanaklarına kavuşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşılması için Kent Öğretmeni Uygulama Programlarına benzer şekilde öğretmen adaylarının atanınca çalışacakları koşullarda uygulama olanakları sunulması gerekmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarında gerçek eğitim deneyimlerinin sunulması ve beraberinde kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olunmasıdır. Bu bağlamda üniversitedeki kuramsal derslerle öğretmenlik uygulamaları eşzamanlı yürütülmekte (UTRU, 2010) ve yansıtma etkinliklerine yer verilmektedir (Reagan, Chen, Roegman, & Zuckerman, 2015). Türkiye’de öğretmen eğitiminde öncelikle yeterli uygulama olanaklarının sağlanamadığı belirtilmektedir (ör. Atik Kara, 2012; Aslan, 2015; Durdukoca, 2018; Yıldırım, 2016). Kuramsal dersler ile öğretmenlik uygulamalarının eşzamanlı olmaması da eleştirilmektedir (Ünver, 2016a). Yansıtma etkinliklerine yeterince yer verilmediğini ortaya koyan araştırmalar vardır (Paker, 2008; Göçük, 2018). Bu koşullarda öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarına destek olmak da güçleşmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda, öğretmen eğitimi politikalarında, kuram-uygulama bağlantısı hedeflenmektedir (MEB, 2017, 2018; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2011). Bazı üniversiteler ve araştırmacılar da öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına yönelik çalışmalar yapmaktadırlar (ör. Balkar, 2014; Kazu & Yenen, 2014; Ünver & Kurşunlu, 2014; Ünver, 2016b). Örneğin, Ünver (2016b) Okul Deneyimi dersi ile aynı dönemdeki iki öğretim yöntemi dersinin dönem planlarını bütünleştiren ve yansıtma etkinliklerini kapsayan kuram-uygulama bağlantısı odaklı programın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde yükselttiğini bulmuştur. Ancak kuram-uygulama bağlantısına ilişkin çalışmalar halen oldukça sınırlıdır.

Çalışmada, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının paydaşlarının niteliğine de önem verildiği sonucuna varılmıştır. Öncelikle bu programların lisansüstü düzeyde olması, öğretmen adaylarının mesleği bilinçli olarak tercih etmelerini ve bu programların amacının farkında olmalarını sağlayabilir. Bu sayede öğretmenliği öğrenme görevlerini sorumluluk duyarak yapabilirler. İkinci olarak, iyi eğitim almış öğretim elemanlarının görevlendirilmesine özen gösterilmesi, üniversitedeki derslerin etkili olmasını ve öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarını destekleyebilir. Üçüncü olarak bu programların uygulama boyutunun verimli olmasında en önemli rolü mentörler oynamaktadır. Gatti ve Catalano’nun (2015) çalışmasında, Kent Öğretmeni Uygulama Programından mezun olan bir öğretmen, öğretmeyi öğrenmeyi bir seyahate benzetmekte ve bu seyahatte kılavuza ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu kılavuzluğu nitelikli ve deneyimli mentörlerin yapması için çaba harcanmaktadır (UTRU, 2010). Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının çoğu lisans düzeyindedir. Adayların bu programlara kabul edilmeleri sürecinde, koşulları yetersiz olan okullarda çalışabilecek özelliklerinin varlığı ve/veya yeterliği ölçülememektedir. Bu nedenlerle, öğretmen adaylarının mesleğe bakış açıları bilinçli ve çok yönlü olamayabilir. Diğer yandan, Türkiye’deki öğretmen eğitiminde öğretim elemanlarının (ör., Azar, 2011; Yaman, 2018) ve mentörlerin (ör., Alpan & Erdamar, 2011; Yalın-Uçar, 2017) yeterliklerinde de sorunlar bulunmaktadır. Onlar için de sistemli ve yeterli eğitim verilememektedir. Bu nedenlerle, Türkiye’deki öğretim elemanı ve mentörlerin yetersizliği, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarına benzer programların yürütülmesinin önünde ciddi bir engel olabilir.

Bu çalışmada, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarının işlemesi ve etkili olmasında en önemli etmenin paydaş kurumlar ya da kişiler arasındaki işbirliği olduğu belirlenmiştir. Nitekim bu işbirliği, programların temel özellikleri (Berry vd., 2008a, 2008b; Dennis, 2016; Guha vd., 2016) ve standartları (NCTR, 2019; UTRU, 2010) arasında yer almaktadır. İşbirliğine verilen önemin en büyük göstergesi, Kent Öğretmeni Uygulama Birliği’nin kurulmuş olmasıdır. Türkiye’de ise öğretmen eğitiminin en temel sorunlarından biri işbirliğidir (ör., Ayaç ve Er, 2008; Durdukoca, 2018). İşbirliğinin yeterince kurulamaması bu süreçte destek olabilecek nitelikteki sınırlı sayıdaki personelden verim alınmasını da engelleyebilir. Bu soruna ‘Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Okul Uygulamaları’na ilişkin koordinasyon ve işbirliği protokolü gibi

politikalarla çözüm bulunmaya çalışılmaktadır (YÖK/Dünya Bankası, 1998). Ancak bu protokol 21 yıldır geçerli olmasına rağmen YÖK ile MEB arasındaki öğretmen eğitimi işbirliğinin bürokrasinin ötesine pek geçemediği, eğitimsel anlamda yeterli ilerleme kaydedilemediği düşünülmektedir. Ayrıca, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarında, üniversitenin mezunlarına mesleğe başladıktan sonra da eğitim desteğinin sürmesi önemli bir işlevdir (Berry vd., 2008a; Guha vd., 2016). Fakat Türkiye’de göreve yeni başlayan öğretmenlerin stajyerlik döneminde de MEB ile üniversiteler arasında çok sınırlı düzeyde işbirliği olduğu gözlemlenmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada, Kent Öğretmeni Uygulama Programlarından çıkarılan sonuçlar doğrultusunda Türkiye ya da bu tür programları uygulamayı amaçlayan diğer ülkeler için aşağıdaki çalışmalar önerilebilir:

Üniversiteler, öğretmen adaylarını koşulları yetersiz olan okullarda çalışmak için kuramsal, uygulama ve duyuşsal açılardan hazırlayabilirler.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarında kuram uygulama bağlantısı amaçlanabilir. Bu amaçla programlardaki uygulama saatleri artırılabilir; öğretmen adaylarının kuramı ve uygulamayı sorgulama ve eleştirme becerilerinin gelişimi için yansıtma etkinlikleri gerçekleştirilebilir.

Öğretmen adaylarına nitelikli ve deneyimli mentörlerle çalışma olanağı sunulabilir. Bunun için mentörlerin seçimi ve eğitimi titizlikle ve sürekli olarak yapılabilir.

Hopkins’in (2008) önerdiği gibi, uygun öğretim elemanlarının görevlendirilmesi ve üniversitedeki derslerin geliştirilmesi için bir program koordinatörü çalıştırılabilir.

Öğretmen eğitimindeki paydaş kurumlar ve kişiler arasında öğretmen adaylarını ve öğrencileri merkeze alan bir işbirliği kurulabilir.

Üniversiteler mezunlarının istihdamından sorumluluk duyabilirler ve mezunlarına özellikle mesleğin ilk yıllarında olmak üzere yaşam boyu desteklerini sürdürebilirler. Mezunlar, mesleğe başladıkları ilk yıl, haftada üç-dört günlerini MEB’ndaki gözlem, okulun ve çevrenin kültürünü tanıma etkinliklerine ayırırken; diğer bir-iki günlerinde, üniversitede bazı dersler alabilirler ya da kuram ile uygulama arasında bağlantı kurmalarını sağlayabilecek tartışma toplantılarına katılabilirler.

Denenen programların öğretmen niteliği ve öğrenci başarısına etkileri değerlendirilebilir.

Ülke genelinde UTRU ya da NCTR benzeri kuruluşlarla öğretmen eğitimi kurumları deneyimlerini paylaşabilir ve bu konuda birlikte araştırmalar yapabilirler.

NCTR’nin yayınları izlenebilir.

Son olarak, Kent Öğretmeni Uygulama Programının bir kurumda yerleşmesinin uzun zaman alabileceği (Dennis, 2016) dikkate alınarak, bu süreçteki sorunlar bilimsel tutumla ve sabırla çözülebilir.

Kaynaklar

Alpan, G., & Erdamar, G. (2011). Teaching practices prior and subsequent to 1998 in Turkey: Gazi University Vocational Education Faculty case. *Educational Studies*, 37(3), s.289-301.

Aslan, M. (2015). Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aspire University. (2017). Aspire University Catalog 2016-2017. Retrieved from https://www.bppe.ca.gov/annual_report/2015/93832521_cat.pdf

Atık-Kara, D. (2012). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Aytaç, A., & Er, K. O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), s.10-19.

Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), s.36-38.

Balkar, B. (2014). Klinik temelli yaklaşımın bilgi alanlarını kapsayan araştırma temelli öğretmen eğitimi politikasına ilişkin öğretmen algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), s.28-45.

Berry, B., Montgomery, D., & Snyder, J. (2008a). *Urban Teacher Residency Models and institutes of higher education: implications for teacher preparation*. NCTA, CTQ. Retrieved from <http://www.teachingquality.org/content/urban-teacher-residency-modelsand-institutes-higher-education-implications-teacher>

Berry, B., Montgomery, D., Curtis, R., Hernandez, M., Wurtzel, J., & Snyder, J. (2008b). *Creating and sustaining Urban Teacher Residencies: A new way to recruit, prepare, and retain effective teachers in high-needs districts*. The Aspen Institute, CTQ. Retrieved from <http://www.aspeninstitute.org/publications/creating-sustainingurban-teacher-residencies-new-way-recruit-prepare-retaineffective>

Bogges, L. B. (2010). Tailoring new urban teachers for character and activism. *American Educational Research Journal*, 47(1), s.65-95.

- Dennis, D. V. (2016). A teacher residency melds classroom theory with clinical practice. *Phi Delta Kappan*, 97(7), s.14-18.
- Durdukoca, Ş. F. (2018). Teacher's views on 'teacher training system in Turkey'. *European Journal of Education Studies*, 4(1), s.279-308.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2015). Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretmen-Politikalar%C4%B1nda-Mevcut-Durum-ve-Zorluklar.pdf. adresinden alınmıştır.
- Gardiner, W. (2011). Mentoring in an Urban Teacher Residency: Mentors' perceptions of yearlong placements. *The New Educator*, 7(2), s.153-171.
- Gatlin, D. (2009). A pluralistic approach to the revitalization of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), s.469-477.
- Gatti, L. & Catalano, T. (2015). The business of learning to teach: A critical metaphor analysis of one teacher's journey. *Teaching and Teacher Education*, 45, s.149-160.
- Guha, R., Hyler, M. E. & Darling-Hammond, L. (2016). *The teacher residency an innovative model for preparing teachers*. Learning policy institute. Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-residency>
- Göçük, Ş. (2018). Öğretmen Adaylarının Eleştirel ve Yansıtıcı Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hopkins, M. (2008). Training the next teachers for America: A proposal for reconceptualizing Teach For America. *Phi Delta Kappan*, 89(10), s.721-725.
- Kazu, İ. Y., & Yenen, E. T. (2014). Öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım: Klinik uygulama. *İlköğretim Online*, 13(3), 796-805.
- Kennedy, A. S. & Heineke, A. (2014). Re-envisioning the role of universities in early childhood teacher education: Community partnerships for 21st-century learning. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 226-243.
- Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K., & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education: creating an urban teacher residency. *Teaching Education*, 24(2)2-57.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.
- National Education Association. (2014). *Teacher residencies: Redefining preparation through partnerships*. Retrieved from <http://www.nea.org/assets/docs/Teacher-Residencies-2014.Pdf>
- National Centre for Teacher Residencies [NCTR]. (2016). Drivers of teacher preparation. Retrieved from <https://nctrresidencies.org/wp-content/uploads/2016/10/NCTR-Landscape-Analysis-The-Four-Drivers-Project.pdf>
- National Centre for Teacher Residencies [NCTR]. (2018). *2017 Stakeholder Perception Report*. Retrieved from <https://nctrresidencies.org/research/2017-stakeholder-perception-reports/>
- National Centre for Teacher Residencies [NCTR]. (2019). *NCTR Standards for Effective Teacher Residencies*. Retrieved from <https://nctrresidencies.org/nctr-resources/>
- Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. <http://www.tusiad.org.tr/komisyonlar/sosyal-politikalar/komisyonu/rapor/okulda-universite--turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icinbir-model-onerisi/> adresinden alınmıştır.
- Öztürk, M. (2008). Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers. Unpublished master's dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), s.132-139.
- Reagan, E. M., Chen, C., Roegman, R., & Zuckerman, K. G. (2015). Round and round: Examining teaching residents' participation in and reflections on education rounds. *International Journal of Educational Research*, 73, s.65-76.
- Solomon, J. (2009). The Boston Teacher Residency: District-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5) s.478-488.
- Tindle, K., Freund, M., Belknap, B., Green, C., & Stohel, J. (2011). The Urban Teacher Residency Program: A recursive process to develop professional dispositions, knowledge, and skills of candidates to teach diverse students. *Educational Considerations*, 38(2), s.28-35.
- Urban Teacher Residency United [UTRU]. (2010). *UTRU Quality standards for Teacher Residency Programs overview of elements and standards*. Retrieved from <http://www.philaedfund.org/sites/default/files/UTRU>

- Urban Teacher Residency United. [UTRU]. (2014a). *Urban Teacher Residency United executive summary: November 2014 Building Effective Teacher Residencies*. Retrieved from <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2015/09/Executive-Summary.pdf>
- Urban Teacher Residency United. [UTRU]. (2014b). *Urban Teacher Residency United Network end-year survey trends report 2013-2014*. Retrieved from <https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2015/09/UTRU-2013-14-End-Year-Trends-Report.pdf>
- Urban Teacher Residency United. [UTRU]. (2015). Clinically oriented teacher preparation. Retrieved from https://nctresidencies.org/wp-content/uploads/2016/01/COTP_Report_Singlepgs_Final.compressed.pdf
- Ünver, G. (2016a). Türkiye deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), s.61-70.
- Ünver, G. (2016b). Hizmet öncesi erken çocukluk öğretmen eğitimi programlarında kuram-uygulama bağlantısının kurulması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), s.243-364.
- Ünver, G. & Kurşunlu, E. (2014). Okulöncesi öğretmen eğitiminde kuram uygulama bağlantısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), s.39-54.
- Walsh, K. (2013). Teacher education: Ed schools don't give teachers the tools they need. *Education Next*, 13(3), s.18-24.
- Wehrli, B. (2015). *Locus and praxis in the Denver Teacher Residency*. University of New Mexico UNM Digital Repository, College of Edu ETDs. Retrieved from https://digitalrepository.unm.edu/educ_telp_etds/44
- Williamson, P., Apedoe, X., & Thomas, C. (2016). Context as content in Urban Teacher Education: Learning to teach in and for San Francisco. *Urban Education*, 51(10), S.1170–1197.
- Yalın-Uçar, M. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), S.46-62.
- Yaman, B. (2018). Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya'da öğretmen yetiştirme (2000-2017). Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 15(1), S.219-233.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK)/Dünya Bankası. (1998). Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. <http://docplayer.biz.tr/6857859-Fakulte-okul-isbirligi.html> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2011). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) temel alan yeterlilikler: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri. <http://www.epdad.org/wp-content/uploads/2017/08/ogretmen-yetistirme-yeterlilikleri.pdf> adresinden alınmıştır.

Lise Öğrencilerinin Ölçme-Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ersin Aydın

ersinaydin61@gmail.com, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD

Özge Kara

ozzgekara@hotmail.com, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD

Dr. Öğrt. Üyesi Zühal Dinç Altun

zdincaltun@trabzon.edu.tr, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Özet

Bu çalışma, özel bir lisede öğrenim gören öğrencilerin ölçme değerlendirme kavramına ilişkin algılarını, derslerinde öğretmenlerinin yaptıkları ölçme değerlendirmelere ve sonuçlarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2018–2019 eğitim - öğretim yılında özel bir okulda öğrenim gören ve gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen toplam 12 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış mülakat (görüşme) tekniğiyle toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde yazılı sınavı tercih ettiklerini, çoğunlukla başarılı oldukları derslerin ölçme değerlendirme sonuçlarından memnun olduklarını ve uygulamalı derslerin ölçme-değerlendirme süreçlerinin objektif yapılmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonunda okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ölçme değerlendirme, özel lise, öğrenci görüşleri, performans ve uygulamalı dersler.

Abstract

This study aimed to investigate the views of the students in a private high school about their perceptions related to concept of assessment and evaluation, their teachers' assessment and evaluation practices and its results. The sample of the study consists of 12 high school students who were selected on a voluntary basis in a private school in 2018 - 2019 academic year. Qualitative research approach was adopted in the study and case study method was utilized. The data of the study was collected by semi-structured interview technique. The qualitative data were analyzed by content analysis method. Findings obtained from the data analysis revealed that students preferred written exams in the assessment and evaluation processes, they were mostly satisfied with the results of the assessment and evaluation of the courses they were successful in and they thought that the assessment processes of applied courses were not objective. At the end of the research, some suggestions were made to improve the assessment and evaluation practices in schools.

Keywords: Assessment and evaluation, private high school, student opinions, performance and applied lessons.

Giriş

Eğitim süreçlerinde öğrencilerin, eğitim öğretim süreci içinde belirlenen amaçlara ulaşip ulaşmadığını saptamak, öğrenme eksiklerini tespit etmek, değişim ve gelişimlerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyde değerlendirebilmek amacıyla ölçme değerlendirmeler yapılır. Ayrıca ölçme değerlendirme, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve materyallerin, öğretimin amacına nedenli hizmet ettiğini sorgulamak, uygulanan eğitimin ne düzeyde başarıya ulaştığı hakkında öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiye bilgi vermeyi de hedefler (İşman ve Eskicumalı, 1998; Kuran ve Kanatlı, 2009; Öcal ve Ay, 1998; Yıldırım, 1983).

Türkiye’de eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin ardından ölçme değerlendirme süreçlerinde de alternatif arayışlar başlamıştır. 2004 yılı öncesinde öğrencilerin sadece başarı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ünite sonunda yapılan ölçme değerlendirme faaliyeti, 2004 yılı sonrasında performans geliştirmeye dayalı ve süreç odaklı alternatif ölçme değerlendirme faaliyeti olarak uygulanmaya başlamıştır. Alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarında, öğrencilere not vermenin yanında asıl önemli olan gelişim aşamalarını ve eksikliklerini

görmelerini sağlamak, bilgi ve becerilerini farklı yöntemlerle ortaya çıkarmaktır (Adanalı ve Doğanay, 2010; Asma, Çamlıyer, Soytürk, Balcı ve Çamlıyer, 2018; Çepni ve Akyıldız, 2010; Eren Yavuz, 2005; Mamur 2010). Buna rağmen alternatif ölçme değerlendirme süreçlerinin öğretmenler tarafından tam anlaşılmadığını ifade etmek mümkündür. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili dersler olmasına karşın, öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra çalıştıkları kurumlarda uyguladıkları ölçme değerlendirme süreçlerinde zaman zaman problem yaşadıkları görülmektedir. Bu problemleri tespit etmeye yönelik yapılan araştırmalarda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, objektif değerlendirme yapamadıkları ve yeterli özyeterlilik algısına sahip olmadıkları ortaya konmuştur (Baş ve Beyhan, 2016; Çakan, 2004; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Temel, 1991). Aynı zamanda bu yetersizliklerin ölçme sürecinde kullanılan yöntem ve araçlarını belirlemede olumsuz bir etki yarattığı bilinmektedir. Öğretmenlerin ölçme sürecinde tercih ettikleri yöntem ve araçların ağırlıklı olarak geleneksel olduğu, alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarından uzak durdukları görülmektedir (Duban ve Küçükıylmaz, 2008; Gelbal ve Gellecioğlu, 2007; Kutlu, 2007). Bu bağlamda 2004 sonrasında eğitim öğretim ortamlarında alternatif ölçme değerlendirme yöntemleriyle süreci yürütmesi gereken öğretmenlerin, ölçme aracını seçmede rolü azımsanamayacak kadar önemlidir. Alternatif yöntemlerin öğrenci başarısı üzerine olumlu etkisi olduğu da bilinmektedir (Gelbal ve Gellecioğlu, 2007; Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010; Öztürk ve Şahin, 2014; Turan Oluk ve Ekmekci, 2017). Ancak öğretmenlerin bu alternatif yöntemleri uygulamada bazı sorunlar yaşadıkları da yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir. Bu sorunlar arasında öne çıkanların başında ders saatlerinin yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması gelmektedir. Buna rağmen öğretmenler, performans değerlendirme, ürün dosyası, rubrikler, drama, kavram haritası ve günlük gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini nadir de olsa kullanırken, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini tercih etmedikleri görülmüştür. Bunun nedeninin öğrencilerin değerlendirme sürecinde objektif olmayacağını düşünülmesidir (Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010; Sönmez Ektem, Erben Keçici ve Pilten, 2016; Yiğit ve Kırımlı, 2015).

Diğer bir yandan bazı derslerde içerik, konunun özelliği ve dersin kazanımları gereği farklı ölçme değerlendirme uygulamaları kullanılması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin bu derslere ilişkin ölçme aracı ve kriterlerini belirlemede sorunlar olduğu ve ders dışı farklı özelliklerin ölçme değerlendirme sürecine dâhil edildiği görülmektedir. Örneğin performans ve uygulamaya dayalı bir ders olan müzik dersinde öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarının ölçme değerlendirme süreçlerinde etkili olduğu görülmüştür (Dinç Altun ve Gülay 2017). Aslında yapılan bu süreç; kazanımlar doğrultusunda beklenen hedef, beceri ve davranışlar göz önüne alınarak gerçekleştirilmelidir. Görsel sanatlar dersinde en çok kullanılan sonuç odaklı ürün değerlendirme yöntemi olduğu (Mamur, 2010; Yıldız, 2012) beden eğitimi dersinde ise öne çıkan performans değerlendirme yöntemi olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme sonuçlarının puanlanmasında özel okul ve devlet okulları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır (Asma, Çamlıyer, Soytürk, Balcı ve Çamlıyer, 2018; Özgül ve Kangalgil, 2018).

Ölçme değerlendirmeye yönelik yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlar, ölçme süreçlerindeki özyeterlilikleri, alternatif ölçme değerlendirmelere ilişkin görüşleri ve kullanılan ölçme değerlendirme araçları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Baş ve Beyhan, 2016; Çakan, 2004; Dinç Altun ve Gülay 2017; Duban ve Küçükıylmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güneş, Dilek, Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Kuran ve Kanatlı, 2009; Özgül ve Kangalgil, 2018; Sönmez Ektem, Erben Keçici ve Pilten, 2016; Yıldız, 2012; Yiğit ve Kırımlı, 2015). Ayrıca kısmen de olsa öğrenciler üzerine, geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri arasındaki başarı düzeyi farklılıkları ve ölçme değerlendirme sorunları gibi konularda çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Temel, 1991).

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik araştırmaların genellikle öğretmenlerle yürütüldüğü görülmektedir. Eğitim süreçlerinde gelişim göstermesi beklenen öğrencilerin konu oldukları diğer bir ifade ile kendilerine uygulanan ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu açıdan öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin beklenti ve memnuniyetlerini inceleyen bu çalışmanın uygulayıcı olan öğretmenlere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, özel bir lisede öğrenim gören öğrencilerin ölçme değerlendirme kavramına ilişkin algılarını, ölçme ve değerlendirme uygulama süreçlerine ve öğretmenlerin derslerde uyguladıkları ölçme değerlendirme uygulamalarının sonuçlarına ilişkin görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir

biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.39). Ayrıca nitel araştırma “kelimeler ya da gözlemler gibi ölçülmesi zor olan nitelikler üzerine odaklanan ve niteliklerin yorumlanmasına ve çözümlenmesine dayanan bir araştırma türüdür” (Glesne, 2013’ten akt., Baştürk, 2013, s.384). Bu çalışmada lise öğrencilerinin ölçme değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşlerinin ortaya konmasına, yorumlanmasına ve çözümlenmesine çalışılmıştır. Bu süreçte durumu derinlemesine irdelemek için özel durum yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden özel durum modeli bir veya birden fazla durumun ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanıyan, kısa sürede sonuca ulaşmanın mümkün olduğu bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Vural Akar ve Cenkseven, 2005; Çepni, 2007).

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir özel lisede 2018-2019 eğitim-öğretim yılında farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılan 12 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada katılımcılar, kolayda örneklem yöntemine göre seçilmiştir. Kolayda örneklem yönteminde “araştırmacı kendisine yakın, elinin altındaki, rahatlıkla ulaşabildiği birimleri örnekleme dâhil eder” (Baştürk, 2013, s.145). Araştırmada etik kurallar gereği katılımcıların isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3... ve Ö12 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sınıf
Ö1	Kadın	10
Ö2	Erkek	9
Ö3	Erkek	9
Ö4	Erkek	12
Ö5	Erkek	10
Ö6	Erkek	10
Ö7	Erkek	10
Ö8	Kadın	12
Ö9	Erkek	12
Ö10	Kadın	9
Ö11	Kadın	11
Ö12	Kadın	11

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 7’sinin erkek, 5’inin ise kadın olduğu ayrıca katılımcıların 3’ü 9’uncu, 4’ü 10’uncu, 2’si 11’inci ve 3’ünde 12’nci sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme tekniğinde “kişinin açık uçlu sorulara vereceği özgür yanıtlar çerçevesinde onun düşüncelerini, duygularını ya da görüşlerini daha doğru bir biçimde öğrenmek olanaklıdır” (Türnüklü, 2000, s.544). Bu nedenle katılımcıların ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla görüşme (mülakat) tekniği tercih edilmiştir. İlk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak hazırlanmış ve ardından uzmanların görüşüne sunulmuştur. Sonrasında alınan görüşler doğrultusunda düzenlenen sorular bir öğrenciye pilot olarak uygulanmış ve gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Bu sorular çalışmanın gerçek katılımcılarına yüz yüze yapılan görüşmelerle yöneltilmiş ve konuşmalar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar tek tek dikte edilerek yazılı metne dönüştürülmüştür. Son olarak benzer cevaplar alt alta yazılarak kodlanmış ve bu kodlar kategorilere ayrılarak tablolaştırılmıştır. Tablolardan çıkan veriler katılımcı konuşmalarından yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bu araştırmadan toplanan veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. “İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir” (Stone ve ark. 1966’dan akt., Kolçak ve Arun, 2006, s.22). Ayrıca “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete başlıkları ve yazıları gibi bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanabilir” (Sert, Kurtoğlu, Akıncı, Seferoğlu, 2012). Buna dayanarak analiz edilen veriler kurallara dayalı kodlamalarla küçük içerik kategorilerine ayrılarak sunulmuştur. Ortaya çıkan veriler bakımından ise araştırmanın nesnelligi ve geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların ölçme değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin analizine ve yorumlara yer verilmiştir. Son bölümde katılımcıların ölçme-değerlendirme süreçlerini kendileri yapması durumunda süreci nasıl yönlendireceklerine dair görüşleri de bulunmaktadır.

Katılımcıların tercih ettikleri ölçme-değerlendirme yöntemi ve nedenlerine ait görüşleri:

Araştırmada katılımcılara hangi ölçme-değerlendirme yöntemini tercih ettikleri sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların buna ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğrencilerin tercih ettikleri ölçme-değerlendirme yöntemi

Yöntem	Öğrenciler	f
Yazılı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12	8
Test	Ö3, Ö4	2
Performans ve uygulamaya dayalı	Ö10, Ö11	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak yazılı sınavları tercih ettikleri görülmektedir. Net cevabı hatırlayamamaları da konuya ilişkin tüm bilgilerini yazarak cevaplayabildikleri ve öğretmenlerinin de bunu puanladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin Ö6 “Çünkü testlerde ufak bir yanlışımızda direk soru gidiyor. Klasiklerde bir şeyler yazıyoruz, yazıyoruz, yazıyoruz. En azından biraz da doğru yazsak, biraz puan alabiliyoruz” şeklinde düşüncesini ifade ederken Ö9 da bu görüşü destekleyerek “Çünkü duygularımı daha iyi dile getirebiliyorum. En azından bütün bildiğim şeyleri yazabiliyorum. Testte bir bilmediğim şey olunca hemen ret, cevap veremiyorum” düşüncesini dile getirmiştir.

Test yöntemini tercih eden katılımcılar ise testte şans başarısının olmasının bir avantaj olduğunu ve onların hayatında önem taşıyan eğitime ilişkin tüm sınavların test olmasından dolayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ö3 testteki şans başarısını “Ben test olmasını tercih ederim. Şöyle çünkü test olunca sonuçta yüzde yirmi şansımız var yani eğer hiç bilmiyorsak sonuçta beş şık olduğu için yüzde yirmi oluyor ama yazılıda yani bir sallama gibi bir şey olamaz çünkü öyle bir olasılık yok doğru olacak diye. O yüzden test tercih ediyorum” şeklinde ifade ederken, Ö4 ise görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir: “Test sınavlarını tercih ediyorum çünkü üniversite sınavında bana daha çok faydaları bulunuyor. Dolayısıyla ülkemizin sistemi dolayısıyla öyle düşündüğümü söyledim”.

Performans ve uygulamaya dayalı ölçme-değerlendirme yöntemini tercih eden katılımcılar ise stres yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya Ö10 “Performans. Çünkü orada bir stres gibi bir şey olmuyor. Direk kendim yapıyorum, teslim ediyorum” şeklinde yanıt vermiştir.

Ölçme-değerlendirme yöntem tercihlerine bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun yazılı sınav yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Tablo 3’de neden yazılı sınavı tercih ettikleri incelenmiştir.

Tablo 3
Öğrencilerin yazılı sınavı tercih etme nedenleri

Tercih etme nedenleri	Öğrenciler	f
Kendini daha iyi ifade edebilme	Ö1, Ö8, Ö9	3
Bilgi eksikliği olan soruyu, eksikliği de olsa cevaplayabilme	Ö6, Ö12	2
Test gibi çelişkiye kalınmaması	Ö7, Ö9	2
Daha iyi çalışmaya neden olması	Ö2	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yazılı sınavı tercih etme nedenlerinin en başında kendilerini bu yolla daha iyi ifade edebildikleri görüşünün öne çıktığı görülmektedir. Örneğin Ö1’in verdiği “Çünkü yazarak anlatmak bence daha iyi kendimi daha iyi ifade ediyorum” yanıtı ile Ö9’un verdiği “Çünkü duygularımı daha iyi dile getirebiliyorum. En azından bütün bildiğim şeyleri yazabiliyorum. Testte bir bilmediğim şey olunca hemen ret, cevap veremiyorum” yanıtı benzerlik göstermektedir. Bunlardan farklı olarak Ö8 ise kişilik olarak çekingen olmasından dolayı düşüncesini “Çünkü konuşmayı çok sevmiyorum toplum içinde ve o yüzden kendi başıma yazılıda çözmek daha iyi oluyor benim için” sözleriyle belirtmiştir.

Bilgi eksikliği olsa da bildiği kadarıyla soruyu cevaplayabildiği için yazılı sınavı tercih eden katılımcılar bu yöntemle tam bilgiye hâkim olmasalar bile bildikleri kadarıyla cevap verebildiklerini ve böylelikle öğrenci bilgi seviyesinin daha iyi anlaşılacağını belirtmişlerdir. Ö12 bu görüşünü “Klasik yazıları tercih ederim. Çünkü orada işlemlere bakılarak öğrencinin bilgisi, seviyesi, ne kadar anladığı daha iyi anlaşılabilir diye düşünüyorum” şeklinde açıklamıştır.

Testte doğru cevabın yanında güçlü çeldiricilerin olması öğrencilerin doğru cevabı bulmada zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle de test yerine yazılı sınavı tercih ettiğini belirten katılımcılar düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir: “Çünkü daha kolay gibime geliyor teste göre. Onu yazdığımda daha rahat yazabiliyorsun.

Diğerinde çelişkide kalıyorsun mesela” (Ö7). Bu durumu Ö9 ise soruların net cevabını bilemediğinde teste başarısız olduğunu ifade ederek düşüncesini “Çünkü duygularımı daha iyi dile getirebiliyorum. En azından bütün bildiğim şeyleri yazabiliyorum. Teste bir bilmediğim şey olunca hemen ret, cevap veremiyorum” sözleriyle açıklamıştır.

Ö2 ise daha çok çalışmaya motive ettiği için yazılı sınavı seçtiğini “Klasik tercih ederdim çünkü hem benim kendim için daha iyi oluyor yani zorlanıyorum. Daha iyi yapmak için daha fazla çalışıyorum. Eğer yanlış yaparsam, onu, yanlışımı düzeltiyorum yani klasığı daha çok seviyorum” sözleriyle anlatmıştır.

Katılımcıların tercih ettikleri ölçme-değerlendirme süreci sonunda memnun oldukları dersler ve nedenlerine ait görüşleri:

Araştırmada katılımcılara ölçme değerlendirme sonuçlarından memnun olduğu dersler sorulmuş ve katılımcıların bu konudaki tercihlerinden elde edilen veriler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin ölçme-değerlendirme sonucunda memnun olduğu dersler

Dersler	Öğrenciler	f
Edebiyat	Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11	6
Biyoloji	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11	6
Matematik	Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10	6
İngilizce	Ö2, Ö11	2
Kimya	Ö2, Ö10	2
Fizik	Ö3, Ö12	2
Almanca	Ö7	1
Coğrafya	Ö2	1
Hiçbiri	Ö4	1

Tablo 4 incelendiğinde Edebiyat, Biyoloji ve Matematik derslerinin ölçme değerlendirmelerinden memnun olan katılımcı sayısının yüksek olduğu görülmektedir. İngilizce, Kimya ve Fizik dersleri 2; Almanca ve Coğrafya dersleri 1 ve hiçbir dersin ölçme değerlendirme sürecinden memnun olmadığını belirten katılımcı sayısı 1’dir. Çıkan bu sonucu derinlemesine inceleyebilmek için katılımcılara bu derslerin ölçme değerlendirme sürecinden neden memnun oldukları sorulmuş ve katılımcı yanıtları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin ölçme-değerlendirme sonucundan memnun olma nedenleri

Nedenler	Öğrenci kodları	f
Derste başarılı olma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11	7
Dersi sevme	Ö9, Ö10	2
Sınav türü	Ö12	1

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların başarılı oldukları derslerin ölçme değerlendirme sonuçlarından memnun oldukları görülmektedir. Bu gurubun içinde ayrıca ek görüş belirten Ö6 öğretmenlerin sınav sonuçlarını objektif puanladıklarını ve gerekli dönütleri de anında yaptıklarını belirterek, bunun öğrenciler üzerinde yarattığı olumlu etkiyi şu sözlerle dile getirmiştir: “Çünkü notlarım onlarda biraz daha iyi ve hocalar daha nasıl diyeyim yani öğretmenler çok iyi değerlendirirler sınavı. Yanımızda değerlendirirler ve doğrularımızı, yanlışlarımızı anlatarak değerlendirdiler”.

Dersi sevdiğini ifade eden Ö9 başarılı olmak için çalışmak ve dersi sevmek gerektiğine inanmakta ve düşüncelerini “Ya seviyorum ve o yüzden de şöyle bir şey var; sınav yüzünden çalışmak zorundayım. Sevmek de zorundayım, o yüzden” sözleriyle ifade etmektedir. Ö10 ise “Çünkü sevecek yapıyorum o dersi ve yüksek geliyor, seviyorum da” sözleriyle anlatmaya çalışmıştır. Katılımcının bu sözleri literatürde yapılan çalışma sonuçlarından elde edilmiş bir bulgu olan tutum ile başarı arasındaki ilişkinin pozitif yönde yüksek olmasını destekler niteliktedir.

Ö12 ise uygulanan sınav türünün kendisine daha uygun olmasından dolayı memnun olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların tercih ettikleri ölçme-değerlendirme süreci sonunda memnun olmadıkları dersler ve nedenlerine ait görüşleri:

Araştırmada katılımcılara ölçme-değerlendirme sonucunda memnun olmadığı dersler sorulmuş ve katılımcıların bu konudaki tercihlerinden elde edilen veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin ölçme-değerlendirme sonucunda memnun olmadığı dersler

Dersler	Öğrenci kodları	f
Fizik	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11	7
Matematik	Ö1, Ö5, Ö7, Ö11	4
Kimya	Ö3, Ö5, Ö8	3
Biyoloji	Ö2, Ö12	2
Coğrafya	Ö9	1
Tarih	Ö9	1
Hepsi	Ö4	1

Tablo 6 incelendiğinde Fizik dersinin ölçme değerlendirme sonucundan memnun olmadığını belirten katılımcı sayısının 7 olduğu görülmektedir. Matematik 4, Kimya 3, Biyoloji 2, Coğrafya, Tarih ve bütün derslerin ölçme değerlendirme sürecinden memnun olmadığını belirten katılımcı sayısı ise 1'dir. Bu durum sonrasında katılımcılara ölçme değerlendirme sürecinden memnun olmama nedenleri sorulmuş ve bu nedenler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin ölçme-değerlendirme sonucundan memnun olmama nedenleri

Nedenler	Öğrenciler	f
Derste başarısız olma, düşük not almış olma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8	5
Dersin zor olması	Ö10, Ö11	2
Ezbere dayalı bir ders olması	Ö3	1
Dersi sevmeme	Ö7	1
Dersin katsayısının az olması	Ö9	1
Sınavının test yapılması	Ö12	1

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak başarısız oldukları nedeniyle o derslerin ölçme-değerlendirme süreçlerinden memnun olmadıkları görülmektedir. Tablo 5 ve tablo 7 değerlendirildiğinde ölçme değerlendirme süreçlerinde memnun olup olmama durumlarının ders başarısıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Derste başarısız olduğunu ifade eden katılımcılar başarısız oldukları veya sınav sonuçlarının düşük olmasından dolayı kendilerini kötü hissettiklerini ve bu durumun kişisel nedenlere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö5 mutsuzluğunu "İşte yapamıyorum dersleri yapamayınca da ölçme-değerlendirme yaparken de mutsuz ediyorum yani" şeklinde ifade ederken, Ö6 dersi anlamada ve sınavda yaşadığı sorunların kişisel problemden kaynaklandığını ifade etmiştir. Sonuç olarak katılımcıların başarılı oldukları dersin ölçme-değerlendirme süreçlerinden memnun, başarısız oldukları derslerin ölçme değerlendirme süreçlerinden ise memnun olmadıkları söylenebilir. Ayrıca katılımcılar uygulamaya dayalı Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi gibi derslerin ölçme değerlendirmelerine ilişkin olumlu ya da olumsuz görüş belirtmedikleri dikkat çekmektedir. Katılımcıların bu derslerin isimlerini söylememesi, bu derslere ilişkin ölçme değerlendirme uygulamalarında bir problem olabileceğini düşündürmektedir. Katılımcılara bu derslere ait ölçme değerlendirme uygulamalarının objektif yapıp yapılmadığına ilişkin soru yöneltildiğinde ise verilen cevaplar çok manidar bulunmuştur. Buna ilişkin cevaplar Tablo 8'e ait açıklamada yer almaktadır.

Memnun olmadığını ifade eden Ö10 ve Ö11'in ders içeriklerinin zor ve üst seviyede olmasından dolayı zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ö12 ise seçilen sınav türünün öğrencinin başarısına olumlu ya da olumsuz etki ettiğini belirterek yaşadığı durumu "ben yazılı sınavları tercih ediyorum çünkü testte iki şık arasında çok fazla kalabiliyoruz ve bilgiyi bildiğimizden çok orada şıkların hangisini seçeceğimize bakılıyor ve burada da şans devreye giriyor bence" şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşten yola çıkarak seçilen sınav türü ile öğrencilerin kişisel özellikleri arasında bir etkileşim olduğu ve bu etkileşimin öğrenci başarısına olumlu veya olumsuz etki edebileceği söylenebilir.

Katılımcıların performans ve uygulamalı derslerde objektif değerlendirildiğine inanıp inanmadıklarına dair görüşleri:

Araştırmada katılımcılara performans ve uygulamalı derslerde objektif değerlendirdiklerine inanıp inanmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların bu konudaki tercihleri Tablo 8'de incelenmiştir.

Tablo 8

Performans ve uygulamalı derslerin objektif değerlendirilip değerlendirilmediğine ilişkin görüşler

Görüşler	Öğrenci kodları	f
Hayır	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12	6
Evet	Ö2, Ö3, Ö5	3

Tablo 8 incelendiğinde performans ve uygulamalı derslerde objektif değerlendirildiğine inanmayan katılımcı sayısının 6 olduğu görülmektedir.

Objektif değerlendirildiğine inanmayan katılımcılar genelde herkese aynı notların verildiğini ve bu notun da 100 olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 4 ve 6’da performans ve uygulamalı derslerden bahsedilmemesinin sebebinin bu olduğu yani objektif ve sağlıklı bir ölçme değerlendirme süreci yürütülmediği söylenebilir. Bu durumu benzer yanıtlarla destekleyen Ö6 ve Ö9’un verdiği yanıtlar şu şekildedir: “Çünkü herkese 100 giriyorlar yani” (Ö6). “Çünkü her türlü ders işlemeden bile yüz verebiliyorlar” (Ö9). Ö10 ise herkese aynı notun verildiğini “Hayır. Herkese genelde aynı not veriliyor” şeklinde ifade etmiştir. Farklı yeterlilik düzeylerine ve farklı yeteneklere sahip olunmasının objektif değerlendirmeyi etkilediğini düşünen Ö12 kendini “İnanmıyorum. Çünkü herkesin mesela beden eğitimi diye düşünelim; voleybol üzerinden sınav yapıldığı zaman benim ona ilgim az ise bu bana haksızlık oluyor. Ben başka bir alanda daha iyi yetenekli olabilirim. Yeteneğe bağlı olduğu için düşünmüyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Objektif değerlendirildiğine inanan katılımcılardan Ö5 durumu “Çünkü herkesin farklı bir yeteneği var. Müzik olsun resim olsun mesela öğretmenler bu değerlendirmeleri yaparken kimin dair spor yeteneği olduğuna kimin daha iyi spor yeteneği olduğuna bakarak ona göre mesela benim müzik yeteneğim yoksa yapabildiğim yere kadar değerlendirip ona göre puan veriyorlar herkesle bir tutulmuyor” şeklinde ifade etmiştir. Ö12 ile benzer cevapları vermiş olmalarına karşın objektiflik durumunda çelişkiye düşmüşlerdir. Bu yanıtlardan çıkan benzerlik ve sonucunda oluşan çelişkiye bakıldığında, süreci yöneten öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki rolünün önemi ortaya çıkmaktadır. Ö2, öyle olması gerektiği için objektif olunduğunu “İnanıyorum çünkü öyle olmak zorunda” yanıtıyla belirtmiştir. Ö3 ise öğretmenlerin çabasını önemli görmüş ve bu soruyu “Kesinlikle. Çünkü öğretmenlerimiz bizim daha yüksek puanlar almamız için çabalıyor. Biz de onlara karşılık veriyoruz daha çok çalışarak” şeklinde yanıtlamıştır.

Kısmen objektif değerlendirildiği düşünen Ö11 düşüncelerini “Biraz. Yani daha doğrusu bu derslerin hepsinin, hepsini almanın çok gerekli olmadığını düşünüyorum açıkçası. Çünkü benim beden eğitimi dersinden hiçbir şekilde yeteneğim yok ve öğretmenler bunu göz ardı ediyorlar sürekli. Onun yerine resim dersi almayı daha çok isterim” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların öğretmenlerin değerlendirme formu kullanıp kullanmadıkları ve bu durumun sınavı nasıl etkilediğine ait görüşleri:

Araştırmada katılımcılara performans ve uygulamalı derslerde öğretmenlerin değerlendirme formu kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 9’da incelenmiştir.

Tablo 9

Performans ve uygulamalı derslerde öğretmenlerin değerlendirme formu kullanıp kullanmadığına ilişkin görüşler

Değerlendirme formu	Öğrenciler	f
Kullanmıyorlar	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12	7
Kullanıyorlar	Ö5, Ö8, Ö11	3
Bazıları kullanıyor bazıları kullanmıyor	Ö3, Ö4	2

Tablo 9 incelendiğinde 7 katılımcı öğretmenlerin değerlendirme formu kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme formu kullandıklarını belirten katılımcı sayısı 3, bazılarının kullandığını belirten katılımcı sayısı ise 2’dir. Katılımcılara bu durumun sonucu etkileyip etkilemediği sorulmuş ve katılımcıların bu konudaki görüşleri ise Tablo 10’da incelenmiştir.

Tablo 10

Performans ve uygulamalı derslerde öğretmenlerin değerlendirme formu kullanıp kullanmamalarının sınav sonucu etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşler

Sınav sonucunu etkiler mi?	Öğrenciler	f
Hayır	Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö12	5
Evet	Ö1, Ö6	2
Kısmen	Ö10	1

Tablo 10 ve 11 incelendiğinde ağırlıklı olarak öğretmenlerin değerlendirme formu kullanmadığı ve bu durumun sonucu etkilemediği yönünde olduğu görülmektedir. Ölçme değerlendirme formu kullanıp kullanmamalarının sonucu etkilediğini belirten katılımcı sayısı 2, kısmen etkilediğini belirten katılımcı sayısı ise 1’dir.

Performans ve uygulamalı derslerde öğretmenlerin değerlendirme formu kullanıp kullanmamalarının sınav sonucunu etkilemediğini düşünen katılımcılardan Ö3 kendini “Etkilemez diye düşünüyorum. Çünkü sonuçta onlar

müzik, beden eğitimi falan nasıl desem, düşük vereceklerini sanmıyorum. Çünkü yani müzik sonuçta. Bunu nasıl bir düşük alma şeyi olabilir ki diye düşünüyorum. Yani beden eğitimi olabilir ama müzik ve görsel sanatlarda öyle düşünmüyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Performans ve uygulamalı derslerde öğretmenlerin değerlendirme formu kullanıp kullanmamalarının sınav sonucunu etkilediğini düşünen katılımcılardan Ö1 “Çünkü bir çizelge tutmak o çizelge göre hareket etmek bence daha mantıklı öğrencinin neyi eksik neyi fazla” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Ö6 ise kendini “Mesela şimdi biz şu ana kadar sadece bir kere sınava girdik. Yani beden eğitiminden mesela sadece bir kere sınava girdik. Yani bir tek o herkes hak ettiğini aldı. Geri kalan herkes 100 aldılar yani” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların yazılı sınavları, testleri ve sözlüleri nasıl yapacaklarına ve neleri değiştireceklerine ait görüşleri:

Araştırmada katılımcılara yazılı sınavları, testleri ve sözlüleri yapan kişi sen olsaydın nasıl yapardın ve neyi değiştirmek isterdin sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Katılımcıların ölçme değerlendirme süreçlerinde değişiklik yapmaya yönelik görüşleri

Görüşler	Öğrenci kodları	f
Değiştirmedim	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9	5
Zor sorular sorardım	Ö1, Ö3	2
Temel bilgileri sorardım ve kapsamı daraltırdım	Ö4, Ö6	2
Üst düzey becerileri ölçecek soruları sorardım	Ö10	1
Sonucu değil süreci değerlendirirdim	Ö12	1

Tablo 11 incelendiğinde; ağırlıklı olarak, katılımcıları ölçme değerlendirme süreçlerini değiştirmeme yönünde fikir belirttikleri görülmektedir. Sonrasında 2 katılımcı, başarılı olan öğrencilerin öne çıkabilmesi için ölçme araçlarının zorluk düzeyini arttıracaklarını belirttiği, diğer 2 katılımcının ise temel bilgileri sorup kapsamı daraltacağını belirttikleri görülmüştür. Üst düzey becerileri değerlendireceğini ve sonucu değil süreci değerlendireceğini belirten katılımcı sayıları ise 1’dir.

Ölçme değerlendirme sürecini değiştirmedim cevabı veren katılımcılar ölçme değerlendirme süreçlerinde problem olmadığını düşünmektedirler. Örneğin Ö5 “Yani Pek bir şey değiştirmek istemedim çünkü genel olarak pek bir sıkıntı olduğunu sorun olduğunu düşünmüyorum o konuda yani” şeklinde düşünürken Ö7’nin de “Konuya göre yapardım, bir şey değiştirmedim konu neyse ona göre yazılı yapardım” şeklinde benzer düşündüğü görülmektedir.

Ölçme değerlendirme araçlarının zorluk seviyelerini arttıracaklarını belirten Ö1 düşüncelerini “Öğretmen olsaydım sınavları kolay değil zor yapardım. Çünkü herkesin yapabileceği şeyleri dediğim gibi herkes yapar. Ben aradan iyi kişileri seçerim ki onların daha başarılı olduğunu görebileyim” şeklinde ifade ederken Ö3 ise düşüncelerini “yazılıları testlere göre daha kolay yapardım. Çünkü sonuçta testlerde biraz sallama potansiyeli olduğu için testleri daha çok zorlaştırırdım ama yazılıları kolaylaştırırdım” şeklinde ifade etmiştir.

Temel bilgilerle öğrencileri sınav yapacağını belirten katılımcılar Ö4 ve Ö6’dır. Örneğin Ö4 bu durumdaki düşüncelerini “herkesi temel bilgilerle sorgulardım yani temel bilgileri öğrenmişse benim için yeterli olurdu. Mesela bir öğrenci Milli Eğitim’in belirlediği kavramları biliyorsa yeterli olurdu. Daha fazlasını sayısal soruları filan öğreterek üstlerine gitmezdim. Öyle daha eğitici ve derse bağlayıcı olurdu” şeklinde ifade etmiştir. Ö6 ise Ö4’le benzer düşüncelere sahiptir. Ö4’ten farklı olarak sınavları daha kısa yapacağını belirtmiştir.

Üst düzey becerileri ölçeceğini belirten Ö10, sınavları ezber dayalı değil yoruma dayalı yapacağını belirtmiştir. Ezber dayalı eğitim sistemiyle yetişmiş olmasının dezavantajını ise “bu zamana kadar hep ezber yaparak anladığım için yorum yapamıyorum mesela çok fazla şeyleri” sözleriyle dile getirmiştir.

Sonucu değil süreci değerlendireceğini belirten Ö12, formüle dayalı sorularda sonuç yanlış çıksa da formülün doğruluğuna bakacağını, sınav durumdaki stresin başarı durumuna da etki edebileceğini şu şekilde açıklamıştır: “Klasik yazılılarda aslında işlemlere bakardım sonuçtan çok. Çünkü yazılı esnasında çok fazla stres yapabiliyor, yanlış sayısal değerler yazılabiliyor ama ben formüle bakardım. Formülü doğru yazabilmiş mi, aklımı doğru kullanabilmiş mi, ona bakardım” (Ö12).

Katılımcıların performans ve uygulamaya dayalı ölçme değerlendirmeleri nasıl yapacaklarına ve neleri değiştireceklerine ait görüşleri:

Araştırmada katılımcılara performans ve uygulamaya dayalı ölçme değerlendirme yapan kişi sen olsaydın nasıl yapardın ve neyi değiştirmek isterdin sorusu yöneltildiğinde ise Katılımcılar bu konudaki görüşlerini Tablo 12’deki şekilde ifade etmişlerdir.

Tablo 12

Performans ve uygulamaya dayalı ölçme değerlendirme süreçlerinde değişiklik yapmaya ilişkin görüşler

Görüşler	Öğrenci kodları	f
Değiştirmedim	Ö2, Ö3, Ö9	3
Bireysel özelliklere göre ölçme yapardım	Ö5, Ö11, Ö12	3
Dersteki konulardan sordum	Ö4, Ö6	2
Yazılı yapardım	Ö7	1
Sınav yapmazdım	Ö8	1
Alternatif ölçme yöntemleri kullanırdım	Ö10	1

Performans ve uygulamaya dayalı ölçme değerlendirme süreçlerinde değişik yapmayacağını belirten katılımcı sayısı ile bireysel özelliklere göre ölçme yapacağını belirten katılımcı sayısı eşittir. Derste işlenen konulardan sorular soracağını belirten 2, Yazılı yapacağını belirten 1, sınav yapmayacağını belirten 1 ve alternatif ölçme yöntemleriyle yapacağını belirten 1 katılımcı olduğu görülmektedir.

Performans ve uygulamaya dayalı ölçme değerlendirmelerde değişiklik yapmayacağını belirten katılımcılardan Ö9'un verdiği yanıt dikkat çekmektedir. Ö9 düşüncelerini "yine aynı herkese 100 verirdim" şeklinde ifade etmiştir. Ö9'un verdiği bu yanıt tablo 8 ve tablo 9'daki bulguları desteklemektedir.

Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ölçme değerlendirme süreçlerini yönlendireceğini belirten Ö5, beden eğitimi dersi ile düşüncesini şu şekilde örneklemiştir: "Mesela sporcu olduğum için beden eğitiminden örnek veriyorum. Her insanın spor yapma yeteneği eşit değil mesela bir insan bir yaşına kadar hiç spor yapmamış olabilir veya sürekli sporla uğraşmış olabilir. O yüzden herkesi eşit değerlendirmektense, farklı açılardan bakarak onu farklı bir ilgi alanlarına yönlendirerek bakmayı tercih ederdim". Ö11 ve Ö12 ise daha çok öğrencinin gözünden bakarak ölçme süreçlerini yönlendireceklerini belirtmişlerdir.

Daha sonraki katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde Ö8, yeteneğe bağlı derslerden sınav olmasını doğru bulmadığını "bence o derslerden sınav olması bana doğru gelmiyor. Yeteneği olan zaten yapar yani bunun ölçme olarak alınması çok da doğru değil bence. Özellikle ben sınav yapmazdım" sözleriyle açıklarken alternatif yöntemleri kullanacağını belirten Ö10, eğlenerek öğrenebilecek şekilde dersi işleyeceğini ve ölçmesini de buna göre yapacağını belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadaki tüm bulgular ve tartışmalar değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Araştırmada katılımcıların en çok yazılı sınavı tercih ettikleri saptanmıştır. Katılımcılar kendilerini bu yöntemle daha iyi ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.
- Araştırmada ölçme-değerlendirme sonucundan en çok memnun oldukları dersler Edebiyat, Biyoloji ve Matematik dersleri olarak saptanmıştır. Dersten başarılı olmanın bu tercihteki etkisinin yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmada ölçme-değerlendirme sonucundan memnun olunmayan derslerin başında Fizik dersi olduğu belirlenmiş, nedenlerine bakıldığında ise derste başarısız olmanın etkisinin çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada katılımcıların performans ve uygulamalı derslerde objektif değerlendirilmediklerini düşündükleri saptanmıştır.
- Araştırmada performans ve uygulamalı derslerde öğretmenlerin değerlendirme formu kullanmadıkları saptanmış ve bu durumun ölçme-değerlendirme sonucunu da etkilemediği belirlenmiştir.
- Araştırmada yazılı sınavları testleri ve sözlüleri öğrencilerin yapması durumunda ölçme değerlendirme süreçlerinde bir değişiklik yapmak istemeyecekleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada performans ve uygulamaya dayalı derslerdeki ölçme değerlendirme süreçlerini yönlendirenlerin öğrenciler olması durumunda süreçte değişiklik yapmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Değişiklik yapmak isteyenlerin ise bireysel özelliklere göre sürecin yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.
- Araştırmada ayrıca performans ve uygulamaya dayalı derslerin, ölçme değerlendirmelerinden memnun olunan veya olunmayan derslere örnek verilmemesi dikkat çekmektedir. Bunun nedeni araştırıldığında ise bu derslerden sağlıklı ölçme değerlendirme yapılmadığı ve gelende öğrenci başarı puanlamasında öğrencilere en yüksek puan olan 100 verildiği saptanmıştır.

Lisede öğrenim gören ve bu araştırmaya gönüllü olarak katılan on iki öğrenciyle yürütülen bu araştırmada, katılımcıların okullarında aldıkları eğitimin ölçme değerlendirme sürecinin nasıl yürütüldüğü, bu süreçte ne yaşadıkları ve neleri düzeltmek istedikleri nitel bir yaklaşımla derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öncelikle katılımcıların tercih ettikleri ölçme-değerlendirme yöntemleri, nedenleri ve süreçteki tercihleri incelenmiştir. Katılımcılara yapılan mülakatların analizinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunlukla yazılı sınav yöntemini tercih ettikleri, bu yöntemle kendilerini daha iyi ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların ölçme değerlendirme süreçlerinden en memnun olduğu derslerin edebiyat, biyoloji ve matematik dersleri olduğu, memnun olmadıklarının ise fizik dersi olduğu saptanmıştır. Bu memnunluk durumunun derste başarılı olunup olunmamasıyla doğru orantılı olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre performans ve uygulamalı derslerden sağlıklı ölçme değerlendirme yapılmadığını da ifade etmek mümkündür.

Alan yazın incelendiğinde, çoğunlukla öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinde bilgi sahibi oldukları, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinde ise kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmaktadır. (Baş ve Beyhan, 2016; Çakan, 2004; Doğan, 2005; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Temel, 1991) Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmadıkları bunun yerine geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden ağırlıklı olarak yazılı yoklama, test ve sözlü benzeri yöntemleri kullandıkları görülmüştür. (Coşkun, Gelen ve Kan, 2009; Doğan, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kutlu, 2007; Orhan, 2007). Bu araştırma bulgularının alan yazınla paralellik gösterdiğini, katılımcıların tercih ettikleri ölçme değerlendirme yöntemlerinin çoğunlukla geleneksel olduğunu ve genelde bu yöntemlerden örnekler verdiklerini ifade etmek mümkündür.

Alan yazında genelde ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarı durumuna ilişkisi incelenmiştir. Öztürk ve Şahin'in (2014) bu ilişki üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleriyle değerlendirildiklerinde başarıları düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Turan Oluk ve Ekmekci'nin (2017) yaptıkları çalışma da bu durumu desteklemektedir. Bu çalışmanın bulgularında ise başarı durumu daha farklı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada özellikle başarı durumuna ilişkin inceleme yapılmamış olmasına rağmen katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların başarılı oldukları derslerin ölçme değerlendirme süreçlerinden memnun oldukları başarısız oldukları derslerin ölçme değerlendirme süreçlerinden ise memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani ölçme değerlendirme yöntemlerinin geleneksel veya alternatif olduğuna bakılmaksızın, öğrencilerin başarılı oldukları derslerin ölçme değerlendirme süreçlerinden memnun oldukları söylenebilir.

Katılımcıların ölçme değerlendirme süreçlerindeki ders ve memnuniyet ilişkisi incelendiğinde ise performans ve uygulamalı derslerden olumlu veya olumsuz hiç örnek vermedikleri görülmektedir. Katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda bu derslerde ölçme değerlendirme süreçlerinin sağlıklı işletilmediği söylenebilir. Bu çalışmanın bulguları sonucunda öğretmenlerin, öğrencilere karne notlarını verirken en yüksek not olan 100 puan verdikleri görülmüş ve bu durumun, alan yazın incelendiğinde Asma ve diğerleri'nin (2018) bulgularıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Ulutaş ve Çıkrıkçı'nın (2019) çalışması da performans ve uygulamalı derslerde objektif değerlendirme yapılmadığı sonucunu desteklemektedir.

Öneriler

Bu çalışmadaki tüm bulgular ve analizler incelendiğinde ulaşılan verilerden şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi ve bu yöntemlerle öğrencileri buluşturması önerilebilir.
- Performans ve uygulamalı derslerde ölçme-değerlendirme süreçleri daha sağlıklı olabilmesi konusunda önlemler alınmalıdır.
- Öğretmenlere alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilgili zorunlu seminer programları uygulanabilir.
- Öğrenciler ölçme değerlendirme süreçlerinden memnun olma nedenlerini o derste başarılı olmaları, memnun olmama nedenlerini ise o derslerde başarılı olamamaları olarak açıklamışlardır. Bir başka çalışmada bu memnun olunup olunmayan derslerin ölçme değerlendirme yöntemleri incelenip, alternatif veya geleneksel yöntemlerle memnunluk durumu arasında bağlantı olup olmadığı araştırılabilir.
- Araştırma tüm liseleri kapsayacak şekilde kapsamlı yapılabilir.

Kaynaklar

- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Anagün, Ş. S. ve Ersoy, A. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 375-416). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T. ve Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62. Doi: 10.19126/suje.398201.
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 129-159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Kan, M. O. (2009). Türkçe derslerindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 22-55.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. ve Akyıldız, S. (Ed.). (2009). *Ölçme ve değerlendirme*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dinç Altun, Z. ve Gülay, A. (2017). Ortaokul müzik öğretmenlerinin müzik öğretimi uygulamaları ve ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 57, 143-162. Doi: dx.doi.org/10.9761/JASSS7039.
- Doğan, A. B. (2005). *Fen öğretiminde değerlendirme etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 19 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Eren Yavuz, K. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., Çelikoğlu, M., ve Demir, E. S. (2010, Kasım). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications kitabı içinde*, 925-935.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2), 167-179.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- Kutlu, Ö. (2007). Yeni değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen yeterliğindeki önemi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu bildiriler kitabı içinde*, 295-299.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Mamur, N. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 175-188.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öcal, M. ve Ay, M. E. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Özgül, F. ve Kangalgil, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Sportmetre*, 16(2), 60-71.
- Özsevgeç, T. ve Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 333-354.
- Öztürk, Y. B. ve Şahin, Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046.
- Parmaksız, Ş. R. ve Yanpar, T. (2006). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 159-172.

- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., ve Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi alışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Sönmez Ektem, I., Erben Keçici, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(3), 661-680.
- şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranış bilimlerinde güvenilirlik ve geçerlilik analizleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde ölçme ve değerlendirme sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27.
- Turan Oluk, N. ve Ekmekci, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 172-199.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ulutaş, S. ve ıkırıkı, N. (2019). TEOG sistemi ortak sınavlar kapsamı dışındaki derslerin öğretmenlerinin TEOG sisteminin etkilerine ilişkin görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(1), 68-79.
- Vural Akar, R. ve Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) alışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 126-139.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme öğretmenler için el kitabı*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldız, E. M. (2012). Ortaokul 6. sınıf görsel sanatlar dersi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri. *İdil Dergisi*, 1(3), 128-144.
- Yiğit, F. ve Kırımılı B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 64-86.

Lisansüstü Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konuları Algılama Biçimlerinin İncelenmesi

Nurhayat Kurşun

Mersin Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

nurhayatkursun@gmail.com

Feride Ercan Yalman

Mersin Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi

feride@mersin.edu.tr

Ahmet Taşdere

Uşak Üniversitesi, Dr.

ahmet.tasdere@usak.edu.tr

Özet

Bu çalışma, fen bilimleri eğitimi lisansüstü öğrencilerinin sosyobilimsel konuları algılama biçimlerinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre gerçekleştirilen çalışmada çalışma grubunu Mersin Üniversitesi fen bilimleri eğitimibilim dalında öğrenim gören on yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılardan beş kişi lisans programında yeni mezun olup sadece yüksek lisans eğitimi alırken diğer beş kişi aynı zamanda öğretmenlik yapmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış mülakatlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yüksek lisans öğrencilerine alt soruları da barındıran yedi adet soru sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın bulgularında, katılımcıların sosyobilimsel konuları tanımlamada ve örnekler vermede yeterli cevaplar verdiği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çoğu yetişkin birey olarak sosyobilimsel konulara karşı ilgili olduğu, ifade etmiştir. Ancak katılımcılar öğretmen kimliğinde iken sosyobilimsel konuları öğretmede ve değerlendirmede kendilerini kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyobilimsel konuların öğretimi ile öğrencilere çözüm üretebilme, farklı bakış açısı ve duyarlılık kazandırma gibi yararlar getireceği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda sosyobilimsel konuların öğretiminde sınıf hâkimiyetindeki sıkıntılar, uzlaşamama gibi noktalardan dolayı sosyobilimsel konuların öğretiminde zorluklarının olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, sosyobilimsel konular, lisansüstü öğrenciler.

Abstract

The aim of the study was to examine the perception of master students at science education socio-scientific issues. It has been to be appropriate for case study from qualitative research approaches. The study conducted with ten master students at science education department who are studying at Mersin University. Five of them are studying at master program. Five of them are both teachers and master students. In this study, semi-structured interview technique was used as a data collection tool. Participants were asked six questions that contain more questions in them. The data obtained from semi-structured interviews were analyzed by using content analysis. According to the result of the study, it was observed that participants described, gave examples and answer questions about socio-scientific issue quintessentially. Also most of them expressed that they were interested in socio-scientific issues as an adult but they had difficulties while teaching and evaluating the seissues in calssroom. Moreover, it was emphasized by the participants that thanks to teaching of socio-scientific issues, students can generated solutions gain different perspectives and awareness. This research showed that, some difficulties like classroom management and disagreement between people, may occur while teaching socio-scientific issues.

Keywords: Science education, socio-scientific issues, master students.

Giriş

Bilim, teknoloji, toplum ve yaşam şartlarındaki değişimler yüzyıllar boyunca etkileşim içinde ve katlanarak çoğalmaktadır (Karabal, 2018; Topçu, 2015, s.1). Bu bağlamda bazı bilim insanları bilimin sosyal amaçlar ve sorumluluklardan ayrı tutulduğunda, değerlerden bağımsız ve ilişkisiz bir hal alacağını düşünmektedir (Pedretti, 1999). Söz konusu amaçlar, ilişkiler ve etkileşimleri bir bütün olarak yaşayabilmek adına ülkeler eğitim programlarını revize etmektedir (Sağlam, 2016). Özellikle fen eğitim programlarında yukarıda bahsedilen bilim, teknoloji, toplum kavramlarını fen okuryazarlığı adı altında birleştirerek öğrencilerin kendi yaşantıları ile ilişkili bilgiler edinmesine, gerçek dünya ile bilimsel kavramlar arasındaki bağlantıları kurmalarına zemin oluşturmaktadır (MEB, 2018; Seçkin Karaca, 2018). Aksi takdirde fen okuryazarlığının kazandırılmaması bilim-toplum ilişkisini göz ardı edilmesine ve sorgulama, karar verme gibi becerilerinde gelişmemesine neden olmaktadır (Williams, Stanisstreet, Spall, Boyes ve Dickson, 2003; Özgün Koca ve Şen, 2006; Özden, Kara ve Tekin, 2008; Dolan, Nichols ve Zeidler, 2009; Hofstein, Eilks ve Bybee, 2011; Şahin ve Yağbasan, 2012).

Bireyler yaşam boyunca bahsedilen sorgulama, karar verme, bilim teknoloji toplum ilişkisine yönelik birçok ikilem ile karşı karşıya kalmaktadır (Yapıcıoğlu, 2016). İkilemleri, sorgulamaları en çok içinde barındıran bazı konular vardır ki bu konular sosyobilimsel konular olarak adlandırılmaktadır (Sadler, 2004; Topçu, 2015). Sosyobilimsel kavramı; zayıf yapılandırılmış, belirli bir çözümü olmayan, çok yönlü bakış açıları içeren, bilimle ilişkili, sosyal durum ve problemler anlamına gelmektedir (Zeidler, Walker, Ackett ve Simmons, 2002; Sadler 2004; Fowler, Zeidler ve Sadler, 2009; Yapıcıoğlu, 2016). Sosyobilimsel konular (SBK) kesin cevapları ve kesin doğruları olmayan ve öğrencilerin fenle ilgili ekonomik, politik, sosyal, sağlık ve etik konularda sorumluluk sahibi olmalarını, olaylara eleştirel bir gözle bakabilmelerini ve bilinçli kararlar verebilmelerini sağlayan konular olarak tanımlanmaktadır (Pedretti, 1999; Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2017). Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarından biri, sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmektir (MEB, 2018). Sosyobilimsel konuların öğretilmesinin muhakeme, sorgulama gibi bilişsel becerileri kazandırmanın yanında öğrencilerin hem psikolojik ve sosyal yönünün gelişmesine hem de olaylara farklı bakış açılarıyla bakılabilmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005; Zeidler ve Nichols, 2009; Sağlam, 2016).

Bir sosyobilimsel durumun çözüme kavuşabilmesi için öncelikle konunun iyi anlaşılması ve daha sonra bu konuda bireylerin fikirlerini ifade etmeleri gerekmektedir. SBK öğrencilere eleştirel düşünme, argümantasyon ve bilimsel kanıtlara dayalı düşünme için fırsatlar sağlarken (Walker ve Zeidler, 2007) toplumun bilinçlenmesinde de anahtar rol oynamaktadır (Kolsto, 2001a).

Fen, teknoloji, toplum arasındaki bağlantılarla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar olmakla beraber (Bacanak, 2002; Yalvaç, Tekkaya, Çakıroğlu ve Kahyaoğlu, 2007; Gülhan, 2012; Yolagiden, 2017) uluslararası arenada da birçok çalışmada sosyobilimsel konuların fen okuryazarlığı bir arada ele almaktadır (Kolsto, 2001b; Sadler ve Zeidler, 2004; Lee, Abd-El-Khalick ve Choi, 2006). Genç ve Genç'in (2017) sosyobilimsel konulara yönelik çalışmaları incelediği literatür taramasında, araştırma yöntemlerinde nicel çalışmaların daha fazla olduğu, veri toplama yöntemlerinde yarı yapılandırılmış görüşme ile nadiren veri toplandığı ve lisansüstü öğrencilerle çalışılmadığı gözlenmiştir. Benzer sonuçlar konu ile ilgili farklı derleme çalışmalarında da mevcuttur (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014; Değirmenci ve Doğru, 2017; Tezel ve Günister, 2018). Bir diğer ifade ile ülkemizde sosyobilimsel konular ile ilgili çalışmaların varlığından bahsedilebilir (Bilen ve Özel, 2012; Gülhan, 2012; Cebesoy ve Şahin, 2013; Çavuş, 2013; Kılınç, Boyes ve Stanisstreet, 2013; Atabey, 2016; Sevgi, 2016; Babacan, 2017; Akbaş ve Çetin, 2018; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kırıyıcı, 2018). Ancak söz konusu alanyazın oluşurken bazı örneklerle (örneğin ortaokul öğrencileri) üzerinde ya da yöntemler üzerinde eğilimlerin daha fazla olduğu söylenebilir. Bazı çalışma grupları (örneğin öğretmenler, yüksek lisans öğrencileri vb.) ya da bazı araştırma yöntemleri üzerine daha az eğilim gösterilebilmektedir. Bu bağlamda bu araştırma grubunda lisansüstü öğrenciler ile çalışılmıştır. Lisansüstü öğrencilerinin bu konudaki görüşlerinin belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca lisansüstü yapan öğrencilerin aynı zamanda fen bilimleri öğretmeni de olabileceği düşünüldüğünde söz konusu çalışmanın iki boyutlu olabileceği söylenebilir. Katılımcıların aynı zamanda öğretmen olması sosyobilimsel konuları öğreten kişilerin bu konudaki görüşlerini ve yetkinliklerini ortaya çıkarması açısından önemli olmaktadır. Bu bağlamda söz konusu çalışmanın amacı "fen bilimleri eğitimi üzerine

yüksek lisans yapan öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerini ortaya koymak ve algılama biçimlerini incelemek” şeklinde belirtilebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması; durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine incelenmesine olanak sağlamaktır (Denzin ve Lincoln, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da lisansüstü öğrencilerinin sosyobilimsel konuları algılama biçimleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmak istenmiştir. Bu sebeple çalışmanın nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu: 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde “Fen Bilgisi Eğitimi” alanında yüksek lisans eğitimi alan on öğrenci, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Araştırmacılardan birisinin öğrenim görmekte olduğu okuldan seçilmiştir. Çalışma grubundaki yüksek lisans öğrencileri gönüllülük esasına uygun seçilmiştir. Beş katılımcı, sadece lisansüstü eğitimi görmekteyken beş katılımcı yüksek lisans eğitimi almakla beraber devlet okullarında öğretmenlik görevlerini yerine getirmektedirler.

Veri Toplama Araçları: Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmede alt sorular da barındıran altı soru mevcuttur. Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları Ek 1’de sunulmuştur. Sorular araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Sorular uzman görüşüne sunulduğunda birkaç soru çıkarılmış ve bazı soruların sıralamalarında değişiklik yapılmıştır. Görüşmedeki veriler katılımcıların bir kısmının izniyle ses kaydına alınmış, bir kısmının ses kaydı istememesinden dolayı yazıya dökülerek toplanmıştır.

Veri Analizi: Elde edilen veriler transkript edilip içerik analizi yöntemiyle kod ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin daha anlaşılır olabilmesi için tablo ve görseller aracılığı ile bulgular oluşturulmuştur. Kod ve temaların frekansları tablo ve görsellerde parantez içinde belirtilmiştir. Analizler araştırmacılar tarafından Fen bilgisi eğitimi alanında yüksek lisans yapmakta olan 8 öğrenci eşliğinde yapılmıştır. Transkriptlerden yola çıkarak kodlar oluşturulmuştur. Kodlarda karşılaşılan uyumsuzluklarda ortak karar ile uzlaşma sağlanmıştır. Söz konusu aşamaların hiçbirinde geçerlik güvenilirlik bağlamında sıkıntı yaşanmamıştır. Ayrıca inandırıcılık ve aktarılabilirliği sağlayabilmek adına katılımcıların görüşmelerde verdikleri yanıtların bazı kesitleri alıntılar halinde bulgularda sunulmuştur. Etik kurallar gereğince alıntılar gösterirken katılımcıların isimleri belirtilmemiş ve Ö1, Ö2 gibi kodlar verilerek alıntılar sunulmuştur.

Bulgular

Görüşmelerde öncelikle sosyobilimsel konunun tanımını katılımcıların yapması istenmiştir. Elde edilen cevaplar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Sosyobilimsel Konunun Tanımı

Katılımcılara göre “Sosyobilimsel Konu” ifadesinin Tanımı	
Temalar	Kodlar
	Bilimsel (6)
	Toplumu ilgilendiren (5)

Sosyobilimsel Konu Tanımı

Sosyal (3)

Farklı fikirler (3)

Çevreyi etkileyen (1)

Gündelik konular (1)

Yaşam ile fen arasındaki köprü (1)

“Sosyobilimsel konuyu tanımlayabilir misiniz?” sorusuyla öğrencilerin sosyobilimsel kavramını nasıl algıladıklarını ya da nasıl tanımladıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların ortak kullandığı ifadeler *sosyal, bilimsel, toplumu ilgilendiren, farklı fikirler, çevreyi etkileyen, yaşam ve fen arasındaki köprü ve gündelik konular* olmuştur. Katılımcılardan Ö2'nin ifadelerinden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

“Sosyobilimsel konular insanların hayatlarıyla fen arasındaki köprüdür. Örneğin; sosyobilimsel konular sayesinde öğrenciler enerji konusunu işlerken yenilenebilir enerji kaynaklarından olan rüzgâr enerjisi konusunda daha sağlıklı yorumlar yapabileceklerdir”Ö2.

Görüşmelerde katılımcılar sosyobilimsel konuyu gündelik hayatımızdaki problemlerle bağdaştırmıştır ve çözüm önerilerinden bahsetmişlerdir. Buna dayanarak sosyobilimsel konuların tanımında toplum ve bilimle örtüşen gibi ifadeler kullanmışlardır. Katılımcıların tanımlamalarından sonra sosyobilimsel konu örnekleri vermeleri istenmiştir. Bahsedilen konu örnekleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Sosyobilimsel Konu Örnekleri

Sosyobilimsel Konu Örnekleri	
Temalar	Kodlar
Sosyobilimsel Konu Örnekleri	Nükleer santral (8)
	GDO (2)
	Klonlama (2)
	Mars’a yolculuk (1)
	Su kirliliği (1)
	HES (1)
	Geri dönüşüm (1)

“Sosyobilimsel konulara örnek verebilir misiniz?” sorusu öğrencilerin yaptıkları tanımlara uygun örnek verip veremeyeceklerini incelemek amacıyla sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri örnekler arasında *nükleer santral, Mars’a yolculuk, klonlama, su kirliliği, hes, geri dönüşüm, yenilenebilir enerji kaynakları ve g*debulunmaktadır.

Lisansüstü öğrencilerin gerek sosyobilimsel konuları tanımlamada gerekse uygun örnekler vermede yeterli cevaplar verdiği söylenebilir. Öğrencilerin diğer yaklaşımlar ve sosyobilimsel konu temelli yaklaşıma olan görüşlerini belirlemek amacıyla farkları sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Sosyobilimsel Konu Temelli Eğitimin Diğer Yaklaşımlardan Farkları

Sosyobilimsel Konu Temelli Öğretimin Farklılıkları
Tartışma bilinci oluşturma (5)
Farkındalık oluşturma (3)
Problemlere çözüm önerisi (2)
Farklı tekniklerin kullanılması (1)
Kesin doğru veya kesin yanlışların olmaması (1)

Katılımcı ifadeleri kategorize edildiğinde beş kategoride yanıtların yer aldığı görülmektedir. Yanıtlar, *tartışma bilinci oluşturma, farkındalık oluşturma, problemlere çözüm önerisi sağlama, farklı tekniklerin kullanılması ve kesin doğru veya yanlışların olmaması* şeklinde sıralanabilir. Sosyobilimsel konuların öğretiminde yaşanan olumlu ve olumsuz durumlar katılımcılara sorulduğunda elde edilen cevaplar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Sosyobilimsel Konuların Öğretiminde Karşılaşılan Olumlu ve Olumsuz Durumlar

Olumlu Yönleri	Olumsuz Yönleri
Sorgulayan, araştıran öğrenciler yetiştirme (6)	Düşüncelerin bir çatı altında toplanamaması (5)
Fen bilimlerine merak uyandırma (3)	Sınıf içi kargaşaya sebep olma (4)

Farklı bakış açıları kazanma (2)	Yetersiz bilgiler nedeniyle kavram yanlışlığı oluşturma (2)
Problemlere çözüm üretilebilme (1)	Veli tepkisiyle karşılaşma (1)
Çevre sorunlarına karşı duyarlılık (1)	
Güzel projelerin ortaya konması (1)	

Sosyobilimsel konuların öğretiminde karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumlar sıralandığında olumlu yönlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Sosyobilimsel konuları sınıf ortamında ele almanın olumlu yönlerine dair vurgulanan noktalar *sorgulayan öğrenciler yetiştirme, fen bilimlerine merak uyandırma, farklı bakış açıları kazanma, çözüm önerileri üretebilme, duyarlılık sağlama ve güzel projeleri ortaya koyma* şeklinde sıralanabilir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

'Çok farklı düşünceler ortaya çıkar ve buna bağlı olarak belki de güzel projeler ortaya konabilir.' Ö1

"Bence sosyobilimsel temelli öğretimin en olumlu tarafı öğrencilere farklı bakış açılarını tanıtmadır. Örneğin benim onayladığım bir şeyi başka biri onaylamıyor veya benim bakış açımdan çok ters bir şekilde farklı bakış açıları geliştirebiliyor." Ö9

Yukarıda bahsedilen olumlu özelliklere karşın sosyobilimsel konuların öğretiminde yaşanan zorluklar ve olumsuz yönler de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Sosyobilimsel konular sınıf ortamına ele alınırken düşüncelerin bir çatı altında toplanamaması, sınıf içi karmaşaya neden olabilmesi, yetersiz bilgiler nedeniyle kavram yanlışlığına sebep olunması ve veli tepkisiyle karşılaşılması gibi noktaların sıkıntı oluşturabileceği ifade edilmiştir. Söz konusu noktaları görüşmelerde şu şekilde dile getirilmiştir.

"Sınıfın içerisinde farklı görüşler çok fazla açığa çıkacaktır. Burada çok dikkatli olmak gerekiyor. Konu çok uç noktalara gidebiliyor." Ö10

"Tartışmaya fazla açık olduğu için veli tepkisi olabilir. Bana doğru gelen görüş veliye doğru gelmeyen bir konu olabilir. Okulda öğrenci yaşadığı bir diyalogu eve gidince veliye anlatacaktır. Öğretmen veliyle ters düşülebilir" Ö8

Sosyobilimsel konuların öğretimi esnasında öğrenci ve öğretmene düşen görevler üzerine katılımcıların görüşleri alınmak istenmiştir. Bu amaçla öğrenci ve öğretmenlere düşen görevler sorulmuştur.

Tablo 5:Sosyobilimsel Konularda Öğretmen ve Öğrenciye Düşen Görevler

Öğretmene Düşen Görevler	Öğrenciye Düşen Görevler
Tartışma ortamını iyi yönetmeli (4)	Taraflar birbirine saygılı olmalı (7)
Tarafını belli etmemeli (3)	Araştırma yapmalılar (7)
Öğrenciyi yönlendirmemeli (3)	Üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeli (3)
İyi bir rehber olmalı (3)	Düşüncelerini dile getirmeliler (3)
Her fikre açık olmalı (2)	Kitap okuyarak yorumlama yeteneklerini geliştirmeliler (1)

Yeterli bilgiye sahip olmalı (2)

Gündemi takip etmeli (2)

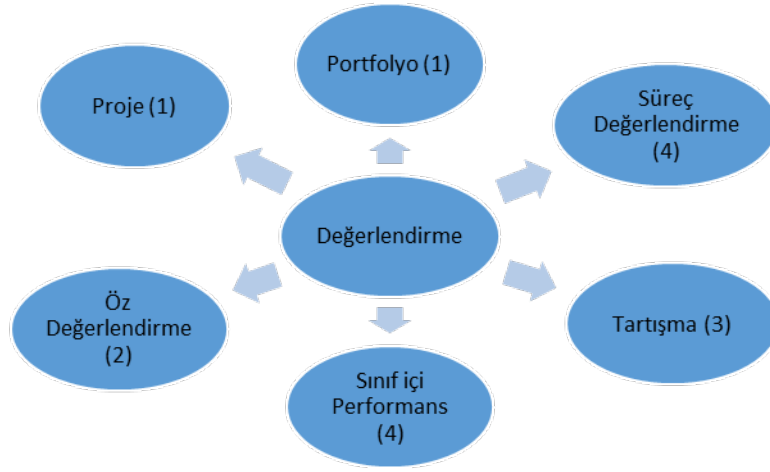
Farkındalık yaratabilmeli (1)

Öğrencilerden gelen cevaplarla oluşturulan tabloda öğretmene düşen görevlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Aşağıda hem öğretmene hem de öğrenciye düşen görevler için alıntılar bulunmaktadır.

“Öğretmenin bu tür konuları işlerken bilgili olması lazım... Yani kendisi takip etmeli hem gündemi neler olup bittiğini ki öğrenciye de bunu aktarabilmeli. Tabii sadece alan bilgisi yetmez. Sınıf yönetimi de iyi olmalı. Uygun öğretim yöntemlerini ve değerlendirme metotlarını bilmeli” Ö2.

“Ne yazık ki çocuklarımız yeterli miktarda kitap okumadıkları için bizi algulamakta zorlanıyorlar. Kitap okuma alışkanlığını geliştirmeliler. Bu olursa sosyobilimsel konularda da zaten gelişeceklerdir” Ö4

Sosyobilimsel konuların öğretiminden sonra değerlendirmenin nasıl olması gerektiği katılımcılara sorulduğunda elde edilen cevaplar Şekil 1’de gösterilmiştir.

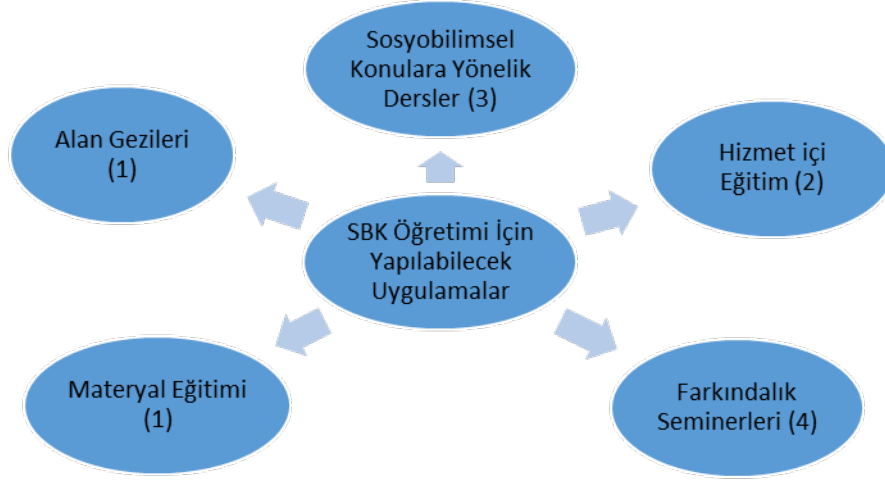


Şekil 1: Sosyobilimsel Konularda Değerlendirme Yöntemleri

Sosyobilimsel konularda değerlendirmenin olup olmayacağı, olursa nasıl olabileceği hakkındaki katılımcı görüşleri için “Sosyobilimsel konularda değerlendirme ne şekilde olmalıdır?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı cevaplarında geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden pek bahsedilmemiştir. Genellikle tamamlayıcı (alternatif) ölçme değerlendirme yöntemlerinden bahsedilmiştir. Görüşmelerde katılımcılar sosyobilimsel konuların öğretiminden ziyade değerlendirme kısmında sıkıntılar yaşanabileceğini de ifade etmişlerdir.

“Ölçme değerlendirme bence sosyobilimsel konuların en zor kısmı. Çünkü sosyobilimsel konularda bir doğrunun veya yanlışın olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla klasik değerlendirme bu konuda yapamayız. Neler yapabiliriz peki? Öğrencinin neyi savunduğundan ziyade nasıl savunduğunu gösteren, argümanlarını en iyi şekilde ortaya koyabileceği teknikler kullanılmalı. Sınıf içi performanslar, tartışmalar vb. Doğrusunu söylemek gerekirse ben sbk’nın değerlendirme kısmında kendimi yeterli görmüyorum.” Ö3

Sosyobilimsel konuların gerekse mesleğini icra eden öğretmenler açısından gerekse lisans düzeyinde verilen eğitimde öğretmenn adayları açısından neler yapılabileceği katılımcılara sorulduğunda elde edilen cevaplar Şekil 2’de görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 2: Sosyobilimsel Konuların Eğitimi İçin Yapılabilecek Uygulamalar

Öğrencilerin verdiği cevaplar beş farklı başlık altında aşağıdaki gibi toplanmıştır. Bazı katılımcılar verilen eğitimlerin farkındalık yaratacağını düşünerek ‘*farkındalık seminerleri*’ düzenlenmeli derken bazı katılımcılar ‘*proje*’lerle desteklenmesi gerektiğini savunmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde bir diğer soru olarak sosyobilimsel konuların öğretmenin ne tür katkılar sağlayabileceği sorulmuştur. Bir diğer ifade ile “Sosyobilimsel konular fen bilgisi eğitimine, öğretmenlere ve öğrencilere ne gibi katkılar sağlamış olabilir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Katılımcı cevaplarının en çok çeşitlilik gösterdiği cevaplar bu kısımda olmuştur. Bu sebeple bu sorunun cevapları tablo ya da şekil üzerinden sunmak yerine alıntılar üzerinden sunulmuştur.

Sosyobilimsel konuların bence hem öğretmene hem öğrencilere en çok sunduğu katkı kesinlikle farklı bakış açıları” Ö2.

Bütün bu saydığımız kişilere öğretmenlere öğrenciye toplumu ilgilendiren olaylardan haberdar olmasını mesela GDO gibi bir şeyin aslında herkes tarafından yanlış bilindiği ya da nükleer enerji ya da diğer sosyobilimsel konular. Bunu kullandığımız zaman bunun aslında gerçekte ne olduğunu öğrendiğimiz yanlışlamaları gidermede bize işe yaradığını düşünüyorum” Ö7.

Sonuç ve Tartışma

Lisansüstü öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkındaki algılarının araştırıldığı bu çalışmada, katılımcıların sosyobilimsel konuları genel olarak tanımlayabildiği ve uygun örnekler verebildiği görülmüştür. En sık vurgulanan sosyobilimsel konu örneği nükleer santral olmuştur. Çalışmanın yapıldığı bölgede (Mersin) gündemde olan bir konu olmasından dolayı en çok söylenen konunun nükleer santral olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte genel tanımlamada katılımcıların sosyobilimsel konuların doğasına uygun cevaplar (bilimsel, sosyal, farklı fikirler, toplumu ilgilendiren vb.) verdiği tespit edilmiştir. Benzer bir bulguya ulaşan Demiral ve Türkmenoğlu (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının sosyobilimsel konu hakkında alan bilgisinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın farklı bulguların tespit edildiği çalışmalarda Türkmen, Pekmez ve Sağlam (2017), fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, Aksent ve Deliker (2013) ise, öğretmen adaylarının SBK tabanlı bazı çevresel sorunlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve sera etkisi, küresel ısınma ve ozon tabakası sorunlarını birbirleriyle yanlış ilişkilendirdikleri tespit etmişlerdir.

Görüşmelerden elde edilen bir diğer bulguda, sosyobilimsel konuların öğretiminin öğrencilere farklı bakış açıları kazandırma, duyarlılık sağlama ve çözüm önerileri üretme vb. olumlu yönlerinin olduğudur. Benzer görüşlerin doğrudan ya da dolaylı şekilde vurgulandığı bazı çalışmalarda sosyobilimsel konuların öğretiminin sadece akademik anlamda değil psikolojik ve sosyolojik anlamda da katkılarına değinilmiştir (Zeidler, Sadler, Simmons ve Howes, 2005; Zeidler ve Nichols, 2009; Sağlam, 2016; Karahan ve Roehrig, 2019).

Lisansüstü öğrenciler sosyobilimsel konuların öğretiminin öğrencilere ve öğretmenlere sağladıkları olumlu katkılar olarak farklı bakış açıları kazandırma, merak uyandırma, sorgulayan, araştıran öğrenciler yetiştirme ve çevre sorunlarına duyarlık sağlama gibi faktörleri vurgulamışlardır. Bununla birlikte katılımcılar sosyobilimsel konuları ele alırken bazı olumsuzlukların ve zorluklarında olabileceğini belirtmişlerdir. Söz konusu olumsuzlukları yetersiz bilgiler nedeniyle kavram yanılgıları oluşturma, düşüncelerin aynı çatı altında toplanamaması ve sınıf içi karmaşa olması gibi bazı pedagojik içerikli sorunları belirtmişlerdir. Alan yazında benzer zorluklara dikkat çeken Gamez ve Erduran (2018), öğretmen adaylarının sosyobilimsel bağlamda tartışmalarını ve bu tartışmalara ilişkin öğretim stratejilerini nasıl anlamlandırdıkları incelemişlerdir. Katılımcıların çoğunlukla SBK'nın günlük hayattaki kullanımını hakkındaki sorularda, katılımcıların yeterli bilgiye sahip olmadığı ve farklı pedagojik stratejileri anlamada zorlandığı tespit edilmiştir.

Lisansüstü öğrenciler hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde sosyobilimsel konulara yönelik destekleyici nitelikte eğitimler verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda bazı önerilerde bulunan katılımcılar sosyobilimsel konular hakkında bilgi eksikliklerinin giderilebilmesi için öğretmen eğitim programlarına ilgili dersler eklenmesi, seminer ve alan gezileri gibi uygulamalar yapılmasını önerilmektedir. Söz konusu yetersizlikleri bertaraf etmek için benzer önerilerde bulunan çalışmalar bulunmaktadır (Alaçam Akşit, 2011; Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014; Cebesoy ve Karışan, 2017)

Bu araştırmada, sosyobilimsel konuların öğretimi sürecinde öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikler; yeterli bilgiye sahip olma, güncel araştırmaları takip etme, tartışma ortamını iyi yönetme ve her fikre açık olma vb. olarak ortaya konmuştur. Sıbıç'ta (2017), çalışmasında bu özelliklere benzer nitelikte olan deneyim eksikliği, alan bilgisi ve araştırma eksikliği gibi nedenlerin öğretmen adaylarının öz yeterlilik ve inançlarını düşürebileceğini belirtmiştir.

Sosyobilimsel konular için değerlendirmelerin nasıl olması gerektiğine yönelik olarak, süreç değerlendirme, tartışma ve sınıf içi performans gibi genel ifadeleri ortaya koyan katılımcılar, az sayıda da olsa portfolyo ve öz değerlendirme gibi spesifik teknikleri belirtmişlerdir. Mülakat süreçlerinde değerlendirme etkinliklerini yüzeysel olarak açıklayabilen ve sosyobilimsel konuların en zor kısmı olduğunu belirten lisansüstü öğrencilerin ifadelerini destekleyici nitelikte sonuçlara ulaşan Han Tosunoğlu (2018), öğretmenlerin SBK'yı sınıf içine transfer etmede yeterli olmadıklarını ve değerlendirmede büyük eksiklikleri olduğunu tespit etmiştir.

Öneriler

Lisansüstü öğrencilerin sosyobilimsel konuları algılama biçimlerinin incelendiği bu çalışmada, araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmen eğitimi ve lisansüstü eğitim süreçlerine, öğretim programlarına ve gelecekte yapılacak benzer araştırmalara yönelik olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

Öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında tartışmalar yaparak etkili karar alma becerilerinin geliştirilebilmesi için, öğretim programları konu alanı bilgisi sağlarken sosyobilimsel konu içerikli bir çerçevede sunulabilir. Bu bağlamda öğretmen eğitimindeki ilk yıllarda konu alan bilgisinin ayrıntılı verildiği derslerde ve hemen sonrasındaki pedagojik içerikli derslerde sosyobilimsel konu entegrasyonunun daha yoğun ve kapsamlı bir şekilde yapılması önerilebilir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim düzeyinde, sosyobilimsel konuların farklı boyutları daha derin ve üst düzey içeriklerle ele alınarak bilimsel araştırmalar yapılabilir. Bu üst düzey bilimsel araştırmaların içeriği SBK eğitiminin doğal çıktıları olan muhakeme becerileri, argüman kalitesi, SBK bilgi düzeyi gibi çıktıların yanı sıra yaratıcı ve analitik düşünme becerileri, işbirliği ve takım çalışması, sorumluluk vb. 21 yüzyıl becerilerine yönelik olabilir.

Fen bilimleri dersi öğretim programının kazanım yapısı incelendiğinde temel bilgi içeriklerinin bazılarının sosyobilimsel konularla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu ilişkili kazanımlara özgü spesifik öğretim etkinlikleri ve ders planı örnekleri öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerde verilebilir.

Özellikle yerel/bölgesel sosyobilimsel konulara temel eğitim düzeyinden yükseköğretim düzeyine kadar farklı tartışma seviyelerinde yer verilebilir. Böylece sosyobilimsel konular hem yerel hem de evrensel bağlamda tüm öğretim programlarının doğal bir parçası haline gelebilir.

Tüm eğitim düzeylerinde güncel sosyobilimsel konuları yansıtan basın yayın organları, yazılı ve görsel araçları (posterler gibi) kullanılabilir. Sosyobilimsel konulara yönelik disiplinlerle ilişkili farklı paydaş, uzman, yetkili, bilim insanı vb. bir araya getirilerek çok yönlü bakış açılarından öğrenme ortamlarında

faaydalanılabılır. Bununla birlikte sosyobilimsel konu odaklı bilimsel içerikli paneller, konferanslar, seminerler, çalıştaylar vb. toplantılar düzenlenerek bireysel ve toplumsal farkındalıklar artırılabilir.

Kaynaklar

- Akbaş, M.ve etin, P.S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), s.339-360.
- Aksen, Z. ve Deliker, D. (2013). İlkretim ğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), s.49-67.
- Alaçam Akşit, A. C. (2011). Sınıf ğretmeni adaylarının sosyobilimsel konularla ve bu konuların öğretimiyle ilgili görüşleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Atabey, N. (2016). *Sosyobilimsel konu temelli bir ünitenin geliştirilmesi: 7. sınıf ğrencilerinin konu alan bilgisi ve argümantasyon nitelikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Babacan, M. A. (2017). *Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf ğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Bacanak, A. (2002). *Fen bilgisi ğretmen adaylarının fen okuyazarlıkları ile fen-teknoloji-toplum dersinin uygulanışını değerlendirmeye yönelik bir alışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bilen, K. ve zel, M. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin biyoteknolojiye yönelik bilgileri ve tutumları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6 (2), s.135-152.
- Cebesoy, . B. ve şahin, M. D. (2013). Fen bilgisi ğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Cebesoy, . B. ve Karışan, D. (2017). Fen bilgisi ğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgilerinin, tutumlarının ve bu kaynakların ğretimi konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), s.1377-1415.
- Çavuş, R. (2013). *Farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf ğrencilerinin sosyobilimsel konulara bakış açıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Değirmenci, A. ve Doğru, M. (2017). Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: bir betimsel analiz alışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 123-138.
- Demiral, . ve Türkmenoğlu H. (2018). Fen bilgisi ğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konuda karar verme stratejilerinin alan bilgileriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 309-340.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. California: SagePublication.
- Dolan, T. J. Nichols, B. H. ve Zeidler, D. L. (2009). Using socioscientific icissues in primary classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(3), s.1-12.
- Fowler, S. R., Zeidler, D. L. ve Sadler, T. D. (2009). Moral sensitivity in the context of socioscientific icissues in high school science students. *International Journal of Science Education*, 31(2), s.279-296.
- Gamez,C. M. ve Erduran, S. (2018). Understanding argumentation about socioscientific issues on energy: a quantitative study with primary pre-service teachers in Spain. *Research in Science ve Technological Education*, 36(4), s.463-483
- Genç, M. ve Genç, T. (2017). Türkiye’de Sosyobilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), s.27-42.
- Gülhan, F. (2012). *Sosyobilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. sınıf ğrencilerinin fen okuyazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Han Tosunoğlu, . (2018). *Biyoloji ğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hofstein, A., Eilks, I. ve Bybee, R. (2011). Societal issues and their importance for contemporary science education—a pedagogical justification and the state-of-the-art in Israel, Germany, and the USA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(6), s.1459-1483.
- Karabal, M. (2018). *ğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların ğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelinin karar verme ve problem zme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Karahan, E. ve Roehrig, G. H. (2019). Case studies of science teachers designing socioscientific issues-based instruction. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), s.71-89.
- Kılınç, A., Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (2013). Exploring students' ideas about risks and benefits of nuclear power using risk perception theories. *Journal of Science Education and Technology*, 22 (3), s.252-266.
- Kolsto, S. D. (2001a). 'To trust or not to trust...' -pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23(9), s.877-901.
- Kolsto, S. D. (2001b). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85(3), s.291-310.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: T.C Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Lee, H., Abd-El-Khalick, F. ve Choi, K. (2006). Korean science teachers' perceptions of the introduction of socio-scientific issues into the science curriculum. *Canadian Journal of Math, Science ve Technology Education*, 6(2), 97-117.
- Özden, M., Kara, A. ve Tekin, A. (2008). Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi dersine ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), s.352-377.
- Özgün Koca, S. A. ve Şen, A. İ. (2006). The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about "effective education". *Teaching and Teacher Education*, 22(7), s.946-960
- Pedretti, E. (1999). Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science center sthrough an issues-based approach. *School Science and Mathematics*, 99(4), s.174-181.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(5), s.513-536.
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, s.4-27.
- Sağlam, H.İ. (2016). *Öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımına yönelik informal muhakemeleri üzerine karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Seçkin Karaca, H. (2018). *Yapılandırıcı yaklaşım yoluyla sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin 7. sınıf öğrencileri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Sevgi, Y. (2016). *Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle tartışılmasının ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, karar verme ve argümantasyon becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sıbıç, O. (2017). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara ve Sosyobilimsel Konu Temelli Öğretime Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, E. ve Yağbasan, R. (2012). Determining which introductory physics topics pre-service physics teachers have difficulty understanding and what accounts for these difficulties. *European Journal of Physics*, 33(2), 315.
- Tezel, Ö. ve Günister, B. (2018). Sosyobilimsel konu temelli fen öğretimi üzerine Türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), s.42-60.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: *Türkiye örneği*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), s.1-22.
- Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Türkmen, H. Pekmez, E. ve Sağlam, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), s.s448-475.
- Williams, C. Stanisstreet, M. Spall, K. Boyes, E ve Dickson, D. (2003). Why aren't secondary students interested in physics?. *Physics Education*, 38(4), s.324.
- Walker, K. A. ve Zeidler, D. L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), s.1387-1410.
- Yalvaç, B. Tekkaya, C. Cakıroglu, J. ve Kahyaoğlu, E. (2007). Turkish Pre-service Science Teachers' Views on Science-Technology-Society Issues. *International Journal of Science Education*, 29, s.331-348.
- Yapıcıoğlu, A. E. (2016). *Fen bilimleri öğretmen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli yaklaşım uygulamalarının etkililiğine yönelik bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yapıcıoğlu, A. ve Kaptan, F. (2017). Sosyobilimsel Konu Temelli Öğretim Yaklaşımı Uygulamalarının Etkililiğine Yönelik Bir Karma Yöntem Çalışması. *Eğitim ve Bilim*,42(192), s.113-137
- Yavuz Topaloğlu, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2018). The effect of the activities carried out in out-of-school learning environments based on socio-scientific issues on the decision-making of the students. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), s.1667-1678.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolagiden, C. (2017). *Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Zeidler, D. L. Walker, K. A. Ackett, W. A. ve Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: Beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86(3), s.343-367.
- Zeidler, D. L. Sadler, T. D. Simmons, M. L. ve Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), s.357-377.
- Zeidler, D. L. ve Nichols, B. (2009). Socioscientific issues: Theory and pratice. *Journal of elementary Science Education*, 21(2), s.49-58.

Fen Bilimleri Eğitiminde Biçimlendirici Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerine Ait İçerik Analizi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ünal

Kastamonu Üniversitesi, aunal@kastamonu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Şahingöz

Kastamonu Üniversitesi, ssahingoz@kastamonu.edu.tr

Özet

Eğitim-öğretimde öğretilen bilgilerin ne derecede kazanıldığına tespit edilmesi çok önemlidir. Bu noktada etkili bir değerlendirme yapma ihtiyacı doğmaktadır. Değerlendirme denince genel olarak akla sonuca ya da ürüne dayalı bir değerlendirme yolu gelmektedirler. Ancak süreç içerisinde gerçekleştirilebilecek ve eğitim-öğretimi şekillendirebilecek değerlendirme yollarını da göz ardı etmemek gerekir. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını sundukları gerekçeleri, yöntemleri, bulguları, sonuçları ve önerileri gibi birçok değişken açısından incelemektir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. 2013 ile 2019 yılları arasında konuyla ilgili yapılmış olan beş yüksek lisans tezi ve bir doktora tezi üzerinde inceleme yapılmıştır. Verilerin kodlanması ve çözümlenmesi için öncelikle araştırmacılar tarafından bir içerik analizi yönergesi oluşturulmuştur. Çalışmalara yönelik içerik analizleri geliştirilen yönerge doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizleri sonucunda incelenen tez çalışmalarının gerekçeleri, yöntemleri, bulguları, sonuçları ve önerileri bütüncül bir şekilde tablolarla desteklenerek ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeden ne şekilde faydalanılabileceği hususunda mevcut çalışmalar ışığında ilerde yapılabilecek araştırmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca bu önerilerin fen bilimleri öğretmenlerinin ders süreci içerisinde faydalanabileceği biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yollarıyla ilgi kendilerini bilgilendirmek ve ufuklarını açmak için de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: fen eğitimi, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme

Abstract

It is very important to determine to what extent the information taught in education is gained. At this point, there is a need to make an effective evaluation. Generally, when it comes to evaluation, a result-based or product-based evaluation bears in mind. However, the evaluation ways that can be realized in the process and shape the education should not be ignored. The purpose of this study is to analyze master and doctoral thesis studies regarding their methods, findings and conclusions in science on formative assessment and evaluation conducted in Turkey. In this study, content analysis was performed using document analysis method. Between the years 2013 and 2019, five master theses and one doctoral dissertation were examined. In order to encode and analyze the data, a content analysis directive was developed by the researchers. The content analyzes for the studies were carried out in accordance with the developed directive. The rationale, methods, findings, conclusions and suggestions of the thesis studies examined as a result of the content analysis are expressed in a holistic manner supported by tables. Based on the findings, some suggestions have been made for future research in the light of current studies on how formative measurement and evaluation can be utilized in science education. It is also thought that these suggestions will be useful for informing themselves and opening their horizons through formative measurement and evaluation ways that science teachers can benefit from in the course of the course.

Keywords: science education, formative measurement and evaluation

Giriş

Değerlendirme, öğrenme ve öğretme sırasında bütünlük bir araç olduğu için öğrenme sürecinin de hayati bir parçasıdır. Değerlendirme süreci öğrencilerin ilerlemesi, performansı, ihtiyaçları ve becerileri hakkında bilgi sağlar. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin performansları ve öğretimi hakkında yargılarda bulunmalarına yardımcı olur. Black ve Wiliam (1998), değerlendirmenin, öğretme ve öğrenme süreçlerini uyarlamak için bir geri bildirim kaynağı için bilgi veren her türlü faaliyet olduğunu tanımlar. Genel olarak, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeler ana değerlendirme türleridir. Öğrenmeye yönelik değerlendirme olarak da tanımlanan biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin ilerlemeleri hakkında bilgi sağlayan ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olan devam eden bir süreçtir. Bununla birlikte, düzey belirleyici değerlendirme, öğrenmenin değerlendirilmesi olarak kabul edilir ve öğrencilerin başarısı hakkında bilgi toplamak ve öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenmelerini ve öğretmenlerinin öğretim performanslarını değerlendirmek için kullanılır. Ayrıca, biçimlendirici değerlendirme oldukça önemlidir çünkü öğretmenlere öğretimi uyarlama ve öğrencilerin anlamalarını kontrol etme şansı verir (Davis, 2015).

Teknolojik gelişmelerle birlikte dünya değişmekte, bu değişiklikler eğitim alanını da etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenme ve günümüz dünyası için gerekli bilgi ve becerileri kullanma yöntemleri de değişime uğramaktadır. Öğrenciler kendi öğrenmelerine yön verme ve ilerlemelerinin farkında olma fırsatına sahip olabilmektedirler. Ayrıca, beceri ve bilgiyi okullarda öğretilenden farklı problemler içeren gerçek yaşam durumlarında kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Ancak genellikle, öğrenciler öğretim sonunda veya ders sonunda meydana gelen düzey belirleyici değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Ülkemizde de öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin performanslarının bir sonucu olarak öğrencilerin ne öğrendiklerini ve notlarını ölçen düzey belirleyici değerlendirme yapmaktadırlar. Buna bağlı olarak, öğrenciler kendilerini geliştirmek için yeterli fırsatlara sahip olamayabilirler. Ayrıca öğrenciler, verilen bilgiyi daha ileri öğrenme koşullarına uyarlamak için sonuçları kullanamazlar; çünkü eksikleri gidermek için zamanında geribildirim almazlar veya geri bildirim aldıklarında çok geç kalabilirler.

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını sundukları gerekçeleri, yöntemleri, bulguları, sonuçları ve önerileri gibi birçok değişken açısından incelemektir.

Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez merkezi üzerinden 2013 ile 2019 yılları arasında konuyla ilgili yapılmış olan dört yüksek lisans tezi ve bir doktora tezi üzerinde inceleme yapılmıştır. Verilerin kodlanması ve çözümlenmesi için öncelikle araştırmacılar tarafından bir içerik analizi yönergesi oluşturulmuştur. Çalışmalara yönelik içerik analizleri geliştirilen yönerge doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ek olarak lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteler, kabul yılları ve araştırma konuları gibi değişkenler de göz önünde bulundurulmuştur. Gerçekleştirilen içerik analizleri sonucunda incelenen tez çalışmalarının gerekçeleri, yöntemleri, bulguları, sonuçları ve önerileri bütüncül bir şekilde tablolarla desteklenerek ifade edilmiştir.

Bulgular

Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının yayınlanma tarihleri aşağıda tabloda (Tablo-1) verilmiştir.

Tablo-1 Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımları

2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	1	1	-	2	1

Yapılan analizlerde 2013 yılından 2018 yılına kadar yapılmış toplam 6 adet lisansüstü tezin tamamının çalışma grubu ya da örnekleminin ilköğretim 7. sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür.

Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının konuları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo-2 Tez Çalışmalarının Konuları ve Düzeyleri

Konusu	Düzeı	Yılı
Bilimin Doğasının Fen Konularına Entegrasyonunda Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Bilimin Doğasının Öğrenimine Etkisi	Yüksek Lisans	2013
Performansa Dayalı Tekniklerle Yürütölen Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Sürecinin Öğretmen ve Öğrenci Üzerindeki Etkisi	Doktora	2014
Süreç Değerlendirme Yönteminin 7. Sınıf “Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmecesi” Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Tutumları Üzerine Etkisi	Yüksek Lisans	2015
Biçimlendirici Yoklama Soruları İle Zenginleştirilmiş Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin "Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi	Yüksek Lisans	2017
İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi “Vücutumuzdaki Sistemler” Ünitesinin Biçimlendirici Değerlendirme Yöntemi İle İşlenmesinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Olan Etkisi	Yüksek Lisans	2017
Fen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Bilişsel Bilgi Ve Becerilerine Etkisi	Yüksek Lisans	2018

Yapılan lisansüstü tezlerin sonuçları özetle aşağıdaki gibidir.

Analizlerden alınan sonuca göre ünitelere entegre edilerek doğrudan yaklaşım stratejisine göre düzenlenmiş bilimin doğası etkinliklerinin sonunda yapılan kısa sınavların öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini geliştirmede olumlu katkısı olmuştur. Bilimin doğasının öğretiminde biçimlendirici değerlendirmenin kullanılması etkili olduğu kanısına varılmıştır. (Bala, 2013)

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak yürütölen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin, geçirmiş oldukları farklı değerlendirme sürecinin ardından sınıf-içi değerlendirme ortamını performansa yönelimli olarak algılama düzeylerinin düştüğü, öğrenmeye yönelimli algılama düzeylerinin ise arttığı söylenebilir. (Buldur, 2014)

Analiz sonuçlarına göre deney grubuna uygulanan süreç değerlendirme etkinliklerinin sonucunda elde edilen ortalama başarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Süreç değerlendirme yönteminin kullanımının öğrencilerin hem akademik başarıları üzerinde hem de tutumları üzerinde olumlu bir etkisi vardır. (Ürün, 2015)

Araştırmanın bulgularından hareketle biçimlendirici yoklama sorularının öğrencilerde var olan alternatif kavramları tespit etmede kullanılabilir etkili bir araç ve biçimlendirici değerlendirme yönteminin ise öğrenmeyi destekleyebilecek bir değerlendirme yöntemi olabileceği tespit edilmiştir. (Topçu, 2017)

Çalışma sonunda biçimlendirici değerlendirme yönteminin 7. Sınıf “Vücutumuzdaki Sistemler” ünitesinde yer alan sindirim ve boşaltım sistemleri ile ilgili kavramları anlama düzeylerini arttırmada

ve sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermede geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. (Çakmak, 2017)

Çalışma sonucunda alternatif (performansa dayalı) ölçme ve değerlendirme teknikleriyle yürütülen biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. (Gedikli, 2018)

Öneriler

Biçimlendirici değerlendirme ile ilgili sadece değerlendirilen gruba ait veriler değil değerlendiren gruba ait verilerin toplanması gerekmektedir. Gerek öğretmenlerden gerek öğretmen adaylarından biçimlendirici değerlendirmeye yönelik ilgileri, tutumları, kullanım sıklıkları gibi konularda görüş alınabilir. Yapılan çalışmalarda biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin başarı ve algılarına olumlu etkileri tespit edilmiş ancak öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme pratiklerini nasıl geliştirip kendi sınıflarına taşıyabilecekleri eksik kalmıştır.

Kaynaklar

Bala, V. G. (2013). *Bilimin Doğasının Fen Konularına Entegrasyonunda Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Bilimin Doğasının Öğrenimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), s.7-74.

Buldur, S. (2014). *Performansa Dayalı Tekniklerle Yürütülen Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Sürecinin Öğretmen ve Öğrenci Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakmak, T. (2017). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi "Vücudumuzdaki Sistemler" Ünitesinin Biçimlendirici Değerlendirme Yöntemi İle İşlenmesinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Olan Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Davis, M. R. (2015, November). Technology fed growth in formative assessment. *Education Week*, 11. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/11/11/technology-fed-growth-informative-assessment.html>

Gedikli, H. (2018). *Fen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Bilişsel Bilgi ve Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Topçu, K. Ş. (2017). *Biçimlendirici Yoklama Soruları İle Zenginleştirilmiş Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin "Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmececi" Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Ürün, N. (2015). *Süreç Değerlendirme Yönteminin 7. Sınıf "Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmececi" Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

E-Sağlık Okuryazarlığı Üzerine Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi: 2011-2019

Alp Eren Yüce

alpyuce83@gmail.com, atatürk üniversitesi

Ahmet Albayrak

albayrahamet55@gmail.com, hakkari üniversitesi

Özet

Bu çalışma içerik analizi yöntemini kullanarak e-sağlık okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalarını incelemektedir. Çalışmamızda yer alan 39 makaleye "ScienceDirect" ve "Web of Knowledge" veri tabanları üzerinden ulaşılmıştır. Çalışmamızda incelenen makaleler; makalelerin yayımlandığı dergiler, çalışmaların hangi ülkelerde yapıldığı; hangi e-sağlık okuryazarlığı ölçeklerinin kullanıldığı; araştırma yöntemi; veri toplama yöntemi; veri analizi yöntemi; örneklem seçimi yöntemi ve çalışmaların hangi alana yönelik yapıldığı soruları üzerinden değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre: kronik hastalıklar ve e-sağlık okuryazarlığı konusu üzerine yapılan çalışmalarda deneysel, yarı deneysel ve deneysel olmayan çalışmaların sayısının literatür taraması çalışmalarına göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak yeni bir araştırma alanı olan e-sağlık okuryazarlığı konusunda, veri toplama çalışmalarının popüler olduğu görülmüştür.

Abstract

This study examines the studies on e-health literacy using content analysis method. 39 articles in our study were accessed through "ScienceDirect" and "Web of Knowledge" databases. The articles examined in our study; journals in which articles are published, in which countries the studies are conducted; which e-health literacy scales are used; research method; data collection method; data analysis method; The method of sample selection and the field of studies were evaluated through the questions. According to the results, the number of experimental, quasi-experimental and non-experimental studies on chronic diseases and e-health literacy was found to be higher than the literature review studies. As a result, data collection studies are popular in e-health literacy which is a new research area.

Giriş

Dünyada e-sağlık kavramının popülaritesi gitgide artmaktadır. Yeni teknolojiler tıbbi ihtiyaçlara yönelik bir çok yeni imkân sunmaktadır (Efthymiou et al., 2017). Sağlık konusunda bir çok kişi, e-sağlık ürünlerini yoğun şekilde kullanmaktadır (Thackeray, Crookstone & West, 2013). Bu teknolojiler arasında internet, özellikle sağlık bilgisi sunmak adına güçlü bir platform oluşturmuştur (Mackert et al., 2014). İnternet ortamında sunulan birçok sağlık bilgisi hastaların hizmetindedir. Bu gelişmeler ile sağlık koşullarının iyileştirilmesi hedeflenmektedir (Camerini, Schulz, 2012). Bununla beraber dünyadaki kronik hastaların sayısı da çok fazla artış göstermiştir. Hem sosyal anlamda hem de bireyler için kronik hastalıklar ile mücadele kritik bir öneme sahiptir (Gee, et al., 2015). Bu iki konunun bulunduğu nokta ise, kronik hastalığa sahip hastaların, özellikle internet teknolojileri ortamında e-sağlık bilgisinden ne şekilde faydalandıkları sorunudur.

İnternet teknolojileri hastalar için yoğun sağlık bilgisinin sağlandığı bir ortam haline gelmiştir. Aynı zamanda bu teknolojiler sağlık bilgisini kolay ulaşılabilir hale de getirmiştir. Bu teknolojiler sağlık problemlerini gidermek için gerekli bilgiyi edinmek konusunda, hastalar için güçlü bir yardımcı araç olabilmektedir. Ancak bu potansiyelin verimli şekilde kullanılması, hastaların bilgiyi nasıl kullandıklarına bağlıdır. Bu noktada karşımıza sağlık okuryazarlığı kavramı çıkmaktadır. Sağlık okuryazarlığı sağlık bilgisini doğru şekilde alma, işleme ve kullanma becerisine verilen isimdir. Eğer bir kişinin sağlık okuryazarlığı seviyesi yüksekse, o kişi, sağlık bilgisini hangi doğru kaynaklardan edineceğini bilir. Aldığı bilgiyi eleştirel şekilde değerlendirebilir. Bilgiyi kullanırken gerekenleri yerine getirebilir (Nielsen-Bohlman, Panzer & Kidnig 2004). Bir başka deyişle, internette sağlık bilgisinden faydalanacak kimselerin sağlık okuryazarlığı seviyeleri önem arz etmektedir. Bu sayede internette bulunan sağlık bilgisi de verimli şekilde kullanılabilir. Bununla beraber sağlık bilgisi kullanıcı, belirli bir sağlık okuryazarlığı seviyesinin altında kalırsa, sağlık bilgisi ile etkileşimi sırasında kişinin sağlığı açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilecektir.

Sağlık okuryazarlığı becerisinin e-sağlık ürünlerinin kullanımı ile ilgili daha özelleşmiş bir tanımı e-sağlık okuryazarlığı kavramında karşımıza çıkmaktadır. E-sağlık okuryazarlığı teknolojik ürünlerin sunduğu doğru sağlık bilgisinin, sağlık bilgisi kullanıcı tarafından alınıp doğru şekilde kullanılmasının

becerisidir (Norman, 2011). Özellikle sağlık bilgisinin çok fazla artması ve internet ortamında çok fazla sağlık bilgisinin yayılması ile e-sağlık okuryazarlığının önemi hiç olmadığı kadar artmıştır(Norman & Skinner, 2006). Bu önemi anlamak e-sağlık araştırmaları için önem arz etmektedir. Çünkü konu ile ilgili veriler sağlık bilgisinin nasıl daha verimli sunulup kullanılacağına dair bilgiler sunacaktır. Bu da sağlık koşullarının iyileştirilmesine yardımcı olabilecektir.

Kronik hastalıklar bazı nitelikleri ile e-sağlık okuryazarlığının araştırma konusu olmak için uygun özelliktedirler. Bu hastalıkların sürekli devam ettiği için, hastalar sürekli sağlık bilgisine ihtiyaç duyarlar. Çünkü kronik hastalıklar tanımı gereği, bulaşıcı olmayan süregelen, devamı olan hastalık anlamında kullanılmaktadır. Yani kronik hastalar genellikle hayatları boyunca, içinde buldukları hastalık ile mücadele ederler ve bu konuda sağlık bilgisi kullanırlar. Hastalar sağlık bilgisini kullanırken bir öğrenme davranışı ve sağlık bilgisini kullanmak için bir tutum sergilerler. Yeni keşfedilen sağlık bilgileri de, kronik hastalara, hastalıkları ile ilgili yeni iyileştirme, tedavi yöntemleri sunarken, hastaları belirli davranışlar göstermek durumunda bırakır. Örneğin bir hipertansiyon hastası, sürekli yediklerine dikkat etmelidir. Hasta ne yiyeceği ile ilgili sürekli bilgi almak ve karar vermek durumunda olabilir. Yani bir devinim içinde sağlık bilgisine ihtiyaç duyar ve bu bilgiyi kullanır. Bu sebeplerden dolayı kronik hastalar, özellikle internet ortamında sunulan sağlık bilgilerinden uzun vadeli olarak faydalanabileceklerdir (Georgeff, 2014). Bu faydalanma esnasında da belirli nitelikler göstermeye ihtiyaç duyacaklardır. Bu niteliklerden yoksun kronik hastalar ise, kafaları karışmış ve ne yapacağını bilmez bir halde bilgi ile etkileşim kurmaya çalışabilirler (Fox, 2007).

Sağlık bilgisi için teknoloji kullanan kişi sayısı günden güne artış göstermektedir. Kronik hastalıklara sahip kişiler de, gün geçtikçe artan bir oranda online sağlık bilgisine ulaşmaktadırlar (Fox, Purcell, 2010). Hem internet kullanımının yaygınlaşması hem de bilginin bu ortamlarda kolay ulaşılabilir olması bu durumu desteklemiştir. Yine de sağlık bilgisinin çok olması ve kolay ulaşılabilir olması kronik hastaların ihtiyacı olan sağlık bilgisinin niteliği ile direkt olarak uyuşmayabilir. Hastalar hastalıkları ile ilgili özelleşmiş, ayırt edici bilgilere ihtiyaç duyabilirler. Kronik hastalar ancak e-sağlık okuryazarı olarak bu bilgilerin değerlendirmesini yapabilirler. Bu bağlamda kronik hastaların elektronik ortamda bulunan sağlık bilgisi ile etkileşimlerini irdelemek, bu konuda veri ortaya koymak önemli bir çalışma konusu olmuştur. Literatürde bu konuda ne çalışmalar olduğunu saptamak konunun seyrini anlamak için genel bir tablo çizmeye yarayacaktır.

E-sağlık okuryazarlığı görece yeni bir konu olmasına rağmen, yukarıda bahsi geçen konular bağlamında dünya literatüründe önemli bir yere sahip olmuştur (Griebel, vd., 2017). Bununla beraber, bu çalışmada görüldüğü üzere literatürde direkt olarak e-sağlık okuryazarlığına ait çalışma sayısının yoğunluğunun yeteri kadar olup olmadığı tartışılır bir haldedir. Teknolojinin, özellikle internetin ancak son dönemde çok yaygın hale gelmesi e-sağlık okuryazarlığını daha da önemli bir yere taşısa da bu konunun çalışma alanı olarak e-sağlık, teknoloji, eğitim ve sağlık okuryazarlığı gibi konular içinde ne durumda olduğunu anlamak önemlidir. Konu e-sağlık, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi farklı alanlara temas ettiğinden dolayı direkt olarak e-sağlık okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar diğer konuların etkisi altında kalabilmektedir. Örneğin sağlık okuryazarlığı kavramı sağlık eğitimi alanında çok fazla revaçta olduğu için bu konuda yapılan çalışma sayısı e-sağlık okuryazarlığı çalışmalarını geride bırakmıştır. Ayrıca benzer okuryazarlık konularını inceleyen dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi konularında e-sağlık okuryazarlığından daha popüler görünmektedir (Griebel, vd., 2017). Bu araştırma konularının daha geniş araştırma sorularına atıfta bulunmaları da bu konuları daha popüler kılıyor olabilir. Yine literatürde kişilerin e-sağlık bilgisi kullanımı ve bilgi teknolojileri ilişkisi çalışmaları mevcuttur. Ancak e-sağlık okuryazarlığı özellikle internet kullanımı ve sağlık okuryazarlığına birlikte vurgu yaptığı için, bu konudaki çalışmalar ile ilgili bir sistematik tarama mevcut görünmemektedir (Kim & Xie, 2017). Bu sebeplerden dolayı bu çalışma direkt olarak e-sağlık okuryazarlığı çalışmalarına yönelmiştir.

E-sağlık okuryazarlığına ilişkin diğer araştırmalar ve konuların kapsamaları göz önünde bulundurulduğunda, e-sağlık okuryazarlığı ve kronik hastalıkları içeren özellikle web teknolojilerinin kullanımına dair çalışmalar ile ilgili bir analiz çalışmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu çalışma; 2011-2019 yılları arasında “Web of Knowledge” ve “Science Direct” adlı iki uluslararası veri tabanında “e-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik” kavramları üzerine yayımlanan makalelerin tanımlayıcı özelliklerini, yöntemsel yaklaşımlarını ve genel eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma kapsamında şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) “E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmaları yaygın olarak hangi dergilerde yayınlanmıştır?
- 2) “E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?

- 3) “E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmaları yaygın olarak hangi yöntemleri kullanmışlardır?
- 4) “E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmalarında hangi araştırma desenleri (nicel, nitel, karma, betimsel vb.) daha sık kullanılmıştır?
- 5) “E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmalarında hangi veri toplama araçları, örneklem seçim yöntemleri ve veri analiz yöntemleri yaygın şekilde kullanılmıştır?

Yöntem

Çalışmamızın yöntemi içerik analizi yöntemidir. Bu yöntem bir konuya ilişkin literatürde bulunan mevcut çalışmalarını toplayıp, içeriklerinin düzenlenmesi, kategorize edilmesi, kıyaslanması ve bazı kuramsal sonuçlar çıkarılmasını sağlayan yöntemidir (Cohen, Manion, Morisson, 2007, sf. 197). Bu yöntem ölçümsel bir tavır ile makaleleri inceler (Walliman, 2003, sf. 98). Bir başka deyişle içerik analizi yöntemi ile bir konuya ait yazılmış makaleler; makalelerin bazı özelliklerine göre kategorize edilir; bu kategorilerin bulguları sayısal değerler şeklinde sunulur (Bauer, 2003). Bu çalışmada da e-sağlık okuryazarlığı ve kronik hastalar hakkında yazılmış eserler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiş, özellikleri betimlenmiştir.

Örneklem

Çalışmamızın örneklem grubunu e-sağlık okuryazarlığı ve kronik hastalar hakkındaki makaleler oluşturmaktadır. Bu makalelere yapılan literatür taraması sonucu ulaşılmıştır. E-sağlık okuryazarlığı kavramı yeni gelişen ve spesifik bir kavramdır. Bu yüzden konu ile ilgili literatürde yer alan çalışma sayısı kısıtlıdır. Bu sebeple çalışmamız “e-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik” kavramları ile ilgili “Web of Science” ve “Science Direct” veri tabanlarında yer alan tüm çalışmalarını örneklem grubu olarak belirlemiştir. Makalelerin yayımlandığı dergiler bağlı oldukları dizin gruplarına göre ayrıştırılmamıştır. Adı geçen veri tabanlarında “e-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik” kavramlarını kullanan tüm makaleler çalışmamızın örneğini oluşturmuştur. Literatür taraması 2011-2019 yılları arasında yer alan makaleler içinden yapılmıştır. Bunun nedeni ise e-sağlık okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların ancak bu yıllarda başlamış olmasıdır.

Sonuç olarak “e-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik” kavramları kullanılarak yapılan taramada 39 adet makaleye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu (ETYSF) kullanılmıştır. E-sağlık okuryazarlığı kavramını eğitim ve teknoloji konularını yan yana getirmektedir. ETYSF formunun eğitim ve teknoloji konularındaki güvenilirliği ve konuya uygunluğu geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır

(Göktaş, vd., 2012). Bu sebeple çalışmamızda veri toplama aracı olarak bu form kullanılmıştır.

Bu form incelenen makaleleri yedi kategoride incelemektedir. Birinci kısımda makalenin adı, yazarı ve yayımlanmış olduğu derginin adı tespit edilir. Formdaki diğer kategoriler ise şu şekildedir: makalenin türü; makalenin konusu; makalenin yöntemi; makalenin veri toplama araçları; makalenin örneklem seçimi; makalenin veri analizi yöntemidir (Göktaş, vd., 2013).

Veri Analizi

Çalışmamızda yer alan makaleler ETYSF formunda belirlenen kategoriler yönünden analiz edilmiştir. Her makale tek tek incelenmiştir. İnceleme esnasında kategorilerin makaleler açısından kullanımına dair yazarlar arasında fikir alışverişleri yapılmıştır. Makalelerin içerik özellikleri, belirlenen kategoriler altına not edilmiştir. Ardından bu verilerin bir düzen ve ilke içinde sunulabilmesi için elde edilen veriler betimsel istatistikî yöntemle ayrıştırılmıştır. Bu yöntemde veriler yüzde ve frekans istatistikî yöntemleri kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur (Kurtuluş, Seferoğlu, 2013). Makalelerde yer alan konular, kullanılan yöntemler, veri toplama araçları, örneklem seçimi ve veri analizi yöntemi tablolar halinde yüzdelik ve sayısal değerleri üzerinden açıklanmıştır.

Bulgular

Çalışmada bulunan araştırma sorularına göre bulguların analizleri sıralanmıştır.

E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmalarının yayınlandığı dergiler

Tablo 1. Çalışmaların yayınlandığı dergiler.

Journal Name	2011-2019									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	N
<i>Journal of Medical Internet Research</i>		1		2	2	2	1	2		10
<i>International Journal of Medical Informatic</i>	2									2
<i>Health Policy and Technology De Gruyter</i>					1			1		1
<i>BMC Family Practice</i>				1						1
<i>BMC Musculoskeletal Disorder</i>				1						1
<i>Topic in Geriatric Rehabilitation</i>			1							1
<i>Health Promotion Practise</i>						1				1
<i>Wolters Kluwer Health</i>									1	1
<i>Journal of Consumer Health on the Internet</i>							1			1
<i>BMJ Open</i>								2		2
<i>JMIR MHEALTH AND UHEALTH</i>									1	1
<i>Journal of Adolescence</i>				1						1
<i>Informatics for Health and Social Care</i>				1						1
<i>Journal of Health Communication</i>						1				1
<i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>						1				1
<i>Public Health Research & Practice , Policy</i>						1				1
<i>TELEMEDICINE and e-HEALTH</i>								1		1

<i>Patient Education and Counseling</i>		1	1
<i>American Journal of Health Education</i>		1	1
<i>POPULATION HEALTH MANAGEMENT</i>	1		1
<i>BMC public health</i>		1	1
<i>Health Communication</i>		1	1
<i>JMIR RESEARCH PROTOCOLS</i>		1	1
<i>The Journal of The Association of Nurses in Aids Aare</i>		1	1

Tablo 7.'de görüldüğü üzere en çok yayın yapılan dergi Journal of Medical Internet Research (n = 10) ikinci ve üçüncü sırada ise International Journal of Medical Informatic (n = 2) ve Journal of Consumer Health on the Internet (n = 2)'dir. Geri kalan dergilerde ise birer sayıda makale yayınlanmıştır.

E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmalarının yıllara ve ülkelere göre dağılımı

Tablo 2. *Çalışmaların ülkelere göre yıllara ve ülkelere göre dağılımı*

Country	2011-2019									
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	N
<i>Greece</i>							1			1
<i>Germany</i>						3				3
<i>Netherlands</i>	2			1						3
<i>Canada</i>					1					1
<i>Australia</i>				1	1			2		4
<i>USA</i>			1	3	2	6	2	2	2	18
<i>China</i>						1		1		2
<i>Isreal</i>		1						1		2
<i>Switzerland</i>										1
<i>Denmark</i>								1		1
<i>Scotland</i>							1			1
Cyprus							1			1

E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” hakkında yapılan yayınların ülkelere göre dağılımları incelendiğinde en çok yayın yapılan ülkenin A.B.D (n=18) , ikinci ise Avustralya (n=4) , üçünü ülkeler ise Almanya ve Hollanda (n=3) olduğu görülmektedir.

E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmalarında kullanılan yöntemler

Tablo 3. Çalışmalarda kullanılan Veri analiz yöntemleri

Data Analysis Technique	N
T-Test	8
Multiple Regression	6
Bivariate Correlation	1
Chi-Square Test	8
Anova	7
Frequency Analyses	3
Logistic Regression	3
Pearson Correlation	2
Qualitative Data Analyses	2
Thematic Content Analysis	4
Factor Analysis	3

Tablo 3.'de görüldüğü üzere en çok kullanılan data analiz teknikleri şöyledir ; T-Test(n=8), Multiple Regression(n=6) , Chi-Square Test (n=8) , Anova(n=7) , Thematic Content Analysis(n=4)

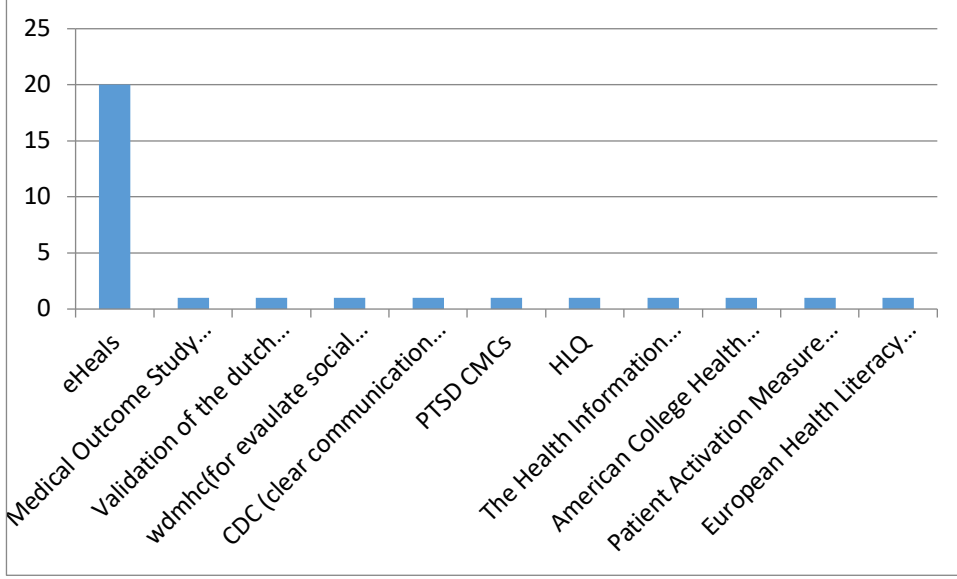
E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmalarında kullanılan araştırma desenleri (nicel, nitel, karma, betimsel vb.)

Tablo 4. Kullanılan araştırma desenleri

Research Method	N(36)	%
Quantitative	22	61.10%
Qualitative	8	22,2%
Mixed-Method	6	16.60%

Araştırmalarda en çok kullanılan yöntem Nitel (n=22 , %61,1) sonra Nitel (n=8 , %22,2) en son ise karma yöntemdir (n=6 , %16,6)

E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik hastalıklar” araştırmalarında kullanılan veri toplama araçları, örneklem seçim yöntemleri ve veri analiz yöntemleri .



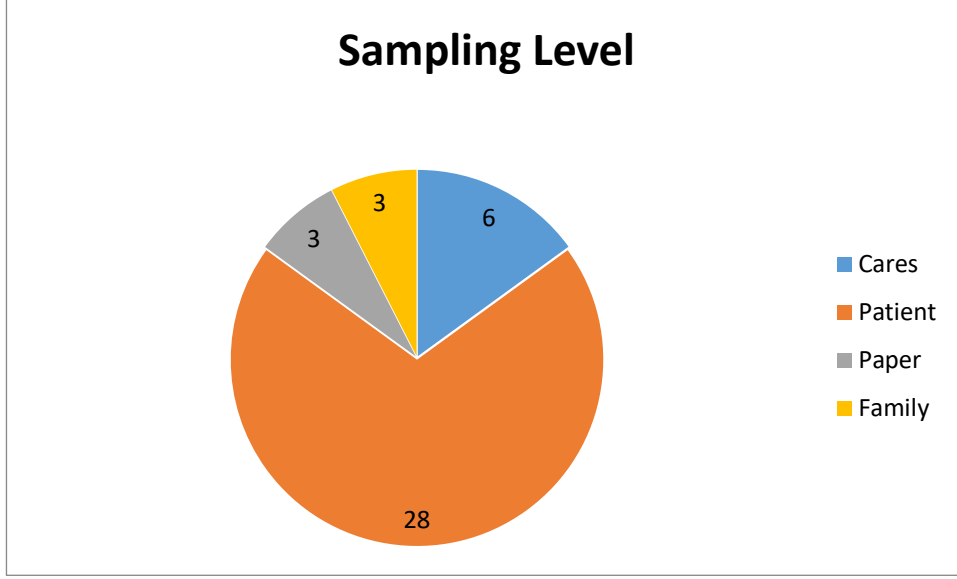
Şekil 1. Kullanılan ölçekler

Şekil 1’de de görüldüğü üzere en çok kullanılan ölçek eHeal ölçegidir.

Tablo 5. Örneklem büyüklükleri

Sampling Size	N(31)	%
1-10	1	3,22
11-30	6	19,35
31-100	2	6,45
101-300	5	16,12
301-1000	13	41,93
>1000	4	12,9

Çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklükleri Tablo 5’de de gözüktüğü üzere 11-30 arası örneklem büyüklüğü (n= 6), 31-100 arası örneklem büyüklüğü (n= 2), 101-300 arası örneklem büyüklüğü (n= 5) 301-1000 arası örneklem büyüklüğü (n= 13) , >1000 örneklem büyüklüğü (n= 4) ‘dür.



Şekil 2 Örneklem çeşidi

Çalışmalar örneklem çeşidi olarak bakıcılar (n=6), hastalar (n=28), aileler (n=3) ve akademi yayıncılar (n=3) olmak üzere yürütülmüştür.

Sonuçlar ve Tartışmalar

Bu çalışma e-sağlık okuryazarlığı ve kronik hastalıklar konuları hakkında yapılmış çalışmalara ilişkin bazı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre “e-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik” konularına ilişkin çalışmalar, belirli tanımlar ile işlenmiştir. Çalışmalar e-sağlık okuryazarlığı tanımı için yoğunluklu olarak Norman ve Skinner’in (2006) yaptığı e-sağlık okuryazarlığı tanımını kullanmaktadır. Araştırmaların teorik boyutu bu çerçeveye üzerine oturtulmuştur. Teorik boyut, demografik veriler ile desteklenmiştir. Çalışmalarda hastaların (ya da hasta yakınlarının) e-sağlık okuryazarlığı becerileri belirli teknolojilerin kullanım becerileri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi e-sağlık okuryazarlığı ve kronik kavramlarına ilişkin en çok yayın yapan dergi Tıbbi İnternet Araştırmaları Dergisi’dir. Bu dergide yapılan yayınların yoğunluğu 2014-2018 yılları arasındadır. Konuya ilişkin diğer dergilerde yayınlanan makale sayısı Tıbbi İnternet Araştırmalar Dergisi’nde yayınlanan makale sayısına oldukça uzak bir sayıdadır. İkinci sırada yer alan dergiler Uluslararası Tıbbi İnfomatik Dergisi ile Tıbbi İnternet Araştırmaları Dergisi’nin alt dalı olan mSağlık ve Usağlık Dergisidir. Ortaya çıkan bu sonuçlar; e-sağlık okuryazarlığı konusunun araştırma konusu olarak oldukça spesifik bir şekilde incelendiğini göstermektedir. Bir başka deyimle, e-sağlık okuryazarlığı kavramı, sağlık, internet ve bilgi konularını bir araya toplar ve özelleşmiş bir araştırma alanı yaratır. E-sağlık okuryazarlığına ilişkin yapılan çalışmaların en çok yayın yaptığı dergi olarak “Tıbbi İnternet Araştırmaları Dergisi” gibi bir derginin tercihi de bu önermeyi doğrulamaktadır. Bununla beraber e-sağlık okuryazarlığı konusunda Türkiye’den herhangi bir derginin de adı geçen veritabanlarında yer almamaktadır.

“E-sağlık okuryazarlığı” ve “kronik” konularını araştıran makalelerde en çok çalışılan konular, çeşitli hastalıklardan hastaların; e-sağlık okuryazarlık becerileri; tutumları; sağlık bilgisine ilişkin farklı teknoloji kullanımları; e-sağlık okuryazarlığını etkileyen faktörler başlıkları olmuştur. E-sağlık okuryazarlığına ilişkin kişilerin eğitim durumu, dijital teknoloji kullanım becerileri konuları da çalışmalarda sıklıkla ana tema halinde kullanılmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi e-sağlık okuryazarlığı farklı temaları bir araya toplayan, özelleşmiş bir konudur. Bu sebeple çalışmalarda bu temalar göz edilerek teorik çerçeveler oturtulmuş, sorular sorulmuştur. Sonuç olarak çalışmalar adı geçen özelleşmiş sorulara yanıtlar vermişlerdir.

Çalışmamızda yer alan makalelerin araştırma yöntemlerine bakıldığında, en çok kullanılan yöntem deneysel olmayan nicel yöntemdir. Çalışmaların %30,7’sinde bu yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem ile çalışmalar, genelde e-sağlık okuryazarlığı ölçeğini kesitsel çalışma (cross sectional study) olarak uygulamışlardır. Yani veri toplarken görüşme yapılacak kişiler ile anlık olarak görüşmeler gerçekleştirilmiş ölçekler veya anketler uygulanmıştır. Deneysel olmayan nicel yöntemi kullanan çalışmalar da kesitsel çalışma desenini kullanmıştır.

Çalışmalarda araştırma yöntemi deseni olarak kullanılıp ikinci sırada yer alan yöntem mülakat tekniği ile nitel yöntem olmuştur. Bu yöntem çalışmalar arasında %10'luk bir oranla kullanılmıştır. Bu yöntemi %7,5 oranı ile odak grupları yöntemi takip eder. Bu sıralamada bir sonraki sırada deneysel yöntem yer almaktadır. Deneysel yöntem çalışmalar arasında %4,5 oranda kullanılmıştır. Deneysel yöntemde ise en çok kullanılan yöntem kontrol grupları yöntemi olmuştur. Vaka çalışması ve ön test-son test yöntemi örnekleri ise çalışma sıralamasında bir sonraki sırada yer alırlar. Son olarak çalışmamızda literatür taraması çalışmaları sıralamada bu çalışma yöntemlerini takip etmektedir. Kullanılan çalışma yöntemleri şu sonuçlara işaret eder:

- 1) Çalışmalarda genellikle deneysel olmayan, ama kişiler ile çalışılan gözlemsel çalışmalar yer almaktadır. Araştırma soruları genelde e-sağlık okuryazarlığı becerilerini tespit etmek amacı güttüğü için anlık ya da geriye dönük çalışmalar olarak tasarlanmışlardır.
- 2) Deneysel çalışmalarda konunun öğretimine yönelik denemeler yapılmış ve öğrenme ile ilgili anlamlı farkların olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu da konunun biraz daha eğitim teknolojileri alanına kayması gibi yorumlanabilir.
- 3) Konuya ilişkin literatür çalışması yok denecek kadar az sayıdadır. Bunun sebebi konunun yeni bir çalışma alanı olması, bu konuda yapılan çalışmaların sayısının henüz çok sayıya ulaşmadığıdır.

Yukarıda değinildiği üzere makalelerde en çok kullanılan yöntem ölçek ve anket yöntemidir. Bu yöntemler arasında da en çok kullanılan ölçek Norman ve Skinner (2006) tarafından hazırlanan e-sağlık okuryazarlığı ölçeği olmuştur. E-sağlık okuryazarlığını ölçmek adına ortaya çıkmış ölçeklerden bir diğeri Sağlık Bilgisi Ulusal Trendler Anketidir. Bu anket ikinci sırada olacak şekilde çalışmalarda kullanılmıştır. Benzer şekilde makedelerde e-sağlık okuryazarlığı, dijital araç kullanımı ve sağlık bilgisini bir arada ölçme aracı olarak, van der Vaart'ın (2017) Dijital Sağlık Okuryazarlığı enstrümanı kullanılmıştır. Bu enstrüman e-sağlık okuryazarlığı ölçeğinden sonra üçüncü sırada yer almaktadır. Ayrıca e-sağlık ve sağlık okuryazarlığını kuşatan faktörleri ortaya koyan bazı ölçeklerde bağımsız değişkenler olarak kullanılmıştır. Bunlardan bazıları: Colone-Hasta-Formu (Ommen, vd., 2008); Bilgisayar Tabanlı Sesli Düşünme Kullanımı Formu (Stellefson, vd., 2015), Belirli İletişim Dizini Formu'dur (Baur & Prue, 2014). Ortaya çıkan sonuçlardan anlaşılacağı üzere, çalışmalar e-sağlık okuryazarlığını ölçmek adına daha çok e-sağlık okuryazarlığı ölçeğine yoğunlaşmışlardır. Bunun sebebi konunun kısıtlı sayıda çalışma tarafından işlenmiş olması olabilir. Bununla beraber e-sağlık okuryazarlığı ölçeği hem sorularının konuyu direk olarak ele alması hem de isim olarak literatür taramalarında kolay bulunabilir olması sebebi ile en çok kullanılan ölçek olarak gösterilebilir.

Taranılan makalelerin %78,7'si örneklem grubu olarak belirli bir kronik hastalık grubuna dahil olan hastaları kullanmışlardır. Bu çalışmaların yarısından fazlasında kronik hastalık gruplarının hangileri olduğu belirtilmemiştir. Çalışmalarda belirtilen kronik hastalıklar arasında sık rastlanılan gruplar: Psikiyatrik kronik hastalar, kardiyolojik kronik hastalar, diyabet hastaları, tansiyon hastaları şeklindedir. Buna ek olarak çalışmaların hastaların ailelerinin, hastalara bakıcılık eden yakınlarının e-sağlık okuryazarlığı değerlendirilmiştir. E-sağlık okuryazarlığı araştırma konusu direk olarak sağlık bilgisi ile ilgili bir beceriyi ölçtüğü için, çalışmaların çoğunlukla hastalara yönelmeleri makul görünmektedir.

Çalışmalarda örneklem gruplarında yer alan kişi sayısı olarak en çok yüzde, 300-1000 arası kişi sayısı olmuştur. Bu yüzdeyi ikinci sırada 11-30 kişi sayısı örneklem grubu takip eder. Ardından 101-300 kişilik örneklem grubu üçüncü sırada yer alır. 1000 kişi ve üzeri örneklem sayısı ile bu diğerlerini takip ederek bir sonraki sırada yer alır. Değerlerden anlaşılacağı üzere araştırmalarda özellikle nicel çalışmalar yapıldığı için örneklem sayısı yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Bu sayede geçerlik ve güvenilirliğin daha fazla olması sağlanmaya çalışılmıştır. Örneklem sayısı yaklaşık 30 kişi kadar olan çalışmalarda da, nitel çalışmaların varlığı görülmektedir.

Taranılan çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak farklı istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Özellikle nicel ve anket çalışması şeklinde yapılan çalışmalar korelasyon çalışmaları şeklindedir. Çalışmalarda korelatif ilişkiyi ortaya koymak için en çok kullanılan yöntem iki değişkenli korelasyon yöntemi olmuştur. Buna benzer şekilde bazı regresyon yöntemi ve değişkenler arası ilişkiyi irdeleyen Chi-Square yöntemi temel çatı olarak e-sağlık okuryazarlığı kavramını irdelerken, bu kavramın etrafında dolaşan ona etkide bulunan unsurları ve o unsurların etki büyüklüklerini tespit etmeye çalışmıştır. Bu hem bir sosyal bilim çalışması olarak e-sağlık okuryazarlığı konusunu ele alır hem de bir sosyal araştırmanın istatistiki verilerini ortaya koymaya çalışır. Bu bağlamda, e-sağlık okuryazarlığı konusu ilişkisel anlamda sonuçlar ortaya koymaya çalışan bir konu olmuştur. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda rastlanan t-testi veri değerlendirme yöntemi de e-sağlık okuryazarlığı üzerine bazı deneysel çalışmaların yapılabileceğini göstermektedir.

Öneriler

Bulgularda ortaya çıktığı üzere e-sağlık yazarlığı üzerine yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu Norman ve Skinner'in (2006) e-sağlık okuryazarlığı ölçeği ile uygulanmıştır. Ancak bu çalışmada görüldüğü gibi e-sağlık okuryazarlığı kavramı ile literatürde arama yapıldığında sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bunun sebebi literatürde yapılan çalışmalarda e-sağlık okuryazarlığı kavramının yerine "internet sağlık okuryazarlığı, e-okuryazarlık, dijital sağlık okuryazarlığı, farklı isimde kavramların kullanılmasıdır (Griebel et al., 2017). Bu nedenle e-sağlık okuryazarlığı hakkında gelecekte yapılacak olan çalışmaların bu durumu göz önünde bulundurmaları faydalı olacaktır. Daha kapsamlı bir araştırma için diğer kavramların da beraberinde araştırılması, konuyu daha geniş perspektifte anlamak adına yardım sağlayabilir.

Araştırmada ortaya çıktığı üzere, e-sağlık üzerine yapılan çalışmaların en çok yayınlandığı dergi "Medikal İnternet Araştırmaları Dergisidir". Adından da anlaşılacağı üzere bu dergi, çok özelleşmiş bir araştırma alanı üzerine yayın yapmaktadır ve konu üzerine yayın yapan en popüler dergidir. Gelecekte direk olarak e-sağlık okuryazarlığını ele alacak çalışmaların, bu dergiye yönelik bir çalışma yapmaları, yapılacak çalışmanın özelliğinin netleştirilmesi açısından faydalı olacaktır.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka konu, e-sağlık okuryazarlığı araştırmalarının 2018 yılından sonra popülerliğinin biraz olsun düşüşte olduğudur. Ancak sağlık ve dijitalleşme konularını yan yana getiren bu çalışma konusu, makale yayını açısından popülerliğini yitiriyor gibi görünse de, insan hayatını direk etkileyen bir konudur. Doğurduğu sonuçlar bakımından etkisini uzunca süre hissettirecek olan bu konu üzerine alan araştırmacılarının çalışmalarda bulunması, özellikle dijitalleşen dünyanın seyrini anlamak adına oldukça önemlidir. Bu sebeple araştırmacıların konu üzerine uzun vadeli ve geniş kapsamlı çalışmalarını sürdürmeleri faydalı olacaktır.

Son olarak e-sağlık okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar genellikle sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan ülkelerde araştırma konusu olarak yer almaktadır. Bu ülkeler arasında Avrupa ülkeleri, Japonya, Çin ve ABD gibi ülkeler yer almaktadır (Griebel, et al., 2017). Ülkemizde konuya ilişkin çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Özellikle konu için en önemli dergi sayılabilecek "Medikal İnternet Araştırmaları Dergisi" yayınlarında Türkiye'den herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ülkemizde bulunan alan araştırmacılarının bu konuya eğilmeleri oldukça önemlidir. Bu sayede hem eğitim hem de sağlık alanında gelecekte yapılan çalışmalarla ilgili ortaya veri koyulabilecektir.

Kaynakça

- Baur, C., & Prue, C. (2014). The CDC Clear Communication Index Is a New Evidence-Based Tool to Prepare and Review Health Information. *Health Promotion Practice, 15*(5), s.629-637. doi:10.1177/1524839914538969
- Bauer, M. W. (2003). Classical Content Analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds). *Qualitative researching with text, image and sound* (131-151). London. Sage Publication.
- Camerini, L., & Schulz, P. (2012). Effects of Functional Interactivity on Patients' Knowledge Empowerment, and Health Outcomes: An Experimental Model-Driven Evaluation of a Web Based Intervention. *Journal of Medical Internet Research, 14*(4):e105. doi: 10.2196/jmir.1953
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Oxon: Routledge.
- Efthymiou, A., Middleton, N., Charalambous, A., & Papastavrou, E. (2017). The Association of Health Literacy and Electronic Health Literacy With Self-Efficacy, Coping, and Caregiving Perceptions Among Carers of People With Dementia: Research Protocol for a Descriptive Correlational Study. *Journal of Medical Internet Research, 6*(11):e221. doi: 10.2196/resprot.8080 World Health Organization
- Fox, S. (2007, October 8). E-patients with a disability or chronic disease. Retrieved from <https://www.pewinternet.org/2007/10/08/e-patients-with-a-disability-or-chronic-disease/>
- Fox, S., & Purcell, K. (2014, February 11). Chronic Disease and the Internet. Retrieved from <https://www.pewinternet.org/2010/03/24/chronic-disease-and-the-internet/>

- Gee, P. M., Greenwood, D. A., Paterniti, D. A., Ward, D., & Miller, L. M. (2015). The eHealth Enhanced Chronic Care Model: A Theory Derivation Approach. *Journal of Medical Internet Research*, *17*(4). doi:10.2196/jmir.4067
- Geogeff, M. (2014). Digital Technologies and Chronic Disease Management. *Aust Fam Physician*, *43*(12):842-6. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25705732>
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö, Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational Technology Research Trends in Turkey: A Content Analysis of the 2000-2009 Decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 191-196. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978439.pdf>.
- Griebel, L., Enwald, H., Gilstad, H., Pohl, A., Moreland, J., & Sedlmayr, M. (2017). EHealth literacy research—Quo vadis? *Informatics for Health and Social Care*, 427-442. doi:10.1080/17538157.2017.1364247
- Kim, H., & Xie, B. (2017). Health literacy in the eHealth era: A systematic review of the literature. *Patient Education and Counseling*, *100*(6), 1073-1082. doi:10.1016/j.pec.2017.01.015
- Kucuk, S., Aydemir, M., Yildirim, G., Arpacık, O., & Goktas, Y. (2013). Educational technology research trends in Turkey from 1990 to 2011. *Computers & Education*, *68*, 42-50. doi:10.1016/j.compedu.2013.04.016
- Mackert, M., Champlin, S., Holton, A., Munoz, I., Damasio, M. (2014). eHealth and Health Literacy: A Research Methodology Review. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 19 (2014), 516-528. doi: 10.1111/jcc4.12044
- Nielsen-Bohlman, L. (2004). *Health literacy: A prescription to end confusion*. Washington, D.C: National Academies Press.
- Norman, C. (2011). EHealth Literacy 2.0: Problems and Opportunities With an Evolving Concept. *Journal of Medical Internet Research*, *13*(4). doi:10.2196/jmir.2035
- Norman, C. D., & Skinner, H. A. (2006). EHealth Literacy: Essential Skills for Consumer Health in a Networked World. *Journal of Medical Internet Research*, *8*(2). doi:10.2196/jmir.8.2.e9
- Ommen, O., Janssen, C., Neugebauer, E., Bouillon, B., Rehm, K., Rangger, C., . . . Pfaff, H. (2008). Trust, social support and patient type—Associations between patients perceived trust, supportive communication and patients preferences in regard to paternalism, clarification and participation of severely injured patients. *Patient Education and Counseling*, *73*(2), 196-204. doi:10.1016/j.pec.2008.03.016
- Stellefson, M., Chaney, B., Chaney, D., Paige, S., Payne-Purvis, C., Tennant, B., . . . Alber, J. (2015). Engaging Community Stakeholders to Evaluate the Design, Usability, and Acceptability of a Chronic Obstructive Pulmonary Disease Social Media Resource Center. *JMIR Research Protocols*, *4*(1). doi:10.2196/resprot.3959
- Thackeray, R., Crookston, B. T., & West, J. H. (2013). Correlates of Health-Related Social Media Use Among Adults. *Journal of Medical Internet Research*, *15*(1). doi:10.2196/jmir.2297
- Vaart, R. V., & Drossaert, C. (2017). Development of the Digital Health Literacy Instrument: Measuring a Broad Spectrum of Health 1.0 and Health 2.0 Skills. *Journal of Medical Internet Research*, *19*(1). doi:10.2196/jmir.6709
- Walliman, N. (2001). *Your research project: A step-by-step guide for the first-time researcher*. Los Angeles: Sage.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyo-Bilimsel Konulara Yönelik Görüşleri

Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, baydogdu@aku.edu.tr

Gamze ÖNER

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gamzeeonerr@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konulara yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 9 fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konulara sosyal, bilimsel, hem sosyal hem de bilimsel ayrıca hayati açıdan anlamlar yüklediği görülmüştür. Ayrıca fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konulara dair genetik, sağlık, enerji ve optik konularında örnekler verdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarından alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmenleri, sosyo-bilimsel konular, görüşler

Abstract

The aim of this study is to examine the views of science teachers on socio-scientific issues. Qualitative research method has been adopted in the research. The study group consisted of 9 science teachers who were determined by purposive sampling method. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained from the research were evaluated by descriptive analysis. According to the results of the research, it is seen that science teachers have social, scientific, social and scientific meanings. In addition, it has been determined that science teachers give examples about genetic, health, energy and optics in terms of socio-scientific issues. The research results were supported by direct quotations from prospective teachers.

Keywords: Science teachers, socio-scientific issues, views

Giriş

Bilindi gibi, sosyo-bilimsel konular fen eğitimi için önemli bir yere sahiptir (Sadler ve Zeidler, 2004). Sosyo-bilimsel konular hem sosyal hem de bilimsel konuları içermektedir (Sadler ve Zeidler, 2005). Bu bağlamda, bir konunun sosyo-bilimsel konu olabilmesi için ilgili konunun hem fen ile ilişkili olması hem de sosyal bir anlamı olması gerekir (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri & Applebaum, 2012). Sosyo-bilimsel konulara özellikle 2017 fen bilimleri öğretim programında rastlamak mümkündür. Bu bağlamda, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının amaçlarından birisi sosyo-bilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek' olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Bu nedenle özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konuların öğretimine ağırlık vermeleri beklenmektedir. Genel olarak bakıldığında ise öğretmenlerin sosyo-bilimsel konular ile ilgili sınırlı bilgiye sahip oldukları bilinmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konular hakkında bilgilendirmeye ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir.

Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konulara yönelik görüşlerini incelemektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen Bilimleri öğretmenleri sosyo-bilimsel konulara hangi anlamları yüklemektedir?
2. Fen Bilimleri öğretmenleri sosyo-bilimsel konu temelli öğretimde hangi yöntemleri kullanmaktadırlar?
3. Fen Bilimleri öğretmenleri sosyo-bilimsel konulara verdikleri örnekler nelerdir?

Yöntem

Katılımcılar: Tablo 1’de fen bilgisi öğretmenlerinin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Değişkenler	N	%	
Kıdem	(0-10) yıl	2	22
	(11-15) yıl	3	33
	(16-20) yıl	1	11
	(21 ve üzeri) yıl	3	33
	Toplam	12	100
Cinsiyet	Kadın	4	44
	Erkek	5	55
	Toplam	12	100

Araştırma Deseni: Araştırmadan elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler ise daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme verileri, ses kayıt cihazı yoluyla toplanmış ayrıca bu kayıtlar bilgisayar ortamına müdahale edilmeden bire bir aktarılarak çözümlenmiştir.

Verilerin Analizi: Fen bilgisi öğretmenlerinden elde edilen görüşme verileri, tema, alt tema ve kodlar oluşturularak çözümlenmiş ve tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, iki farklı zamanda incelenerek tutarlılığına bakılmıştır. Tutarlılık için Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen, Uyuşum miktarı X 100 / (Uyuşum miktarı + Uyuşmazlık miktarı) formülü kullanılmıştır ve uyum yüzdesi 0.92 olarak bulunmuştur. Uyuşum yüzdesinin 0.70 ve üzerinde olması verilerin güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Şencan, 2005).

Bulgular

Tablo 2’de fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konuya yüklenen anlamlara ilişkin tema, alt tema ve kodlar verilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyo-Bilimsel Konuya Yüklenen Anlamlara İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	f
Sosyo-bilimsel konuya yüklenen anlamlar	Bilimsel açıdan yüklenen anlamlar	2
	Sosyal açıdan yüklenen anlamlar	5
	Hem bilimsel hem sosyal açıdan yüklenen anlamlar	3
	Hayati açıdan yüklenen anlamlar	2

Fen bilgisi öğretmenlerinin, sosyo-bilimsel konunun tanımına yönelik görüşlerine bakıldığında sosyo-bilimsel konulara sosyal, bilimsel, hem sosyal hem de bilimsel ayrıca hayati açıdan anlamlar yüklediği görülmüştür. Öğretmenlerin yarısından fazlasının da sosyal açıdan anlamlar yüklediğini görmekteyiz. Sosyal açıdan yüklenen anlamlarda ise çoğunlukla “tartışmaya açık” tanımıyla karşı karşıya kalınmıştır.

Tablo 3’te fen bilimleri öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konu temelli öğretimde kullanılan yöntemlere ilişkin tema, alt tema ve kodlar verilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyo-Bilimsel Konu Temelli Öğretimde Kullanılan Yöntemlere İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Sosyo-bilimsel konu temelli öğretimde kullanılan yöntemler ile ilgili görüşler	Yöntemler	Düz anlatım	2
		Tartışma	4
		Deney yapma	4
		Münazara	1
		Öğrenci grupları	1
	Teknikler	Soru-cevap	4
		Beyin fırtınası	5
		Düşünme	1
		Gözlem	1
	Materyaller	Görsel materyaller	1
		Akıllı tahtadan açılan video ve resimler	1

Tablo 3’de görüldüğü gibi Fen bilgisi öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konu temelli öğretimin uygulanması kapsamında en çok tercih edilen öğretim tekniğinin beyin fırtınası olduğu tespit edilmiştir.

Ö4 nolu öğretmenin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı şu şekildedir: “Mevcut yöntem ve tekniklerden soru-cevap, açık uçlu sorular, beyin fırtınası gibi yöntemler kullanıyoruz.”

Konu ile ilgili bir diğer görüşte Ö6 nolu öğretmene ait alıntıdır: “ Soru-cevap, beyin fırtınası ve tartışma yöntemlerini kullanıyoruz. Herkesin fikrini özgürce ifade etmesini sağlıyoruz.”

Sonuç olarak, sosyo-bilimsel konu temelli öğretimin uygulanması kapsamında öğretim yöntemlerinden de en çok tercih edilenlerin deney yapma ve tartışma olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sosyo-Bilimsel Konulara Dair Örnekler İle İlgili Görüşlere İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Sosyo-bilimsel konulara dair örnekler	Genetik	Genetik kopyalama	1
		Genetiği değiştirilmiş besinlerin tüketimi	3
		Klonlama	1
	Sağlık	Aşı	2
		Antibiyotik kullanımı	1
		Obezite	1
		Diyabet	1
		Organ bağışı	2
	Enerji	Hidroelektrik santraller	1
		Nükleer santrallerin kurulması	4
	Optik	Işığın soğurulması	1
Merceklerin günlük hayatta kullanımı		1	

Tablo 4’de görüldüğü gibi Fen bilgisi öğretmenleri sosyo-bilimsel konunun tanımı hakkında bazı farkındalıklarının olduğunu göstermişlerdir. Verilen örnekler de hem müfredat gereği derslerinde gösterdikleri

için hem de güncel bilgi olarak herkes tarafından bilindiği için nükleer santrallerin kurulması en çok verilen örneklerin başında yer almaktadır.

Ö9 nolu öğretmenin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntı şu şekildedir: “En güncel olanlar nükleer santral etkisi olumlu mu olumsuz mu? Sınıflarımızda derslerde de tartıştığımız bir konudur...”

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre Fen Bilgisi öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konulara sosyal, bilimsel, hem sosyal hem de bilimsel ayrıca hayati açıdan anlamlar yüklediği görülmüştür. Ayrıca Fen bilgisi öğretmenlerinin sosyo-bilimsel konulara dair genetik, sağlık, enerji ve optik konularında örnekler verdikleri belirlenmiştir. Ek olarak fen bilimleri öğretmenleri derslerinde sosyo-bilimsel konulara derslerinde yer verdiklerini beyan etmişlerdir. Fen bilgisi öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, mesleğe başlamadan önce öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olurken sosyo-bilimsel konulardan haberdar olmaları ve bu konuların sınıf içi öğretimiyle ilgili olarak bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Cebesoy ve Dönmez Şahin, 2013).

Öneriler

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Sosyo-bilimsel konuların öğretiminde daha öğrenci merkezli yöntem ve teknikler tercih edilebilir.
2. Sosyo-bilimsel konuların öğretiminde daha fazla öğretim materyali işe vuru kullanılabılır.
3. Sosyo-bilimsel konuların öğretimle ilgili öğretmenlere uygulamaya dayalı hizmet içi seminerler verilebilir.

Kaynaklar

Cebesoy, B.Ü., & Dönmez Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37(37), 100-117.

Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.

MEB, (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Sadler, T.D., & Zeidler, D.L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.

Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of Informal Reasoning in the Context of Socioscientific Decision Making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 112-138. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20042>

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

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

Öğretmen Adaylarının Fen Laboratuvarı Kullanımına İlişkin Görüşleri

Doç. Dr. Nil DUBAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nily@aku.edu.tr

Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, baydogdu@aku.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, asli.yuksel@alanya.edu.tr

Özet

Fen öğretiminin daha etkili ve anlamlı hale getirilmesinde laboratuvar uygulamaları anahtar rol oynamaktadır. Fen laboratuvarları, yaparak yaşayarak öğrenmede ve öğrenilenlerin daha kalıcı olmasında önemli bir role sahiptir. Laboratuvar uygulamaları öğrencilerin fenle ilgili etkinliklere aktif olarak katılmalarına, motor becerilerinin geliştirilmesine, bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına, öğrencilerin fikir üretme ve yorum yapma yeteneklerinin geliştirilmesine olanak sağlar. Bu nedenle de fen bilgisi derslerinden istenilen verimin elde edilmesinde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde aldıkları laboratuvar dersleri, laboratuvar kullanıma ilişkin sahip oldukları bilgi ve becerileri son derece önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırma, sınıf eğitimi öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 6 ikinci sınıf, 6 üçüncü sınıf ve 6 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 18 sınıf eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarından sınıf öğretmen adaylarının ilkökulda fen derslerinin hem laboratuvarda hem de sınıfta işlenebileceğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda fen laboratuvar uygulamalarının öğretmen-öğrenci iletişimini artırdığı, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu, deneylerin anlamlı öğrenme sağladığı, merak duygusunu pekiştirdiği, öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmen adayları, fen laboratuvarı, görüşler

Abstract

Laboratory practices play a key role in making science teaching more effective and meaningful. Science laboratories have an important role in learning by doing and learning more permanently. Laboratory practices enable students to actively participate in science-related activities, to develop motor skills, to gain science process skills, and to develop students' ability to produce ideas and to interpret. For this reason, in obtaining the desired efficiency from science lessons, the pre-service teachers' laboratory lessons taken in pre-service education and the knowledge and skills they have about laboratory use are of great importance. From this point of view, this study was conducted to determine the opinions of pre-service classroom teachers on the use of science laboratory. Qualitative research method has been adopted in the research. The study group of the study consisted of 6 second grade, 6 third grade and 6 fourth grade students. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained from the research were evaluated by descriptive analysis. The results of the study indicated that pre-service classroom teachers stated that science courses in primary school could be processed both in the laboratory and in the classroom. In addition, in line with the opinions of pre-service teachers, it has been concluded that science laboratory practices increase teacher-student communication, offer an opportunity to learn by doing-experiencing, provide meaningful learning by experiments, reinforce the sense of curiosity, and make the student active in the learning process.

Keywords: Pre-service classroom teachers, Science laboratory, views

Giriş

Bilindiği gibi, laboratuvarlar fen eğitiminde merkezi role sahiptir. Fen eğitimcileri laboratuvar aktiviteleri sayesinde daha çok öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Hofstein ve Lunetta, 1982). Öğrenciler laboratuvarlarda deneyler yoluyla hem öğrenmekte hem de pratik becerilerini geliştirmektedirler (Yavru ve Gürdal, 1998:327). Germann, Aram, Burke (1996), öğrencilerin fen laboratuvarında sorgulama yoluyla mantıklı düşünme becerisi, yüksek düzey düşünme becerisi ve bilimsel süreç becerilerini kazandıklarını belirtmişlerdir. Osborne (1998:171) öğrencilerin laboratuvarlarda deney yaparak doğrudan deneyim elde etmeleri sayesinde, bilimsel bilginin merakla keşfedileceği anlayışını kavrayacaklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Ayas ve Demirtaş (1997) öğrenciler tarafından daha karmaşık ve anlaşılması güç bulunan fen konularının laboratuvarlar sayesinde daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ek olarak,

fen laboratuvarları öğrencilere araştırma yapma, bilimsel düşünme becerisi kazanma ve arkadaşları ve uzmanlarla tartışarak kavramları öğrenme fırsatları sunmaktadır (Hofstein ve Lunetta, 2004). Sonuç olarak, fen bilgisi öğretiminde laboratuvarlar, değişik amaçlarla kullanılmaktadır (Ayas, 1998). Leach (1998:55) laboratuvar çalışmalarında kullanılan deney tekniklerinin son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının laboratuvar çalışmasını niçin ve ne zaman yapacaklarını, ayrıca laboratuvar çalışmalarının amacının ne olduğunu bilmeleri gerekir.

Bu noktadan hareketle bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvarı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni: Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında görüşme tekniği kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak bireysel yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Temel ölçüt sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının iki dönemlik laboratuvar dersini almış olmalarıdır. Araştırmada çalışma grubunu 6 ikinci sınıf, 6 üçüncü sınıf ve 6 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 18 sınıf eğitimi öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme verileri, ses kayıt cihazı yoluyla toplanmış, ayrıca bu kayıtlar bilgisayar ortamına müdahale edilmeden bire bir aktararak çözümlenmiştir (transcript edilmiştir).

Verilerin Analizi: Sınıf öğretmen adaylarından elde edilen görüşme verilerinin analizinde “nitel veri analizi (tümevarımsal analiz)” kullanılmıştır. Nitel veri analizi; verileri kodlamayı, metni küçük birimlere (ifade, cümle ya da paragraf) ayırmayı, her bir birime etiketler atamayı ve kodları temalar altında gruplandırmayı içermektedir. Kod etiketi, katılımcıların sözcüklerinden, araştırmacı tarafından oluşturulan ifadelerden ya da sosyal bilimlerde kullanılan kavramlardan elde edilebilir (Creswell & Plano Clark, 2014). Görüşme dökümleri kodlar oluşturularak çözümlenmiş ve bu kodlardan yola çıkarak ortaya çıkarılan tema, alt tema ve kategoriler tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, iki farklı uzmanın birbirinden bağımsız olarak oluşturduğu kodlamalar incelenerek tutarlılığına bakılmıştır. Tutarlılık için Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılmıştır ve uyuşum yüzdesi 0.92 olarak bulunmuştur. Uyuşum yüzdesinin 0.70 ve üzerinde olması verilerin güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Şencan, 2005).

Bulgular

Tablo 1. Laboratuvar kullanımına ilişkin görüşlere ait tema, alt tema ve kategoriler

İlkokulda fen dersleri	Nerede?	Sınıfta Laboratuvarıda
	Nasıl?	Yapılandırmacı kuram uygulamalarıyla Deney yaparak
Laboratuvar uygulamaları	Neden laboratuvar?	Öğretmen-öğrenci iletişimini artırır Yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunar Öğretmenin öğrenmesine olanak sağlar Deney malzemelerini tanıma şansı sunar Meslekleri tanıma ve eğilim fırsatı oluşur
	Niçin deney?	Öğrenciyi etkin kılar Anlamli öğrenme sağlanır Kavram yanılgıları belirlenir Deney malzemelerini kullanma fırsatı ortaya çıkar Merak duygusu pekiştirilir Soyut kavramlar somutlaştırılır

	Nasıl bir güvenlik?	Kural belirleme ve uyma Öğretmen gözetimi ve uyarıları Güvenlik ekipmanı kullanma (önlük, gözlük, eldiven, maske, vb.)
Laboratuvarda hangi deneyler?	Türlerine göre	Bireysel Açık uçlu, kapalı uçlu, hipotez test etme Deney türü (tekniki) bilmeme
	Sıkça yapılanlar	Mikroskopta inceleme Maddenin halleri
Laboratuvar yoksa?	Alternatif çözümler	Boş sınıflı laboratuvar yapma Malzeme ödünç alma /temin etme Evden getirilen malzemelerle yapılan deneyleri seçme Deneyleri internetten izletme

İlkokulda fen dersleri “nerede?”

Onur derslerin laboratuvarda işlenmesi gerektiğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Bence ilkokullarda laboratuvar olması gerekiyor. Hatta en aşağı bizim düzeyimizdeki gibi bir laboratuvar bulunması gerekiyor. O şekilde, öğretmenler tabii ki bizim aldığımız eğitimleri alıp gitmeli. Güvenlik önlemleri vs. hepsi olduktan sonra çocuklar deney üzerinde işlenmeli.”

Fen derslerinin sınıfta işlendiğini ifade eden Selin görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “İlkokul düzeyinde fen dersleri genelde sınıf ortamında işleniyor. İlkokullarda daha kısıtlı olduğu için mekân veya ortam o yüzden pek fazla laboratuvarda ders işlenmiyor.”

Fen derslerinin laboratuvar ağırlıklı olmak üzere kimi zaman da sınıfta işlendiğini belirten Alper kendi yaşantısından örnekler üzerinden açıklamayı şu şekilde yapmıştır: “Ben şanslıyım. Daha çok laboratuvarda yapıyorduk bizim derslerimiz. Eğlenceli geçiyordu. Derste deneme yanılma yoluyla birçok şey öğreniyorduk. Dersi sınıfta da işlediğimiz oluyordu ama genellikle laboratuvardaydık. Ben de ilkokulda fen derslerinin bazen laboratuvarda bazen de sınıfta işlenebileceğini düşünüyorum.”

İlkokulda fen dersleri “nasıl?”

Seval fen derslerinin yapılandırmacı kuram altındaki yaklaşımlarla işlenmesi gerektiğini şu sözleriyle belirtmiştir: “İlkokul üzerindeki dersler genelde uygulama üzerinden yapılıyor. Proje Temelli ya da problem Temelli olarak işlenmesi gerekir bence Öğrencinin orada bir şeyler öğrenmesi gerekiyor aynı zamanda öğrenirken de Aktif olması gerekiyor Tip olmadığı zaman öğrenme fazla gerçekleşmiyor.”

Deney yaparak fen derslerinin işlenmesi gerektiğini belirten Murat açıklamasını şu şekilde yapmıştır: “fen dersleri işlenirken muhakkak deney yapılması gerekiyor. Deney yapılmadığında o ders fen dersi gibi olmaz hatta bir nevi Hayat Bilgisi dersine dönüşüyor desem yeridir yani.”

Somut işlemler döneminde olan ilkokul öğrencileri için deney yapılması gerektiğini belirten Melis şu sözlerle görüşünü dile getirmiştir: “İlkokulda fen derslerinde deney yapılması gerekli diye düşünüyorum. Çünkü ilkokul çocuğunun anlaması için somut şeyler gerekiyor. Deney yapıp somutlaştırılması onlar için konuların daha kalıcı olmasını sağlıyor”.

Laboratuvar uygulamalarının “neden”i

Sevim neden laboratuvarda uygulamalı fen dersi işlenmesi gerektiğine öğrenci ve öğretmen açısından şöyle bir açıklama getiriyor. “Laboratuvarda deney yapmak öğrencilerin meraklarını daha çok arttırarak, günlük yaşamdaki olaylara daha farklı bir gözle bakmalarına yani keşfetmek, sorgulamak, yeni şeyler öğrenmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda öğretmenin de merakı artar ve yeni bilgiler öğrenebilir. Kendisinin bilmediği bir şeyi deney yaptırırken öğrencilere öğrencilerin bir şey söylemesi ile kendisi de yeni bilgiler edinebilir.”

Öykü, ilkokul fen derslerinde laboratuvar uygulamalarının hem öğrenci hem de öğretmen açısından yararlı olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır: “Öğrenciler laboratuvarda kendilerinin de bir şeyler yapabildiğini gördükçe derste daha aktif hale geliyor. Öğretmen de öğrencilerini yönlendirme ve onların eksiklerini görüp yardım edebilme fırsatı sağlamış oluyor”.

Laboratuvar uygulamalarında “Niçin deney?”

Ahmet görüşünü “Yazılı anlatıldığı zaman akılda soru işaretleri kalabiliyor. Ama bunu uygulamalı yaptığımız zaman daha kalıcı oluyor. Anlaşılır oluyor.” olarak açıklarken, benzer biçimde Gönül de “deney öğrencide çok merak uyandırıyor. Diğer derslere de ilgisi artıyor. Öğrencinin el becerisi gelişiyor, malzemeleri tanıyor, derse daha iyi yoğunlaşıyor.” sözleriyle görüşünü belirtmiştir.

Deniz de laboratuvar da deney yapmanın hem öğrenmeyi kolaylaştırdığını hem de kavram yanlışlarının giderilmesine katkı sağladığını şu sözlerle açıklamıştır: “İlkokulda fen dersleri deney yapılarak işlenirse daha iyi olur. Çünkü öğrenciler aktif olduklarında daha iyi öğreniyorlar. Ayrıca mesela yanlış bildiklerini deney yaparak gözlemliyor sonrasında bu yanlışları düzeltebiliyor. Hatta bu süreçte deney malzemelerini kullanmayı da öğreniyor.”

Laboratuvar uygulamalarında “nasıl bir güvenlik?”

Alper bu konudaki görüşünü “Öncelikle uyarılmalı öğrenciler. Fen laboratuvarını kullanacak öğrenci en az bir öğretmen gözetimi altında uyarılarla dersin işleniş yönünde uyarılması gerekir.” sözleriyle; Gönül de “Maske, gözlük, ısı yalıtımlı eldiven kullanabiliriz. Öğrencileri sürekli uyarmamız gerekir. Kırılgan ve sıcak maddelerden uzak durmaları gerektiği söylenmelidir.” sözleriyle belirtmiştir.

“Deney türleri”

Melis bireysel deneylere yaptığı vurguyu “Bireysel deney öğrenciler için tehlike arz etmeyen, kendi donanımlarıyla yapabilecekleri şeyler ya da o deney için malzemelerin fazla çeşitlendirilebildiği deneylerde bireysel deney kullanılabilir.” sözleriyle,

Gökçe de “Üç (3) tane bildiğim deney türü var. Açık uçlu deney, kapalı uçlu deney ve hipotez sınıma deneyi. İkinci sınıfta lab. dersi aldığım da genelde kapalı uçlu kullanıldı. İlk dönem deneyleri yaparken hocamız deney raporunun nasıl yazıldığını gösterdi. Beklenen sonucu biliyorduk. Bunu kapalı uçlu şekilde hocamızın söylediği şekilde yaptık. Kapalı uçlu deney yaptık.” diyerek açıklamasını yapmıştır.

“Sıkça yapılan deneyler”

Onur sıkça yapılan deneyleri “fen derslerinde tüplerle yapılabilir, tüplerden başka yine suda mesela beherglasla buharlaşma ya da kaynama ile ilgili deneyler... bir de herkesin bildiği mikroskop kullanıyor. Soğan zarı incelemek gibi” şeklinde ifade etmiştir.”

Selin, laboratuvar da sıkça yapılan deneylerin mikroskop ve madde ile ilgili olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir: “genellikle mikroskopla çalışılıyor. Soğan zarı inceleniyor, yaprak inceleniyor, kesitler alınarak. Ayrıca gazların genleşmesi, sıvıların genleşmesi, katıların genleşmesi ile ilgili deneyler yapılıyor”.

Laboratuvar yoksa!!!

Evden getirilen malzemelerle yapılan deneylerin seçilebileceğini belirten Deniz görüşünü şöyle açıklamıştır: “Yaptığımız her şey deney olabilir. Mesela geçen bizim sınıfta Tuğçe arkadaşımız karışımlar için örnek olarak kek yaptırdı sınıfta. Deney malzemesi için gerekli hiçbir şey yoktu sadece kap, süt, su, un falan her şeyi hallettik ve bizim için bile aşırı zevkliydi ve hani sınıfta uygulayalım dediğim bir dersti. Kendimizde bir şeyler bulabiliriz bunda biraz daha açık olmak gerekiyor.”

Öykü kendi olanaklarıyla laboratuvar ortamı kurabileceğini şu sözlerle açıklamıştır: “Boş bir sınıf ayarlarım. Öğrencilerin gruplar oluşturabileceği bir düzen oluştururum. Daha sonra deney malzemelerini dağıtırım. Yani kendim bir laboratuvar ortamı oluşturmaya çalışırım.”

Kıvanç da başka bir alternatif ile çözümü şu şekilde ifade etmiştir: “Laboratuvarı olan bir okuldan deney malzemelerini ödünç isteyebiliriz. Resmi kurumlardan laboratuvar malzemesi isteyebiliriz.”

Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonuçlarından sınıf öğretmen adaylarının ilkökulda fen derslerinin hem laboratuvar da hem de sınıfta işlenebileceğini, derslerde yapılandırmacı kuramın uygulamalarına yer verilip deneylerle de dersin sürdürülebileceğini vurguladıkları görülmüştür.

Ayrıca, sınıf öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda fen laboratuvar uygulamalarının öğretmen-öğrenci iletişimini artırdığı, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu, deneylerin anlamlı öğrenme sağladığı, merak duygusunu pekiştirdiği, öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Ayas ve Demirtaş (1997) öğrenciler tarafından daha karmaşık ve anlaşılması güç bulunan fen konularının laboratuvarlar sayesinde daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeler dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ek olarak, Hofstein ve Lunetta (2004) fen laboratuvarlarının öğrencilere araştırma yapma, bilimsel düşünme becerisi kazanma ve arkadaşları ve öğretmeniyle tartışarak kavramları öğrenme fırsatları sunduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmen adayları fen laboratuvarında yapılan deneyler sırasında güvenlik önlemlerine dikkat edilmesi gerektiğini, sıkça yapılan deneylerin mikroskopta incelemeler ve maddenin halleriyle ilgili olduğunu, laboratuvarı olmayan okullarda ise alternatif çözümler üretilerek deneylerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- * İlkokuldan itibaren fen derslerinde deneylerin öğrenci merkezli olacak şekilde yürütülmesi için fen öğretimi derslerinde öğretim elamanlarının rehberliğini artırması yararlı olacaktır.
- * Deneysel türlerinin (tekniklerinin) hem fen bilimleri laboratuvar uygulamaları derslerinde hem de fen öğretimi dersinde vurgulanıp örnek çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.
- * Sınıf öğretmenliği anabilim dalında laboratuvar uygulamaları derslerinde deney çeşitliliğinin artırılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Ayas, A. (1998). Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvar Kullanımı. Fen Bilgisi Öğretimi. (Editör: Şefik Yaşar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ayas, A. & Demirtaş, A. (1997). Turkish Secondary Students' Conceptions of Introductory Chemistry Concepts. *Journal of Chemical Education*, 74(5), 518-521
- Creswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2014). Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Germann, J. P., Aram, R. ve Burke, G. (1996). Identifying patterns and relationships among the responses of seventh grade students to the science process skills of designing experiments. *Journal of Research in Science Teaching*. 33(1), 79-99.
- Hofstein, A. ve Lunetta, N. V. (1982). The role of the laboratory in science teaching: neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52(2), 210-217.
- Hofstein, A. & Lunetta, N.V. (2004). The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century. *Science Education*, 88, 28 – 54.
- Osborne, J (1998). Science education without a laboratory? In J. Wellington (Ed.), *Practical work in school: which way we now?* (pp.156-173). London and Newyork: Routledge.
- Leach, J. (1998). Teaching about the world of science in the laboratory: the influence of student' ideas. In J. Wellington (Ed.), *Practical work in school: which way we now?* (pp.52-68). London and Newyork: Routledge.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yavru, Ö ve Gürdal, A. (1998). İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında laboratuvar deneylerinin öğrencilerin mekanik konusundaki başarısına ve kavramların kazanılmasına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10, 327-338.

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Anlayışlarının İncelenmesi

Doç. Dr. Serkan BULDUR
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sivas
serkan.buldur@gmail.com

Übeyit BAKAN
Baharözü Ortaokulu, Ulaş, Sivas
ubeyitbakan25@gmail.com

Özet

Fen eğitiminin önemli bileşenlerinden olan bilim okuryazarlığı, bilimin doğası ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin çağdaş bilimin doğası anlayışı kazanmaları onların bilimsel çalışmaları daha iyi anlamalarına ve geliştirmelerine olanak sağlayabilecektir. Bu kapsamda öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesi gerekli eğitimin planlanabilmesi için ön koşullardan birisidir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması modeli esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda öğrenim gören 129 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilimsel Epistemoloji Üzerine Görüşler Anketi (POSE) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin değişebilir olması, kanıt ve gözleme dayalı olması, hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması, öznel olması ve bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımın farklı olması unsurlarında çağdaş bilimin doğası anlayışlarından uzak oldukları belirlenmiştir. Özellikle bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların birbirinde farklı olması unsuru ile bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması unsurlarına ilişkin çağdaş bilimin doğası anlayışlarının diğer unsurlara göre daha yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: bilimin doğası, ortaokul öğrencileri, durum çalışması

Abstract

Science literacy, an important component of science education, is directly related to the nature of science. Gaining an understanding of the nature of contemporary science will enable students to better understand and develop scientific studies. In this context, determination of students' understanding of the nature of science is a prerequisite for planning the necessary education. The aim of this study; to determine the understanding of the nature of science of seventh grade students. In study case study model which is one of the qualitative research methods is based on. The study group consisted of 129 7th grade students attending a public school. The data on the study were collected through the questionnaire on the "Perspectives on Scientific Epistemology Questionnaire" (POSE) and the interview form. As a result of the research, it was determined that the vast majority of the students were far from understanding of the nature of contemporary science in the fact that scientific knowledge was changeable, based on evidence and observation, being a product of imagination and creativity, being subjective, and being different from observation and inference in scientific knowledge. In particular, the fact that observations and inferences are different in scientific knowledge and that the fact that scientific knowledge is the product of imagination and creativity are found to be inadequate compared to other elements.

Keywords: nature of science, secondary school students, case study

Giriş

Ülkemizde ve dünyada son yıllarda fen eğitiminin kalitesini artırmaya dönük birçok çalışma yapılmaktadır. Fen eğitimiyle kişiler çevrelerinde gerçekleşen olayları mantıklı ve bilimsel bir çerçeveye açıklayabilirler. Bu kapsamda bilim insanların bilim üretme aşamaları, bilimsel süreçte yaşadıkları, bilimsel çalışmaların özellikleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için fen bilimleri dersi öğretim programının temel amacı bütün bireylerin bilim okuryazarı olarak yetişmesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Bilim okuryazarlığının temel bileşenlerinden olan bilimin doğası (Çepni, 2007), Lederman (1992) tarafından bilimin "doğasında var olan değerler ve varsayımlardır" olarak tanımlanmıştır. Ancak bilim insanları tarafından bilimin doğasının ortak bir tanımının yapılmasının zor olduğu alanyazında belirtilmiştir. Bilimin doğasını anlayabilmek için onun sahip olduğu özellikleri anlamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu özellikler Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002) tarafından farklı unsurlar olarak ayrı ayrı anlatılmıştır. Bu unsurlardan birisi olan (i) *bilimsel bilginin değişebilir olması* unsuru, bilimsel bilginin mutlak

veya kesin doğrular içermemesiyle açıklanabilir. Buna göre bilimsel bilgi gelişen teknoloji ile yeni kanıtlar elde edildikçe veya eski kanıtlar yeni kanıtlar ışığında yeniden yorumlandıkça değişecektir. (ii) *Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması* unsuru ise bilimin deneysel olmasıyla ilişkilidir. Bilim insanlarının elde ettikleri kanıtları ve düşüncelerini deney yoluyla ispat etmeleri gerekir. Bilimsel bilginin temeli deneylerle elde edilen bilgilerdir. Deney yoluyla tahminlerin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği belirlenip, bu sonuç doğal dünyada gerçekleşen olayları ve olguları açıklamak için kullanılır. Diğer bir unsur ise (iii) *bilimsel bilginin öznel olmasıdır*. Bu unsura göre bilimsel süreçte elde edilen veriler farklı bakış açıları ile incelendiğinde farklı anlamlar kazanabilir. Bilim insanlarının sübjektifliği yani kendi değerleri, inançları, bakış açıları, kuramsal sorumlulukları, aldıkları eğitimin niteliği, deneyimleri ve beklentileri bilimsel çalışmayı etkiler. Bilimin doğasının (iv) *bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması* unsuru bilimsel bilginin tamamen ruhsuz, akılcı ve düzenli olmamasıyla ilişkilidir. Bilimsel bilgi doğanın gözlenmesi ile birlikte bilim insanlarının yaratıcı bakış açıları ve hayal güçlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Elde edilen bilgiler tamamen bilim insanının yaratıcılığıyla ilişkilidir. Bilimin doğasının bir diğer unsuru ise (v) *bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımın birbirinden farklı olmasıyla* ilişkilidir. Buna göre bilimin temelinde tutarlı gözlemler vardır. Bilim insanları bu gözlemler sonucunda elde ettiği verileri yorumlayarak bilimsel bilgiye ulaşırlar. Bilimsel süreç içerisinde gözlemler ile bu gözlemden elde edilen çıkarımlar birbirinden farklıdır. Gözlemlere duyularla doğrudan erişilebilir, ancak çıkarımlara erişilemez. Aynı gözlemlere sahip olsalar bile, her bilim insanının elde edeceği çıkarım farklı olacaktır. Bilimin doğasının son unsuru ise (vi) *bilimsel bilginin üretildiği toplumun değer, inanç, politik, sosyal, ekonomik, felsefe gibi faktörlerinden etkilenmesiyle* ilişkilidir. Bilimsel bilgi bilim insanından etkilendiği gibi bilim insanının kültürel faaliyetler içerisinde etkilendiği tüm etkilerden izler taşıyabilir.

Bilimin doğasının bu unsurlarını kazandırmak için birçok araştırmacı öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını geliştirecek farklı öğretim yaklaşımları önermiştir (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Lederman, 1992). Ancak öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını geliştirebilecek öğretim uygulamalarından önce mevcut bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesi de önem arz etmektedir (Mihladi, 2010; Yenice ve Özden, 2015). Bilimin doğası alanında ilköğretim öğrencileri ile ilgili hem ulusal (Örn: Dereli, 2016; Şener-Çanlı, 2018) hem de uluslararası (Örn: Clough, 2009; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002) alanyazında sıkça çalışılmaktadır. Ancak bu konuda yapılan birçok çalışmaya rağmen öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının yeterli seviyede olmadığı (Çelikdemir, 2006; Demir ve Akarsu, 2013; Doğan, 2010) öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin birçok kavram yanlışlığına sahip oldukları (Doğan-Bora, 2005; Kılınç, 2010) tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda öğrencilerin bilimin doğası anlayışına ilişkin yeni ve farklı çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin var olan anlayışları daha detaylı araştırılmalı ve olası kavram yanlışlıklarına ya da yanlış inanışlara dair daha kapsamlı verilere ulaşmaya çalışılmalıdır.

Bilimin doğası anlayışlarını belirlemek amacıyla likert tipi ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda, öğrenciler var olan seçeneklerden birini tercih etmektedirler. Ancak açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçekte öğrenciler kendi düşüncelerini daha rahat ve sınırlandırmadan açıklayabilmektedirler. Nitekim bilimin doğası alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde son yıllarda açık uçlu sorularla öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesinin daha da yaygın olduğu söylenebilir. Ancak yapılan bu çalışmalara bakıldığında genelde öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların sıklıkla yapıldığı ve ortaokul öğrencilerine yönelik çok az sayıda çalışma olduğu da dikkat çekmektedir (Metin, 2009; Yenice ve Özden, 2015). Bu doğrultuda çalışmanın amacı; yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarını belirlemektir.

Problem Cümlesi

Yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları ne düzeydedir?

Alt Problemler

Yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin;

Değişebilir olması,

Hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması,

Kanıt ve gözleme dayalı olması,

Öznel olması ile

Gözlem ve çıkarımın farklı olması unsurlarına ilişkin anlayışları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını derinlemesine incelemeye olanak sağlayan nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli esas alınmıştır. Durum çalışması bir olayı kendi doğal yaşam alanı içerisinde inceleyerek, içerik ile olgu arasındaki sınırların net bir şekilde ayrıldığı ve incelenen olay hakkında bir yargıya varmanın hedeflendiği araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ortaokulunun 7. sınıflarında öğrenim gören 129 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilimsel Epistemoloji Üzerine Görüşler Anketi (POSE) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak Abd-El-Khalick (2002) tarafından geliştirilen anket, bilimin doğası üzerine geliştirilen VNOS anketlerinden üretilmiştir. POSE anketi, Doğan (2010) ve Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

POSE bilimin doğası unsurlarından;
Bilimsel bilginin değişebilir olması,
Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması,
Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması,
Bilimsel bilginin gözlem ve çıkarıma dayalı olması,
Bilimsel bilginin öznel olması,
Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel yapıyla ilişkili olmasını içermektedir.

POSE’de kullanılan soruların bilimin doğasının hangi unsurlarını içerdiği belirlenirken daha önce bu anketin kullanıldığı çalışmalardan (Doğan, 2010; Kaya 2011) yararlanılmıştır. Yapılan çalışmalar incelenerek hangi soruların hangi unsurları içerdiğine ilişkin beklentiler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar ve bir fen eğitimi uzmanının görüşlerine göre, temel olarak hangi sorularda hangi bilimin doğası unsurlarının araştırılacağına karar verilmiştir. Ancak veri analizi sürecinde sorular tüm unsurlar açısından dikkate alınarak analizler tamamlanmıştır.

Araştırmada veri toplama sürecinde POSE ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşmelerde yapılmıştır. Çünkü VNOS anketini geliştiren Lederman ve arkadaşları anketin yarı yapılandırılmış görüşmelerle birlikte kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler (Lederman vd. 2002). Bu sayede, yapılan görüşmelerde ankette yer alan sorular ve bazı ek sorular öğrencilere tekrar yöneltilmiş ve katılımcıların düşünceleri daha derinlemesine incelenebilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını belirlemek amacıyla uygulanan anket ve yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmıştır. Veriler kodlanmadan önce alanyazındaki çalışmalar incelenerek, çalışmada araştırılan bilimin doğası unsurlarına yönelik bir rubrik oluşturulmuştur. Rubrik oluşturulurken bilimin doğası anlayışlarının sınıflandırılarak kullanıldığı çalışmalar (Mıhladı, 2010), bu anketi kullanan çalışmalar (Kaya, 2011) ve Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman (1998) tarafından hazırlanmış olan rubrik dikkate alınmıştır. Son olarak bilimin doğası alanında çalışmış bir uzmanın görüşlerine başvurularak gerekli düzeltmeler yapılarak rubriğe son hali verilmiştir.

Kodların sınıflandırılmasında Vazquez-Alonso ve Manassero-Mas (1999)’un çalışmalarında kullandıkları gruplandırma yöntemi kullanılmıştır. Bu sınıflamada veriler üç kategoriye ayrılmıştır. Bilimin doğası hakkında çağdaş görüşlere sahip öğrenciler için “yeterli”, yanlış düşüncelere ve inanışlara sahip olan öğrenciler için “yetersiz” ve çağdaş bilim anlayışı açısından doğru bilgiler içermesine rağmen bunu yeterince ifade edemeyen öğrenciler ise “kabul edilebilir” kategorilerine ayrılarak değerlendirilmiştir.

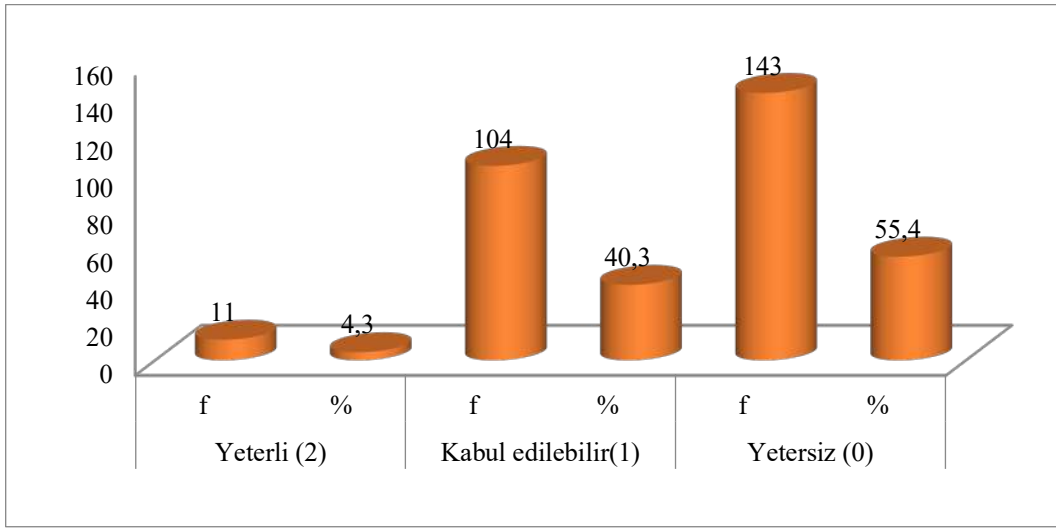
Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını belirlemek için kullanılan Bilimsel Epistemoloji Üzerine Görüşler Anketinden (POSE) ve görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sunulurken öğrencilerin bilimin doğası anlayışları her unsura göre ayrı ayrı verilmiştir.

Bilimsel bilginin değişebilir olması unsuruna ilişkin bulgular

Uygulanan ankette öğrencilere bilimsel bilginin değişebilir doğasıyla ilgili iki soru sorulmuştur. Bunlar anketteki 2. soru olan “*Ders kitabınızda bulunan bilimsel bilgilerin (gerçekler, kanunlar, teoriler) gelecekte değişeceğini düşünüyor musunuz?*” ve anketin 5.sorusunun c bölümünde bulunan “*Bilim insanları dinozorların neye benzediği konusunda inandıkları şeylerden ne kadar eminler?*” sorularıdır. Öğrencilerin bu iki soruya verdikleri cevaplara göre bulgular elde edilmiştir. Bilimsel bilginin değişebilir olması unsuruna ilişkin betimsel bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Bilimsel bilginin değişebilir olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken iki sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, iki sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 1. incelendiğinde bilimsel bilginin değişebilir olması ile ilgili öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Bu unsurla ilgili çağdaş bilimin doğası anlayışına sahip öğrenci oranı % 4,3 olarak tespit edilmiştir. Bilimsel bilgilerin süreç içerisinde değişime açık olduğunu düşünen öğrenciler, bu değişimi genelde teknolojiyle ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu şekilde düşünen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Elbette bilimsel bilgi değişir. Çünkü yeni şeyler keşfedilecek, bu sonraki bilgileri de etkiler. Teknoloji gelişiyor sonuçta.” (K 33)

Bilimsel bilginin değişebileceğini düşünmesine rağmen bu değişimi net bir şekilde açıklayamayan öğrencilerden birisi şu şekilde düşünmektedirler:

“Tüm bilim insanlarının aklı değişik çalışır, bu yüzden bu bilgiler kesin değildir.” (K 14)

Öğrencilerin büyük bir bölümü (%55,4) ise bilimsel bilginin değişime kapalı olduğunu ve zamanla üretilen bilgilerin değişmeyeceğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu şekilde düşünen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Kanıtlanan bir bilgi bir daha değişmez.” (K 21)

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin değişebilir olması unsuruna ilişkin geleneksel anlayışa sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması unsuruna ilişkin bulgular

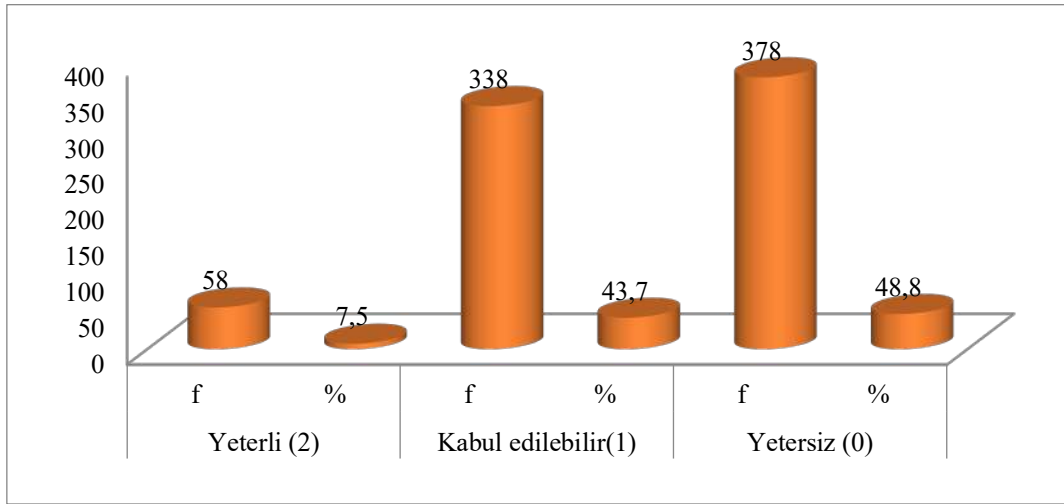
Uygulanan POSE anketinde öğrencilere bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması unsuru ile ilgili altı tane açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olmasına ilişkin ankette kullanılan sorular

Soru no	Ankette kullanılan soru
1	<i>Bilim insanları bilimsel bilgi üretirler. Bu bilgilerin bazıları ders kitaplarında bulunur. Bilim insanları bilimsel bilgileri nasıl üretirler?</i>
3	<i>Bir çiçekçi dükkânından çiçek soğanları alırken, bazı şişelerin üzerinde bir not görüyorsunuz. Notta: ‘çiçeğinizi bilimsel yolları kullanmadan daha hızlı büyütecek mucize bir sıvı olduğu yazıyor. Hemen deneyin’ yazıyor. Bitkileri bildiğiniz yöntemlerle yetiştirdikten sonra bu iddiayla ilgili içinizde küçük bir şüphe oluyor. Bu iddiayı test edecek herhangi bir deney yapmayı düşünür müsünüz?</i>
4.d	<i>Bilim insanları niçin kanıt ya da veri toplarlar?</i>
5.a	<i>Bilim insanları dinozorların 65 milyon yıldan daha önce yaşadığına inanmaktadırlar. Bilim insanları dinozorların geçmişte gerçekten var olduğunu nasıl biliyorlar?</i>
5.b	<i>Bilim insanları dinozorların neye benzediğini (Örneğin dinozorların derilerinin yapısını ve rengini, göz şekillerini) nasıl söyleyebilirler?</i>
7.b	<i>Bilim insanları atomun gösterim şeklini nasıl saptamışlardır?</i>

Öğrencilerin bu altı soruya verdikleri cevaplara göre bulgular oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara ilişkin betimsel bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken altı sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, altı sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 2. incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması unsuruna ilişkin görüşlerinde çağdaş bilimin doğası anlayışından uzak cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin sadece %7,5’lik bölümü yeterli kategorisinde değerlendirilen cevaplar verebilmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Çevrenizde gerçekleşen olayları gözlemleyerek ortaya gözlemlerine dayalı tezler atıp bu tezleri kanıtlayacak deneyler yaparlar. Yapılan delillere dayanarak da bilgi üretirler.” (K 58)

Öğrencilerin %43,7’si ise kabul edilebilir kategorisinde yer almıştır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Bilim adamları doğayı gözlemlerler ve bunun sonucunda da bir şeyler bulurlar.” (K 10)

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise yetersiz kategorisinde yer almıştır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerinden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

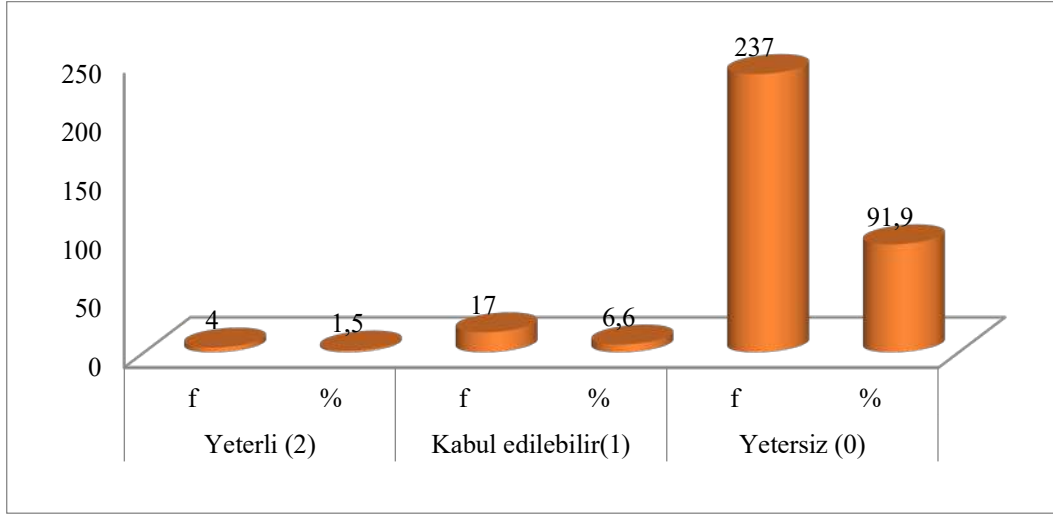
“Eski insanlar onlara dinazorların yaşadığını söylemişlerdir.” (K 8)

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olmasına unsuruna ilişkin geleneksel anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması unsuruna ilişkin bulgular

Uygulanan ankette öğrencilere bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü doğasıyla ilgili iki soru sorulmuştur. Bunlar anketteki 1. Soru olan *“Bilim insanları bilimsel bilgi üretirler (gerçekler, kanunlar, teoriler). Bu bilgilerin bazıları ders kitaplarında bulunur. Bilim insanları bilimsel bilgileri nasıl üretirler?”* ve anketin 6. sorusunun e bölümünde bulunan *“Bilimsel bilgi ile bilimsel fikir arasında bir fark var mıdır? Cevabınızı lütfen açıklayınız.”* sorularındır. Öğrencilerin bu iki soruya verdikleri cevaplara göre bulgular elde edilmiştir. Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması unsuruna ilişkin betimsel bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3. Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken iki sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, iki sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının bilimsel bilginin temelinde bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarının olduğunu düşünmedikleri görülmektedir. Bu konuda yeterli kategoride değerlendirilen öğrenci oranı ise sadece %1,5’dir. Bilimsel bilginin üretiminde hayal gücünün olması gerektiğinden bahseden bir öğrenci kendini şöyle ifade etmiştir:

“ Biraz düşünerek biraz da hayal gücü ile atomun şekline ulaşabiliriz.” (K 51)

Bilimsel bilginin temelinde bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarının olduğunu düşünen ancak bunu net bir şekilde açıklayamayan öğrencilerden bir tanesi ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bilimsel bilgi çalışma, keşif ve yaratıcılıkla üretilir.” (K 33)

Bilimsel bilginin üretilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın olmadığını düşünen öğrencilerden bir tanesi ise kendini şöyle ifade etmiştir:

“Geniş kapsamlı mikroskoplar sayesinde atomu görmüşlerdir.” (K 12)

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması unsuruna ilişkin çağdaş bilimin doğası anlayışından çok uzak oldukları söylenebilir.

Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olması unsuruna ilişkin bulgular

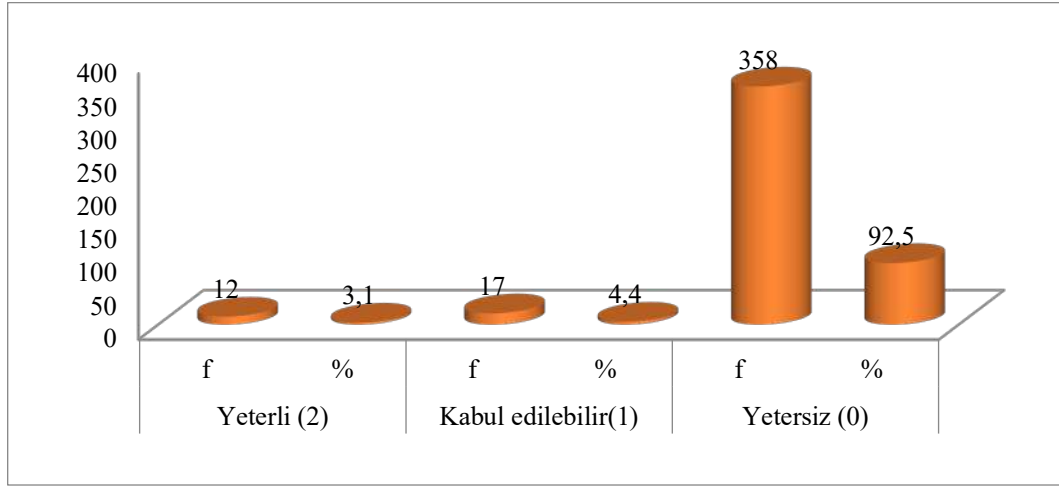
Uygulanan ankette bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olması unsurunu belirlemek için üç soru sorulmuştur. Bunlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olmasına ilişkin ankette kullanılan sorular

Soru no	Ankette kullanılan soru
4.d	<i>Bilim insanları niçin kanıt ya da veri toplarlar?</i>
5.a	<i>Bilim insanları dinazorların 65 milyon yıldan daha önce yaşadıklarına inanmaktadırlar. Bilim insanları dinazorların geçmişte gerçekten var olduklarını nasıl biliyorlar?</i>
5.b	<i>Bilim insanları dinazorların neye benzediğini (Örneğin dinazorların derilerinin yapısını ve rengini, göz şekillerini) nasıl söyleyebilirler?</i>

Öğrencilerin bu üç soruya verdikleri cevaplara göre bulgular elde edilmiştir. Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olması unsuruna ilişkin betimsel bulgular Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken üç sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, üç sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 4 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yetersiz kategorisinde değerlendirilen cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenciler ise grubun %3,1’lik bölümünü oluşturmaktadır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Her biri uzun zaman boyunca atomu incelemiş ve kendi bilgilerini katarak farklı sonuçlar elde etmişlerdir.” (K43)

Bilim insanlarının aynı verilerden farklı çıkarımlar yapabileceklerini düşünmesine rağmen bunu net ifade edemeyen öğrencilerden bir tanesi ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Hayır. Herkes kendi bilgisi ile ortaya bir yorum atmakta özgürdür.” (K 25)

Bu konuda yetersiz kategorisinde bulunan öğrenci oranı %92,5 olarak tespit edilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özel atom mikroskopları ile atomu görmüşlerdir.” (K26)

Bu bulgulardan hareketle bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların farklı olması unsuruna ilişkin öğrencilerin çok ciddi eksiklerinin olduğu, grubun büyük bir çoğunluğunun yetersiz kategorisinde değerlendirilen cevaplar verdikleri dikkat çekmektedir. Bu da öğrencilerin bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların farklı olması unsurlarının çağdaş bilimin doğası anlayışından çok uzak olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin bulgular

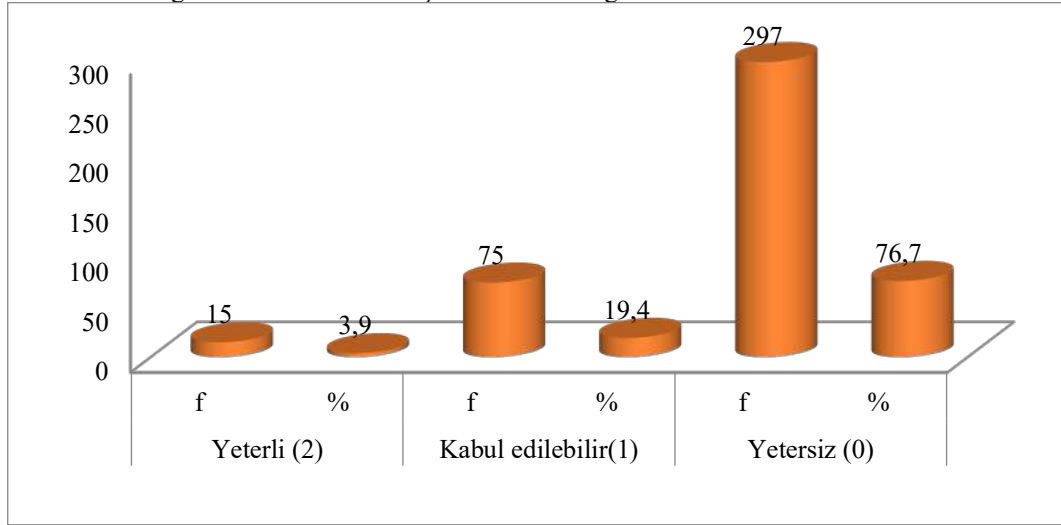
Uygulanan ankette bilimsel bilginin öznel olması unsurunu belirlemek için üç soru sorulmuştur. Bunlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bilimsel bilginin öznel olmasına ilişkin ankette kullanılan sorular

Soru no	Ankette kullanılan soru
6.c	<i>Bilim insanları dinozorların 65 milyon yıl önce yok olduğu konusunda hem fikirler. Bununla beraber, bilim insanları dinozorların yok olduğu konusunda ortak bir sonuca varamamışlardır. Bazı bilim insanları, dinozorların yok olmasına büyük ve kuvvetli bir volkanik patlamanın neden olduğuna inanmaktadır. Bazıları ise büyük bir asteroidin 65 milyon yıl önce Dünya'ya çarptığını ve bir seri yok olma olayına sebep olduğuna inanmaktadır. Bilim insanlarının dinozorların yok oluşu hakkında ortak bir karara varamamaları sizin için sürpriz oldu mu? Lütfen cevabınızı açıklayınız.</i>
7.c	<i>Bilim insanları atomun gösterimi konusunda birbirlerinden farklı düşünmektedirler. Bilim insanlarının farklı görüşte olmaları nasıl mümkündür? Cevabınızı açıklar mısınız?</i>
6.d	<i>Yukarıda bahsedilen bütün bilim insanlarının aynı verileri kullanmalarına rağmen dinozorların yok oluşuna sebep olan olaylar hakkında nasıl hâlâ farklı sonuçlara varabildiğini açıklayınız."</i>

Öğrencilerin bu üç soruya verdikleri cevaplara göre bulgular elde edilmiştir. Bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin betimsel bulgular Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Bilimsel bilginin öznel olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken üç sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, üç sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 5 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yetersiz kategorisinde değerlendirilen cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenciler ise grubun % 3,9'luk bölümünü oluşturmaktadır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

"Farklı cisimlerinin yapısını inceleyerek onunla ilgili yorum üretildi. Yani kendi öz fikirleri. Çünkü aynı bilgiye birden çok yorum yapılabilir." (K 44)

Bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin kabul edilebilir kategorisinde bulunan öğrencilerin %19,4 oranında bulunmaktadır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden biri kendini şöyle ifade etmiştir:

"Her insanın görüşü farklıdır ve birbirlerine düşünceleri tutarlık göstermeyebilir dinozorların neden yok olduğu konusunda bu tutarsızlık ortaya çıkmıştır." (K 58)

Bu konuda yetersiz kategorisinde bulunan öğrenci oranı %76,7 olarak tespit edilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır. Bilimsel bilgi doğrusya bilim insanların ortak bir karara varmaları gerekir.” (K 93)

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin çağdaş bilimin doğası anlayışından çok uzak oldukları söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Fen eğitiminin önemli bileşenlerinden olan bilim okuryazarlığının önemi alanyazında vurgulanmaktadır (Hurd, 1998). Bilim okuryazarlığının önemli bir bileşeni olan bilimin doğasının fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olacağı da açıktır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesi ve tartışılması, bu alanda yapılacak öğretimler için ön koşullardan birisi olarak ele alınabilir. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarını derinlemesine incelemek için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular her bilimin doğası unsuru için ayrı ayrı tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda bilimsel bilginin değişebilir olmasına ilişkin yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranı % 4,3 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ise bilimsel bilginin değişemeyeceğini düşündükleri görülmüştür. Bu sonuçlar alanyazınla uyumluluk göstermektedir (Kaya, 2011; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Örneğin Kaya (2011) 7. sınıflarda öğrenim gören 47 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada bilimsel bilginin değişebilir olmasına ilişkin yeterli kategorisinde bulunan öğrenci oranını % 5 olarak tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin bahsedilen unsurlara ilişkin anlayışlarını geliştirmeye yönelik farklı öğretim çalışmalarının yapılması gerektiği ve hâlihazırda uygulanan öğretim yaklaşımlarının öğrenciler üzerinde yeterli etkiye sahip olmağı söylenebilir. Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranı % 7,5 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ise bilimsel bilgilerin temelinde deneysel süreçlerin olduğunu ifade etmedikleri görülmüştür. Bu çalışma sonucu alanyazında bulunan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Bala, 2013; Khishfe ve Abd-El Khalick, 2002). Örneğin Bala (2013) 7.sınıfta öğrenim gören 44 öğrenciyle yaptığı çalışmada bu unsura ilişkin yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranını % 4 olarak tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmada elde edilen oran her ne kadar diğer unsurlara göre daha yüksek olsa da, yine de grubun çok az bir bölümünü oluşturmaktadır. Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında ise, yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranı sadece % 1,5 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin, bilimsel bilginin üretilmesinde bilim insanların hayal güçlerinin etkili olduğunu düşünmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı ise bilimsel bilgi üretmeden önce bilim insanların hayal gücüne ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar da alanyazınla uyumluluk göstermektedir (Deve ve Küçük, 2016; Muşlu, 2008). Örneğin Deve ve Küçük (2016) 7. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada yeterli kategorisinde değerlendirilen hiçbir öğrenci olmadığını tespit etmişlerdir. Bu açıdan yapılan çalışmalar tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranının % 3,1 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilim insanların aynı verilerden farklı çıkarım yapamayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Alanyazında bu unsura ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışma sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir (Bala, 2013; Cil ve Cepni, 2012). Örneğin Bala (2013) yaptığı çalışma da yeterli kategorisinde değerlendirilen hiçbir öğrenci olmadığını belirlemiştir. Cil ve Cepni (2012) ise yaptıkları çalışmada bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların farklı olması unsurunun diğer unsurlara göre daha az gelişme gösterdiğini belirlemişlerdir. Bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrencilerin oranının % 3,9 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise bilim insanların farklı düşüncelerini ve farklı sonuçlar üretebilmelerini doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bilim insanların yaptıkları çalışma sonuçlarında ortak bir karara varmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar birçok çalışmayla benzerlik göstermektedir (Doğan ve Özcan, 2010; Yacoubian ve BouJaoude, 2010). Örneğin Yacoubian ve BouJaoude (2010) 38 altıncı sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışma sonucunda yeterli kategorisinde değerlendirilen hiçbir öğrenci olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda bilimsel bilginin değişebilir unsuru ve kanıt ve gözleme dayalı olması unsurlarının diğer unsurlara göre biraz daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bu da öğrencilerin fen bilimleri dersinde deney, gözlem vb. etkinlikler yapmaları ile açıklanabilir (Küçük, 2006). Ancak bu unsurlarda yetersiz kategorisindeki öğrencilerin büyük çoğunlukta olması bu unsurlara yönelik öğretim yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların birbirinde farklı olması (yetersiz-% 92,5) unsuru ile bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması (yetersiz-% 91,9) unsurlarının çok yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle mevcut öğretim uygulamalarının bu unsurlara ilişkin çağdaş bilimin doğası anlayışı geliştirmekte

yetersiz kaldığı söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç ortaokul öğrencileri ile yürütülen birçok çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir (Çil, 2010; Küçük, 2006; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Bu sonuçlar, her bilimin doğası unsuruna ilişkin farklı öğretim yaklaşımlarının uygulanması gerektiğini görmemiz açısından önemlidir. Çünkü bilimin doğası unsurlarına ilişkin öğretim yapılsa bile, her unsurdaki gelişmenin aynı olmayabilmektedir. Öğrencilere çağdaş bilimin doğası anlayışı kazandırabilmek ve istenen düzeyde gelişmeyi sağlamak için her unsur, ayrı bir bilişsel hedef olarak kabul edilip bu doğrultuda öğretim yapılması gereklidir.

Öneriler

Öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarında bu denli yetersizliğin araştırılması, farklı çalışmalarla bunun sebebinin ortaya konulması önerilmektedir.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarının çok yetersiz olduğu bulgusundan hareketle, bilimin doğası anlayışlarını artıracak etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Abd-El-Khalick, F. (2002). *The development of conceptions of the nature of Scientific Knowledge and knowing in the middle and high school years: A cross-sectional study*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.

Bala, V. G. (2013). *Bilimin doğasının fen konularına entegrasyonunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının bilimin doğasının öğrenimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çil, E., & Cepni, S. (2012). The effectiveness of the conceptual change approach, explicit reflective approach, and course book by the ministry of education on the views of the nature of science and conceptual change in light unit. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1107-1113.

Clough, M. P. (2009). *Humanizing science to improve post-secondary science education*. Paper presented at the International History, Philosophy and Science Teaching Conference. Iowa State University University of Notre Dame.

Çelikdemir, M. (2006). *Examining middle school students' understanding of the nature of science*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Çepni, S. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*, (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çil, E. (2010). *Bilimin doğasının kavramsal değişim pedagojisi ve doğrudan yansıtıcı yaklaşım ile öğretimi: ışık ünitesi örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Demir, N., & Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası hakkında algıları. *Journal of European Education*, 3(1).

Dereli, F. (2016). *6. sınıf dünya ve evren konu alanına uyarlanmış bilimin doğası kazanımlarının akıllı tahta etkinlikleri ile öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.

Deve, F., & Küçük, M. (2016). The effect of history of science-based light unit on the 7th grade students' nature of science views. *Turkish Journal of Teacher Education*, 5(1), 1-25.

Doğan, N. (2010). Farklı liselerde okuyan 11. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki bakış açılarının karşılaştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2).

Doğan, Bora, N.(2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, N., & Özcan, M. B. (2010). Tarihsel yaklaşımın 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirmesine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 187-208.

Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science education*, 82(3), 407-416.

Kaya, G. (2011). *Fen kavramlarıyla ilişkilendirilmiş doğrudan yansıtıcı yaklaşımın ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders, views of nature of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.

Kılınç, E. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki bilgi yapılarının kavram haritası yöntemiyle incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçük, M. (2006). *Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Lederman, N.G. (1992). Students and teachers conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (4), 331- 359.

Lederman, N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell R.L. & Schwartz R.S., (2002). Views of Nature of Science Questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 497-521

Metin, D. (2009). *Yaz bilim kampında uygulanan yönlendirilmiş araştırma ve bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıftaki çocukların bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Mıhladı, G. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

Muşlu, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasını sorgulama düzeylerinin tespiti ve çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şener-Çanlı. (2018). *Bilimin doğası etkinliklerinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin görüşlerine etkisi (Kırşehir ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Vazquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M. A. (1999). Response and scoring models for the 'Views on Science-Technology-Society' instrument. *International Journal of Science Education*, 21(3), 231-247.

Yacoubian, H. A., & BouJaoude, S. (2010). The effect of reflective discussions following inquiry-based laboratory activities on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1229-1252.

Yenice N. & Özden, B. (2015). Bilimin doğasına yönelik görüşler. N. Yenice (Editör). *Bilimin doğası gelişimi ve öğretimi*. (340-390). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.

Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Yoğunluk Kavramı ile İlgili Kavramsal Değişim Süreçlerine Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN

İbrahim GEDİK

Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi, abostan@balikesir.edu.tr

Ülkü Ortaokulu Akhisar/Manisa, igedik08@gmail.com

Özet

Bilim ve teknolojide yaşanan ilerlemenin anahtar rolünü fen bilimlerinin öğretiminde olduğunun farkına varan ülkeler, fen öğretim programlarında yenilenme anlayışına gitmektedir. Ülkemizde de dünyadaki gelişmelere benzer şekilde fen öğretim programları güncellenmekte ve yenilenmektedir. 2013 yılında güncellenen Fen Bilimleri dersi öğretim programının temel yaklaşımının “araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme” olduğu belirtilmiş ve programın uygulanmasında ise, 5. ve 6. sınıflarda rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımının esas alındığı belirtilmiştir. Bu çalışmanın amacı; rehberli araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramı ile ilgili kavramsal değişim süreçlerine etkisini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılarak yürütülen çalışmanın araştırma grubunu, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Manisa İli Akhisar İlçesinde bulunan bir Devlet ortaokulun 6. sınıfında okumakta olan 28 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kavramsal anlama testinde yer alan üç açık uçlu soru ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Veri analizinde 4 kategoriden oluşan dereceli puanlama anahtarı kullanılmış ve öğrencilerin verdiği cevapların bu kategorilerde yer alma frekansları hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretim sonrası öğrencilerin yoğunluk kavramı ile ilgili bilimsel cevap verme oranının arttığı ve kavram yanlışları ile karşılaşılma sıklığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehberli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanan ders içeriğinin öğrencilerin yoğunluk kavramı konusunda kavramsal değişim süreçlerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: rehberli sorgulamaya dayalı öğrenme, kavramsal değişim, yoğunluk kavramı, ortaokul öğrencileri

Giriş

Yakın zamanda yapılan birçok çalışmada öğrencilerin öğrendikleri fen kavramlarını anlamlandıramadıkları, günlük yaşamla ilişkilendirip, aktaramadıklarını göstermektedir (Özmen, 2004; Yılmaz ve Huyugüzel Çavas, 2006). Öğrenciler öğrenme ortamlarına yeni bir bilgi öğrenirken daha önceki deneyimlerine bağlı olarak sahip oldukları, bilimsel olarak kabul edilemeyecek bazı ön bilgileri de beraberlerinde getirirler. Bu ön bilgilere, Gilbert, Osborne ve Fensham (1982)'de “çocukların bilimi”, Duit, (2003), Hewson ve Hewson (2003) alternatif kavramlar, Hewson (1992) ve Beerenwinkel (2006) ise kavram yanlışlığı olarak adlandırmıştır. Öğrencilerin sahip olduğu hatalı bilgilerin doğru olanlarla değiştirilmesine “kavramsal değişim” denir. Kavramsal değişimi açıklayan modellerden en göze çarpanı Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982) tarafından öne sürülen Kavramsal Değişim Modeline dayanmaktadır.

Sorgulamaya dayalı öğrenme; sorular sorarak, araştırarak ve elde edilen bilgileri analiz ederek öğrenme ve verileri yararlı bilgilere dönüştürme süreci olarak tanımlanmaktadır (Perry ve Richardson, 2001). Fen derslerinde uygulanacak araştırma sorgulama sürecinde; öğrencilerin mevcut araştırma becerilerini geliştirmek bilimsel düşünme yeteneklerini geliştirmek ve bununla birlikte bilim insanlarının çalışma biçimlerini anlamalarını sağlayarak onların öğrenme niteliğini arttırmaya çalışmaktır. Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim, öğrencilerin seviyelerine ve bazı sorgulama becerilerini kazandırma derecelerine göre yapılandırılmış, rehberli ve açık sorgulama şeklinde yapılabilir (NRC, 2000). Fen sınıflarında sorgulamaya dayalı öğrenme gerçekleştirilirken, genelde “5E Öğrenme Halkası Modeli”nden yararlanır. Bu model; giriş, keşfetme, açıklama, genişletme ve değerlendirme olmak üzere beş bölümden oluşur (Wilder ve Shuttleworth, 2005, s.37).

Fizik ve kimya konularının içerisinde bulunan yoğunluk kavramı, doğrudan bir ölçüm ve hesaplama olmaması ve daha çok kütle ve hacmin oransal bir değeri olarak karşımıza çıkmasıyla her öğretim kademesinde öğrenimi ve öğretimi zor olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin özellikle bu tür kavramları öğrenmeleri, gözle göremediklerini zihinlerinde canlandıramadıkları için zorlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma Fen Bilimleri dersinde rehberli araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramı ile ilgili kavramsal değişim ve kalıcılık süreçlerine etkisini ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, bir uygulama, öğretim ya da eylemin niteliğini anlamak, arttırmak ve geliştirmek amacıyla ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine olanak tanıyan araştırmalardır (Aksoy, 2003). Eylem araştırmasında sonuçtan çok sürece odaklanılır. Çünkü eylem araştırmasında belirli bir süreçte, kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek 2013, s.84).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Manisa İli Akhisar İlçesinde bulunan bir Devlet ortaokulunun 6. Sınıfta öğrenim gören 28 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıf 13 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenciden oluşmakta ve bu öğrenciler Fen laboratuvarında öğretim görmektedirler.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada öğrencilerin yoğunluk konusundaki kazanımlara ait bilgi ve düşüncelerini anlamak ve araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine etkililiğini açıklayabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen ve burada üç açık uçlu sorusu kullanılan bir kavramsal anlama testi (KAT) ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır. Kavramsal anlama testindeki bu üç soru “Suyun katı ve sıvı hâllerine ait yoğunlukları karşılaştırarak bu durumun canlılar için önemini sorgular” kazanımına yöneliktir. Kavramsal anlama testi çalışma grubundaki öğrencilere öğretimden önce, öğretimden sonra, öğretimden 6 hafta sonra ve öğretimden 24 hafta sonra uygulanmıştır. Uygulama 2 ders saati sürmüştür olup, ders planları 5E öğrenme modeline göre hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ç

Veri Analizi

Kavramsal Anlama Testinin analizinde 5 kategoriden oluşan bir dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu kategoriler “tam doğru”, “kısmi doğru”, “bilimsel olarak kabul edilemez yanıtlar”, “kodlanamaz” ve “cevap yok” şeklindedir. Öğrencilerin cevapları her iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve kategorilere yerleştirilmiştir. Araştırmacıların görüş birliği 0.92 olarak belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yazıya dökülmüş ve KAT’da öğrencilerin verdikleri cevapları desteklemek amacı ile kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin öğretim öncesi, öğretim sonrası, öğretimden 6 hafta sonra ve öğretimden 24 hafta sonra kavramsal anlama testindeki ilgili üç soruya verdikleri yanıtların analizinden ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Kavramsal Anlama Testi 1. Soru

Kavramsal anlama testi 1. soruda öğrencilere su dolu cam şişenin buzdolabının dondurucu bölümünde bir süre sonra niçin kırıldığı sorulmuştur. Öğrencilerin Kavramsal anlama testi 1. sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1: KAT 1. Soru öğrenci yanıt türleri

SORU 1	ÖĞRETİM ÖNCESİ		ÖĞRETİM SONRASI		1. KAV. KAL.		2. KAV. KAL.	
	N	%	n	%	n	%	n	%
A. BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEBİLİR YANITLAR								
1. TAM DOĞRU								
"Su donunca hacmi artar ve cam şişe kırılır"	2	8	20	77	12	46	12	46
2. KISMİ DOĞRU								
		0		0		0		0
TOPLAM	2	8	20	77	12	46	12	46
B. BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEMEZ YANITLAR								
"Şişe soğuktan kırılmıştır"	11	42	0	0	5	19	4	15
"Suyun yoğunluğu artmıştır"	0	0	3	12	3	12	2	8
"Buzun yoğunluğu artmıştır"	0	0	2	8	3	12	3	12
TOPLAM	11	42	5	19	11	42	9	35
C. KODLANAMAZ	7	27	1	4	2	8	3	12
D. YANITSIZ	6	23	0	0	1	4	2	8
TOPLAM	26	100	26	100	26	100	26	100

Kavramsal anlama testinin 1. sorusunda bilimsel olarak kabul edilebilir tam doğru yanıt "*Su donunca hacmi artar ve cam şişe kırılır*" olarak belirlenmiştir. Buna göre bilimsel olarak kabul edilebilir tam doğru yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 8 (n=2) iken, öğretim sonrası % 77 (n=20)'ye arttığı, 1. kavramsal kalıcılık testinde % 46 (n=12)'ya azaldığı, 2. kavramsal kalıcılık testinde % 46 (n=12)'da kaldığı görülmektedir. Bu soruda kısmi doğru yanıt veren öğrenci olmadığı görülmektedir. Bilimsel olarak kabul edilebilir yanıtların öğretim sonrası artış gösterdiği fakat kavramsal kalıcılık testlerinde de bu artışın korunmadığı ve yanıtların oranının düştüğü görülmektedir.

Bilimsel olarak kabul edilemez yanıtlar bölümüne "*Şişe soğuktan kırılmıştır*" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 42 (n=11) iken, öğretim sonrası % 0 (n=0)'a azaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık testinde % 19 (n=5)'a arttığı, 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 15 (n=4)'e azaldığı görülmektedir. "*Suyun yoğunluğu artmıştır*" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 0 (n=0) iken, öğretim sonrası % 12 (n=3)'ye arttığı, 1. Kavramsal kalıcılık testinde % 12 (n=3)'de kaldığı 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 8 (n=2)'e azaldığı görülmektedir. "*Buzun yoğunluğu artmıştır*" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 0 (n=0) iken, öğretim sonrası % 8 (n=2)'ye arttığı, 1. Kavramsal kalıcılık testinde % 12 (n=3)'ye arttığı kaldığı 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 12 (n=3)'de kaldığı görülmektedir. Bazı öğrencilerle yapılan görüşme verileri aşağıda verilmiştir.

ÖÖG-Ö1: *Şişe soğuğa dayanmıyor kırılıyor olabilir.*

ÖÖG-Ö10: *Çok bekleyince patlar. Çok soğuğa cam dayanmıyor. Plastik dayanıyor.*

ÖSG-Ö1: *Cam şişenin içindeki suyun hacmi arttığında şişeye sığmıyor ve şişeyi kırıyor.*

G: *Aynı ortamda suyun hacmi artıyorsa cam şişenin hacmide artmaz mı?*

ÖSG-Ö1: *Artar ama su buz olunca daha çok artıyor. Sığmıyor*

ÖSG-Ö10: *Su çok dolu olduğunda şişe patlar bence içine sığmaz yani, Çünkü suyun hacmi artar yani genişler böyle.*

Soruya öğretim öncesi kodlanamaz yanıt kategorisinde yanıt veren öğrenci sayısı % 46 (n=12) iken öğretim sonrası % 12 (n=3)'ye azaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık testi sonrası % 8 (n=2)'e azaldığı, 2. Kavramsal kalıcılık testi sonrası % 8 (n=2)'de kaldığı görülmektedir.

Soruyu öğretim öncesi yanıtız bırakan öğrenci sayısı % 15 (n=4) iken, öğretim sonrası % 15 (n=4)'te kaldığı, 1 kavramsal kalıcılık testinde % 8 (n=2)'e azaldığı ve 2. kavramsal kalıcılık testinde % 4 (n=1)'e azaldığı görülmektedir.

Kavramsal Anlama Testi 2. Soru

Kavramsal anlama testi 2. soruda öğrencilerden suyun katı, sıvı ve gaz halinin yoğunluklarının karşılaştırılması istenmiştir. Öğrencilerin Kavramsal anlama testi 2. sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 1.2'de verilmiştir.

Tablo 1.2: KAT 2. Soru öğrenci yanıt türleri

SORU 2	ÖĞRETİM ÖNCESİ		ÖĞRETİM SONRASI		1. KAV. KAL.		2. KAV. KAL.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A. BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEBİLİR YANITLAR								
1. TAM DOĞRU								
<i>"Yoğunlukları sıralaması su > buz > su buharı olmalıdır"</i>	0	0	20	77	6	23	10	38
2. KISMİ DOĞRU								
	0	0	0	0	0	0	0	0
TOPLAM	0	0	20	77	6	23	10	38
B. BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEMEZ YANITLAR								
<i>"Buz daha ağırdır bu nedenle daha yoğundur"</i>	12	46	1	4	1	4	0	0
<i>"Miktarları aynı olduğu için eşittir"</i>	5	19	0	0	15	58	14	54
<i>"Katılar daha yoğundur"</i>	2	8	3	12	0	0	0	0
TOPLAM	19	73	4	15	16	62	14	54
C. KODLANAMAZ	1	4	1	4	2	8	1	4
D. YANITSIZ	6	23	1	4	2	8	1	4
TOPLAM	26	100	26	100	26	100	26	100

Kavramsal anlama testinin 2. sorusunda bilimsel olarak kabul edilebilir tam doğru yanıt "Yoğunlukları sıralaması su > buz > su buharı olmalıdır" olarak belirlenmiştir. Buna göre bilimsel olarak kabul edilebilir tam doğru yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 0 (n=0) iken, öğretim sonrası % 77 (n=20)'ye arttığı, 1. kavramsal kalıcılık testinde % 23 (n=6)'e azaldığı, 2. kavramsal kalıcılık testinde % 38 (n=10) olduğu görülmektedir. Bu soruda kısmi doğru yanıt veren öğrenci olmadığı görülmektedir. Bilimsel olarak kabul edilebilir tam doğru yanıtların öğretim sonrası artış gösterdiği fakat kavramsal kalıcılık testlerinde de bu artışın korunamadığı görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen bazı veriler aşağıda verilmiştir.

ÖÖG-7: *Buz, su, su buharı şeklinde sıralamışım.*

G: *Buzun yoğunluğu sudan büyük müdür?*

ÖÖG-Ö7: *Çünkü buz katı ve ağır olur. Bence böyle.*

ÖSG-Ö7: Su, buz, su buharı olur. En yoğun sudur, sonra buz çünkü buz suyun üstündedir, yüzer.

Bilimsel olarak kabul edilemez yanıtlar bölümünde öğretim öncesinde en çok karşılaşılan "Buz daha ağırdır bu nedenle daha yoğundur" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 46 (n=12) iken, öğretim sonrası % 0 (n=0)'a azaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık testinde öğrenci sayısı % 4 (n=1)'e arttığı, 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 0 (n=0)'a azaldığı görülmektedir. "Miktarları aynı olduğu için eşittir" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 19 (n=5) iken, öğretim sonrası % 0 (n=0)'a azaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık testinde öğrenci sayısı % 58 (n=15)'e arttığı, 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 54 (n=14)'e azaldığı görülmektedir. "Katılar daha yoğundur" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 8 (n=2) iken, öğretim sonrası % 12 (n=3)'ye azaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık ve 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 0 (n=0)'a azaldığı görülmektedir.

Soruya öğretim öncesi kodlanamaz yanıtı veren öğrenci sayısı % 4 (n=1) iken öğretim sonrası % 4 (n=1) olarak kaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık testi sonrası % 8 (n=2)'e arttığı, 2. Kavramsal kalıcılık testi sonrası % 4 (n=1)'e azaldığı görülmektedir.

Soruyu öğretim öncesi yanıtı bırakarak öğrenci sayısı % 23 (n=6) iken öğretim sonrası % 4 (n=1)'e azaldığı, 1. kavramsal kalıcılık testinde % 8 (n=2)'e arttığı ve 2. kavramsal kalıcılık testinde % 4 (n=1) olduğu görülmektedir.

Kavramsal Anlama Testi 3. Soru

Kavramsal anlama testi 3. soruda öğrencilere "Bir açıklama ifadesinin ardından tüm sıvılar su gibi üstten mi donar?" şeklinde sorulmuştur. Öğrencilerin Kavramsal anlama testi 3. sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular Tablo 1.3'de verilmiştir.

Tablo 1.3: KAT 3. Soru öğrenci yanıt türleri

SORU 3	ÖĞRETİM ÖNCESİ		ÖĞRETİM SONRASI		1. KAV. KAL.		2. KAV. KAL.	
	n	%	n	%	n	%	n	%
A. BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEBİLİR YANITLAR								
1. TAM DOĞRU								
"Bütün sıvılar üstten donmaya başlamaz, bu suya özgü bir durumdur"	0	0	15	58	16	62	15	58
2. KISMİ DOĞRU								
	0	0	0	0		0		0
TOPLAM	0	0	15	58	16	62	15	58
B. BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEMEZ YANITLAR								
"Soğuk havaya yakın olan donar"	9	35	5	19	6	23	6	23
"Donan su donmayan suyu korur"	3	12	1	4	0	0	0	0
"Bütün sıvılar üstten donar"	8	31	4	15	1	4	4	15
TOPLAM	20	77	10	38	7	27	10	38
C. KODLANAMAZ	1	4	1	4	1	4	0	0
D. YANITSIZ	5	19	0	0	2	8	1	4
TOPLAM	26	100	26	100	26	100	26	100

Kavramsal anlama testinin 3. sorusunda bilimsel olarak kabul edilebilir tam doğru yanıt "Bütün sıvılar üstten donmaya başlamaz, bu suya özgü bir durumdur" olarak belirlenmiştir. Öğrencilerden sadece

suyun donarken hacminin artarak yoğunluğunun azalacağını düşünerek buzun su yüzeyinde kalacağını açıklamaları beklenmektedir. Buna göre bilimsel olarak kabul edilebilir tam doğru yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 0 (n=0) iken, öğretim sonrası % 58 (n=15)'e arttığı, 1. kavramsal kalıcılık testinde % 65 (n=16)'e arttığı, 2. kavramsal kalıcılık testinde % 58 (n=15)'e azaldığı görülmektedir. Bu soruda kısmı doğru yanıt veren öğrenci olmadığı görülmektedir. Bilimsel olarak kabul edilebilir tam doğru yanıtların öğretim sonrası artış gösterdiği ve 2. kavramsal kalıcılık testinde kalıcılığın sağlandığı görülmektedir.

Bilimsel olarak kabul edilemez yanıtlar bölümünde öğretim öncesinde en çok karşılaşılan "Soğuk havaya yakın olan donar" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 35 (n=9) iken, öğretim sonrası % 19 (n=5)'a azaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık testinde % 23 (n=6)'e arttığı, 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 23 (n=6)'de kaldığı görülmektedir. "Donan su donmayan suyu korur" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 12 (n=3) iken, öğretim sonrası % 4 (n=1)'e azaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık ve 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 0 (n=0)'a azaldığı görülmektedir. "Bütün sıvılar üstten donar" şeklinde yanıt veren öğrenci sayısı öğretim öncesi % 31 (n=8) iken, öğretim sonrası % 15 (n=4)'e azaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık testinde % 4 (n=1)'e azaldığı, 2. Kavramsal kalıcılık testinde % 15 (n=4)'e arttığı görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşme verilerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

G: Madde hal değiştirdiğinde bu durumdan yoğunluğu nasıl etkilenir?

ÖÖG-Ö14: Suyun altı da donar ama üstü soğuk hava dalgasına daha yakın olduğundan üstten donar. Böyle üstten donunca alttaki sular destek vermez gidemez.

G: Peki suyu dondurucuya koyarsak nasıl olur? Yine üstten mi donar?

ÖÖG-Ö14: Ne bileyim hiç düşünmedim ama. Galiba alttan donar, ya da soğuk çok olunca yavaş yavaş içinden de donabilir?

KTSG-Ö14: Su diğer sıvılardan farklı bir şey yapıyor. Eee hacim artınca yoğunluk azalıyor, yoğunluğu az olan zeytinyağı gibi yukarı çıkıyor. Hep yukarısı domuyor. Altı su kalıyor.

KTSG-Ö6: Su belli bir yere kadar donar ama çokta alta gitmez. Buzlar üstüne çıkar. Altta balıklar canlılar falan yaşamaya devam eder.

Soruya öğretim öncesi kodlanamaz kategorisinde yanıt veren öğrenci sayısı % 4 (n=1) iken, öğretim sonrası yine % 4 (n=1)'de kaldığı, 1. Kavramsal kalıcılık testi sonrası % 4 (n=1)'de kaldığı, 2. Kavramsal kalıcılık testi sonrası % 0 (n=0)'a azaldığı görülmektedir.

Soruyu yanıtız bırakan öğrenci sayısı öğretim öncesi % 19 (n=5) iken, öğretim sonrası % 0 (n=)'a azaldığı, 1. kavramsal kalıcılık testinde % 8 (n=2)'de kaldığı ve 2. kavramsal kalıcılık testinde % 4 (n=1)'e azaldığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, rehberli araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramı ile ilgili "Suyun katı ve sıvı hâllerine ait yoğunlukları karşılaştırarak bu durumun canlılar için önemini sorgular" kazanımına yönelik sorulan üç sorudaki kavramsal değişim ve kalıcılık süreçlerine etkisini belirlemek amacıyla elde edilen bulgulara göre sonuçlar verilmiş ve tartışılmıştır.

Kavramsal anlama testi 1. soruda öğrencilerin su dolu cam şişenin buzdolabının dondurucu bölmesinde bir süre sonra kırılmasını öğretim öncesinde "Şişe soğuktan kırılmıştır" şeklinde bilimsel olarak kabul edilemez yanıt veren öğrencilerin öğretim sonrasında bu kategoride hiç yanıt verilmemesine rağmen, kalıcılık testlerinde öğrencilerin öğretim öncesi sahip oldukları kavram yanılgılarıyla tekrar karşılaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin ise "buzun veya suyun yoğunluğu artar" şeklinde cevap vermeleri yeni öğrendikleri kavramları zihinlerinde yanlış yapılandırdıklarını göstermektedir.

Suyun katı, sıvı ve gaz halinin yoğunluklarının karşılaştırılması istendiği kavramsal anlama testi 2. soruda öğrencilerin "Buz daha ağırdır bu nedenle daha yoğundur" , "Miktarları aynı olduğu için yoğunlukları eşittir" ve "Katılar daha yoğundur" şeklinde bilimsel olarak kabul edilemez yanıtla sahip oldukları görülmektedir. Burada öğrencilerin katıların taneciklerinin birbirine daha yakın olmasının, katıların yoğunluğunu arttıracaklarını düşündükleri görülmektedir. Katı maddelerin daha ağır olacağını ve bu yüzden daha yoğun olacağını düşünmektedirler. Yapılan öğretim sonrasında bilimsel olarak kabul edilebilir cevaplarda yüksek bir artış olduğu ve kavramsal değişim gerçekleştiği görülse de, kalıcılık testlerinde bu oranın korunmadığı görülmektedir. Özellikle öğretim sonrasında kalıcılık testlerinde "Miktarları aynı olduğu için yoğunlukları eşittir" kategorisindeki bilimsel olarak kabul edilemez cevapların arttığı görülmektedir.

Kavramsal anlama testi 3. soruda öğrencilerin suyun üstten donmaya başlamasıyla ilgili "Soğuk havaya yakın olan donar", "Donan su donmayan suyu korur" ve "Bütün sıvılar üstten donar" şeklindeki bilimsel olmayan cevapların öğretim sonrası azaldığı, bilimsel cevapların ise öğretim sonrasında artış gösterdiği ve bu artışın kalıcılık testlerinde korunduğu görülmektedir. Suyu özgü bu durumun gerçekleşmesinin suda yaşayan canlılar açısından önemine de yapılan görüşmelerde açıkladıkları görülmektedir.

Çalışmanın tüm bulguları değerlendirildiğinde araştırma sorgulamaya dayalı öğretim sonrası öğrencilerin yoğunluk kavramı ile ilgili bilimsel cevap verme oranının arttığı ve kavram yanlışları ile karşılaşılma sıklığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehberli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanan ders içeriğinin öğrencilerin yoğunluk kavramı konusunda kavramsal değişim süreçlerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları genellikle fen kavramları ile ilgili yanlış deneyimler geliştirmelerine sebep olmaktadır. Öğrencilerin her öğretim kademesinde kavram yanlışlarına sahip olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve öğretim buna göre planlanmalıdır. Öğrenciler sorgulama sürecinde sahip oldukları bilimsel kabul edilmeyen cevapların yeni karşılaşılan durumları açıklamada yetersiz olduğunu anlayabilmeliler. Bu nedenle sorgulamanın tüm basamakları dikkatlice planlanmalı ve uygulanmalıdır. Ders planlarının araştırma sorgulamaya dayalı öğrenmeye uygun olarak 5E öğretim modeline göre hazırlanmalıdır. Sorgulamanın türü öğrenci seviyesine göre seçilmelidir. Maddenin hal değişimiyle kütle ve hacminin nasıl değişeceğine yönelik etkinlikler tasarlanarak yoğunluklarının karşılaştırılması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9 (4), s.474-489.
- Beerenwinkel, A. (2006). Fostering Conceptual Change in Chemistry Classes Using Expository Texts. Unpublished Ph.D. Thesis, *Bergischen Universität*, Wuppertal.
- Duit, R. (2003). Conceptual Change: a Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), s.671-688.
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J., & Fensham, P. J. (1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science education*, 66(4), s.623-633.
- Hewson, P. W. (1992). Conceptual change in science teaching and teacher education. *National Center for Educational Research, Documentation, and Assessment*, Madrid, Spain.
- Hewson, M. G. ve Hewson, P. W. (2003). Effect of instruction using students' prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, s.86-98.
- National Research Council. (2000). *National science education standards*. USA: National Academy Press, Washington, DC.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), s.100-111.
- Perry, V. R., and Richardson, C. P. (2001). The New Mexico tech master of science teaching program: An exemplary model of inquiry-based learning. In 31st Annual Frontiers in Education Conference. *Impact on Engineering and Science Education*. Conference Proceedings (Cat. No. 01CH37193).
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. and Gertzog, W. A., (1982), Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change, *Science Education*, 66, s.211-217.
- Wilder, M. and Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities*, 41 (4), s.37-43.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara, SeçkinYayıncılık.

Yılmaz, H., ve Huyugüzel-Çavaş, P. (2006). 4-E öğrenme döngüsü yönteminin öğrencilerin elektrik konusunu anlamalarına olan etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), s.2-18.

Açık Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Gaz Basıncı İle İlgili Akademik Başarısına Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN

Yüksel CAN

Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi, abostan@balikesir.edu.tr

Ülkü Ortaokulu Akhisar/Manisa, ykscan@hotmail.com

Özet

Günümüz dünyasında bilimin ve teknolojinin her geçen gün geliştiğini ve yeni bilgiler ürettiğini biliyoruz. Bilim ve teknolojiye bu hızlı gelişmeye, bireylerin ayak uydurması toplumların gelişmişlik düzeyini arttırmada büyük önem arz etmektedir. Sadece bilginin aktarıldığı süreçlerden ziyade, öğrencilerin bir bilim insanı gibi çalışmasını öngören, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu tutmasını sağlayan sorgulama kavramının, öğrenme üzerindeki güçlü etkisi de dikkate alınarak bu konuda bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada açık sorgulama temelinde etkinlikler gerçekleştirilerek, öğrencilerin, akademik başarılarının nasıl geliştirilebileceği incelenmiştir. Araştırma örneklemini, Manisa ili Akhisar ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda, 7. sınıfta 2 şubede öğrenim gören toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarındaki gelişimlerini tespit etmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan Kavramsal Anlama Testinde yer alan gaz basıncı ile ilgili iki soru kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; öğretim sonrası her iki grupta da yer alan öğrencilerin bilimsel cevap verme oranlarının arttığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin öğretim sonrası bilimsel cevap verme oranının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerde karşılaşılan alternatif kavramlarda öğretim sonrası daha yüksek bir oranda azalma gerçekleşmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanması sonucunda açık sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında gerçekleştirilen uygulamaların Fen Bilimleri derslerinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları konusunda yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: açık sorgulamaya dayalı öğrenme, gaz basıncı, akademik başarı, ortaokul öğrencileri

Giriş

Günümüz dünyasında bilimin ve teknolojinin her geçen gün geliştiğini ve yeni bilgiler üretildiğini biliyoruz. Bilim ve teknolojiye bu hızlı gelişmeye, bireylerin ayak uydurması toplumların gelişmişlik düzeyini arttırmada büyük önem arz etmektedir. Dünyada önem kazanan fen eğitimindeki gelişmeler, ülkemizde de öncelikli yerini alarak, etkili bir fen öğrenme ve öğretimi için çalışmalar başlatılmış ve fen programlarında uygulamaya girmiştir. Bu bağlamda 2005 yılında hazırlanan Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, benimsediği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğrenci merkezli olması ile dikkat çekmiştir. 2013 yılı ve ardından 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında ise programın vizyonu, tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek olarak tanımlanmıştır (MEB, 2013; MEB, 2018). Fen okuryazarlığının çağdaş fen eğitimi programlarının ortak teması haline geldiği ve Tayvan'da (Chin, 2005), Lübnan'da (BouJaoude, 2002), İngiltere'de, (Department of Education and Employment, 1999), Kanada'da (Council of Ministers of Education, 1997), ABD'de (National Research Council, 1996) olduğu gibi ülkemizde de (MEB, 2013-2018) bu konuda reformlar yapıldığı bilinmektedir. 2013 ve 2018 yılları Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın vizyonu olan fen okuryazarı bireyler yetiştirmenin yolu, yapılandırmacı öğrenme yöntemlerini benimsemek olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında bilgi öğretmen tarafından öğrenciye aktarılmamakta, öğrenci kendi bilgisini kendi yapılandırmaktadır (Duit ve Treagust, 1998; Tobin ve Tippins, 1993). Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırdıkları öğrenme çevrelerinin oluşturulması da yapılandırmacı öğrenme kuramının gerekliliklerinden biridir.

Günümüz fen programlarında öğrencilerin bilim adamlarının kullandığı yöntemlerle, günlük hayattaki sorunları anlaması ve bu sorunlara çözüm yaratması beklenmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında hipotez kurma, hipotezleri test etme, veriler elde ederek yorumlama gibi bilimsel süreç

becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır. 2018 yılı Fen Bilimleri Programı'nın vizyonu olan fen okuryazarlığıyla uyumlu stratejilerinden biri de sorgulamaya dayalı öğrenmedir. Sorgulamaya dayalı öğrenme aktif katılımı vurgular ve yeni bilgiyi keşfetmek öğrenenin sorumluluğundadır (de Jong ve van Joolingen, 1998). Son yıllarda çağdaş fen öğretim programları (MEB, 2013; MEB, 2018; NCCBE, 2004; NGSS, 2013) sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını benimsemektedir.

Sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi oluşturmak için bilim adamlarının kullandıkları yöntemleri takip ettikleri bir öğrenme stratejisidir (Keselman, 2003). Sorgulamaya dayalı öğrenme düzeyleri literatürde oldukça tartışılmaktadır. NRC'ye (2000) göre, sorgulama temelli faaliyetler, rehberli soruşturmada öğrenci odaklı açık soruşturmaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Açık sorgulamada, öğrenciler problemi ifade eder, hipotezi formüle eder ve kendi çalışma tasarımlarını geliştirir. Açık sorgulama, araştırma süreci üzerine yoğunlaşırken, içeriği öğrencinin araştırmayı seçtiği olgunun yönüne bağlıdır (Zion, Cohen ve Amir, 2007). Açık sorgulamaya dayalı ortamda öğrenme en üst seviyededir ve karmaşıktır. Palmer (2009), öğretmenlerin daha açık uçlu bir sorgulama yaklaşımı benimsemeleri durumunda, öğrencilerin bilim tartışması için daha fazla motivasyona sahip olduklarını bildirmiştir. Bu süreci kolaylaştırmak için öğretmenler, öğrenciyi desteklemeleri ve yönlendirmeleri için karmaşık öğretim becerileri kazanmalı ve aynı zamanda özerk öğrenme, yaratıcı düşünme ve pek çok belirsizlik durumunda başa çıkma alanı bırakmalıdır (Zion, Schanin ve Shmueli, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, açık sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilerin, akademik başarı seviyesinin nasıl arttırılabileceği araştırılmaktadır. Bu amaçla, açık sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin, 5E modeline uygun olarak yapılan uygulamalarla ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin gaz basıncı konusundaki akademik başarı düzeylerine etkisini belirlemek hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma, açık sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin gaz basıncı konusundaki akademik başarılarının nasıl değiştireceğini belirlemeyi amaçladığından bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006).

Araştırmanın çalışma grubu Manisa ili Akhisar ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda, 7. sınıfta 2 şubede öğrenim gören toplam 60 öğrenciden oluşmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarılarındaki gelişimlerini tespit etmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan Kavramsal Anlama Testinde yer alan gaz basıncı ile ilgili iki açık uçlu soru kullanılmıştır. Verilerin analizinde 5 kategoriden oluşan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarı "tam doğru yanıt", "kısmi doğru yanıt", "bilimsel olarak kabul edilemez yanıt", "kodlanamaz" ve "yanıt yok" kategorilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrası verdiği cevaplar bu kategoriler kullanılarak her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş ve iki araştırmacının görüş birliği .92 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin, akademik başarılarındaki gelişimlerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Kavramsal Anlama Testinde yer alan gaz basıncı ile ilgili iki soruya öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Kavramsal Anlama Testi 1. Soru

Kavramsal anlama testinde bulunan 1. soruda, "Bazı insanların dağların zirvelerine doğru çıktıkça burunlarının kanadığı görülmüştür. Bunun sebebi ne olabilir? Açıklayınız." şeklinde hazırlanmıştır. Bu soruda öğrencilerin yükseklerle çıkıldıkça havanın yoğunluğunun ve basıncının azalacağını, bu yüzden bazı insanların burunlarında iç basıncın fazla gelerek burunların kanadığını fark etmeleri beklenmektedir.

Kavramsal anlama testinin birinci gaz basıncı sorusunun analizinden elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Kavramsal anlama testi 1. sorusuna ait öğrenci yanıt türleri.

DÜZEY	KAT.1.SORU	DENEY				KONTROL			
	YANIT TÜRLERİ	ÖN TEST		SON TEST		ÖN TEST		SON TEST	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
4	A.BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEN YANITLAR								
	1.TAM DOĞRU	0	0	18	60	0	0	11	36.7
3	2.KISMİ DOĞRU								
		2	6.7	1	3.3	2	6.7	5	16.7
	TOPLAM	2	6.7	19	63.3	2	6.7	16	53.3
2	B.BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEMEZ YANITLAR								
	"Çünkü yukarılarda oksijen azalır."	9	30	2	6.7	3	10	1	3.3
	"Yukarılarda hava basıncı artar."	12	40	3	10	9	30	3	10
	"Çünkü yukarılarda yer çekimi azalır."	1	3.3	0	0	2	6.7	1	3.3
	"Çünkü yukarılar daha soğuktur."	1	3.3	1	3.3	3	10	0	0
	"Güneş'e yaklaştığı için."	0	0	1	3.3	2	6.7	3	10
	"Dünya'nın merkezinden uzaklaştığı için."	0	0	0	0	1	3.3	0	0
	TOPLAM	23	76.7	7	23.3	20	66.7	8	26.7
1	C.KODLANAMAZ	3	10	2	6.7	7	23.3	3	10
0	D.YANITSIZ	2	6.7	2	6.7	1	3.3	3	10
	TOPLAM	30	100	30	100	30	100	30	100

Bu soruda bilimsel bir şekilde kabul edilmesi mümkün yanıtlara tam doğru cevabı veren deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi rastlanmazken uygulama sonrası deney grubu öğrencilerin yüzdesi % 60 olarak, kontrol grubu öğrencilerinde de uygulama öncesi tam doğru cevap veren öğrenciye rastlanmazken uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerin yüzdesi % 36.7 olarak gözlenmiştir. Kısmi doğru yanıt olarak cevap veren deney grubu öğrencilerin yüzdeleri öğretim öncesi % 6.7'den öğretim sonrası % 3.3'e azaldığı, kontrol grubu öğrencilerinde ise bu oranın öğretim öncesi % 6.7'den öğretim sonrası % 16.7'ye arttığı gözlenmiştir.

Kavramsal anlama testinin 9. sorusu için bilimsel olarak kabul edilemez yanıtlar incelendiğinde öğrenciler tarafından yazılmış 6 farklı alternatif kavram ile karşılaşılmıştır. "Çünkü yukarılarda oksijen azalır" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 30'dan uygulama sonrası % 6.7'ye azaldığı, kontrol grubu öğrencilerinin yüzdesi ise uygulama öncesi % 10'dan uygulama sonrası % 3.3'e azaldığı gözlenmiştir. "Yukarılarda hava basıncı artar" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 40'dan uygulama sonrası % 10'a azaldığı, kontrol grubu öğrencilerinin yüzdesi ise uygulama öncesi % 30'dan uygulama sonrası % 10'a azaldığı gözlenmiştir. "Çünkü yukarılarda yer çekimi azalır" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 3.3 iken uygulama sonrası hiçbir öğrencinin bu cevabı vermediği, kontrol grubu öğrencilerinin yüzdesi ise uygulama öncesi % 6.7'den uygulama sonrası % 3.3'e azaldığı gözlenmiştir. "Çünkü yukarılar daha soğuktur" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi ve sonrası % 3.3 iken, kontrol grubu öğrencilerinin yüzdesi ise uygulama öncesi % 10 iken uygulama sonrası hiçbir öğrencinin bu cevabı vermediği gözlenmiştir. "Güneş'e yaklaştığı için" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi rastlanmazken uygulama sonrası % 3.3'e arttığı, kontrol grubu öğrencilerinin yüzdesi ise uygulama öncesi % 6.7'den son testte % 10'a arttığı gözlenmiştir. "Dünya'nın merkezinden uzaklaştığı için" cevabını uygulama öncesi ve sonrası deney grubunda hiçbir öğrencinin vermediği, kontrol grubu öğrencilerinde ise bu cevabı veren öğrenci yüzdesi uygulama öncesi % 3.3 iken uygulama sonrası hiçbir öğrencinin bu cevabı vermediği gözlenmiştir. Soruya kodlanamaz olarak cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 10'dan uygulama sonrası % 6.7'ye azaldığı, kontrol grubu öğrencilerinde ise uygulama öncesi % 23.3'den uygulama sonrası % 10'a azaldığı gözlenmiştir.

Bu soruya ait yanıtlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası bu soruyu yanıtı bırakma yüzdesi % 6.7 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin yüzdesi ise uygulama öncesi % 3.3'den uygulama sonrası % 10'a arttığı gözlenmiştir.

Kavramsal anlama testinde bulunan gaz basıncı ile ilgili ikinci soru, "Ali uçan balon alıp onları serbest bırakmayı çok seven bir çocuktur. Bir gün bu balonların gökyüzüne çıktığında nereye kadar gittiğini merak eder. Babasından uçan balonları gözlemlemek için bir dürbün ister. Babası Ali'ye dürbün alır ve beraber bir uçan balon alarak gökyüzüne salarlar. Ali dürbünle uçan balonu takip ederken, balonun patladığını görür ve çok şaşırır. Babasına balonun patladığını söyler ve sebebini sorar. Sizce babasının Ali'ye verdiği cevap nedir?" şeklinde hazırlanmıştır. Bu soruda öğrencilerin yükseklere çıktıkça havanın yoğunluğunun ve basıncının azalacağını, azalan dış basınç ile balonun şişeceğini ve bu yüzden patlayacağını ve fark etmeleri beklenmektedir. Kavramsal anlama testinin ikinci gaz basıncı sorusunun analizinden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Kavramsal anlama testi ikinci sorusuna ait öğrenci yanıt türleri.

DÜZEY	KAT.2.SORU	DENEY				KONTROL			
	YANIT TÜRLERİ	ÖN TEST		SON TEST		ÖN TEST		SON TEST	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
4	A.BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEN YANITLAR								
	1.TAM DOĞRU	0	0	23	76.7	0	0	9	30
	2.KİSMİ DOĞRU	3	10	1	3.3	1	3.3	4	13.3
	TOPLAM	3	10	24	80	1	3.3	13	43.3
2	B.BİLİMSEL OLARAK KABUL EDİLEMEZ YANITLAR								
	"Yukarılara çıktıkça oksijen arttığı için."	1	3.3	1	3.3	0	0	0	0
	"Güneşe yaklaştığı için."	5	16.7	0	0	5	16.7	2	6.7
	"Yukarılarda hava basıncı artar."	14	46.7	3	10	17	56.7	7	23.3
	"Yukarılara çıktıkça oksijen azaldığı için."	1	3.3	0	0	0	0	1	3.3
	"Yukarılara çıktıkça hava soğur."	1	3.3	0	0	0	0	0	0
	"Rüzgarın etkisiyle patlar."	0	0	0	0	2	6.7	0	0
	TOPLAM	22	73.3	4	13.3	24	80	10	33.3
1	C.KODLANAMAZ	5	16.7	1	3.3	4	13.3	6	20
0	D.YANITSIZ	0	0	1	3.3	1	3.3	1	3.3
	TOPLAM	30	100	30	100	30	100	30	100

Bu soruda bilimsel bir şekilde kabul edilmesi mümkün yanıtlara tam doğru cevabı veren deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi rastlanmazken uygulama sonrası deney grubu öğrencilerin yüzdesi % 76.7 olarak, kontrol grubu öğrencilerinde de uygulama öncesi tam doğru cevap veren öğrenciye rastlanmazken uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerin yüzdesi % 30 olarak gözlenmiştir. Kısmi doğru yanıt olarak cevap veren deney grubu öğrencilerin yüzdeleri uygulama öncesi % 10'dan uygulama sonrası % 3.3'e azaldığı, kontrol grubu öğrencilerinde ise bu oranın uygulama öncesi % 3.3'den uygulama sonrası % 13.3'e arttığı gözlenmiştir.

Bu soru için bilimsel olarak kabul edilemez yanıtlar incelendiğinde öğrenciler tarafından yazılmış 6 farklı alternatif kavram ile karşılaşılmıştır. "Yukarılara çıktıkça oksijen arttığı için" şeklinde cevap

veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi ve sonrası % 3.3 olarak kalırken, kontrol grubu öğrencilerinde ise bu şekilde cevap veren öğrenciye uygulama öncesi ve sonrası rastlanmamıştır. "Güneşe yaklaştığı için" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 16.7 iken uygulama sonrası bu cevabı veren hiçbir öğrenciye rastlanmadığı, kontrol grubu öğrencilerinin yüzdesi ise uygulama öncesi % 16.7'den uygulama sonrası % 6.7'ye azaldığı gözlenmiştir. "Yukarılarda hava basıncı artar" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 46.7'den uygulama sonrası % 10'a azaldığı, kontrol grubu öğrencilerinin yüzdesi ise uygulama öncesi % 56.7'den uygulama sonrası % 23.3'e azaldığı gözlenmiştir. "Yukarılara çıktıkça oksijen azaldığı için" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 3.3 iken uygulama sonrası hiçbir öğrencinin bu cevabı vermediği, kontrol grubu öğrencilerinden ise bu cevabı veren öğrenciye uygulama öncesi rastlanmazken uygulama sonrası bu cevabı veren öğrenci yüzdesi % 3.3 olarak gözlenmiştir. "Yukarılara çıktıkça hava soğur" şeklinde cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 3.3 iken uygulama sonrası hiçbir öğrencinin bu cevabı vermediği, kontrol grubu öğrencilerinin ise ön testte ve son testte hiçbir öğrencinin bu cevabı vermediği gözlenmiştir. "Rüzgarın etkisiyle patlar" cevabını uygulama öncesi ve sonrası deney grubunda hiçbir öğrencinin vermediği, kontrol grubu öğrencilerinde ise bu cevabı veren öğrenci yüzdesi uygulama öncesi % 6.7 iken uygulama sonrası hiçbir öğrencinin bu cevabı vermediği gözlenmiştir.

Bu sorudan elde edilen verilerde deney ve kontrol grubunda öğrencilerin sahip oldukları gaz basıncı ile ilgili alternatif kavramlarının büyük bir çoğunluğu yakını, "atmosferde yukarılara çıktıkça gaz basıncı artar" şeklindeki kavramdır. Öğrenciler açık hava basıncı ile yükseklik arasında doğru orantılı bir ilişki kurmaktadır. Daha önceki çalışmalar incelendiğinde, açık hava basıncının yukarılara çıktıkça artacağı alternatif kavramı, Şahin ve Çepni'nin (2012), yapmış oldukları çalışmanın sonuçları ile uyumludur. Soruya kodlanamaz olarak cevap veren deney grubu öğrencilerinin yüzdesi uygulama öncesi % 16.7'den uygulama sonrası % 3.3'e azaldığı, kontrol grubu öğrencilerinde ise uygulama öncesi % 13.3'den uygulama sonrası % 20'ye arttığı gözlenmiştir.

Bu soruya ait yanıtlar incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerden uygulama öncesi hiçbir öğrenci bu soruyu yanıtız bırakmamışken uygulama sonrası öğrencilerin yüzdesi % 3.3 olarak gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yüzdesi ise uygulama öncesi ve sonrası % 3.3 olarak gözlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın alt problemi açık sorgulamaya dayalı öğrenme ortamı ile, öğretim programına bağlı bir şekilde ders kitabı ile etkinliklerin dikkate alındığı öğrenme ortamındaki öğrencilerin akademik başarılarında olan değişimdir. Uygulama öncesi ve sonrasında sağlanan bütün bulgulara bağlı bir şekilde varılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

Öğretim sonrası her iki grupta da yer alan öğrencilerin bilimsel cevap verme oranlarının arttığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin öğretim sonrası bilimsel cevap verme oranının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek oranda olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerde karşılaşılan alternatif kavramlarda öğretim sonrası daha yüksek bir oranda azalma gerçekleşmiştir.

Açık sorgulamaya dayalı öğrenme yöntemi esas alınan etkinlik ve uygulamaların kullanıldığı eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yönde değişim meydana geldiği görülmektedir. Başarıda meydana gelen bu değişim öğretim programının kullanıldığı ve sadece ders kitabındaki etkinliklerin esas alındığı öğretim ile kıyaslandığında öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri daha fazla olmuştur. Bu farkın uygulanan açık sorgulamaya dayalı yöntemden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuç, sorgulamaya dayanan öğretim modelinin kullanıldığı alan yazınla (Erdoğan, 2005; Tatar ve Kuru, 2006; Duban, 2008; Kaya ve Yılmaz, 2016) benzer sonuçlar içermektedir. Bu şekildeki açık sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılmasıyla öğrencilerin akademik anlamdaki başarı seviyelerinde anlam ifade eden bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılacak benzer araştırmalarda araştırmacı tarafından dikkat edilmesi gereken noktalara dikkat çekilmiştir.

- Öğrencilerin sorgulama sürecinde hipotez yazmalarında zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu yüzden sürece başlamadan önce "araştırma sorusu", "hipotez", "bağımsız değişken", "bağımlı değişken" gibi kavramlardan bahsedilebilir, gerekirse birkaç örnek uygulama yapılabilir.

- Yapılan çalışmada açık sorgulamaya dayalı öğrenme ortamlarında bilimsel süreç becerilerine dayalı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadaki etkinliklerde öğrencilerin başarılı bir biçimde bulunması, onların sahip olduğu bilimsel süreç becerilerine önemli ölçüde bağlıdır. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde öğretmenler daha alt sınıflarda kazandırılması gerekli olan bilimsel süreç becerilerine daha çok önem vermeli ve bu manada gerekli tedbirleri almalıdır.
- Araştırmacı açık sorgulamaya dayalı öğrenme etkinliklerini hazırlarken oldukça zaman harcamıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yardımcı olması amacıyla, bu konuya yönelik çalışmalar artırılabilir.
- Fen ders kitaplarında açık sorgulamaya dayalı öğrenme etkinlik ve deneylerine daha fazla yer verilmelidir.
- Bu çalışmada süre 4 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Yapılacak benzer araştırmalar daha uzun süreli konu ya da ünitelerde uygulanabilir.

Kaynaklar

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9 (4), s.474-489.
- BouJaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: The case of Lebanon. *International Journal of Science Education*, 24(2), s.139-156.
- Chin, C. C. (2005). First-year Pre-service Teachers in Taiwan—Do they enter the teacher program with satisfactory scientific literacy and attitudes toward science?. *International Journal of Science Education*, 27(13), s.1549-1570.
- Council of Ministers of Education of Canada. (1997). Common framework of science learning outcomes. Toronto: Council of Ministers of Education.
- Department for Education and Employment. (1999). The national curriculum for England. HMSO.
- De Jong, T. and Van Joolingen, W. R. (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of educational research*, 68(2), s.179-201.
- Duban, N. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre işlenmesi: Bir eylem araştırması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*
- Duit, R., ve Treagust, D. (1998). Learning in science: From behaviourism towards social constructivism and beyond. (Ed: Fraser, B., & Tobin, K.). *International Handbook of Science Education*, 3,26, Kluwer Academic, UK: Dordrecht
- Erdoğan, M. N. (2005). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atomun yapısı konusundaki başarılarına, kavramsal değişimlerine, bilimsel süreç becerilerine ve fene karşı tutumlarına sorgulayıcı-araştırma (Inquiry) yönteminin etkisi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Kaya, G., ve Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 300-318.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Keselman, A. (2003). Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of multivariable causality. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(9), 898-921.
- MEB, (2013). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayinevi.
- MEB, (2018). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayinevi.
- National research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. National Academies Press.3
- NCCBE, (2004). *The Finnish national core curriculum for basic education*. Finnish National Board of Education, Finland. [online]. (30 Mart 2017), http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
- NGSS (2013). *The next generation science standards*. The National Academy of Sciences, USA. [online]. (30 Mart 2017), <http://www.nextgenscience.org/sites/default/files/NGSS%20DCI%20Combined%2011.6.13.pdf>
- Palmer, D. H. (2009). Student interest generated during an inquiry skills lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), s.147-165.
- Şahin, Ç., ve Çepni, S. (2012). 5E öğretim modeline dayalı öğretimin öğrencilerin gaz basıncı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1).

- Tatar, N., ve Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), s.147-158.
- Tobin, K., ve Tippins, D. (1993). Constructivism as a Referent for Teaching and Learning. In K. Tobin (ed.), *The Practice of Constructivism in Science Education* (pp.3-38). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara, SeçkinYayıncılık.
- Zion, M., Cohen, S., and Amir, R. (2007). The spectrum of dynamic inquiry teaching practices. *Research in Science Education*, 37(4), s.423-447.
- Zion, M., Schanin, I., and Shmueli, E. R. (2013). Teachers' performances during a practical dynamic open inquiry process. *Teachers and Teaching*, 19(6), s.695-716.

Farklı Demonstrasyonların Üniversite Öğrencilerinin Faraday Yasasını Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysel KOCAKÜLAH

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi
ayselko@balikesir.edu.tr

Prof. Dr. M. Sabri KOCAKÜLAH

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi
sabriko@balikesir.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, Faraday'ın indüksiyon yasası hakkında bir dizi demonstrasyonlar içeren öğretimin üniversite öğrencilerinin fikirlerinin değişimi üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma 45 fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğretim araştırmacılarından biri tarafından yürütülen Fizik II dersinde ve 6 ders saati sürmüştür. Öğretim sürecinde, tahmin-gözlem-açıklama (POE) stratejisi kullanılmış ve öğretim öncesi ve sonrası yedi öğrenciyle ortalama 30-45 dakika süren yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin Faraday yasası hakkındaki alternatif fikirleri tartışılmış ve elektromanyetik indüksiyon olayı hakkında bu fikirlerini bilimsel olarak kabul edilebilir kavramlara dönüştürmek için öğretim sırasında yapılabilecek uygulamalar sunulmuştur. Ayrıca, öğretim müdahalesinden sonra konuyu anlamada öğrencilerin en etkili bulduğu deney veya deneyler belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak, Faraday yasasının bazı günlük uygulamalarının sınıfta pratik bir şekilde nasıl uygulanacağı konusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Faraday yasası, demonstrasyonlar, fen bilgisi öğretmen adayları, elektromanyetik indüksiyon.

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the effect of instruction that involved different demonstrations about Faraday's law of induction on the development of university students' ideas. The research was conducted with a sample of 45 first-year undergraduate students. Teaching lasted 6 hours in Physics II course conducted by one of the researchers. In the teaching process, the predict-observe-explain (POE) strategy was used and semi-structured interviews were conducted with seven students before and after the teaching. Students' alternative ideas about the Faraday's law are discussed and applications that can be done during teaching are presented to convert these ideas about electromagnetic induction phenomenon into scientifically acceptable notions. In addition, it was tried to determine the experiment or experiments that the students found the most effective in understanding the topic after the teaching intervention. Finally, some suggestions have been made on how to implement some daily practices of the Faraday's law in a practical way in the classroom.

Keywords: Faraday's law of induction, demonstrations, pre-service science teachers, electromagnetic induction.

Giriş

İndüksiyon olayı öğrencilere anlaşılması zor gelen soyut fizik konularından biridir (Guisasola, Almudi ve Zubimendi, 2004; Maloney, O’Kuma, Hieggelke ve Van Heuvelen, 2001). Yapılan çalışmalar üniversite öğrencileri gibi daha büyük yaş grubu bireylerin bile indüksiyon emk’ının oluşumunu akı değişimine bağlamadan basitçe manyetik alanın varlığına veya manyetik alan çizgilerinin yönüne göre yorumlamaya çalıştıklarını göstermektedir (Kocakülah, 2002; Loftus, 1996; Thong ve Gunstone, 2008; Zuza, Mieke, Kampen, Bollen ve Guisasola, 2016). Dolayısıyla indüksiyon olayının anlaşılmasını kolaylaştıracak somut örnekler ve günlük olaylardan faydalanmak öğrencilerin zihinlerinde indüksiyon olayının canlanmasını sağlayacak ve onları öğrenmeye motive edici bir rol üstlenecektir. Sınıf ortamında öğrencilere gösterilebilecek bu örnekler basitçe kurulabilecek birkaç düzenek ile başarılabilir. Kapalı devre oluşturan farklı düzeneklerle öğrencilerin Faraday

Yasası olan $\varepsilon = -N \frac{d\phi}{dt}$ denklemini kullanmaları ve indüksiyon emk’ının oluşabilmesi için akı değişiminin olması gerektiğini görmeleri amaçlanmalıdır.

Bilindiği gibi çoğu lise ve üniversite düzeyindeki fizik kitaplarında indüksiyon akımının oluşumu uçları galvanometreye bağlı bir bobine bir çubuk mıknatısı yaklaştırıp uzaklaştırarak galvanometre ibresinin sapsmasına dayalı olarak açıklanır. Burada mıknatıs manyetik alan kaynağıdır ve bobin düzleminden geçen manyetik alan şiddeti zamanla değiştirilerek $\phi = B.A.\cos\alpha$ eşitliğine göre akımın değerinin değişimine sebep olunmaktadır. Çoğu öğrenci için temel sorun, bobinin sınırladığı yüzeyden geçen akımın zamanla değişip değişmediğini yorumlayabilmektir (Kocakülah, 1999). Buradan yola çıkarak bu çalışmada da üniversite öğrencilerinin elektromanyetik indüksiyon olayını anlamalarında farklı demonstrasyonlar kullanılarak yapılan öğretimin, fikirlerinin gelişimine etkisini ortaya koyabilmek ve öğrencilerin konuyu anlamalarında en etkili gördükleri deneyi belirleyebilmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıfta öğrenim gören 45 öğrenci ile yürütülmüştür. Ayrıca öğretim öncesi ve sonrası 7 gönüllü öğrenci ile yaklaşık 30-45 dakika süren yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Öğretim ve Veri Toplama Süreci

Öğretim araştırmacılarından birinin yürüttüğü Fizik II dersinde gerçekleştirilmiş ve 6 ders saati sürmüştür. Öğretime başlamadan önce ilk derste öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesi ve onları bu fikirlerden haberdar edebilmek amacıyla daha önceden hazırlanmış olan deneylere ait videolar gösterilmiştir. Bu sırada videolardaki durumlara ilişkin soruların yer aldığı ve araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu bir test öğrencilere dağıtılmış ve cevaplamaları istenmiştir. Böylece öğrenciler izledikleri deneylerin neden ve nasıl gerçekleştiğine ilişkin merak duyarak sorular sormaya başlamışlardır. Bu süreçte, sadece öğrencilerin fikirlerine odaklanılarak bu fikirlerle ilgili bir değerlendirme yapılmaksızın öğrenciler konuşmaları için yüreklendirilmişlerdir. Bu aşamadan sonra öğrencilerin fikirlerinden elde edilen dönütler doğrultusunda öğretim süreci şekillendirilmiştir. Tablo 1.’de öğretim sürecinde yapılan deneyler ve yapılaş amaçları özetlenerek verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim boyunca yapılan deneyler ve amaçları

Deney No	Deneyin Adı	Deneyin Amacı
1	Galvanometre Deneyi	Mıknatısın manyetik etkisi ile indüksiyon emk’sı oluştuğunu göstermek
2	Doğru akım kaynağına anahtarla bağlanmış bobin deneyi	Doğru akımla indüksiyon akımının oluşumunu kavrayabilmek
3	Led ampulün yanması deneyi	AC kaynağı ile indüksiyon akımının oluşumunu kavrayabilmek
4	El feneri ampulünün yanması deneyi	DC akım ve AC akım kaynağı ile indüksiyon akımının oluşup oluşmadığını gözlemlemek
5	Halka deneyi	

6	Süreksiz halka deneyi	İndüksiyon akımının akacağı kapalı yolu tartışmak
7	Al boru deneyi	Mıknatısın manyetik etkisi ile indüksiyon emk' sı oluştuğunu göstermek

Öğretim sürecinde bilişsel çatışmaya dayalı olarak White ve Gunstone (1992) tarafından geliştirilmiş olan tahmin-gözlem-açıklama (TGA) stratejisi izlenmiştir. Tekniğin ilk aşamasında yapılacak gösteri deneyi öğrencilere tanıtılarak deneyin sonucunu tahmin etmeleri ve tahminlerinin nedenini açıklamaları istenmiştir. İkinci aşamada deney yapılmıştır. Bu aşamada tüm öğrencilerin deneyi görebilmesi ve olayı tam olarak anlayabilmesi için birkaç kez deney tekrarlanmıştır. Üçüncü aşamada ise öğrencilerden tahmin ve gözlem sonuçlarını karşılaştırmaları istenmiş ve bu sonuçlar sınıf içerisinde tartışılmıştır.

Öğretim öncesi ve sonrası yedi öğrenci ile yapılan görüşmelerde, derslerde kullanılan demonstrasyonlar üzerine derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretim sonrasında tüm öğrencilerin en etkili buldukları deney ya da deneyleri belirleyebilmek adına öğrencilere bir açık uçlu soru sorulmuştur.

Bulgular

Görüşmelerde öncelikle öğrencilere deney 1 yapılmış ve galvanometre ibresinin mıknatısın hareketi ile sapmasının nedeni sorulduğunda, görüşme yapılan öğrencilerin hepsi mıknatısın manyetik alanından dolayı bobinin etkilendiğini ve bu nedenle de akım oluşturarak ibreyi saptırdığı fikrini benimsemişlerdir. Ancak bu aşamadan daha ileri gidildiğinde mıknatısın sadece hareket etmesi durumunda ibrenin sapmasını açıklayamadılar. Öğretim öncesi öğrencilerin indüksiyon olayını açıklamada sadece manyetik alan kavramına odaklandıkları manyetik akı değişimine ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmadıkları görülmüştür. Örneğin Öğrenci 1 “Hareket edince etki-tepkiden dolayı manyetik alan oluşuyor o zaman mıknatısın hareketi gerekli demek” derken bir başka Öğrenci 2 “Mıknatısın etrafında bir manyetik alan var. Sanki mıknatısın uçlarında bir top var gibi düşünebiliriz.” Görüşme yapılan Öğrenci 4 ise hareket sırasında ibrenin sapmasını doğru bir yaklaşımla enerji dönüşümü ile açıklayarak “Hareketle bir ilgisi var. Kinetik enerjisini mi arttırıyoruz acaba? Kinetik enerji elektrik enerjisine dönüşüyor olabilir. Mıknatıs durduğunda kinetik enerjisi sıfır olduğu için akım oluşmaz.” şeklinde yanıt vermiştir. Ancak hiçbir öğrenci manyetik akı kavramını kullanmamıştır.

Öğrencilerle alternatif akım (AC) ve doğru akım (DC) kullanarak yapılan deneyler üzerine konuşulduğunda ise bu akımların farklı olduğunu bildikleri, ancak deneydeki durumu açıklayamadıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler iki akımın da manyetik alanlarının farklı olacağını düşünerek soruyu yanıtlamaya çalışmıştır. Bazı öğrenciler ise “doğru akımın enerjisinin alternatif akıma göre daha düşük olduğu” ya da “manyetik alanın oluşmamasından kaynaklandığı” gibi gerekçeler ileri sürmüşlerdir. Öğrenci 3 “DC akımda lamba yanıp söner. Çünkü doğru akım sabit değişim yok. Manyetik alanın sürekli oluşması gerekiyor. DC de alt ve üstteki bobinlerdeki manyetik alanlar birbirini söndürür diye düşündüm.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretim sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin eski fikirlerini terk ettikleri ve artık akı değişimine odaklanarak durumu açıkladıkları görülmektedir. Öğrenciler yanıtlarını verirken sadece manyetik alanın oluşmasının yeterli olmayacağını ayrıca deneylerde kullanılan bobinlerin doğru akım ve alternatif akım kaynağına bağlandığında farklı davrandığını ifade edebilmişlerdir. Özellikle öğretim öncesinde doğru akım ve alternatif akım uygulandığı durumlarda açıklama yapmakta zorlanan öğrenciler, öğretim sonrasında kolaylıkla bilimsel olarak doğru bir açıklama yapabilmişlerdir.

Öğretim sonrasında öğrencilerin fikirlerinin bilimsel doğrulara doğru değişimi, farklı deney düzenekleri ile zenginleştirilmiş öğretim sürecinin başarılı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak görüşmelerin sonunda öğrencilere yapılan derslerle ve deneylerle ilgili fikirleri de sorulmuştur. Öğrenciler, dersin bu şekilde öğretiminin oldukça etkili olduğunu ve öğretimde verilen sırayla deneylerin yapılmasının da önemli olduğunu söylemişlerdir. Öğrenci 4 “Bu kadar soyut bir olayı bu şekilde kolaylıkla kavradım. Ön görüşmede sadece manyetik alanla açıklıyordum. Ama aslında akı kavramının önemli olduğunu görmüş oldum. Bence deneylerde önce mıknatıslı yaptığımız (deney 1) iyi kavranırsa diğerleri daha kolay anlaşılıyor. Benim en çok ampul deneyi ve alüminyum boru deneyi ilgimi çekti.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Öğrenci 2 ise “Deney yapmasaydık belki sınıftan hiç kimse buradaki olayları anlamazdı. Deneyler hem ilgi çekici hem de konuya merakımızı daha da arttırdı.” şeklinde deneylerin etkili olduğunu ifade etmiştir. Hangi deneyin konuyu anlamasında daha etkili olduğu sorulduğunda ise deney dördü işaret etmiş ve nedenini şöyle açıklamıştır. “Çünkü bu deney hem alternatif akımın sürekli akıyı değiştirerek lambanın yanmasını hem de bobine yaklaştırılıp uzaklaştırıldıkça parlaklığının azalmasının nedenini sorguluyor. Aynı zamanda demir çubuğun etkisini de öğretiyor. Birden fazla şeyi aynı anda öğretiyor. Diğer deneylerin özetini barındırıyor içinde bence. Bana bu nedenle daha etkili geldi. Ayrıca lambanın yanması somut bir şekilde akımın geçtiğine inandırıyor.” diyerek görüşünü açıklamıştır. Sınıftaki tüm öğrencilere sorulan ve ‘Sizce hangi deney en etkiliydi?’ sorusuna verilen yanıtlar Tablo 2’ de görülmektedir.

Tablo 2. Tüm öğrencilerin ‘Sizce hangi deney en etkiliydi?’ sorusuna verdikleri yanıtlar

Deney No	Kişi Sayısı (N=45*)	Öğrencilerin Sunduğu Gerekçe
Deney 1	19	Mıknatis kullanarak akı değişimini ve sapma yönünü görebilmek kolay olduğu için.
Deney 4	15	Aynı deneyde DC akım ve AC akım kaynağı ile indüksiyon akımının oluşup oluşmadığını gözlemleyebildik ve akı değişimi sonucunda herhangi bir güç kaynağı olmadan lambanın somut olarak yanmasını görmek çok kalıcı oldu. Akım oluştuğuna inandık.
Deney 5-6	11	Birden çok değişkeni aynı anda test etme fırsatı veren bir deney. Demir çubuğun fonksiyonu, alüminyumun fonksiyonu, yüzüğü yükselten ne, süresiz yüzük neden yükselmedi ve AC-DC ayrımı sorgulanabiliyor.
Deney 7	10	Sihir gibi bir deney çok ilgi çekici. Tüm bilgiler bu deneyde birleştiriliyor. İlk deneyden son deneye çok yönlü düşünmek gerek.
Deney 2	3	Doğru akımla indüksiyon akımının oluşumunu çok iyi kavratıyor. Akımın değişmesine olan gereksinim ortaya çıkıyor.

*Bazı öğrenciler birden fazla deney için görüş bildirmişlerdir.

Tablo 2 incelendiğinde sınıftaki öğrenciler yapılan deneylerin neredeyse hepsini bir şekilde etkili bulmuşlardır. Sadece 3. deney tabloda yer almamıştır. On dokuz öğrenci açısından birinci deney ilk önce yapılması gereken temel deney olarak görülmektedir. Bu deney gerçekte de Faraday’ın bizzat 1831 yılında elektromanyetik indüksiyon olayını gösterdiği ilk deneydir. Diğer taraftan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu birden fazla olayı aynı anda sorgulama şansı taniyan ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren daha önce karşılaşmadıkları lamba, alüminyum halka ve alüminyum boru deneylerini tercih etmişlerdir. Sınıfın geneli ve görüşme yapılan öğrencilerin deneyleri seçme gerekçelerine bakıldığında ise bunların birbirleri ile örtüştüğü görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin elektromanyetik indüksiyon olayını kavramsal olarak anlamalarına ilişkin farklı deneylerin TGA stratejisi kullanılarak tasarlandığı bir öğretim yapılmıştır. Öğretim öncesi öğrencilerin indüksiyon olayını açıklamada sadece manyetik alan kavramına odaklandıkları manyetik akı değişimine ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmadıkları görülmüştür. Öğretim sonrası yapılan görüşmelerde ise karşılaştıkları durumları akı değişiminden yola çıkarak açıkladıkları görülmektedir. Öğretim öncesinde öğrenciler özellikle alternatif ve doğru akım kullanıldığı zaman indüksiyon akımının oluşup oluşmayacağını kestiremezlerken öğretim sonrasında akım türünün farkını göz önüne alabilmişlerdir.

Çalışmanın ikinci bir amacı da öğrencilerin öğretim sırasında kullanılan deneylere ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Öğrencilerin bu konuda ilk tercihi özellikle Faraday Yasası için temel deney olan galvanometre ve mıknatısın kullanıldığı deney olmuştur. Ardından ise el feneri ampülü, alüminyum halka ve alüminyum boru deneyleri gelmektedir. Bu deneyleri neden seçtiklerine ilişkin sundukları gerekçeleri ise öğretim sırasında deneylerin yapılış amaçları ile de örtüşmektedir ki bu da öğretim sürecinin etkililiğine ilişkin önemli bir sonuçtur.

Öneriler

Fen eğitiminde öğrenmenin anlamlı olması için bilimsel yasaların günlük hayatta nasıl karşımıza çıktığının öğrenciye gösterilmesi önemlidir. İndüksiyon olayının öğrencilere ilginç gelebilecek iki değişik günlük uygulaması gösterilebilir. Bunlardan ilki sınıf ortamında öğrencilere daha önceden gösterilecek alüminyum halkanın zıplaması deneyinin benzeri olan Giant Drop aletidir (Şekil 1). Lunaparklarda kullanılan böyle bir eğlence aracında elektromanyetik indüksiyon olayının nasıl geçerli olduğu öğrencilere anlatılabilir.



Şekil 1. Giant Drop aleti

İkinci olarak, evlerimizde kullandığımız indüksiyon ocağının sınıf ortamında basit bir düzeneği kurulabilir. Burada önemli olan evde 220 V' luk şehir şebekesinde çalışan indüksiyon ocağının sınıf ortamında 20 V' luk maksimum çıkış verebilen bir güç kaynağı ile tehlike yaratmadan öğrencilere nasıl çalıştığını gösterebilmektir. Üst üste yerleştirilen iki bobinden alttaki bobine verilecek 20 V' luk alternatif gerilim ile bir süre sonra bobinin içinde kalan ve bobin ile bir fiziksel teması olmayan iletken kaptaki suyun ısınması indüksiyon ocağının çalışma prensibini öğrencilere özetlemek adına yararlı olacaktır. Böylece öğrenciler Faraday Yasası' nın günlük hayattaki uygulamaları ile konuyu daha iyi kavrayacaklardır.

Kaynaklar

- Guisasola, J., Almudi, J. M., & Zubimendi, J. L. (2004). Difficulties in learning the introductory magnetic field theory in the first years of university. *Science Education*, 88, s.443-464.
- Guisasola, J., Almudi, J. M., & Zuza, K. (2013). University students' understanding of electromagnetic induction. *International Journal of Science Education*, 35, s.2692-2717.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25, s.645-670.
- Kocakülâh, M. S. (1999) *A study of the development of Turkish first year university students' understanding of electromagnetism and the implications for instruction*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Leeds: The University of Leeds.
- Kocakülâh, M. S. (2002). An investigation of first year university students' understanding of magnetic force relations between two current carrying conductors. *Hacettepe University Journal of Education*, 22, 155-166.
- Loftus, M. (1996). Students' ideas about electromagnetism. *School Science Review*, 77, 93-94.
- Maloney, D. P., O' Kuma, T. L., Hieggelke, C. J., & Van Heuvelen, A. (2001). Surveying students' conceptual knowledge of electricity and magnetism. *American Journal of Physics*, 69, s.12-23.
- Mauk, H. V., & Hingley, D. (2005). Student understanding of induced current: Using tutorials in introductory physics to teach electricity and magnetism. *American Journal of Physics*, 73, s.1164-1171.
- Millar, R. (2010). Practical work. In J. Osborne & J. Dillon (Eds.), *Good practice in science teaching: What research has to say* (pp. 108-134). Berkshire: Open University Press.
- Thong, W. M., & Gunstone, R. (2008). Some conceptions of electromagnetic induction. *Research in Science Education*, 38, s.31-44.
- White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding*. London: The Falmer Press.
- Zuza, K., Mieke, D. C., Kampen, P., Bollen, L., & Guisasola, J. (2016) University students' understanding of the electromotive force concept in the context of electromagnetic induction. *European Journal of Physics*, 37, 065709.

Ortaokul Öğrencilerinin Kavramsal Öğrenmede Zihinsel Durumlarının Belirlenmesi: Ölçek Geliştirme Çalışması

Dr. Öğr. Üyesi Aysel KOCAKÜLAH

Özet

Öğrenciler fen kavramlarını öğrenmek için sınıftan içeri girdiklerinde farklı ön bilgilere sahip olabildikleri gibi farklı zihinsel durumlara da sahiptirler. Bu çalışmada bu sonuçtan yola çıkılarak iki amaca odaklanılmıştır. Bunlardan ilki ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi ile ilgili zihinsel durumlarını ölçmeyi hedefleyen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek, diğeri ise öğrencilerin zihinsel durumları ile fen kavramlarını anlama düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya koyabilmektir. Çalışmanın ilk uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılında 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 321 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analizler sonrasında, 35 maddeli toplamda 4 alt kategoriden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Güvenirlilik analizi sonucunda, ölçeğin alt kategorilerinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının duyuğu .77, niyet .67, dış .78, iç .79 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kavramsal anlamaları ile zihinsel durumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için 18 sorudan ve iki aşamadan oluşan kuvvet-hareket kavramsal anlama testi 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören toplam 269 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre duyuğu, iç zihinsel ve dış zihinsel durum kategorileri ile kavramsal anlama testi arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde olduğu, niyet kategorisi ile ise pozitif ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin zihinsel durumlarını ayrıntılı belirleyebilmek amacıyla gönüllü olarak seçilen 11 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Duyuğu, niyet, iç ve dış zihinsel durum kategorileri ve fen kavramlarının öğrenimine ilişkin yapılan görüşmelerde, bu ilişkinin hangi faktörlerden ve nasıl etkilendiğine dair çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Zihinsel durum, ölçek geliştirme, kavramsal anlama, duyuşsal özellikler.

Abstract

Students focus on the concepts of science, classes for some, rooms for contents. The first one is a valid and reliable scale for secondary schools aiming at measuring mental states related to the science course, and the other is being able to put a situation between mental states and the time of learning the concepts of science. The first application of the study was carried out with 321 students studying in the 7th and 8th grade of 2015-2016 education. Choose to expand the structure of the scale exploratory and confirmatory factor analysis. Analysis, a scale consisting of 4 sub-categories with a total of 35 items was obtained. For reliability analysis, because the Cronbach alpha internal functionality coefficients of the subcategories of the scale are .77, intention is .67, external .78, internal .79. It is able to determine the relationship between students' conceptual understandings and mental states, and so far, a force-motion concept understanding test consisting of 18 questions and two stages has been applied to a total of 269 seventh grade students in 2016-2017 education and instructor training. According to the results of the correlation analysis, if the relationship between emotion, internal mental and external mental status categories and conceptual comprehension test was positive and high, it was found to be positive and obvious with intention category. If you can determine the mental state of your students, you can determine, was identified as a pioneer. Emotions, intentions, internal and external mental status categories, and science concepts were discussed in your learning center, which factors influenced this relationship and how it was affected.

Keywords: Mental state, scale development, conceptual understanding, affective characteristics.

Giriş

Eğitimde ve öğretimde gelişen ve uygulanan birçok yaklaşımla birlikte özellikle öğrencilerin aktif rolleri giderek önem kazanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sorumluluğu öğrencidedir ve öğrencinin ön bilgileri sonraki öğrenmelerini etkiler (Brooks ve Brooks, 1993). Öğrencinin ön bilgileri her zaman bilimsel doğrular ile örtüşmeyebilir. Bu fikirler alan yazında kavram yanlışları, alternatif fikirler (Driver ve Easley, 1978), ön kavramlar (Novak, 1977) genel duyu kavramları (Halloun ve Hestenes, 1985) vb. isimlerle yer almıştır. Kavram yanlışları üzerine yapılan araştırmaların fen eğitimi alan yazınında oldukça geniş bir çoğunluğu oluşturduğu ve ayrıca yanlışlarının giderilmesine yönelik yani kavramsal değişime odaklanan çalışmaların da daha çok öğrencilerin bilişsel durumlarına yönelik olduğu görülmektedir (Duit, 2009; White ve Gunstone, 2008). Kavramsal değişim kısaca, öğrencilerin ön bilgileri ile öğrendikleri yeni kavramları zihinlerinde yeniden yapılandırılması süreci olarak tanımlanabilir (Duit ve Treagust, 2003). Kavramsal değişim odaklı bir öğretim sürecinde öğrencilerin kavram yanlışlarının azaldığı görülmekle birlikte, bazı öğrencilerin ön bilgilerini terk etmelerinin zor olduğu gerçeği de göz ardı edilemez (Vosniadou, 2007).

Fen kavramlarının öğrenilmesindeki ölçülebilir bilişsel zorluklar birçok deneysel çalışmada araştırılmış ayrıca duyu ve niyet gibi bir takım duyuşsal faktörlerin fen öğrenmede kilit bir rol oynadığına işaret eden fen eğitimcileri ve araştırmacılar da bulunmaktadır (Weinburg, 1995; Liu ve Hou, 2004; Sinatra ve Pintrich, 2003; Treagust ve Duit, 2008). Bu araştırmacılar, öğrencilerin öğrenmeye karşı olan duygularının ve niyetlerinin kavramsal değişimi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir etkisi olabileceğini söylemektedirler. Bu nedenle 2000'li yılların başından bu yana duyuşsal alan eğitimin birer parçası olarak kabul edilerek araştırmalarda yerini almıştır (Weinburg, 1995).

Varlıkların hangi kategorilere ait olduğunun belirlenmesi olarak tanımlanan ontoloji (varlık bilimi), Chi (1992) tarafından kavramsal değişimin açıklanmasında kullanılmak üzere kavramların sınıflandırılması olarak önerilmiştir. Chi' nin (1992) teorisinde ontolojik sınıflama madde, süreç ve zihinsel durumlar olmak üzere üç temel kategoriden oluşmaktadır. Madde ve süreç kategorilerinin kavramsal değişimdeki etkisi araştırıldığında, öğrenilecek kavramla önceki bilginin ontolojik yapısı birbiri ile uyumlu ise kavramsal değişimin daha kolay gerçekleştiği belirlenmiştir. İki kavram ontolojik açıdan farklı olduğunda ise öğrenme zorlaşmaktadır (Chi, Slotta ve Leeuw, 1994). Öğrenciler fen kavramlarını öğrenmek için sınıftan içeri girdiklerinde farklı ön bilgilere sahip olabildikleri gibi farklı zihinsel durumlara da sahiptirler. Bu zihinsel durumlar öğrencilerin sadece fen kavramlarını anlamalarını değil aynı zamanda kavramsal değişim sürecinde de etkili olmaktadır (Liu, Hou ve Treagust, 2005). Araştırmacılara göre zihinsel durumlar; şüphe duymak, acı çekmek, endişelenmek, kabul etmek, reddetmek, inanmak, sevmek, ilgilenmek, niyeti olmak, talep etmek, uyum sağlamak, konsantre olmak, neşeli olmak, düşünmek, stresli olmak, heyecanlanmak, kendinden emin olmak, anlamak şeklinde sıralanabilmektedir (Costa ve Kallick, 2000). Bu nedenle öğrencilerin fen kavramlarını öğrenirken zihinsel durumlarını belirlemek öğretmenler için önemli bir başlangıç noktasıdır (Chi, Slotta ve Leeuw, 1994).

Bir bireyin duyguları, hedefe ulaşmayı etkilemektedir. Mutluluk ya da üzüntü yaşamak, bir kişiyi hedefe yaklaşma konusunda motive edebilirken, rahatlama ya da kaygı, motivasyonu azaltabilir ve hedeften uzaklaştırabilmektedir (Linnenbrink ve Pintrich, 2002). Örneğin, öğrencilerin fene karşı ilgileri üzerine yapılan deneysel çalışmalar, duygusal örüntüler üzerine odaklanmıştır ve ilginin azalması ve motivasyon eksikliği gibi unsurlar öğrencilerin fen öğrenme sürecinden kopmasıyla büyük ölçüde ilişkilidir (Osborne, Simon ve Collins, 2003). Niyet, hedefe yöneliktir ve öğrencinin kontrolü altında, kasıtlı olarak bilişsel, meta-bilişsel ve motivasyonel süreçlerin düzenlenmesini mümkün kılarak bilişsel bir değişikliğe yol açar (Sinatra ve Pintrich, 2003). Bu nedenle, duygunun yanı sıra niyet de, kavramsal değişimi kolaylaştırabilir veya engelleyebilir (Sinatra ve Pintrich, 2003). Öğrencilerin bilimsel anlayışlarını geliştirmek için soyut, daha az anlaşılabilir veya gözlemlenemez fen kavramlarının öğretimi sırasında, somut bir model, analogi, resim, grafik ve görsel temsiller kullanılabilir (Treagust ve Harrison, 1994). Liu ve Treagust'a (2005) göre bir bireyde zihinsel durumlarda bulunan iç farkındalığın gözlemlenebilmesinde inanç ve niyetlerin birbiri ile anlamlı bir etkileşim içerisinde olup, yeterli düzeyde biliş ve davranışa da sahip olması gerekmektedir. Bundan dolayıdır ki zihinsel durumların daha detaylı bir sunumu için dört kategori oluşturmuşlardır. Bunlar niyet (intention), duyu (emotion), iç zihin temsili (internal mental representation) ve dış zihin temsili (external mental representation) şeklindedir. Bu yetenekler olmadan bilgi enerji ve esneklikten yoksun olacaktır (McKendree, Small, Stenning ve Conlon, 2002). Alan yazında Liu, Treagust, Hou ve Chiu (2014), kimya dersi asit-baz konusuna yönelik olarak öğrencilerin zihinsel durumlarını ortaya koyacak bir ölçek geliştirmişlerdir. Ancak bu ölçek tek bir konuya özgüdür. Böylelikle bu çalışmada, alan yazında zihinsel durumların belirlenmesine yönelik başka herhangi bir ölçek bulunmamasından ve fen bilimleri dersinde öğrencilerin soyut birçok kavramla karşı karşıya kalmalarından dolayı, ortaokul öğrencilerinin kavramsal öğrenme sürecinde zihinsel durumlarını ölçebilen bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin kavramsal öğrenmede zihinsel durumlarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilen Kavramsal Öğrenmede Zihinsel Durum Ölçeği ile fen bilimleri dersi ile ilgili öğrencilerin zihinsel durumlarını belirleyerek, öğretim öncesinde öğrencilerin kavramsal anlama süreçleri açısından ipucu vereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışmanın ölçek geliştirme süreci 2015-2016 eğitim öğretim yılında yedinci sınıfta ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 321 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kavramsal anlamaları ile zihinsel durumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için geliştirilen ölçek ile 18 sorudan ve iki aşamadan oluşan kuvvet-hareket kavramsal anlama testi 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim gören toplam 269 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak Yıldız (2008) tarafından geliştirilen iki aşamalı olan kuvvet ve hareket konusuna ait kavramsal anlama testi ile araştırmacılar tarafından geliştirilen Kavramsal Öğrenmede Zihinsel Durum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öğrenciler yaklaşık olarak 50-55 dakikada kavramsal anlama testini ve ölçeği cevaplamışlardır. Ayrıca öğrencilerin fenle ilgili zihinsel durumlarını detaylı bir biçimde ortaya koymak amacıyla 11 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Kavramsal Öğrenmede Zihinsel Durum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle geliştirilecek olan yapının açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kavramsal öğrenmede zihinsel durumlarının belirlemek amacı ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bunun sonucunda Liu ve diğer. (2005)' in zihinsel durum ve öğrenme çevreleri üzerine hazırladıkları ölçek ile Liu ve diğer. (2014) tarafından asitler ve bazlar konusunun öğrenilmesine özgü geliştirilmiş olan Mental State Conceptual Learning Inventory (MSCLI) ölçeğinden yola çıkılarak maddeler yazılmaya başlanmıştır. Liu, ve diğer. (2005) ve Liu ve diğer. (2014) tarafından geliştirilmiş ölçek maddelerinin yapı itibari ile duygu (emotion), niyet (intention), iç zihinsel durumlar (internal mental states) ve dış zihinsel durumlar (external mental states) olmak üzere dört ontolojik kategoriye uygun biçimde yazıldığı görülmüştür. Bu çalışmada da bu kategorileri kapsayacak şekilde ve fen bilimleri dersine özgü bir biçimde ölçek maddeleri yazılmaya çalışılmıştır.

Liu ve diğer. (2014) çalışmalarında 102 madde ile uygulama yapıp analizler sonrasında 40 madde ile ölçeğin son haline ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise madde havuzunda 80 madde ile başlanıp uzman görüşü sonrası 62 madde ile pilot uygulama yapılmıştır. Maddelerin yazımı sırasında niyet, duygu, iç zihinsel durumlar ve dış zihinsel durumlar kategorilerine uygun olması göz önünde bulundurulmuştur. Ölçek maddeleri yazılırken olumlu ve olumsuz madde ifadelerinin hemen hemen eşit sayıda olmasına, sade ve anlaşılır bir dil kullanılmasına, bir maddenin birden fazla yargıyı, düşüncüyü içermemesine dikkat edilmiştir. Ölçek beş seçenekli olarak "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Tamamen Katılmıyorum" şeklinde oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alınması ile birlikte son hali verilen taslak ölçekte toplamda 62 madde yer almaktadır. Duygu kategorisinde 17 madde, Niyet kategorisinde 13 madde, İç Zihinsel Durum kategorisinde 18 madde ve Dış Zihinsel Durum kategorisinde ise 14 madde bulunmaktadır. Ölçek bu haliyle 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 321 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Kavramsal Anlama Testi

Toplamda 18 maddeden oluşan kavramsal anlama testi iki aşamadan oluşmaktadır. Soruların analizi sırasında öğrencilerin verdikleri cevaplar Karataş, Köse ve Coştu (2003) ile Coştu (2002)' ya göre puanlanmıştır. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları yanıtlara puanlar; Doğru Gerekçe-Doğru cevap şeklinde ise 3 puan, kısmen doğru gerekçe-doğru cevap ya da Yanlış Cevap – Doğru Gerekçe şeklinde ise 2 puan, Doğru Cevap – Yanlış Gerekçe ile boş bırakılan yanıtlar 1 puan olup, Yanlış Cevap – Yanlış Gerekçe durumunda 0 puan verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler

Çalışmada, ölçeklerin uygulanmasından sonra öğrencilerin fenle ilgili zihinsel durumlarını daha detaylı bir biçimde ortaya koymak amacıyla 11 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler kavramsal anlama testindeki başarı puanlarına göre alt, orta ve yüksek seviye olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Düşük başarıya (DB) sahip gruptan 3, orta başarıya (OB) sahip gruptan 4 ve yüksek başarıya (YB) sahip gruptan 4 gönüllü öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin her biri yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Görüşmelerde öğrencilerin duygu, niyet, iç ve dış zihinsel durumlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir ve sorular zihinsel durum ölçeğindeki maddelerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Ayrıca, görüşmeden elde edilen veriler sayesinde ölçekten elde edilen verilerin yapı geçerliği de sağlanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçları

Faktör analizi yapılmadan önce geliştirilen ölçeğin, yapı geçerliği bakımından basit ve kararlı bir faktör yapısına sahip olup olmadığı incelenmiştir. Bu nedenle verilerin faktör analizine uygunluğu ve örneklemin yeterliliğini saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü ve Bartlett testi uygulanmıştır.

Tablo 1. KÖZDÖ'nün KMO ve Barlett Testi Sonuçları

	Duygu Kategorisi	Niyet Kategorisi	İç Zihinsel Durum Kategorisi	Dış Zihinsel Durum Kategorisi
KMO	.81	.71	.86	.86
Barlett x²	702.50	439.04	613.75	697.28
p	0.000	0.000	0.000	0.000

Tablo 1’de ölçeğin her bir alt kategorisi için KMO değerleri görülmektedir. Bu değerler duygu kategorisi için .81, niyet kategorisi için .71, iç zihinsel durum kategorisi için .86 ve dış zihinsel durum kategorisi için de .86 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .50’ den büyük çıkması faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2012). Diğer taraftan Barlett Testi sonuçları dört kategori için de ($p=0.000<0.05$) sonucun anlamlı çıkması dört kategori için de verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Böylece KMO ve Barlett testi sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Faktör analizine 62 madde ile başlanmış ve her bir kategori için analiz işlemi ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Tabachnick ve Fidell’ e (2007) göre de değişkenlerin aralarında oluşturdukları yüksek korelasyon gösteren gruplar faktör olarak adlandırılmaktadır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde duygu ve niyet kategorisi için iki, iç ve dış zihinsel durum kategorileri için ise bir faktör oluştuğu görülmüştür.

Tablo 2. Duygu kategorisinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri

Duygu Kategorisi	Faktör İsimleri	
	Olumsuz Duygu	Olumlu Duygu
M16 Dersinden sıkılıyorum.	.665	
M22 Dersinde kendimi kaygılı hissediyorum.	.658	
M20 Dersinin sınavlarından korkarım.		.652
M1 Dersinden korkarım.	.644	
M4 Dersi öğretmeninden korkarım.	.630	
M10 Dersini sevmem.	.598	
M32 Öğretmeni bana sorumluluk verdiğinde kendimi iyi hissederim.		.695
M30 Dersinde soru sormak beni mutlu eder.		.678
M5 Öğretmeninin bizi ilgilenmesi hoşuma gider.		.656
M33 Dersinde sorulara cevap verdiğimde başarılı olduğumu hissederim.		.636
M35 Dersinde birçok alet ve araç dikkatimi çeker.		.610

Maddelerin faktör yükü için alt sınır .30 olarak belirlenmiştir. Ardından veriler, Varimax dik döndürme işlemi uygulanarak binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte yer alan duygu kategorisine ait toplam varyans değerleri incelendiğinde, analize alınan 11 maddenin öz değeri 1’den büyük olan iki faktör altında toplanmıştır ve iki faktörün varyansa yaptığı katkı % 45.18’ dir.

Duygu kategorisinde yer alan faktörler olumlu duygu ve olumsuz duygu olarak isimlendirilmiştir. “Fen bilimleri dersinde soru sormak beni mutlu eder.” maddesi olumlu duygu faktörü altındayken, ”Fen bilimleri dersini sevmem.” maddesi de olumsuz duygu faktörüne örnek olarak verilebilir. Ölçeğin niyet alt kategorisinde yer alan iki faktörün varyansa yaptığı katkının % 50.11 olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan iki faktör beklenti ve dışsal onay şeklinde isimlendirilmiştir.

Tablo 3. Niyet kategorisinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri

Niyet	Faktör İsimleri	
	Beklenti	Dışsal Onay
M21 Dersinden her zaman yüksek not almak isterim.	.749	
M36 Dersinde deney yapmak isterim.	.721	
M13 Dersinin sınavlarında en yüksek notu almayı isterim.	.677	
M2 Dersinde kötü not almaktan endişe duyarım.	.607	
M24 Öğretmenimden derste övgü beklerim.		.787
M15 Dersi grup çalışmalarında grubun lideri olmak isterim		.726

M11 Dersinde öğretmenim tarafından takdir edilmek isterim.	.699
M9 Dersinden yüksek not aldığımda arkadaşlarımın öğrenmesini isterim.	.385

Beklenti faktörü toplamda dört, dışsal onay faktörü de dört maddeden oluşmaktadır. Tablo 3'te bu iki faktörün faktör yük değerleri verilmiştir. Beklenti boyutundan yer alan "Fen bilimleri dersinden her zaman yüksek not almak isterim", maddesi olup faktör yükü .75'tir. Dışsal onay boyutunda ise faktör yükü (.79) en yüksek maddenin "Fen bilimleri öğretmenimden derste övgü beklerim" olduğu görülmektedir. İç zihinsel durum kategorisi için açımlayıcı faktör analizinde tek bir faktör önerilmektedir ve bu faktörün açıkladığı varyans oranı % 38.40'tır. Tablo 4'te iç zihinsel durum kategorisine ilişkin olarak maddelerin faktör yükleri verilmiştir. Bu kategoride yer alan ve faktör yükü en yüksek olan madde "Fen bilimleri dersinde öğretmenimin anlattıklarını anlamam" şeklinde olup değeri .78 ve faktör yükü en düşük madde ise .53 değeri ile "Fen bilimleri dersinde ödevlerimi yapmam gerektiğini bilirim." maddesidir.

Tablo 4. İç Zihinsel Durum Kategorisi Faktör Yük Değerleri

İç Zihinsel Durum	
M27 Dersinde öğretmenimin anlattıklarını anlamam.	.770
M8 Dersinde ne kadar çaba göstersem de konuları öğrenmede zorluk çekiyorum.	.664
M29 Dersinin benim için zor olduğunu düşünürüm.	.645
M37 Dersindeki konuları merak etmem.	.617
M25 Dersinde başarılı olacağımı bilirim.	.611
M34 Dersinde ki görevlerimi bilirim.	.602
M28 Öğretmenimin tahtaya yazdıklarını anlarım.	.563
M26 Öğrenmenin sonraki yaşantımda yardım edeceğine inanmam.	.540
M6 Dersi ödevlerimi yapmam gerektiğini bilirim.	.530

Ölçeğin dördüncü alt kategorisi olan dış zihinsel durum boyutunda tek bir faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörün açıkladığı varyans % 37.04 olarak hesaplanmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi iki maddenin faktör yükleri .69 ve en yüksek değerde iken, iki maddenin de faktör yükleri .52 ile en düşük değerdedir.

Tablo 5. Dış Zihinsel Durum Kategorisi Faktör Yük Değerleri

Dış Zihinsel Durum	
M19 Derslerinde öğretmenim ile etkileşim içerisinde olurum.	.688
M18 Dersinde merak ettiklerimi öğretmenime hemen sorarım.	.688
M12 Dersi ile ilgili arkadaşlarımın sordukları soruları rahatlıkla cevaplayabilirim.	.665
M3 Dersinde arkadaşlarımın anlamadığı konuları onlara anlatırım.	.607
M17 Dersiyile ilgili konuları arkadaşlarımla konuşurum.	.595
M23 Dersinde öğretmenimin anlattıklarını etkinlikler ve çalışmalar yaparak uygularım.	.563
M7 Dersinde anlamadığım yerleri öğretmenime sorarım.	.527
M14 Dersinde düşündüklerimi sınıf arkadaşlarımla paylaşıyorum.	.524
M31 Dersi ödevimi kolaylıkla yaparım.	.524

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçları

Açımlayıcı faktör analiziyle elde edilen yapının doğrulanması amacıyla her bir alt kategori için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için LISREL versiyon 8.80 kullanılmış ve yapının uygunluğu uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçlarına göre incelenmiştir. Her bir alt ölçek için öncelikle maddelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş hangi tahmin metodunun kullanılacağına karar verilmiştir (Mindrila, 2010). Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre ölçeğin son hali ile normal dağılıma uymadığı görülmüş ve bu nedenle de Diagonal Weighted Least Squares (DWLS) metodu kullanılarak DFA gerçekleştirilmiştir (Mindrila, 2010; Li, 2012; Li, 2016). Duygu alt kategorisi için DFA yapıldığında χ^2 değeri= 154.18 (sd=34, p=.00), GFI (uygunluk indeksi)= .99, RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü)= .06, AGFI (düzeltilmiş uygunluk indeksi)= .98, CFI (karşılaştırmalı uygunluk indeksi)= .98, NFI (normlaştırılmış uygunluk indeksi)= .96, RMR (ortalama hataların karekökü)= .06 olarak hesaplanmıştır. Modifikasyon indeksi sonuçları incelendiğinde ise 20 ve 22. maddelerin hataları arasında korelasyon olduğu ve bunun kontrol edilmesi gerektiğine karar verilmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Ayrıca bu maddelerin aynı faktör içinde yer aldığı ve χ^2 değerine anlamlı bir katkı yaptığı belirlenmiştir.

Niyet alt kategorisi için DFA yapıldığında χ^2 değeri= 27.19 (sd=19, p=.01), GFI (uygunluk indeksi)= .98, RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü)=.04, AGFI (düzeltilmiş uygunluk indeksi)= .97, CFI (karşılaştırmalı uygunluk indeksi)= .99, NFI (normlaştırılmış uygunluk indeksi)= .97, RMR (ortalama hataların karekökü)= .06 olarak hesaplanmıştır. Ancak modelin gözlenen ve gizil değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren yol şeması (path diagram) incelendiğinde madde 2'nin hata varyansının oldukça yüksek olduğu (.99) ve t değerinin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (t=-1.11, p>.05). Bu nedenle madde 2 ölçekten çıkarılarak DFA tekrarlanmıştır. Böylelikle niyet alt kategorisi için elde edilen uyum indekslerinin son değerleri Tablo 6'da sunulmuştur. Ölçeğin İç Zihinsel Durum kategorisi için yapılan DFA'ya göre elde edilen değerler şu şekilde sıralanabilir: χ^2 değeri= 91.55 (sd=35, p=.00), GFI (uygunluk indeksi)= .99, RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü)= .078 AGFI (düzeltilmiş uygunluk indeksi)= .98, CFI (karşılaştırmalı uygunluk indeksi)= .98, NFI (normlaştırılmış uygunluk indeksi)= .96, RMR (ortalama hataların karekökü)= .067. Analiz sonucunda ölçeğin uyum indeksi sonuçlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu, buna karşılık RMSEA değerinin istenilen .05 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda modifikasyon indeksi sonuçları incelenerek madde 8 ve madde 29 için modifikasyon yapılmış ve bunun χ^2 değerine anlamlı katkı sağladığı görülmüştür (Tablo 6). Son olarak dördüncü alt kategori olan Dış Zihinsel Durum kategorisi için yapılan DFA'ya göre elde edilen değerler şu şekilde sıralanabilir: χ^2 değeri= 47.85 (sd=27, p=.00), GFI (uygunluk indeksi)= .99, RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü)= .054 AGFI (düzeltilmiş uygunluk indeksi)= .98, CFI (karşılaştırmalı uygunluk indeksi)= .99, NFI (normlaştırılmış uygunluk indeksi)= .97, RMR (ortalama hataların karekökü)= .05. Analiz sonucunda ölçeğin uyum indeksi sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu, buna karşılık yol şeması (path diagram) incelendiğinde madde 31'in hata varyansının yüksek olduğu (.89) ve t değerinin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür (t=-4.77, p>.05). Bu nedenle madde 31' in ölçekten çıkarılmasına karar verilerek DFA tekrarlanmıştır. Modifikasyon indeksi sonuçları incelendiğinde ise 8. ve 29. maddelerin hataları arasında korelasyon olduğu ve bu maddelerin anlamca birbirine oldukça yakın olduğu da göz önüne alınarak iki maddenin hatası modele eklenmiş ve bir kere daha analiz yinelenmiştir. Böylelikle bu kategori için de elde edilen uyum indekslerinin son değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tüm Alt Kategoriler için DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	χ^2	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	SRMR	RMR	IFI
Duygu	51.88 (sd=33)	.046	.99	.98	.98	.96	.98	.062	.062	.98
Niyet	12.69 (sd=13)	.00	.99	.98	1.00	1.00	1.00	.046	.046	1.00
İç Zihinsel	66.62 (sd=33)	.06	.99	.98	.99	.97	.98	.062	.062	.99
Dış Zihinsel	21.53 (sd=19)	.022	.99	1.00	1.00	.99	1.00	.037	.037	1.00

Tablo 6'da da görüldüğü gibi tüm alt ölçek kategorileri için elde edilen uyum indeksleri mükemmel yakın ya da mükemmel bir uyum göstermektedir. GFI, AGFI, CFI, IFI ve NFI değerlerinin 1'e yaklaşması modelin verilere uygunluk derecesinin mükemmel yaklaşması anlamı taşımaktadır (Hu ve Bentler, 1999; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Benzer şekilde RMSEA değerinin de 0.05' den küçük olması mükemmel uyum (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008), 0.06'ya eşit olması da iyi uyumun bir göstergesidir (Özdemir, Kural ve Kocakulah, 2018; Hu ve Bentler, 1999). Bu sonuçlar, tüm alt kategorilerdeki maddelerin belirlenen faktörler içinde yer aldığını ve her bir modelin uyum indekslerinin modelin doğruluğu için yeterli olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 7. Ölçeğin Güvenirlik Analizleri Sonucu İç Tutarlılık Katsayıları

KATEGORİLER	KR-20 Katsayısı
Duygu	.77
Niyet	.67
Dış Zihinsel Durumlar	.78
İç Zihinsel Durumlar	.79

Tablo 7’de görüldüğü gibi iç tutarlılık katsayıları her bir kategori için sırasıyla duygu kategorisinde .77, niyet kategorisinde .67, dış zihinsel durumlar kategorisinde .78, iç zihinsel durumlar kategorisinde .79 olarak saptanmıştır.

Kavramsal Anlama Testi ve KÖZDÖ Arasındaki Korelasyon

Ölçek (KÖZDÖ) ile kavramsal anlama testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Pearson’s korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük bir seviyede ilişki olduğunu göstermektedir. (Glass ve Hopkins, 1996; Goodwin ve Leech, 2006). Ölçeği oluşturan tüm bu alt kategoriler için korelasyon ve güvenilirlik katsayıları Tablo 7’ de sunulduğu gibidir.

Tablo 8. Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Korelasyon katsayısı
Duygu	.85
Olumsuz duygu	.68
Olumlu duygu	.68
Niyet	.52
Beklenti	.40
Dışsal onay	.46
İç zihinsel durum	.85
Dış zihinsel durum	.75
TOPLAM	.27

Yapılan tüm analizlerin sonucunda dört ayrı alt kategoriden oluşan 35 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Niyet kategorisinde 7, Duygu kategorisinde 11, İç Zihinsel Durumlar kategorisinde 9 ve Dış Zihinsel Durumlar kategorisinde 8 madde yer almaktadır.

Görüşmelerde öğrencilerin fen dersindeki çeşitli öğrenme durumları ile duygu, niyet, iç ve dış zihinsel durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için çeşitli sorular yöneltilmiştir. Öğrencilere görüşmeler sırasında öncelikle fen dersini sevip sevmedikleri sorulmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerin 9 tanesi dersi sevdiğini ifade ederken, 2 öğrenci ise az sevdiğini belirtmişlerdir. Fen dersini seven öğrenciler buna sebep olarak, ders öğretmenlerini ve fenle ilgili konuların ilgi çekici olmasını ya da deney yapmayı göstermişlerdir. Dersi az sevdiğini ifade eden öğrencilerin ise düşük başarılı grupta yer alan öğrenciler olması dikkat çekicidir. Örneğin DB-1 kodlu öğrenci “*Fenle ilgili bazı konular zor olunca sıkılıyorum ve sevmiyorum.*” demiştir. Öğrencilere fen dersinde sıkıldıkları ya da endişe duydukları zamanlar olup olmadığı sorulduğunda yüksek başarıya sahip öğrencilerin hiçbiri endişe ya da sıkılma ile ilgili bir durumdan bahsetmemişlerdir. Bununla birlikte düşük başarı ve orta başarıya sahip öğrenciler *konular zor olduğunda, ezber gerektirdiğinde ya da matematiksel işlem yapmaları gerektiğinde* endişelendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere fen dersini öğrenmenin kendileri için önemli olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin hepsi önemli olduğunu belirtmişlerdir. Neden önemli olduğu sorulduğunda ise düşük başarıya sahip öğrenciler ‘büyüyünce lazım olacak’ ‘liseye geçiş sınavında (lgs) soru çıkıyor’ gibi nedenler ileri sürerken, orta başarıya sahip öğrenciler ‘meslek seçimimizi etkiliyor’, ‘eğlenceli bir ders’ gibi gerekçeler sunmuşlardır. Yüksek başarıya sahip öğrenciler ise ‘meslek seçimi, merak’ gibi gerekçelerin yanında günlük yaşamla fen kavramlarının ilişkisini belirtmişlerdir. Örneğin YB-3 “*Fen dersi hayatın her alanında var ve yaşamımızı kolaylaştırıyor. Mesela öğretmenimiz derste günlük hayattan örnekler veriyor.*” şeklinde bu görüşü açıklamıştır. Öğrencilerin tamamı akranlarının, öğretmenlerinin ve ailelerinin onların fenle ilgili öğrenmelerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak düşük başarıya sahip öğrenciler ailelerinin onların çalışmalarını pek de takip etmediklerini, aslında onlardan övgü beklediklerini ama başarılı olacaklarına inanılmadığı için artık çok da umursamadıklarını ifade etmişlerdir. DB-3 “*Ailemin beni yönlendirmesi bence önemli. Ama benim çalışmamı çok takip etmiyorlar. Öğretmenim verdiği ödevleri çoğu zaman yapmıyorum. Çünkü zaten annem kontrol etmediği için öğretmen de ekisi veriyor.*” şeklinde bunu açıklamıştır. Orta başarıya sahip öğrenciler ise ailelerinin ve akranlarının etkisinin yanı sıra öğretmenlerinin tutumlarının da öğrenme niyetlerini çok etkilediğini belirtmişlerdir. OB-2’nin “*Öğretmenin deneme sınavlarında derece yapanları yemeğe götürüyor. Ben de gitmeyi çok isterim... Başarılı olduğumda öğretmenim de çok sevinir. Onu mutlu etmeyi çok istiyorum. Çünkü çok emeği var üzerimizde.*” şeklindeki açıklaması bunu göstermektedir.

Öğrencilere ‘fen konularını öğrenirken özellikle de soyut ya da gözle göremediğimiz örneğin atomla ilgili kavramları daha kolay anlamayı sağlayan etmenlerin neler olduğunu düşünüyorsun’ sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin hepsi özellikle görseller, videolar ve somut materyallerin ya da modeller kullanmanın daha kolay

anlamalarını sağladığını, öğretmenlerin sınıfları kalabalık olduğu için deney yapmadığını ama deney yapılırca daha iyi anlayacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yüksek başarıya sahip öğrencilerden ikisi ise diğer akranlarından farklı olarak günlük hayattan verilen örneklerin anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. YB-3 “Günlük hayattan örnekler verince daha iyi anlıyorum... Mesela öğretmenimiz çaydanlık kaynadığında altını kaldırıncaya oluşan su damlacıklarının yoğunlaşma olduğunu söylemişti. Hiç unutmuyorum” şeklinde bu soruyu yanıtlamışlardır. Dış zihinsel durumla ilgili olarak öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmen ve arkadaşları ile iletişimleri, kendi durumlarını ifade edebilmeleri ve yaptıkları uygulamalar üzerine görüşleri sorulmuştur. Öncelikle öğrencilere ‘fen dersleri ile ilgili bir soruyla karşılaştıkları zaman ya da merak ettikleri bir konu olduğunda ne yaptıkları’ sorulduğunda, düşük başarıya sahip öğrenciler öğretmenlerinden ya da akranlarının tepkisinden çekindiklerini bu nedenle de onlara soru sormadıklarını, yakın çevrelerinden, kardeşlerinden ya da kurs öğretmenlerinden yardım aldıklarını söylemişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin kavramsal öğrenmede zihinsel durumlarını ölçen bir ölçek geliştirmek ve bu ölçek ile öğrencilerin kavramsal anlamaları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada kuvvet hareket kavramsal anlama testi ile KÖZDÖ arasındaki korelasyon ilişkisine bakılmıştır. Duygu, iç zihinsel ve dış zihinsel durum kategorileri ile kuvvet hareket kavramsal anlama testi arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek düzeyde olduğu, niyet kategorisi ile ise pozitif ve orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin zihinsel durumları ile kavramsal anlamalarının yüksek oranda ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Liu, Hou, Chiu ve Treagust (2014), orta öğretim öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki zihinsel durumlarına özgü olarak geliştirdikleri MSCLI ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Liu ve Treagust (2005), öğrencilerin fen öğrenme çevreleriyle zihinsel durumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmişler.

Öğrencilerle duygu, niyet, iç ve dış zihinsel durum kategorileri ve fen kavramlarının öğrenimine ilişkin yapılan görüşmelerde, bu ilişkinin hangi faktörlerden ve nasıl etkilendiğine dair çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçları düşük başarıya sahip öğrencilerin, fen dersini daha az sevdiğini ve fen konularını öğrenirken sıkıldıklarını ortaya koymuştur. Buna karşın yüksek ve orta başarı seviyesine sahip öğrenciler ise fen derslerini daha çok sevmekte ve olumlu bir duygu ile yaklaşmaktadırlar. Duygular ve öğrenme arasındaki bağlantıları inceleyen son araştırmalar, duyguların öğrencilerin motivasyonlarının, kavramsal değişimlerinin ve akademik başarılarının önemli etkenlerinden biri olduğunu göstermektedir (Linnenbrink, 2006; Pintrich, Marx ve Boyle, 1993; Pekrun ve Linnenbrink-Garcia, 2012). Araştırma sonuçları da bu açıdan alanyazın çalışmaları ile örtüşmektedir. Bu duyguları etkileyen temel faktörlerin ise özellikle orta başarılı öğrenciler için öğretmen ve akranlarının tutumu, fen kavramlarının zor olması ya da matematiksel işlemleri yanlış yapacakları kaygısı olarak sıralanabilir. Yüksek başarıya sahip öğrencilerin ise fen dersi ile ilgili hiçbir olumsuz duygu ya da endişe yaşamadıkları belirlenmiştir.

Ainley ve Ainley (2011), yaptıkları çalışmada 15 yaş altı öğrencilerin PISA 2006 verilerine dayanarak fen başarısına etki eden bazı faktörleri belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin fen konularının kendi yaşamları için anlamlı olduğuna inandıkları zaman fen başarılarının arttığı ve bunun da artan ilgi ve merak duygusuna dayandığını göstermektedir. Aynı şekilde Liu ve Hou (2004), düşük bilgi seviyesine sahip öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenirken performanslarının öğrenme niyetlerinden etkilendiğini rapor etmişlerdir. Bununla birlikte görüşmelerde öğrencilerin sınıf arkadaşlarının, öğretmenlerinin ve ailelerinin fen öğrenme motivasyonlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin fen motivasyonlarına öğretmenlerinin (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008; Vedder-Weiss ve Fortus, 2013), akranlarının (Lee ve Shute, 2010; Vedder Weiss, ve Fortus, 2013) ve ebeveynlerinin (Hokoda ve Fincham, 1995; Kamins ve Dweck, 1999; Vedder Weiss, ve Fortus, 2013) etkili olduğunu gösteren birçok çalışma vardır. Ayrıca öğrencilerin başarı seviyesi arttıkça, gelecekte yapmak istedikleri mesleğe ulaşmak için fen dersinin öneminin daha fazla farkında oldukları ortaya çıkmıştır. İç zihinsel durumların temsili öğrencilerin soyut bir kavramı nasıl daha kolay kavrayabildikleri, fen dersi ile ilgili sorumluluk alma ve görev bilinci ile ilgili düşünceleri hakkında bize bilgi sağlamıştır. Öğrenciler özellikle gözle göremedikleri mikroskobik parçacıkların davranışlarının somutlaştırılması gerektiğini belirterek, görseller, videolar ya da somut materyaller kullanıldığında daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda deney yapmanın da iyi bir öğrenme aracı olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle yüksek başarıya sahip öğrencilerin, öğretmenlerinin fen konularını günlük hayatta ilişkilendirme ve kavramları neden öğrenmeleri gerektiğini açıkladıklarında daha kolay anladıklarını söylemeleri ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Benzer şekilde Liu ve diğ. (2014), yüksek başarıya sahip öğrencilerin mikroskobik parçacık evrenini daha kolay somutlaştırabildiklerini, Moreno, Özoğul, Reisslein (2011), ise soyut kavramların öğretiminde görsel materyallerin kullanımının öğrencilerin öğrenmelerine büyük bir katkı sağladığını belirlemişlerdir.

Dış zihinsel durumların temsili öğrencilerin dersle ilgili olarak öğretmeniyle iletişimi, arkadaşları ile fen dersine ilişkin konuşmaları ve öğrendiklerini rahatça aktarabilmesini kapsamaktadır. Düşük başarıya sahip öğrencilerin

fen dersinde öğretmenleri ile iletişiminin oldukça az olduğu, öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının tepkilerinden çekindikleri için de soru sormadıkları belirlenmiştir. Akranların tepkisinden çekinmenin, orta başarıya sahip öğrencilerde de görülmesi dikkat çekicidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları dikkate alındığında ön ergenlik döneminde (11-14 yaş) oldukları ve bu yaş grubundaki akranların birbirlerinin fikirlerine oldukça önem verdikleri bilinmektedir (Noller ve Callan, 1991). Bu nedenle düşük ve orta başarılı öğrenciler de akranlarının kendileri hakkındaki düşüncelerini önemseyerek sınıf içi iletişimde daha pasif bir rol sergilemektedirler. Ancak yüksek başarıya sahip öğrenciler akranlarının düşüncelerini göz ardı etmişlerdir. Bu sonuç bildiğimiz kadarıyla alan yazında karşımıza çıkmamış ve elde edilen ve farklı araştırmalarda daha derinlemesine incelenmesi gereken yeni bir bulgudur.

Öneriler

Daha sonraki yapılacak olan araştırmalarda daha farklı örneklem grubu veya daha farklı türdeki okullarda çalışılabilir. Ayrıca sonuçların genellenebilirliği için daha büyük çalışma grupları ile araştırma tekrarlanabilir. Öğrencilerin bilgi düzeyleri, inançları, tutumları ve özyeterlik seviyeleri gibi farklı boyutlarını ortaya çıkaracak olan araştırmalar yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin KÖZDÖ ile fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi de ortaya çıkarmak çalışmanın bir sonraki adımı olarak önerilebilir. Öğrencilerin zihinsel durumlarına yönelik farklı ülkelerde dahil olmak üzere yapılan araştırmaların sayısının sınırlı olmasından dolayı, bu konu ile ilgili yapılacak araştırmaların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ainley, M., & Ainley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students' continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), s.4-12.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları Ve Yorum (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chi, M. T. H. (1992). Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. In R. N. Giere (Ed.), *Cognitive models of science* (pp. 129-186). Minneapolis: University of Minnesota.
- Chi, M. T. H., Slotta, J. D. & de Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, s.27-43.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.
- Coştu, B. (2002). Ortaöğretimin Farklı Seviyelerindeki Öğrencilerin Buharlaştırma Yoğunlaşma ve Kaynama Kavramlarını Anlama Düzeylerine İlişkin Bir Çalışma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.
- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science student. *Studies in Science Education*, 5, s.61-84.
- Duit, R. (2009). Bibliography - STCSE (Students' and Teachers' Conceptions and Science Education). 05. 02. 2017 tarihinde <http://www.ipn.unikiel.de/aktuell/stcse/stcse.html> alınmıştır.
- Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual Change: A Powerful Framework For Improving Science Teaching And Learning. *International Journal of Science Education*, 25(6), s.671-688.
- Glass, G. V., & Hopkins, K. D. (1996). *Statistical methods in education and psychology* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Goodwin, L. D., & Leech, N. L. (2006). Understanding correlation: Factors that affect the size of r. *Journal of Experimental Education*, 74(3), s.251-266.
- Halloun, I., & Hestenes, D. (1985). Initial knowledge state of College physics students. *American Journal of Physics*, 53(11), s.1043-1055.
- Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of Children's Helpless And Mastery Achievement Patterns In The Family. *Journal of Educational Psychology* 87 (3): s.375-385. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.375>.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, s.53-60.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criterion versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, s.1-55.
- Kamins, M., & Dweck, C. S. (1999). Person Versus Process Praise And Criticism: Implications For Contingent Self-Worth And Coping. *Developmental Psychology* 35 (3): 835-848. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>.

- Karataş, F.Ö., Köse, S. ve Coştu, B. (2003). Öğrenci Yanılgılarını Ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İki Aşamalı Testler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13). S.54-69.
- Lee, J., & Shute, V. J. (2010). Personal And Social-Contextual Factors In K–12 Academic Performance: An Integrative Perspective On Student Learning. *Educational Psychologist* 45 (3): s.185–202.
- Li, C.-H. (2012). Validation of the Chinese version of the Life Orientation Test with a robust weighted least squares approach. *Psychological Assessment*, 24, s.770–776.
- Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 48(3): s.936-949.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition [Special issue]. *Educational Psychology Review*, 18,s.307-314.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31, s.313-327.
- Liu, C. J. & Hou, I. L. (2004). A study on mental states of ninth grade students in learning about the concepts of plate tectonics. *Chinese Journal of Science Education*, 12(4), s.399-420.
- Liu, C. J and Treagust, D. (2005). An Instrument for Assessing Students' Mental State and the Learning Environment in Science Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, s.625-637.
- Liu, C., Hou, I., Chiu, H., & Treagust, D. (2014). An Exploration of Secondary Students' Mental States when Learning about Acids and Bases. *Research in Science Education*, 44(1), s.133-154.
- McKendree, J., Small, C., Stenning, K., & Conlon, T. (2002). The role of representation in teaching and learning critical thinking. *Educational Review*, 54(1), s.57-67.
- Mindrila, D. (2010). Maximum likelihood (ML) and diagonally weighted least squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal of Digital Society*, 1(1), s.60-66.
- Moreno, R., Özoğul, G., & Reisslein, M. (2011). Teaching with concrete and abstract visual representations: Effects on students' problem solving, problem representations, and learning perceptions. *Journal of Educational Psychology* 103(1), 32-47. <https://doi.org/10.1037/a0021995>.
- Noller, P. and Callan, V. (1991). *The Adolescent in the family*. Routledge, London and New York.
- Novak, J. (1977). *A theory of education*, Ithaca: Cornell University Press.
- Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International journal of science education*, 25(9), 1049-1079.
- Özdemir, E., Kural, M., & Kocakülah, M. S. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersine ait motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), s.1497-1507.
- Pekrun, R. & Linnenbink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In: S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York, NY: Springer.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W., & Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199. doi:10.3102/00346543063002167
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Sinatra, G. M. & Pintrich, P. R. (Eds.). (2003). *Intentional conceptual change*. Routledge.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Pearson, Boston.
- Treagust, D. F., & Duit, R. (2008). Compatibility between cultural studies and conceptual change in science education: There is more to acknowledge than to fight straw men!. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 387-395.
- Treagust, D. F. & Harrison, A. G. (1994). The genesis of effective scientific explanations for the classroom. In J. Loughran (Ed.), *Researching teaching: methodologies and practices for understanding of pedagogy* (pp. 28–43). London: Falmer.
- Vedder-Weiss, D. & Fortus, D. (2013). School, Teacher, Peers, And Parents' Goals Emphases And Adolescents' Motivation To Learn Science In And Out Of School. *Journal Research Science Teaching* 50: 952-988. <https://doi.org/10.1002/tea.21103>.
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education, *Human Development*, 50, 47-54.
- Weinburg, M. (1995). Gender Differences in Students' Attitudes Toward Science: A Meta-Analysis of the Literature from 1970 to 1991. *Journal of Reseach in Science Teaching*, 32(4): 387-398.
- White, R. & Gunstone, R. (2008). The conceptual change approach and the teaching of science. In S. Vosniadou (Ed.), *Handbook of research on conceptual change* (pp. 619–628). Mahwah, NJ: L. Erlbaum

Yıldız, E. (2008). 5E Modelinin Kullanıldığı Kavramsal Değişime Dayalı Öğretimde Üst Bilişin Etkileri: 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Uygulama. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. İzmir, Türkiye.

Etkinlik Temelli Argümantasyon Eğitiminin Öğretmenlerin Bilimsel Argümantasyon Becerileri Üzerindeki Etkisi

Prof. Dr. Hilal AKTAMIŞ

Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

hilal.aktamis@adu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Emrah HİĞDE

Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

emrah.higde@adu.edu.tr

Zeren Gacar

Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

zerengacar93@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı etkinlik temelli argümantasyon eğitiminin öğretmenlerin bilimsel argümantasyon becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini, Ankara ilindeki ortaokullarda görev yapan 26 fen bilimleri öğretmenin rastgele seçilmesiyle oluşturulmuştur. Çalışmada tek gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Frey, Ellis, Bulgren, Hare & Ault (2015) tarafından geliştirilen Hiğde ve Aktamış (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Argümantasyon Testi ve öğretmenlerin hazırladıkları etkinlik kâğıtları kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan bu eğitim sürecinde argümantasyon ve bileşenleri hakkında sunum yapılarak bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlere fen eğitiminde kullanılan argümantasyon tekniklerine ait etkinlik yaprakları ve etkinliklerin nasıl kullanılacağı uygulama yaptırılarak anlatılmıştır. Son olarak öğretmenlerden öğrendikleri argümantasyon modeline ve tekniklerine göre etkinlik yaprakları hazırlamaları ve bunu diğer katılımcı öğretmenlere sunmaları istenmiştir. Öğretmenlere ön test ve son test olarak uygulanan bilimsel argümantasyon testinin analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin toplam argümantasyon testi puanlarının, 1. ve 4. alt boyutlardan aldıkları puanların istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda alınan eğitim sonrasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın oluşmadığı görülmüştür. Eğitim sonunda öğretmenlerin hazırladıkları ve sundukları etkinlik yaprakları incelendiğinde sınıf düzeyi açısından 5. sınıf (f=11), 6. sınıf (f=3), 7. sınıf (f=4) ve 8. sınıf (f=8) düzeyinde; kazanım alanı açısından fizik (f=14), kimya (f=4), biyoloji (f=6), astronomi (f=1) ve sanat (f=1) alanlarında etkinlikler hazırladıkları belirlenmiştir. Argümantasyon etkinlik türü açısından öğretmenlerin akıl yürütme (f=2), argüman değerlendirme (f=3), ifade oluşturma (f=3), kanıt değerlendirme (f=1), kanıt kartları (f=2), kavram karikatürü (f=6), sınıflama (f=2), TGA (f=2), vee diyagramı (f=1) ve yarışan teoriler (f=4) etkinliklerini hazırladıkları argüman oluşturma ve kanıt kullanımı etkinlik türlerinden hiç hazırlamadıkları bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Argümantasyon, bilimsel argümantasyon, fen bilimleri.

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of activity-based argumentation education on the argumentation skills of teachers. The sample of the study was formed by random selection of 26 science teachers working in secondary schools in Ankara. In this study, single group pretest-posttest experimental design was used. The data were collected by the Scientific Argumentation Test developed by Frey, Ellis, Bulgren, Hare & Ault (2015), adapted in Turkish by Hiğde and Aktamış (2018) and the activity papers prepared by the teachers. In this training process applied to teachers, information about argumentation in science education was given by making presentation about argumentation and its components. Then the activity sheets of the argumentation techniques

used in science education and how to use the activities were explained to the teachers. Finally, teachers were asked to prepare activity sheets according to the argumentation model and techniques they learned and present it to other participating teachers. According to the analysis results of the scientific argumentation test applied to the teachers as pre-test and post-test, it was found that the total argumentation test scores of the teachers increased significantly from the 1st and 4th sub-dimensions. After the training in the other sub-dimensions, it was observed that there was no statistically significant difference. When the activity sheets prepared and presented by the teachers were examined at the end of the training, in terms of grade level, it was found that in the 5th grade (f = 11), 6th grade (f = 3), 7th grade (f = 4) and 8th grade (f = 8); It was determined that they prepare activities in the fields of physics (f = 14), chemistry (f = 4), biology (f = 6), astronomy (f = 1) and art (f = 1). In terms of argumentation activity type, reasoning (f = 2), argument assessment (f = 3), expression creation (f = 3), evidence assessment (f = 1), proof cards (f = 2), concept caricature (f = 6), classification (f = 2), TGA (f = 2), vee diagram (f = 1) and competing theories (f = 4) were found not to prepare any of the types of argument creation and the use of evidence.

Keywords: Argumentation, scientific argumentation, science.

Giriş

Fen Bilimleri dersi öğretim programının vizyonun, öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olmaları şeklinde belirtildiği (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; 2017) görülmektedir. Fen okuryazarlığında öncelerde yapılan önemli vurgu öğrenen kişinin fen ders kitaplarını okuyabilmesi ve fen kelimelerini doğru kullanabilmesi şeklindedir. Ancak son zamanlarda bu terminoloji değişmiştir. Fen okuryazarlığında önemli olan fenedeki terimlerin tekrar edilmesi değil, bilimsel bir konuyu anlamak ve konu ile ilgili yapılmış çalışmalardan elde edilen bilgilerin geniş dinleyicilerle iletişim kurabilmek için dili kullanabilme becerisine odaklanmaktadır (Cavagnetto ve Hand, 2012). Argümantasyona dayalı öğretim yaklaşımı da; yapılandırmacı öğrenme teorisi, bilimin doğası, bilimsel okuryazarlık, sözel ifade ve yazma becerilerini içerir (Burke, Greenbowe ve Hand, 2005). Bu nedenle argümantasyon sadece bilimle ilişkilendirilemez, öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi içinde önemlidir (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Argümantasyonun eğitimin bir parçası olarak kullanılma sebebinin Driver ve arkadaşları (2000); bir konuda “bilmek” ifadesinin olayın ne olduğunu sadece bilmesini değil; ayrıca “diğer olaylarla ilişkisi nedir, niçin önemlidir ve dünyaya bu bakış açısından nasıl bakılmaktadır?” boyutlarını da öğrenci de oluşturmaya çalışmasından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Argüman yazarak ve düşünerek veya belirli bir toplulukla tartışmalı bir sosyal olay için bir grubun yer aldığı sosyal bir etkinlik veya bireysel bir etkinlik olarak yer alır (Driver, Newton ve Osborne, 2000).

Son 20 yıldır bilimsel argümantasyonun öğrencilere öğretiminin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kuhn, 2005; Chin ve Osborne, 2010; Jimenez-Aleixandre ve Erduran, 2008). Bununla birlikte bilimsel argümantasyonun ne anlama geldiği soruları artmaya başlamıştır (Nussbaum, Sinatra ve Owens, 2012). Bilimsel argüman, deneysel kanıt tarafından desteklenmeli veya en azından bir kanıt tarafından doğrulanmalı, yanlışlanmalı ve zayıflatılabilir (Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2008). Bu argümanların amacı, doğal ve sosyal dünyadaki bazı olguları açıklama olmalıdır (Cavagnetto ve Hand, 2012). Öğrencilerin bilimsel bir argümanı yapılandırmaları için; bilim insanlarının bir teoriyi oluştururken, veriyi toplama, test etme, öncüllerden bir grubu çalışması sırasında, deneysel araştırmanın sonuçlarını kullanması, bir teoriyi desteklemeleri veya red etmeleri sırasında destekleyicileri ve gerekçeleri kullanarak muhakeme yapmalarını anlamaları gerekir (Nussbaum, ve ark., 2012). Bu şekildeki argümanlar doğal veya sosyal dünyada var olan bazı olayları açıklayabilme amacını taşımaktadır. Bilimsel araştırma alanında örneğin kanıt için kişisel anekdotlardan daha çok inceleme ve araştırmalardan rastgele örnekler kullanmak önemlidir (Nussbaum ve ark., 2012). Bilimsel argümantasyon süreci ise; alternatif hipotezleri dikkate alıp, birini katarak bilimsel argümanları eleştirme ve yapılandırmayı içerir (Lawson, 2003).

Kuhn ve diğ.(1993)'nin çalışmalarından yapılan bir çıkarım olarak argüman; modelleme, görev yapısı ve uygun eğitim ile açıkça öğrenilen ve çocuklar için uygun olan bir konuşmadır diyebiliriz. Ancak derste öğretmenin öğrencilere bilimsel veya sosyo bilimsel konuları tartışmaları için sunması, öğrencilerin geçerli bir argüman uygulaması yapabilmesi için yeterli değildir. Öğretmen bu tarz konularda öğrencilerin argümantasyon becerilerini geliştirmek istiyorsa çeşitli yönlendirmelere başvurmak zorundadır (Osborne, Erduran ve Simon, 2004).

İlköğretim okullarında fen derslerinin sadece %2 sinde bilinçli tartışmalar yer alır (Lemke, 1990; Wells, 1999) ve bu nedenle argümantasyonla tanışma, sınıf içinde konuşmanın kuralcı doğası içinde bir değişim gerektirir (Akt. Osborne ve ark., 2004). Ancak değişimin gerçekleşebilmesi için; fen öğretmenlerinin argümantasyonun fen eğitiminde önemli bir bileşen olduğunun farkında olmaları gerekir. Buna ek olarak sınıf içinde argümantasyonu benimsedikleri takdirde öğretmenlerin argümantasyonu hem başlatıp hem de sürdürebilmeleri için gerekli pedagojik (Driver ve ark, 2000) stratejiler öğrencilerin argümantasyon oluşturabilmeleri için derste kullanacakları etkinlikleri oluşturmaları açısından önemlidir. Bunun içinde öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle bu stratejileri

kullanma becerisi verilmesi gerekmektedir. Ayrıca argümantasyonun fen eğitimi için taşıdığı önem ise yapılacak çalışmalarla ortaya konmalıdır. Öğretmenlerin sadece bilimsel açıklamanın ve argümantasyonun önemini anlamının yanında, bilimsel açıklamaları yapılandırma farklı öğrencilerin değişimini desteklemek için sınıftaki uygulamayla nasıl birleştirebileceklerini görmeye ve öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarını argümantasyonla daha iyi birleştirmelerine yardım edecek araçlara ve kaynaklara ihtiyaçları vardır (Knight ve McNeill, 2011). Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada öğretmenlerin etkinlik temelli bir bilimsel argümantasyon eğitimine katılmalarının bilimsel argümantasyon becerilerinin gelişiminde ne kadar etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin hangi etkinlik türünü, konu alanını ve hangi sınıf düzeyinde argümantasyon etkinliği hazırlayabildikleri belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmada örneklem Ankara ilindeki ortaokullarda görev yapan 26 fen bilimleri öğretmenin rastgele seçilmesiyle oluşturulmuştur. Öğretmenlerin etkinlik temelli argümantasyon eğitiminin öğretmenlerin bilimsel argümantasyon becerileri üzerindeki etkisini incelemek için bu çalışmada deneysel araştırma modellerinden tek grulu öntest-sontest deneysel desen araştırma modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi belirlenir (Campbell & Stanley, 1963). Öğretmenlere argümantasyonun fen eğitimindeki uygulamalarına yönelik etkinlik temelli dört gün süren bir eğitim verilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere bilimsel argümantasyon testi uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında nicel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmenlere Frey, Ellis, Bulgren, Hare & Ault (2015) tarafından geliştirilen Hiğde ve Aktamış (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Argümantasyon Testi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin etkinlik sonrasında hazırladıkları etkinlik kâğıtları incelenmiştir.

Veri toplama aracı

Frey, Ellis, Bulgren, Hare & Ault (2015) tarafından geliştirilen Hiğde ve Aktamış (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Argümantasyon Testi ve öğretmenlerin hazırladıkları etkinlik kâğıtları kullanılmıştır. Bilimsel argümantasyon testi Frey, Ellis, Bulgren, Hare & Ault (2015) tarafından Ulusal Bilim Kurumu hibe destekli projesinde ortaokul öğrencilerinin bilimsel argümantasyona yönelik bilgi ve düşüncelerini geliştirmek amacıyla tasarlanan çevrimiçi çok oyunculu bir bilimsel oyun sürecinde geliştirilmiştir. Hiğde ve Aktamış (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Test, Toulmin (1984) argümantasyon modeline dayanan Bulgren & Ellis (2012)'in oluşturduğu bilimsel argümantasyon yapısını temel alarak öğrencilerin;

İddia, gerçek, görüş ve veri arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneğini,

Bir iddianın muhtemel sebebi olarak otorite, mantık ve teorinin arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneğini,

Bir iddiadaki niteleyiciyi ayırt edebilme yeteneğini,

Çürütücü ve karşı argüman arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneğini,

Bir iddiayı değerlendirirken gerekçelendirme kalitesini değerlendirme yeteneğini,

Bir ifadenin iddia olup olmadığını değerlendirme yeteneğini, değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur.

Uygulama

Öğretmenlere uygulanan bu eğitim sürecinde argümantasyon ve bileşenleri hakkında sunum yapılarak bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlere fen eğitiminde kullanılan argümantasyon tekniklerine ait etkinlik yaprakları ve etkinliklerin nasıl kullanılacağı uygulama yaptırılarak anlatılmıştır. Ayrıca etkinlik yapraklarının nasıl değerlendirildiği öğretmenlere uygulamalı olarak gösterilmiştir. Son olarak öğretmenlerden öğrendikleri argümantasyon modeline ve tekniklerine göre etkinlik yaprakları hazırlamaları ve bunu diğer katılımcı öğretmenlere sunmaları istenmiştir. Bu sayede katılımcıların hangi argümantasyon tekniğini seçtiği ve nasıl uygulamayı planladıkları incelenmiştir.

Veri analizi

Bilimsel argümantasyon testine ön test ve son testte 26 öğretmenin tamamı eksiksiz ve düzgün cevap vermiştir. Kullanılacak teste karar vermeden önce öğretmenlerden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için, gruptaki katılımcı sayısı 50'den az olduğundan Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bu testten elde edilen p değeri .05'ten büyük çikarsa puanların normal dağılıma uygun olduğu anlaşılır (Büyüköztürk, 2009).

Yapılan normallik testinde öğretmenler için elde edilen değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Normallik Testi Sonuçları*

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Ön-test	.949	24	.258
Son-test	.926	27	.055

Tablo 1' den görüldüğü gibi gerek ön test gerekse son test puanları için elde edilen p değerleri öğretmenler için .05'ten büyüktür. Bu da anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009). Öğretmenlerin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılıma uyduğu için paired samples t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin bilimsel argümantasyon testinin ön ve son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili örneklem t-testi tekniği kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2.*Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Toplam	Son test	26	26.3077	4.30599	25	2.146	.042
	Ön test	26	24.0000	3.62215	25		
1. Alt boyut	Son test	26	4.5769	1.06482	25	4.099	.000
	Ön test	26	3.1923	1.26552	25		
2. Alt boyut	Son test	26	4.8846	1.70474	25	.578	.569
	Ön test	26	4.6154	2.07994	25		
3. Alt boyut	Son test	26	4.5000	2.02485	25	-.938	.357
	Ön test	26	4.9231	1.52113	25		
4. Alt boyut	Son test	26	4.8077	1.09615	25	3.407	.002
	Ön test	26	3.8077	1.13205	25		
5. Alt boyut	Son test	26	3.4231	1.50128	25	-.101	.921
	Ön test	26	3.4615	1.10384	25		
6. Alt boyut	Son test	26	4.1154	.86380	25	.384	.704
	Ön test	26	4.0000	1.20000	25		

Tablo 2 incelendiğinde bilimsel argümantasyon testi toplam puanları karşılaştırıldığında ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında bir farkın olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülür [$t(25) = 2.146, p = .042 < .05$]. Ortalama değerleri karşılaştırıldığında bu farkın son test lehine olduğu söylenebilir. Dolayısıyla etkinlik temelli argümantasyon eğitimi, öğretmenlerin bilimsel argümantasyon bilgi testi puanlarını pozitif yönde etkilemiştir. Bilimsel argümantasyon testinin iddia, gerçek, görüş ve veri arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneğini inceleyen 1. alt boyuttan alınan puanlar karşılaştırıldığında ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülür [$t(25) = 4.099, p = .000 < .05$]. Ortalama değerleri karşılaştırıldığında bu farkın son test lehine olduğu söylenebilir. Dolayısıyla etkinlik temelli argümantasyon eğitiminin öğretmenlerin iddia, gerçek, görüş ve veri arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneği puanlarını pozitif yönde etkilemiştir.

Bilimsel argümantasyon testinin çürütücü ve karşı argüman arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneğini inceleyen 4. alt boyuttan alınan puanlar karşılaştırıldığında ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülür [$t(25) = 3.407, p = .002 < .05$]. Ortalama değerleri karşılaştırıldığında bu farkın son test lehine olduğu söylenebilir. Dolayısıyla etkinlik temelli argümantasyon eğitiminin öğretmenlerin çürütücü ve karşı argüman arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneği puanlarını pozitif yönde etkilemiştir.

Bilimsel argümantasyon testinin 2., 3., 5. ve 6. alt boyutlarından alınan puanlar karşılaştırıldığında ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülür [$t(25) = .578, p = .569 > .05, t(25) = -.938, p = .357 > .05, t(25) = -.101, p = .921 > .05$ ve $t(25) = .384, p = .704 > .05$]. Dolayısıyla etkinlik temelli argümantasyon eğitiminin öğretmenlerin bir iddianın muhtemel sebebi olarak otorite, mantık ve teorinin arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneği (2. Alt boyut), bir iddiadaki niteleyiciyi ayırt edebilme yeteneği (3. Alt boyut), bir iddiayı değerlendirirken gerekçelendirmenin kalitesini değerlendirme yeteneği (5. Alt boyut),

ve bir ifadenin iddia olup olmadığını değerlendirme yeteneği (6. Alt boyut) puanlarını istatistiksel olarak anlamlı şekilde etkilemediği söylenebilir.

Ayrıca etkinlik temelli argümantasyon eğitimi sonrasında öğretmenlerin hazırladıkları etkinlik kağıtları tercih ettikleri disiplin, sınıf düzeyi ve argümantasyon etkinlik türü açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin hazırladıkları etkinliklerin farklı değişkenlere göre frekans değerleri aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Hazırlanan Etkinlik Kâğıtlarının Konu Alanı, Sınıf Düzeyi ve Etkinlik Türüne Ait Frekans Değerleri

Etkinlik türleri	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Fizik	Kimya	Biyoloji	Sanat	Astronomi
Akıl yürütme	2				2				
Argüman oluşturma									
Argüman değerlendirme				3	1	1	1		
İfade oluşturma	2		1		3				
Kanıt değerlendirme	1						1		
Kanıt kartları	1			1		1	1		
Kanıt kullanımı									
Kavram karikatürü	3			3	2		3	1	
Sınıflama		1	1		2				
TGA		1		1	2				
Vee Diyagramı		1			1				
Yarışan teoriler	2		2		1	2			1

Eğitim sonunda öğretmenlerin hazırladıkları ve sundukları etkinlik yaprakları incelendiğinde sınıf düzeyi açısından **5. sınıf (f=11)**, 6. sınıf (f=3), 7. sınıf (f=4) ve 8. sınıf (f=8) düzeyinde; kazanım alanı açısından **fizik (f=14)**, kimya (f=4), biyoloji (f=6), astronomi (f=1) ve sanat (f=1) alanlarında etkinlikler hazırladıkları belirlenmiştir. Argümantasyon etkinlik türü açısından öğretmenlerin akıl yürütme (f=2), argüman değerlendirme (f=3), ifade oluşturma (f=3), kanıt değerlendirme (f=1), kanıt kartları (f=2), **kavram karikatürü (f=6)**, sınıflama (f=2), TGA (f=2), vee diyagramı (f=1) ve yarışan teoriler (f=4) etkinliklerini hazırladıkları argüman oluşturma ve kanıt kullanımı etkinlik türlerinden hiç hazırlamadıkları bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Etkinlik temelli argümantasyon eğitimine katılan öğretmenlerin bilimsel argümantasyon testi son testte aldıkları toplam puanların ön test toplam puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre etkinlik temelli argümantasyon eğitiminin öğretmenlerin bilimsel argümantasyon bilgi testi puanlarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Bilimsel argümantasyon testinin iddia, gerçek, görüş ve veri arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneğini inceleyen 1. alt boyuttan alınan son test puanlarının ön test puanları ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin aldıkları puanların istatistiksel olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında etkinlik temelli argümantasyon eğitiminin öğretmenlerin iddia, gerçek, görüş ve veri arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneği puanlarını pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Bilimsel argümantasyon testinin çürütücü ve karşı argüman arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneğini inceleyen 4. alt boyuttan alınan son test puanları ile ön test puanları karşılaştırıldığında öğretmenlerin ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca dayanarak etkinlik temelli argümantasyon eğitiminin öğretmenlerin çürütücü ve karşı argüman arasındaki farkı ayırt edebilme yeteneği puanlarını pozitif yönde geliştirdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin fen sınıflarında argümantasyonu etkili kullanabilmek için daha çok deneyime ve hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur. Bu çalışmalara dayanarak öğretmenlere Simon, Erduran ve

Osborne (2006)'nin düzenledikleri workshop ile öğretmenlere argümantasyonun ne olduğunu ve nasıl derslerde daha iyi uygulanacağını uygulamalı olarak aktarmıştır. Etkinlik sonucunda ayrıca öğretmenlerden etkinlikler hazırlamaları ve birbirlerine uygulamaları istenmiştir. Öğretmenlerin zaman içinde öğrencilerinin sözlü tartışma yapabilmeleri, iddialarına kanıt sağlayabilmeleri, onları teşvik edebilmeleri ve sınıfta argümantasyonu uygulayabilmeleri için profesyonel anlamda gelişmelerinin sağlanmasının da gerektiği ortaya konmuştur (Simon, Erduran ve Osborne, 2006). Yıldırım ve Nakiboğlu (2014) kimya öğretmenlerine argümantasyon eğitiminin sınıf içinde nasıl uygulanabileceğine yönelik verdiği eğitim sonucunda öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını gözlem rubriği ile incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıf içinde argümanın tanımını bilme ve kanıtla doğruluğunu haklı çıkarma süreçleriyle ilgili davranışları daha çok gösterdikleri ancak rol oynama ile tartışmaya teşvik etme ve argümantasyon sürecini yansıtmaya ilgili davranışları sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve Nakiboğlu, 2014).

Öğretmenlerin fen derslerinde argüman oluşturma becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim sonunda fen derslerinde öğretmenleri uygulamada etkileyen etmenlerin neler olduğu incelenmiştir (Munford ve Zembal-Saul, 2002). Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin bazılarının delil ve gerekçeyi ayırmakta ve birden fazla açıklama düşünmekte zorlandığı bulunmuştur (Munford ve Zembal-Saul, 2002). Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının bazılarının argümantasyon uygulamaya yönelik derslerde iddia ile veriyi ilişkilendirdiği ve gerekçeler ile desteklemeler gerektiren daha karmaşık argümanlar oluşturdukları, bazı öğretmen adaylarının da öğrencilerinin, veri, gerekçe ve destekleme ile desteklenen iddiaları içeren argümanlar oluşturdukları belirlenmiştir (Erduran, Ardaç ve Yakmacı-Güzel, 2006). Bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen başka bir çalışmada öğretmen adaylarının argümantasyonu başarılı şekilde uygulayabilmeleri için sınıf ortamlarının öğrencinin aktif bir şekilde öğrenme ortamına katıldığı, kanıt seçtiği, kuramı desteklemek için kanıtla bağlantısını kurduğu ve kendi kararlarını aldığı ortam olmasının ve öğretmen adaylarının kanıtla ilgili becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Andrews, 2005).

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu etkinlik temelli argümantasyon eğitimi sonunda öğretmenlerin hazırladıkları ve sundukları etkinlik yaprakları incelendiğinde öğretmenlerin en çok 5. ve 8. sınıf düzeylerinde etkinlik yaprakları düzenledikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin konu alanı açısından en çok fizik konu alanına ve etkinlik türü açısından en çok kavram karikatürü ve yarışan teoriler etkinlik türünde etkinlikler düzenledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin daha çok 5. ve 8. sınıf düzeyinde fizik konularında kavram karikatürü ve yarışan teoriler etkinlik türünde argümantasyon etkinlikleri hazırlamaya yatkın oldukları söylenebilir. Argümantasyon temel olarak ele alındığında kanıtlarla teoriyi destekleme ve sorgulayıcı bir değerlendirme ile yarışan teorileri arasında seçim yapma olarak öğretmenler ve araştırmacılar tarafından tanımlanmaktadır (Duschl & Osborne, 2002; Lawson, 2003; Tümay ve Köseoğlu, 2011).

Öğretmenler ile yapılan bu çalışmalarda görüldüğü üzere öğretmenlerin kavramsal olarak argümantasyonu iki fikri yarıştırmaya olarak anlamlandırmalarından ve görsel olarak öğrencilerin dikkatini daha fazla çekebilecek olan kavram karikatürü ve yarışan teoriler etkinlikleri hazırladıkları belirlenmiştir. Başka bir çalışmada, Simon, Erduran ve Osborne (2006) öğretmenlere uyguladıkları argümantasyon eğitimi sonrasında öğretmenlerden etkinlik hazırlamalarını istemiştir. Çalışma sonunda her bir öğretmenin birbirine göre farklı şekilde argümantasyonu gerçekleştirdiğini gözlemlemişlerdir. Elde ettikleri bu sonuç ile öğretmenler arasında ortak bir örüntünün olmadığını ve argümantasyon kullanımının öğretmene bağımlı olduğu ve zamanla öğretmenlerin daha çok gerekçe, destekleme ve çürütme içeren argümanlar oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Alan yazındaki çalışmalar ve bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin argümantasyon hakkındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için öğretmenlere argümantasyon ve bileşenleri hakkında workshopların hazırlanması, bu eğitimlerin içeriğinde teorik bilgidен çok etkinlik temelli olması, argüman bileşenlerini tanımaya yönelik etkinliklerin olması, argümantasyonun etkinlik türlerinin uygulamalı olarak gösterilmesi ve öğretmenlerin eğitim süresinde öğrendikleri bilgi becerilerini kullanarak kendi etkinliklerini hazırlayacak uygulamaların yapılması önerilmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde sadece öğrendikleriyle yetinilmemeli önerilen eğitimlerde olduğu gibi öğretmenlerin öğrendikleri bilgi ve becerilerini kendi sınıflarında nasıl uygulamaya dönüştürdüklerinin takip edilmesi ve destek verilmesi önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin alan bilgilerinin argümantasyonu uygulayabilecekleri tüm sınıf seviyelerinde ve konu alanlarında argümantasyon etkinlik türlerinin hepsinde uygulamalarına yönelik eğitim içeriklerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Andrews, R. (2005). Models of argumentation in educational discourse. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25(1), 107-127.

- Bulgren, J. A., & Ellis, J. D. (2012). Argumentation and evaluation intervention in science classes: Teaching and learning with Toulmin. In *Perspectives on scientific argumentation* (pp. 135-154). Springer, Dordrecht.
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Hand, B. M. (2006). Implementing the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 83(7), 1032.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (10. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1963). Experimental and quasi-experimental evaluations in social research. *Chicago, Rand McNally*.
- Cavagnetto, A., & Hand, B. (2012). The importance of embedding argument within science classrooms. In *Perspectives on scientific argumentation* (pp. 39-53). Springer, Dordrecht.
- Chin, C., & Osborne, J. (2010). Students' questions and discursive interaction: Their impact on argumentation during collaborative group discussions in science. *Journal of research in Science Teaching*, 47(7), 883-908.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72.
- Erduran, S., Ardaç, D., & Yıkmacı-Güzel, B. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 1-14.
- Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). Argumentation in science education. *Perspectives from classroom-Based Research. Dordrecht: Springer*.
- Frey, B. B., Ellis, J. D., Bulgren, J. A., Hare, J. C., & Ault, M. (2015). Development of a Test of Scientific Argumentation. *Electronic Journal of Science Education*, 19(4), n4.
- Hiçde, E., & Aktamış, H. (2018). Adaptation of Test of Scientific Argumentation into Turkish. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 12(1).
- Knight, A. M., & McNeill, K. L. (2011). The relationship between teachers' pedagogical content knowledge and beliefs of scientific argumentation on classroom practice. In *annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Orlando, FL*.
- Kuhn, D. 2005. *Education for Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lawson, A. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *International journal of science education*, 25(11), 1387-1408.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Fen bilimleri dersi öğretim programı. *Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). *Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı*.
- Munford, D., & Zembal-Saul, C. (2002). Learning Science through Argumentation: Prospective Teachers' Experiences in an Innovative Science Course. *National Association for Research in Science Teaching*. New Orleans, LA.
- Nussbaum, E. M., Sinatra, G. M., & Owens, M. C. (2012). The two faces of scientific argumentation: Applications to global climate change. In *Perspectives on scientific argumentation* (pp. 17-37). Springer, Dordrecht.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of research in science teaching*, 41(10), 994-1020.
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International journal of science education*, 28(2-3), 235-260.
- TÜMAY, H., & KÖSEOĞLU, F. (2011). Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda Anlayışlarının Geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8, 105-119.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Yıldırım, H. E., & Nakiboğlu, C. (2014). Kimya öğretmen ve öğretmen adaylarının derslerinde kullandıkları argümantasyon süreçlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

7. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabında Yer Alan Saf Madde ve Karışımlar Ünitesinin Fen Okur-Yazarlığının Çeşitli Boyutları Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. Özge AYDIN ŞENGÜL

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı

ozge.aydin@dpu.edu.tr

Ayşegül BABİR

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

aysegulbabir17@gmail.com

Özet

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel amacı bütün bireylerin fen okur-yazarı olarak yetiştirilmesidir. Fen okuryazarlığı öğrencilerin sadece bilgiye değil, bunun yanında bilimsel becerilere, fene ilişkin tutum ve değerlere de sahip olmasının önemini vurgulayan bir kavramdır. Ders kitapları, süreç içerisinde öğretim programlarındaki konulara ilişkin bilgi ve becerilerin düzenli bir biçimde yer aldığı önemli ve temel araçların başında gelmektedir. Bu doğrultuda fen ders kitaplarında fen okur-yazarlığının boyutlarına yer verilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, yapılan çalışmada, ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan 7. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesinin fen okur-yazarlığının çeşitli boyutları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, araştırmacılar tarafından belirli temalara uygun olarak doküman analizi formu hazırlanmıştır. Buna göre belirlenen ünite; öğretim programının fen okur-yazarı bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda fen kavramları, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri, fen biliminin doğası, fene ilişkin tutum ve değerler boyutları açısından değerlendirilerek incelenmiştir. Veri analizi sürecinde ders kitabında yer alan ünite, belirtilen bu altı tema doğrultusunda analiz edilerek tablolaştırılmış ve örnek ifadelerle desteklenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ders kitabında ünite kapsamında belirtilen kavramların öğretim programı ile uyumlu olduğu; bilimsel süreç becerilerinden hipotez kurma ve test etme, işe vuruk tanımlama becerisine yer verilmediği, yaşam becerilerinden ise analitik düşünme becerisinin örtük olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, mühendislik-tasarım becerileri kapsamında en fazla ürün oluşturma becerisine yer verildiği belirtilebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu ünitenin öğrencilerin fene ilişkin olumlu tutum ve değerler kazanmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri dersi öğretim programı, fen bilimleri ders kitabı, fen okur-yazarlığı

Abstract

The main aim of the Science Teaching Program is to educate all individuals as science literate. Science literacy is a concept that emphasizes the importance of students not only to knowledge, but also to scientific skills, attitudes and values. Textbooks are one of the most important and basic tools in which the knowledge and skills related to the subjects in the curriculum are included regularly. In this respect, it is thought that it is important to include the dimensions of science literacy in science textbooks in terms of students' learning. Purpose of the study is to investigate “Pure Matter and Mixtures” unit in the seventh grade science textbook which is being taught in our country in 2018-2019 academic year in terms of various aspects of science literacy. In this research, document analysis method which is one of the qualitative research designs is used. Content analysis method was used in the analysis of research data and a document analysis form was prepared by the researchers in accordance with certain themes. Science literate individuals of the curriculum have been examined in terms of science concepts, scientific process skills, life skills, engineering-design skills, nature of science, attitudes and values related to science. In the data analysis process, the unit in the textbook is analyzed and tabulated according to these six themes and supported with exemplary expressions. As a result of the research, it was determined that the concepts stated in the textbook are compatible with the curriculum; it is seen that the ability to make and test hypothesis from scientific process skills is not included. On the other hand, it is seen that analytical thinking skills are used implicitly. In addition, it is stated that the most product design skills are involved in engineering-design skills. Generally, it can be said that this unit contributes to students gaining positive attitudes and values related to science.

Keywords: Science curriculum, science textbook, science literacy

Giriş

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının (MEB, 2018) temel amacı bütün bireylerin fen okur-yazarı olarak yetiştirilmesidir. Fen okur-yazarlığı genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme,

problem çözme ve karar verme gibi çeşitli becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve Dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fen ile ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimidir (MEB, 2006). Fen okuryazarlığı öğrencilerin sadece bilgiye değil, bunun yanında bilimsel becerilere, fene ilişkin tutum ve değerlere de sahip olmasının önemini vurgulayan bir kavramdır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında fen okur-yazarlığı olarak ele alınan kavram alan yazında bilimsel okuryazarlık olarak ifade edilmektedir. Chiapetta, Sethna ve Fillman (1993) bilimsel okuryazarlığın; bilgi birikimi olarak bilim, bilimin araştırma doğası (bilimsel sorgulayıcı-araştırma), düşünmenin bir yolu olarak bilim (bilimin doğası), fen- teknoloji-toplum etkileşimi olmak üzere dört boyutunu vurgulamıştır (Akt. Erdoğan ve Köseoğlu, 2012). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının fen okur-yazarı bireyler yetiştirme amacı ve alan yazında yer alan bilim okur-yazarlığının boyutları ilişkilendirildiğine; fen kavramları, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri, fen bilimlerinin doğası, fene ilişkin tutum ve değerler gibi boyutlarının fen bilimleri dersi açısından önemli olduğu belirtilebilir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (2018) alana özgü beceriler, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri olarak belirtilmektedir. Bilimsel süreç becerileri, gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsamaktadır. Yaşam becerileri, bilimsel bilgiye ulaşılması ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel yaşam becerilerini kapsamaktadır. Mühendislik ve tasarım becerileri fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılacakları konusunda stratejileri geliştirmesini kapsamaktadır. Ayrıca programda, fene ilişkin olumlu tutum ve değerler geliştirmenin fen bilimleri dersinin önemli amaçları arasında olduğu belirtilmektedir.

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir araçtır (Ünsal ve Güneş, 2002). Bu doğrultuda fen ders kitaplarında fen okur-yazarlığının boyutlarına yer verilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, yapılan araştırmada, ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesinin fen okur-yazarlığının çeşitli boyutları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre araştırma amacı doğrultusunda, verilerin toplanmasında 7. Sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesindeki etkinlikler doküman olarak kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, araştırmacılar tarafından belirli temalara uygun olarak doküman analizi formu hazırlanmıştır. Buna göre belirlenen ünite; öğretim programının fen okur-yazarı bireyler yetiştirme amacı ve alanyazında yer alan fen okur-yazarlığının temaları doğrultusunda fen kavramları, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri, fen bilimlerinin doğası, fene ilişkin tutum ve değerler boyutları açılarından değerlendirilerek incelenmiştir. Verilerin analizinde, fen kavramları boyutu için Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda (2018) yer alan, Saf Madde ve Karışımlar Ünitesine ilişkin belirtilen kavramlar dikkate alınmıştır. Bilimsel süreç becerileri temel ve bütünleştirilmiş beceriler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Temel beceriler, gözlem yapma, sınıflama, ölçme, tahmin etme, yorum yapma ve iletişim kurmadır. Bütünleştirilmiş beceriler ise değişkenleri tanımlama ve kontrol etme, hipotez kurma ve test etme, verileri kaydetme ve yorumlama, işe vuruk tanımlama, deney yapma ve model oluşturma becerileridir (Martin, 1997). Yaşam becerileri, analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel becerileri kapsamaktadır (FBDÖP, 2018). Mühendislik ve Tasarım Becerileri, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen bakış açısıyla, disiplinler arası ilişki, buluş ve inovasyon yapabilme, ürün oluşturma ve ürünlere katma değer kazandırma olmak üzere dört boyutla ele alınmıştır. Fen bilimlerinin doğası, bilim insanları ve toplum ilişkisi açılarından incelenmiştir. Ayrıca, fen okur-yazarı bireylerin fene karşı olumlu tutum içinde olması, feni sevmesi ve değerlere sahip olması gerektiği vurgulandığından bu boyutta ele alınmıştır.

Veri analizi sürecinde ders kitabında yer alan ünite, belirtilen bu altı tema doğrultusunda analiz edilerek tablolaştırılmış ve örnek ifadelerle desteklenmiştir. Dokümanlar güvenilirlik ve iç geçerliğin sağlanması için araştırmacı çeşitliliğinden yararlanılarak iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş ve iç geçerlik

katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Creswell (2007)'e göre bu değerin iç geçerliğin sağlanması açısından yeterli olduğu belirtilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda öncelikle, “Saf Madde ve Karışımlar” ünitesi kapsamında, “Maddenin Tanecikli Yapısı”, “Saf Maddeler”, “Karışımlar”, “Karışımların Ayrılması”, “Evsel Atıklar ve Geri dönüşüm” konularında fen okur-yazarlığının boyutlarına ne kadar yer verildiği belirlenmiştir. Tablo 1 de fen kavramlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo1. Fen Kavramlarının Yer Almasına İlişkin Bulgular

Konular	Kavramlar	Evet	Hayır
Maddenin Tanecikli Yapısı	Atom	√	
	Bilimsel bilginin özelliği	√	
	Molekül	√	
Saf Maddeler	Element	√	
	Elementlerin Sembolleri	√	
	Bileşik	√	
	Bileşik Formülleri	√	
Karıışımlar	Homojen karışım	√	
	Heterojen karışım	√	
	Çözelti	√	
	Çözünme	√	
	Çözünme hızına etki eden faktörler	√	
Karıışımların Ayrılması	Buharlaştırma	√	
	Yoğunluk Farkı	√	
	Damıtma	√	
Evsel Atıklar ve Geridönüşüm	Evsel katı atık maddeler	√	
	Evsel sıvı atık maddeler	√	
	Geri dönüşüm	√	
	Yeniden Kullanma	√	

Tablo 1 incelendiğinde, üniteye yer alan tüm konular için Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında belirtilen kavramlara yer verildiği ve kitap içeriğinde kullanıldığı görülmektedir. Tablo 2 de üniteye yer alan bilimsel süreç becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Bilimsel Süreç Becerilerine İlişkin Bulgular

Bilimsel Süreç Becerileri	Konular (f)					
	Maddenin Tanecikli Yapısı	Saf Maddeler	Karıışımlar	Karıışımların Ayrılması	Evsel Atıklar ve Geridönüşüm	
Temel Beceriler	Gözlem yapma	1	0	4	2	1
	Sınıflandırma	2	1	2	0	1

	İletişim Kurma	2	3	4	3	3
	Ölçme	1	0	3	0	0
	Tahmin Etme	1	1	3	1	2
	Yorum Yapma	3	1	2	4	2
Bütünleştirilmiş Beceriler	Değişkenleri tanımlama ve kontrol etme	0	0	3	0	0
	Hipotez kurma ve test etme	0	0	0	0	0
	Verileri kaydetme ve yorumlama	0	0	2	1	0
	İşe vuruk tanımlama	0	0	0	0	0
	Deney yapma	0	0	4	4	0
	Model oluşturma	1	0	0	0	0

Tablo 2 incelendiğinde; “Maddenin Tanecikli Yapısı” konusunda; 1 gözlem yapma, 2 sınıflandırma ve iletişim kurma, 1 ölçme ve tahmin etme, 3 yorum yapma ve 1 model oluşturma becerisine yer verildiği görülmektedir. “Saf Maddeler” konusunda; 1 sınıflandırma, tahmin etme ve yorum yapma, 3 iletişim kurma becerisine verilmiştir. “Karışımlar” konusunda 4 gözlem yapma, iletişim kurma ve deney yapma, 2 sınıflandırma, yorum yapma, verileri kaydetme ve yorumlama, 3 ölçme, tahmin etme, değişkenleri tanımlama ve kontrol etme becerilerine yer verilmiştir. “Karışımların Ayrılması” konusunda 2 gözlem yapma, 3 iletişim kurma, 1 tahmin etme, verileri kaydetme ve yorumlama, 4 yorum yapma ve deney yapma becerisine yer verilmiştir. “Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm” konusunda ise; 1 gözlem ve sınıflandırma, 3 iletişim kurma, 2 tahmin etme ve yorum yapma becerisine yer verilmiştir. Aşağıda bilimsel süreç becerilerine ilişkin ders kitabından örnekler yer almaktadır. Tablo 3’te yaşam becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Yaşam Becerilerine İlişkin Bulgular

Yaşam Becerileri	Konular (f)				
	Maddenin Tanecikli Yapısı	Saf Maddeler	Karışımlar	Karışımların Ayrılması	Evsel Atıklar ve Geri dönüşüm
Analitik Düşünme	0	0	0	0	0
Karar Verme	6	3	4	2	2
Yaratıcı Düşünme	0	0	1	0	1
Girişimcilik	0	0	0	0	1
İletişim	2	3	4	2	3
Takım Çalışması	2	1	0	0	1

Tablo 3 incelendiğinde ; “Maddenin Tanecikli Yapısı” konusunda; 6 karar verme, 2 iletişim ve takım çalışması becerisine yer verildiği görülmektedir. Analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine ise yer verilmediği görülmektedir. “Saf Maddeler” konusunda; 3 karar verme ve iletişim, 1 takım çalışması becerisine yer verilmiştir. Analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine yer verilmediği görülmektedir. “Karışımlar” konusunda; 4 karar verme ve iletişim becerisi, 1 yaratıcı düşünme becerisine yer verildiği görülmektedir. Analitik düşünme, girişimcilik ve takım çalışması becerilerine yer verilmediği görülmektedir. “Karışımların Ayrılması” konusunda 2 karar verme ve iletişim becerisine yer verilmiştir. Analitik düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik ve takım çalışması becerilerine yer verilmediği görülmektedir. “Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm” konusunda 2 karar verme, ,1 girişimcilik, yaratıcı düşünme ve takım çalışması, 3 iletişim becerisine yer verilmiştir. Sadece “Analitik Düşünme” becerisine ünite genelinde yer verilmediği görülmektedir. Tablo 4’ te mühendislik –tasarım becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Mühendislik-Tasarım Becerilerine İlişkin Bulgular

Mühendislik-Tasarım Becerileri	Konular (f)				
	Maddenin Tanecikli Yapısı	Saf Maddeler	Karışımlar	Karışımların Ayrılması	Evsel Atıklar ve Geri dönüşüm
Disiplinlerarası İlişki	1	0	1	0	1

Buluş ve İnovasyon yapabilme	0	0	0	0	0
Ürün Oluşturma	1	1	1	0	1
Ürüne Katma Değer Kazandırma	0	0	0	0	1

Tablo 4 incelendiğinde ; “Maddenin Tanecikli Yapısı” konusunda;1 disiplinlerarası İlişki ve ürün oluşturmaya yer verilmiştir. Buluş ve İnovasyon yapabilme ve ürüne katma değer kazandırma kavramlarına yer verilmemiştir. “Saf Maddeler” konusunda yalnızca ürün oluşturmaya yer verildiği görülmektedir. “Karışımlar” konusunda, 1 disiplinlerarası ilişki ve ürün oluşturmaya yer verilmiştir. Buluş ve inovasyon yapabilme ve ürüne katma değer kazandırma becerilerine yer verilmemiştir. “Karışımların Ayrılması” konusunda ise hiç bir mühendislik- tasarım becerisine yer verilmediği görülmektedir. “Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm” konusunda 1 disiplinlerarası ilişki, ürün oluşturma ve ürüne katma değer kazandırma becerilerine yer verilmiştir. Sadece buluş ve inovasyon yapabilme becerisine yer verilmemiştir. Tablo 5 ‘te Fen bilimlerinin doğasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca ders kitabının sonunda bulunan araç tasarlama örneği tüm fen – mühendislik uygulamalarını içermektedir.

Tablo 5. Fen Bilimlerinin Doğasına İlişkin Bulgular

Fen Bilimlerinin Doğası	Konular (f)				
	Maddenin Tanecikli Yapısı	Saf Maddeler	Karışımlar	Karışımların Ayrılması	Evsel Atıklar ve Geridönüşüm
Bilim İnsanları	7	0	0	0	0
Toplum-Bilim İlişkisi	0	5	0	1	3

Tablo 5 incelendiğinde “Maddenin Tanecikli Yapısı” konusunda 7 bilim insanına yer verildiği görülmektedir. toplum – bilim ilişkisine yer verilmemiştir. “Saf Maddeler” konusunda 5 toplum- bilim ilişkisine yer verilmiştir. Bilim insanlarına yer verilmemiştir. “Karışımlar” konusunda bilim insanları ve toplum- bilim ilişkisine yer verilmediği görülmektedir. “Karışımların Ayrılması” konusunda 1 toplum- bilim ilişkisine yer verilmiştir. Bilim insanlarına yer verilmemiştir. “Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm” konusunda 3 toplum- bilim ilişkisine yer verildiği görülmektedir. Bilim İnsanlarına yer verilmemiştir. Tablo 6’ da fene yönelik olumlu tutum ve değerlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Fene Yönelik Tutum ve Değerlere İlişkin Bulgular

Fene İlişkin Tutum ve Değerler	Konular (yer alıyor/yer almıyor)				
	Maddenin Tanecikli Yapısı	Saf Maddeler	Karışımlar	Karışımların Ayrılması	Evsel Atıklar ve Geridönüşüm
Fen’e Karşı Olumlu Tutum Geliştirme	√	√	√	√	√
Değerler Geliştirme	√	√	√	√	√

Tablo 6 incelendiğinde tüm konularda Fen’e karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeye yer verildiği görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan “Saf Madde ve Karışımlar ” ünitesinin fen okur-yazarlığının çeşitli boyutları açısından incelenmesinin amaçlandığı araştırmada, ders kitabında ünite kapsamında belirtilen kavramların öğretim programı ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel süreç becerilerinden genel olarak temel becerilere yer verildiği ancak bütünleştirilmiş becerilere çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Özellikle hipotez kurma ve test etme ve işevuruk tanımlama becerisine ünite bulunan konularda yer verilmemiştir. Yalnızca, kitapta hipotez kurma becerisinin tanımı bulunmakta ancak etkinliklerde uygulama örneği bulunmamaktadır. Üniteye hazırlık bölümünde verilen tanımlama örneklerinin işevuruk tanımlama becerisinin gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Yaşam becerilerinden ise karar verme, yaratıcı düşünme, iletişim ve takım çalışmasına yer verildiği ancak analitik düşünme becerisinin örtük olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca girişimcilik becerisine sadece 1 konuda yer verildiği belirtilebilir. Mühendislik-tasarım becerileri kapsamında en fazla ürün oluşturma becerisine yer verildiği belirtilebilir. Ancak, ünite genelinde özellikle buluş ve inovasyon yapabilme becerisine yer verilmediği ve ürüne katma değer kazandırma becerisine ise sadece 1 konuda yer verildiği görülmektedir. Ünite içerisinde yönlendirilerek, kitabın sonunda yer alan araç tasarlama örneği bu ünite kapsamında mühendislik-tasarım becerilerini içermektedir. Bu etkinlik, disiplinlerarası ilişki, buluş ve inovasyon yapabilme, ürün oluşturma ve

ürüne katma değer kazandırma becerilerinin tamamını desteklemektedir. Bu etkinlik kitabın sonunda yer aldığı için ayrıca belirtilmiştir. Fen bilimlerinin doğasına ilişkin bilim insanları ve toplum-bilim ilişkisi örneklerine farklı konularda yer verildiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ünitenin öğrencilerin fene ilişkin olumlu tutum ve değerler kazanmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir:

Ders kitaplarında;

Bilimsel süreç becerilerinden bütünleştirilmiş becerilere daha fazla yer verilmesiyle, öğrencilerin bu becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri sağlanabilir.

Yaşam becerilerinden özellikle analitik düşünme becerisine daha fazla önem verilebilir.

Mühendislik ve tasarım becerilerinin kazandırılmasına ilişkin etkinlik örnekleri geliştirilebilir.

Konularda geçen bilim insanlarına daha fazla yer verilebilir.

Ayrıca, bu konuda uygulamada etkin olan öğretmen görüşleriyle desteklenecek araştırmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Bybee, R. W. (1995) Achieving scientific literacy. *The Science Teacher*, 62 (7), 28-33.

Chiappetta, E. L., Sethna, G. H., Fillman, D. A. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literacy themes? *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 787-797.

Creswell, J. W. (2007). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. (3rd Ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.

Erdoğan M. N. ve Köseoğlu, F. (2012). Ortaöğretim fizik, kimya ve biyoloji dersi öğretim programlarının bilimsel okuryazarlık temaları yönünden analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (4), 2889-2904.

Martin, D. J. (1997) Elementary Science Methods: A Constructivist Approach, Delmar Publishers, Albany.

MEB (2006) İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı (İlköğretim 6-8. sınıf). Ankara: MEB Yayını.

MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3-8. sınıflar). Ankara: MEB Yayını.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3), 107-120.

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

Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilere Yönelik STEM Etkinlikleri Geliştirme Çalışması

Prof. Dr. Hilal AKTAMIŞ

Adnan Menderes Üniversitesi Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü

hilalaktamis@gmail.com

Zeren GACAR

Adnan Menderes Üniversitesi Fen ve Matematik Eğitimi Bölümü

zerengacar93@gmail.com

Özet

Ülkelerin değişimi ve gelişiminde; bilim, teknoloji, matematik ve mühendislik alanları etkilidir. Birçok ülke gelecek planlamalarında, bu disiplinlerin hepsini içeren STEM yaklaşımının öncelikli olduğu sürece üretimin artabileceğini öne sürmektedir (Science&Technology Commons Select Committee, 2013, Australian Government, 2013). Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2016 yılında yayınlamış olduğu STEM raporunda ve 2015-2019 Stratejik Planında, STEM eğitiminin iyileştirilmesine yönelik hedefler sunulduğu görülmektedir. Fen bilimleri öğretim programı incelendiğinde ise STEM eğitime konu anlatımında ve ünite bazında yer verildiği görülmektedir. 21. YY becerilerinin STEM eğitimi ile öğrenim gören öğrencilere kazandırılacağı ve öğrencilerin öğrenim deneyimleri açısından olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir (Orpwood, Schmidt ve Jun, 2012). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi göz önüne alındığında öğrenmede zorluk çeken veya çekebilecek öğrencilere ders konularında bu eğitimin; somutlaştırılarak, yaparak ve yaşayarak, bireysel olarak verilmesi gerekliliği düşünülmüştür. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kariyer planlamalarında STEM alanlarının da yer alabileceği göz ardı edilmeden, topluma kazandırılarak üretken bireyler olarak hayatlarını sürdürebilecekleri becerilere sahip olabilmelidirler. Bu nedenle öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik STEM etkinliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada geliştirilen etkinlikler tanıtılacaktır.

Etkinlikler ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı göz önüne alınarak, Fen, matematik ve bilişim teknolojileri ders kazanımlarına göre 5E ders planına uygun bir şekilde tasarlanmıştır. 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler için fen bilimleri dersinde özellikle öğrencilerin merak ettikleri ve ilgilerini çeken konulardan biri olan Dünya ve Evren konu alanında, Güneş, Dünya ve Ay Ünitesi için etkinlikler hazırlanmıştır. Ünite de yer alan konu başlıkları doğrultusunda; a) Güneş'in yapısı ve özellikleri, b) Ay'ın yapısı ve özellikleri, c) Ay'ın hareketleri ve evreleri ve d) Güneş, Dünya ve Ay olmak üzere dört adet etkinlik kağıdı hazırlanmıştır. Etkinliklerin geliştirme sürecinde öğrenme güçlüğüne sahip 3 öğrenci ile çalışılmıştır. Geliştirilen etkinliklerin uygulaması sürecinde öğrencilerin her biri ile bireysel çalışmalar sınıf ortamı dışında bir odada gerçekleştirilmiştir. Çalışma süreci her etkinlik için iki ders saati olarak planlanmış ve toplamda dört hafta uygulama yapılmıştır. Toplanan veriler ile öğrencilerin zorlandıkları, eğlendikleri ve kolaylıkla yapabildikleri bölümler gözlemlenmiş ve düzenlemek amacı ile dikkatli bir şekilde not alınarak, etkinliklere son şekli verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: STEM, Öğrenme Güçlüğü, Astronomi, Fen Eğitimi

Giriş

Ülkelerin değişimi ve gelişiminde; bilim, teknoloji, matematik ve mühendislik alanları etkilidir. Birçok ülke gelecek planlamalarında, bu disiplinlerin hepsini içeren STEM yaklaşımının öncelikli olduğu sürece üretimin artabileceğini öne sürmektedir (Science&TechnologyCommons Select Committee, 2013, AustralianGovernment, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2016 yılında yayınlamış olduğu STEM raporunda ve 2015-2019 Stratejik Planında STEM eğitiminin iyileştirilmesine yönelik hedefler sunulduğu görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizdeki eğitim programları da tekrar güncellenerek ünitelerde fen ve mühendislik uygulamaları ile STEM' e yer verildiği görülmüştür (MEB, 2018). 2018 yılında uygulamaya konulan fen bilimleri programında STEM' e ek olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilere yer verilmektedir. Bu temel becerilerin içerisinde bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ve mühendislik ve tasarım becerileri bulunduğu görülmektedir. Güncellenen fen programında fen bilimlerinin; matematik, mühendislik ve teknoloji ile bütünleştirilerek disiplinler arası bir bakış açısıyla problemlerin ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. 21. YY becerilerinin STEM eğitimi ile öğrenim gören öğrencilere kazandırılabilirliği ve öğrencilerin öğrenim deneyimleri açısından olumlu katkıları olduğu düşünülmektedir (Orpwood, Schmidt ve Jun, 2012). Milli eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yeni düzenlemelere ek olarak, son yıllarda ulusal ve uluslararası düzeyde STEM çalışmalarına önem verildiği ve bu konuda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir. STEM uluslar arası alan yazında Science, Technology, Engineering ve Mathematics kelimelerinin kısaltılması olarak yer almaktadır. STEM uygulamaları ile eğitim ise pedagojik bilgiler ile bütünleşen bireyin, okulöncesinden yüksekokula kadar STEM alanlarına yönlendirilmesini amaçlayan bir eğitimidir. STEM 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemlidir(Akgündüz, 2016). STEM fen ve matematiği kullanarak, mühendislik ve teknolojiye uygulamalar ile ülkeleri ekonomik açıdan yukarı taşımakta ve sürekli gelişen ve değişen bilim ve teknoloji uygulamaları sürecinde önem kazanacağı düşünülmektedir (Holdren, Lander ve Varmus, 2010).STEM'in ülkemizde de fen programlarına yansımaları görülmüştür(MEB,2018). Bunun yanında STEM ile ilgili araştırmalarında arttığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar üniversite, ilk ve ortaokul öğrencilerinin başarısını artırma, fene yönelik ilginin artması,yaratıcılıklarına etkisi, sorgulama becerilerine etkisi,motivasyonlarına etkisi, kariyer ilgilerine etkisi; öğretmen görüşleri ve öğretmen eğitimleri gibi başlıklar altında olmuştur(Yıldırım ve Selvi, 2017;Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Yıldırım, 2016; Bozkurt, Altan ve Ercan, 2016;Yıldırım ve Altun, 2015; Yasak, 2017). Bunlara ek olarak alan yazında yapılan çalışmaların genel olarak STEM kavramının eğitime entegre edilmesine yönelik görüşler, STEM'in öğretim ortamlarındaki etkilerine yönelik ve STEM'in üstün yetenekli öğrencilere yönelik etkileri şeklinde olduğu görülmüştür(Batı, Çalışkan ve Yetişir, 2017; Kertil ve Gürel,2016; Çetinkaya ve Çolaoğlu, 2017; Koyunlu-Ünlü ve Dökme, 2016; Bahar ve Adıgüzel, 2016; Kanlı ve Özyaprak, 2016). Bu çalışmalardan farklı olarak ele alınabilecek sadece kızlara yönelik STEM ile ilgili eğitim verildiği görülmektedir(Holba, 2015).STEM'in öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili bir ulusal çalışmanın yapıldığı(Biçer, 2019), uluslararası çalışmaların da az sayıda olduğu görülmüştür (Ngubane-Mokiwa ve Khoza, 2016; Gregg, Wolfe, Janes, Todd, Moon ve Longston, 2016; Lindsay ve Hounsell, 2017; Israel, Wang ve Marino, 2016).

Türkiye'de Özel Eğitime ihtiyacı olan bireyler, 10.02.2000 tarih ve 2509 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, "özel eğitim gerektiren birey, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi" ifade etmektedir. Özel eğitim ise, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır.Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin normal özellikler gösteren akranları ile aynı ortamda eğitim ve öğretim yapması için gerçekleştirilmiş özel eğitim uygulamasına kaynaştırma eğitimi denir. Kaynaştırma eğitimi ihtiyacı olan bireylere tüm kademelerde sağlanır (Resmi Gazete, 1997). Kaynaştırma eğitime ihtiyacı olan bireyler 8 kategoride; a) Zihinsel yetersizliği olan bireyler, b) İşitme yetersizliği olan bireyler, c) Görme yetersizliği olan bireyler, d) Bedensel yetersizliği olan bireyler, e) Dil ve Konuşma Güçlüğü olan bireyler, f) Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, g) Otistik bireyler, h) Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu olan bireyler olarak sınıflandırılmaktadır (MEB; 2010). Bu çalışmada ise özellikle çevresi tarafından, tembel veya öğretmenleri tarafından pasif olduğu düşünülen, ders için isteksiz, akranlarına göre gerilik gösteren ve uyumsuz davranışları bulunan birey olarak ifade edilen ancak nasıl belirleneceğine yönelik ülkemizde değerlendirme araçlarının yetersiz olmasına karşın öğrenme güçlüğü tanısı aldığı belirlenen öğrencilerle çalışılmıştır (Topbaş, 1998).

Öğrenme güçlüğü, Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı veya Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabında (DSM-V) (2005) üç gruba ayrılmış ve bunlar; a) okuma bozukluğu (disleksi), b) yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve c) sayısal (matematik) bozukluk (diskalkuli) olarak isimlendirilmiştir. Her grubun kendine ait ölçütleri bulunmakta ve bu ölçütler; bireyin yaşı, zeka düzeyi, aldığı eğitim incelenerek günlük yaşam ve okul başarısına etkisinin beklenen düzeyin altında gerçekleşmesidir. Okuma becerisine ait ölçütler; a) sözcük okuma doğruluğu, b) okuma hızı ve akıcılığı, c) okuduğunu anlama, yazma becerisine ait ölçütler; a) harf harf söyleme/yazma doğruluğu, b) dilbilgisi ve noktalama doğruluğu, c) yazılı anlatımın akıcılığı ya da düzeni, sayısal (matematik) becerilerine ait ölçütler; a) sayı algısı, b) aritmetik gerçeklerin ezberlenmesi, c) doğru ve akıcı

hesaplama, d) doğru sayısal uslamlama olarak belirtilmiştir. Bozukluklar a) hafif (bir veya iki akademik alana ilişkin ve destek sağlandığında telafi edilebilecek), b) orta (bir veya daha fazla akademik alanda birey yoğun bir öğretime tabi tutulur), c) ağır (çeşitli akademik alanları etkileyen becerilerin bireyselleştirilmiş eğitim programları ile okul hayatına devam eder) seviyelere göre belirlenmektedir. Öğrenme güçlüğü için belirlenen bu gruplardan birinde sahip olunan bir öğrenme güçlüğü, öğrencilerin konuyu anlamlandırmasına ve diğer öğrenme güçlüğü gruplarına da etki etmektedir. Örneğin öğrencinin okuma bozukluğunun olması, matematikte karşılaştığı problemleri çözmemesine ve böylece matematik bozukluğa da neden olmaktadır. Bu bağlamda öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilere uygulanacak STEM etkinliklerinin tüm öğrenme güçlüğü gruplarına etki edeceği düşünülmektedir.

Fen eğitimi alanında öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan yurtiçi çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin ve kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin görüşlerine yer verilmiş olduğu görülmektedir. Köse (2017) tarafından yapılan çalışma da kaynaştırma öğrencilerine verilen eğitim hakkında öğretmen görüşlerinin de alındığı ve sonucunda verilen eğitimin yetersiz olduğu ve hazırlanan BEP programları doğrultusunda eğitim verilmesi gerektiği fakat öğretmenlerin nasıl eğitim vermesi gerektiğini bilmediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmen görüşlerine yer verilen çalışmalar neticesinde bu alanda görev yapan öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmadıkları ve eğitim verirken hangi yöntem ve materyali kullanmaları gerektiğinden emin olmamakla birlikte bir kısmı da bilmediğini dile getirdikleri görülmüştür. Okuma-yazma ve matematik alanında öğrenme güçlüğü çeken ve sınıf içinde akranlarına uyum sağlamakta da güçlük yaşayan öğrencilerin bu durumu fen alanında da güçlük yaşamasına neden olabilmektedir. Sadece BEP programlarının yapılması, öğretim yöntem ve tekniklerinin değiştirilmesi de yeterli değildir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin 2010).

STEM ile ilgili alan yazında yapılan çalışmaların ise genel olarak STEM kavramının eğitime entegre edilmesine yönelik görüşler, STEM eğitiminin öğretim ortamlarındaki etkilerine yönelik ve STEM eğitiminin üstün yetenekli öğrencilere yönelik etkileri şeklinde olduğu görülmüştür (Batı, Çalışkan ve Yetişir, 2017; Kertil ve Gürel, 2016; Çetinkaya ve Çolaoğlu, 2017; Koyunlu-Ünlü ve Dökme, 2016; Bahar ve Adıgüzel, 2016; Kanlı ve Özyaprak, 2015). Bu çalışmalardan farklı olarak ele alınabilecek sadece kızlara yönelik STEM ile ilgili eğitim verildiği görülmektedir (Holba, 2015). STEM'in öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili bir adet ulusal çalışmanın yapıldığı (Biçer, 2019), uluslararası çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür (Ngubane-Mokiwa ve Khoza, 2016; Gregg, Wolfe, Janes, Todd, Moon ve Longston, 2016; Lindsay ve Hounsell, 2017; Israel, Wang ve Marino, 2016).

Ülkelerin ekonomisindeki ilerlemelerinin, bilim ve teknoloji alanında yapılan çalışmaların gelişmişliği ile ilgili olabileceği vebuna bağlı olarak eğitim düzenlemelerini bu alanlara yönelik yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan bir raporda 2010 ile 2020 arasındaki STEM kariyerlerinde %14 lük bir büyüme ön görülmektedir (Duncan, A., & Santy, R. 2015). STEM de söz edilen fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarının bireyin anaokulundan üniversite eğitimine uzanan kariyer seçimlerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kariyer planlamalarında STEM alanlarının da yer alabileceği göz ardı edilmeden, topluma kazandırılarak üretken bireyler olarak hayatlarını sürdürebilecekleri becerilere sahip olabilmelidirler. Bu nedenle bu çalışmada öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik STEM etkinliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Aydın ilindeki bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 3 öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci ile çalışılmıştır. 5. sınıf fen bilgisi dersinde "Dünya ve evren" öğrenme alanında "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesine programda 28 ders saati ayrılmıştır. Bu araştırma için bireysel destek sağlanacağı için uygulama süresi olarak 8 ders saati planlanmıştır. Ünite de yer alan dört ana konu başlığındaki kazanımlara yönelik dört etkinlik kitapçığı hazırlanmıştır.

Etkinlikleri geliştirme sürecinde ilgili alan yazın taraması yapılmış, öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve alan yazın ile birlikte öğretmen görüşleri doğrultusunda etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler yapılandırıcı yaklaşımının içinde yer alan 5E ders planına uyarlanmıştır. Çalışmada STEM etkinlikleri, 5E ders planına göre hazırlanırken giriş kısmında ne öğreneceklerini haberdar edip, öğrencilerin hazırbulunuşlukları test edilirken hikaye metinleri, animasyon, VR gözlük kullanılarak onların ilgisini çekme ve motive edilmesi ile birlikte keşfetme aşamasına geçilmektedir. Keşfetme kısmında Tolkido oyun kartları ile öğrenci tarafından çeşitli deney ve etkinlikler somut olarak ortaya konulmaktadır. Bir sonraki kısım açıklama kısmıdır. Açıklama kısmında bir üst keşfetme aşamasında deneyimledikleri kavramları içselleştirmesi ve açıklaması, elde ettiği verileri öğrencilere verilen tabletlerde, öğretmen tarafından Scratch programı ile yapılmış video animasyonları kullanarak paylaşması beklenmektedir. Derinleştirme kısmında öğrendiklerini sentezleyerek günlük hayata transfer edebilmesi etkinlik ve video çekimi ile kendilerinin anlatması beklenmektedir. STEM göz önüne alındığında günlük yaşamdan elde edilen problemde yola çıkılarak bir ürün elde edilmesi amaçlanmakta iken bu aşamada 5E ile benzerdir.

Değerlendirme kısmı öğrencinin kendini hikaye sonu sorular, resim yapma, poster hazırlama, ürün çıkarma ile değerlendirdiği kısımdır. Etkinlikler hazırlandıktan sonra Fen, Matematik, Bilişim ve Özel eğitim alanında beş öğretim üyesinin, Fen eğitimi, Astronomi, Fizik ve Özel eğitim alanında dört uzmanın ve üç fen bilimleri öğretmenin uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda kitapçıklar uygulanmıştır.

Bulgular

Örnek Etkinlik Kitapçıkları

Kitapçık 1: Güneş'in Yapısı ve Özellikleri

Etkinlik kitapçığı ortaokul 5. Sınıf'ın birinci ünitesinde, 1. Bölümde yer alan Güneş'in Yapısı ve Özellikleri hakkında; Güneşin temel özelliklerini bilir, Güneşin şeklini bilir, Güneşin büyüklüğünü ifade eder, Güneşin geometrik şeklini ifade eder, Güneşin de Dünya gibi katmanları olduğunu bilir, Güneşin dönme hareketi yaptığını belirtir, Güneşin büyüklüğünü Dünyanın büyüklüğüyle karşılaştırır, alt amaçları kazandırmak için tasarlanmıştır. Etkinliklere başlamadan önce ders başında öğrencileri uygulama ortamına uyum sağlaması amacı ile ısınma egzersizleri yapılabileceği düşünülmüştür. Isınma egzersizleri olarak "çöpe at!" uygulamasının yapılması planlanmıştır. Eğitime başlamadan önce öğrencilerden, onları o an rahatsız eden veya kafasına takılan, önemli bulduğu sorunlarını bir kağıda yazması istenmiştir. Sonrasında öğretmen sınıf içerisinde bir çöp kovası dolaştırarak, öğrencilerden bu kağıtları yırtıp içine atmalarını istemiştir. Böylece öğrencilere ders sürecinde problemlerinden kurtulmuş olduğu hissettirilerek, eğitime sorunsuz bir şekilde başlanması ve devam edileceği düşünülmüştür.

Etkinlik kitapçığı ilk olarak Astronot Mert' in hikayesinden bahseder. Konu ile ilgili sorular ön bilgileri yoklamak amacı ile sorulmuştur. Güneş'in şekli nasıldır?, Güneş'in büyüklüğü nasıldır?, Güneş sizce hangi geometrik yapıya benziyor?, Güneş'in dış yapısı nasıldır?, Güneş'in rengi nedir?, Güneş hareket eder mi?, Güneş'in katmanları var mıdır?, Güneş mi büyüktür, Dünya mı ondan büyüktür? Yoksa ikisi de eşit midir? sorularına öğrencilerden cevap istenmiştir.

Sonra öğrencilerin dikkatini toplamak için youtube kanalında yayın yapan NASA'nın canlı yayını izletilerek ve öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin izledikleri canlı yayın da neler gördükleri ve bu tanımlardan yola çıkarak uzay, evren kavramlarına oradanda canlı yayında gözlemleyemediğimiz gök cisimleri hakkındaki konu ile ilgili daha önceki bilgilerini ve ön öğrenmelerini yoklamak için sorular sorularak yönlendirilmiştir.

Öğrencilere oyun hamuru seti verilerek, oyun hamuru ile bir Güneş modeli oluşturmaları istenmiştir. Tolkido oyun kartlarından aldığı komutlar doğrultusunda modeli oluşturmuşlardır. Bununla birlikte aynı süreçte Dünya ile boyutunu karşılaştırmak için bir Dünya modeli yapmaları istenmiştir. Dönme hareketini sağlamak amacı ile çubuk şişler verilmiştir. Model oluşturma sürecinden sonra oluşturdukları modeli anlatmaları istenmiştir (Video çekimi yapılır). Gerekli görülen, eksik bilgi veya düzeltilmesi gereken bilgi olduğu durumda öğretmen tarafından destek verilmiştir.

Öğrencilere verilen tabletlerde, öğretmen tarafından Scratch programı ile yapılmış video animasyon ile önceki bilgileri ile verilen durumları (kazandırılmak istenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan) keşfetmeleri beklenmiştir. Video animasyon içeriğinde bir cinsiyet belirtilmeyen uzaylı kuklası kullanılmıştır. Video başında uzaylı kendini tanıtır ve uzay aracını gösterir. Sonrasında Güneş hakkında genel bilgiler vermeye başlar. Video sürecinde Güneş'in şekli, katmanları, rengi, hareketi, büyüklüğü gibi istenilen davranışları kazandırmaya yönelik ilerler. Konu kapsamında verilen dürbün, teleskop gibi gözlem araçlarından ve bunu icat eden bilim insanından bahseder.

Öğrencilere arduino temel set ile, beyaz büyük plastik top, boya (Sarı-kırmızı renklerde), pipet, çubuk verilmiştir. Öğrenciler sonrasında mblok programında, Güneş in özelliklerini göz önüne alarak algoritma kurmaları sağlanmıştır (ör: plastik top güneş rengine boyanır, led lamba içine yerleştirilir ve algoritmada led sürekli yan butonu ile birlikte Güneş'in dönme hareketini temsil edecek olan algoritma eklenerek uygulama yapmaları istenir).

Değerlendirme kısmında öğrenciden hikayenin devamından sorular sorulmuş ve öğrencilerden ders anlatımı gibi (youtube da video çeken ekranları göz önüne alınarak) kendileri anlatması istenmiştir. Etkinlik öncesi sorulan sorular sonunda da tekrar sorulmuştur.

Güneş' in Yapısı ve Özellikleri



Astronot Mert, Dünya'da ki yaşamın dışında başka yaşamlarda olabileceği hakkında bilgilendirilir.



Elde ettiği bilgiler ilgisini çekmiş ve bu konu hakkında araştırma yapmak için uzaya yolculuk yapmaya karar vermiştir.



Yaptığı araştırmada Güneş ve Ay hakkında da ilginç bilgiler elde etmiş ve meraklanmıştır.



Güneş ve Ayın yapısı, büyüklüğü ve hareketlerini gitmeden gözlemlemek için bir model yapmak istemektedir.



Böyle bir model ile oradaki olayları daha iyi anlayabileceğini düşünmüştür. Mert' e yardımcı olmaya ne dersiniz?"

Güneş' in Yapısı ve Özellikleri



Mert size modeli yaparken birkaç konuda yardım almak için sorular sormak istiyor.



Güneş'in şekli nasıldır? Çiziniz.



Güneş'in büyüklüğü nasıldır? Çiziniz.



Güneş sizce hangi geometrik yapıya benziyor? Çiziniz.



Güneş'in dış yapısı nasıldır?

1. ÜNİTE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY

Güneş' in Yapısı ve Özellikleri



Güneş'in rengi nedir?



Güneş hareket eder mi? Ediyorsa nasıl eder?



Güneş'in katmanları var mıdır? Var ise çizer misin?



Güneş mi büyüktür, Dünya mı ondan büyüktür? Yoksa ikisi de eşit midir? Çizer misin?

Güneş' in Yapısı ve Özellikleri



Bu konu hakkında ki hayal ettiklerinizi, düşüncenizi, görüşlerinizi yansıtan bir çizim yapar mısınız?

Oyuncak (Tolkido)

Güneş modelini birlikte yapmaya ne dersin?

1. ÜNİTE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY

Güneş'in Yapısı ve Özellikleri

Bunu nasıl yaptık anlatalım 

Size birkaç bilgi vermek istiyorum. 

Mert'e bir model hazırlamaya ne dersin? 

Bir adet beyaz topu güneş rengine boy. İçine küçük ampulü yerleştir. 

Mblok programında algoritmaları tamamlayalım; Güneş'in özelliklerini düşün ve algoritmaları kur. 



Kurduğun algoritmaları sırası ile buraya yaz:



Tasarladığınız model sizce Güneş'in ve Dünya'nın boyutlarını temsil ediyor mu?

Modelinizi hazırladıktan sonra Mert'e anlatmanızı isteyecektir.!



Hazırladığınız modeli nasıl kullandınız? Sizce modele ekleme yapıya veya çıkarılması gereken yerler olsa nereler olurdu?



Evet Mert bugün Dünya'dan ayrılacak ve gitmeden sizin modelinizi görmek istiyor. Ona bir video kaydı ile bunu anlatmaya ne dersin?

Güneş'in Yapısı ve Özellikleri

Mert'in bilgi toplama formu: Güneş'in şekli nasıldır?Çiziniz. 

Güneş'in büyüklüğü nasıldır?Çiziniz. 

Güneş sizce hangi geometrik yapıya benziyor? Çiziniz. 

Güneş'in dış yapısı nasıldır? 

Güneş'in rengi nedir? 

Güneş hareket eder mi? Ediyorsa nasıl eder? 

Güneş'in katmanları var mıdır? Var ise çizer misin? 

Güneş mi büyüktür, Dünya mı ondan büyüktür? Yoksa ikisi de eşli midir? Çizer misin? 

1. ÜNİTE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY

Güneş'in Yapısı ve Özellikleri



Mert'in sorularını cevapladıktan sonra ona modelinizi bir mektup yazarak anlatır mısınız?



Kitapçık 2: Ay'ın Yapısı ve Özellikleri

Etkinlik kitapçığı ortaokul 5. Sınıf'ın birinci ünitesinin, 1. Bölümünde yer alan Ay'ın Yapısı ve Özellikleri hakkında Ay'ın temel özelliklerini bilir, Ay'ın şeklini bilir, Ay'ın büyüklüğünü ifade eder, Ay'ın geometrik şeklini ifade eder, Ay'ın yüzeyinin yapısını söyler, Ay'ın atmosferini söyler, Ay'da yaşama yönelik fikirler de bulunur, alt amaçları kazandırmak için tasarlanmıştır. Etkinliklere başlamadan önce ders başında öğrencileri uygulama ortamına uyum sağlaması amacı ile ısınma egzersizleri yapılabileceği düşünülmüştür. Isınma egzersizleri olarak "metabolizmayı hızlandıran sabah egzersizleri" uygulamasının yapılması planlanmıştır. Öğrenciler bu hareketleri yaparak güne zinde başlamaları istenecektir. Eğitime sorunsuz bir şekilde başlayarak, devam edileceği düşünülmüştür. Bir önceki etkinlik kitapçığı ile bağlantı kurularak Astronot Mert' inhikayesinden tekrar bahseder geçmiş derse atıf da bulunur. Konu ile ilgili sorular önce bilgileri yoklamak amacı ile sorulmuştur. Ay'ın şekli nasıldır?, Ay'ın büyüklüğü nasıldır?, Ay öğrendiğimiz geometrik şekillerden sizce hangisine benziyor?, Ay'ın yüzeyi nasıldır?, Ay'ın atmosferi nasıl gözüküyor?, Sizce Ay da yaşam nasıl olur?, Bana çizim yaparak anlatır mısınız? Sorularına öğrencilerden cevap istenmiştir. Soruların ardından dikkatlerini toplamak amacı ile NASA'nın web sitesinde yer alan ay animasyonu <https://moon.nasa.gov/> linkini kullanarak ulaşmaları istenmiştir. Öğrencilerden ekranda gözlemlediklerini paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin konu ile ilgili daha önceki bilgilerini yoklamak ve bir önceki ders de öğrendiklerini hatırlatmak amacı ile sorular sorularak ay kavramına yönlendirilmiştir. VR gözlükler ile birlikte mevcut akıllı telefonlara (<https://play.google.com/store/apps/details?id=gov.nasa.jpl.spacecraft3D> linkindeki) indirilmiş Spacecraft 3D adlı uygulama ile gözlem yapmaları istenmiştir.

Öğrencilere Tolkido oyun kartı ile birlikte verilen komutlar doğrultusunda Ay'ın genel özelliklerini gösterecekleri bir etkinlik yapmaları için yönlendirilmiştir. Etkinlik için (<https://www.jpl.nasa.gov/edu/teach/activity/make-a-crater/>) uygulaması tamamlanır. Sonra yaptıkları etkinliği anlatmaları istenir. Bu sırada Video çekimi yapılır. Gerekli eksik bilgi veya düzeltilmesi gereken bilgi olduğu takdirde destek öğretmen tarafından verilmiştir. Tolkido oyun kartlarındaki komutlar doğrultusunda etkinlik malzemelerini kendilerinin seçmesi istenir (ör: Ay yuvarlak; öğrenci yuvarlak olan materyali seçer; Ay in yapısı tozlu; öğrenci un, makarna ve bulgurdan birini seçmesi istenecektir.).

Öğretmen tarafından Scratch programı ile yapılmış video animasyonda önceki bilgileri ile verilen durumları (kazandırılmak istenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan) keşfetmeleri beklenir. Video animasyon içeriğinde bir cinsiyet belirtilmeyen uzaylı kuklası kullanılır. Video başında uzaylı kendini tekrardan tanıtır ve uzay aracını göstererek Ay'a yolculuk edeceğini ve heyecanlı olduğunu söyleyerek başlar. Sonrasında Ay hakkında genel bilgiler vermeye başlar. Video sürecinde Ay'ın şekli, büyüklüğü, geometrik şekli, yüzeyinin yapısı, atmosferi ile ilgili kazanımlara yönelik ilerler. Konu kapsamında verilen astronotların yaşamı hakkında bilgilendirmek için uzay istasyonuna gitmeye ne dersiniz, Dünyalı dostlarımı ziyarete gidiyorum gibi cümleler kurarak <https://www.nasa.gov/topics/humans-in-space/videos> linkine tıklanarak kısa bir video izletilir.

Öğrencilere dağıtılan kiler ile bir Ay modeli yapmaları istenir. Modeli hazırlarken öğrencilerin kazandırılması istenen hedefler doğrultusunda eksik kaldıkları zamanlarda öğretmen tarafından desteklenmiştir. Killerin hazırlanması sonucu beyaz gri ve siyah boyalar ile boyamaları istenecektir. Öğrencilerden ders anlatımı gibi (youtube da video çeken akranları göz önüne alınarak) kendilerini anlatması istenmiştir. Sonrasında ise Astronot Mert' inhikayesinin devamı getirilmiş, değerlendirme yapılmış ve etkinlik öncesi sorular sorular sonda tekrar sorulmuştur.

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay'ın Yapısı ve Özellikleri



Bugünkü derste de Mert bizim bu seler Ay'ın yapısı ve özelliklerini orada ki yaşamın nasıl olduğunu ve bunun ile ilgili bilgi edinmek istediğini bir makale ile anlattı.



Mert sizinle aynı soruları sorup gördüğünü analiz etmek için aşağıdaki sorulara sizce nasıl cevap veririz, haydi cevaplayalım



Ay'ın şekli nasıldır?



Ay'ın büyüklüğü nasıldır?



Ay'ı gördüğümüz geometrik şekillerden sizce hangisine benziyor?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay'ın Yapısı ve Özellikleri



Ay'ın yüzeyi nasıldır?



Ay'ın atmosferi nasıl gözüküyor?



Sizce Ay'da yaşam nasıl olur?



Buna özlem yaparak anlatır mısınız?



Haydi şimdi NİSAR'ın web sitesine ziyaret edelim. (Unutmayın: <http://moon.nasa.gov/> linkinden açalım)

Ay' ın Yapısı ve Özellikleri



Güneş'in şekli nasıldır? Çiziniz.



Güneş'in büyüklüğü nasıldır? Çiziniz.



Güneş size hangi geometrik yapıya benziyor? Çiziniz.



Güneş'in dış yapısı nasıldır?



Güneş'in rengi nedir?

Ay' ın Yapısı ve Özellikleri



Güneş hareket eder mi? Ediyorsa nasıl eder?



Güneş'in katmanları var mıdır? Var ise çizer misin?



Güneş mi büyüktür, Dünya mı ondan büyüktür? Yoksa ikisi de eşit midir? Çizer misin?



Video da gördüğümüz bunaya yatanlık bizim ile paylaşır mısın?

Ay'ın Yapısı ve Özellikleri



Mert size bir deneyimi paylaşmak istiyor. VR gözlüğümüzle sizleri Ay'a ulaştıracağız. Hadi hemen deneyelim...

Oyuncak (Talkide)

Etkinliğimizi yapmaya ne dersin?

Oyuncak (Talkide)

Bunu nasıl yaptık anlatalım



Şimdi Giga'yı dinleyelim...

1. UNITE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY

Ay'ın Yapısı ve Özellikleri



Mert'e bir model hazırlamaya ne dersin?



Hadi şimdi Ay modelimizi yapalım.



Mert'e bir video kaydı ile bunu anlatmaya ne dersin?



Mert'in size bir mektubu var.
Bakalım mektupla Mert neyi söylemiş?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay'ın Yapısı ve Özellikleri



Mart'in size bir mektubu var. Bakalım mektubunda Mart neler söylüyor?

20.10.2019

Sevgili arkadaşım.....

Dünya gördü kalabalıklaşıyor, bu yüzden bilim insanları, insanları yaşayabileceği yeni yerler bulmek istiyor. Sizce Ay bunun için düşünülebilir mi? Çünkü Ay Dünya'ya yakındır. Fakat Ay da nefes alabileceğimiz oksijen yoktur ve Dünya'daki gibi sabit kalmaz çünkü aydınlatma yere barmamızın şuan sistem ve kalemimizin bile havada olmasının nedeni yerçekimidir. Ay da sabah- akşam yağışlı olabilir mi, yemeyi alabilir mi, uyuyabilir mi? Yeter yok.

Bilim insanlarına yardımcı olmak da fayda var. Eğer Ay'a taşınma orada yaşamaya beklentiyiniz nasıl bir şekilde yapılabilir?



Bu mekâz birlikte yaşamaya ne dersin?

Öncelikle surları hatırlanmalı:

Ay'ın şekli nasıldır?



Ay'ın büyüklüğü nasıldır?

Ay öğrendiğimiz geometrik şekillerden sizce hangisine benziyor?

Ay'ın yüzeyi nasıldır?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay'ın Yapısı ve Özellikleri



Ay'ın atmosferi nasıl oluşuyor?

Sizce Ay da yaşam nasıl olurdu?



Şimdi başlayalım..!!

Yaşadığın mekâzı düşünelim.

Mahallede ki komşularını ay ile ilgili sorduklarında, orası nasıl, neye benziyor?



Orada yaşamaları için neler ihtiyaç olabilir?



Ay'ın yapısı, şekli, yüzeyi yaşam kurabilmek için neler ihtiyaç duyulduğunu kafa kafasına yazabilir misin?

Kitapçık 3: Ay'ın Hareketleri

Etkinlik kitapçığı ortaokul 5. Sınıf'ın birinci ünitesinde, 3. Bölümde yer alan Ay'ın Hareketleri ve Evreleri hakkında; Ay'ın dönme hareketi yaptığını bilir, Ay'ın dolanma hareketi yaptığını belirtir, Zaman dilimi olarak ay kavramına değinilir, Ay'ın ana ve ara evrelerinde ki benzerlikleri ve farklılıkları bilir, Ay'ın oluş evreleri sırasına göre isimlerini bilir, Ay'ın iki ana evresi arasında geçen sürenin bir hafta olduğunu belirtir alt amaçlarını kazandırmak için tasarlanmıştır. Etkinliklere başlamadan önce ders başında öğrencileri uygulama ortamına uyum sağlaması amacı ile ısınma egzersizleri yapılabileceği düşünülmüştür. Isınma egzersizleri olarak "Elma topla" olarak bilinen uygulamanın değiştirilerek "Yıldızları topla" olarak yapılması planlanmaktadır. Eğitime başlamadan önce öğrencilerden, hayali olarak gökyüzündeki yıldızları toplamaları istenecektir. Bir önceki etkinlik kitapçıkları ile bağlantı kurularak Astronot Mert' in hikayesinden tekrar bahseder geçmiş iki derse atıf da bulunur. Konu ile ilgili sorular önce bilgileri yoklamak amacı ile sorulmuştur. Ay dönüyor mu?, Ay dolanma hareketi yapar mı?, Günlük hayatta kullandığımız takvimler ile Ay arasında bir ilişki var mı?, Ay'ın kaç evresi vardır?, Ay 'ın ana evresi diye bir şey var mıdır?, Ay'ın ara evresi diye bir şey var mıdır?, Sizce Ay'ın sıra ile olan bu değişimlerinin isimleri var mıdır?, Sizce Ay'ın bu değişimlerinin arasında geçen belirli bir süre var mıdır? Sorularına öğrencilerden cevap istenmiştir. Öğrencilerin dikkatini toplamak için ilk derste verilmiş olan Ay takvimi etkinliğini birlikte incelemiştir.

Öğrenciler ile <https://www.jpl.nasa.gov/edu/teach/activity/moon-phases/> linkinde bulunan etkinlik yapılmıştır.

The screenshot shows the NASA Jet Propulsion Laboratory website. The main content is a lesson plan for 'Waning crescent moon'. It features a video player with 'Student view' and 'Side view' options. Below the video, there is a 'genel bakış' section with a description of the activity, a 'Malzemeler' list, and an 'Etkinlik Detayları' section with details like 'Konular: EĞİLİM, MATEMATİK', 'Türler: SINIF AKTİVİTESİ, DEMONSTRASYON, OKULDİŞİ AKTİVİTE, SERGİLEMEYİŞ', 'Sınıf Seviyeleri: 1 - 5', 'Bilimsel Konu: TOPRAK VE UZAY BİLİMİ', 'Ek Konular: TOPRAK İZLENİMLERİ, TOPRAK, MOON VE GÜNEŞ MİTÖZİTİ', 'Gerekli Süre: 30 dk - 1 saat', 'Yeni Nesil EĞitim Standartları (Web Sitesi) MS-ESS1-1-ESS1-1', and 'Anahtar Kelimeler: Dönme hareketi, AY, AY AŞKINLIK, AŞKINLIK, HİLEKULUP, ECLIPSE, gözlemler, ay, Selenitör'.

Burada öğrenciden bir model oluşturması istenir. Etkinlik için kullanılan malzemeler büyük bir strafor top, öğrencinin tutması için bir sopa(strafor a takılacak) ve Güneş'i temsil edecek bir lambadır. Etkinlik dışarıdan ışık almayan sadece el fenerinin olacağı karanlık bir ortamda gerçekleşmiştir. Öğrenciden 30 dakikalık etkinlik süresince kendi ders kitabında yer alan Ay takvimi çizelgesini doldurması istenmiştir. Model oluşturma sürecinden sonra oluşturdukları modeli anlatmaları istenmiştir (Video çekimi yapılır.). Gerekli eksik bilgi veya düzeltilmesi gereken bilgi olduğu takdirde destek öğretmen tarafından verilmiştir.

Öğrencilere verilen tabletlerde, öğretmen tarafından Scratch programı ile yapılmış video animasyon ile önceki bilgileri ile verilen durumları(kazandırılmak istenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan) keşfetmeleri beklenir.Video animasyon içeriğinde bir cinsiyet belirtilmeyen uzaylı kuklası kullanılır. Video başında uzaylı kendini tanıtır ve uzay aracını gösterir. Sonrasında Ay'ın Dönme Hareketi, dolanma hareketi- dönme hareketleri ve sonuçları- dolanma hareketleri ve sonuçları- Ay'ın evreleridavranışlarını kazandırmaya yönelik ilerler. Konu kapsamında verilen bilim insanından bahseder.Öğrencilerin Ayın evreleri başlığı altındaki etkinliği Tokido oyun kartlarından aldığı komutlar doğrultusunda gerçekleştirmeleri istenmiştir.

Değerlendirme kısmında öğrenciden hikayenin devamından sorular sorulur. Öğrencilerden ders anlatımı gibi (youtube da video çeken akranları göz önüne alınarak) kendileri anlatması istenecektir.Ay dönüyor mu?, Ay dolanma hareketi yapar mı?, Günlük hayatta kullandığımız takvimler ile Ay arasında bir ilişki var mı?, Ay'ın kaç evresi vardır?, Ay 'ın ana evresi diye bir şey var mıdır?, Ay'ın ara evresi diye bir şey var mıdır?,Sizce Ay'ın sıra ile olan bu değişimlerinin isimleri var mıdır?, Sizce Ay'ın bu değişimlerinin arasında geçen belirli bir süre var mıdır? Soruları tekrardan sorulur. Sonucunda öğrencinin poster hazırlaması istenir.

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay' ın Hareketleri

2020 yılını hatırlıyor musun? Mart ayında ilk kez uzayda Ay' ın fotoğrafları çekildi!

Mart ayında Amerika'nın uzay ajansı NASA, uzayda bir ayda çektiği ilk fotoğrafları yayınladı!

1. Ay' ın hareketleri nedir?

2. Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

3. Güneş hakkında bildiklerimizi kullanarak Ay' ın hareketleri hakkında bir çizim yapabiliriz!

4. Ay' ın hareketleri nedir?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay' ın Hareketleri

Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

1. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

2. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

3. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

4. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

5. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

6. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

7. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

8. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

9. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

10. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay' ın Hareketleri

1. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

2. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

3. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

4. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

5. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

6. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

7. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

8. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

9. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

10. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay' ın Hareketleri

Güneş'in hareketleri var mıdır? Var ise çizebiliriz!

Güneş mi büyüktür, Dünya mı daha büyüktür? Yoksa ikisi de eşit midir? Çizim yapabiliriz!

1. Ay' ın hareketleri nedir?

2. Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

3. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

4. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

5. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

6. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

7. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

8. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

9. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

10. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay' ın Hareketleri

Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

1. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

2. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

3. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

4. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

5. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

6. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

7. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

8. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

9. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

10. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay' ın Hareketleri

1. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

2. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

3. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

4. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

5. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

6. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

7. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

8. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

9. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

10. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay' ın Hareketleri

Mart den bir maddi yazı...
26.09.2019
Seygili arkadaşım,
Bir gazete için hazırladığım bir yazıyı, Ay' ın hareketleri ile ilgili bilgileri yazdım. Ve senden izin de talep ediyorum. Birlikte bir gazete haberi yapmak istediğim söylerim. Bu konuda bana yardımcı olmanı için senden ricam. Bulunduğum sitede sorular sorarak yardımcı olmanı rica ediyorum.

1. Ay' ın hareketleri nedir?

2. Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

3. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

4. Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

1. UNITE: GÜNEŞ, DUNYA VE AY

Ay' ın Hareketleri

1. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

2. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

3. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

4. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

5. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

6. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

7. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

8. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

9. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

10. Güneş ile Ay' ın hareketleri hakkında ne biliyorsun?

Kitapçık 4: Güneş, Dünya ve Ay

Etkinlik kitapçığı ortaokul 5. Sınıf'ın birinci ünitesinde, 4. Bölümde yer alan Güneş, Dünya ve Ay hakkında; Ay'ın Dünya etrafında dolanma yönünü bilir, Dünya'nın Güneş etrafındaki dolanma yönünü bilir, Dünya 'dan bakıldığında Ay'ın hep aynı yüzünün görüldüğünü belirtir, Güneş,Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar alt amaçlarını kazandırmak için tasarlanmıştır. Etkinliklere başlamadan önce ders başında öğrencileri uygulama ortamına uyum sağlaması amacı ile ısınma egzersizleri yapılabileceği düşünülmüştür. Isınma egzersizleri olarak 'Gece-Gündüz'' oyununun oynanması planlanmaktadır. Eğitime başlamadan önce öğrencilerden öğrendikleri kavramlar kapsamında Gece kelimesi yerine Ay kelimesi kullanarak; Gündüz kelimesi yerine Güneş kelimesi kullanılarak devam edileceği düşünülmüştür.Bir önceki etkinlik kitapçıkları ile bağlantı kurularak Astronot Mert'in hikayesinden tekrar bahseder, geçmiş üç derse atıf da bulunur. Konu ile ilgili sorular önce bilgileri yoklamak amacı ile sorulmuştur. Ay, Dünya etrafında dolanır mı?, Dünya, Güneş etrafında dolanır mı?, Dünya'dan bakıldığında Ay'ın hep aynı yüzünü mü görürüz?, Güneş, Dünya ve Ay'ın hareketleri nasıldır ? sorularına öğrencilerden cevap istenmiştir.

Öğrencilere hazır maket setleri verilir.Tolkido oyun kartları ile modeli oluşturmaları sağlanır (ör: Güneş'i bul-Dünya'yı tak- Ay'ı boya vb.).Bunlardan bir model oluşturmaları istenir. Maketi tamamlayıp Model oluşturma sürecinden sonra oluşturdıkları modeli anlatmaları istenir (Video çekimi yapılır). Gerekli eksik bilgi veya düzeltilmesi gereken bilgi olduğu takdirde destek öğretmen tarafından verilmiştir.

Öğrencilere verilen tabletlerde, öğretmen tarafından Scratch programı ile yapılmış video animasyon ile önceki bilgileri ile verilen durumları(kazandırılmak istenen amaçlar doğrultusunda hazırlanan) keşfetmeleri beklenir.

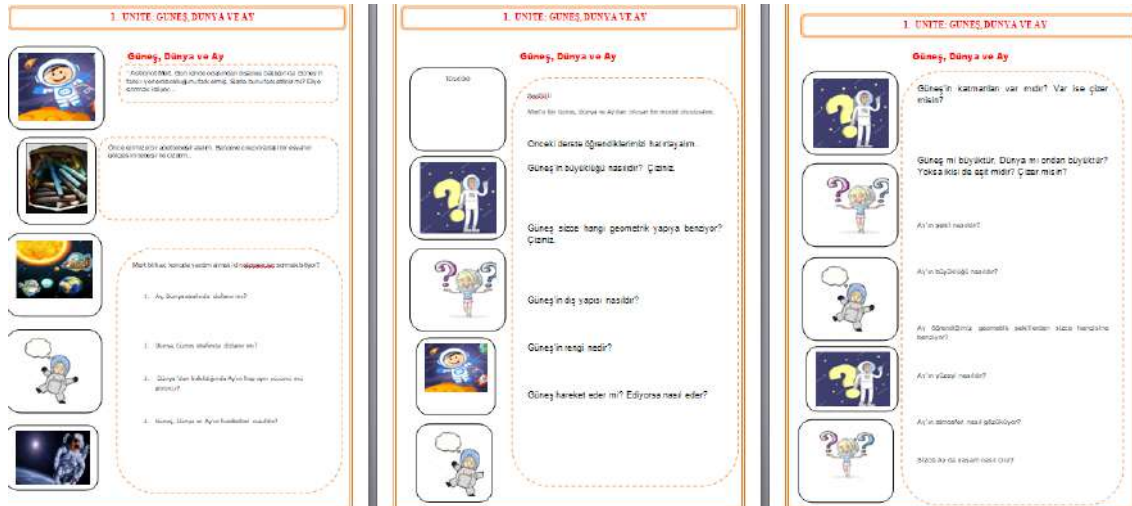
Video animasyon içeriğinde bir cinsiyet belirtilmeyen uzaylı kuklası kullanılır. Video başında uzaylı kendini tanıtır ve uzay aracını gösterir. Sonrasında Güneş, Dünya ve Ay hakkında genel bilgiler vermeye başlar. Video sürecinde davranışlarını Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirine göre hareketleri- dönme hareketi-dolanma hareketi kazandırmaya yönelik ilerler.

Sonrasında VR gözlükler ile birlikte SolarSystemVr uygulaması ile Dünya-Ay ve Güneş 'in Dönme hareketlerini gözlemler.

Öğrencilere Güneş-Dünya ve Ay'ı temsil edecek boyutta strafor yuvarlak köpükler ile birlikte boyalar verilir; renkli fon kartonları, makas, boya kalemleri, raptiye, pipet, çubuk, tel,sticker, çeşitli büyüklükte ve renkte boncuklar, ip gibi araç gereçler; eti negro, bisküvi gibi yiyecekler verilerek, bunlardan bir model yapmaları ve sonrasında yiyebilecekleri söylenir. Sonucunda kendilerinin modelini kazanımlar doğrultusunda hazırlamaları istenir.Değerlendirme kısmında öğrenciden hikayenin devamından sorular sorulur. Öğrencilerden ders anlatımı gibi (youtube da video çeken akranları göz önüne alınarak) kendileri anlatması istenir.


Scratch programı ile hazırlanmış görseller ile desteklenmiş mini testi yaparlar.

1. Ay Dünya etrafında dolanır mı?
2. Dünya Güneş etrafında dolanır mı?
3. Dünya 'dan bakıldığında Ay'ın hep aynı yüzünü mü görürüz?
4. Güneş, Dünya ve Ay'ın hareketleri nasıldır?




1. ÜNİTE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY


Güneş, Dünya ve Ay



1. Ay'ın simgesi nedir?




2. Ay'da yaşamı mümkün müdür?




3. Güneş'in özelliklerini ve Dünya ile Ay arasındaki farkları yazınız.

Kayın ile ilgili notlar?




Görsel materyalleri araştırınız...




Nasıl yaşadık anlatalım...

3. ÜNİTE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY


Güneş, Dünya ve Ay



Siziz, ay'ın simgesi...




Güneş, Dünya ve Ay'a gitmeye ne dersiniz?



Kendinizi bir Güneş, Dünya ve Ay modeliyle gösteriniz.


Materyallerini kullanarak ay'ı araştırınız.





Mart'ta bir video kaydı ile bunu anlatmaya ne dersiniz?

1. ÜNİTE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY

Güneş, Dünya ve Ay




Mart'ta bir materyal kullanarak anlatınız...





1. ÜNİTE: GÜNEŞ, DÜNYA VE AY


Güneş, Dünya ve Ay




Mart'ta bir materyal kullanarak anlatınız...




1. Ay'ın simgesi nedir?



2. Ay'da yaşamı mümkün müdür?



3. Güneş'in özelliklerini ve Dünya ile Ay arasındaki farkları yazınız.



4. Güneş, Dünya ve Ay'ın konumlarını gösteriniz.

Sonuç ve Tartışma

Etkinliklerin uygulanması süresince öğrencilerin zorlandığı ve rahatça geçtikleri bölümler, ifadeler not alınmıştır. Etkinlik kitapçığı 1'de öğrenciler eğlenmiş fakat okumada güçlük çekmiştir. Yazı yazdıkları kısımlarda zorlandıkları satır başı, sonuna, noktalamalara dikkat etmedikleri ve yazıların düz bir satırda değilde aşağı yukarı şeklinde kaydırarak yazmışlardır. Mblok ile kodlama ilgilerini çekmiştir fakat bir kişi sadece algoritmayı kurabilmiştir. Tolkido oyun kartlarından aldıkları komutlar doğrultusunda etkinlikleri gerçekleştirmek hoşlarına gitmiştir. Öğrenciler anlatım kısmında oldukça çekingen kalmışlardır. Hikâyede yer alan Astronot Mert'e cevaplarını sözlü olarak vermişlerdir, fakat cevaplarını yazmak istemedikleri gözlenmiştir. Modelleri kurarken keyif almışlardır. Etkinlik kitapçığı 2' de okumaları atlayarak yaptıkları, yazmaktan çekindikleri ve yanlış yazacağı endişesi içinde oldukları görülmüştür. Teknolojik araçlar ilgilerini çok çekmiştir. Teknolojik araçları hep kendileri kullanmak istemiştir. Öğrenciler hayal ürünü olan kahramanlara cevap vermiş ve gerçekten öyle birinin olduğunu varsayarak cevaplamışlardır. Etkinlik kitapçığı 3 'de öğrenciler okuma ve yazma kısımlarında diğer etkinlik kitapçıklarında olduğu gibi aynı güçlükleri yaşamışlardır. Hayal etme konusunda ve canlandırma eylemlerinde çok iyi olmadıkları ve yapamadıkları gözlemlenmiştir. Scraeth uygulamasına geçildiğinde heyecanlandıkları gözlemlenmiştir. Etkinlik kitapçığı 4'de öğrenciler etkinliklere alışmış, yönerge vermeden kendileri yapmaya başlamışlardır. Video anlatımda ilk kitapçıklara göre alışmışlardır. Okuma ve yazmada destek

verilmediği sürece zorlandıkları gözlemlenmiştir. Tolkido oyun kartları ile yapılan etkinlikleri zorlanmadan kendileri yapabilmişlerdir. El becerilerinin ilk kitapçığa göre(makas ile kesme, kalem tutma, çizim yapma) olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Genel olarak tüm etkinlikler göz önüne alındığında, öğrencilerin özellikler zorlandıkları kısımların, okuma metinleri ve yazma kısımları olduğu görülmüştür. Okuma metinlerini çok bulduklarını ve sıkıldıklarını, okumak istemediklerini, okumadan kaçma davranışları göstererek ve okurken zorlandıklarını atlayarak okuma eğilimi göstermişlerdir. Bu durum göz önüne alınarak etkinlik kitapçıklarında metin kısımları azaltılmalıdır. Yazma kısımları öğrencilerin rahat yazı yazması amacı ile kısıtlanmamıştır ve satır barındırmayan geniş boşluklar bırakılmıştır. Fakat öğrencilerin bu bölümlere yazarken belirli bir satıra yazamadıkları için yazılarının düzensiz olduğu görülmüştür. Rahatça ve keyif alarak devam ettikleri alanlar animasyon ve uygulama kısımları olmuştur. Öğrencilerin planlama da sıkıntı yaşadıkları, serbest bırakıldığı alanlarda gözlemlenmiştir.

Öneriler (10 punto)

Öğrencilerin yazılarındaki aşağı-yukarı taşınması göz önüne alındığında yazma kısımlarında satır çizgileri eklenebilir.

Öğrenciler okumada güçlük çektikleri ve kelimeleri anlamlandırmada güçlük çektikleri göz önüne alındığında etkinliklerde daha fazla görsele yer verilmeli ve kelime seçimleri daha da basitleştirilmiş ve net ifadeler ile metinler düzenlenmelidir.

Genel olarak derste sözel olarak, yaparak ve sözlü olarak kendilerini ifade edebilecekleri alanlara yer verilmelidir. Tolkido oyun kartlarından aldıkları komutlar ile gerçekleştirdikleri etkinliklerde daha rahat bir tutum sergiledikleri, kendilerini rahat hissederek bölümleri tamamladıkları gözlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin etkinlik süresini planlamalarına yardımcı olmak amacı ile bölümler basamaklara ayrılarak düzenlenmelidir.

Kaynaklar

Akgündüz, D., (2016). A Research About the Placement of the Top Thousand Students in STEM Fields in Turkey Between 2000 and 2014. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(5), 1365-1377

Bahar, A., & Adiguzel, T. (2016). Analysis of Factors Influencing Interest in STEM Career: Comparison between American and Turkish High School Students with High Ability. *Journal of STEM Education: Innovations & Research*, 17(3).

Birliğı, A. P. (2005). DSM-IV-TR tanı ölçütleri başvuru elkitabı. Hekimler Yayın Birliğı.

Bozkurt Altan, E., & ERCAN, S. (2016). STEM Education Program for Science Teachers: Perceptions and Competencies. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, 13.

Çetinkaya, U., & Çolakoğlu, M. H. (2017). Mobil Matematik Şehir Haritası. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 16-33.

Duncan, A., & Santy, R. (2015). US Department of Education. *Racetothetop*.

Gregg, N., Wolfe, G., Jones, S., Todd, R., Moon, N., & Langston, C. (2016). STEM E-Mentoring and Community College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 47-63.

Holba, A. (2015). Middle school girls and one STEM OST program.

Holdren, J. P., Lander, E., & Varmus, H. (2010). Report to the president prepareandinspire: K-12 education in science, technology, engineering, andmath (STEM) for America's future.

Israel, M., Wang, S., & Marino, M. T. (2016). A multilevel analysis of diverse learners playing life science video games: Interactions between game content, learning disability status, reading proficiency, and gender. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(2), 324-345.

Kaan, B. A. T. I., ÇALIŞKAN, İ., & YETİŞİR, M. İ. (2017). Fen eğitiminde bilgi işlemsel düşünme ve bütünleştirilmiş alanlar yaklaşımı (STEAM). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 91-103.

Kanlı, E., & Özyaprak, M. (2016). Stem education for gifted and talented students in Turkey. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, 3(2).

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.

- Kertil, M., & Gurel, C. (2016). Mathematical modeling: A bridge to STEM education. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 4(1), 44-55.
- Köse, K., 2017. Fen bilimleri dersinde uygulanan kaynaştırma eğitiminin fen bilimleri öğretmenleri ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lindsay, S., & Hounsell, K. G. (2017). Adapting a robotics program to enhance participation and interest in STEM among children with disabilities: a pilot study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(7), 694-704.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3.- 8. sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2018.
- Ngubane-Mokiwa, S., & Khoza, S. B. (2016). Lecturers' experiences of teaching STEM to students with disabilities. *Journal of Learning for Development-JL4D*, 3(1).
- Orpwood, G. W. F., Schmidt, B. A., & Jun, H. (2012). Competing in the 21st century skills race. *Canadian Council of Chief Executives*.
- Resmi Gazete, 06.06.1997 (23011), Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. Özel eğitim içinde (s. 55-73). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- UNLU, Z. K., Dokme, I., & Veli, U. N. L. U. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63).
- Yamak, H., Bulut, N., & DüNDAR, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yasak, T. (2017). Tasarım Temelli Fen Eğitiminde, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Uygulamaları: Basınç Konusu Örneği. (Yayınlanmamış YL Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- YILDIRIM, B., & SELVİ, M. (2017). An experimental research on effects of STEM applications and mastery learning. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(2), 183-210.
- Yıldırım, B. (2016). An Analyses and Meta-Synthesis of Research on STEM Education. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 23-33.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının FeTeMM Öğretimi Yönelimleri

Neslihan ER

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, neslihaner26@hotmail.com

Prof. Dr. Özden TEZEL

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozden.tezel@gmail.com

Özet

Bu çalışma ile fen bilimleri öğretmen adaylarının, gelecekte öğrencilerine rehberlik yapmalarında ve uygulamalarında önemli rol oynayacak entegre bir yaklaşım sunan FeTeMM öğretimi yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak, genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 172 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Lin ve Williams (2015) tarafından fen bilimleri öğretmen adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimine ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte 31 madde bulunmaktadır ve 7'li likert tipindedir. Verilerin analizinde SPSS 16 istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi ve FeTeMM ile ilgili eğitim/ders alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, öğrenim gördükleri bölümden memnun olma değişkenine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinde, öğrencilerin mesleğe yönelik ilgi ve heveslerini daha da artırmak ve mesleki gelişimine olumlu yönde katkı sağlamak amacıyla; öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince, FeTeMM vd. yöntem ve yaklaşımları uygulamalı olarak, donanımlı biçimde öğrenip uygulamaları sağlanmalı, sorgulamalarına ve üst düzey düşüncelerine fırsat sunacak türden çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: FeTeMM, FeTeMM öğretimi yönelimleri, fen bilimleri öğretmen adayları

Abstract

The aim of this study is to determine the views of prospective science teachers about the teaching of STEM, which provides an integrated approach that will play an important role in guiding and implementing their students in the future. This research is structured in a general survey model based on quantitative research design. The study group of the study consists of 172 prospective science teachers who study in Eskişehir Osmangazi University Faculty of Education in 2018-2019 academic year. In the research, Integrated STEM Teaching Orientation Scale was used as data collection tool. The scale was developed by Lin and Williams (2015) to determine the pre-service science teachers' orientations in science, technology, engineering and mathematics teaching, and was adapted to Turkish by Hacıömeroğlu and Bulut (2016). There are 31 items in the scale and it is a 7-point likert type. SPSS 16 statistical package program was used for data analysis. As a result of the findings, it was found out that science teacher candidates? It was determined that there was no significant difference in terms of gender, grade level and education / course taking variables related to STEM, but it was significantly different according to the satisfaction with the department they studied.

Keywords: STEM, STEM teaching orientations, prospective science teachers

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler, bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Günümüzde, bilgiyi üreten ve hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, iletişim becerilerine sahip, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklere sahip bireylere ihtiyaç vardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s.4). Bireylerin bu özelliklerini geliştirebilmek için ülkeler eğitim programlarında değişikliğe gitmiş ve gitmeye devam etmektedir (Yıldırım, 2018, s.1). Ülkelerin son yıllarda eğitimde gerçekleştirilen reform hareketlerinin en yenilerinden ve önemlilerinden biri fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonunu amaçlayan FeTeMM eğitimidir (Üçüncüoğlu ve Bozkurt Altan, 2018, s.330).

FeTeMM (STEM), Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasıdır (National Science and Technology Council [NST], 2013; Akt; Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018, s.37). STEM yaklaşımı Türkiye’de Çorlu, Adıgüzel, Ayar, Çorlu ve Özel (2012) tarafından Fen- Teknoloji- Mühendislik- Matematik [FeTeMM] yaklaşımı olarak önerilmiştir (Tezel ve Yaman, 2017, s.136). Baran, Canbazoglu-Bilici, Mesutoğlu (2015, s.61) FeTeMM eğitimini; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini, disiplinler arası ele alarak, öğrencilerin bu disiplinlere yönelik ilgilerini ve FeTeMM kariyer bilincini geliştirmeyi, 21. yüzyıl bilgi ve becerilerinin gelişimine olanak sağlayacak bütünlük uygulamaları esas almaktadır diye tanımlamıştır.

FeTeMM eğitiminin amacı, mevcut müfredat içerisinde öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarındaki bilgi ve becerileri, disiplinlerarası uygulamaları kullanarak, daha etkin bir öğretim sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Çorlu, 2012, s.31). Bu amaca ulaşılabilmesi ise FeTeMM konusunda duyarlı, bilgili ve tecrübeli öğretmenlerin; özgür düşünebilen, girişimci ruha sahip, problem çözmeyi bilen ve dayanışmayı önemseyen yaratıcı öğrencileri yetiştirmesi ile mümkün olacaktır (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015, s.18). Bu sebeple FeTeMM eğitiminin bütüncül ve disiplinlerarası bakış açısının Türkiye eğitim sistemine yansıtılması için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalığının belirlenmesi gerekmektedir (Buyruk ve Korkmaz, 2016, s.63). Uluslararası alanyazında pek çok çalışma bulunmasına ve okullarda FeTeMM eğitiminin verilmesine rağmen FeTeMM Türkiye’de henüz yaygınlaşmamıştır (Gülhan ve Şahin, 2016, s.605).

Ülkemizin ekonomik rekabet gücü için stratejik açıdan önemli bir yere sahip olan FeTeMM eğitime yönelik öğrencilerin ilgilerini arttırmak, geleceğin mesleklerine katılımlarında önem arz etmektedir. Günümüzün ihtiyaçlarına cevap verecek becerilere sahip bireyleri yetiştirmek FeTeMM eğitimi sayesinde olacaktır. Öğrencilerin bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerdeki bireyler olabilmeleri için FeTeMM eğitime başlanması gerekli görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s.4). FeTeMM eğitiminin etkili biçimde gerçekleştirilmesi için öğretmenin; öğrenmeye ve yeniliklere açık olması, bilimsel araştırma yönünün kuvvetli olması, bilimsel süreç becerilerine sahip olması, işbirliğine açık ve sabırlı olması, sorun çözme becerisine sahip olması gerekmektedir (Tezel ve Yaman, 2017, s.142).

Öğretim programına eklenen Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarıyla; öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinler arası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hâle getirerek dünya görüşü geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Günümüzün önemli eğitim-öğretim yaklaşımlarından biri olan FeTeMM; bu amaçları gerçekleştirmede etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple, fen bilimleri öğretmen adaylarının, gelecekte öğrencilerine rehberlik yapmalarında ve uygulamalarında önemli rol oynayacak entegre bir yaklaşım sunan FeTeMM öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adaylarının, FeTeMM öğretimi yönelimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, yanıtı aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri FeTeMM ile ilgili bir eğitim/ders alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri öğrenim gördükleri bölümden memnun olup-olmamalarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Bu modelde, konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2016,s.109).

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 174 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun genel özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

	Katılımcılar	N	%
Cinsiyet	Kadın	148	85
	Erkek	26	15
Sınıf	Sınıf	54	31,0
	Sınıf	30	17,2
	Sınıf	52	29,9
	Sınıf	38	21,9

Eğitim Alma Durumu	Evet	34	19,5
	Hayır	140	80,5
Okuduğu Bölümden Memnun Olma Durumu	Evet	137	78,8
	Hayır	37	21,2
TOPLAM		174	100,0

Araştırmada veri toplama aracı olarak Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Lin ve Williams (2015) tarafından fen bilimleri öğretmen adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimine ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte 31 madde bulunmaktadır ve 7'li likert tipindedir. Ölçekte bulunan sorulara öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum aralıklarında değerlendirilmiştir. Ölçeğin 6 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; bilgi, değer, tutum, sübjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimidir. Bu alt boyutlardan, bilgi faktörü 1, 2, 3, 4; değer faktörü 5, 6, 7, 8, 9, 10; tutum faktörü 11, 12, 13, 14, 15, 16; sübjektif ölçüt faktörü 17, 18, 19, 20, 21; algılanan davranış kontrolü 22, 23, 24, 25, 26; davranış yönelimi 27, 28, 29, 30, 31 numaralı soruları kapsamaktadır.

Tablo 2: Ölçeğe Ait Güvenirlik Katsayısı (Croanbach Alfa Değeri)

	Güvenirlik Katsayısı
Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelimleri Ölçeği	0,75

Verilerin ham hâli düzenlenerek veri seti oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışması yapılarak analize uygun olduğu belirlenmiştir. Hangi analizlerin yapılacağına karar verilmeden önce normallik testi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonrasında kolmogrov – smirnov değerinin ($p>0,05$) uygun olması sebebiyle verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin oran ölçek olması ve normal dağılıma uymaları sebebiyle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Veri setlerinden ölçeklere ait betimsel istatistikler, ortalamalar, standart sapmalar vb. değerler ortaya çıkarılmıştır. Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, FeTeMM ile ilgili ders/eğitim alma durumu, okuduğu bölümden memnun olma durumu) iki gruba sahip olması sebebiyle ölçekler için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Diğer bağımsız değişkenin (sınıf düzeyi) ikiden fazla gruba sahip olması sebebiyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler, araştırma soruları ile tutarlı olacak şekilde analiz edilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre t-testi Analizi Sonuçları

N	\bar{X}	s	sd	t	P
---	-----------	---	----	---	---

Kadın	148	173,13	27,07	172	0,829	,408
Erkek	26	168,50	21,03			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, FeTeMM öğretimi yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip-göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3’e göre; kadın ve erkek öğretmen adaylar arasında, FeTeMM öğretimi yönelimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>0,05$).

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplar Arası Fark
Gruplar Arası	1929,764	3	643,255	0,931	0,424	Yok
Gruplar İçi	117405,161	170	690,619			
Toplam	119334,925	173				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, sınıf düzeylerine göre farklılaşma gösterip-göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’e göre; öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinde, sınıf düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>0,05$).

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının FeTeMM ile İlgili Eğitim/Ders Alma Durumuna Göre t-testi Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	s	sd	T	P
Evet	34	175,67	31,96	172	0,800	,425
Hayır	140	171,65	24,75			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, FeTeMM ile ilgili bir eğitim/ ders alma değişkenine göre farklılaşma gösterip-göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5’e göre; FeTeMM ile ilgili eğitim/ders alan ve almayan öğretmen adayları arasında, FeTeMM öğretimi yönelimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>0,05$).

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümden Memnun Olma Durumlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Evet	137	175,95	24,33	172	3,505	,001
Hayır	37	159,43	29,28			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin öğrenim gördükleri bölümden memnun olma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’de verilmiştir. Tablo 6’ya göre; öğrenim gördükleri bölümden memnun olan öğretmen adayları ile öğrenim gördükleri bölümden memnun olmayan öğretmen adayları arasında, FeTeMM öğretimi yönelimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma vardır ($p<0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların FeTeMM öğretimi yönelimlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, FeTeMM ile ilgili eğitim/ders alma durumuna ve öğrenim gördükleri bölümden memnun olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Demir-Başaran ve Temircan’ın (2018) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada da, öğrencilerin cinsiyetine göre FeTeMM öğretimi yönelimlerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Balçın, Çavuş ve Topaloğlu’nun (2018) ortaokul öğrencilerinin FeTeMM’e yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin FeTeMM’e yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Karakaya, Avgın ve Yılmaz’ın (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin Fen, Matematik ve FeTeMM mesleklerine ilgi düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Hacıömeroğlu’nun (2018) sınıf öğretmeni adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi yönelim düzeylerinin incelendiği çalışmada, sınıf düzeyi değişkenine göre; adayların bilgi, değer, tutum ve subjektif ölçüt alt boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Balçın, Çavuş ve Topaloğlu’nun (2018), ortaokul öğrencilerinin FeTeMM’e yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin FeTeMM’e yönelik tutumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin FeTeMM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. 5. sınıfta ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin FeTeMM ilgilerinin, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Sonuç olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin FeTeMM alanlarındaki mesleklere olan ilgilerinin azaldığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, FeTeMM ile ilgili eğitim/ders alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Eroğlu ve Bektaş (2016), FeTeMM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışmada, katılımcıların FeTeMM alanında verilen eğitimin kendilerine olumlu anlamda katkılarının olduğunu tespit etmiştir. Damar, Durmaz ve Önder'in (2017), ortaokul öğrencilerinin FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirledikleri çalışmada; öğrenci grubunun 5 haftalık FeTeMM etkinlikleri eğitiminden sonra bilim, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği belirtilmiştir. Karakaya, Ünal, Çimen ve Yılmaz'ın (2018), fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımına yönelik farkındalıklarını belirledikleri çalışmada; fen Bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımına yönelik farkındalıklarının, hizmet içi kurs ya da seminer alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Dolayısıyla, öğretmen ve öğretmen adaylarına, nitelikli FeTeMM uygulamalarına katılma fırsatı tanındığında, kendilerinin FeTeMM öğretimi yönelimlerinde olumlu yönde gelişme olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, öğrenim gördükleri bölümden memnun olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Demir-Başaran ve Temircan'ın (2018) sınıf öğretmenleri adaylarıyla yaptıkları çalışmada, FeTeMM öğretimi yönelimlerinde memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Can ve Şahin'in (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik tutumlarının pozitif yönde arttığında fen öğretimine yönelik tutumlarının da pozitif yönde arttığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin, meslek yaşantısında kullanacağı güncel yöntem ve yaklaşımları öğrenmeye hevesli olacağı söylenebilir.

Öneriler

Eğitim fakültelerinde, öğrencilerin mesleğe yönelik ilgi ve heveslerini daha da artırmak ve mesleki gelişimine olumlu yönde katkı sağlamak amacıyla; öğrencilerin FeTeMM becerilerini geliştirecek, sorgulamalarına ve üst düzey düşünmelerine fırsat sunacak türden çalışmalar yapılmalıdır.

Mühendislik ve teknolojiye dayanan 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireyleri topluma kazandırmak; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonunu sağlayarak, öğrencilerin günlük yaşantılarında işlevsel olarak kullanabilecekleri ve fikir üretebilecekleri deneyimler kazanmalarına fırsat vermekle mümkün olabilir. FeTeMM eğitimine ilgileri artan öğrenciler, günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi ve becerilere sahip, geleceğin girişimcileri olabilirler. Zira, bunun gerçekleşmesinde öğretmenler kilit bir öneme sahiptir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince, FeTeMM vd. yöntem ve yaklaşımları uygulamalı olarak, donanımlı biçimde öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi raporu "Günün modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Balçın, M. D., Çavuş, R. ve Yavuz- Topaloğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarının ve FeTeMM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 6 (2), (s.40-62).
- Baran, E., Cambazoğlu-Bilici, S., & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 5 (2), (s.60-69).
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13 (2), (s.61-76).
- Can, M. ve Şahin, Ç. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), (s.13-26).
- Çorlu, M. S. (2012). *A Pathway to STEM Education: Investigating Pre-service Mathematics and Science Teachers at Turkish Universities in Terms of Their Understanding of Mathematics used in Science*. Doktora Tezi, Texas A&M University.
- Damar, A., Durmaz, C. ve Önder, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumları ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1 (1), (s.47-65)
- Demir- Başaran, S. ve Temircan, S. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (61), (s.659- 667).
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 4 (3), (s.43-67).
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen- teknoloji- mühendislik- matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına ilgisi. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1). (s.602-620).
- Hacıömeroğlu, G. ve Bulut, A. S. (2016). Entegre FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (3). (s.654-669).
- Hacıömeroğlu, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) öğretimi yönelim düzeylerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), (s.183-194).
- Karakaya, F., Avgın, S. ve Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen- teknoloji- mühendislik- matematik (FeTeMM) mesleklerine olan ilgileri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), (s.36-53).
- Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin stem yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *JRES*, 5 (1), (s.124-138).
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım.
- MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), (s.135-145).
- Üçüncüoğlu, İ. ve Bozkurt- Altan, E. (2018). Fen bilimleri öğretmen adayları için STEM odaklı laboratuvar uygulamaları etkinliği: Sağlıklı yaşam etkinliği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9), (s.329-347).
- Yıldırım, B. (2018). Bağlam temelli öğrenmeye uygun olarak hazırlanmış STEM uygulamalarının etkilerinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), (s.1-20).

Bir Veri Toplama Uygulaması: Arduino, LINX ve LabVIEW

Araş. Gör. Dr. Mustafa oramık

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, mustafacoramik@balikesir.edu.tr

Prof. Dr. Yavuz Ege

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, yege@balikesir.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Hakan Çıtak

Balıkesir Üniversitesi Balıkesir Meslek Yüksekokulu, hcitak@balikesir.edu.tr

Özet

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler özellikle fen ve mühendislik alanlarında geliştirdikleri projelerde ve tasarladıkları sistemlerde genellikle Arduino, Sparkfun vb. kartlardan ve farklı sensörlerden yararlanarak elde ettikleri verileri kullanmaktadırlar. İlgili kartların programlanmasında ise metin ya da grafik tabanlı programlama dilleri kullanılabilir. Grafik tabanlı programlama dilleri ile metin tabanlı diller arasında temel birçok fark bulunmaktadır. Kolay öğrenilebilen ve görsel olan grafik tabanlı dillerin (Ardublock, Minibloq vb.) dezavantajlarının başında kısıtlı kullanım alanları gelmektedir. LabVIEW ise diğerk birçok grafik tabanlı programlama dilinin aksine geniş kullanım alanı bulunan bir programlama dilidir. National Instruments tarafından geliştirilen veri toplama kartlarının (DAQ) yanı sıra Arduino, Digilent, Sparkfun gibi farklı kartlar ile de iletişim kurabilen LabVIEW, öğrencilerin gelecekte de programlama adına rahatça kullanabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri dillerden birisidir. Bu çalışmanın amacı LabVIEW programını kullanarak, farklı sensörlerden elde edilen verilerin Arduino üzerinden bilgisayar ortamına alınması ve kartın çıkış pinlerinin kontrolünün sağlanmasıdır. Bu amaçla Arduino kartları ile LabVIEW arasında bağlantının kurulması için gerçekleştirilmesi gereken işlemler detaylı olarak anlatıldıktan sonra, özellikle öğrenci projelerinde sıklıkla kullanılan sensörleri (ultrasonik, sıcaklık gibi) içeren örnek programlar yazılmış ve verilerin bilgisayar ortamında görüntülenmesi sağlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: arduino, labVIEW, sensör, linx.

Abstract

In recent years, the students at different levels of education in our country and in the world generally use the cards such as Arduino, Sparkfun and data obtained from different sensors in projects developed in the fields of science and engineering. For programming these cards, text or graphic-based programming languages can be used. There are many basic differences between graphic-based programming languages and text-based languages. The most important disadvantage of graphic based languages (Ardublock, Minibloq, etc.), which are easy to learn and visual, is the limited usage areas of them. Unlike most other graphical based programming languages, LabVIEW has a wide range of usage area. LabVIEW, which can communicate with Arduino, Digilent and Sparkfun cards as well as Data Acquisition cards developed by National Instruments, is one of the programming languages that the students can use it in their future academic stages. The purpose of this study is to use the LabVIEW program to import data from different sensors into the computer via Arduino and to control the output pins of the card. For this purpose, the procedures for establishing a connection between Arduino and LabVIEW are explained in detail. Then, sample programs including sensors (such as ultrasonic, temperature), which are frequently used in student projects, are developed and the data is displayed on the computer.

Keywords: arduino, labVIEW, sensor, linx.

Giriş

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler özellikle fen ve mühendislik alanlarında geliştirdikleri projelerin ve tasarladıkları sistemlerin birçokunda çeşitli sensörlerden elde ettikleri verileri kullanmaktadırlar. Bu tip çalışmalarda öğrencilerin genellikle Arduino, Sparkfun vb. veri toplama ya da geliştirme kartları kullandığı bilinmektedir. Bu kartların programlanmasında ise metin ya da grafik tabanlı programlama dillerinden herhangi birisi kullanılabilir. Metin tabanlı programlama dillerinden farklı olarak, grafik tabanlı programlama dillerinde kodlama işlemi ikonlar arasında gerekli bağlantıların gerçekleştirilmesi ile sağlanmaktadır. Grafik tabanlı programlama dillerinin metin tabanlı programlama dillerine göre en büyük avantajı kolay öğrenilebilir ve görsel olarak daha anlaşılabilir olmalarıdır. Kolay öğrenilebilen ve görsel olan bu dillerin

(Ardublock, Minibloq vb.) dezavantajlarının başında kısıtlı kullanım alanları gelmektedir. LabVIEW ise diğer birçok grafik tabanlı programlama dilinin aksine bilim insanları ve mühendislerin kullanımına yönelik olarak National Instruments firması tarafından geliştirilen ve oldukça geniş kullanım alanı bulunan grafik tabanlı bir programlama dilidir. LabVIEW programının ekranı “Block Diagram” ve “Front Panel” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Block Diagram kaynak kodların yer aldığı kısımdır ve alt programlar (SubVI), fonksiyonlar, sabitler ile döngüleri içerir. Bu elemanlar kod temelli programların aksine satırlardan değil küçük nesnelere (ikonlardan) oluşmaktadır. Nesnelere arasındaki veri akışı uygun bağlantı hatları çizilerek sağlanmaktadır. Front Panel ise bir LabVIEW programının interaktif kullanıcı arayüzüdür. Front Panel’de kontrol edilebilir düğmeler, grafikler, kullanıcı girişleri ve program çıktıları yer alabilir. Bu panele fare ya da klavye yardımı ile veri girişi gerçekleştirilebilmektedir. Programa ait çıktılar da yine bu panelde kullanıcıya sunulmaktadır. Program çıktıları arasında anlık grafikler, göstergeler ya da tablolar yer alabilir (Travis & Kring 2013).

LabVIEW programı veri toplama ve kontrol amaçları ile farklı birçok çalışmada başarılı bir biçimde kullanılmaktadır. Örneğin LabVIEW’in sağlık (Ekici, 2009; Guidi vd., 2015; Krishnan vd., 2015), yiyecek ve içecek kontrolü (Quezada vd., 2015; Wang & Li, 2015), astronomi (Dindar vd., 2015), eğitim (Arici, 2014; Espino vd., 2015), görüntü işleme (Liu & Xu, 2015; Wang & Li, 2015) alanlarında kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca birden fazla sensörden verilerin alınarak değerlendirildiği çalışmalarda (Arsava vd., 2015; Kumar & Hancke 2015), gerçek zamanlı sistemlerde (Aytekin, 2015; Ekici, 2009; Guidi vd., 2015), nükleer enerji santralleri ile ilgili çalışmalarda (Pack vd., 2015), yüksek hassasiyet gerektiren test/ölçüm cihazı tasarımında (Shi & Tuazon, 2015; Yang vd., 2015; Zhu vd., 2015), temassız hareket algılama sistemlerinde (Tang vd., 2015) ve elektromanyetik görüntüleme alanlarında (Darrer vd., 2015) gerçekleştirilmiş uygulamaları bulunmaktadır. National Instruments tarafından geliştirilen veri toplama kartlarının (DAQ) yanı sıra Arduino, Digilent, Spurfunk gibi farklı kartlar ile de iletişim kurabilen LabVIEW, diğer grafik tabanlı dillerinin birçoğunun aksine öğrencilerin gelecekte de programlama adına rahatça kullanabilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri dillerden birisidir. Bu çalışmanın amacı LabVIEW programını kullanarak, farklı sensörlerden elde edilen verilerin Arduino üzerinden bilgisayara ortamına alınması ve kartın çıkış pinlerinin kontrolünün sağlanmasıdır.

Yöntem

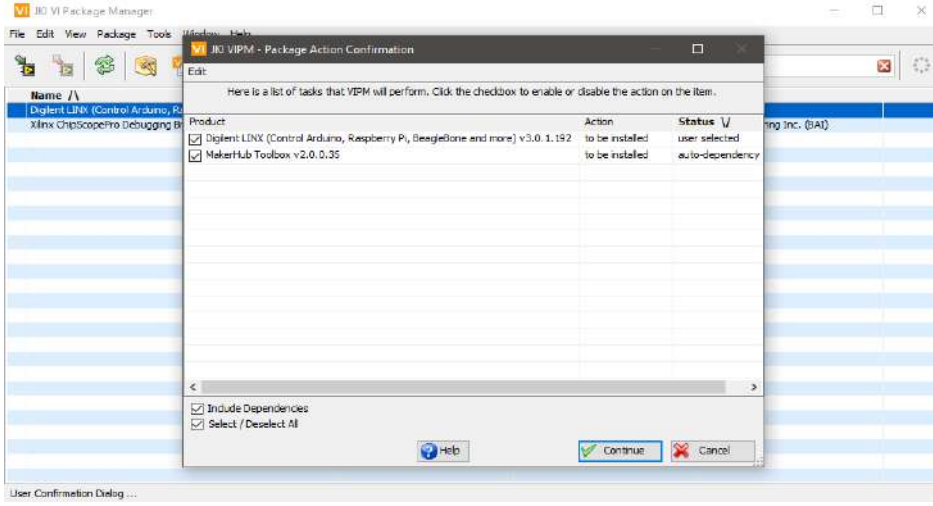
LabVIEW ve bir Arduino kart arasındaki bağlantının sağlanması ve sensör verilerinin bilgisayar ortamına alınması için öncelikle bilgisayarda bir LabVIEW sürümünün yüklü olması gereklidir. Bu çalışma için programın 2016 sürümü kullanılmıştır (Şekil 1.a). Ayrıca USB üzerinden Arduino kartın LabVIEW ile iletişime geçmesi ve programlanabilmesi için NI-VISA programı bilgisayara yüklenmiş olmalıdır (Şekil 1.b).

VI Package Manager, LabVIEW ile ilgili eklentilerin doğrudan programa yüklenebildiği, Windows, Mac, ve Linux ile uyumlu olarak çalışabilen bir programdır (Şekil 1.c). Ayrıca kullanıcılar VI Package Manager programını kullanarak eklentiler oluşturup bu eklentileri diğer kullanıcılar ile paylaşabilmektedir.



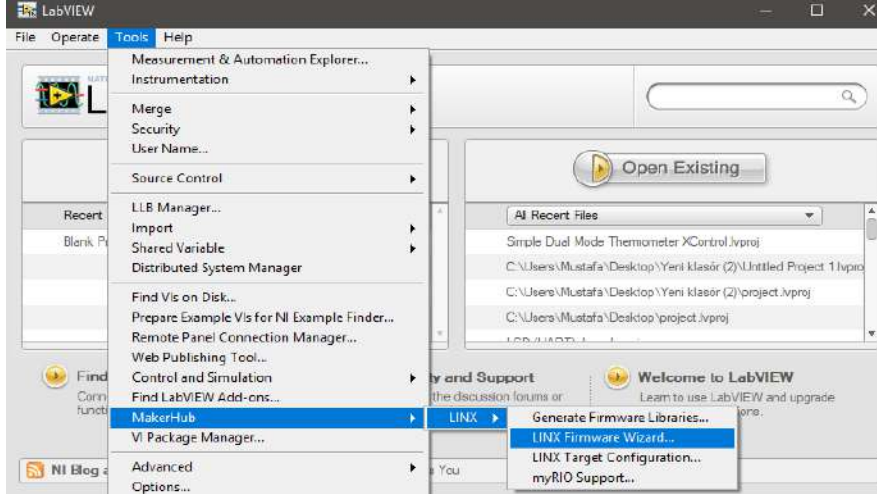
Şekil 1. a) Labview b) NI-VISA c) VI Package Manager programı arayüz görüntüleri

LINX eklentisini LabVIEW programına eklemek için VI Package Manager’da yer alan arama kısmına “Digilent Linx” yazılarak arama yapılmalıdır (Şekil 2). Digilent Linx eklentisi ile birlikte MakerHub Toolbox eklentisi de LabVIEW’e eklenir.



Şekil 2. LINX eklentisini VI Package Manager programı yardımı ile yüklenmesi

Linx ve MakerHub Toolbox eklentilerinin LabVIEW programına eklenmesinin ardından Arduino kartına ilgili yazılımın yüklenmesi gerekmektedir. Bu amaçla Labview-Tools-MakerHub-LINX-LINX Firmware Wizard yolu izlenerek (Şekil 3), Şekil 4 (a-d)'te verilen arayüze ulaşılır.



Şekil 3. Arduino içine yazılım yüklenmesi

Arduino içine yazılımın yüklenmesi için öncelikle ilgili kartın bilgisayara USB port yarımı ile bağlantısı gerçekleştirilmelidir. Ardından program yüklenecek karta ait bilgiler (model bilgisi) ilgili sekmelerden seçilmelidir. Gerçekleştirilen çalışmada Arduino Mega 2560 kartı kullanılmıştır (Şekil 4. a-b). Kart seçiminin ardından ilgili kartın bilgisayara bağlı bulunduğu port seçilmelidir (Şekil 4.c). Son aşamada yükleme tipi olarak “Pre-Built Firmware” seçilerek yükleme işlemi tamamlanmalıdır (Şekil 4.d).



(a)



(b)



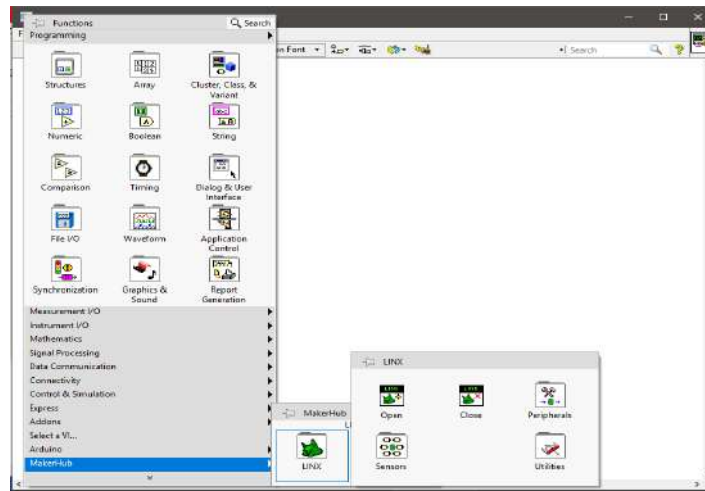
(c)



(d)

Şekil 4. Arduino içine yazılım yükleme aşamaları

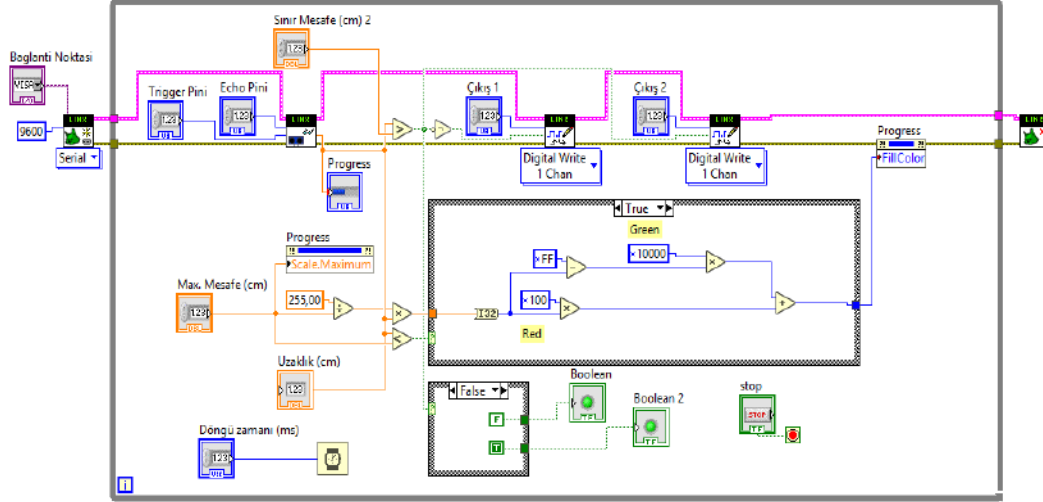
LINX yazılımının bilgisayara kurulması ve Arduino içine gerekli yazılımın yüklenmesinin ardından LabVIEW programı kullanılarak Arduino 2560 kartının programlanması mümkün hale gelmiştir. LabVIEW programında yer alan LINX ikonlarına ulaşmak için block diagram ekranında sağa tıklanarak MakerHub sekmesine girilmez. Bu sekme altında programlama işleminin yapılması için gerekli olan analog ve dijital giriş/çıkış bağlantı ikonlarının yanı sıra hazır olarak sisteme yüklenmiş sensörlere ilişkin ikonlara da “sensors” sekmesi altından ulaşılabilmektedir (Şekil 5).



Şekil 5. Gerekli kurulumlardan sonra LabVIEW programı block diagram ekran görüntüsü

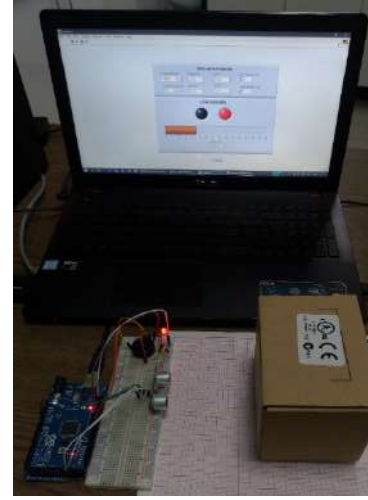
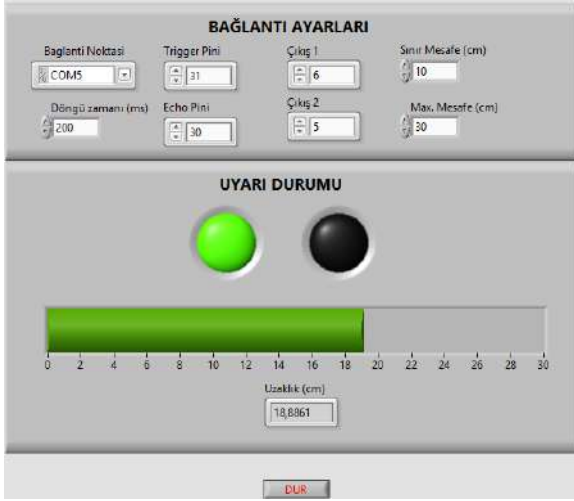
Bulgular

Çalışma kapsamında öğrenci projelerinde sıklıkla kullanılan uygulamalardan ikisi (mesafe ölçümü ve uyarı ile sıcaklık ölçümü ve fan kontrolü) Arduino Mega kartı, Linx ve LabVIEW programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Mesafe ölçümü ve uyarı programında HC-SR04 ultrasonik mesafe sensörü, iki adet LED ve bir adet buzzer breadboard üzerine kurulan devrede kullanılmıştır. Programa ait block diagram görüntüsü Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Mesafe ölçümü ve uyarı programı LabVIEW block diagram görünümü

Mesafe ölçümü ve uyarı programının kullanıcı arayüzünde (front panel) ise bağlantı noktalarının ve sınır değerinin belirlenmesi için girişler bulunmaktadır (Şekil 7.a). Sensörün trigger ve echo pinleri kullanıcı tarafından sırası ile dijital çıkış ve giriş pinlerine tanımlanmalıdır. Ayrıca döngü zamanı yine bağlantı ayarları kısmından milisaniye mertebesinde kontrol edilebilmektedir. Sistemin hangi uzaklık değerinin altında uyarı vereceğini belirleyen değer de sınır mesafesi olarak kullanıcı tarafından programa girilmektedir. Sistemde uyarı vermesi amacı ile iki görsel (kırmızı ve yeşil led) ve bir işitsel (buzzer) uyarı elemanı kullanılmıştır. Bu elemanlara ilişkin çıkış bağlantıları da yine dijital çıkış pinlerinin programda yer alan bağlantı ayarlarından seçilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Kullanıcı tarafından ayarlanan sınır değerinin üzerinde bir mesafe algılandığında yeşil led ve bilgisayar ekranındaki ilgili yeşil led görseli yanmaktadır. Sınıf mesafe değerinden daha düşük bir değer algılandığı durumda ise hem kırmızı led hem de buzzer aktif hale gelmektedir. Aynı zamanda bilgisayar ekranında da kırmızı led görseli ile uzaklığı gösteren bar grafiği kırmızı olarak yanmaktadır (Şekil 7.b).

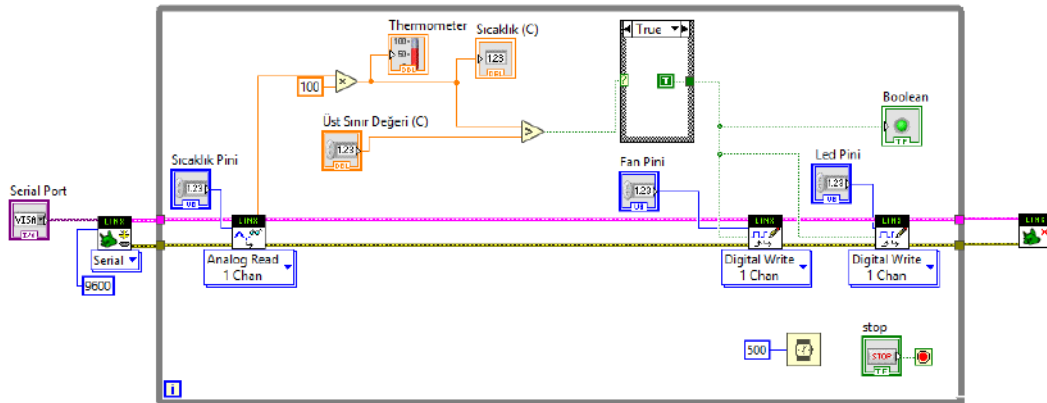


(a)

(b)

Şekil 7. Mesafe ölçümü ve uyarı programının a) LabVIEW front page görünümü b) denemesi

Sıcaklık ölçümü ve fan kontrolü programında ise LM35 sıcaklık sensörü, bir adet LED, bir adet buzzer ve bir adet mini fan breadboard üzerine kurulan devrede kullanılmıştır. Programa ait block diagram görüntüsü Şekil 8'de verilmiştir.

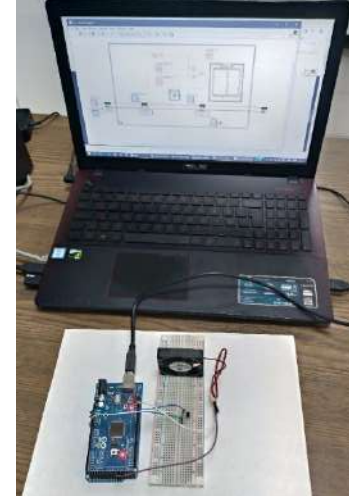


Şekil 8. Sıcaklık ölçümü ve fan kontrolü programı LabVIEW block diagram görünümü

Sıcaklık ölçümü ve fan kontrolü programının kullanıcı arayüzünde (front panel) ise bağlantı noktalarının ve sınır değerinin belirlenmesi için girişler bulunmaktadır (Şekil 9.a). Sistemin hangi sıcaklık değerinin üzerinde uyarı vereceğini belirleyen değer üst sınır değeri olarak kullanıcı tarafından programa girilmektedir. Sistemde uyarı vermesi amacı ile kırmızı led ve soğutma amacı ile de bir adet mini fan kullanılmıştır. Kullanıcı tarafından ayarlanan sınır değerinin üzerinde bir sıcaklık algılandığında kırmızı led yanmakta ve fan çalışmaktadır. Aynı zamanda bilgisayar ekranında da fan aktif görseli yeşil olarak yanmaktadır (Şekil 9.b).



(a)



(b)

Şekil 9. Sıcaklık ölçümü ve fan kontrolü programının a) LabVIEW front page görünümü b) denemesi

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada LabVIEW programını kullanılarak, farklı sensörlerden elde edilen verilerin Arduino üzerinden bilgisayar ortamına alınması ve kartın çıkış pinlerinin kontrol edilmesi sağlanmıştır. Bu amaçla çalışmada öncelikle Arduino, Linx ve LabVIEW arasındaki bağlantının sağlanabilmesi için gerçekleştirilmesi gereken adımlar anlatılmıştır. Ardından mesafe ölçümü ve uyarı ile sıcaklık ölçümü ve fan kontrolü programları yazılarak gerekli devreler kurularak çalışma durumları denemiştir. Öğrencilerin dış dünyadan bilgisayara veri alma ya da elektronik kartlar ile farklı bileşenleri kontrol etme çalışmalarında son yıllarda ortaya çıkan artış göz önüne alındığında, bu tip projelerin kullanım alanı dar olan ve gelecekte öğrencilerin kullanma ihtimalleri az olan programlama dilleri yerine aynı altyapıyı kullanan ve profesyonel anlamda kullanım alanı bulunan diller ile gerçekleştirilmesinin daha anlamlı olacağı düşünülebilir.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen her iki program kullanıcılar tarafından geliştirilebilir niteliktedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler tarafından farklı platformlardan hazır olarak elde edilen ve geliştirme kartlarına yüklenen programların aksine geliştirilen bu programlar doğrudan öğrencilerin kendilerine ait bir ürün olarak ortaya çıkmaktadır. Programlama becerisi geliştirilmek istenen öğrencilerin kendilerine ait bir ürün ortaya çıkarmalarının bu konudaki özgüvenlerinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

Kaynaklar

- Arıcı, İ. (2014). *Labview tabanlı bir elektronik deney seti geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Arsava, K. S., Kim, Y., Kim, K. H. & Shin, B. S. (2015). Smart fuzzy control of reinforced concrete structures excited by collision-type forces. *Expert Systems with Applications*, 42(21), 7929-7941.
- Aytekin, Ç., Rezaeitabar, Y., Dogru, S. & Ulusoy, İ. (2015). Railway fastener inspection by real-time machine vision. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics: Systems*, 45(7), 1101-1107.
- Darrer, B. J., Watson, J. C., Bartlett, P. & Renzoni, F. (2015). Toward an automated setup for magnetic induction tomography. *IEEE Transactions on Magnetism*, 51(1), 1-4.
- Dindar, M., Dindar, S., Kandemir, E., Bayar, C., Helhel, S. & Ozisik, T. (2015). TUY 40 telescope control system based on Labview. *Acta Physica Polonica A*, 128(2B), 73-74.
- Ekici, M. (2009). *Labview tabanlı damar içi uygulanan besin ve ilaç hazırlama sistemi tasarımı ve gerçek zamanlı kontrolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Espino, P., Rendón, J., Valdez, J., Davizón, Y., Nuñez, J. & Hinojosa, C. (2015). Design of a labview application for the teaching of mechanical vibrations in a mechatronics engineering program. *IEEE Latin America Transactions*, 13(7), 2347-2355.
- Guidi, G., Maffei, N., Ciarmatori, A., Mistretta, M., Gottardi, G., Costi, T., Guidi, G., Maffei, N., Vecchi, C., Baldazzi, G. & Bertoni, F. (2015). Real-time lung tumour motion modeling for adaptive radiation therapy using lego mindstorms. *Journal of Mechanics in Medicine and Biology*, 15(2), 1540019.
- Kumar, A. & Hancke, H. P. (2015). A zigbee-based animal health monitoring system. *IEEE Sensors Journal*, 15(1), 610-617.
- Krishnan, C., Washabaugh, E. P. & Seetharaman, Y. (2015). A low cost real-time motion tracking approach using webcam technology. *Journal of Biomechanics*, 48(3), 544-548.
- Liu, Y. & Xu, Q. (2015). Design of a flexure-based auto-focusing device for a microscope. *International Journal of Precision Engineering and Manufacturing*, 16(11), 2271-2279.
- Pack, J., Fu, Z. & Aydogan, F. (2015). Modeling primary and secondary coolant of a nuclear power plant system with a unique framework (mcuf). *Progress in Nuclear Energy*, 83, 197-211.
- Quezada, S. D., Pérez, R. P. & Fernández, F. (2015). Automatic system distillation for fruit wine. *IEEE Latin America Transactions*, 13(6), 1882-1887.
- Shi, H. S., & Tuazon, B. J. (2015) An instrumented drop-bar impact testing apparatus for investigating the impact fracture behaviors of structural steels. *International Journal of Impact Engineering*, 84, 124-133.
- Tang, K., Chen, X., Zheng, W., Han, Q. & Li, P. (2015). A non-contact technique using electrostatics to sense three-dimensional hand motion for human computer interaction. *Journal of Electrostatics*, 77, 101-109.
- Travis, J. & Kring, J. (2013). *Herkes için Labview 1* (Çev: A. Mavi), Pegem Akademi Yayıncılık,
- Wang, W. & Li, C. (2015). A multimodal machine vision system for quality inspection of onions. *Journal of Food Engineering*, 166, 291-301.
- Yang, B., Smith, A. M. & Long, S. (2015). Second generation laser-heated microfurnace for the preparation of microgram-sized graphite samples. *Nuclear Instruments and Methods in Physics Research Section B*, 361, 363-371.
- Zhu, W., Liu, J., Yang, H. & Yan, C. (2015). Design of high precision temperature measurement system based on Labview. *International Journal of Advanced Computer Science and Application*, 6(6), 153-155.

STEM Uygulamaları ile İlgili Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme

Ünver Ovalı

Uşak Üniversitesi, unverovali@gmail.com

Doç. Dr. Didem İnel-Ekici

Uşak Üniversitesi, dideminel@gmail.com

Özet

Son yıllarda Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) uygulamaları sıklıkla araştırmalara konu olmakta ve bu uygulamaların öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının öğrencilerin bilgi ve becerileri üzerindeki etkileri tartışılmaktadır. Ülkemizde de STEM uygulamalarına ilişkin çok sayıda araştırma gerçekleştirilmektedir. STEM uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmaların sahip oldukları özelliklere göre dağılımı ise yeni yapılacak olan araştırmalar için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada Türkiye’de gerçekleştirilen STEM uygulamaları ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2014-2018 yılları arasında STEM uygulamaları ile ilgili araştırmalar içeren erişime açık 36 adet Türkçe yazılmış lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış ve doküman analizi yöntemi ile araştırma verileri analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde tez kabul yılı, program düzeyi, araştırma modeli, veri toplama araçları, ilgili enstitü, katılımcı profilleri değişkenlerini içeren ölçütlerden oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, STEM uygulamaları ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans düzeyinde olduğu ve tezlerde çoğunlukla karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca incelenen tezlerde genellikle; akademik başarı, motivasyon, STEM uygulamalarına yönelik tutum ve görüş gibi değişkenlerin incelendiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: STEM, lisansüstü tezler, fen eğitimi

Abstract

In recent years, science, technology, engineering and mathematics (STEM) implementations have often been the subject of research and the effects of the use of these implementations in the learning process on the knowledge and skills of the students are discussed. In our country, a lot of research on STEM implementations is carried out. The distribution of the studies about STEM implementations according to their characteristics is of great importance for the new studies. Therefore, the aim of this study is to examine the postgraduate dissertations related to STEM implementations in Turkey. For this purpose, between 2014-2018, 36 Turkish-written postgraduate dissertations have been reached, which are about STEM implementations. In the study, the case study that are one of the descriptive research methods was used and the research data was analyzed by the document analysis method. In the analysis of research data, a “thesis review form” consisting of criteria including thesis acceptance year, program level, research model, data collection tools, relevant institute, participant profiles variables developed by the researchers was used. As a result of the analysis of the data, it was concluded that most of the theses performed on STEM implementations were at the master's level and that mixed research methods were used mostly in theses. Besides, generally in theses studied; it has been determined that variables such as academic achievement, motivation, attitude and view regarding STEM implementations are examined.

Keywords: STEM, postgraduate dissertations, science education

Giriş

Bilim ve teknolojinin gelişmesi günümüzde bireylerin karşılaştıkları sorunları daha karmaşık hale getirmektedir. Günlük hayatta karşılaşılan bu sorunların çözümü için gerekli olan beceriler de bu doğrultuda farklılık göstermektedir (Bahar, Yener, Yılmaz, Emen & Gürer, 2018). Söz konusu beceriler yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme, araştırma, sorgulama, karar verme ve problem çözüme, işbirlikli çalışma şeklinde sıralanan 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilebilir (Aydın, Saka & Guzey, 2017). Günümüz değişen ve gelişen hayat şartlarında bu becerilerin bireylere en iyi şekilde kazandırılması sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirme açısından da önem

arz etmektedir. Bireylerin bu becerilerinin geliştirilmesinde özellikle fen eğitimi önemli görülmektedir. Fen eğitimi uygulamaları ile birlikte bireyler araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme becerisi kazanabilmektedir.

Genel olarak fen bilimleri yaşanan çevreyi ve bu çevrede meydana gelen olguları anlama çabası olarak ifade edilebilir. Günümüzde giderek artan bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplumsal yaşamın hemen hemen her aşamasında etkili olmaktadır. Yaşamı etkileyen unsurlardan biri olan eğitim, bu gelişmelere uyumu sağlayan en önemli alandır (Ceylan, 2014). Günlük hayattaki olaylar ile kolaylıkla ilişkilendirilebilen fen eğitimi bu açıdan 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önem taşımaktadır. Ancak; fen eğitimi ile ilgili kazanımların daha nitelikli bir şekilde bireylere kazandırılmasında farklı disiplinler de rol oynamaktadır. Son yıllarda çeşitli araştırma ve uygulama alanlarında STEM olarak isimlendirilen bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik uygulamalarına yönelik dikkat artmıştır (Ayar, 2015; Hwang & Taylor, 2016). STEM eğitimi de disiplinler arasındaki etkileşimin sağlanmasında ve farklı disiplinlerin öğrenme sürecinde birlikte kullanılmasında etkili görülmektedir. Ayrıca öğrencileri STEM alanlarında kariyer yapmaları için teşvik etmenin hem ulusal hem de uluslararası alanda insanlığın ihtiyaçlarını karşılamak için önemli olduğu düşünülmektedir (Wyss, Heuskamp & Siebert, 2012). STEM eğitimi, fen ve matematik alanlarını teknoloji ve mühendisliğin sağladığı uygulama olanakları ile bütünleştirerek öğretimi benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır (Özsoy, 2017). STEM Türkiye’de Türkçeye entegre edilmiş haliyle FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) kavramı olarak da ifade edilmektedir (Eroğlu & Bektaş, 2016). STEM temelli etkinlikler içeren öğretim ile özellikle fen ve matematik konularının somutlaştırılması, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması, fen ve matematik kavramlarını daha kolay öğrenmeleri sağlanabilir (Eroğlu & Bektaş, 2016). STEM eğitimi teori ile pratiğin birleştirilmesi, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için de fırsat sağlamaktadır (Çevik, 2018). Ülkemizde STEM uygulamalarına ilişkin çok sayıda araştırma gerçekleştirilmektedir. STEM uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmaların sahip oldukları özelliklere göre dağılımı ise yeni yapılacak olan araştırmalar için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada Türkiye’de gerçekleştirilen STEM uygulamaları ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

‘STEM / FeTeMM’ eğitimi konusunda yayımlanmış tezlerin;

Kabul yılı, program düzeyi ve takdim edildiği enstitüye göre dağılımı nasıldır?

Tezlerin çalışılan değişkenler ve katılımcı profiline göre dağılımı nasıldır?

Tezlerin araştırma modeli ve kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada, Türkiye’de “STEM/FeTeMM Eğitimi” ile ilgili yayımlanan tezler belirlenen değişkenlere göre incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de 2014-2018 yılları arasında STEM/FeTeMM Eğitimi konusunda yayımlanan, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan ve “STEM” ve “FeTeMM” anahtar sözcükleri taranarak ulaşılan 32 adet Lisansüstü Türkçe tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmada verilerin analizi sürecinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan örnekleme ait “STEM” ve “FeTeMM” Eğitimi ile ilgili 32 adet Lisansüstü Türkçe teze ulaşılmıştır. Daha sonra ulaşılan tezler belirlenen kriterlere göre gruplara ayrılmıştır. Söz konusu kriterler tezin araştırma yılı, araştırma deseni, veri toplama aracı, tezin gerçekleştirildiği enstitü, program düzeyi, katılımcı profili ve tezlerde çalışılan değişkenlerdir. Ayrıca çalışmada kategorilere ayrılan değişkenlere ait frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmada incelenen tezlerin araştırma yılı, gerçekleştirildiği enstitü ve program düzeyine ilişkin bulgularının frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Türkiye’de “STEM / FeTeMM” Eğitimi ile ilgili yayımlanmış tezlerin araştırma yılı, gerçekleştirildiği enstitü ve program düzeyine ilişkin bulgular

Değişkenler		f	%
Araştırma yılı	2018	23	72

	2017	6	19
	2016	2	6
	2015	0	0
	2014	1	3
Enstitü	Eğitim Bilimleri	16	50
	Fen Bilimleri	12	37
	Sosyal Bilimler	4	13
Program Düzeyi	Yüksek Lisans	28	88
	Doktora	4	12

Tablo 1’de görüldüğü üzere ‘STEM / FeTeMM’ eğitimi konusunda yayımlanan tezlerin %3’ü 2014 yılında, %6’sı 2016 yılında, %19’u 2017 yılında, %72’si ise 2018 yılında yayımlanmıştır. 2015 yılında ise ilgili konuya ilişkin gerçekleştirilen bir tez ile karşılaşılmamıştır. Yayımlanan tezlerin oranına bakıldığında ‘STEM / FeTeMM’ eğitiminin son yıllarda çokça ilgi gördüğü ve bu konu hakkında yapılan araştırmaların sıklaştığı söylenebilir. Tezlerin %13’ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, %50’si Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve %37’si ise Fen Bilimleri Enstitüsü’nde sunulmuştur. Bu sonuç eğitim bilimleri alanında yapılan tezlerin daha yoğun olduğunu göstermektedir. Son olarak program düzeyine göre incelendiğinde tezlerin; %88’inin Yüksek Lisans %12’sinin ise Doktora düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerde kullanılan araştırma modeline ve veri toplama araçlarına ilişkin elde edilen bulguların frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Türkiye’de “STEM / FeTeMM” eğitimi ile ilgili yayımlanmış tezlerin araştırma modeli ve veri toplama araçlarına ilişkin bulgular

Değişkenler		f	%
Araştırma Modeli	Karma	16	50
	Deneysel	9	28
	Betimsel	6	19
	Belirtilmemiş	1	3
Veri toplama aracı	Ölçek / Anket	27	34
	Yarı yapılandırılmış/Yapılandırılmış Görüşme	20	26
	Başarı testi / Çizim testi / Beceri testi	19	24
	Doküman İncelemesi	7	9
	Gözlem	3	4
	Odak Grup Görüşmesi	2	3

Tezler araştırma modellerine göre incelendiğinde; %28’inin deneysel, %19’unun betimsel, %50’sinin karma araştırma olduğu görülmüş ayrıca araştırma modeli belirtilmeyen tez oranı %3 olarak belirlenmiştir. Tezlerde genel olarak nicel ne nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modellerinin tercih edildiği görülmektedir. İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçları ise genel olarak akademik başarı testleri, bilimsel süreç becerileri testleri ve tutum, motivasyon, ilgi gibi duyuşsal özellikleri belirlemek için kullanılan ölçeklerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin de eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracı olduğu elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcı profili ve tezlerde çalışılan değişkenlere ilişkin elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Türkiye’de “STEM”/“FeTeMM” Eğitimi ile ilgili yayımlanmış tezlerde katılımcı profili ve tezlerde çalışılan değişkenlere ait bulgular

Değişkenler		f	%
Katılımcı Profili	Ortaokul öğrencisi	16	45
	Öğretmen adayı	9	25
	Öğretmen	3	9
	İlkokul öğrencisi	2	6
	Okul öncesi öğrencisi	1	3
	Lise öğrencisi	1	3
	Uzman kişiler	1	3
	Öğrenci velisi	1	3
	Yönetici / İdareci	1	3

Veri toplama aracı			
Akademik başarı		14	22
Tutum / İnanç		13	20
Görüş / Farkındalık		7	11
Motivasyon / İlgi		6	9
Problem çözme becerisi		5	8
Bilimsel süreç becerisi		4	6
Yaratıcılık / Bilimsel yaratıcılık		3	5
Kavramsal anlama		2	3
Mesleki gelişim / Kariyer		2	3
Mühendislik tasarım becerisi		2	3
Bilginin kalıcılığı		1	2
Yansıtıcı düşünme		1	2
Psikomotor beceriler		1	2
Sorgulama becerisi		1	2
Pedagojik alan bilgisi		1	2

İncelenen tezlerde katılımcıların %45'inin ortaokul öğrencisi, %25'inin öğretmen adayı, %9'unun öğretmen, %6'sının ilkököl öğrencisi, %3'ünün alanında uzman kişiler, %3'ünün lise öğrencisi, %3'ünün yönetici-idareciler, %3'ünün öğrenci velisi, %3'ünün okul öncesi öğrencisi olduğu görülmektedir. Katılımcı profilindeki dağılım incelendiğinde yapılan araştırmalarda genellikle ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Öğrencilerden sonra daha çok öğretmen adayları araştırmalarda yer almıştır. Bu çalışmalarda ise genel olarak öğretmen adaylarının 'STEM / FeTeMM' eğitimi hakkındaki görüşleri, STEM'e yönelik tutumları gibi değişkenler incelenmiştir. Tezlerde çalışılan değişkenler ise çalışılma sıklığına göre sırasıyla akademik başarı, tutum, görüş, motivasyon, problem çözme becerisi, bilimsel süreç becerisi, yaratıcılık, kavramsal anlama, mesleki gelişim, mühendislik tasarım becerisi, bilginin kalıcılığı, yansıtıcı düşünme, psikomotor beceriler, sorgulama becerisi ve pedagojik alan bilgisidir. Sonuç olarak incelenen tezlerde daha çok akademik başarı, tutum, motivasyon gibi değişkenler üzerinde çalışıldığı, becerilerinin belirlenmesine ya da geliştirilmesine yönelik tezlerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkiye'de 'STEM/FeTeMM Eğitimi' konusunda yayımlanmış lisansüstü tezler; kabul yılı, araştırma modeli, veri toplama aracı, sunulduğu enstitü, program düzeyi, katılımcı profili ve çalışılan değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tezlere bakıldığında STEM/FeTeMM eğitimi konusunda yapılan çalışmaların özellikle 2018 yılında yoğunlaştığı görülmektedir. Son yıllarda bu konu hakkında yapılan çalışmaların fazla olması STEM uygulamalarına ülkemizdeki öğretim programlarında yer verilmesi ve bu yaklaşımın ulusal ve uluslararası literatürde sıklıkla çalışılan bir konu olmasından kaynaklanıyor olabilir. İncelenen tezlerde kullanılan araştırma modellerinde ilk sırayı karma araştırma modeli almaktadır. Karma araştırma modeli nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılması şeklinde ifade edilebilir. Yasak (2017)'a göre araştırma problemini daha iyi anlamak için hem nicel hem de nitel yaklaşımlar birlikte kullanılmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların tez uygulamalarında karma araştırma yöntemlerine yer verdikleri söylenebilir. Özellikle deneysel çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinden de faydalanılmasının karma araştırma modelinin kullanılma sıklığını artırdığı düşünülmektedir. Araştırma yöntemlerine de bağlı olarak tezlerde en sık kullanılan nitel veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşmeler iken; nicel veri toplama araçları testler ve ölçeklerdir. Tezlerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği öğrencilerin bir konu hakkındaki görüşlerini almada en çok kullanılan tekniklerden biri olmuştur. Akademik başarı testi, bilimsel süreç becerileri testi ve araştırılan konu ile ilgili araştırmacının kendi oluşturduğu testlerin; tutum ölçeği, motivasyon ölçeği, ilgi ölçeği gibi ölçeklerin incelenen tezlerde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Tezlerin sunulduğu enstitülerin dağılımlarına bakıldığında Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan araştırmaların daha çok olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun sebebi olarak STEM/FeTeMM'in daha çok öğretim programları ve eğitimle ilgili olduğu söylenebilir. İncelenen tezlerin program düzeyine bakıldığında yapılan çalışmaların daha çok yüksek lisans tezleri olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmaların yüksek lisans düzeyinde yoğunlaşmasının nedeni doktora programlarının ve doktora öğrencilerinin sınırlı sayıda olması olabilir. STEM/FeTeMM Eğitimi konusunda yayımlanan tezlerdeki katılımcı profillerinin dağılımı incelendiğinde ise genellikle ortaokul öğrencileri üzerinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. STEM/FeTeMM etkinliklerinin genel olarak ilkököl ve ortaokul kademelerine hitap etmesi, bu kademedeki öğrencilerin üretkenlik becerilerini geliştirmeyi amaçlaması katılımcı profili olarak böyle bir dağılımın ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca tezlerde çalışılan değişkenler incelendiğinde akademik başarı ve tutum değişkenleri üzerinde daha yoğun bir çalışma olduğu görülmüştür.

Öneriler

Sonuç olarak STEM konusunda özellikle nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı daha derinlemesine veri sunan lisansüstü tez araştırmalarının yapılması ilgili alana katkı sağlayacağı için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca gerçekleştirilecek olan tez çalışmalarında öğretmen eğitimi sürecinde STEM uygulamalarının kullanılmasına ilişkin çeşitli araştırmaların yapılmasının ortaokul ve lise öğrencilerinin eğitiminde STEM uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ayar, M. C. (2015). First-hand Experience with Engineering Design and Career Interest in Engineering: An Informal STEM Education Case Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1655-1675.
- Aydın, G., Saka, M., & Guzey, S. (2017). 4-8. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM=FETEMM) Tutumlarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 787-802.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz M. & Emen, H., Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler ve Bazlar Konusunda Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Yaklaşımı ile Öğretim Tasarımı Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Çevik, M. (2018). Proje Tabanlı (PjT) Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) Eğitiminin, Meslek Lisesi Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Mesleki İlgilerine Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 281-306.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Stem Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67.
- Hwang, J., & Taylor, J. C. (2016). Stemming on STEM: A STEM Education Framework for Students with Disabilities. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 19(1), 39-49.
- Özsoy, N. (2017). STEM ve Yaratıcı Drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 633-644.
- Wyss, V. L., Heulskamp, D., & Siebert, C. J. (2012). Increasing Middle School Student Interest In STEM Careers With Videos of Scientists. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 501-522.
- Yasak, M. T. (2017). *Tasarım temelli fen eğitiminde, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik uygulamaları: Basınç konusu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının FeTeMM Öğretimi Yönelimleri

Neslihan ER

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, neslihaner26@hotmail.com

Prof. Dr. Özden TEZEL

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozden.tezel@gmail.com

Özet

Bu çalışma ile fen bilimleri öğretmen adaylarının, gelecekte öğrencilerine rehberlik yapmalarında ve uygulamalarında önemli rol oynayacak entegre bir yaklaşım sunan FeTeMM öğretimi yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak, genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 172 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Lin ve Williams (2015) tarafından fen bilimleri öğretmen adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimine ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte 31 madde bulunmaktadır ve 7'li likert tipindedir. Verilerin analizinde SPSS 16 istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin; cinsiyet, sınıf düzeyi ve FeTeMM ile ilgili eğitim/ders alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, öğrenim gördükleri bölümden memnun olma değişkenine göre ise anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinde, öğrencilerin mesleğe yönelik ilgi ve heveslerini daha da artırmak ve mesleki gelişimine olumlu yönde katkı sağlamak amacıyla; öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince, FeTeMM vd. yöntem ve yaklaşımları uygulamalı olarak, donanımlı biçimde öğrenip uygulamaları sağlanmalı, sorgulamalarına ve üst düzey düşüncelerine fırsat sunacak türden çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: FeTeMM, FeTeMM öğretimi yönelimleri, fen bilimleri öğretmen adayları

Abstract

The aim of this study is to determine the views of prospective science teachers about the teaching of STEM, which provides an integrated approach that will play an important role in guiding and implementing their students in the future. This research is structured in a general survey model based on quantitative research design. The study group of the study consists of 172 prospective science teachers who study in Eskişehir Osmangazi University Faculty of Education in 2018-2019 academic year. In the research, Integrated STEM Teaching Orientation Scale was used as data collection tool. The scale was developed by Lin and Williams (2015) to determine the pre-service science teachers' orientations in science, technology, engineering and mathematics teaching, and was adapted to Turkish by Hacıömeroğlu and Bulut (2016). There are 31 items in the scale and it is a 7-point likert type. SPSS 16 statistical package program was used for data analysis. As a result of the findings, it was found out that science teacher candidates? It was determined that there was no significant difference in terms of gender, grade level and education / course taking variables related to STEM, but it was significantly different according to the satisfaction with the department they studied.

Keywords: STEM, STEM teaching orientations, prospective science teachers

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler, bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Günümüzde, bilgiyi üreten ve hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, iletişim becerilerine sahip, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklere sahip bireylere ihtiyaç vardır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s.4). Bireylerin bu özelliklerini geliştirebilmek için ülkeler eğitim programlarında değişikliğe gitmiş ve gitmeye devam etmektedir (Yıldırım, 2018, s.1). Ülkelerin son yıllarda eğitimde gerçekleştirilen reform hareketlerinin en yenilerinden ve önemlilerinden biri fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonunu amaçlayan FeTeMM eğitimidir (Üçüncüoğlu ve Bozkurt Altan, 2018, s.330).

FeTeMM (STEM), Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasıdır (National Science and Technology Council [NST], 2013; Akt; Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018, s.37). STEM yaklaşımı Türkiye’de Çorlu, Adıgüzel, Ayar, Çorlu ve Özel (2012) tarafından Fen- Teknoloji- Mühendislik- Matematik [FeTeMM] yaklaşımı olarak önerilmiştir (Tezel ve Yaman, 2017, s.136). Baran, Canbazoglu-Bilici, Mesutoğlu (2015, s.61) FeTeMM eğitimini; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini, disiplinler arası ele alarak, öğrencilerin bu disiplinlere yönelik ilgilerini ve FeTeMM kariyer bilincini geliştirmeyi, 21. yüzyıl bilgi ve becerilerinin gelişimine olanak sağlayacak bütünlük uygulamaları esas almaktadır diye tanımlamıştır.

FeTeMM eğitiminin amacı, mevcut müfredat içerisinde öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarındaki bilgi ve becerileri, disiplinlerarası uygulamaları kullanarak, daha etkin bir öğretim sağlamalarına katkıda bulunmaktır (Çorlu, 2012, s.31). Bu amaca ulaşılabilmesi ise FeTeMM konusunda duyarlı, bilgili ve tecrübeli öğretmenlerin; özgür düşünebilen, girişimci ruha sahip, problem çözmeyi bilen ve dayanışmayı önemseyen yaratıcı öğrencileri yetiştirmesi ile mümkün olacaktır (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015, s.18). Bu sebeple FeTeMM eğitiminin bütüncül ve disiplinlerarası bakış açısının Türkiye eğitim sistemine yansıtılması için eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalığının belirlenmesi gerekmektedir (Buyruk ve Korkmaz, 2016, s.63). Uluslararası alanyazında pek çok çalışma bulunmasına ve okullarda FeTeMM eğitiminin verilmesine rağmen FeTeMM Türkiye’de henüz yaygınlaşmamıştır (Gülhan ve Şahin, 2016, s.605).

Ülkemizin ekonomik rekabet gücü için stratejik açıdan önemli bir yere sahip olan FeTeMM eğitime yönelik öğrencilerin ilgilerini arttırmak, geleceğin mesleklerine katılımlarında önem arz etmektedir. Günümüzün ihtiyaçlarına cevap verecek becerilere sahip bireyleri yetiştirmek FeTeMM eğitimi sayesinde olacaktır. Öğrencilerin bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan niteliklerdeki bireyler olabilmeleri için FeTeMM eğitime başlanması gerekli görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018, s.4). FeTeMM eğitiminin etkili biçimde gerçekleştirilmesi için öğretmenin; öğrenmeye ve yeniliklere açık olması, bilimsel araştırma yönünün kuvvetli olması, bilimsel süreç becerilerine sahip olması, işbirliğine açık ve sabırlı olması, sorun çözme becerisine sahip olması gerekmektedir (Tezel ve Yaman, 2017, s.142).

Öğretim programına eklenen Fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarıyla; öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinler arası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hâle getirerek dünya görüşü geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Günümüzün önemli eğitim-öğretim yaklaşımlarından biri olan FeTeMM; bu amaçları gerçekleştirmede etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple, fen bilimleri öğretmen adaylarının, gelecekte öğrencilerine rehberlik yapmalarında ve uygulamalarında önemli rol oynayacak entegre bir yaklaşım sunan FeTeMM öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adaylarının, FeTeMM öğretimi yönelimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, yanıtı aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri FeTeMM ile ilgili bir eğitim/ders alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri öğrenim gördükleri bölümden memnun olup-olmamalarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Bu modelde, konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2016,s.109).

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 174 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun genel özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Genel Özellikleri

	Katılımcılar	N	%
Cinsiyet	Kadın	148	85
	Erkek	26	15
Sınıf	Sınıf	54	31,0
	Sınıf	30	17,2
	Sınıf	52	29,9
	Sınıf	38	21,9

Eğitim Alma Durumu	Evet	34	19,5
	Hayır	140	80,5
Okuduğu Bölümden Memnun Olma Durumu	Evet	137	78,8
	Hayır	37	21,2
TOPLAM		174	100,0

Araştırmada veri toplama aracı olarak Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Lin ve Williams (2015) tarafından fen bilimleri öğretmen adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimine ilişkin yönelimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş olup, Hacıömeroğlu ve Bulut (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte 31 madde bulunmaktadır ve 7'li likert tipindedir. Ölçekte bulunan sorulara öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılmıyorum, kararsızım, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum aralıklarında değerlendirilmiştir. Ölçeğin 6 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; bilgi, değer, tutum, sübjektif ölçüt, algılanan davranış kontrolü ve davranış yönelimidir. Bu alt boyutlardan, bilgi faktörü 1, 2, 3, 4; değer faktörü 5, 6, 7, 8, 9, 10; tutum faktörü 11, 12, 13, 14, 15, 16; sübjektif ölçüt faktörü 17, 18, 19, 20, 21; algılanan davranış kontrolü 22, 23, 24, 25, 26; davranış yönelimi 27, 28, 29, 30, 31 numaralı soruları kapsamaktadır.

Tablo 2: Ölçeğe Ait Güvenirlik Katsayısı (Croanbach Alfa Değeri)

	Güvenirlik Katsayısı
Entegre FeTeMM Öğretimi Yönelimleri Ölçeği	0,75

Verilerin ham hâli düzenlenerek veri seti oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışması yapılarak analize uygun olduğu belirlenmiştir. Hangi analizlerin yapılacağına karar verilmeden önce normallik testi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonrasında kolmogrov – smirnov değerinin ($p>0,05$) uygun olması sebebiyle verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin oran ölçek olması ve normal dağılıma uymaları sebebiyle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Veri setlerinden ölçeklere ait betimsel istatistikler, ortalamalar, standart sapmalar vb. değerler ortaya çıkarılmıştır. Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, FeTeMM ile ilgili ders/eğitim alma durumu, okuduğu bölümden memnun olma durumu) iki gruba sahip olması sebebiyle ölçekler için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Diğer bağımsız değişkenin (sınıf düzeyi) ikiden fazla gruba sahip olması sebebiyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen veriler, araştırma soruları ile tutarlı olacak şekilde analiz edilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre t-testi Analizi Sonuçları

N	\bar{x}	s	sd	t	P
---	-----------	---	----	---	---

Kadın	148	173,13	27,07	172	0,829	,408
Erkek	26	168,50	21,03			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, FeTeMM öğretimi yönelimlerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterip-göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3’e göre; kadın ve erkek öğretmen adaylar arasında, FeTeMM öğretimi yönelimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>0,05$).

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplar Arası Fark
Gruplar Arası	1929,764	3	643,255	0,931	0,424	Yok
Gruplar İçi	117405,161	170	690,619			
Toplam	119334,925	173				

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, sınıf düzeylerine göre farklılaşma gösterip-göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4’e göre; öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinde, sınıf düzeyi bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>0,05$).

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının FeTeMM ile İlgili Eğitim/Ders Alma Durumuna Göre t-testi Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	s	sd	T	P
Evet	34	175,67	31,96	172	0,800	,425
Hayır	140	171,65	24,75			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, FeTeMM ile ilgili bir eğitim/ ders alma değişkenine göre farklılaşma gösterip-göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5’e göre; FeTeMM ile ilgili eğitim/ders alan ve almayan öğretmen adayları arasında, FeTeMM öğretimi yönelimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>0,05$).

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümden Memnun Olma Durumlarına Göre t-testi Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	sd	T	P
Evet	137	175,95	24,33	172	3,505	,001
Hayır	37	159,43	29,28			

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin öğrenim gördükleri bölümden memnun olma değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’de verilmiştir. Tablo 6’ya göre; öğrenim gördükleri bölümden memnun olan öğretmen adayları ile öğrenim gördükleri bölümden memnun olmayan öğretmen adayları arasında, FeTeMM öğretimi yönelimleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma vardır ($p<0,05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların FeTeMM öğretimi yönelimlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, FeTeMM ile ilgili eğitim/ders alma durumuna ve öğrenim gördükleri bölümden memnun olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Demir-Başaran ve Temircan’ın (2018) sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada da, öğrencilerin cinsiyetine göre FeTeMM öğretimi yönelimlerinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Balçın, Çavuş ve Topaloğlu’nun (2018) ortaokul öğrencilerinin FeTeMM’e yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin FeTeMM’e yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Karakaya, Avgın ve Yılmaz’ın (2018) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin Fen, Matematik ve FeTeMM mesleklerine ilgi düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Hacıömeroğlu’nun (2018) sınıf öğretmeni adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi yönelim düzeylerinin incelendiği çalışmada, sınıf düzeyi değişkenine göre; adayların bilgi, değer, tutum ve subjektif ölçüt alt boyutlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Balçın, Çavuş ve Topaloğlu’nun (2018), ortaokul öğrencilerinin FeTeMM’e yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, öğrencilerin FeTeMM’e yönelik tutumları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin FeTeMM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgileri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. 5. sınıfta ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin FeTeMM ilgilerinin, 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Sonuç olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin FeTeMM alanlarındaki mesleklere olan ilgilerinin azaldığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, FeTeMM ile ilgili eğitim/ders alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Eroğlu ve Bektaş (2016), FeTeMM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşlerini araştırdığı çalışmada, katılımcıların FeTeMM alanında verilen eğitimin kendilerine olumlu anlamda katkılarının olduğunu tespit etmiştir. Damar, Durmaz ve Önder'in (2017), ortaokul öğrencilerinin FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumlarını ve görüşlerini belirledikleri çalışmada; öğrenci grubunun 5 haftalık FeTeMM etkinlikleri eğitiminden sonra bilim, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarına yönelik olumlu tutumlar geliştirdiği belirtilmiştir. Karakaya, Ünal, Çimen ve Yılmaz'ın (2018), fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımına yönelik farkındalıklarını belirledikleri çalışmada; fen Bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımına yönelik farkındalıklarının, hizmet içi kurs ya da seminer alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Dolayısıyla, öğretmen ve öğretmen adaylarına, nitelikli FeTeMM uygulamalarına katılma fırsatı tanındığında, kendilerinin FeTeMM öğretimi yönelimlerinde olumlu yönde gelişme olacağı söylenebilir.

Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM öğretimi yönelimlerinin, öğrenim gördükleri bölümden memnun olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Demir-Başaran ve Temircan'ın (2018) sınıf öğretmenleri adaylarıyla yaptıkları çalışmada, FeTeMM öğretimi yönelimlerinde memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Can ve Şahin'in (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretime yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik tutumlarının pozitif yönde arttığında fen öğretime yönelik tutumlarının da pozitif yönde arttığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okuduğu bölümden memnun olan öğrencilerin, meslek yaşantısında kullanacağı güncel yöntem ve yaklaşımları öğrenmeye hevesli olacağı söylenebilir.

Öneriler

Eğitim fakültelerinde, öğrencilerin mesleğe yönelik ilgi ve heveslerini daha da artırmak ve mesleki gelişimine olumlu yönde katkı sağlamak amacıyla; öğrencilerin FeTeMM becerilerini geliştirecek, sorgulamalarına ve üst düzey düşünmelerine fırsat sunacak türden çalışmalar yapılmalıdır.

Mühendislik ve teknolojiye dayanan 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireyleri topluma kazandırmak; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonunu sağlayarak, öğrencilerin günlük yaşantılarında işlevsel olarak kullanabilecekleri ve fikir üretebilecekleri deneyimler kazanmalarına fırsat vermekle mümkün olabilir. FeTeMM eğitimine ilgileri artan öğrenciler, günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi ve becerilere sahip, geleceğin girişimcileri olabilirler. Zira, bunun gerçekleşmesinde öğretmenler kilit bir öneme sahiptir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince, FeTeMM vd. yöntem ve yaklaşımları uygulamalı olarak, donanımlı biçimde öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Kaynaklar

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi raporu "Günün modası mı yoksa gereksinim mi?"*. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Balçın, M. D., Çavuş, R. ve Yavuz- Topaloğlu, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM'e yönelik tutumlarının ve FeTeMM alanlarındaki mesleklere yönelik ilgilerinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 6 (2), (s.40-62).

Baran, E., Cambazoğlu-Bilici, S., & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 5 (2), (s.60-69).

Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13 (2), (s.61-76).

Can, M. ve Şahin, Ç. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), (s.13-26).

Çorlu, M. S. (2012). *A Pathway to STEM Education: Investigating Pre-service Mathematics and Science Teachers at Turkish Universities in Terms of Their Understanding of Mathematics used in Science*. Doktora Tezi, Texas A&M University.

Damar, A., Durmaz, C. ve Önder, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumları ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 1 (1), (s.47-65)

Demir- Başaran, S. ve Temircan, S. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM öğretimi yönelimleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (61), (s.659- 667).

Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi (ENAD)*, 4 (3), (s.43-67).

Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen- teknoloji- mühendislik- matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına ilgisi. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1). (s.602-620).

Hacıömeroğlu, G. ve Bulut, A. S. (2016). Entegre FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (3). (s.654-669).

Hacıömeroğlu, G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) öğretimi yönelim düzeylerinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), (s.183-194).

Karakaya, F., Avgın, S. ve Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen- teknoloji- mühendislik- matematik (FeTeMM) mesleklerine olan ilgileri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), (s.36-53).

Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin stem yaklaşımına yönelik farkındalıkları. *JRES*, 5 (1), (s.124-138).

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım.

MEB. (2018). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), (s.135-145).

Üçüncüoğlu, İ. ve Bozkurt- Altan, E. (2018). Fen bilimleri öğretmen adayları için STEM odaklı laboratuvar uygulamaları etkinliği: Sağlıklı yaşam etkinliği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9), (s.329-347).

Yıldırım, B. (2018). Bağlam temelli öğrenmeye uygun olarak hazırlanmış STEM uygulamalarının etkilerinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), (s.1-20).

Okul Dışı Ortamlardaki Fen Öğretimi Deneyimlerinin Derinlemesine Analizi: Feza Gürsey Bilim Merkezi

Abuzer Akgün

aakgun@adiyaman.edu.tr, Adıyaman Üniversitesi

Ümit Duruk

uduruk86@gmail.com, Adıyaman Üniversitesi

Nurcan Yılmaz

nurcany709@gmail.com, Adıyaman Üniversitesi

Sıdika Tekin

tekinsidika7@gmail.com, Adıyaman Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın öncelikli amacı eğitsel gezi amacıyla Feza Gürsey Bilim Merkezi'ne giden ve orada düzenli olarak yürütülen çeşitli etkinliklere katılan öğretmen adaylarının deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. Çalışmanın katılımcılarını 4 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Olgu bilim deseni uyarınca yürütülen çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan olan yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve yapılandırılmamış gözlemler yoluyla toplanmıştır. Hem sözlü hem de yazılı olarak toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Gezilerin amacına uygun olarak yürütülebilmesi için öğretmenlerin ve rehberlerin işbirliği içinde çalışmaları gerektiğine işaret ettiği görülmüştür. Rehberlerin öğrenci davranışları, tutumları, ilgileri ve motivasyonları üzerindeki etkilerinin göz ardı edilemeyecek bir düzeyde olduğu bulgusu dikkat çekmiştir. Bundan dolayı, rehberlerin öğrenci öğrenmelerini kontrol edebilmeleri adına farklı stratejiler geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Elde edilen bulgular neticesinde, gezi öncesinde öğretmenlerin bir plan eşliğinde hareket etmelerinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere gezilecek ortamlardaki rehberlerle iletişim halinde olmaları ve aynı zamanda ortamı önceden ziyaret etmeleri önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: fen öğretimi, okul-dışı öğrenme ortamları, öğretmen adayları, pedagojik alan bilgisi

Insights into Science Learning Experiences in Out-of-School Environments: Feza Gürsey Science Center

Abstract

The initial purpose of this study to gain deeper insight into prospective science teachers' experiences of regular science activities during a field trip to Feza Gürsey Science Center. Four prospective science teachers participated in the study. Data sources included a semi-structured interview form constructed by researchers and unstructured observations made in the science center. Oral and written data were analyzed through content analysis. Results indicated that the cooperation among teachers and advisors is needed for meeting the purpose of the field trips. It was observed that student behaviors, attitudes, interests and motivation were substantially affected by advisors. Consequently, advisors had better improve their instructional strategies as well as their pedagogical content knowledge altogether. In light of the results, it was concluded that it is very important for teachers to make plan and they offered to keep contact with advisors on the organisation issues and to visit science centers before field trips.

Keywords: science education, out-of-school learning environments, prospective teachers, pedagogical content knowledge

Giriş

Fen eğitimi bireylerin bulunduğu ortamı, dünyayı ve evreni tanımasını ve onları sahip olduğu kavramlar aracılığıyla bilimsel olarak açıklamasını sağlamayı amaçlar. Bunun yanında bireylerin akılcı ve eleştirel düşüncelerini, açıklamalarını kanıta dayalı olarak üretmelerini ve bu süreçte sorgulayıcı bir tutum içinde olmalarını dikkate alır. Dersin hedefleri doğrultusunda düzenlenen okul dışı öğrenme ortamları bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı ve okul ortamındaki öğrenmelere oranla daha az yapılandırılmış fen öğrenimi fırsatları sağlayan öğrenme ortamlarıdır. Dolayısıyla, okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin fen bilimleri dersine olan ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilemesi, aynı zamanda öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunması açısından tercih edilmektedir (Bozdoğan ve Yalçın, 2006). Bu bağlamda düşünüldüğünde, okul dışı

öğrenme ortamları aracılığıyla öğrencilere bilimsel argümanlarını sorgulayabilecekleri ve bunları tartışabilecekleri ortamların yaratıldığı, bilgiyi keşfetme yolunda bilimsel alanda rehberlik aldıkları ve böylelikle bilgilerini aktif bir şekilde yapılandırma fırsatı buldukları söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağlama konusunda önemli öğretimsel çıktılara öncülük eden ortamlar olduğu da söylenebilir (Laçın Şimşek, 2011; Lakin, 2006; Öztürk, 2009). Okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu etkileri özellikle matematik, sosyal bilimler, sanat gibi disiplinlere dayalı alanlarda kendini göstermektedir. Alanlar incelendiğinde en çok olumlu etkinin sosyal bilimler ile fen bilimlerinde olduğu görülmektedir. Bu durumun en büyük sebeplerinden biri ise fen ve sosyal alanlarının anlaşılması zor olan çok sayıda soyut kavramı barındırmasından kaynaklandığı söylenebilir (Erten ve Taşçı, 2016). Fen öğretiminin daha anlaşılır ve zevkli bir hale gelmesini sağlamada informal öğrenme ortamlarından olan bilim merkezleri büyük öneme sahiptir (Bozdoğan ve Yalçın, 2006).

Ülkemizde son yıllarda bilim merkezlerine yönelik yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konan öneriler dikkate alınarak bilim merkezleri yaygınlaşmıştır ve bu ortamlar öğrenme ortamı olarak halka hizmet vermektedir. Feza Gürsey Bilim Merkezi Türkiye'nin ilk bilim merkezi olması ve diğer bilim merkezlerinin açılmasına öncülük etmesi ile ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinin programlarında yer alan Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersi kapsamında eğitsel geziler düzenlenmektedir. Bilim merkezlerinin de dahil olduğu gezilerin fen bilimleri dersine olan olumlu ve olumsuz etkilerinin belirlendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Akgün, Duruk ve Tokur, 2017; Bozdoğan, 2008; Bozdoğan ve Yalçın, 2009; Duruk ve diğ. 2018; Selanik Ay ve Erbasan, 2016; Sontay, Tutar ve Karamustafaoglu, 2016; Yavuz Topaloğlu ve Balkan Kıyıcı, 2015). Bu çalışmalarda genel olarak okul dışı öğrenme deneyimlerine ve bilim merkezlerine ilişkin görüşlerin tespitine odaklanıldığı görülmüştür.

Bilim merkezleri orada görev yapmakta olan rehberlerin pedagojik alan bilgilerinin gelişmesini sağlamada büyük öneme sahip ortamlar olarak görülmektedir. Rehberlerin sahip olduğu pedagojik alan bilgisi öğrenci öğrenmeleri üzerinde son derece önemlidir çünkü okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarıyla öğrenmelerine imkan sağlayıp her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine yardımcı olmasının yanı sıra öğrenmeyi cesaretlendirmektedir (Gerber, Marek ve Cavallo, 2001). Aynı şekilde öğretmenlerin birbirleriyle ve bilim merkezinde görev yapmakta olan rehberlerle iletişim halinde bulunmaları öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Chin, 2004). Öğrenci öğrenmelerinin desteklenmesinde rehberlerin yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte, okul dışı öğrenme ortamlarındaki etkinliklere katılanların görevli rehberlerin ilgisiz tavırlar sergilemelerinden ve yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olmamalarından yakındıkları bilinmektedir (Bozdoğan, 2008).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı eğitsel gezi amacıyla Feza Gürsey Bilim Merkezi'ne giden ve orada düzenli olarak yürütülen çeşitli etkinliklere katılan 4 fen bilimleri öğretmen adayının deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bunun yanı sıra bilim merkezindeki deney setleri ve gösterileri ile rehberlerin pedagojik alan bilgilerinin fen öğretimi açısından yeterliklerini incelemektir.

Çalışmanın Soruları

Okul dışı öğrenme ortamı olarak bilinen bilim merkezleri okullarda öğretilen fen bilimleri dersini tamamlama rolünü ne ölçüde sağlamaktadır?

Bilim merkezinde bulunan deney setleri ve gösteriler öğretim programındaki kazanımlara uygun mudur?

Bilim merkezinde görevli rehberlerin pedagojik alan bilgi düzeyleri öğrenci öğrenmelerine olumlu katkı sağlama konusunda yeterli midir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Okul dışı öğrenme ortamları bünyesinde yapılan çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni üzerinden yürütülmüştür. Olgu bilim deseni yapılan çalışmalar belirlenmiş olan bir olgu üzerinden bireylerin algılarını açığa çıkarıp daha sonra açıklamalara yorum getirmeyi hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu desen kapsamında fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışına yapmış oldukları Feza Gürsey Bilim Merkezi hakkındaki gözlemlerinin örnekler ve gerçek yaşantılardan yola çıkarak detaylandırılması amaçlanmıştır.

Örneklem

Okul dışı öğrenme ortamları dersini almış olan ve Feza Gürsey Bilim Merkezi'ndeki etkinliklere gönüllük katılan 4 öğretmen adayı örnekleme oluşturmuştur. Çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına en uygun ve istenilen özellikleri bünyesinde barındıran katılımcıların seçildiği örnekleme yöntemidir. Aynı zamanda dört öğretmen adayı katılımcı gözlemci rolünü üstlenmektedir. Katılımcı gözlem, gözlem yapan bireylerin fazlaca sorumluluk aldığı ve gözlemlediği bir takımın özelliklerini taşıyan bireylerden oluşan bunun yanında yapılan etkinliklerde aktif rol alan, yapılan gözlemin eksiksiz olabilmesi için zaman probleminin olmadığı bir gözlem türüdür.(www.guncelpsikoloji.net) Çalışmanın örneklemini oluşturan aday öğretmenler gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmelere katılmışlardır.

Veri Toplama Süreci

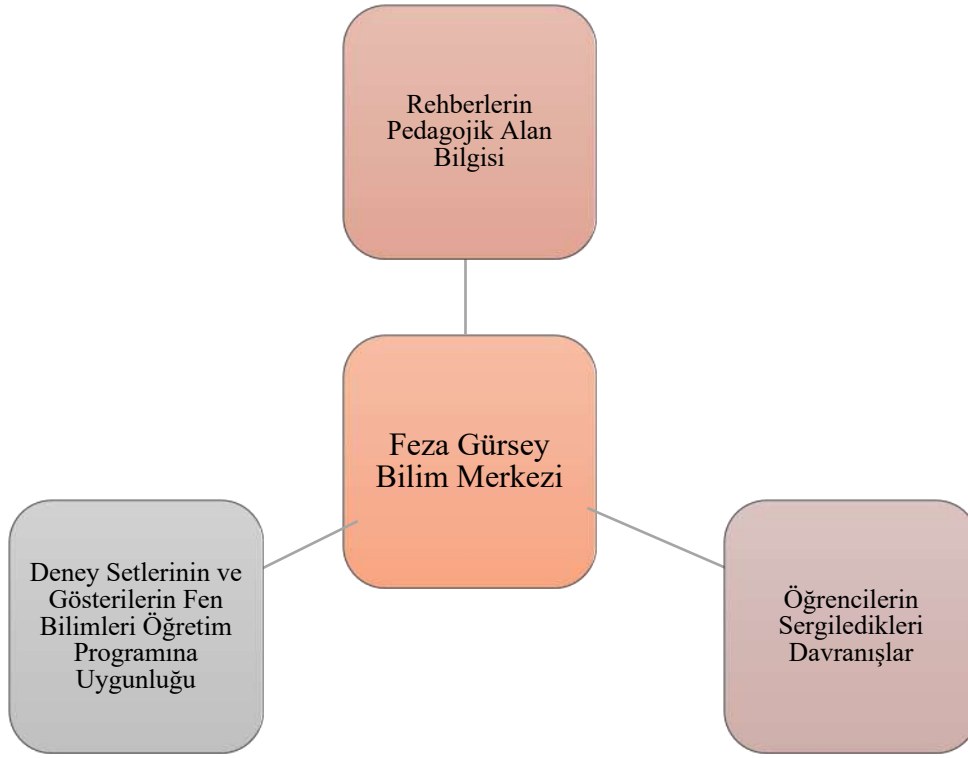
Bu çalışma kapsamında, bilim merkezinde görev yapmakta olan rehberlerin pedagojik alan bilgisine yönelik 10 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları önceden araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bununla birlikte, görüşme esnasındaki durumlara bağlı olarak gerekli görülen yerlerde ekleme ya da çıkarma yapılmasına olanak tanıyacak şekilde uygulanmıştır. Rehberlerle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları farklı ortamlarda gerçekleştirilmiş olup rehberlerin her biri ile yapılan görüşme yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Yapılandırılmamış gözlem yöntemi kullanılarak bilim merkezini ziyaret eden öğrencilerin orayı incelerken sergilemiş oldukları davranışlar, deney setleri ve ek olarak diğer etkinliklerin fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğu incelenmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen yapılandırılmamış görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olup aile veya öğretmenlerden gerekli izinler alınarak yapılmıştır. Öğretmen adayları gezi esnasındaki gözlemlerini yazılı hale getirmiştir. Öğrencilerin önceden öğrendikleri kavramları gezi sırasında sorgulayıp sorgulamadıklarını test etmek için ses ve özellikleri ünitesinde yer alan kavram yanılgılarına yönelik hazırlanmış test, serbest gezi esnasında gönüllü olarak katılan öğrencilere uygulanmıştır. Serbest gezi bireylerin deney setlerini kendi ilgi alanlarına yönelik rehber ve öğretmen kontrolü dışında gerçekleştirilen geziler olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda gezi esnasında öğrencilere kazanım odaklı etkinlikler (Ya Yaz Ya Çiz, Şişeyi Çevir Soruyu Kap) yaptırılarak bu kazanıma hitap eden deney seti ve gösterilerine karşı davranışları gözlemlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. İçerik analizine, verileri ortak paydada birleştirerek kavramsallaştırıp aynı zamanda temalar halinde okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunmak amacıyla başvurulmuştur (Baur, 2003; Fraenkel ve Wallen, 2000; Göktaş vd. 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmen adaylarının bilim merkezinde yapmış oldukları gözlem ve görüşmeler yazılı doküman haline getirilip araştırmacılar tarafından incelenerek “kategori” adı altında açıklamalara gidilmiştir. Açıklamalara tablolar halinde yer verilmiştir. Ek olarak rehberlerin pedagojik alan bilgileri “Hegzagon modeli” dikkate alınarak incelenmiştir. Hegzagon modeli altı bileşene sahip olan bir modeldir ve şu bileşenleri içerir: stratejiler bilgisi, değerlendirme bilgisi, öğretmen yeterliliği, öğrenci anlayışlarını anlama bilgisi ve program bilgisi. Aynı zamanda bu model fen öğretimi için geliştirilmiş kapsamlı bir modeldir (Park ve Oliver, 2008).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde rehberlerin yarı-yapılandırılmış görüşmeler esnasında sorulan sorulara verdikleri cevapların ve yapılandırılmamış gözlemler sonucu elde edilen verilerin analizi ile 3 farklı kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilere Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen kategoriler

Rehberlerin Pedagojik Alan Bilgisi

Rehberlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulguların incelenmesi ile “Rehberlerin Pedagojik Alan Bilgisi” kategorisi oluşturulmuştur. Elde edilen her bir bulguya yönelik olarak örnek cümleye tablo içinde yer verilmiştir. Rehberlerin pedagojik alan bilgisi kategorisi genelde beş kod etrafında toplanmıştır. Bunlar, “rehberlerin bilimin doğasına olan inançları”, “kavram yanlışlarına yönelik çalışma”, “öğrencilerin öğrenme zorlukları”, “uygulanan strateji”, “rehberlerin öz-yeterlikleri” kodlarıdır.

Tablo 1. Rehberlerin Pedagojik Alan Bilgisine Yönelik Örnek İfadeler

“Bilimsel gerçekler aynıdır bu yüzden deney setlerinin değişmesine gerek yoktur”.
“Burada biz zaten anlatırken dikkat ediyoruz. Ancak kavram yanlışlarıyla ilgili özel bir çalışmamız yok”.
“Öğrencilerin burada öğrendikleri bilgiler zor değil. Belli başlı konular üzerinde duruyoruz. Bu nedenle zorluk yaşadıklarımı düşünmüyorum”.

“Deney setlerini biz öğrencilere anlatıyoruz ve yazılanları okumalarını söylüyoruz. Genel olarak kullandığımız strateji bu.”

“Ben astronomi alanından mezunum. Kendi alanım ile ilgili deney setlerini anlatırken zorluk yaşamıyorum fakat diğer alanlara hitap eden deney setlerinde zorluk yaşıyorum. Böyle durumlarda diğer rehberlerden yardım alıyorum ya da öğrencileri onlara yönlendiriyorum”.

Tablo 1 incelendiğinde, ilk örnek ifadeden yola çıkarak rehberlerin bilimin doğasına yönelik inançlarının zayıf olabileceğini söyleyebiliriz. Bilim merkezlerinin amaçları arasında öğrencilerin bilimsel meraklarının artırılmasını sağlamak varken merkezde görev yapmakta olan rehberlerin bilime yönelik pozitivist inanışlara (ör. bilimsel gerçekler aynıdır ve değişmez ifadesi) sahip oldukları tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde rehberlerin öğrencilerin sahip oldukları ön bilgileri, kavram yanılgılarını ve öğrenmekte zorluk çektikleri noktaları dikkate almadıkları dikkati çekmiştir. Rehberlerle yapılan görüşmelere göre genelde hepsinin aynı strateji ile ilerlediği görülmektedir. Bununla birlikte, okul dışı öğrenme ortamları öğrencilerin farklı öğrenme stillerinde öğrenmelerine imkan tanıyan ortamlardır. Bu nedenle bu merkezlerde verilen tamamlayıcı öğretimin çeşitli stratejiler yoluyla yürütülerek öğrencilerin öğrenme farklılıklarına hitap etmesi gerekmektedir. Başka bir bulgu ise rehberlerin fen öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin zayıf olabileceğidir. Örnek cümlede de belirtildiği üzere, rehberlerin yeni alanlara açılma konusunda geri planda durdukları gözlenmiş ve bir alandaki bilgiyi diğer alanlara aktarma konusunda kendilerine olan inançlarının genel olarak yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Sergiledikleri Davranışlar

Gezi esnasında gerçekleştirilen yapılandırılmamış gözlemler ve öğrencilerle süreç içerisinde yapılan ‘Ya Yaz Ya Çiz, Şişeyi Çevir Soruyu Kap’ etkinlikleri ile serbest gezi esnasında uygulanan kavram testlerinden elde edilen bulguların incelenmesi ile “Öğrencilerin Sergiledikleri Davranışlar” kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategorinin genel olarak dört kod etrafında şekillendiği görülmüştür. Bunlar, “öğrencilerin deney setlerini oyuncak olarak, bilim merkezini ise eğlence merkezi olarak görmeleri”, “düzeneklerde yer alan açıklamaları dikkate almamaları”, “aile faktörü” ve “rehberleri dikkate almamaları” kodlarıdır.

Tablo 2. Öğrencilerin Sergiledikleri Davranışlar

Öğrenciler deney setlerini incelerken öğrenme amacından ziyade eğlenme amacı içerisindeydi. Özellikle renkli olan deney setleri daha çok dikkatlerini çekmişti.
Okul öncesi dönemindeki öğrenciler bilim merkezinin öğretici rolünün farkında olmadan katılmış gibiydi.
Çoğu öğrenci deney düzeneklerinin yanındaki açıklamaları dikkate almadan gözlem yaptı.
Deney atölyelerinde yapılan etkinliklere aileleri ile katılan öğrencilerin ilgileri diğer öğrencilere oranla daha yüksekti.
Öğrencilerin rehberleri genel olarak dikkate almadıkları gözlemlendi.

Tablo 2’de yer alan öğrenci davranışları incelendiğinde, öğrencilerin bilim merkezine değil de daha çok eğlence merkezine gelmiş bir görüntü içerisinde oldukları söylenebilir. Serbest gezi esnasında öğrencilerin deney setlerini incelerken öğrenme amacından ziyade eğlenme amacı güttükleri tespit edilmiştir. Ayrıca deney setlerini oyuncak olarak gören birçok öğrencinin olduğu dikkati çekmiştir. Gözlemler neticesinde öğrencilerin deney düzeneklerinin yanındaki açıklamaları dikkate almadıkları açıkça görülmüştür. Öte yandan, geziye ailesi ile birlikte katılan öğrencilerin daha ilgili oldukları dikkati çekmiştir. Diğer önemli nokta ise öğrencilerin rehberlerden yeterince faydalanmadığına ilişkin gözlemlerdir.

Deney Setlerinin ve Gösterilerin Fen Bilimleri Öğretim Programına Uygunluğu

Gezi boyunca gözlem yapan katılımcı öğretmen adaylarından deney setlerinin ve gösterilerin uygulanması sürecine ilişkin deneyimlerini detaylı bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcıların deneyimleri yoluyla “Deney Setlerinin ve Gösterilerin Fen Bilimleri Öğretim Programına Uygunluğu” kategorisi oluşturulmuştur.

Deney setleri ve gösterilerin fen bilimleri öğretim programına uygunluğu kategorisi ise dört kod etrafında şekillenmiştir. Bunlar, “günlük hayatla ilişki kurma”, “fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlara uygunluk”, “programın hedeflediği yaşam becerilerini kazandırma” ve “yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunma” kodlarıdır.

Tablo 3. Deney Setlerinin ve Gösterilerin Fen Bilimleri Öğretim Programına Uygunluğu

“Deney setleri ve deney gösterileri öğrencilerin okulda öğrenmiş oldukları bilgilerin günlük hayatla ilişkili olduğunu ortaya koyacak yapıdadır”.
“Deney setleri genellikle fen bilimleri dersine yöneliktir ve fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlarla büyük ölçüde uyumludur”.
“Deney gösterileri, öğretim programının önemli bileşenlerinden biri olan yaşam becerilerini (ör. iletişim, girişimcilik, işbirlikli çalışma) kazandırma konusunda yardımcı bir görev üstlenmektedir”.
“Deney setleri ve yapılan etkinlikler öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, aktif bir şekilde yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunabilecek bir yapıdadır”.

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bilim merkezindeki deney setlerinin ve gösterilerin öğrencilerin okulda öğrendikleri kavramların günlük hayatlarına aktarılabilirliği konusunda yeterli olduğu algısına sahip oldukları görülmüştür. Aynı şekilde, incelemeler sonucunda deney düzenekleri ve gerçekleştirilen gösterilerin fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlarla uyumlu olduğu ve programın hedeflediği yaşam becerilerini kazandırmada yardımcı bir görev üstlendiği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan çalışmanın amacı okul dışı öğrenme ortamı olan Feza Gürsey Bilim Merkezi'ne giden ve orada düzenli olarak yürütülen çeşitli etkinliklere katılan 4 fen bilimleri öğretmen adayının deneyimlerinin derinlemesine incelenmesidir. Ek olarak, bilim merkezinde bulunan deney setleri ve gösterileri ile rehberlerin pedagojik alan bilgilerinin fen öğretimi açısından yeterlikleri incelenmiştir. Etkinliklere katılan öğretmen adaylarının yaptıkları gözlemlerden ve oradaki rehberlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular 3 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler, “rehberlerin pedagojik alan bilgisi”, “öğrencilerin sergiledikleri davranışlar” ve “deney setlerinin ve gösterilerin fen bilimleri öğretim programına uygunluğu” şeklinde sıralanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, sonuç ve tartışma bu kategoriler doğrultusunda incelenmiştir.

Rehberlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizi ile oluşturulan ilk kategori incelendiğinde, rehberlerin “bilimsel gerçeklerin aynı olduğu ve bu yüzden deney setlerinin değişmesine ihtiyaç olmadığı” gibi bilimin doğası görüşleri yönünden zayıf ve pozitivist eğilimli görüşlere sahip olabilecekleri görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde benzer görüşlere öğretmen adaylarının da sahip olabileceği görülmüştür. Bozdoğan (2008) çalışmasında bilim merkezini ziyaret eden öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapmış ve birçok öğretmen adayının yeni deney setlerinin getirilmesini önermesine karşın bu değişime ilişkin yeterli gerekçeleri gösteremediğini rapor etmiştir. Benzer şekilde kavram yanılgısı ile ilgili sorulan soruda rehberler kavram yanılgıları için özel bir çalışma yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Gözlemlerden ve verilen cevaplardan elde edilen sonuca göre bilim merkezindeki rehberlerin kavram yanılgılarına dikkat etmedikleri ancak öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmede başarılı oldukları yorumu yapılabilir. Öte yandan, öğrencilerin öğrenme zorluklarının gerektiği şekilde dikkate alınmadığı ise rehberlerden birinin “öğrencilerin burada öğrendikleri bilgiler zor değil, belli başlı konular üzerinde duruyoruz. O yüzden zorluk yaşadıklarını düşünmüyorum” şeklindeki sözünden anlaşılabilir. Elde edilen bir başka sonuç rehberlerin öz-yeterliklerinin bazı durumlarda düşük olabileceğine ilişkindir. Öğretmen adaylarının yapmış oldukları gözlemler ve rehberlerin vermiş oldukları cevaplar ışığında rehberlerin kendi alanları ile ilgili olan deney

setlerini anlatmakta zorluk yaşamadıklarını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte, diğer disiplinlere hitap eden deney setlerini anlatırken zorluk çekmeleri durumunda öğrencileri diğer rehberlere yönlendirdikleri görülmüştür ki bu durum rehberlerin disiplinlerarası uygulamalara ilişkin öz-yeterliklerinin zayıf olabileceğine işaret ettiği söylenebilir. Pedagojik alan bilgisi için geliştirilen Hegzagon modeli dikkate alınarak rehberlerin pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde model üzerinde bulunan en önemli 4 bileşen arasındaki tutarlılığın zayıf olduğu görülmüştür. Bu bileşenleri açacak olursak; fen öğretiminde oryantasyonda bilimin doğasına olan inanç, öğrenci anlayışlarını anlamada kavram yanlışları, öğretmen yeterliğinde alana özgü bilgi ve son olarak fen öğretiminde stratejiler bilgisi bileşenlerinin zayıflığı söz konusudur. Alan yazın incelendiğinde (Duruk vd. 2018) çalışmalarında okul dışı ortamlarına gezi düzenleyen 28 fen bilimleri öğretmen adayları bu ortamlarda görev yapmakta olan rehberlerin pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Bozdoğan (2008) yapmış olduğu çalışmada Feza Gürsey Bilim Merkezine düzenlenen eğitsel gezide yer alan öğretmen adaylarıyla yaptığı görüşmede aralarından sadece 2'si rehberlerin pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde genelde aynı sonuçlar elde edilmiş fakat sebepleri hakkında bir görüş beyan edilmemiştir.

Öğrencilerin sergiledikleri davranışlar kategorisi açısından elde edilen en önemli sonuç öğrencilerin deney setlerini öncelikli olarak öğrenme amacı ile incelemeleri ve deney setlerini oyuncak olarak algılamalarıdır. Bu durumun başlıca sebebi öğretmenlerin genel olarak gezileri bir gezi öğretim planı doğrultusunda gerçekleştirmemeleri olabilir. Öte yandan, deney setlerinin oyuncak olarak görülmesi bilimsel kavramların yanlış zihinsel modeller altında yapılandırılması gibi bir sorunu da beraberinde getirebilir. Çünkü zihinsel modellerin doğru bir şekilde yapılandırılmasının hem akademik başarının hem de becerilerin gelişiminde önemli rolü vardır. Okul dışı öğrenme ortamlarına düzenlenen gezilerin hem eğlence hem de eğitim amaçlı düzenlenmesi gerektiğini önermektedir (Ateş, Ural ve Başkay, 2012). Okul dışı ortamlardan istenilen verimin alınması için öğretmenlere gerekli eğitsel hazırlıkları yapmaları önerilmektedir (Duruk vd. 2018).

Öğrenci davranışları gözlemlendiğinde, öğrencilerin gözlemlerini bilim merkezinde bulunan deney setlerinin üzerinde yer alan açıklamaları dikkate almadan yaptıkları tespit edilmiştir. Rehberlerle yapılan görüşmelerde, rehberlerin öğrencilerin deney setleri üzerinde yer alan açıklamaları okuduktan sonra gözlemlerini yaptıklarında daha iyi öğrendiklerini dile getirdikleri ifadesi ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte, bu durumun her zaman öyle olmadığına ilişkin katılımcı gözlem bulgularına da rastlanmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin rehberlerin söylediklerini de dikkate almadıkları gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin ise bilim merkezini bir öğrenme ortamı olarak görmekten ziyade her zaman gittikleri bir eğlence merkezine benzetmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanında aileleri ile katılan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Bu durum okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin yanı sıra aile bireylerinin de etkili olabileceği hipotezini güçlendirmiş olduğu söylenebilir.

Bir diğer kategori olan deney setleri ve gösterilerinin fen bilimleri öğretim programına uygunluğu kategorisi hem öğretmen adaylarının gözlemleri hem de rehberlerle yapılan görüşmelerin incelenmesi sonucunda oluşturulmuştur. Deney setleri ve gösterilerin öğrencilerin okulda öğrenmiş oldukları bilgilerin günlük hayatla ilişkili olduğunu gösterecek yapıda olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde benzer bulguların ortaya konduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları gerçek yaşamdaki deneyimlere fırsat vermekte ve öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla bilgiyi yapılandırma imkanı tanımaktadır (Sasson, 2014; Chin, 2004). Genel olarak deney setlerinin ve gösterilerinin fen bilimleri dersine yönelik olduğu ve fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlarla yüksek oranda uyumlu olduğu gözlemlenmiştir. Gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, bilim merkezlerinin öğrencilere programın hedeflediği yaşam becerilerini (ör. iletişim, girişimcilik, takım çalışması) kazandırma konusunda yardımcı bir görev üstlendiği söylenebilir. Gözlemler bilim merkezinde yapılan etkinliklerin grup çalışması gerektirdiğine işaret ettiği için öğrencilerin takım halinde çalışmaları ve hem kendi akran gruplarıyla hem de diğer bireylerle iletişim kurmalarının bilim merkezlerinin yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağladığı fikrine kanıt oluşturduğu yorumu yapılabilir.

Çalışmanın sonucunda, okul dışı öğrenme ortamı olarak sınıflandırılan bilim merkezlerinin öğrencilerin okulda öğrenmiş oldukları fen bilimleri dersini deneyimleyerek öğrenme fırsatı sunmaya uygun yapıda olmasına karşın, geziyi düzenleyen öğretmenlerden veya orada görev yapan rehberlerden kaynaklanan çeşitli sınırlayıcılar nedeniyle amacına tam olarak hizmet edemediği söylenebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen dersindeki akademik başarılarına, fen bilimleri dersine olan tutumlarına etki edebilmesi için bu problemlerin en aza indirgenmesi gerekmektedir. Bu konu ile ilgili olarak alan yazında yapılan çalışmalar (Bozdoğan ve Yalçın, 2006) öğretim programını göz önünde bulundurmadan düzenlenen gezilerin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarında herhangi bir değişiklik oluşturmadığını göstermiştir. Aynı şekilde öğretim programı ile ilişkilendirilmeyen okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenmelerin örgün ortamlarda kazandırılması hedeflenen davranışlara ulaşmayı da zorlaştırdığı bilinmektedir (Çalıköğü, 2014). Bilim merkezinde gerçekleşen öğrenci öğrenmeleri gereken düzeyde analiz edilmemekle birlikte öğrencilerde yeni kavram yanlışlarının

oluşturulması da muhtemeldir. Nitekim, Tyler (1998) informal öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kavram oluşturma süreçleri üzerinde etkili olan faktörler ile ilgili yaptığı çalışmasında okul ve okul dışı ortamlar olarak farklı iki alanda öğrenilen kavramlar arasında oluşan tutarsızlığın öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşturacağını ifade etmiştir. Özetle, etkili bir öğretimin gerçekleştiği bilim merkezlerinin öğrencilerin eğlenerek öğrenebilecekleri, sosyal deneyimler sağlayabilecekleri ortamlara hizmet ettiği ve aynı zamanda onlara sorgulama fırsatı sunduğu, onlarda bilime yönelik merak oluşturduğu ve fen bilimleri öğretimini zenginleştirdiği söylenebilir.

Öneriler

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bilim merkezlerinin fen bilimleri dersine yardımcı bir öğrenme ortamı olabileceği fakat tam anlamıyla yapılandırılmadığı düşüncesiyle Feza Gürsey Bilim Merkezi'nde bulunan deney setlerinin geliştirilmesi veya yeni deney setlerinin getirilmesi önerilmektedir. Ek olarak bilim merkezinde görev yapmakta olan rehberlerin öğrenci öğrenmelerini dikkate alarak kavram yanlışlıklarına yönelik ekstra uygulamalar yapmaları halinde daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaları sağlanabilir. Okul dışı öğrenme ortamına yapılan gezilerin amacına ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenler geziyi bir plan dahilinde gerçekleştirmeli, imkanları varsa gezi yapılacak yeri önceden ziyaret etmeli ve görevlilerle iletişim halinde olmalıdırlar. Gezi boyunca öğretmenler öğrencilerini olabildiğince kontrol etmeli ve onları doğru şekilde yönlendirmelidir. Bunu yaparken öğretmen-rehber iletişimi önemli olduğundan bu koordinasyon temelinde sürdürülmelidir. Ayrıca, informal öğrenme ortamlarında düzenlenen etkinlikler öğrenenler üzerinde hem konunun öğrenilmesinde hem de sosyal bağlamda kurduğu ilişkilerde uzun süreli anılar içeren bir etki bırakmalıdır. Bundan dolayı, öğretmenler gezi sonrasında da öğrenci öğrenmelerini kontrol etmeli ve öğrenme çıktılarının kalıcılığını sürekli olarak sorgulamalıdır. Son olarak bilim merkezleri, gelişmiş şehirlerde ek öğrenme ortamları olarak hizmet veriyor olsa da ekonomisi daha düşük olan şehirlerde bu imkan söz konusu değildir. Ülkemizde birçok öğrenci bilim merkezlerinin ne olduğunu ve nasıl hizmet verdiğini bilmemektedir. Bundan dolayı, bilim merkezlerinin sayısının artırılması ve tanıtıcı etkinlikler yoluyla bu merkezlerin geniş kitlelere duyurulması gerektiğinden bahsedilebilir.

Kaynaklar

- Akgün, A., Duruk, Ü., & Tokur, F. (2017). Gözlem gezisi yönteminin öğretmen adaylarının çevreye ve çevre eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi. *Route Educational & Social Science Journal*, 4(2), (s.65-82).
- Ateş, A., Ural, G. ve Başbay, A. (2012).“Mevlana Toplum ve Bilim Merkezi” uygulamalarının öğrenenlerin bilime yönelik tutumlarına etkisi ve öğrenme sürecine katkıları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), (s.83-97).
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131-151). London: Sage.
- Bozdoğan, A. E., ve Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji Parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), (S.95-114).
- Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), (s.19-41).
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2009). Determining the influence of a science exhibition center training program on elementary pupils' interest and achievement in science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), (s.27-34).
- Chin, C. (2004). Museum experience-A resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, (s.63-90).
- Çalikoğlu, B. S. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin derinlik ve karmaşıklığa göre farklılaştırılmış fen öğretiminin başarı, bilimsel süreç becerileri ve tutuma etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). *İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Duruk, Ü., Akgün, A., Yılmaz, N., Özün, S., Aykut, N., & Tekin, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, (s.315-332).

Erten, Z. ve Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), (s.638-657).

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. (2000). How to design and evaluate research in education (4th ed.). NY: McGraw-Hill.

Gerber, B. L., Cavallo, A. M., and Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), (s.535-549).

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

<https://www.guncelpsikoloji.net/m/arastirma-yontemleri/arastirma-yontemleri-gozlem-ve-turleri-h5980.html>.

Laçın Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. İçinde Laçın Şimşek, C. (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları (1-23)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Lakin, L. (2006). *Science beyond the classroom*. *Journal of Biological Education*, 40 (2), (s.88-90).

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), (s.261-284).

Sasson, I. (2014). The role of informal science centers in science education: *attitudes, skills, and self-efficacy*. *Journal of Technology and Science Education*, 4 (3), (s.167-180).

Selanik-Ay, T., & Erbasan, Ö. (2016). Views of classroom teachers about the use of out of school learning environments. *Journal of Education and Future*, 10, (s.35-50).

Sontay, G., Tutar, M., ve Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), (s.1-24).

Tytler, R. (1998). The nature of students’ informal science conceptions. *International Journal of Science Education*, 20(8), (s.901-927).

Yavuz Topaloğlu, M., & Balkan Kıyıcı, F. (2015). Fen bilimleri programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 344-363.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıfımızda Mikroorganizmalar Nerede? Gravimetrik Petri Plak Yöntemine Dayalı Deneysel Bir Etkinlik

Atiye İlkyaz Dönmez

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, atieilkyaz120@gmail.com

Mukaddes Karyağdı

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mkdds.01@hotmail.com

Baran Özgülcan

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, baran.ozgulcan@gmail.com

Nurettin Şahin

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nsahin@mu.edu.tr

Özet

Mikroskopik canlılar, öğrenciler için soyut bir kavramdır. Bu nedenle somut öğrenme yaşantıları edinmelerini sağlayan etkinliklerin geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilerde okul içi ve okul dışı havasında bulunan mikroorganizmalara yönelik farkındalığı sağlamak ve hijyen kurallarının pekiştirilmesi amacıyla “Sınıfımızda mikroorganizmalar nerede?” adlı gravimetrik petri plak yöntemine dayalı deneysel bir etkinlik ile gözlemler yapılmıştır. Araştırmada, tek gruplu öntest sontest basit yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 birinci döneminde Muğla il merkezindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 26 (14 kız, 12 erkek) beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak ve alan uzmanlarının kanısı alınarak geliştirilen, beş açık uçlu sorudan oluşan Mikroorganizmalar Farkındalık anketi ve Etkinlik Çalışma yaprağı kullanılmıştır. Nicel veriler normallik sınaması sonrasında nonparametrik olarak Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş, nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; mikrobiyal gözleme dayalı deneysel etkinliğin, öğrencilerin mikroorganizmalar hakkındaki farkındalıkları üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Bununla birlikte, nitel analiz dayalı veriler öğrenciler tarafından mikroorganizmaların genel olarak zararlı, hastalığa neden olan canlılar olduğu yönündeki algının azaldığını göstermektedir. Sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mikroorganizmalar, Petri-plaka yöntemi, Fen eğitimi

Abstract

Where Are the Microorganisms in Our Class? An Experimental Activity Based on Gravimetric Petri Plate Method

Microscopic organisms are an abstract concept for students. Therefore, it is important to develop activities that enable them to have concrete learning experiences. In order to raise awareness of the microorganisms in the school and out-of-school atmosphere and to strengthen the hygiene rules, observations were made with an experimental activity based on the gravimetric petri plate method called “Where are the microorganisms in our class?” In the study, single group pretest posttest simple quasi-experimental design was used. The study group consisted of 26 (14 girls, 12 boys) fifth grade students who attended a state secondary school in Muğla city center in the first term of 2018-2019 education year. In order to collect the data, Microorganisms Awareness Questionnaire, which consisted of five open-ended questions and Activity Worksheet were developed by investigating the literature and taking the opinion of the field experts. After the normality test, quantitative data were analyzed non-parametric by Wilcoxon signed rank test and content analysis was conducted for qualitative data. When the results are examined; experimental activity based on microbial observation has no statistically significant effect on students' awareness about microorganisms. However, data based on qualitative analysis show that students' perceptions that microorganisms are generally harmful and cause disease are diminished.

Keywords: Microorganisms, Petri-plate method, Science education

Giriş

Mikroskopik canlılar; çevremizdeki canlılarda neden oldukları hastalıkların yanı sıra temel ve endüstriyel faydalarıyla önemlerini hissettirmektedirler. Yaşamımızla iç içe olan mikroorganizmalar 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı 5. sınıf “Canlılar Dünyası” ünitesi içerisinde “Canlıları Tanıyalım” konusunda işlenmektedir

(MEB, 2018). Mikroorganizma kavramıyla yaşamımızın erken dönemlerinde karşılaşmamıza rağmen ilköğretim (Karadon ve Şahin, 2010; Byrne, Grace, & Hanley, 2009; Uğraş, Keskin, Sipahi ve Dursun, 2017; Bakırlı, Şahin ve Aydın, 2018), Ortaöğretim ve yüksek öğretim (Hürcan-Gürler ve Önder, 2014; Kurt ve Ekici, 2013; Eser, Çetin ve Özarslan, 2015) düzeylerinde yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin mikroorganizmalar hakkındaki farkındalıklarının olumsuz yönde olduğu ve mikroorganizma kavramına yönelik kavram yanlışlarının olduğu görülmektedir.

Lago, vd. (2017), tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin mikroskobik dünyaya olan ilgisini arttırmak ve mikroorganizmaların gıda endüstrisinde kullanımına yönelik hazırlanan laboratuvar etkinlikleri sonucunda öğrencilerin mikroorganizma kavramına karşı olumlu bir tutum kazandıkları görülmektedir. Uygulanan laboratuvar etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığı ve bu nedenle ihmal edilemez olduğu oldukça açıktır.

Mikroskobik canlılar, öğrenciler için soyut bir kavram olarak algılanmaktadır. Bu nedenle mikroskobik canlıların somut olarak öğrenilmesi için geliştirilen etkinlikler önem taşımaktadır. Bu çalışmada Öğrencilerde okul içi ve okul dışı havasında bulunan mikroorganizmalara yönelik farkındalığı sağlamak ve hijyen kurallarının pekiştirilmesi amacıyla “Sınıfımızda mikroorganizmalar nerede?” adlı gravimetrik petri plak yöntemine dayalı deneysel bir etkinlik ile gözlemler yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmada, basit deneysel desenlerden tek gruplu ön test son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmaya test edilir (Büyüköztürk, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezindeki bir devlet orta okulunda öğrenim gören 26 (14 kız, 12 erkek) 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Etkinliğin Uygulanması

Araştırmada, çalışma grubuna gravimetrik petri plak yöntemine dayalı olarak geliştirilmiş olan çalışma yaprakları uygulanmıştır. Laboratuvar ortamında öğrencilerin inceleme yapabilmeleri için petri kapları içerisinde uygun besiyerleri hazırlanmıştır. Etkinlik uygulaması için öğrencilerle rastgele ikişer kişilik gruplar oluşturularak hazırlanan petri kapları ve etkinlik çalışma yaprağı dağıtılmıştır. Öğrencilerin petri kaplarını kapakları açık bir şekilde sınıfta istedikleri ortamlara bırakmaları ve 20 dakika sonra petri kaplarını kapatarak almaları istenmiştir. Ayrıca sınıfta istedikleri bir yüzeyden nemli bir pamuklu çubuk yardımıyla aldıkları sürüntüyü verilen başka bir petri kabına yaymaları istenmiştir. Tüm petri kapları 48 saat inkübatörde 28°C’de bekletilmiştir. Daha sonra petri kaplarında beliren çeşitli mikroorganizma kolonileri, şekil, büyüklük, renk vb. özellikleri bakımından öğrenciler tarafından incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından alan uzmanlarının görüşleri alınarak oluşturulan “mikroorganizma farkındalık anketi” kullanılmıştır. Mikroorganizma farkındalık anketi 5 sorudan oluşmaktadır. Sorular evet-hayır şeklinde yanıtlandıktan sonra öğrencilerin cevaplarının sebebini açıklamaları istenmiştir. Anketteki sorulara verilen cevaplara ilişkin öğrenci açıklamaları; boş-ilişkisiz 0, yanlış-kavram yanlışlığı 1, kısmen doğru 2, ve doğru 3 olarak kodlanmıştır. Nitel veriler, etkinlik çalışma yaprağı ve mikroorganizma farkındalık anketi’ndeki sorulara verilen açıklamalardan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Mikroorganizma farkındalık anketinin öntest ve sontest olarak uygulanmasından sonra veriler normallik sınavından geçirilerek non-parametrik olarak Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Son test aşamasına 20 öğrenci katılmıştır. Mikroorganizmalar farkındalık anketinden elde edilen nitel verilerin analizinde için içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Mikroorganizma farkındalık anketi öntest-sontest puanları normal dağılıma uygun olmadığından non-parametrik analizlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir (Tablo 1.)

Tablo 1

Mikroorganizma Farkındalık Anketi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Farkındalık anketi Öntest- sontest puanı	Negatif Sıralar	6	10.67	64		
	Pozitif Sıralar	12	8.92	107	-.948 ^b	0.343
	Eşit	2				
	Total	20				

Mikroorganizmalar farkındalık anketinden elde edilen veriler incelendiğinde; gravimetrik petri plak yöntemine dayalı deneysel etkinliğin, mikroorganizmalar hakkındaki farkındalık düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark ($z = -.948$; $p = .343$; $r = 0,04$) tespit edilmemiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin “sınıfımızda mikroorganizmalar nerede” temalı etkinlik yaprağına yazdıkları yanıtların içerik analizi

Tema	Alt tema	Kategori	Öntest f	Sontest f	Örnek öğrenci ifadeleri	
Mikroorganizmalar nerede yaşar ve ne yapar?	Yaşadıkları yer	Hava-su-toprak	13	-	Hava, su ve toprak mikroorganizmalar her ortamda yaşarlar (G6).	
		Vücudumuz	7	-	Mikroskopik canlılar insan vücudunda özellikler kirli kişilerde bulunur (G3).	
		Elimiz	1	-	Mikroskopik canlılar ellerimizde bulunur (G14).	
	işlevleri	İlaç yapımı	1	-	Yararlılar ilaç yapımında kullanılır (G12).	
		Kefir	1	-	Hayatımıza katkıları vardır örneğin kefir oluşumu (G7).	
		Peynir	1	-	Sütten peynir oluşmasını sağlarlar (G2).	
		Turşu	1	-	Salatalığın turşu olmasını sağlarlar (G9)	
		Küflenme-bozulma	2	-	Ekmek, peynir gibi besinleri küflendirir (G1).	
		Hastalık	6	-	Mikroskopik canlılar insanı hasta ederler (G8).	
		atıkları ayrıştırma	1	-	Mikroorganizmalar doğadaki atıkların ayrıştırılmasına yardımcı olur	
	Hamur mayalanması	3	-	Hamurun mayalanmasında görev alırlar (G5).		
	Mikroorganizmaların varlığı ve yokluğu nasıl anlaşılır?	Mikroskopik gözlem	Mikroskop	9	-	Mikroskopik canlıların varlığı ya da yokluğu sadece mikroskop ile anlaşılır (G7)
		etkileri	Hamur-yoğurt-mayalanma	5	-	Hamur, yoğurt mayalanırsa mikroorganizma var demektir (G9).
			Küflenme-bozulma	2	-	Besinlerin küflenip bozulması mikroorganizmaların varlığına işarettir (G6).

		Hastalık	8	-	Hastalandığımızda bağışıklık sistemimiz zayıflar ve mikroorganizmaların vücudumuzda olduğunu anlarız (G3).
Mikroorganizmaların sayısı ve çeşidi kakındaki tahminleriniz nedir?	tahminim	Milyonlarca	3	-	Mikroorganizmaların sayıları milyonlarca ve hep artıyor (G10).
		Çok fazla	1	-	Petri kabında çok fazla sayıda siyah küçük noktalar oluşacak (G8).
		Petri kabında görürüz	2	-	Petri kabında küçük küçük çok fazla sayıda mikroskopik canlılar çıkabilir (G9).
		Petri kabında göremeyiz	5	-	Göremeyeceğiz çünkü onlar mikroskoptan başka bir şeyle görmeyiz (G5).
		Sayıcı çok ve çeşitli	-	7	Çöp kovasının yanında milyonlarca çıkacağını tahmin etmişim ve milyonlarca farklı mikroorganizma çıktı (G2).
Tahminlerim- Gözlemlerim	petri plakları gözlemlerim	Sayıcı az	-	2	Sayıcı çok fazla bekliyorduk çok az çıktı birkaç gün daha bekletirsek daha çok mikroorganizma çıkabilirdi (G6).
		Şekil	-	2	Başlangıçta petri kabında hiçbir şey yoktu sonra yuvarlak mikroorganizmalar gördük (G14).
		Renk	-	1	Siyah bekliyordum fakat mavi, krem, sarı renkte mikroorganizmalar çıktı (G8).

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin mikroorganizmalardan bahsederken genel olarak fermente gıdalar ve hastalık yapıcı etkilere örnekler verdikleri görülmektedir. Mikroorganizmaları mikroskop yardımı olmaksızın gözlemleyemeyeceklerini fakat hasta olduklarında mikroorganizmaları hissettiklerini belirtmişlerdir. Etkinlik öncesinde öğrenci gruplarının tahminleri incelendiğinde bazı gruplardaki öğrencilerin petri kabında mikroorganizma göremeyeceklerini belirtirken bazıları da görebileceklerini ifade etmişlerdir. Etkinlik uygulaması sonrasındaki gözlemlere bakıldığında ise öğrenci gruplarının çoğunlukla tahminleri ile gözlemlerinin uyduğu görülmektedir.



Şekil 1. Petri kaplarında oluşan mikroorganizma kolonileri

Sonuç ve Tartışma

Töman vd. (2014), yapmış oldukları çalışmada mikroorganizma kavramının farklı öğretim seviyelerindeki öğrenim durumunu araştırmışlardır. Mikroorganizma kavramı en çok lise seviyesinde anlaşılır bulunmuştur fakat her öğretim seviyesinde öğrenciler mikroorganizma kavramını hastalık etkeni olarak tanımlamışlardır. Ayrıca ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin mikroorganizmaları kirlilik ve hastalık ile ilişkilendirdikleri ve pek çok kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin etkinlik öncesinde mikroorganizmaları genel olarak hastalık ve kirlilik ile ilişkilendirdikleri fakat etkinlik sonrasında mikroorganizma kavramını daha yararlı olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark ($p=.343$) bulunmamıştır. Etkinlik sonrasında öğrencilerin nitel verileri değerlendirildiğinde ise mikroorganizmalara yönelik farkındalıklarını daha olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir. Bu olumlu ifadelerin yapılan deneysel etkinlikten dolayı olduğu düşünülmektedir. Yapılan etkinlik sonucunda öğrencilerin mikroorganizmalara karşı tutumlarında olumlu yönde bir artış gözlemlenirken; öğrencilerde mikroorganizmalara yönelik bir merak ve ilgi uyandırdığı da görülmektedir.

Öneriler

Mikroorganizmalar insan yaşamının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Mikroorganizmalara yönelik bu olumsuz tutumu değiştirmek ve kavram yanlışlarını gidermek için gıda üretimi, insan mikrobiyomu, biyoteknoloji, mikrobiyota, sağlık ve hijyen eğitimi gibi konularda mikroorganizmaların önemini vurgulayan dersler ve etkinlikler planlanmalıdır.

Mikroorganizma kavramı Fen Bilimleri Öğretim Programında sadece 5. sınıf kazanımları ile sınırlı kalmayıp diğer sınıf düzeyleri ve kazanımlarına da taşınmalıdır.

Mikroorganizma kavramının öğretimi için hazırlanan etkinlikler öğrenci merkezli olmalıdır, öğrencilerin ilgililerini çekmelidir ve bütün öğrencilerin aktif öğrenim sürecine katılabilecekleri şekilde planlanmalıdır.

Kaynakça

Bakırlı, G., Şahin, N. ve Aydın, G. (2018). Mikroskopik gözleme dayalı etkinliğin mikroskopik canlılar hakkındaki farkındalığa etkisi ve öğrenci görüşleri. Sözlü Bildiri, *IV. International Academic Research Congress (INES-2018)*, 30 Ekim- 3 Kasım 2018, Alanya, Çizgi Kitabevi, Full Text Book, 2791-2798. ISBN: 978-605-196-226-9 Retrieved from <http://www.cizgikitabevi.com/kitap/857-ines-full-text-book-2018-30-ekim-03-kasim>

Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Byrne, J., Grace, M., & Hanley, P. (2009). Children's anthropomorphic and anthropocentric ideas about micro-organisms: Educational research. *Journal of Biological Education*, 44(1), 37-43. <https://doi.org/10.1080/00219266.2009.9656190>

Eser, H., Çetin, G., Özarslan, M., & Işık, E. (2015). Biyoloji öğretmen adaylarının mikroplara ilişkin görüşlerinin çizme-yazma tekniğine göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1 (1), 17-25. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/uebt/issue/21609/232105>

Hürcan-Gürler, N. ve Önder, İ. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri “Bakteri ve Virüs” kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi, *III. Sakaraya’da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 80-86.

Karadon, H. D. ve Şahin, N. (2010). Primary school students’ basic knowledge, opinions and risk perceptions about microorganisms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4398-4401. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.700>

Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bakteri konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 885-910.

Lago, A., Masiero, S., Bramuzzo, S., Callegaro, E., Poloni, E., Corra, F., & Santovito, G. (2017). *Exploring microbiology and biotechnologies: A laboratory approach to the study of yeasts and bacteria in primary school. Proceedings of INTED2017 Conference*, 6-8 March 2017.

MEB, (2018), Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı Talim Terbiye Kurulu (TTKB), <http://mufredat.meb.gov.tr>

Töman, U., Odabaşı-Çimer, S., Gürbüz, F., Ergen, Y. (2014). Mikroorganizma kavramının farklı öğrenim seviyelerinde öğrenilme durumunun araştırılması. *Electronic Journal of Education Sciences*, 3 (6), 18-29. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ejedus/issue/15934/167553>

Uğraş, S., Keskin, K., H., Sipahi, N. ve Dursun, H. (2017). İlköğretim öğrencilerinde proje tabanlı mikroskobik canlı bilincinin oluşturulması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 175-188. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ksbd/issue/34220/383404>

Nanotop Modelleme Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Nanobilim Hakkındaki Farkındalıklarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri

Nurettin Şahin

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nsahin@mu.edu.tr

Meltem Tekelioğlu

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, meltemtekeli1993@hotmail.com

Özet

Nanobilim ve nanoteknolojinin disiplinlerarası yapısı yeni araştırma ve çalışma alanlarını ortaya çıkarmıştır. 21. yüzyılın endüstriyel devrimi olarak adlandırılan nanoteknolojinin yakalanabilmesi ancak nitelikli insan gücü ile mümkün olacaktır. Ortaokul öğrencilerinde nanobilim ve nanoteknoloji hakkında farkındalık oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, 3 günlük bir nanoteknoloji atölyesi yapılmış ve etkinlik uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Atölye çalışmasında karbon nano yapıların (nanotop ve nanotüp) modellenmesi, matematik-mühendislik özellikleri ve uygulama alanlarına vurgu yapılarak yeni gelişen nanoteknoloji tanıtılmıştır. Araştırmada, tek gruplu öntest sontest basit deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Muğla İl merkezindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan ve nanoteknoloji atölyesine gönüllü olarak katılan 94 (51 kız, 43 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak ve alan uzmanlarının kanısı alınarak geliştirilen, 3’lü Likert tipinde 8 maddeden oluşan Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık anketi ve Etkinlik Çalışma Yapağı kullanılmıştır. Nicel veriler istatistiksel olarak ilişkili örneklem t-testi ile analiz edilmiş, nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; nanoteknoloji atölyesi etkinlik uygulamasının, öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji hakkındaki farkındalıklarında son test lehine

anamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Öğrenciler etkinlik uygulamalarına ilişkin olumlu görüşlere sahiptirler. Benzer etkinlik veya projelerle öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji hakkındaki bilgi ve farkındalıkları artırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Nanotop, Nanobilim ve nanoteknoloji, Fen eğitimi.

Abstract

The Effect of Buckyball Modeling Activity on Secondary School Students' Awareness on Nanoscience and the Student Opinions

The interdisciplinary structure of nanoscience and nanotechnology has revealed new research and study areas. The capture of nanotechnology, called the industrial revolution of the 21st century, will only be possible with qualified manpower. In this study, a 3-day nanotechnology workshop was conducted in order to raise awareness about nanoscience and nanotechnology among secondary school students. Students' opinions were taken after completion of the activities. In the workshop, modeling of carbon nanostructures (*buckyball* and nanotubes) and their mathematical-engineering properties and application areas were emphasized and newly developed nanotechnology was introduced. In this study, single group pretest posttest simple quasi-experimental design was used. The study group consisted of 94 (51 female, 43 male) secondary school students attending the nanotechnology workshop voluntarily from secondary schools in Muğla city center in the first semester of 2017-2018 academic year. In order to collect the data, the Nanoscience and Nanotechnology Awareness questionnaire consisting of 8 items of 3-point Likert type and Activity Worksheet which were developed by the researchers by making literature review and taking the opinion of the field experts, were used. Quantitative data were analyzed with the paired sample t-test and content analysis was conducted for qualitative data. When the results are examined; the application of the nanotechnology workshop activity was found to create significant differences in the students' awareness about nanoscience and nanotechnology in favor of the post-test. The students have positive opinions about the activity practices. Students should increase their knowledge and awareness about nanoscience and nanotechnology through similar activities or projects.

Keywords: Buckyball, Nanoscience and nanotechnology, Science education.

Giriş

Bilim, mühendislik ve tıp gibi alanların ortak çalışmalarıyla hızla gelişen Nanoteknoloji, disiplinler arası bir alan olup 21. yüzyılın teknolojisi olarak tanımlanmaktadır. Nanoteknoloji, nanometre ölçeğindeki fiziksel, kimyasal ve biyolojik olayların anlaşılması kontrolü ve üretimi amacıyla, fonksiyonel materyallerin, cihazların ve sistemlerin geliştirilmesidir. Nanoteknoloji ürünleri tarım, bilim, savunma, çevre, sağlık gibi pek çok alana hizmet edebilmektedir (Ak, 2009). Bu nedenle gelişmiş ülkelerde hızla ilerlemekte olan nanoteknolojinin gerisinde kalmamak için ülkemizdeki bireylerin bu teknoloji hakkında bilinçlenmesini sağlamak gerekmektedir (Karataş ve Ülker, 2014). Nanoteknolojiye ilişkin gelişmeler ilerledikçe bireylerin bu teknolojiyle günlük hayatlarında karşılaşma olasılığı artacaktır. Fen eğitiminde nanoteknoloji eğitiminin yer alması ile güncel gelişmelerin farkında olan fen okuryazarı bireyler yetiştirilebilir (Akaygün, 2010; Laherto, 2012; Şahin ve Ekli, 2013). Fen okuryazarı bireyler toplumda nanoteknolojik ürünlerin bilinçli tüketilmesini, bu ürünler hakkında doğru kararlar alınabilmesini ve güncel gelişmeler hakkında yeni fikirler üretilebilmesini sağlayacaktır (Yawson, 2010). Toplumdaki bireylerin bir konuda bilinçlenmesini sağlayacak en temel sistem eğitim öğretim sistemidir. Nanoteknoloji eğitiminin fen müfredatlarında yer alması, bu konuda bilim insanlarının, teknisyenlerin, mühendislerin, girişimci ve politikacıların yetiştirilebilmesini ve böylelikle bilimsel ve teknolojik gelişmelere daha açık olmayı sağlayacaktır (Jones vd., 2013). Bu sebeple eğitim ve öğretim sisteminde nanoteknoloji konusunu ve bu konudaki gelişmeleri açıklayan yeni programların oluşturulması önem taşımaktadır. Ülkemizde yapılan nanoteknolojinin ana sınıfından liseye kadar tanıtılmasını (Ak, 2009, Sagun-Gököz ve Akaygün, 2013), öğretmen ve öğretmen adaylarının nanobilim okuryazarlığı ve farkındalığının artırılması amaçlayan (Akaygün, 2010) çalışmalar buna bir örnektir. Gelişmiş ülkelerde nanoteknoloji eğitimi ortaöğretim programlarında yer almaktadır (Laherto, 2010). Ülkemizde ise bu eğitim daha çok üniversite düzeyinde verilmekte, ortaöğretim ve ilköğretim düzeyinde ise çok sınırlı düzeyde yapılmaktadır (Aslan ve Şenel, 2015).

Roco ve Bainbridge (2005) çalışmalarında Nanoteknoloji eğitiminin ortaöğretim düzeyinde verilmesinin toplumun bu konudaki gelişiminin sağlanabilmesi, bilim ve teknolojiye yönelik ilginin ve bilimsel düşünme gücünün artırılabilmesi açılarından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Nanoteknoloji eğitimindeki bu durum göz önüne alındığında öğrencilerin bu konuda temel bir bilgi düzeyine sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu çalışmada; nanoteknoloji konusu güncel bir konu olması ve geleceğe yönelik teknolojiler hakkında fikir vermesi nedeniyle seçilmiş, öğrencilerde konuyla ilgili farkındalık yaratabilmek, öğrencilere bu konuda temel hedef ve davranışları kazandırabilmek ve nanoteknoloji eğitimine bir katkı sağlayabilmek düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

Amaç

Ortaokul öğrencilerinde nanobilim ve nanoteknoloji hakkında farkındalık oluşturmak amacıyla yapılan bu çalışmada, karbon nanoyapıların (nanotop ve nanotüp) tasarımı ile matematik-mühendislik disiplinlerini kullanmak, karbon nanoyapıların uygulama alanları ile yeni gelişen nano-teknolojiyi tanıtan “Nanotop Modelleme” etkinliği hazırlanmış ve gözlemler yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğrencilerin nanobilim farkındalık öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin nanobilim farkındalıklarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin uygulanan etkinlik ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Atölye çalışmasında karbon nanoyapıların (nanotop ve nanotüp) modellenmesi, matematik-mühendislik özellikleri ve uygulama alanlarına vurgu yapılarak yeni gelişen nanoteknoloji tanıtılmıştır. Bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nanotop modelleme etkinliğinin nanobilim farkındalığına etkisi nicel olarak yarı-deneme modellerinden tek gruplu öntest sontest basit deneysel desen kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Muğla il merkezindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan ve nanoteknoloji atölyesine gönüllü olarak katılan 94 (51 kız, 43 erkek) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak ve alan uzmanlarının kanısı alınarak geliştirilen, 3'lü Likert tipinde 8 maddeden oluşan “Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık anketi” ve “Etkinlik Çalışma Yaprağı” kullanılmıştır.

Etkinliğin uygulanması

Etkinlik öncesinde öğrencilere “nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık anketi” uygulanmıştır. Öğrencilere etkinliklerin uygulanması, gelişen nanoteknoloji ve temel kavramlarına yönelik bir sunum yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan açıklamalar doğrultusunda renkli fon kartonları ve gerekli kırtasiye malzemeleri kullanılarak karbon nanotopun (*Buckyball*) modelleme çalışması yapılmıştır. Etkinlik için harlanan çalışma yaprağı ile nanotop kavramı makro boyutta somutlaştırılmıştır. Neodymium mıknatıslar kullanılarak karbon nanoyapıların (nanotop ve nanotüp) tasarımı yapılmış, bunların uygulama alanları, matematik-mühendislik disiplinleri içinde yeni gelişen nanoteknoloji tanıtılmıştır. Etkinliklerin sonunda Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık anketi ve etkinlik değerlendirme formu uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Veriler normal dağılıma uyduğundan, tek bir grup ve bu grup üzerinde yapılan iki ölçme söz konusu olduğu için ilişkili gruplarda t-testi kullanılmıştır. Etkinlik değerlendirme formundan elde edilen nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Öğrencilerin nanobilim farkındalık öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 1

Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık Anketi Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan İlişkili Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	SS	df	P
Öntest	94	12.94	4.31	92.00	.000
Sontest	94	21.68	3.27		

Nanoteknoloji farkındalık anketi sonucunda öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Etkinlikler ile öğrencilerin farkındalık düzeylerinde olumlu yönde bir değişim gerçekleşmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin nanobilim farkındalıklarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2

Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Ölçüm	cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	df	P
Öntest	Kız	51	12,15	4,05	-1,89	94	0,062
	Erkek	43	13,79	4,45	-1,87	86,05	0,065
Sontest	Kız	51	21,27	3,81	-1,36	91	0,177
	Erkek	43	22,20	2,37	-1,43	86,65	0,155

Öğrencilerin cinsiyete göre nanoteknoloji farkındalıklarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Öğrencilerin uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Nanotop Modelleme Etkinliği Hakkındaki Görüşleri

Tema	Alt tema	Kategori	f	Örnek öğrenci ifadeleri
Etkinlikten Öğrenilenler	terim/kavram	nano	9	Küçük gibi görünen ama büyük faydaları olan nano hakkındaki herşeyi öğrenmeme yardımcı oldu (Ö34).
		nanoteknoloji	37	Bu etkinlikte nanoteknolojinin anlamlarını ve kullanım amaçlarını öğrendim (Ö10).
		nanoboyut	1	Nanoteknolojinin küçük şeyler ve nano boyutta olduğunu öğrendim (Ö19).
		nanobilim	4	Bu etkinlikte nanobilimin anlamlarını ve kullanım amaçlarını (Ö68). öğrenim.
		nanoparçacık	3	Nano parçacığı öğrendim (Ö16).
		nanotop	14	Bir nanotopun 60 tane karbon atomunun birleşmesi ile oluştuğunu öğrendim (Ö16).
		geleceğe yönelik örnekler	nanorobot	3
	nanotıp	8	Gelecekte kötü hücrelerin kolayca bitebileceğini öğrendim (Ö11).	

			İleri zamanda ameliyatta nanoteknolojiyi kullanarak kolayca ameliyat olunabileceğini öğrendim (Ö18).	
fayda/zararlar	materyal	3	Su geçirmeyen ve kir tutmayan boyayı ve radarlarda görünmeyen uçağı öğrendim (Ö91).	
		5	Nanoteknolojinin faydalarını öğrendim (Ö65).	
Güçlük yaşama nedenleri	nanotop	6	Nanotop yapımında yardıma ihtiyacım oldu (Ö59).	
	ince kas motor becerileri	mıknatıslanma	5	Mıknatıslara şeklini verirken ve birleştirirken yardıma ihtiyacım oldu (Ö63).
		yapıştırma	6	Yapıştırmada yardıma ihtiyacım oldu (Ö11).
		kesme	3	Kesme işlemi yaparken yardıma ihtiyacım oldu (Ö33).
	matematiksel düşünme becerisi	matematiksel işlemler	3	Nanotopun yapısındaki köşegen, beşgen, altıgenleri sayarken yardıma ihtiyacım oldu (Ö33).
	veri toplama	sorular	3	Nanoteknoloji ile ilgili sorulan sorularda zorlandım (Ö35).
	yok	-	10	öğretmenin anlattıklarını anladığım için çoğu yerde yardıma ihtiyacım olmadı (Ö10).

Elde edilen nitel bulgular; öğrencilerin yapılan etkinlikler hakkında yüksek oranda olumlu görüşlere sahip olduğunu, fakat düşük oranda da olsa bazı olumsuz görüşlerin varlığını da göstermektedir. Bu olumsuz görüşlerde öğrenciler; ince kas motor becerileri ve matematiksel düşünme becerileri gerektiren yerlerde yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen bulgular; farkındalık anketi puan ortalamalarında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu sonuç nanoteknoloji etkinliklerinin öğrencilerin farkındalıklarını arttırmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile farkındalık puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı öğrenci gruplarıyla yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkeninin nanoteknoloji konusunda farkındalık yaratma üzerine bir etkisi bulunmadığı belirtilmiştir (Aslan ve Şenel, 2015; Enil ve Köseoğlu, 2016). Mevcut çalışmanın sonuçları; öğrencilerinin nanoteknoloji etkinlikleri ile alana yönelik konu ve kavramların öğretimini eğitici bilgilendirici ve ilgi çekici bulduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları ile uyum gösteren çalışmalarda öğrencilerin Nanoteknoloji konusunda yapılan etkinlikler ile bilgi sahibi oldukları ve konuyu ilgi çekici bulduklarını ortaya çıkarılmıştır (Drane vd., 2009; Sagun-Gököz ve Akaygün, 2013).

Elde edilen bulgular doğrultusunda; öğrencilerin nanoteknoloji konusuna ilgili oldukları ve konunun öğrencilerin dikkatini çektiği söylenebilir. Nanoteknolojinin günümüz teknolojisi olması, öğrencilerin bu konuyu ilgi çekici ve bilgilendirici bulması konunun ilköğretim ve ortaöğretim fen eğitimi müfredatına eklenmesini destekleyici niteliktedir. Fakat yapılan araştırmalar, nanoteknoloji eğitiminin belirli bir konu başlığı olarak verilmesinin yanı sıra fen bilimleri öğretim programına konuya özgü kavram ve bilimsel olaylarla entegre edilmesi gerektiğini, bu durumun nanoteknoloji konusunu disiplinlerarası bir yaklaşımla verilmesini sağlayacağını belirtmektedir (Ak, 2009; Daly, Hutchinson ve Bryan, 2007; Stevens, Sutherland, Schank ve Krajcik, 2007).

Öğretim programının başarılı olarak uygulanabilmesi için bu alanda yetişmiş fen öğretmenlerinin bulunması gerekmektedir. Kulinowski (2006), nanoteknoloji eğitiminde konular hakkında alt yapı oluşturularak, aynı zamanda öğrencilerin nanoteknolojiyle ilgili laboratuvar ve fabrika gibi alanları görerek yaratıcılıklarını geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Buradan hareketle, nanoteknoloji eğitiminde öğrenme etkinliklerinin yanında ilgili alanlara geziler düzenlenerek, eğitim kurumları ve sanayi arasında işbirliği oluşturularak daha etkili bir eğitim sağlanabilir.

Sonuç olarak; nanoteknoloji kavramlarının etkinlikler ile işlenmesinin öğrencilerin farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğrencilerinin konu ve yöntem ile ilgili çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları, nanoteknolojiyi ilgi çekici, bilgilendirici ve faydalı buldukları belirlenmiştir. Öğrencilere yönelik kısa ve uzun süreli atölye çalışmaları, yaz okulları, sergi, tanıtım, müze sergisi, multimedya etkinlikleri olmalıdır.

Kaynaklar

- Ak, N. (2009). Nanoteknoloji eğitiminin lise düzeyine uyarlanması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akaygün, S. (2010). A nanoscience workshop for and from pre-service teachers. *10th European Conference on Research in Chemistry Education* sunulmuş poster bildiri, Krakow, Poland, 04-07 July.
- Aslan, O. ve Şenel, T. (2015). Fen alanları öğretmen adaylarının nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, (s.363-389). Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/ijsser/issue/26514/279084>
- Daly, S., Hutchinson, K., & Bryan, L. (2007, June), *Incorporating Nanoscale Science And Engineering Concepts Into Middle And High School Curricula* Paper presented at 2007 Annual Conference & Exposition, Honolulu, Hawaii. <https://peer.asee.org/2416>
- Drane, D., Swarat, S., Light, G., Hersam, M. ve Mason, T. (2009). An evaluation of the efficacy and transferability of a nanoscience module. *Journal of Nano Education*, 1, 8-14. <https://doi.org/10.1166/jne.2009.001>
- Ekli, E. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin nanoteknoloji hakkındaki temel bilgi ve görüşleri ile teknolojiye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından araştırılması. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Enil, G. ve Köseoğlu, Y. (2016). Fen bilimleri (fizik, kimya ve biyoloji) öğretmen adaylarının nanoteknoloji farkındalık düzeyleri, ilgileri ve tutumlarının araştırılması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 61-77. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/389666>
- Jones, M. G., Blonder, R., Gardner, G. E., Albe, V., Falvo, M., & Chevrier, J. (2013). Nanotechnology and Nanoscale Science: Educational challenges. *International Journal of Science Education*, 35(9), (s.1490–1512). <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.771828>
- Karataş, F.Ö. ve Ülker, N. (2014). Kimya öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknoloji konularındaki bilgi düzeyleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUSED)*, 11(3), 103-118. <http://www.tused.org/internet/tused/ARCHIVE/v11/i3/tusedv11i3s7.pdf>
- Kulinowski, K. M. (2006). *Incorporating nanotechnology into K-12 education*. M.C. Roco, W.S. Bainbridge, (Ed.), *Nanotechnology: Societal Implications - Individual Perspectives*, (ss. 322-327), Berlin, Heidelberg: Springer.
- Laherto, A. (2010). An analysis of the educational significance of nanoscience and nanotechnology in scientific and technological literacy. *Science Education International*, 21(3), (s.160-175). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904866.pdf>
- Laherto, A. (2012). *NanoScience education for scientific literacy: Opportunities and challenges in secondary school and in out-of-school settings*. (Published Doctoral Dissertation). University of Helsinki, Finland.
- Roco, M. C. ve Bainbridge, W.S. (2005). Societal implications of nanoscience and nanotechnology: Maximizing human benefit. *Journal of Nanoparticle Research*, 7, (s.1–13). <https://link.springer.com/article/10.1007/s11051-004-2336-5>
- Sagun-Gököz, B. ve Akaygün, S. (2013). Üniversiteden liseye uzanan köprü: Bir nanobilim atölye çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), (s.49-72). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/buje/article/view/5000175627/5000158321>
- Şahin, N., & Ekli, E. (2013). Nanotechnology awareness, opinions and risk perceptions among middle school students. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(4), (s.867–881). <https://doi.org/10.1007/s10798-013-9233-0>
- Stevens, S., Sutherland, L., Schank, P. ve Krajcik, J. (2007). The big ideas of nanoscience. Erişim tarihi: 09.09.2016, <http://www.hice.org/projects/nano/index.html>
- Şenel, A. (2009). Nanoteknoloji kavramlarına ilişkin rehber materyal geliştirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yawson, R. M. (2010). Skill needs and human resources development in the emerging field of nanotechnology. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(3), 285–296. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.499474>

Yay Dalgalarında Yansıma ve İletim Konularının Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Kavramsal Değişime Etkisi

Prof. Dr. M. Sabri KOCAKÜLAH,

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, sabriko@hotmail.com

Dr. Gülşah YAVUZ ÖZDEMİR

Balıklı Ortaokulu, Balıkesir, gulsah_gy@yahoo.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, 10. sınıf dalgalar ünitesinde yer alan yay dalgalarında yansıma ve iletim konularının sosyal yapılandırmacı kurama dayalı öğretiminde farklı etkinliklerin uygulanma sırasının öğrencilerin kavramsal değişimlerine etkisini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezindeki bir Anadolu lisesinin 10. sınıflarında öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemsel süreci; öğretim öncesi süreç, deneysel işlem süreci (öğretim) ve öğretim sonrası süreç olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Öğretim öncesi süreç öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin ve kavram yanılgılarının belirlendiği aşamadır. Deneysel işlem süreci; sosyal yapılandırmacı yaklaşım temelli farklı etkinlik sıralamalarının kavramsal değişime etkisini gerçekleştirmeye yönelik öğretim uygulamalarını kapsayan bir aşamadır. Öğretim sonrası süreç ise öğrencilerin kavramsal değişimlerinin incelendiği değerlendirme çalışmalarını içermektedir. Öğrencilerin yay dalgalarının yansıma ve iletimine yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla öğretim öncesinde ve sonrasında kavramsal anlama testi uygulanmış ve her gruptan beş öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Konuların öğretimine yönelik hazırlanan ders etkinlikleri deney grubu 1 öğrencilerine sabit sırada uygulanarak öğretim yapılmıştır. Deney grubu 2 öğrencilerine aynı etkinlikler, her derste farklı sıra ile uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığı müfredatına göre sınıf içinde önerilen ve ders öğretmeninin kullandığı öğretim yöntemine göre dersler işlenmiştir.

Öğrencilerin kavramsal anlama testine verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılarak analiz edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile öğrencilerin öğretim öncesinde ve sonrasında kavramsal anlama testine verdikleri yanıtların detaylı incelenmesine çalışılmıştır. Yapılan öğretim sonrasında geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin öğrenmelerindeki değişimin deney gruplarındaki öğrencilere göre daha az olduğu belirlenmiştir. Deney grubu 1 ve deney grubu 2 öğrencileri karşılaştırıldığında ise deney grubu 1 öğrencilerinin öğrenmelerindeki gelişim daha üst düzeydedir. Verilerin analiz sonuçlarından yararlanarak yay dalgalarının yansıması ve iletimi üzerine öne çıkan kavram yanılgıları ve konunun öğretimine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yay dalgaları, fizik eğitimi, kavramsal değişim, yansıma, iletim.

Abstract

The aim of this study is to investigate the effects of application sequences of different social constructivist theory based instructional activities on students' conceptual changes about reflection and transmission of coil spring waves in the 10th grade waves unit. The sample of the study consists of 55 students studying in the 10th grade of an Anatolian high school in the city center of Balıkesir. Methodological process of the research is composed of three stages as pre-teaching, experimental (teaching) and post-teaching processes. The pre-teaching process is the stage where the students' prior knowledge and misconceptions are determined. Experimental process is a stage that includes teaching practices aimed at revealing the effects of application sequences of different activities on conceptual change. Post-teaching process includes evaluation studies examining the conceptual changes of students. Conceptual understanding test was applied before and after teaching in order to determine the students' thoughts about reflection and transmission of spring waves and semi-structured interviews were conducted with five students from each group.

A pre-test and post-test control group design was used in this quasi-experimental study. The course activities prepared for teaching the topics were applied in a fixed sequence in experimental group 1. However, the same activities were applied to the experimental group 2 students in a changing order for each lesson. In the control group, the same concepts were taught according to the teaching method used in the classroom by the teacher following the curriculum of the Ministry of National Education. The responses of the students to the conceptual understanding test were analyzed by allocating those responses to the categories. Students' responses to the conceptual understanding test were examined in detail before and after teaching throughout semi-structured interviews. It was determined that the change in the learning of the control group students was comparably less than that of the experimental groups. When the experimental group 1 and 2 are compared, the improvement in the learning of experimental group 1 students is at a higher level. Some misconceptions about the reflection and transmission of coil spring waves and suggestions for teaching of the subject were made using the analysis results.

Keywords: Coil spring waves, physics education, conceptual change, reflection, transmission.

Giriş

Öğrenme ve öğretme alanlarındaki bilimsel çalışmaların bulguları, öğrenme sürecinde her bireyin belirli bir hazır bulunuşluk düzeyinde veya zihninde bir kavramsal yapıya sahip olarak öğretim ortamına geldiğini göstermektedir. Öğrencinin öğrenme ortamına getirdiği bu kavramsal yapılarının bireyin özelliklerinden, deneyimlerinden, çevresinden etkilendiği, öğretmenlerden ve ders kitaplarından kaynaklanan eksik ve yanlış bilgiler ile kavram yanılgıları da içerebileceği belirtilmektedir (Huang, Ge ve Eseryel, 2017; Kocakulah, 2006). Özellikle kavram yanılgılarının giderilmesinin çok kolay olmadığı ve kavram yanılgılarının öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biri olduğu artık herkes tarafından bilinmektedir (Erman, 2017; Ergin, 2016). Bu bağlamda öğrencilerin yeni bilgi ve kavramları öğrenmesinde ön bilgilerinin etkisi olduğu (Driver, 1991; Karataş, 2003; Öztaş ve Öztaş, 2017) ve bu ön bilgilerin kavram yanılgıları içeriyorsa öğrenmelerini olumsuz olarak etkileyeceğinden öğretimde yeni bilginin öğrencilerin önceki bilgi birikimleriyle ilişkilendirilerek ve varsa kavram yanılgılarından farkı hissettirilerek verilmesinin gerektiği açıktır (Palıç Sadoğlu, 2016).

Bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkan yapılandırmacılıkta sosyal yapılandırmacı öğrenme bireysel bilişin sosyal yaşantılarla şekillendiğini vurgulamaktadır (Bozkurt, 2017). Bu araştırmanın kavramsal çerçevesini de sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı oluşturmaktadır. Sosyal yapılandırmacı öğrenmede sınıf içi konuşmalar ve etkileşim ile öğrenci konu ya da kavrama ait anlamasını geliştirir. Öğrenci öğrenmesini kendi bilgisinin bilincinde ve dili kullanarak kendi anlama şekliyle oluşturur. Bu oluşum Vygotsky' nin teorisine göre anlamı içselleştirme olarak açıklanmaktadır (Bağcı Kılıç, 2001).

Araştırma konusu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında zaman ses dalgaları konusunda birçok araştırma (Atasoy, Tekbıyık ve Gülay, 2013; Çalık, Okur ve Taylor, 2011; Eshach, 2014; Gölge ve Saraçoğlu, 2011; Hrepic,

Zollman ve Rebello, 2010; Mazens ve Lautrey, 2003; Menon ve Lankford, 2016; Öztürk ve Atalay, 2012; Pektaş, Çelik, Katrancı ve Köse, 2009; Wild, Hilson ve Hobson, 2013) yer almaktadır ancak yay dalgaları konusunda yapılmış çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür. Yay dalgaları konusunun öğretilmesi ve öğrenilmesi sırasında karşılaşılan güçlükleri tespit edip, bunların nasıl aşılabileceğine ilişkin öneriler getirecek yeni çalışmalara ihtiyaç vardır.

Genel anlamda araştırma konusu olarak seçilen yay dalgaları ile ilgili yapılmış çalışmaların az sayıda olmasının yanında çalışma ortaöğretim düzeyinde yay dalgalarının öğretimi ile ilgili olması nedeniyle ayrıca bir önem taşımaktadır. Çünkü alan yazında mekanik dalgalar üzerine yer alan çalışmaların büyük çoğunluğunu üniversite düzeyinde yapılan çalışmalar oluşturmaktadır (Maurines, 1992; Wittmann, Steinberg ve Redish 1999; Wittmann, 2002; Şengören, Tanel ve Kavcar 2006). Bu açıdan bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulguların, yay dalgalarının öğretiminde kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, yay dalgaları konusunun öğretilmesi ve öğrenilmesi sırasında karşılaşılan güçlükleri tespit edip, bunların nasıl aşılabileceğine ilişkin öneriler getirmektedir. Bu araştırmanın amacı, 10. sınıf dalgalar ünitesinde yer alan yay dalgalarında yansıma ve iletim konularının sosyal yapılandırmacı kurama dayalı öğretiminde farklı etkinliklerin uygulanma sırasının öğrencilerin kavramsal değişimlerine etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, örnek olay modelinde bir çalışma olup hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması nedeniyle karma yöntem içermektedir. Araştırmada örnek olay yönteminin bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak hazır bulunuşluk testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bileşenini ise yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve açık uçlu sorulardan oluşan kavramsal anlama testi oluşturmaktadır.

Çalışmada deneysel işlem iki grupta uygulanmıştır. Deney grubu 1 ve deney grubu 2 öğrencilerine uygulanan öğretim modeli tasarlanma sürecinde 5 E öğretim modelinin aşamaları dikkate alınarak her ders için beş farklı etkinlik ilk araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Bu etkinlikler örnek olay, tartışma, problem çözme, deneyler ve bilgisayar uygulamaları (animasyonlar, videolar, ve simülasyonlar) şeklindedir.

Deney grubu 1 öğrencilerine beş farklı türden etkinlik her ders için aynı sırayla uygulanmıştır. Bu etkinliklerin sıralaması örnek olay, bilgisayar uygulamaları (animasyon-video-simülasyon), tartışma, deneyler ve problem çözme şeklindedir. Deney grubu 2 öğrencilerine ise aynı etkinlikler her ders için farklı sıralarda uygulanmıştır. Tablo 1' de bu etkinliklerin uygulanma sırası sunulmuştur.

Tablo 1. Deney gruplarında öğretim etkinliklerinin uygulanma sırası

Grup Türü	Konu	Etkinlik Uygulanma Sırası*				
		1	2	3	4	5
Deney 1	Yay dalgalarında yansıma ve iletim	ÖÖ	BU	T	D	PÇ
Deney 2	Yay dalgalarında yansıma ve iletim	T	D	BU	PÇ	ÖÖ

*: ÖÖ: Örnek olay, BU: Bilgisayar uygulamaları, T: Tartışma, D: Deney, PÇ: Problem çözme

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Balıkesir il merkezinde bulunan bir Anadolu Lisesinin 10. sınıflarındaki üç farklı şubeden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli olan üç sınıf, bu okulda bulunan toplam 8 şubedeki öğrencilerin 10. sınıf not ortalamaları ve 8 şubeye uygulanan hazır bulunuşluk testi puanları göz önüne alınarak belirlenmiştir. Örnekleme oluşturan öğrenciler 15-16 yaşlarında olup kontrol ve deney gruplarındaki dağılımı Tablo 2' de görülmektedir.

Tablo 2. Örneklemin cinsiyete ve gruplara göre dağılımı

Cinsiyet	Kontrol Grubu	Deney Grubu 1	Deney Grubu 2
----------	---------------	---------------	---------------

Kız	8 (%42.10)	10 (%52.63)	7 (%41.18)
Erkek	11 (%57.90)	9 (%47.37)	10 (%58.82)

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; hazır bulunuşluk testi, kavramsal anlama testi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla Özdemir, Kural ve Kocakulah (2013) tarafından geliştirilen ve çoktan seçmeli 22 sorudan oluşan 10. sınıf hazır bulunuşluk testi uygulanmıştır. Bu testin ortalama güçlük katsayısı 0.365' tir. KR-20 güvenilirlik katsayısı değeri 0.836 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan kavramsal anlama testi deneysel işlem öncesinde öğrencilerin yay dalgalarında yansıma ve iletim kavramları üzerine ön bilgilerini ve kavram yanlışlarını belirlemek, deneysel işlem sonrasında kavram yanlışlarının giderilmesinde uygulanan farklı etkinliklerin öğrencilerin kavramsal değişimlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca aynı test bilgide kalıcılığı görmek amacıyla geciktirilmiş son test olarak konunun öğretiminden beş ay sonra uygulanmıştır.

Çalışma veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler de kullanılmıştır. Her gruptan beş öğrenci olmak üzere toplamda 15 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretimden üç hafta önce öğrencilerin yay dalgalarında yansıma ve iletim konularına ilişkin kavramlar ile ilgili düşüncelerini derinlemesine betimlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretimden bir hafta sonra aynı öğrencilerle son görüşmeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde yer alan sorular öğretim öncesinde öğrencilere uygulanan kavramsal anlama testine verilen yanıtları da derinlemesine incelemek amacıyla fizik eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşmeler 20-30 dakika aralığında yapılmıştır.

Veri Analizi

Kavramsal anlama testindeki sorulara ait verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sırasında öncelikle her bir soruya ilişkin tam doğru yanıt üç alan uzmanı görüşü alınarak belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin teste verdikleri yanıtlardan yanıt kategorileri oluşturulmuştur. Bu amaçla öğrencilerin yanıtları tek tek incelenerek bu yanıtlar arasında tam doğru yanıt türünde açıklamada bulunan öğrenciler "tam doğru yanıt" kategorisi altında kodlanmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan doğru olan, ancak bir yönüyle tam yanıtta daha az açıklama içeren yanıtlar ise "kısmen doğru yanıt" olarak adlandırılan kategori altında gruplandırılmıştır. Tam doğru yanıt ve kısmen doğru yanıtlardan oluşan bu kategorilerin genel ismi ise, bu yanıtlar bilimsel anlamda doğru yanıtlar olduğundan "bilimsel olarak kabul edilebilir yanıtlar" olarak belirlenmiştir.

Bilimsel olarak kabul edilebilir yanıtların dışında kalan ve yansıma ve iletim kavramları ile ilgili bilimsel anlamda yanlış açıklamalar içeren diğer kodlanabilir türden yanıtlar ise "bilimsel olarak kabul edilemez yanıtlar" başlığı altında gruplandırılmıştır. Bunun yanı sıra soruya verilen yanıtta ne yazıldığı açık olmayan veya fizik kavramları dışında çok ilgisiz bir açıklama içeren ifadeler kodlanamaz yanıtlar kategorisine alınmıştır. Sorulara herhangi bir yanıt vermeyen öğrencilerin yanıtları ise, "yanıtsız" kategorisi içerisine dâhil edilmiştir. Böylece her bir soruya ait yanıt kategorileri ve bu kategorilere ait öğrenci sayıları ile yüzdeleri tablolar şeklinde bulgular bölümünde verilmiştir.

Kavramsal anlama testine verilen yanıtların kodlanması iki kişi ile gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamaların güvenilirliği için ikinci bir araştırmacıdan destek alınmıştır. İkincil araştırmacıya kodlamanın nasıl yapılacağı anlatıldıktan sonra öğrencilerin yanıtlarını kodlaması istenmiştir. İkincil araştırmacının kodlamaları sonucu ortaya çıkan kodlama uyum yüzdeleri Tablo. 3' te görülmektedir.

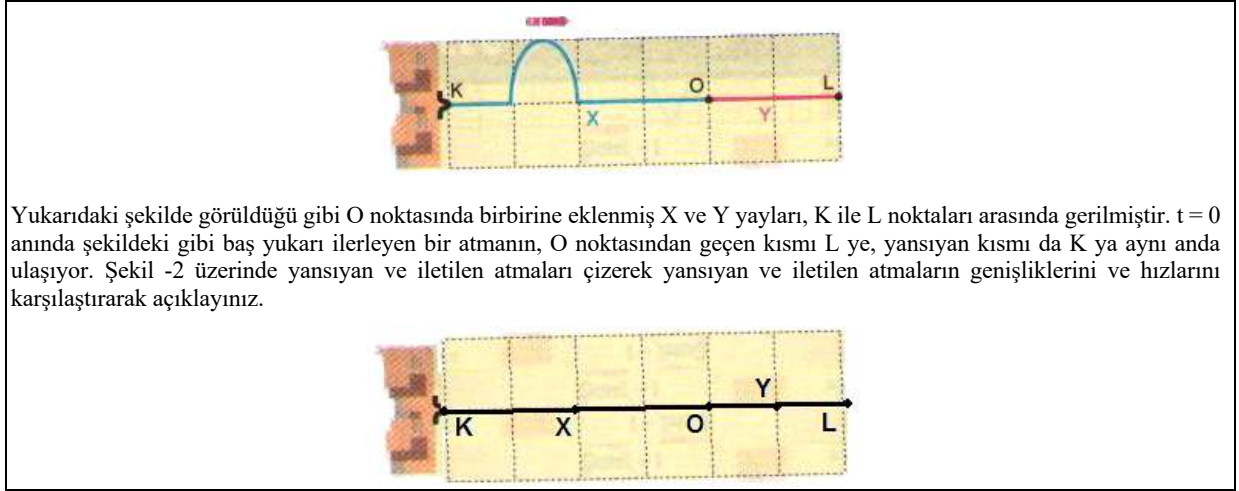
Tablo 3. Kavramsal anlama testi verilerinin kodlama tutarlık yüzdeleri

Soru Numarası	Ön Test (%)	Son Test (%)	Geciktirilmiş Son Test (%)	Soruların Ortalaması (%)
2 (Yansıma ve iletim)	94.73	89.47	89.47	91.22

Öğrenciler ile yapılan ön ve son görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtlarının analizinde, öğrenci ifadelerinin yaygın olarak kullanılan bir kavram yanlışlığının nedenini ortaya koyması, farklı bir kavram yanlışlığı içermesi, yapılan öğretime ilişkin ipuçları taşıması vb. özelliklere dikkat edilmiş ve bulgulara eklenmiştir. Yansıma ve iletim kavramları ile ilgili sorular her soru için görüşme yapılan öğrencilerin verdikleri yanıtlar içerik analizine tabi tutularak elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde yay dalgalarında yansıma ve iletim konusu ile ilgili öğrenci düşüncelerini belirlemek amacıyla kavramsal anlama testinde yer alan ve Şekil 1’de verilen soruya ait bulgular sunulmuştur.



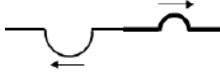
Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi O noktasında birbirine eklenmiş X ve Y yayları, K ile L noktaları arasında gerilmiştir. $t = 0$ anında şekildeki gibi baş yukarı ilerleyen bir atmanın, O noktasından geçen kısmı L ye, yansıyan kısmı da K ya aynı anda ulaşıyor. Şekil -2 üzerinde yansıyan ve iletilen atmaları çizerek yansıyan ve iletilen atmaların genişliklerini ve hızlarını karşılaştırarak açıklayınız.

Şekil 1. Kavramsal anlama testinde yer alan yansıma ve iletim sorusu.

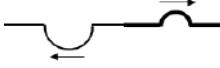
Öğrencilerin kavramsal anlama testi sorusuna verdikleri yanıtlar ile bu yanıtlara ait öğrenci sayıları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Yay dalgalarında yansıma ve iletim sorusuna ait öğrenci yanıtları

Yanıt türleri	Kontrol Grubu			Deney Grubu 1			Deney Grubu 2		
	Ön test	Son test	Gec Son test	Ön test	Son test	Gec Son test	Ön test	Son test	Gec Son test
Bilimsel olarak kabul edilebilir yanıtlar									
Tam doğru yanıt									
Atma O noktasına geldiğinde, iletilen atma iki birimlik yolu, yansıyan atma ise dört birimlik yolu aynı sürede aldığına göre, atma x yayında daha hızlı, y yayında ise daha yavaş hareket etmiştir. Atma O noktasına, hafif yaydan ağır yaya gelmiştir. Bu durumda iletilen atma başyukarı iletilirken, yansıyan atma baş aşağı yansır. Yansıyan atmanın hızı, iletilen atmanın hızından fazladır, yansıyan atmanın genişliği iletilen atmanın genişliğinden fazladır.	-	6 (31.57)	3 (15.78)	-	10 (52.63)	7 (36.84)	-	5 (29.41)	3 (17.64)



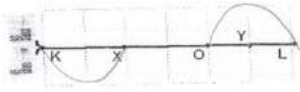
Kısmen doğru yanıtlar



KO arası ince OL arası kalın yaydır.
İnce yayda hız fazladır, kalın yayda hız azdır

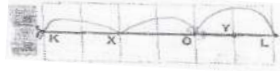
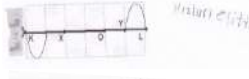
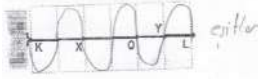
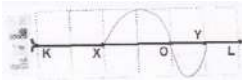
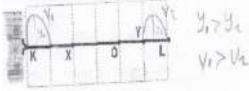
K'ya giden atma daha hızlıdır çünkü birim zamanda daha fazla yol almaktadır.

-	2 (10.52)	6 (31.57)	-	3 (15.78)	-	-	6 (35.29)	4 (23.52)
---	--------------	--------------	---	--------------	---	---	--------------	--------------



Uzun yarıçap... Yavaş... daha hızlı...

Bilimsel olarak kabul edilemez yanıtlar



7 (36.84)	5 (26.31)	5 (26.31)	6 (31.57)	3 (15.78)	4 (21.05)	11 (64.70)	5 (29.41)	5 (29.41)
--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------	--------------	--------------

Kodlanamaz yanıtlar



3 (15.78)	-	-	-	-	-	-	-	-
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Yanıtız

TOPLAM

9 (47.36)	6 (31.57)	5 (26.31)	13 (68.42)	3 (15.78)	8 (42.10)	6 (31.57)	1 (5.88)	5 (29.41)
19	19	19	19	19	19	17	17	17

Tam doğru yanıtlar incelendiğinde her üç grupta öğretim öncesinde bu kategoride yanıt veren öğrenci bulunmazken öğretim sonrasında yanıt oranlarının, kontrol grubunda % 31.57, deney grubu 1 de % 52.63, deney grubu 2 de ise % 29.41 olduğu görülmektedir. Yanıt yüzdelerine bakıldığında genel olarak kontrol grubuna göre deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki öğrencilerin öğretim sonrasında bilimsel olarak kabul edilebilir yanıt yüzdelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubu 1' in bilimsel olarak kabul edilebilir yanıtları son testte tam doğru yanıtlar açısından (%52.63) yüksektir. Kalıcılık anlamında durumun ne olduğuna bakıldığında özellikle tam doğru yanıtlarda üstünlük yine deney grubu 1'e aittir.

Kavramsal anlama testindeki soruya öğretim öncesinde bilimsel olarak kabul edilemez yanıt veren kontrol grubundaki öğrenci 5' in ön görüşme verileri aşağıda sunulmuştur.

Görüşmeci: Hafif yaydan ağır yaya gönderilen atmanın yansıması ve iletimi sırasında atmanın hızında, genişliğinde ne gibi değişiklikler olur?

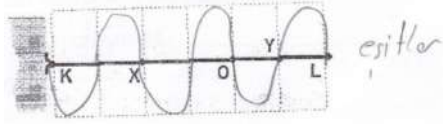
Öğrenci: kalın yay ve ince yay hakkında bilgim yok o yüzden bilmiyorum.

Görüşmeci: testte neden böyle bir şekil çizdin?

Öğrenci: çünkü atmanın böyle gideceğini düşündüm.

Görüşmeci: neden atmaların hızlarına ve genişliklerine eşitler yazdın?

Öğrenci: bilmiyorum eşit olur diye düşündüm.



Şekil 2. Kontrol grubu öğrenci 5'in kavramsal anlama testinde yer alan cevabı.

Öğrenci 5' in ön testte sezgisel bir açıklamada bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Görüşme sırasında yanıtı detaylandırması istendiğinde öğrenci böyle düşündüm deyip açıklama getirememektedir. Kontrol grubu öğrenci 5 son testte hafif yaydan ağır yaya gönderilen atmanın yansıyan ve iletilen kısmını doğru çizmiş ancak cevap bölümüne hız ve genişlikleriyle ilgili bir açıklamada bulunmayarak kısmen doğru yanıt vermiştir. Son görüşmede ise aşağıdaki açıklamaları yapmıştır:

Görüşmeci: 2. Soruya cevabı verdiğin cevabı açıklar mısın?

Öğrenci: sabit bir uçtan gelen atma ok yönünde ilerliyordu ve önünde hiçbir engel yoktu. Ondan dolayı o noktasından geçerken aynı baş yukarı geldiyse baş yukarı yansır diye düşündüm ve geri yansıması da sabit uca çarptığından dolayı ters döneceğini düşündüm

Görüşmeci: yani o noktayı sabit uç olarak mı kabul ediyorsun

Öğrenci: evet sabit uç gibi kabul ettim

Görüşmeci: neden?

Öğrenci: İnceden kalın yaya geçiyor çünkü serbest uç ondan dolayı ... ve K noktasına baş aşağı yansıyor çünkü sabit uçlu gibi davranmış oluyor.

Görüşmeci: yansıyan ve iletilen atmaların hızları ve genişlikleri nasıl değişir?

Öğrenci: ince yayda hız artar, genişliği bilmiyorum

Deney grubu 1 öğrenci 15 ön testte bu soruya yanıt vermemiştir. Bu öğrenci ile yapılan ön görüşme alıntısı aşağıdaki gibidir.

Görüşmeci: Hafif yaydan ağır yaya gönderilen atmanın yansıması ve iletimi sırasında atmanın hızında, genişliğinde ne gibi değişiklikler olur?

Öğrenci: bilmiyorum ince yay ve kalın yayla ilgili bilgim yok. Bir şey diyemiyorum.

Öğrenci ön görüşmede de herhangi bir açıklamada bulunamamıştır. Deney grubu 1 öğrenci 15'in son görüşme alıntısı aşağıda verilmiştir.

Görüşmeci: Hafif yaydan ağır yaya gönderilen atmanın yansıması ve iletimi sırasında atmanın hızında, genişliğinde ne gibi değişiklikler olur? 2. Soruda neden bu cevabı verdiğini açıklar mısın?

Öğrenci: Hız değişmiyor ortam değişmiyor yay da değişmediği için ve yansıyanda böyle oluyor

Görüşmeci: Hızlarının, genişliklerinin farklı olduğunu yazmışsın neden öyle düşündün?

Öğrenci: Çünkü yayların kalınlıkları farklı, iletilen ve yansıyanın hızları ve genişlikleri de bundan dolayı farklı olur

Görüşmeci: Neden atmaların birisi yansıyıp birisi iletiliyor

Öğrenci: Sabit uç gibi davrandığı için ya da ortam değişikliğine uğradığı için

Görüşmeci: Ortamda ne gibi bir değişiklik olmuş sence

Öğrenci: kalınlık artmış

Görüşmeci: hangisi kalın hangisi ince

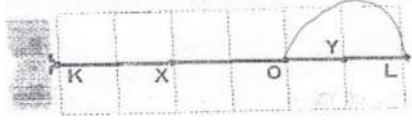
Öğrenci: k-o ince o-l kalın olarak düşündüm ulaşma zamanlarından dolayı

Öğrenci 15 son testte tam doğru yanıt vermiştir. Yansıyan atmanın hafif yay üzerinden baş aşağı yansıdığını, iletilen atmanın tepe olarak yansıdığını cevap bölümünde çizmiş ve yayların hangisinin kalın hangisinin ince olduğunu da söyleyebilmiştir.

Deney grubu 2 öğrenci 5 ön testte bilimsel olarak kabul edilemez yanıt vermiştir. Bu öğrencinin ön görüşme alıntısı ise aşağıda verilmiştir.

Görüşmeci: Hafif yaydan ağır yaya gönderilen atmanın yansıması ve iletimi sırasında atmanın hızında, genişliğinde ne gibi değişiklikler olur?

Öğrenci: bilmiyorum.



Şekil 3. Deney grubu öğrenci 5'in kavramsal anlam testinde yer alan cevabı.

Görüşmeci: Ön testte neden bu şekli çizdin?

Öğrenci: atma ilerlediği için böyle olur diye düşündüm.

Görüşmeci: çizdiğin bu atmayı gönderilen atmaya göre neden daha geniş çizdin?

Öğrenci: atma böyle ilerler bence bilmiyorum

Son testte soruya tam doğru cevap veren deney grubu 2 deki öğrenci 5, son görüşmede aşağıdaki açıklamaları yapmıştır.

Görüşmeci: Hafif yaydan ağır yaya gönderilen atmanın yansıması ve iletimi sırasında atmanın hızında, genişliğinde ne gibi değişiklikler olur? 2. Soruda neden bu cevabı verdiğini açıklar mısın?

Öğrenci: atmanın bir kısmı yansır bir kısmı iletilir.

Görüşmeci: Bunun nedeni ne olabilir?

Öğrenci: ince yaydan kalın yaya geçmiş olabilir

Görüşmeci: bu fikre nasıl ulaştın?

Öğrenci: Yanlış hatırlamıyorsam ince yaydan kalın yaya geçerken yayın büyüklüğü hem azalır hem de bir kısmı geri yansır kalın yaydan ince yaya geçerken yaptığımız deneyde kalın yaydan fırlattığımızda dalgayı, ince yaya geçince daha hızlı hareket ediyordu yön değişikliği olmuyordu

Görüşmeci: İnce yaydan kalın yaya geçince genişliğinde nasıl bir değişme olur?

Öğrenci: inceden kalına geçince azalır.

Deney grubu 2 öğrenci 5 kavramsal anlama testindeki soruya tam doğru cevap vermiştir. Görüşme verilerine bakıldığında ise öğrencinin ince yaydan kalın yaya geçerken atmanın bir kısmının iletilip bir kısmının yansıdığını ve ince yayda atmanın daha hızlı ilerlediğini ayrıca genişliğinin fazla olduğunu söylediği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Hafif yaydan ağır yaya gönderilen atmanın yansıma ve iletilme durumuna ilişkin öğrenci yanıtları incelendiğinde öğrencilerin çeşitli kavram yanlışlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu yanlışlardan biri de öğrencilerin periyodik dalga çizimleridir. Her üç grupta yer alan öğrencilerin kavram yanlışlarını barındıran çizimleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretim öncesinde öğrencilerin atmanın ilerlediği yay kalınlığını göz ardı ettikleri ve $v = \lambda \cdot f$ ya da $v = x/t$ bağıntısından yola çıkarak atmanın hızını hesapladıkları görülmektedir. Maurines (1992) yaptığı çalışmada öğrencilerin atmanın yayılma hızı ve zaman arasındaki ilişkileri yorumlarken genellikle bir değişkene odaklandıklarını ve bütün değişkenleri aynı anda göz önüne almadıklarını ayrıca dalgaların maddesel bir nesne gibi gördüklerini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar bu çalışmada ortaya çıkan ve Tablo 5'te verilen kavram yanlışları ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 5. Hafif yaydan ağır yaya geçen atmalarda iletim ve yansıma konusuna ilişkin kavram yanlışları

Gözlenme Zamanı	Kavram yanlışları
Öğretim öncesi	

Öğretim sonrası	
	Hızı artar, genişliği değişmez

Öneriler

Dalgalarla ilgili genel kavramların öğretilmesi sürecinde öğrencilerin; dalga boyu ve dalga genişliğini kavramları birbiri yerine kullandıkları atmanın ilerlediği ortamın özelliklerinin, atmanın hızına nasıl bir etkisi olacağı konusunda kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler, genel olarak tek bir değişkene odaklanarak diğer değişkenleri göz ardı etmektedirler. Bu nedenle dersler deney destekli olarak gerçekleştirilmeli ve öğretim sürecinde farklı etkinlik türlerine yer verilmelidir.

Bu araştırmada, kullanılan farklı etkinlik türlerinin, öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Derslerin laboratuarda gerçekleştirilmesi öğrencilerin derse katılımlarında olumlu etkiye sahiptir. Öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin sırasının sabit tutulduğu deney grubu 1 öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerinin etkinlik sırasının değiştiği deney grubu 2 öğrencilerine göre farklı olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal anlamalarındaki değişim deney gruplarındakine göre daha az ilerleme göstermiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretim ortamının zenginleştirilmesinin ve öğrencilerin aktif rol alacağı etkinliklerin hazırlanmasının kavramsal anlamaya olumlu bir katkıda bulunacağı söylenebilir.

Bu araştırma ile 10. sınıf “Dalgalar” ünitesindeki yay dalgalarında yansıma ve iletim konusunun öğretiminde etkinliklerin farklı sıralarda kullanılmasının etkisi araştırılmıştır. Dalgalar konusunun öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmalar çoğunlukla üniversite düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu konunun öğretimine yönelik, farklı öğretim düzeylerinde araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan farklı etkinlik türlerinin fizik dersinin farklı konularında uygulaması gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada çalışılan örneklem grubu 10. sınıfa

devam eden 55 kişiden oluşmaktadır. Dalgalar konusunda gerçekleştirilecek olan araştırmalarda farklı öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle de çalışılabilir.

Kaynaklar

- Atasoy, Ş., Tekbıyık, A., & Gülay, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramını anlamaları üzerine kavram karikatürlerinin etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10 (1), s.176-196.
- Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1 (9), s.9-22.
- Bozkurt, G. (2017). Social constructivism: Does it succeed in reconciling individual cognition with social teaching and learning practices in mathematics?, *Journal of Education and Practice*, 8 (3), s.210-218.
- Çalık, M., Okur, M., & Taylor, N. (2011). A comparison of different conceptual change pedagogies employed within the topic of "sound propagation". *Journal of Science Education and Technology*, 20 (6), s.729-742.
- Driver, R. (1991). *The pupils as scientist?* USA Bristol: Open University Press.
- Ergin, S. (2016). The effect of group work on misconceptions of 9th grade students about Newton's laws, *Journal of Education and Training Studies*, 4 (6), s.127-136.
- Erman, E. (2017). Factors contributing to students' misconceptions in learning covalent bonds, *Journal of Research in Science Teaching*, 54 (4), s.520-537.
- Eshach, H. (2014). Development of a student-centered instrument to assess middle school students' conceptual understanding of sound, *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 10 (1), s.1-14.
- Gölgeli, D., & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi "ışık ve ses" ünitesinin öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31 (2), s.113-124.
- Hrepić, Z., Zollman, D. A., & Rebello, N. S. (2010). Identifying students' mental models of sound propagation: The role of conceptual blending in understanding conceptual change, *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6 (2), s.1-18.
- Huang, K., Ge, X., & Eseryel, D. (2017). Metaconceptually-enhanced simulation-based inquiry: Effects on eighth grade students' conceptual change and science epistemic beliefs, *Educational Technology Research and Development*, 65 (1), s.75-100.
- Karataş, F. Ö. (2003). *Lise 2 kimyasal denge konusunun öğretiminde bilgisayar paket programları ile klasik yöntemlerin etkililiğinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kocakülah, A. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüntü kavramı ve düzlem aynada görüntü oluşumu ile ilgili kavramsal anlamaları. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), s.157-173.
- Maurines, L. (1992). Spontaneous reasoning on the propagation of visible mechanical signals. *International Journal of Science Education*, 14, s.279-293.
- Mazens, K., & Lautrey, J. (2003). Conceptual change in physics: children's naive representations of sound. *Cognitive Development*, 18, s.159-176.
- Menon, D., & Lankford, D. (2016). Making sense of sound, *Science and Children*, 54 (4), s.41-47.
- Özdemir, E., Kural, M. & Kocakülah, M. S. (2013). Effects of changing order of constructivist teaching techniques on concept of special relativity, 30. *Uluslararası Fizik Kongresi*, İstanbul.
- Öztaş, F., & Öztaş, H. (2017). Pupils' understanding of food concept: The assessment of children's preconceptions ideas about food, *Journal of Education and Practice*, 8 (7), s.145-148.
- Öztürk, N., & Atalay, N. (2012). Öğretmen adaylarının ses konusundaki kavram yanlışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), s.43-58.
- Pahç Sadoğlu, G. (2016). The cognitive structures of Turkish pre-service teachers in relation to the concept of light, *Universal Journal of Educational Research*, 4 (9), s.2181-2190.
- Pektaş, H. M., Çelik, H., Katrancı, M., & Köse, S. (2009). 5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), s.649-658.
- Şengören, S. K., Tanel, R., & Kavcar, N. (2006). Drawings and ideas of physics teacher candidates relating to the superposition principle on a continuous rope. *Physics Education*, 41(5), s.453-461.
- Wild, T. A., Hilson, M. P., & Hobson, S. M. (2013) The conceptual understanding of sound by students with visual impairments, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107, (2), s.107-116.
- Wittmann, M. C., Steinberg, R. N., & Redish, E. F. (1999). Making sense of how students make sense of mechanical waves. *Physics Teacher*, 37, 15-21.

Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Gezegen Bilgisinin Analizi

Salih GÜLEN*

*Dr. Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye sgnova@windowslive.com / <https://orcid.org/0000-0001-5092-0495>

Özet

Ortaokul öğrencilerinin Güneş Sistemi ve ötesine yönelik meraklarının yoğun olduğu bilinmektedir. Ayrıca son yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar ve uzay keşfine yönelik icatlar öğrencilerin bu konulardaki bilgilerini tazelemektedir. Bu araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin gezegenler ve özellikleri hakkındaki bilgilerinin analizi yapılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, homojen örneklem yöntemi ile 120 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcıların sosyo-ekonomik özelliklerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Nicel veriler resim çizme formu ile nitel veriler ise tam yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde puanlama ve değerlendirme kriterleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri tercih edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde yüzde ve frekans gibi teknikler kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu; katılımcıların gezegen kavramı için, belli bir yörüngesi ile yıldızın etrafında dönen küresel gök cisimleri olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca güneş sistemindeki tüm gezegenlerin Güneş'e olan uzaklıklarına, büyüklüklerine, şekillerine ve sıralamalarına dikkat ederek resimler çizdikleri tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcıların gezegen kavramını bildikleri söylenebilir. Sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar kavramlar: Bilgi, Gezegen, Güneş Sistemi, Öğrenci görüşleri

Abstract

It is known that secondary school students are curious about the Solar System and beyond. In addition, scientific studies in recent years and inventions for space exploration refresh students' knowledge on these subjects. In this study, information about the planets and their properties of the sixth grade students in the middle school was analyzed. In this study using mixed method, data were collected from 120 participants with homogenous sampling method. It was determined that the socio-economic characteristics of the participants were similar. The quantitative data were collected by means of a drawing and a qualitative data were collected by a fully structured interview form. Scoring and evaluation criteria were used in the analysis of quantitative data. In the analysis of qualitative data, descriptive and content analysis methods were preferred. Also, techniques such as percentage and frequency were used in data analysis. As a result of analysis of data; it was found that the participants stated that for the concept of the planet, there is a certain orbit and a spherical celestial body rotating around its star. In addition, it is determined that all the planets in the solar system draw pictures by paying attention to the distances, sizes, shapes and rankings of the Sun. In general, it can be said that the participants know the concept of the planet. Suggestions are presented in accordance with the results.

Keywords: Knowledge, Planet, Solar System, Student views

Giriş

Uzay ve ötesi nesiller boyu insanlık için hep bir merak kaynağı olmuştur. Sabah kalkınca, akşam yatınca hep yönümüzü çevirip baktığımız o muazzam gökyüzü (uzay) ve ötesinde olanlar araştırılıp öğrenilmesi gereken çok eski bir bilimdir. Astronomi olarak bilinen bu bilim insanlık tarihi için bilime çığır açmış ve gelecek nesilleri bu konuda şekillendirmiştir (Gülen, 2019; Trumper, 2006). Eski zamanlardan beri öğrenilen uzay ve astronomi

konuları içerisinde en çok dikkat çekilen konulardan biri gezegenler ve özellikleridir. Gezegenlerin tanımı, özellikleri ve üzerlerinde yaşamın olup olmaması en popüler konulardır (Çetinkaya, 2018). Astronomi bilimi sayesinde öğrenciler yaşadıkları yeri, sistemi ve evreni tanıma fırsatı yakalamaktadırlar. Öğrenciler gezegen ve özelliklerini öğrenmektedirler (Türk ve Kalkan, 2017).

Ortaokullarda uygulanan fen bilimleri dersinin astronomi eğitimi konusundaki çabası ortadadır (Aksan ve Çelikler, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018) altıncı sınıf fen bilimleri programında Güneş sistemi ve gezegenler konusunda öğrencilerin “Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırmasını”, “Gezegenlerin temel özelliklerini”, “Gezegenlerin uyduları, büyüklüklerini” ve “Güneş’e olan uzaklık sıralamasına” değinilir. Ayrıca öğrencilerin “Güneş sistemindeki gezegenleri, Güneş’e yakınlıklarına göre sıralayarak bir model oluşturmasını” kazanımları arasında belirlemiştir. Bu kazanımların öğrenci tarafından elde edilmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerin bilimsel bilgiler ile gelecek çalışmalara yön verebilmesi bu kazanımların sağlam temellere oturtulması ile gerçekleşmektedir. Nitekim gezegen kavramını tam anlamıyla öğrenen öğrencilerin gezegen ve özelliklerini bildikleri kabul edilmektedir. Buna göre gezegen; kendi yıldızı etrafında belli bir yörüngede dolanan küresel gök cisimleridir (Lissauer, 1993). Ayrıca öğrencilerin özellikle Güneş sistemindeki gezegenlerin isimlerini, sıralamalarını, şekillerini, mesafe ve büyüklük oranlarını bilmeleri onların başarılarını artırmaktadır (Gülen ve Demirkuş, 2014). Ayrıca yapılan araştırmalar özellikle gezegen kavramının sınıf içindeki etkinlikler, video, animasyon, görsel materyal dışında planetarium gibi okul dışı eğitim aktiviteleri ile daha iyi öğrenildiği düşünülmektedir (Çetinkaya, 2018; Gülen, 2018).

Yapılan literatür taramasında uzay ve ötesi kavramlarına yönelik bir çok çalışmaya rastlamak mümkündür (Çetinkaya, 2018; Gülen, 2018; Gülen ve Demirkuş, 2014; Küçük ve Laçın Şimşek, 2017; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Trumper, 2006). Bu çalışmaların çoğunluğunda olumlu sonuçlar olsa da olumsuz sonuçlarda söz konusudur (Küçük ve Laçın Şimşek, 2017; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016; Trumper, 2006). Nitekim tespit edildiği kadarıyla okullardaki gezegen kazanımlarında eksik ve yanlış öğrenmelerde mevcuttur (Baloğlu Uğurlu, 2005). Ayrıca bazı öğrencilerin gezegenler veya uzaya yönelik bilgilerinin bilimsellikten uzak olduğu tespit edilmiştir (Trumper, 2001). Bu araştırmalara ek olarak öğrencilerin gezegenlere yönelik bilgilerinin analizi çalışması ile öğrenilen bilginin farklı yönleri ile ölçülmesi ve benzer sonuçlarının elde edilmesinin bilimsel verilerin doğruluğu açısından önemlidir. Bu yüzden bu çalışmada öğrencilerin gezegen bilgisinin analizi yapılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada temel amacı ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin gezegenler ve özellikleri hakkındaki bilgilerinin analizinin yapılmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin “gezegen” tanımlama kriterleri nelerdir?
2. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin “gezegen” bilgileri resim ya da çizim yeteneklerine ne düzeyde yansımaktadır?

Yöntem

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde hem nitel hem de nicel veriler ile araştırma problemlerinin çözümünde eksik yönlerin kapanması hedeflenmiştir (Büyüköztürk, 2009; Çepni, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmada benzeşik (homojen) örneklem kullanılmıştır. Benzeşik örneklemedeki amaç verilerin etkili bir şekilde toplanabilmesi için benzer özellikteki grupların bir konudaki durumunun belirlenmesidir (Creswell, 2013). Nitekim araştırma 2018-2019 eğitim öğretim sezonunda Doğu Anadolu Bölgesindeki bir devlet okulunda 6. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmaya gönüllülük ilkesine bağlı olarak toplamda 74 öğrenci katılmıştır (Resim formuna tüm öğrenciler katılırken tam yapılandırılmış görüşme formunu 4 öğrenci boş bırakmıştır). Katılımcıların sosyo ekonomik durumlarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların 2018-2019 eğitim öğretim sezonunun birinci döneminde Gezegenlere yönelik tüm kazanımları ilgili kavramları ile öğretmenleri rehberliğinde sınıf içinde tartışmış ve öğrenmişlerdir.

Veri toplama araçları

Nitel verilerin toplanmasında tam yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formda öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar analiz edilerek sorgulanmıştır. Tam yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki soru kullanılmıştır.

1. Bir gök cismi hangi özelliklerinden dolayı gezegen olarak tanımlanır.

Nicel verilerin toplanmasında Resim (Çizim) formu kullanılmıştır. Bu formun kullanılma amacı öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ve kavramları görselleştirebilme düzeylerini tespit edebilmektir. Öğrencilerden aşağıda belirtilen soru çerçevesinde resim ya da çizim yapımları istenmiştir.

1. Güneş sistemindeki gezegenleri isimlerini belirterek çizebilir misiniz? (Bu çizimde gezegenlerin güneş'e olan uzaklıklarına, büyüklüklerine, şekillerine ve sıralamalarına dikkat ediniz).

Verilerin analizi

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının verileri Microsoft Excel programının yardımıyla analiz edilmiştir. Betimsel ve içerik analizleri ile frekans ve yüzde değerleri gibi teknikler kullanılmıştır. Tam yapılandırılmış görüşme formu verileri öğrencilerin gezegenler ve özelliklerini belirtme düzeylerinin belirlenmesi açısından hem betimsel hem de içerik olarak analiz edilmiştir. Her iki analiz yöntemi ile elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur. Resim formun Tablo 1'de verilen kriterlere göre puanlandırılmıştır. Sonrasında bu notlar yüzölçüm not sistemine dönüştürülmüştür.

Tablo 1. Çizilen resimlerin puanlama kriterleri

Sıra	Kriterler	Puan
1	İsim	1
2	Sıralama	1
3	Şekil	1
4	Mesafe oranı	1
5	Büyüklük oranı	1
6	Hepsinin belirtilmesi	1

Resim formundan elde edilen puanlar Tablo 2'de belirtilen değer aralığına göre yorumlanmıştır.

Table 2. Puanların yorumlama değer aralığı

Sıra	Değer	Resim için değer aralığı
1	Çok kötü	00.01 - 20
2	Kötü	20.01 - 40
3	Orta	40.01 - 60
4	İyi	60.01 - 80
5	Çok iyi	80.01 - 100

Tablo 2'de görüldüğü gibi resim formundan elde edilen puanların yorumlanabilmesi için bir değer aralığı belirlenmiştir. Daha hassas bir yorumda bulunabilmek için 100 puan beş eşit parçaya bölünmüştür. Buna göre çok kötü (00.01-20), kötü (20.01-40), orta (40.01-60), iyi (60.01-80), çok iyi (80.01-100) gibi değerler bulunmaktadır.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Araştırmada güvenilirlik çalışmaları kapsamında örneklem grubun durumu ayrıntılı belirtilmiş, var olan roller açıklanmış, kavramsal çerçeve ile veri toplamı ve analizi sunulmuştur. Ayrıca bu veriler betimsel analiz ve içerik analizleri ile desteklenmiştir (Glesne, 2013). Kullanılan tam yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Analizlerinde ders öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Yapılan kodlamalar ve puanlamalar için Miles ve Huberman (1994)'ın formülü kullanılarak güvenilirlik hesaplanması yapılmıştır. Bu hesaplama göre çalışmanın genelinde % 85 oranında güvenilir kodlama yapılmıştır. Nitekim Miles ve Huberman (1994) göre % 80 ve yukarısı güvenilir olarak kabul edilmiştir (Arik ve Yılmaz, 2017). Araştırmanın geçerliliğini sağlamada

yapılan betimsel ve içerik analizinde direkt alıntılara yer verilerek araştırma sonuçlarının doğruluğu gösterilmiştir (Merriam, 2013). İçerik analizinde kullanılan kodlar ile yorumlamalar derinlemesine yapılmıştır. Katılımcıların isimleri kodlanarak sunulmuştur. Ayrıca resim formunun hazırlanmasında kapsam geçerliliği açısından konu kazanımları dikkate alınmıştır. Yapı, görünüş gibi geçerlilik değerleri de uzman görüşü alınarak sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Araştırmada hem nitel hem de nicel ölçme araçları ile toplanan veriler aşağıda sunulmuştur. Verilerin sunumunda araştırma problemlerinin önceliğine dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan tam yapılandırılmış görüşme formu analizi sonucunda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur. Yapılan betimsel analiz sonucunda en çok kullanılan ifadeler Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. En çok tekrar edilen İfadeler

Sıra	İfadeler (N=70)	Katılımcılar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Güneş etrafında dönerler	9,13,19,26,30,32,37,38,41,42,44,47,51,53, 58, 72,74	17	24.29
2	Küreseldir	7,10,13,14,15,19,21,24,43,44,46,55,69,74	14	20.00
3	Uydusu vardır	6,7,16,19,22,29,30,34,37,48,60,66,69	13	18.57
4	Kütlesi vardır	7,9,11,12,17,19,35,41,43,48,53,58,59	13	18.57
5	Yörüngeleri vardır	8,12,15,24,43,47,54,59,64	9	12.86
6	Kendi eksenini etrafında döner	9,13,17,19,30,37,46,51	8	11.43

Tablo 3’te anlaşıldığı gibi en çok tekrar edilen ifadeler verilmiştir. Genel katılıma oranla oldukça az frekansa sahip olmaları katılımcıların ifadelerindeki çeşitlilikten kaynaklanmaktadır. Buna göre en çok tekrar edilen ilk üç ifade gezegenlerin; “Güneş etrafında döndükleri” (f:17, % 24.29), “küresel oldukları” (f:14, % 20.00) ve “uydularının bulunduğu” (f:13, % 18.57) şeklindeki olduğu belirlenmiştir. Bu ifadelerin dışında katılımcıların gezegen tanımı için çok farklı ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca yapılan içerik analizi ile elde edilen tema ve kategorilerle beraber katılımcı alıntıları aşağıda sunulmuştur.

Tema: Gezegen tanımının yapılması

Bu tema altında katılımcıların gezegen kavramına yönelik yaptıkları tanımlar içerisinde en bilimsel olanlarının oluşturduğu kategoriler aşağıda sunulmuştur.

Kategori 1: Dönme hareketi yaparlar

Bu kategoride katılımcıların gezegenlerin dönme hareketi yaptıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu ifadeler aşağıda alıntılanmıştır:

Kendi etrafında dolanır. Güneş etrafında dolanır (K9).

Güneş etrafında dolanma hareketi yaparak kendi etrafında dönme hareketi yapar (K13).

Gezegenleri Güneş etrafında döner (K38).

Güneş etrafında dolanması ve dönmesi lazım (K51).

Güneş sistemindeki gezegenler güneş etrafında dolanır (K72).

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşıldığı gibi gezegenlerin “Güneş (yıldızları)” etrafında “dolanma” hareketi yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca bazı katılımcıların gezegenlerin Güneş etrafında dolanmasının yanı sıra “kendi etrafında” da “döndüğünü” belirtmişlerdir. Genel olarak gezegenlerin güneşin (yıldızın) etrafında dolanma hareketi yaptığını belirttikleri söylenebilir.

Kategori 2: Küreseldirler

Bu kategori altında katılımcıların gezegenlerin şekilsel yapıları kapsamında kullandıkları ifadeler alıntılanmıştır:

Yuvarlak (küresel) ve bazılarının halkalarının olmalı (K7).

Küresel bir şeklinin olması (K19).

Küresel oldukları için (K43).

Yuvarlak ya da küre olmaları (K74).

Alıntılara göre katılımcılar gezegenlerin “yuvarlak” yani “küresel” olduklarını ifade etmektedirler. Buna göre gezegenlerin küresel oldukları söylenebilir.

Kategori 3: Yörüngeleri vardır

Bu kategori kapsamında katılımcıların gezegenlerin buldukları yörüngeleri hakkındaki ifadeleri alıntılanmıştır.

Gezegen belli bir yörüngesi vardır. Yörüngesinden çıkmayandır (K8).

.... Kendi yörüngesinin olması (K24).

Güneş etrafında dönmesini sağlayan yörüngesinin olması (K47).

Yörüngesi ve yıldızının olması gerek (K64).

Yukarıdaki alıntılardan anlaşıldığı gibi gezegenlerin “yıldızlarının” etrafında belli bir “yörüngede” dolandıkları belirtilmiştir. Buna göre gezegenlerin belli bir yörüngelerinin olması gerekmektedir. Yukarıdaki alıntıların analizi sonucunda gezegenlerin, yıldızının etrafında belli bir yörüngede dolanma hareketi yapan küresel gök cisimleri oldukları anlaşılmaktadır.

Nitel verilerin dışında elde edilen nicel veriler aşağıda verilmiştir. Resim formundan elde edilen bilgilerin puanlaması sonucunda Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Çizilen resimlerin betimsel istatistiği

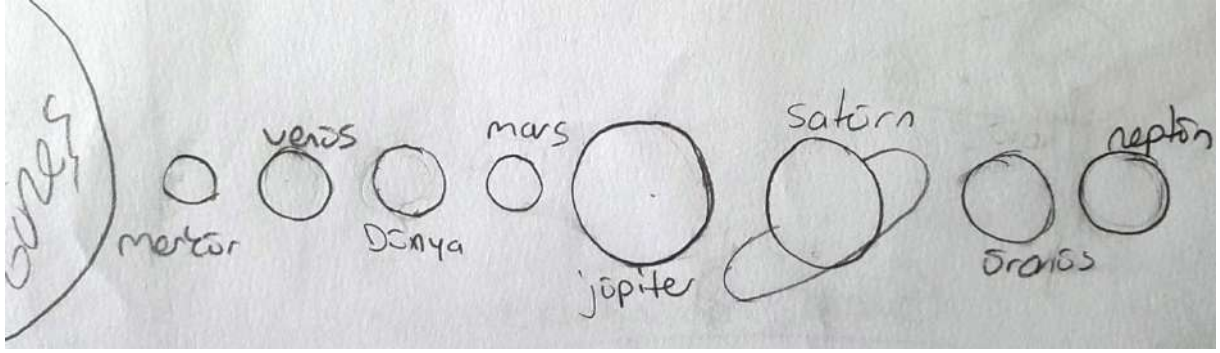
Sıra	Kriterler	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	İsim	73	98.65
2	Sıralama	65	87.84
3	Şekil	74	100.00
4	Mesafe oranı	74	100.00
5	Büyüklik oranı	69	93.24
6	Hepsinin belirtilmesi	62	83.78

Tablo 4’te çizilen resimlerdeki boyutların puan frekansları gözükmektedir. Genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çizilen resimlerdeki kriterleri sağladıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin % 98.65’i gezegenlerin isimlerini, % 87.84’ü gezegenlerin Güneş’e göre sıralamayı, % 100’ü gezegen şekillerini ve gezegenler arasındaki mesafe oranını, % 93.24’ü gezegenler arası büyüklik oranını, % 83.78’i de bu beş boyutu aynı anda çizdikleri anlaşılmaktadır. Resim formu altı boyuttan analiz edildiği için puanlama 6 üzerinden yapılmıştır. Sonrasında bu puanlar yüzdelik değere dönüştürülmüş ve puanlama değer aralığı aracılığıyla yorumlanmıştır. Resim formundan alınan not ortalaması, yüzlük değeri ve yorumu Tablo 5’te gösterilmiştir.

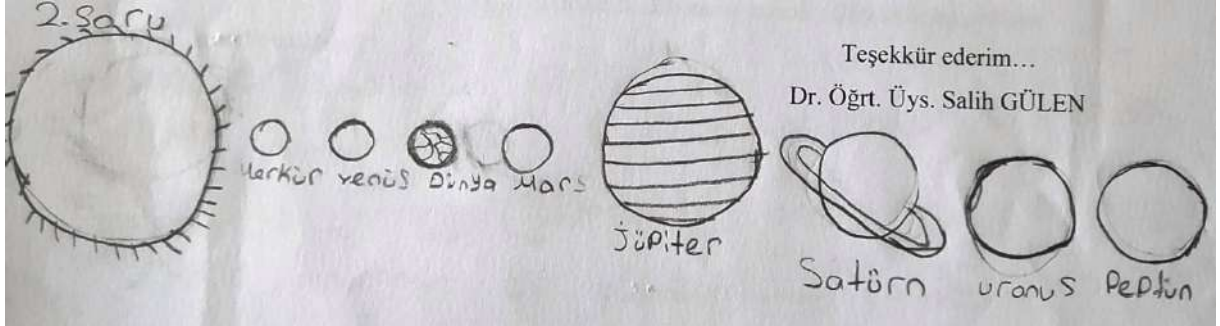
Tablo 5. Çizilen resimlerin puan değerleri

Ölçek	Not ortalaması	Yüzlük (%)	Yorum
Resim çizme	5.62	93.92	Çok iyi

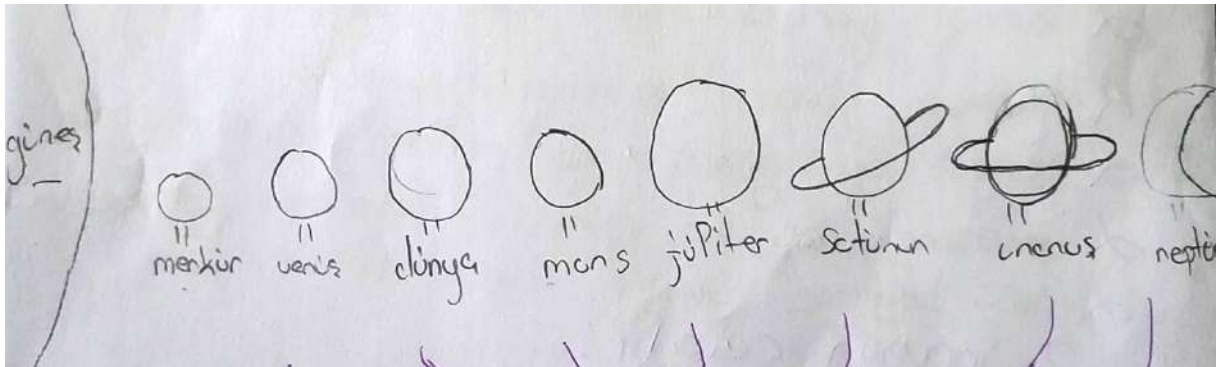
Tablo 5’te öğrencilerin resim formundan aldıkları puanın değeri ve yorumu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin çizdikleri resimlerdeki bilgileri “çok iyi” düzeydedir. Buna göre öğrencilerin yaptıkları çizimlerden birkaç tanesi aşağıda verilmiştir.



Resim 1. K20 öğrencisinin çizimi



Resim 2. K35 öğrencisinin çizimi



Resim 3. K55 öğrencisinin çizimi

Resim 1, 2 ve 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin Güneş sistemindeki gezegenleri isimlerini, sıralamalarını şekillerini mesafe ve büyüklük oranlarını öğrendikleri ve gezegenlere yönelik bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

Tartışma

Tam yapılandırılmış görüşme formu betimsel analizi sonucu öğrencilerin gezegenler için en çok; Güneş etrafında dolanan, yörüngesi, uydusu ve kütlesi olan ve kendi etrafında dönen küresel gök cisimleri oldukları gibi ifadeler kullanılmıştır. Tam yapılandırılmış görüşme formu içerik analizi sonucunda ise öğrencilerin gezegenlerin, yıldızın etrafında belli bir yörüngede dolanma hareketi yapan küresel gök cisimleri oldukları bilgisine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim NASA'nın 2006 yılındaki gezegen tanımı da bu şekildedir (URL, 2019). Benzer şekilde Bilaloğlu, (2005) çalışmasında öğrenciler gezegenlerin yıldızlarının etrafında savrulmadan dönen gök cisimleri olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Küçük ve Laçın Şimşek (2017) çocukların uzayda gezegenlerin olduğunu ve Dünya'nın da bir gezegen olarak yuvarlak olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir. Bunlara ek olarak Baloğlu Uğurlu (2005) gezegenlerin Güneş'e belli ve farklı uzaklıklarının olduğu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların bulguları ile araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Tüm bu çalışmaların aksine Sharp (1999) öğrencilerin uzay ve gök cisimleri hakkında yanlış ve eksik bilgilere sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bulgu araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

Resim formu analizine göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu gezegenlerin isimlerini, gezegenlerin Güneş'e göre sıralanmasını, gezegen şekillerini, gezegenler arasındaki mesafe ve büyüklük oranını bildikleri söylenebilir. Bu

formdan elde edilen notların puanlama değeri aralığına göre çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Şenel Çoruhlu ve Çepni (2016) çalışmalarında öğrencilerin çizimler yaparak gezegenler hakkında bilgi verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca Gülen ve Demirkuş (2014) çalışmalarında uzay ve gezegenlere yönelik çalışmaların öğrencilerin bu kavramları tanımlamada başarısını etkilemektedir. Ayrıca Gülen (2018) ve Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016) çalışmalarında öğrencilerin yaptıkları planetarium gezisi ile gezegenler konusunun daha iyi anlaşıldığı ve tanımlamaların daha iyi yapıldığı belirlenmiştir.

Sonuç ve öneriler

Öğrenciler gezegenleri yıldızın etrafında belli bir yörüngede dolanma hareketi yapan küresel gök cisimleri olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Tam yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin bir konunun tanımını birbirinden farklı yönleri ile yaptıkları belirlenmiştir. Fakat her öğrencinin gezegen tanımını her yönüyle tek seferde yapabildiği eğitim ortamındaki öğretim faaliyetlerindeki titizlikte yatmaktadır. Öğrencilerin gezegen tanımını tam yapıp her yönü ile öğrenmesi için farklı yöntem ve teknikler önerilmektedir.

Öğrencilerin Güneş sistemindeki gezegenlerin isimlerini, sıralamalarını, mesafe ve büyüklük oranları ile şekillerini çok iyi düzeyde bildikleri tespit edilmiştir. Güneş sistemindeki gezegenler her ne kadar somut olsalar da ulaşılması zor olduğundan öğrencilerin bu gezegenlere yönelik zihinsel yapılarını zorlayarak düşünmektedirler. Öğrencilerin bu bilgilerinin göstergeleri de çizdikleri resimlerde anlaşılmaktadır. Öğrencilerin zihinsel yapılarındaki kavramlar hakkındaki düşüncelerinin analizinde resim çizme tekniği kullanılabilir.

Kaynakça:

- Aksan, Z., & Çelikler, D. (2017). Okul öncesi çocuklara astronomi eğitimi: uzay ve gezegenler. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 347-359. DOI:10.9775/kausbed.2017.022
- Bilaloğlu, R. G. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 72-77.
- Arık, S., & Yılmaz, M. (2017). Attitudes of science teachers towards environmental problems and their metaphorical perceptions for environmental pollution. *Kastamonu Education Journal*, 25(3), 1147-1164.
- Baloğlu Uğurlu, N. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dünya ve evren konusu ile ilgili kavram yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 229-246.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Manual of data analysis for social sciences*. Ankara: Pegem Academy.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative research methods (Trans. Ed.: Whole, M., & Demir, S.B.)*. Ankara: Political Publications Distribution.
- Çepni, S. (2010). *Introduction to research and project work*. Trabzon: Celepler Printing.
- Çetinkaya, Y. (2018). Gezegenlerin hareketinden müzik nağmelerine. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 6 (1): 1788-1804. <https://doi.org/10.12975/pp1788-1804>
- Glesne, C. (2013). *Introduction to qualitative research (Trans. Ed.: Ersoy, A., & Yalcinoglu, P.)*. Ankara: Anı Publishing.
- Gülen, S. (2018). Determination of the effect of the planetarium activities on the students. *European Journal of Education Studies*, 5(2), 48-64. doi: 10.5281/zenodo.1413701
- Gülen, S. (2019). Investigation of the knowledge and views of seventh graders on the relationship between space research and technological developments. *Universal Journal of Educational Research* 7(3), 668-674. DOI: 10.13189/ujer.2019.070305
- Gülen, S., & Demirkuş, N. (2014). Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi” ünitesinde, görsel materyalin öğrenci başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Küçük, A., & Laçın Şimşek, C. (2017). What do preschool children know about space? *Sakarya University Journal of Education*, 7 (4), 730-738. DOI: 10.19126/suje.377553
- Lissauer, J. J. (1993). Planet Formation. *Annual Review of Astronomy and Astrophysics*, 31, 129-172. <https://doi.org/10.1146/annurev.aa.31.090193.001021>
- Merriam, S. B. (2013). *A guide for qualitative research design and implementation (Trans. Ed.: Turan, S.)*. Ankara: Nobel Publishing.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. London: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *İlk ve ortaokullar 3,4,5,6,7 ve 8 sınıf öğrencileri fen bilimleri programı*. Ankara: MEB yayınları

- Sharp, J. G. (1999). Young children's ideas about the earth in space. *International Journal of Early Years Education*, 7(2), 159-172.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 1-24.
- Şenel Çoruhlu, T., & Çepni, S. (2016). Zenginleştirilmiş 5E modelinin öğrenci kavramsal değişimi üzerine etkisi: Astronomi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1785-1802.
- Trumper, R. (2001). A cross-age study of junior high school students' conceptions of basic astronomy concepts. *International Journal of Science Education*, 23(11), 1111-1123.
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts-seasonal changes-at a time of reform in science education. *Journal of Research of Science Teaching*, 43(9), 879-906.
- Türk, C., & Kalkan, H. (2017). Modellerle astronomi öğretiminin öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7(2), 185-204. doi: 10.26579/jocures-7.2.12
- URL (2019). Gezegen tanımı. Erişim Tarihi: 11.04.2019. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Pl%C3%BCton>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki yüksek lisans ve doktora tezlerini sürdürülebilir çevre eğitimi bakımından sistematik olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Başkanlığı tez merkezi veri tabanı sistematik olarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini dahil edilme kriterleri doğrultusunda belirlenen toplam sekiz sürdürülebilir çevre eğitimi lisansüstü tezi oluşturmuştur. Araştırma sistematik alanyazın incelemesine göre tasarlanmıştır. Verilerin analizinde tematik içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın kategorilerini; tezlerle ilişkin genel bilgiler, örnekleme ilişkin bilgiler, ölçme aracına ilişkin bilgiler, araştırma yöntemine ilişkin bilgiler oluşturmuştur. Sistematik inceleme sonucunda; tezlerin tamamının Türkçe ve yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. En fazla tez 2012-2013 yıllarında yapılmıştır. Adnan Menderes Üniversitesi en fazla tezin yapıldığı üniversite olurken, İzmir ve Aydın illeri örneklem olarak en fazla seçilen illerdir. Tezlerin çoğunluğunda örnekleme yöntemi belirlenmemiştir. Tezlerin örneklemini genellikle öğretmen adayları oluştururken, en fazla fen bilgisi öğretmen adaylarıyla çalışma yapılmıştır. Tezlerde kullanılan ölçme araçlarına bakıldığında; çoğunluğunun araştırmacılar tarafından geliştirilen, geçerliği uzman görüşüyle, güvenilirliği ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısıyla hesaplanan çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Tezlerin çoğunluğu nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemine göre tasarlanmıştır. Verilerin analizinde nicel veri analizi yöntemlerinden bağımlı ve bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır ve bu analizlerde SPSS paket programından faydalanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sistematik Alanyazın İncelemesi, Sürdürülebilir Çevre, Tematik İçerik Analizi, Sürdürülebilir Çevre Eğitimi

Abstract

The aim of this study is to systematically examine M.S. and Ph.D. theses in Turkey in terms of sustainable environmental education. For this purpose, the thesis center database of the Council of Higher Education (CoHE) has been systematically examined. The sample of this study consisted of eight sustainable environmental education graduate theses determined according to inclusion criteria. The study was designed according to the systematic literature review. Thematic content analysis was used for data analysis. The categories of the research; "general information about theses", "information about sampling", "information about measurement tool", "information about research method". As a result of systematic examination; all of the theses are in Turkish and master's thesis. Most dissertations were published in 2012-2013. The highest number of dissertations was made at Adnan Menderes University. İzmir and Aydın provinces are the most determined samples in this thesis. Sampling method has not been determined in the majority of theses. The sample of the theses is composed of teacher candidates and science education teacher candidate. The researchers generally developed the measurement tools used in the theses. The validity of the measurement tools used in the theses was generally determined by expert opinion and the reliability by means of Cronbach's Alpha reliability coefficient. Most of the theses were designed according to the survey method, which is one of the quantitative research methods. In the data analysis, dependent and independent samples t-test and SPSS package program was generally used.

Key Words: Systematic Literature Review, Sustainable Environment, Thematic Content Analysis, and Sustainable Environment Education

1. Giriş

Yaşanabilir bir dünya ve temiz bir gelecek için çevrenin korunması büyük önem arz etmektedir. Hızlı nüfus artışı ve beraberinde doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi yaşanabilir dünya kavramından hızla uzaklaşmamıza ve dünyanın geleceğine ilişkin endişemizin artmasına neden olmuştur. Bu durum çeşitli politikacıların, çevrecilerin ve bilim insanlarının çalışma alanlarına da girmiştir. Çevre eğitimi ve çevre sorunlarına ilişkin olarak çeşitli kitaplar ("*Sessiz Bahar*" (Carson, 2011), "*Dünyanın Yeşil Tarihi*" (Ponting, 2008), "*Küçük Güzeldir*" (Schumacher, 1973) vb.) yazılmış; çeşitli oluşumlar, kongreler, konferanslar ve toplantılar ("*Roma Kulübü*" (1968), "*Ulusal UNESCO Dünya Konferansı*" (1969), "*Birleşmiş Milletler (BM) İnsan Çevresi Konferansı (Stockholm Konferansı)*" (1972), "*Tiflis Bildirgesi*" (1977), "*BM Çevre ve Kalkınma Konferansı (Dünya Zirvesi)*" (1992), "*Rio +20 Zirvesi*" (2012), "*Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi için 2030 Gündemi*" (2015), "*Paris Antlaşması*" (2015), "*Katowice İklim Değişikliği Konferansı (COP 24)*" (2018), vb.) düzenlenmiştir (Arik, 2017; United Nations Environment Programme (UNEP), 2015; Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2011; Palmer, & Neal, 2003; Tiflis Bildirgesi, 1977; Palmer, 1998). Bu çalışmalar sonucunda ise "*Çevrebilimsel Ütopya*" adı yerleşim modeli önerisi (Benzer, 2010), "*Dünya Çevre Günü (1972)*" (Smith, & Smith, 2009), "*Büyümenin Sınırları Raporu*

(1972)” (Turner, 2008), “Tiflis Deklarasyonu (1977)” (Keleş, 2007), “Ortak Geleceğimiz adlı Brundtland Raporu (1987)” (Brennan, & Withgott, 2005), “Gündem 21” (Joseph, 2009), “İstedığımız Gelecek” (UNEP, 2015), “Kyoto Protokolü (1997)” gibi çeşitli raporlar ve bildireler oluşturulmuştur. Bu rapor ve bildirelerde “iklim değişikliğinin durdurulması”, “sera etkisi yaratan gazların (emisyonların) azaltılması”, “küresel ısınmanın durdurulması ve azaltılması” gibi konular dikkat çekmiştir. Bununla birlikte bu rapor ve bildirelerde ortaya çıkan en önemli kavramlardan ikisi ise “çevre eğitimi” ve “sürdürülebilir kalkınma” kavramlarıdır.

1.1. Sürdürülebilir Kalkınmanın ve Sürdürülebilir Çevre Eğitimi

Bilim ve teknoloji, toplumsal alandaki en önemli itici güçlerden ikisidir. Bu bağlamda, sürdürülebilir kalkınma sadece özel ve ekonomik alanlarda yapılanma olarak adlandırılmamalı akademik olarak eğitilmiş gençlerin profillerinin şekillendirildiği dünya genelindeki sorunlara karşı oluşturulmuş etik bir tepki olarak da ifade edilmelidir (Altner & Michelson, 2005).

Birçok farklı tanımı olan sürdürülebilir kalkınma kavramı günümüzde “günümüzün ihtiyaçlarını, gelecek neslin ihtiyaçlarını dikkate alarak karşılamak” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanım ilk defa “Ortak Geleceğimiz (Brundtland Raporu)” isimli raporda tanımlanmıştır (United Nations [UN], 1987). Sürdürülebilir kalkınma genel olarak üç farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ekonomik, çevresel ve sosyal boyutlar olmak üzere sınıflandırılabilir. Ancak bu boyutlar tamamen birbirinden farklı değildir. Aksine birbiriyle iç içe geçmiş bir yapıdadırlar (Harris, 2000, s. 6). Bu bağlamda The United Nations Development Group (UNDG) (2016) sürdürülebilir kalkınmanın global hedeflerini, “yoksulluğu ortadan kaldırmak”, “gezeganimizi korumak” ve “insanların huzur ve barış içerisinde yaşamasını sağlamak” olarak belirlemiştir. Bu kapsamda, “yoksulluğa son”, “açlığa son”, “sağlıklı bireyler”, “nitelikli eğitim”, “toplumsal cinsiyet eşitliği”, “erişilebilir temiz enerji”, “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme”, “sanayi, yenilikçilik ve altyapı”, “eşitsizliklerin azaltılması”, “sürdürülebilir şehir ve yaşam alanları”, “sorumlu tüketim ve üretim”, “iklim eylemi”, “sudaki yaşam”, “karasal yaşam”, “barış, adalet ve güçlü kurumlar” ve “hedefler için ortaklıklar” olmak üzere toplam 17 alt boyuttan oluşan hedefler belirlemiştir (UNDG, 2016). Bu hedeflere ulaşabilmek için tüm ülkeler, kendi öncelikleri ve dünyanın karşı karşıya olduğu çevre sorunlarını dikkate almak zorundadır. Bu bağlamda çevre-insan ilişkisi büyük önem kazanmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak (Sauvé, 1996; UNESCO, 2005), çevre sorunlarını azaltmak ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirilmesini sağlamak bakımından sürdürülebilir çevre eğitimi büyük önem arz etmektedir (Balkan Kıyıcı, 2009, s.178).

1972 yılında yapılan “BM İnsan Çevresi Konferansı’ndan” bu yana yükseköğretim kurumlarının sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak üzere aktif önlemleri hızla artmaya başladı (Amaral, Martins, & Gouveia, 2015). Yükseköğretim kurumlarında bu kapsamda çeşitli düzenlemelere gidildi. Örneğin; öğretim programları yeniden düzenlendi (Lozano, Ceulemans, Alonso-Almeida, Huisingh, Lozano, Waas, Lambrechts, Lukman, & Hugé, 2015; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 9, 53), bölgesel ve küresel ortaklıklar kuruldu (UNDG, 2016), sürdürülebilir kampüs girişimleri (Ağı Günerhan & Günerhan, 2016) başlatıldı ve çeşitli bildireler ve tüzükler yayımlandı (UN, 1987). Yüksek öğretim kurumlarında ve diğer eğitim kurumlarında yapılan bu düzenlemelerin başarılı olması bilimsel çalışmalar desteğinde detaylı olarak yürütülmesine bağlıdır. Bu bağlamda, sürdürülebilir çevre eğitiminin etkisini arttırmak bakımından bu alanda yapılan bilimsel araştırmaların sistemli olarak incelenmesi ve sentezlenmesi büyük önem arz etmektedir.

Bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bilimsel alanlardaki politika ve uygulamaları etkilemesi bakımından çok önemlidir (Karadağ, 2009). Eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalar sonucunda, çeşitli ders kitapları, ansiklopediler, el kitapları gibi kaynakların içerikleri oluşturulabileceği gibi, bu bilgiler her hangi bir öğretim alanında elde edilmiş bilgiyi de oluşturabilir (Dunkin, 1996). Sistematik inceleme ve meta-sentez çalışmaları, bilimsel araştırmaların sonuçlarını detaylı olarak incelemesi, sentezlemesi ve bu araştırmaların kalitelerini araştırması bakımından çok önemlidir. Ayrıca sistematik incelemeler aracılığıyla eğitimsel araştırmalardan elde edilen bulguların gerçekleşme durumu ve kullanılabilirliği de sorgulanabilir. Bu bakımdan eğitim alanındaki araştırmaların sistematik olarak incelenmesi büyük önem arz etmektedir. Sistematik incelemelerin diğer önemi ise, araştırmaya dahil edilen çalışmalarda ortaya konan yanlışları ortaya çıkarmasıdır (Dunkin, 1996). Bu doğrultuda çevre eğitimiyle ilgili çalışmaların sentezlendiği çeşitli araştırmalar da yapılmıştır (Ünlü, Sever ve Akpınar, 2011; Gülay Ogelman & Güngör, 2015; Arık & Yılmaz, 2016; Kahyaoglu, 2016; Özbey & Şama, 2017; Sönmez, 2017). Ancak alanyazında sürdürülebilir çevre eğitimi tezlerinin incelendiği her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, sürdürülebilir çevre eğitimi alanında Türkiye’de hazırlanmış lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) tezleri sistematik olarak incelemek ve bu doğrultuda öneriler ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezler; genel bilgiler, örnekleme ilişkin bilgiler, kullandıkları ölçme aracına ilişkin bilgiler ve araştırmaların desenine ilişkin bilgiler bakımından incelenmiştir. Bu sistematik incelemenin dört araştırma problemi bulunmaktadır;

Araştırma Problemi (AP)-1: Sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili alanyazında ele alınan çalışmaların genel özellikleri nelerdir?

AP-2: Sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili alanyazında ele alınan çalışmaların örnekleminin genel özellikleri nelerdir?

AP-3: Sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili alanyazında ele alınan çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının genel özellikleri nelerdir?

AP-4: Sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili alanyazında ele alınan çalışmaların araştırma desenine ilişkin genel özellikleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma Boland, Cherry ve Dickson (2017) tarafından önerilen ve Arık (2017, s. 79), Cooper (2010, s.13), Findler, Schönherr, Lozano, Reider ve Martinuzzi (2019), Üstün (2012)'nin çalışmalarında uygulanan sistematik inceleme süreci, bu araştırmaya uyarlanarak araştırma tasarlanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırma yedi aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar;

Sistematik incelemenin planlanması,
Araştırma konusunun ve araştırma problemlerinin belirlenmesi,
Alanyazın incelenmesi,
Dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine uygun olarak araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi,
Belirlenen çalışmalardan elde edilen verilerin kodlanması,
Analiz ve sentez,
Araştırma sonuçlarının raporlanması ve sunulması

2.1. Alanyazın İncelemesi

Bu sistematik inceleme çalışmasına dahil edilecek çalışmalar, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Başkanlığı tez merkezi (www.tez.yok.gov.tr) veri tabanı incelenerek belirlenmiştir. Araştırmanın anahtar kelimelerini; “sürdürülebilir çevre”, “sürdürülebilir çevre eğitimi”, “sustainable environment” ve “sustainable environmental education” anahtar kelimeleri oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerinden yararlanılmıştır.

2.2. Dahil Edilme ve Hariç Tutulma Kriterleri

Araştırmanın dahil edilme kriterleri şu şekildedir;

Yıl kriteri: Araştırmada yıl sınırlamasına gidilmemiştir.

Dil kriteri: İngilizce ve Türkçe tüm tezler araştırmaya dahil edilmiştir.

İzin kriteri: Sadece izinli veya araştırmacıdan izin alınabilen çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırma konusu: Sadece eğitim alanında yapılan sürdürülebilir çevre eğitimi çalışmaları araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmanın hariç tutulma kriterleri ise şunlardır;

Dahil edilme kriterlerini karşılamayan tüm çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.

Anahtar kelimeler aracılığıyla belirlenemeyen tüm çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.

Araştırmacısı tarafından izin verilmeyen çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde sistematik incelemeye uygun olacak şekilde tematik içerik analizi (meta-sentez) (Çalık & Sözbilir, 2014) ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu içerik analizinde dört aşamalı bir model kullanılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla; “verilerin kodlanması”, “kategorilerin oluşturulması”, “kodların ve temaların düzenlenmesi” ve “bulguların tanımlanması ve yorumlanması” şeklindedir (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırmanın verileri, Strauss ve Corbin (1990)'in “veriden yola çıkarak kodlama yapma yöntemi” dikkate alınarak kodlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalardan elde edilen veriler Excel dosyasına kodlar şeklinde aktarılmıştır. Bu aşamalar sonrasında sistematik incelemeye dahil edilen toplam sekiz çalışmadan her bir çalışmadan 19 kod olmak üzere toplam 152 kod elde edilmiştir.

Kategori oluşturma aşamasında, kodlardan ve alanyazından yararlanılmıştır (Arık, 2017; Sözbilir, Çiltaş & Güler, 2012; Üstün, 2012). Araştırmanın kategorileri ve alt kategorileri şunlardır:

Sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili...

... tezlere ilişkin genel bilgiler (yayın yılı, yayın dili, yayın türü, üniversite)

... tezlerin örnekleme ilişkin bilgiler (örneklem büyüklüğü, öğrenim düzeyi, uygulamanın gerçekleştiği il, örnekleme türü),
... tezlerde kullanılan ölçme aracına ilişkin bilgiler (ölçme aracının adı, geliştiren bakımından türü, soru sayısı bakımından türü, soruları bakımından türü,
... tezlerin araştırma yöntemine ilişkin bilgiler

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Sistemik incelemelerde en önemli güvenirlilik problemi araştırmaya dahil edilen çalışmaların kodlanmasıdır. Bu aşamada güvenirliliği sağlamak amacıyla “kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı” hesaplanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı ise “uzlaşma oranı (UO)” aracılığıyla hesaplanmaktadır (Uzlaşma Oranı=Üzerinde uzlaşılan görüş sayısı/Toplam görüş sayısı) (Orwin & Vevea, 2009, s.187). Bu araştırmada araştırmaya dahil edilen her bir çalışma bir alan uzmanı doktor öğretim üyesi tarafından kodlanmıştır. Kodlama sonrasında uzlaşma sağlanamayan tüm kodlarda ortak görüş birliğine gidilmiştir. Sonuç olarak, başlangıçta uzlaşma oranı=0,95 olarak bulunurken, ortak görüş birliği sonucunda uzlaşma oranı=1,00 yani %100 olarak elde edilmiştir.

Araştırmanın geçerliliğine ilişkin olarak, araştırmaya dahil edilen çalışmalardan elde edilen veriler, araştırmanın özgünlüğüne ve çalışmaların etik ilkelerine aykırı olmayacak şekilde betimsel olarak sunulmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak üzere, araştırmaya dahil edilme aşaması detaylı olarak sunulmuş ve araştırmaya dahil edilen çalışmalar Ek-1’de sunulmuştur. Araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak üzere, kodlar ve kategoriler oluşturulurken alanyazından (Arık, 2017; Sözbilir, vd., 2012; Üstün, 2012) yararlanılmıştır. Bunun dışında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği uzman görüşü kapsamında incelenmiştir (Başol, 2013, s. 163; Creswell, 2013, s. 250-254).

3. Bulgular

Sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili alanyazın incelemesi sonrasında elde edilen tezler betimsel özellikleri bakımından analiz edilmiştir. Araştırmanın kategorilerini tezlere ilişkin genel bilgiler, örnekleme ilişkin bilgiler, ölçme aracına ilişkin bilgiler, araştırma desenine ilişkin bilgiler oluşturmuştur. Her bir kategori oluşturulan kodlar kapsamında frekans, yüzde, tablolar, grafikler ve şekillerle sunulmaktadır.

3.1. Sürdürülebilir Çevre Eğitimiyle İlgili Tezlere İlişkin Genel Bilgiler

Sistemik inceleme sonucunda elde edilen tezlerin; “yayın yılı”, “yayın dili”, “yayın türü” ve “tezlerin yapıldığı üniversite” ile ilgili bilgiler Tablo 1’de frekans ve yüzde şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 1. Genel Özelliklere İlişkin Betimsel Bilgiler

Yayın Yılı	f (%)	Yayın Dili	f (%)	Yayın Türü	f (%)	Üniversite	f (%)
2010	1 (%12,5)	Türkçe	8 (%100)	Yüksek Lisans	8 (%100)	ADÜ	2 (%25)
2011	1 (%12,5)	İngilizce	0 (%0)	Doktora	0 (%0)	AKÜ	1 (%12,5)
2012	2 (%25)			Sanatta Yeterlilik	0 (%0)	DEÜ	1 (%12,5)
2013	2 (%25)					GÜ	1 (%12,5)
2015	1 (%12,5)					HÜ	1 (%12,5)
2016	1 (%12,5)					MeÜ	1 (%12,5)
						OMÜ	1 (%12,5)

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde, 2014 yılı hariç her yıl en az bir tane sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili tez yapıldığı görülmektedir. En fazla tez 2012 (f=2) ve 2013 (f=2) yıllarında yapılmıştır. Tezlerin tamamın Türkçe ve yüksek lisans türündedir. En fazla tez Adnan Menderes Üniversitesi’nde (ADÜ) (f=2) yapılmıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi (AKÜ), Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ), Gazi Üniversitesi (GÜ), Hacettepe Üniversitesi (HÜ), Mersin Üniversitesi (MEÜ) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde (OMÜ) ise birer tane tez çalışması yapılmıştır.

3.2. Sürdürülebilir Çevre Eğitimiyle İlgili Tezlerin Örnekleme İlişkin Bilgiler

Sistemik inceleme sonucunda elde edilen tezlerin; “örneklem büyüklüğü”, “öğrenim düzeyi”, “uygulamanın gerçekleştiği il” ve “örnekleme türü” ile ilgili bilgiler Tablo 2’de frekans ve yüzde şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 2. Örneklem İlişkin Betimsel Bilgiler

Örneklem Büyüklüğü	f (%)	Öğrenim Düzeyi	f (%)	Çalışılan il(ler)	f (%)	Örneklem Türü	f (%)
0-20	1 (%12,5)	Okul Öncesi	0 (%)	Afyon	1 (%7,1)	Evrenin tamamı	1 (%12,5)
21-50	1 (%12,5)	İlkokul	0 (%)	Ankara	1 (%7,1)	Basit seçkisiz	2 (%25)
51-100	0 (%)	Ortaokul	2 (%20)	Aydın	3 (%21,4)	Tabakalı	2 (%25)
101-250	2 (%25)	Lise	2 (%20)	İzmir	2 (%14,3)	Ölçüt	2 (%25)
251-500	1 (%12,5)	Öğretmen Adayları	5 (%50)	Kütahya	1 (%7,1)	Rapor edilmemiş	3 (%37,5)
501-1000	1 (%12,5)	Öğretmenler	1 (%10)	Manisa	1 (%7,1)	Amaçlı	1 (%12,5)
1001 ve üzeri	2 (%25)			Mersin	1 (%7,1)		
				Muğla	1 (%7,1)		
				Samsun	1 (%7,1)		
				Tokat	1 (%7,1)		
				Uşak	1 (%7,1)		

Tablo 2 incelendiğinde, tezlerin çoğunluğunun (f=6, %75) örneklem büyüklüğünün 100'ün üzerinde olduğu belirlenmiştir. İki çalışmada (%25) örneklem büyüklüğü 1000'in üzerindeyken, örneklem büyüklüğü 500'ün üzerinde olan ve örneklem büyüklüğü 250'nin üzerinde olan birer çalışma (%12,5) bulunmaktadır. Çalışmalardan bir tanesi 20 kişinin altında (%12,5) örneklem sayısına sahipken, bir çalışma (%12,5) ise 22 kişilik örneklem büyüklüğüne sahiptir. Çalışmaların yarısının örneklemine öğretmen adayları (f=5, %50) oluştururken, bunu ortaokul (f=2, %20) ve lise öğrencilerinin (f=2, %20) oluşturduğu örneklem izlemiştir. Bunun aksine okul öncesi ve ilkokul öğrencileriyle yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. En fazla Aydın ili (f=3, %21,4) örnekleminde çalışma yapılmıştır. Bunu İzmir ili (f=2, %14,3) örnekleminde yapılan çalışma izlemiştir. Afyon, Ankara, Kütahya, Manisa, Mersin, Muğla, Samsun, Tokat ve Uşak illeri örnekleminde ise birer çalışma (%7,1) yapılmıştır. İncelenen tezlerden birinde altı il örnekleme dahil edilirken, diğer bir tezde iki il örnekleme dahil edilmiştir. Geriye kalan altı tezde ise birer il örnekleme dahil edilmiştir. Örneklem yöntemiyle göre veriler incelendiğinde en fazla çalışmanın örnekleme yöntemi bilinmeyen (f=3, %37,5) tezdendir. Basit seçkisiz, tabakalı ve ölçüt örnekleme yöntemlerine göre ikişer tezin (%25) örnekleme belirlenirken; bir tezde evrenin tamamına ulaşılmış, bir tezde ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

3.3. Sürdürülebilir Çevre Eğitimiyle İlgili Tezlerde Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Bilgiler

Sistemik inceleme sonucunda elde edilen tezlerde toplam 15 ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları ise şunlardır; “Çevresel Davranış Ölçeği” (Avan, 2011), “Ekolojik Ayak İzi Hesaplama Aracı” (“Su Ayak İzi Hesaplama Aracı” (Çelikbaş, 2016), “Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği” (Özdemir & Yapıcı, 2010), “Çevre Tutum Ölçeği” (Atasoy, 2005), “Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği” (Yıldız, 2011), “Çevrenin Geleceği Ölçeği” (Derebaşoğlu, 2013), “Sürdürülebilir Çevre Kavram Testi” (Yıldız, 2011), “Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği” (Yıldız, 2011), “Sürdürülebilir Kalkınma Farkındalıklarını Belirleme Anketi” (Türer, 2010), “Sürdürülebilir Çevre Başarı Testi” (Somuncu Demir, 2012), “Çevre Bilinci Ölçeği” (Somuncu Demir, 2012), “Çevre Okuryazarlığı Ölçeği” (Kışoğlu, 2009), “Ekosistem Konuları Başarı Testi” (Derman, 2013), “Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği” (Erten, 2007), “Sürdürülebilir Çevre Tutum Ölçeği” (Yıldız, 2011) ve “Çevre Etiği Algılarını Belirlemeye Yönelik Form” (Bülbül, 2013) kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçme araçlarının “kim tarafından geliştirildiği”, “soru sayısı” ve “sorularının türü” ile ilgili bilgiler Tablo 3'te frekans ve yüzde şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 3. Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel Bilgiler-1

Geliştiren	f (%)	Madde Sayısı	f (%)	Soruları bakımından türü	f (%)
Araştırmacı	9 (%45,0)	1-19	7 (%30,4)	Sadece Nesnel	16 (%80,0)
Önceden var olan (Standart)	8 (%40,0)	20-49	16 (%69,6)	Sadece Açık Uçlu	3 (%15,0)
Uyarlama (Adapte)	3 (%15,0)	50-99	0 (%)	Karma	1 (%5,0)
		100 ve üzeri	0 (%)	Rapor edilmemiş	0 (%)

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmalarda kullanılan ölçme araçları genellikle ya araştırmacı tarafından geliştirilmiş (%45) ya da önceden var olan (%40) ölçme aracıdır. Sadece üç ölçme aracı (%15) farklı dillerden Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme araçlarının madde sayısı 3 ile 46 arasında değişmektedir. Ölçme araçlarının çoğunluğu 20-49 arasında (%69,6) madde sayısına sahiptir. Ölçme aracı yer alan sorular genellikle sadece nesnel sorulardan (%80) oluşmaktadır. Bu sadece nesnel soruların çoğunluğunu Likert tipi (14, %87,5), geri kalanını ise çoktan seçmeli (2, %12,5) sorular oluşturmaktadır. Bir ölçme aracı hem çoktan seçmeli hem açık

uçlu sorular bir arada (karma) kullanılırken, üç çalışmada ise sadece açık uçlu sorular (%15) kullanılmıştır. Tablo 4'te ölçme araçlarının “güvenirlilik”, “geçerlik” ve “madde puanları incelemesi” ile ilgili bilgiler frekans ve yüzde şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 4. Ölçme Araçlarına İlişkin Betimsel Bilgiler-II

Güvenirlilik İşlemleri	f (%)	Geçerlik İşlemleri	f (%)	Madde Puanları İncelemesi	f (%)
Cronbach α Güvenirlilik Katsayısı	16 (%80,0)	Uzman Görüşü	14 (%45,2)	Madde ayırt edicilik indeksi	4 (%11,1)
KR20 - KR21	1 (%5,0)	Faktör Analizi (AFA ve DFA)	9 (%29,0)	Madde güçlük indeksi	4 (%11,1)
Rapor Edilmemiş	3 (%15,0)	Belirtke Tablosu	2 (%6,5)	Madde-Toplam test korelasyonu	5 (%13,9)
		Rapor Edilmemiş	6 (%19,4)	Alt ve üst gruplar arasındaki farka dayalı korelasyon	4 (%11,1)
				Rapor Edilmemiş	19 (%57,8)

Tablo 4 incelendiğinde, ölçme araçlarının güvenirliğini belirlemek üzere genellikle “Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısı” (%80) kullanılırken, geçerliğini belirlemek üzere genellikle “uzman görüşünden” (%45,2) yararlanılmıştır. Ancak ölçme araçlarının çoğunluğunda madde puanları incelemesi rapor edilmemiştir (%57,8). Ayrıca çalışmaların bir kısmında güvenirlik (%15) ve geçerlik de (%19) rapor edilmemiştir. Güvenirlik işlemlerini yapmak amacıyla KR20-KR21 yöntemlerine sadece bir ölçme aracında (%5) başvurulmuştur. Ölçme araçlarının bir kısmında geçerlik işlemlerini gerçekleştirmek üzere faktör analizi (Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Açımlayıcı Faktör analizi (AFA)) (%29) yapılmıştır. İki ölçme aracında (%6,5) ise uzman görüşüne ek olarak “belirtke tablosu” yapılmıştır. Ölçme araçlarının madde puanları incelemesinde ise; “madde ayırt edicilik indeksi” (%11,1), “madde güçlük indeksi” (%11,1), “madde-toplam test korelasyonu” (%13,9) ve “alt-üst grup ortalamaları arasındaki farka dayalı korelasyon” (%11,1) değerleri kullanılmıştır.

3.4. Sürdürülebilir Çevre Eğitimiyle İlgili Tezlerin Araştırma Yöntemine İlişkin Bilgiler

Sistemik inceleme sonucunda elde edilen tezlerin; “araştırma yöntemi”, “araştırma deseni” ve “araştırma modeli” ile ilgili bilgiler Tablo 5'te frekans ve yüzde şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 5. Araştırma Yöntemine İlişkin Betimsel Bilgiler-I

Araştırma Yöntemi	f (%)	Araştırma Deseni	f (%)	Araştırma Modeli	f (%)
Sadece Nicel	6 (%75,0)	Deneysel	1 (%12,5)	(Betimsel) Tarama	4 (%50,0)
Sadece Nitel	0 (%0)	Deneysel Olmayan	5 (%62,5)	İlişkisel Tarama	1 (%12,5)
Karma	2 (%25,0)	Zenginleştirilmiş Karma	1 (%12,5)	Tek Grup Öntest-Sontest	1 (%12,5)
		Rapor Edilmemiş	1 (%12,5)	Zayıf Deneysel Desen	1 (%12,5)
				Rapor Edilmemiş	2 (%25,0)

Tablo 5 incelendiğinde, tez araştırmalarının çoğunluğunda bilimsel araştırma yöntemi olarak “sadece nicel araştırma yönteminin” (%75) kullanıldığı belirlenirken, iki araştırma da ise “karma araştırma yönteminin” (%25) kullanıldığı belirlenmiştir. “Sadece nitel araştırma yönteminin” (%0) kullanıldığı bir çalışma ise bulunmamaktadır. Araştırmaların çoğunluğunda “deneysel olmayan araştırma deseni” (%62,5) kullanılırken, birer araştırmada “deneysel desen” (%12,5), “zenginleştirilmiş karma desen” (%12,5) kullanılırken, bir araştırmada ise “araştırma deseni rapor edilmemiştir” (%12,5). Araştırmaların çoğunluğunda “betimsel ve/veya tarama modeli” (%50) kullanılmıştır. Bir araştırmada “ilişkisel araştırma modeli” (%12,5), bir araştırmada ise “tek grup öntest-sontest zayıf deneysel model” (%12,5) kullanılmıştır. İki araştırmada ise araştırma modeli rapor edilmemiştir (%25).

Tablo 6'da “veri analizi yöntemi” ve “verilerin analizinde kullanılan bilgisayar programı” ile ilgili bilgiler frekans ve yüzde şeklinde açıklanmıştır.

Tablo 6. Araştırma Yöntemine İlişkin Betimsel Bilgiler-II

Veri Analizi Yöntemi	f (%)	Veri Analizi Yöntemi	f (%)	Bilgisayar Programı	f (%)
İlişkisiz Örneklemeler T-Testi	7 (%17,9)	İçerik Analizi	2 (%5,1)	SPSS	8 (%100)

Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)	5 (%12,8)	Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu	1 (%2,6)	ITEMAN	1 (%12,5)
Betimsel İstatistikler	5 (%12,8)	Kruskal Wallis H-Testi	1 (%2,6)	STATISTICA	1 (%12,5)
Basit Korelasyon: Pearson Korelasyon Katsayısı	4 (%11,1)	Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA)	1 (%2,6)		
İlişkili Örneklem T-Testi	3 (%7,7)	LSD	1 (%2,6)		
HSD Tukey Testi	3 (%7,7)	Tekrarlı Ölçümlerde ANOVA	1 (%2,6)		
Bonferroni	2 (%5,1)	Tek Örneklem T-Testi	1 (%2,6)		
Mann Whitney U-Testi	2 (%5,1)				

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmalarda farklı veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemlerden öne çıkan yöntemler ise sırasıyla; “İlişkısiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi” (%18), “betimsel istatistikler (frekans, yüzde)” (%13) ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” (%13) şeklinde sıralanabilir. Araştırmalarda veri analizinde kullanılan bilgisayar programına bakıldığında ise tüm araştırmalarda “Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)” paket programının kullanıldığı gözlemlenmiştir. “Item analysis (ITEMAN)” (%12,5) ve “STATISTICA” (%12,5) paket programları ise birer araştırmada kullanılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma problemine ilişkin olarak, sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili yapılmış tezlerin genel özellikleri incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen tezlerin 2010-2016 yılları arasında, Türkçe dilinde, yüksek lisans tezi olarak yapıldıkları gözlemlenmiştir. 2012 ve 2013 yıllarında iki tez çalışması yapılırken; 2010, 2011, 2015 ve 2016 yıllarında ise birer tez çalışması yapılmıştır. Tezlerin tamamı Türkçe olarak ve yüksek lisans tezi olarak yapılmıştır. ADÜ’de iki tez çalışması yapılırken; diğer üniversitelerde (AKÜ, DEÜ, GÜ, HÜ, MeÜ, OMÜ) ise birer tez çalışması yapılmıştır.

İkinci araştırma problemine ilişkin olarak, sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili yapılmış tezlerin örneklemelerinin genel özellikleri incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen tezlerin örneklemelerinin 18-1515 arasında değiştiği; ortaokul, lise, öğretmen adayları ve öğretmenlerin araştırmaların örneklemelerini oluşturduğu; basit seçkisiz örnekleme, tabakalı örnekleme, ölçüt örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemleriyle birlikte, örnekleme yönteminin raporlanmadığı ve evrenin tamamına ulaşılan örnekleme yöntemlerine başvurulduğu belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü 101-250 ile 1001 ve üzeri olan ikişer araştırma bulunurken; 51-100 arası örneklem sayısına sahip araştırma bulunmamaktadır. 0-20; 21-50; 251-500; 501-1000 arasında değişen birer çalışma vardır. Araştırmaya dahil edilen tezlerin beş çalışmada en fazla öğretmen adaylarıyla çalışıldığı belirlenirken; ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerle ikişer çalışma, öğretmenlerle bir çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte okul öncesi düzeyde herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırmaların örnekleme en fazla üç çalışma ile Aydın örnekleminde belirlenmiştir. İzmir örnekleminde iki çalışma yapılırken; Afyon, Ankara, Kütahya, Manisa, Mersin, Muğla, Samsun, Tokat ve Uşak örneklemlerinde birer çalışma yapılmıştır. Araştırmaların örnekleme belirlenirken üç araştırmada örneklem belirleme yöntemi rapor edilmemiştir. Basit seçkisiz örnekleme, tabakalı örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri ikişer araştırmada kullanılırken; bir araştırmada evrenin tamamına ulaşılmış ve bir araştırmada ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Üçüncü araştırma problemine ilişkin olarak, sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili yapılmış tezlerde kullanılan ölçme araçlarının genel özellikleri incelenmiştir. Ölçme araçlarının dokuz ölçme aracında araştırmacılar tarafından geliştirildiği belirlenirken; sekiz ölçme aracının daha önceden var olan (standart) ölçme aracı olduğu, üç ölçme aracının ise uyarlama (adapte) ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçme araçlarının soru sayılarına bakıldığında 3 ile 46 arasında değiştiği belirlenmiştir. 16 ölçme aracı 20-49 arasında değişen soru sayısına sahiptir; yedi ölçme aracının soru sayısı ise 1-19 arasında değişen soru sayısına sahiptir. Ölçme araçlarının sorularının türü bakımından; sadece nesnel, sadece açık uçlu veya karma olduğu belirlenmiştir. 16 ölçme aracı sadece nesnel sorulardan oluşurken; üç ölçme aracı sadece açık uçlu ve bir ölçme aracı ise karma türde sorulardan oluşmaktadır. Ölçme araçlarının güvenilirliğini sağlamak üzere; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ya da KR20 - KR21 test güvenilirlikleri hesaplanmıştır. 16 ölçme aracında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanırken; bir ölçme aracında KR20 - KR21 test güvenilirliği hesaplanmış, üç ölçme aracında ise güvenilirlik sonuçları rapor edilmemiştir. Ölçme araçlarının geçerliğini sağlamak üzere; uzman görüşü, faktör analizi ve/veya belirtke tablosu hazırlama yöntemlerine başvurulmuştur. 14 ölçme aracında uzman görüşü alınırken; dokuz ölçme aracında faktör analizi yapılmış, iki araştırmada ise belirtke tablosu hazırlanmıştır. Ancak bununla birlikte altı araştırmada ise geçerlik işlemleri rapor edilmemiştir. Ölçme araçlarının madde-test puanları; madde ayırt edicilik indeksi, madde güçlük indeksi, madde-toplam test korelasyonu, alt ve üst gruplar arasındaki farka dayalı korelasyon hesaplanarak belirlenmiştir. 19 ölçme aracında madde-test puanlarını hesaplamayla ilgili veriler raporlanmazken; beş ölçme

aracında madde-toplam test korelasyonu, dörder ölçme aracında ise madde ayırt edicilik indeksi, madde güçlük indeksi ve alt ve üst gruplar arasındaki farka dayalı korelasyon hesaplanmıştır.

Dördüncü araştırma problemine ilişkin olarak, sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili yapılmış tezlerin araştırma desenlerine ilişkin genel özellikler incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen tezlerin altı tanesinin sadece nicel araştırma yöntemlerine, iki tanesinin ise karma (hem nitel hem de nicel) araştırma yönteminde göre tasarlanırken; sadece nitel araştırma yönteminde göre tasarlanmış her hangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmalar; deneysel desen, deneysel olmayan desen veya zenginleştirilmiş karma desene göre tasarlanmıştır. Beş araştırma deneysel olmayan desene göre tasarlanırken; deneysel desende bir araştırma, zenginleştirilmiş karma desende de bir araştırma tasarlanmıştır. Bununla birlikte bir araştırmada ise araştırma deseni rapor edilmemiştir. Araştırmalar; betimsel tarama, ilişkisel tarama veya zayıf deneysel desene göre modellenmiştir. Dört araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanırken; bir araştırma ilişkisel tarama, bir araştırma da tek grup öntest-sontest zayıf deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır. İki araştırmada ise araştırma modeli rapor edilmemiştir. Yedi araştırmada veriler ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler t-testi aracılığıyla analiz edilirken; beşer araştırmada ANOVA ve betimsel istatistikler aracılığıyla, dört araştırmada basit korelasyon hesaplanarak, üçer araştırmada ilişkili (bağımlı) örneklemeler t-testi, HSD Tukey testi aracılığıyla, ikişer çalışmada ise Bonferroni, Mann Whitney U-testi ve içerik analizi aracılığıyla hesaplanmıştır. Birer araştırmada ise Sperman Brown sıra farkları korelasyonu, Kruskal Wallis H-testi, MANOVA, LSD, tekrarlı ölçümlerde ANOVA ve tek örneklem t-testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların verilerinin analizinde SPSS, ITEMAN ve STATISTICA paket programları kullanılmıştır. Sekiz araştırmada SPSS paket programı kullanılırken, birer araştırmada ise ITEMAN ve STATISTICA paket programları kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde çevre eğitimi ve doğa eğitimiyle yapılmış çeşitli araştırmaların olduğu belirlenmiştir. Arık ve Yılmaz (2016) çalışmalarında, Türkiye’de SSCI kapsamındaki eğitim bilimleri alanındaki hakemli dergilerde yayımlanan çevre eğitimiyle ilgili çalışmaları incelemiştir. Çalışmaların sayılarının yıllara birlikte düzenli bir artış gösterdiği gözlemlenirken, 2014 yılındaki çevre eğitimi çalışması sayısı diğerlerine oranla daha azdır. Dil bakımından araştırmaların çoğunluğunun Türkçe dilinde yazıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların örneklemini en fazla oluşturan grubun öğretmen adayları olduğu sonra sırasıyla ortaokul ve lise öğrencileri olduğu belirlenirken, okul öncesi grubuyla sadece bir araştırma yapıldığı gözlemlenmiştir. Çalışmaların çoğunda örneklem büyüklüğü genellikle belirtilmezken, genellikle 31-250 kişilik örneklem büyüklüğü üzerinden çalışmalar yürütülmüştür. Çalışmaların çoğunluğunda örnekleme yöntemi belirtilmemiştir. Araştırmalarda kullanılan ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilirken, araştırmalarda kullanılan ölçme araçları ise nesnel türde ölçme araçlarıdır. Nicel araştırma yöntemi diğer yöntemlere kıyasla daha fazla kullanılmıştır. Araştırmalarda çoğunluklu betimsel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırma desenini rapor etmeyen çalışmada oldukça fazladır. Arık ve Yılmaz (2016)’nın araştırmaları bir çok yönden bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ünlü, Sever ve Akpınar (2011) çalışmasında, Türkiye’de çevre eğitimi alanında yayınlanmış sera etkisi ve küresel ısınmayla ilgili araştırmaları sonuçları bakımından incelemiştir. Ünlü, Sever ve Akpınar (2011) bu araştırmadan farklı olarak araştırmalarında çevre eğitimiyle ilgili çalışmaların sonuçlarındaki kavram yanlışlıklarını araştırmıştır ve araştırmaları sonucunda çeşitli kavram yanlışlıklarının olduğunu belirlemiştir. Sönmez (2017) çalışmasında, Türkiye’de 2016 yılına kadar yapılmış eğitim-öğretim alanındaki çevre etiğiyle ilgili tez çalışmalarını incelemiştir. Toplam yedi tez çalışmasının dahil edildiği araştırma sonucunda, 2009 yılından önce ve 2011-2012 yılları arasında bu konuda yapılmış tez bulunmadığını, en fazla tez çalışmasının 2009 yılında yapıldığını, bu tez çalışmalarının en fazla Gazi Üniversitesi’nde yapıldığını ve tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğunu belirlemiştir. Kahyaoglu (2016) çalışmasında, 2000-2013 yılları arasında Türkiye’de 34 farklı dergide yayınlanan toplam 179 çalışmayı incelemiştir. Araştırma sonucunda, çevre eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarda genellikle nicel araştırma yöntemi ve tarama deseninin kullanıldığını, örneklemin lisans öğrencileri veya ilköğretim öğrencilerinden oluştuğunu, verilerin ise anketler aracılığıyla nesnel olarak toplandığını belirlemiştir. Özbek ve Şama (2017) çalışmalarında, 2012-2016 yılları arasında yayınlanan çevre eğitimiyle ilgili lisansüstü araştırmaları incelemiştir. Araştırmaları sonucunda 53 yüksek lisans ve 12 doktora olmak üzere toplam 65 tez çalışmasını incelemiştir. Araştırmaları sonucunda, en fazla tez çalışmasının Gazi Üniversitesi’nde yapıldığını belirlerken, bu tezlerde genellikle tarama modelinin tercih edildiği gözlemlenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerin araştırmaya dahil edilen tezlerin çoğunluğunun örneklemini oluştururken, verilerin analizinde parametrik testlerin ve betimsel/içerik analizi yöntemlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Alanyazında incelenen araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçları göz önüne alarak gelecekteki araştırmacılara, öğretmenlere ve program belirleyicilere şu önerilerde bulunabiliriz;

Sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili yapılan tezler gün geçtikçe artmakla birlikte, araştırmamıza dahil edilen tez sayısı bunun yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda daha fazla tez çalışması yapılmalıdır.

Araştırmaya dahil edilen tez çalışmalarının tamamı yüksek lisans tezidir ve Türkçe dilinde yapılmıştır. Bu bağlamda daha fazla doktora tezi çalışması yapılmalı ve uluslararası dil olan İngilizce dilinde daha fazla yayın yapılmalıdır.

Ülkemizdeki üniversite sayısı gün geçtikçe artmaktadır ancak yapılan araştırmalara bakıldığında belli başlı üniversitelerde bu alanda yayın yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda farklı üniversitelerde de çalışma yapılmalıdır.

Sürdürülebilir çevre davranışları erken yaşta kazandırılması gereken davranışlardır. Ancak bu araştırmaya dahil edilen çalışmalarda, ilkököl ve erken çocukluk dönemi çalışmaları bulunmamaktadır. Erken çocukluk dönemi ve ilkököl döneminde yapılan tez çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Çalışmaya dahil edilen örneklerin şehirlerine bakıldığında belli başlı şehirlerde bu araştırmaların yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Bu bağlamda özellikle doğu ve güney doğu bölgeleri olmak üzere çeşitli çalışmalar yürütülmelidir.

Çalışmaların çoğunluğunun örnekleme türü rapor edilmezken, diğer bir çoğunluk için ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Sürdürülebilir çevre eğitimiyle ilgili araştırmalar yürütülürken kullanılan örnekleme yöntemi belirtilmeli ve amaçlı örnekleme yönteminden daha fazla yararlanılmalıdır.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların ölçme araçlarının geçerlik, güvenirlik ve madde testleri dikkatle yapılmalıdır. Özellikle bir

çok çalışmada madde analizlerinin yapılmaması bu araştırma sonucunda göze çarpmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar dikkate alındığında çalışmaların çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerine göre, betimsel tarama şeklinde yürütüldüğü ve t-testi analizlerine dayandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, nitel araştırmalara daha fazla ağırlık verilmeli ve deneysel çalışmalar daha sıklıkla yapılmalıdır.

Kaynaklar

Ağı - Günerhan, S. & Günerhan, H. (2016). Türkiye için sürdürülebilir üniversite modeli, *Mühendis ve Makina*, 57(682), 54-62. 04.04.2019 tarihinde https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/011_makale_surdurulebilir.pdf adresinden erişilmiştir.

Altner, G. and Michelsen, G. (2005), Baustelle Hochschule. Nachhaltigkeit als neues Fundament für Lehre und Forschung, *Politische ökologie* 93, Ökom, Münih.

Arik, S. (2017). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenmenin çevre eğitimi üzerindeki etkisinin sistematik incelenmesi ve meta-analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arik, S. & Yılmaz, M. (2016). *SSCI kapsamındaki dergilerde yayınlanan çevre eğitimi makaleleri*. The Eighth International Congress of Educational Research, Çanakkale. 08.04.2019 tarihinde http://congress.eab.org.tr/2016/media/2016_ozet_kitap.pdf adresinden erişilmiştir.

Amaral, L.P., Martins, N. and Gouveia, J.B. (2015), Quest for a sustainable university: a review, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(2), 155-172.

Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa.

Avan, Ç. (2011). *Plastik ve plastik atıklarının geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Balkan Kıyıcı, F. (2009). Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi. V. Sevinç (Ed.) içinde, *Çevre eğitimi*. Ankara: Maya Akademi.

Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Benzer, E. (2010). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Boland, A., Cherry, M. G. & Dickson, R. (2017). *Doing a systematic review*. London: Sage.

Brennan, S., & Withgott, J. (2005). *Environment: The science behind the stories*. San Francisco: Pearson.

- Bülbül, S. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiği algıları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carson, R. (2011). *Sessiz bahar*. (Ç. Güler, Çev.) Ankara, Türkiye: Palme.
- Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis a step-by-step approach*. USA: Sage Publishing.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.), A. Bakla (Çev.). *Geçerlik ve değerlendirme standartları içinde* (s. 243-267). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. *Review of Educational Research*, 66(2), 87-97.
- Erten, S. (2007). Study on adaptation of the ecocentric, anthropocentric and antipathetic attitude scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 67-74.
- Florian Findler, Norma Schönherr, Rodrigo Lozano, Daniela Reider, André Martinuzzi, (2019) The impacts of higher education institutions on sustainable development: A review and conceptualization, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20 (1), 23-38, <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2017-0114>
- Gülây Ogelman, H. & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 180-194.
- Harris, J. M. (2000). *Basic principles of sustainable development*. Global Development and Environment (G-DAE) Institute working paper 00-04.
- Joseph, B. (2009). *Environmental studies* (Second). New Delhi: The McGraw-Hill Companies.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye'de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 50-60.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 75-87.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci merkezli öğretimin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı düzeyine etkisinin araştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisin, D., Lozano, F.J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R. and Hugé, J. (2015), "A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: results from a worldwide survey", *Journal of Cleaner Production*, 108, 1-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB).
- Orwin, R. G., & Vevea, J. L. (2009). Evaluating coding decisions. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 177-203). New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- Özbey, Ö. F. & Şama, E. (2017). 2012-2016 arasındaki yıllarda çevre eğitimi kapsamında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 212-226.
- Özdemir, A. & Yapıcı, E. (2010). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-56.
- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century*. New York, NY: Routledge.
- Palmer, J., & Neal, P. (2003). *The handbook of environmental education*. London and New York: Routledge.
- Ponting, C. (2008). *Dünyanın yeşil tarihi: Çevre ve uygarlıkların çöküşü*. (A. Başçı, Çev.) İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Sauvé, L. (1996). Environmental education and sustainable development: A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7-34. 05.04.2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ540073.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Smith, T. M., & Smith, R. L. (2009). The nature of ecology. In *Elements of ecology*. San Francisco: Pearson International Edition.
- Sönmez, D. (2017). Eğitim ve öğretim alanındaki çevre etiği tez çalışmalarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 55-66. 05.04.2019 tarihinde <http://dergipark.org.tr/http-dergipark-gov-tr-journal-1517-dashboards/issue/31230/348251> adresinden erişilmiştir.
- Sözbilir, M., Güler, G., & Çiltaş, A. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park CA: Sage.

The United Nations Development Group (2016). The Sustainable development goals are coming to life: Stories of country implementation and UN support. *Manufactured in the United States of America*. 04.04.2019 tarihinde https://www.undp.org/content/dam/undp/library/SDGs/English/SDGs_Coming_to_Life_rev_Oct2018.pdf adresinden erişilmiştir.

Tiflis Bildirgesi. (1977). *Environmental Education: Creating an environment to educate about the environment*. (United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO) in cooperation with the U.N. Environment Programme (UNEP)) 09.04.2019 tarihinde Tbilisi Declaration (1977): <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html> adresinden erişilmiştir.

Turner, G. M. (2008). A comparison of the limits to growth with 30 years of reality. *Global Environmental Change*, 18 (3), 397-411.

United Nations (UN) (1987). *Report of the world Commission on environment and development: Our common future*. 04.04.2019 tarihinde <https://www.are.admin.ch/are/en/home/sustainable-development/international-cooperation/2030agenda/un-milestones-in-sustainable-development/1987-brundtland-report.html> adresinden erişilmiştir.

United Nations Environment Programme (UNEP). (2015). *Sustainable development goals*. 05.04.2019 tarihinde UNEP: <http://www.unep.org/post2015/approaches.php> adresinden erişilmiştir.

UNESCO (2005). *Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability*. UNITWIN/UNESCO Chair on Reorienting Teacher Education to Address Sustainability and the International Network of Teacher-Education Institutions. 05.04.2019 tarihinde http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/unesco_teacher_ed_sustainability.pdf adresinden erişilmiştir.

Ünlü, İ., Sever, R. & Akpınar, E. (2011). Türkiye’de çevre eğitimi alanında yapılmış küresel ısınma ve sera etkisi konulu akademik araştırmaların sonuçlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 39-54.

Üstün, U. (2012). *To what extent is problem-based learning effective as compared to traditional teaching in science education? A Meta-Analysis study*. PhD. Thesis, Middle East Technical University Secondary Science and Mathematics Education, Ankara.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2011). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz.

EK 1: Alanyazın İncelemesine Dahil Edilen Çalışmalar

Alpak Tunç, G. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Çelikbaş, A. (2016). *Sürdürülebilirliği temel alan çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevresel davranışlarına ve sürdürülebilir çevre tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Derebaşoğlu, M. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrenin geleceğine ilişkin görüşlerinin ‘uluslararası sürdürülebilir çevre indeksi’ kapsamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Derman, İ. (2013). *Farklı başarı düzeylerindeki okullarda 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin ekosisteme ilişkin öğretmen düzeyleri ve sürdürülebilir çevre bilinci ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Somuncu Demir, N. (2012). *Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirilen tarım uygulamalı bahçe temelli eğitim modelinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Türer, B. (2010). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Yıldız, Ş. (2011). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramsal anlamaları ve tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Çevreye ve Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Görüşleri

Ümit Duruk

Adıyaman Üniversitesi, uduruk86@gmail.com

Abuzer Akgün

Adıyaman Üniversitesi, aakgun@adiyaman.edu.tr

Saynur Özün

Adıyaman Üniversitesi, ozunsaynur658@gmail.com

Nursel Aykut

Adıyaman Üniversitesi, nurselaykut01@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Tarama modeli doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınarak düzenlenen iki görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Bir devlet üniversitesinin fen bilimleri öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan aday öğretmenlerden formlarda yer alan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda, fen bilimleri öğretmen adayları için sürdürülebilirliğin çevre adına temiz ve düzenli olma anlamına geldiği, sürdürülebilir çevrenin insan odaklı tanımlandığı ve sürdürülebilir bir çevre için güven ve dürüstlük değerlerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma görüşlerinin ise ilgili alan yazında esas alınan sürdürülebilirlik tanımına daha çok bağımlılık gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgular sürdürülebilirlik kavramının etkili bir çevre eğitimi yoluyla bilimsel alanda kabul edildiği şekliyle yapılandırılmasının önemini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda salt çevre bilgisi aktarımına dayalı sunumlardan ziyade okul dışı ortamlar aracılığıyla yürütülen derslerin ve yaz doğa kampı projelerinin düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: çevre eğitimi, sürdürülebilir çevre, sürdürülebilir kalkınma.

Prospective Science Teachers' Views on Sustainable Environment and Sustainable Development

Abstract

The purpose of this study was to investigate prospective science teachers' views on sustainable environment and sustainable development. Based on survey method, the data were collected through two forms developed and revised by the researchers. Prospective science teachers who were enrolled in a state university were asked to fill in the forms. The results indicated that sustainability was considered as being clear and tidy, sustainable environment was described as people-oriented and finally, confidence and honesty came to the front as values embedded in the sustainable environment. In addition, prospective science teachers' views on sustainable development were found to be more dependent on the current description of the terms in the literature. Results also put an emphasis on the fact that sustainability views should be described and constructed as accepted in the science fields by means of effective environmental education. In accordance, rather than pure knowledge-based presentations, out-of-school-based courses and summer camp projects could be offered.

Keywords: environmental education, sustainable environment, sustainable development.

Giriş

Çevre, canlıların yaşam süresince birbirleriyle etkileşim halinde oldukları ve bunu doğrudan ya da dolaylı bir şekilde sürdürdükleri fiziksel, biyolojik, kimyasal ve sosyal etmenleri içinde barındıran bir kavramdır (Haftacı ve Soylu, 2007; Sungurtekin, 2001). Bir başka ifadeyle çevre, canlıların kendi yaşam alanına yakın olan çevresinden dünyanın tamamına kadar uzanan ortam olarak da tanımlanabilir (Özey, 2011). Doğal çevre ve yapay çevre ayrımına gidildiği görülmektedir. Doğal çevre hazır bir şekilde insanlığın elinin altında olan ancak üzerinde insanların etkisinin görece düşük olduğu bir yaşam alanıdır (Hamamcı ve Keleş, 1998). Yapay çevre ise dünyanın oluşumundan şimdiye kadar geçen süre içerisinde çoğunlukla insanların müdahalesiyle oluşturulan tüm varlıkların toplamından oluşur. Yapay çevre insan sağlığına zarar veren etkilere sahiptir. Bu zararlar özellikle hava kirliliği, su kirliliği, atıklar vb. olarak sıralanabilir (Ergülen ve Büyükkelik, 2008; Görmez, 2003). Canlıların sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için yaşanılabilir bir çevreye ihtiyaç vardır. Geçmişte insanlar çevre ile daha sağlıklı bir etkileşim içinde iken özellikle endüstri devrimine eşlik eden teknolojinin ve sanayi kullanımının artmasıyla birlikte insanoğlu çevreye verdiği zararları kısa vadede artırmıştır. Sanayi devriminden sonra yoğunlaşan ve gitgide

etkisini artıran ekolojik sorunların son zamanlarda alınan tedbirlere rağmen kayda değer bir azalma sağlandığı söylenemez (Baykal ve Baykal, 2008; Doğan, 1997; Erten, 2004; Görmez, 2007; Masca, 2009; Uzun ve Sağlam, 2007). Sanayileşmenin arttığı toplumlarda çevre sorunlarının daha çok meydana geldiği ve bunun yanında gelişen teknoloji, artan dünya nüfusu, nüfus artışından kaynaklı olarak ihtiyaçların artış göstermesi ve kaynakların bilinçsizce tüketilmesi sonucunda bütün dünyayı etkisi altına alabilecek boyutta tehdit oluşturan küresel bir sorun olarak gündemde yerini almıştır. Küresel ısınma, sera etkisi, doğal kaynakların tükenmesi ile dengenin bozulması ve ozon tabakasının incilmesi gibi çevre sorunları küreselleşmenin en acı örnekleri arasında yer almaktadır (Tuna, 2000). İnsanların yaşam kalitesinin artırılmasının sürekliliği çevrenin ve doğal kaynakların da sürekliliğinin sağlanmasını gerektirmektedir. Buna bağlı olarak çevresel sürdürülebilirlik kavramı ön plana çıkmaktadır (Kaypak, 2011). Çevrenin yapaylaştırılması ve bu yolla üretim için bir araç haline getirilmesi doğal kaynakların acımasızca yok edilmesi anlamına gelmektedir. Bu sorun karşısında insanların doğanın öncüsü değil de doğanın bir parçası olduğu fikrinin benimsenmesi bir çözüm olarak önerilebilir (Karataş ve Aslan, 2012). Kuşkusuz bu durum insanların doğal ve yapay çevresini yeniden tanımlamasını ve karşılaştığı çevre sorunları karşısında önlem olarak çevreyi korumasını gerektirmektedir (Geray, 1997). Çevre ile ilgili sorunlara kapsamlı çözümler bulunması çabası 21. yüzyılın ana araştırma temalarından biridir. Bu sorunların merkezinde olan çevre kavramı insanların farkında olduklarını düşündükleri ancak ona ilişkin davranışlarını nadiren sorguladıkları bir gündeme sahiptir. Günümüz kapitalist sistemlerinin hammaddeye olan bağımlılığının dünyanın hemen her yerinde kendini hissettirmesi, ihtiyaçların karşılanmasından ziyade insanların istek ve arzularının her an her koşulda karşılanması gerektiği fikrinden yola çıkarak sınırsız üretim ve tüketim çılgınlığının cesaretlendirilmesinin bir sonucu olarak düşünülebilir.

Sürdürülebilirlik, genel olarak çevre ve kalkınma kavramlarını temel almaktadır. Sürdürülebilirlik kavramı kalkınma bağlamında ele alındığında çağımızın ihtiyaçlarını karşılamak, gelecek nesilleri doğal kaynaklara muhtaç bırakmayacak ve bu kaynakların tükenmesi tehlikesine meydana vermeyecek bir şekilde kullanmak olarak nitelendirilmektedir (Yaşar, Seçer ve Davran, 2008). Sürdürülebilirlik, doğal kaynakların verimli ve tasarruflu kullanılarak atık miktarının en aza indirilmesi, gelecek kuşakların ihtiyaçlarını garanti alacak şekilde çevrenin sürekli olarak korunmasına dayanmaktadır. Sürdürülebilirlik kavramının yaygınlaşması ve toplum tarafından içselleştirilmesi için çevre eğitiminin sürdürülebilirlik teması altında verilmesinin gerektiği söylenebilir. Çünkü şimdiki kuşak ile gelecek kuşaklar arasındaki eşitliğin sağlanması sürdürülebilirlik inancının oluşturulmasına ve geliştirilmesine bağlıdır.

Sürdürülebilir kalkınma ile istenen asıl hedef, dünyada var olan geçim sıkıntısının ortadan kaldırılarak insanlara daha iyi ve yaşanabilir koşulların sağlanmasıdır. Bundan dolayı sürdürülebilir kalkınmanın üst seviyelere çıkarılmasında bireylere sunulan çevre eğitiminin çok etkili ve önemli olduğu söylenebilir (Sauve, 1996). Sürdürülebilir bir çevre için verilen eğitim ile sürdürülebilir kalkınma için verilen eğitim birbirine yakından ilişkilidir. Bundan dolayı eğitim programlarında bireylere gereken tutum, değer, inanış, anlayış ve becerilerin kazandırılması için sürdürülebilir çevre eğitiminin verilmesi gerekmektedir (Tanrıverdi, 2009). Yaşadığımız bu çağda çevre sorunlarının biz insanoğlunun yaşayış biçimi, düşünce yapısıyla ilişkili olduğu bunun için de çevrenin önemsenmesi için farkındalık oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır (Dienno ve Hilton, 2005). Çevre sorunlarının giderilmesi ve tedbirler alınmasında bireylerin doğaya karşı bakış açısını geliştirmek, tutum geliştirmek ve değer algısını oluşturmak için eğitimin niteliği büyük bir önem arz etmektedir (Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Kaplowitz ve Levine, 2005; Özdemir, 2010). Çevre eğitimindeki asıl amaç çevre ile ilgili sorunlarda bireylerde duyarlılık oluşturmak, alınan eğitimle birlikte davranış kazandırarak çevre ile kurulan ilişkilerde olumlu bir tutum geliştirmek ve bunu da gelecek kuşaklara en iyi biçimde sağlıklı, temiz, yaşanabilir, verimli bir çevre bırakmayı ön görmektedir (Erol ve Gezer, 2006). Çevre eğitiminin asıl hedefi çevresel problemlerin, bu problemlerin nasıl çözümlendiğinin farkında olan ve buna istekli bireylerin yetiştirilmesidir (Doğan, 1998). Yine çevre eğitiminin duyuşsal ve bilişsel olarak iki alanda da kazandırılması istenen hedefleri bulunmaktadır. Bilişsel açıdan bireylerin çevre okuryazarı olmaları amaçlanır, duyuşsal açıdan ise dünyada var olan çevresel problemlere karşı çözüme ulaşmak için bireylerde olumlu tutumlarının geliştirilmesi amaçlanır (Tosunoğlu ve Doğan, 1993). Bu amaç doğrultusunda çevre eğitiminin vurguladığı en önemli nokta çevreye ilişkin bilgi birikiminin artırılması yoluyla bireylerin çevreye karşı olumsuz tutumlarının değiştirilerek olumlu yönde tutum haline getirmelerini sağlamak mümkündür. Ancak çevre eğitimi kapsamında bireylerin temel bilgilerinin daima çevre bilincini ve duyarlılığını davranış haline getirerek geliştirdiğini söylemek ne yazık ki mümkün değildir. Çevre eğitimi bilgi olarak değil de tutum, değerler ve etik eylemlerle ilgili olmalıdır. Çevre eğitimiyle bireylerin küçük yaşlardan itibaren eğitilmesi ile bilinçli hale getirilmesi ve gelecekte yapacakları etkinliklerde sürdürülebilirlik anlayışının etkili bir biçimde dahil edebilmeleri söz konusu olmaktadır. Sürdürülebilirlik bilincinin kazandırıldığı eğitim kurumlarındaki bireyler gelecekte yer alacakları kuruluşlarda bu etkeni fazlasıyla göz önünde bulunduracaklardır (Kayıhan ve Tönük, 2008). Çevre eğitimi süreçleri sonucunda bireylere kazandırılması hedeflenen beceriler arasında farklı kültürler arasında iletişim kurma, değişime açık olma ve yenilikçi olma, çevresel problemlere ilişkin sorumluluk alma, otantik sorunlara ilişkin çözüm yolları geliştirmeleri

yer almaktadır. Bireylere kazandırılması hedeflenen nitelikler arasında ise yaratıcı olma, araştıran- sorgulayan bir anlayışa sahip olma, çevreye karşı meraklı ve kuşkucu olma yer almaktadır (Becker, 2004).

Aday öğretmenlerin lisans öğrenimleri boyunca uluslararası ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilmesi planlanan ve çevre eğitimi dersine karşı tutumlarının genel olarak istenen düzeyde olmadığı ve çevreye ilişkin görüşlerinin çoğunlukla kendi yakın çevrelerini korumaktan ibaret olduğu söylenebilir. Bu durumun tersine çevrilmesinde nitelikli bir çevre bilgisine sahip olmak tek başına yeterli olmamaktadır. Çünkü çevreye ilişkin görüşler bilginin yanı sıra beceri, duyuş ve değer gibi etmenlerden etkilenerek şekillenmektedir. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma kavramları hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Tarama çalışmalarının amacı belirli bir olguya veya olaya ilişkin durumun genellikle geniş bir örneklemeden toplanan veriler üzerinden betimlenmesidir. Tarama çalışmalarında incelenen olgu veya olayın örnekleme içinde nasıl bir dağılım gösterdiğinin tespitine odaklanılır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Örneklem

Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde kayıtlı olan 55 fen bilimleri öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemi esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınarak düzenlenen “Sürdürülebilir Çevre Görüş Envanteri” ve “Sürdürülebilir Kalkınma Görüş Envanteri” kullanılarak yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarına yöneltilen sorularda sürdürülebilir çevreye ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adayları tarafından görüş envanterlerine verilen cevaplar doğrultusunda veriler yazılı olarak toplanmıştır. Yazılı olarak ifade edilen görüşler araştırmacılar tarafından içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Yazılı dokümanlar güvenilirliğin sağlanması açısından araştırmacılar tarafından tekrar incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlar kategoriler altında incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma kavramları kapsamında doldurmaları istenen envanterdeki sorulara verilen yanıtların incelenmesine ilişkin bulgular yer almaktadır. İçerik analizi sonucunda altı temaya ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar birikimli frekanslar halinde ve tablolar eşliğinde verilmiştir. Bu bölümde öncelikli olarak sürdürülebilir çevre kavramına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. “Sürdürülebilir çevre” kavramına yönelik görüşler

Sürdürülebilir Çevre	
Kod	Birikimli Frekans
Doğal kaynakların tükenmemesi ve gelecek nesillere aktarılması	31
Çevreye zarar vermeme ve çevreyi koruma	14
Yaşanabilir çevre	12

Temiz ve düzenli çevre	12
Tutum ve değer oluşturma	5

Tablo 1 incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre kavramına ilişkin sundukları görüşler arasında en çok doğal kaynakların tükenmemesi ve gelecek nesillere aktarılması, çevreye zarar vermeme ve çevreyi koruma olarak yer aldığı, en az ise tutum ve değer oluşturmaya yer verildiği görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir:

“Sürdürülebilir çevre, şu an yaşadığımız doğayı, çevreyi gelecek nesillere en güzel bir şekilde aktarmaktır. Bizden sonraki insanların şu an yaşadığımız doğadan yararlanması için çevreyi koruyup ileride onlara devretmemiz gerekir”.

“Doğal yaşamımızı devam ettirdiğimiz çevremizdeki bilinçli davranışlarımızı artırarak doğal yaşamımızın sürdürülebilir bir hale gelebilmesi için tutum ve değerleri oluşturmamız ve onlara bağlılık göstermemiz gerekir”.

Tablo 2. Sürdürülebilir bir çevre için bireylerin sahip olması gereken değerlere ilişkin görüşler

Sürdürülebilir Çevre	
Kod	Birikimli Frekans
Çevre bilinci	26
Sorumluluk sahibi olma	18
Doğayı koruma ve sevmeye	18
Çevreye karşı saygılı olma	17
Çevreye karşı duyarlı olma	17
Tasarruflu olma	7
Empati kurma	6
Farkındalık oluşturma	4

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sürdürülebilir bir çevre için bireylerin sahip olması gereken değerlere ilişkin sundukları görüşler arasında en çok çevre bilinci yaratmanın ve sorumluluk sahibi olmanın, en az ise çevreye yönelik farkındalık oluşturmamanın yer aldığı görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir:

“Yaşadığımız çevreye karşı bilinçli olarak ve saygı duyarak sürdürülebilir bir çevre oluşturabiliriz”.

“Bireyin öncelikle çevreye karşı duyarlılığı, çevreci tutumu ve farkındalığı olmalıdır”.

Tablo 3. Sürdürülebilir çevreye ilişkin değerlerin önem düzeyine göre sıralanması

Sürdürülebilir Çevre	
Kod	Birikimli Frekans

Güven	17
Dürüstlük	19
Doğruluk	17
Disiplin ve sorumluluk	16
Saygı	14
Paylaşım	15
Bağışlama	19

Tablo 3 incelendiğinde, sıralamanın en başında güven (17) ve dürüstlük (19) değerlerinin yer aldığı en sonda ise bağışlamaya (19) yer verildiği tespit edilmiştir. Burada verilen sayılar değerlerin tekrarlanma sıklığıdır. Bununla birlikte, bağışlama adaylar tarafından en son önem düzeyinde gösterilmiştir. Genel eğilim en önemliden en önemsiz doğru “güven, doğruluk, dürüstlük, saygı, disiplin ve sorumluluk, paylaşım, bağışlama” şeklinde olmuştur.

Tablo 4. Fen bilimleri ve çevre eğitimi derslerinde değerler eğitiminin verilmesine ilişkin görüşler

Sürdürülebilir Çevre	
Kod	Birikimli Frekans
Verilmelidir	46
Boş ve fikrim yok	6
Verilmemelidir	3

Tablo 4 incelendiğinde sürdürülebilir bir çevre için fen bilimleri ve çevre eğitimi derslerinde değerler eğitiminin verilip verilmemesine ilişkin görüşler arasında en çok “verilmelidir” (46) en az ise “verilmemelidir” (3) görüşlerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Buradan öğretmen adaylarının büyük bir kısmının çevre eğitimi verilmesini destekledikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda bu yoruma ilişkin zıt örnek ifadeler yer verilmiştir:

“Çevre eğitiminde değerler eğitimi verilmelidir. Çünkü ne için, nasıl değer vereceğimizi bilmeden çevre eğitiminin hiçbir önemi olmaz. Çevre için eğitim almak istiyorsak önce çevreye değer vermekle başlarız. Değeri ne kadar, nasıl ve ne derecede vereceğimizi öğrendiğimiz an çevre için yararlı eğitimi bireyler oluruz”.

“Bence gerek yok. Çünkü sorumluluk sahibi olmak eğitimle olacak bir şey değil, o insanın içinden gelecek bir şey”.

Tablo 5. Fen bilimleri öğretim programlarındaki değerler eğitiminin yeterli olup olmamasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Sürdürülebilir Çevre	
Kod	Birikimli Frekans
Yeterli değildir	30
Yeterlidir	20

Boş veya fikrim yok	5
---------------------	---

Tablo 5 incelendiğinde, sürdürülebilir bir çevre için fen bilimleri öğretim programlarındaki değerler eğitiminin yeterli olup olmamasına ilişkin öğretmen adaylarının belirttikleri görüşler arasında en çok “yeterli değildir” (30) görüşü yer alırken sırasıyla “yeterlidir” (20), en az ise “boş veya fikrim yok” (5) görüşleri yer almaktadır. Aşağıda bu görüşlere ilişkin örnek ifadeler yer verilmiştir:

“Yeterli değildir. Yeterli olmadığı için gün geçtikçe çevre zarar görmektedir. Çocukların daha çok aktif olduğu, sadece dinlemekle ve derste görmekle kalmadığı etkinlikler yapılmalıdır”.

“Fen bilimleri öğretim programı bana göre yeterlidir. Çünkü program alan derslerini de içeriyor ve bunlara ek olarak eğitim bilimleri dersleriyle de uyumlu”.

Bu bölüm sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin yanıtlara ait tablolarla devam etmektedir.

Tablo 6. Sürdürülebilir kalkınma kavramına yönelik görüşler

Sürdürülebilir Kalkınma	
Kod	Birikimli Frekans
İhtiyaçların karşılanması ve gelecek nesillere aktarma	39
Bilinçli tüketim	10
Çevre ve doğal kaynakların korunması	8
Ekolojik dengenin korunması	6
Yaşamı kolaylaştırma	5
Hayat planlaması	3

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin görüşleri arasında en çok ihtiyaçların karşılanması ve gelecek nesillere aktarma (39), bilinçli tüketim (10) yer alırken, en az ise hayat planlamasının (3) yer aldığı görülmüştür. Aşağıda sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

“Bugünün ihtiyaçlarını karşılarırken yarının ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak alınan önlemlerdir”.

“Sürdürülebilir kalkınma geçmişle bugünü kıyaslayarak gerekli önlemler alarak iyi bir hayat planlaması yapmaktır”.

Tablo 7. Öğrencilere sürdürülebilir kalkınma bilincini kazandırmak isteyen bir öğretim programına ilave edilmesi gereken konularına ilişkin görüşler

Sürdürülebilir Kalkınma	
Kod	Birikimli Frekans
Ahlaki değerler	11
Eğitimin gerekliliği	10
Doğayı koruma	8

Sürdürülebilir kalkınma	5
Ekonomik kalkınma	4
Tasarruflu olma	4
Eşitlik	3
Teknolojinin gelişimi	2

Tablo 7 incelendiğinde, öğretim programına ilave edilmesi önerilen konular arasında öğretmen adaylarının görüşlerinde en çok ahlaki değerlerin (11) ve eğitimin gerekliliğinin (10), en az ise teknoloji gerekliliğinin (2) yer aldığı görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

“Saygı, doğruluk, dürüstlük, değerleri koruma, topluma uygunluk, aile eğitimi, ahlaki boyutlar... vb. birçok değer programlar yoluyla öğrencilere kazandırılabilir”.

“Kalkınmanın ne olduğunun anlaşılması için programlar mutlaka teknolojik gelişmeleri de içermelidir”.

Tablo 8. Sürdürülebilirlik için öncelikli olanın ne olduğuna ilişkin görüşler (ekonomik büyüme ya da insanın yaşam kalitesinin artırılması)

Sürdürülebilir Kalkınma	
Kod	Birikimli Frekans
İnsanın yaşam kalitesinin artırılması	28
Ekonomik büyüme	16
Her ikisi de bağlantılı	11

Tablo 8 incelendiğinde, sürdürülebilirlik için en çok “insanın yaşam kalitesinin artırılması” (28) görüşünün ön plana çıktığı ve “her ikisi de önemlidir” (11) diyenlerin de var olduğu görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

“Sürdürülebilirlik insanın yaşam kalitesini artırmak için önemlidir. Çünkü insanın yaşam kalitesi iyi değilse sürdürülebilir bir ekonomi ile ilgilenmez.”

“Öncelikli olan ekonomidir. Çünkü ekonomi olmadan insanın yaşam kalitesi artırılamaz”.

Tablo 9. Sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili kavramlara öğretmen adaylarının günlük yaşantılarından verdiği örnekler

Sürdürülebilir Kalkınma	
Kod	Birikimli Frekans
Ekonomi	9
Doğal kaynakların korunması	6
Geri dönüşüm	5

Yaşam kalitesinin artırılması	5
Doğal denge	5
İhtiyaçlar	4
Bilinçli tüketici	4
Teknolojik gelişme	2

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma ile ilişkili günlük yaşam örneklerinde en çok ekonomi (9) ve doğal kaynakların korunması (6) en az ise teknolojik gelişme (2) örneğini verdikleri görülmüştür.

Tablo 10. Sürdürülebilir kalkınmanın klasik tanımındaki eksikliklerin tamamlanması adına öğretmen adayları tarafından sunulan öneriler

Sürdürülebilir Kalkınma	
Kod	Birikimli Frekans
İhtiyaçların koruma altına alınması	12
Doğa-çevre bilincinin gelişmiş ve sürdürülebilir olması	8
Bilinçlendirilme	6
Yaşam kalitesinin artırılması	4
Kurallı ve planlı uygulama	3

Tablo 10 incelendiğinde, en çok ihtiyaçların koruma altına alınması (12), doğa-çevre bilincinin gelişmiş ve sürdürülebilir olması (8) ve en az da kurallı ve planlı uygulama yapılması (3) görüşlerinin önerildiği görülmüştür. Aşağıda buna ilişkin görüşlere yer verilmiştir:

“Gereksiz harcamalardan kaçınılmalı ve kaynaklarımız koruma altına alınmalıdır”.

“İnsanların ihtiyaçları belli programlar ve kurallar dahilinde karşılanmalıdır”.

Tablo 11. Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde yer verilen kavramların öğretmen adayları tarafından önem düzeyine göre sıralanması

Sürdürülebilir Kalkınma	
Kod	Birikimli Frekans
Açlığın önlenmesi	13
Sağlık koşullarının iyileştirilmesi	14
Su kullanımı	10

Felaket riskinin azaltılması	8
Sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarının geliştirilmesi	7
Biyçeşitlilik	8
İklim değişikliği	9
Cinsiyet eşitliği	8
Sürdürülebilir kentleşme	8
Kültürel çeşitlilik	9
Barışın sağlanması ve insani güvenlik	7

Tablo 11 incelendiğinde, sürdürülebilir kalkınma eğitimi için verilen konular önem düzeyine göre sıralandığında, en çok açlığın önlenmesi (13) ve sağlık koşullarının iyileştirilmesi (14), en az ise barışın ve insani güvenliğin sağlanması (7) konularına değinildiği görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma kavramları hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu amaçla iki ayrı veri toplama aracından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sürdürülebilirliğin fen bilimleri öğretmen adayları için çevre adına temiz ve düzenli olma anlamına geldiği, sürdürülebilir çevreyi insan odaklı tanımladıkları ve sürdürülebilir bir çevre için güven ve dürüstlük değerlerini ön plana çıkardıkları görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, genel olarak çevre ile ilgili çalışmaların öğrencilerin görüşlerinin ve tutumlarının (Akgün, Duruk ve Gülmez Güngörmez, 2016; Atasoy ve Ertürk, 2008; Erol ve Gezer, 2006; Tuncer vd. 2005; Uzun ve Sağlam, 2007), çevre farkındalığının (Temoçin, 2007; Ökesli, 2008) ve çevresel davranışlarının incelenmesine (Altınöz, 2010; Şahin, Ertepinar ve Teksöz, 2009) odaklandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının katılımcı oldukları çalışmalarda ise (Akgün, Duruk ve Tokur, 2017; Aydın ve Ünalı, 2013; Yenice, Saracaloğlu ve Karacaoğlu, 2008) genel olarak çevre eğitimi alan öğretmen adaylarının çevreye yönelik farkındalıklarının yeterli düzeyde olduğu ancak bu farkındalığın her durumda sorumlu çevresel davranışlara dönüşmediği görülmüştür (Oğuz, Çakıcı ve Kavas, 2011). Uitto vd. (2011) çevreye ilişkin ilgi, tutum ve değerler arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış ve sonucunda tutum ile hem ilgi hem değerler arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Var olan değerler ile kaynakların tüketimi üzerindeki davranışların sürdürülebilirliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, verimi yüksek enerjiye sahip beyaz eşyaların kullanımı ve otomobilleri satın almak yerine kiralamak gerektiği fikrinin ön plana çıktığı görülmüştür (Karalar ve Kiracı, 2010). Öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma kavramına dar bir çerçeveden baktıkları ve bundan dolayı sürdürülebilir kalkınma farkındalıklarının yetersiz düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Petersen ve Alkış, 2009). Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular bu tespitle uyumludur. Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili kavramlardan biri olan sürdürülebilir kalkınma terimine aşina olduklarını ileri sürmelerine karşın bu kavram ile ilgili davranış ve adanmışlık göstermedikleri görülmüştür (Şahin, Ertepinar ve Teksöz, 2009). Öğrencilerin doğa ile ilişkilerinin korunması ve yeniden yapılandırılması için küçük yaştan itibaren süreç içerisinde yer alacakları yaşam boyu bir öğrenme sağlanması büyük önem arz etmektedir (Karataş ve Aslan, 2012). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma görüşlerinin ilgili alan yazında esas alınan sürdürülebilirlik tanımına daha çok uyum gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bulgular sürdürülebilirlik kavramının etkili bir çevre eğitimi yoluyla bilimsel alanda kabul edildiği şekliyle yapılandırılmasının önemini ortaya koymuştur. Sürdürülebilir çevre ve sürdürülebilir kalkınma kavramlarına karşı öğrencilerde farkındalık ve duyarlılıklarının davranışa dönüştürülmesinin için çevre eğitimi kapsamında doğa eğitimiyle öğretmen adaylarında farkındalık, çevre bilinci geliştirdiği tespit edilmiştir. Sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeylerinin öğretmen adaylarında ne seviyede olduğunu tespit edilmesini amaçlayan çalışmalarda, sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeylerinin toplumsal, sosyal, çevresel etik kavramlarının çevresel etik ve çevresel ekonomik faktörleri açısından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. (Demirbaş, 2015). Varılan sonuçlardan bir diğeri ise öğretmen adaylarının belirttikleri görüşler çerçevesinde, fen bilimleri öğretim programında çevre eğitimiyle ilgili yeterli düzeyde konu ve kazanım içermediği görüşüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının çevre eğitiminde öğretim programlarını etkin bir araç olarak görmediklerine işaret etmektedir.

Öneriler

Sürdürülebilirlik kavramının genel olarak yakın çevre öğeleri aracılığıyla dar bir kapsamda ele alındığının tespitinden hareketle, öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik kavramını yeniden tanımlamaları konusunda fırsatlar yaratılabilir. Öğretmenlerin çevre ve kalkınma arasındaki farkları anlaması için daha kapsamlı gözlem gezileri düzenlenebilir. Bu doğrultuda salt çevre bilgisi aktarımına dayalı derslerden ziyade okul dışı ortamlar aracılığıyla yürütülen derslerin ve yaz doğa kamplarının düzenlenmesi önerilebilir (Timur, Yılmaz ve Timur, 2013). Çevresel bilginin sürdürülebilirlik temeliyle ele alınarak öğretim programları yoluyla çevresel davranışlara dönüştürülebilmesi için gerekli öğretim yöntemlerinin üniversitelerdeki çevre eğitimi derslerine eklenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, çevre eğitimi derslerinin amaçlarında revizyona gidilmelidir ve bilgiden ziyade sorumlu davranış geliştirme üzerinde durulmalıdır. Çünkü çevreye ilişkin sorumlu davranışların arttığı bir toplumda çevrenin korunmasına adanmış birey sayısının da artması muhtemeldir.

Kaynaklar

- Akgün, A., Duruk, Ü., & Gülmez Güngörmez, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimi kavramına yönelik metaforları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, s.215-224.
- Akgün, A., Duruk, Ü., & Tokur, F. (2017). Gözlem gezisi yönteminin öğretmen adaylarının çevreye ve çevre eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi, *Route Educational and Social Science Journal*, 14, s.65-82.
- Altınöz, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya*.
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Aydın, F., & Ünalı, Ü. E. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), s.11-42.
- Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen dünyada çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2).
- Becker, K. F. (2004). *The informal economy: fact finding study* (Vol. 76). Stockholm: Sida.
- Demirbaş, Ö. Ç. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, s.300-316.
- DiEnno, C. M., & Hilton, S. C. (2005). High school students' knowledge, attitudes, and levels of enjoyment of an environmental education unit on nonnative plants. *The journal of environmental education*, 37(1), s.13-25.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Ergülen, A., & Büyükkökçü, A. (2008). Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik ve çevre boyutları açısından atık yönetimi ve e-atıklar. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), s.19-30.
- Erol, G. H., & Gezer, K. (2006). Primary teaching student teachers' attitudes towards the environment and environmental issues. *Int. J. Environ. Science. Education*, 1(1), s.65-77.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66), s.1-13.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3).
- Görmez, K. (2003). *Çevre sorunları ve Türkiye*. Gazi Kitabevi.
- Görmez, K. (2007). *Çevre Sorunları*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Haftacı, V., & Soylu, K. (2007). Çevre kirlenmesi ve çevre koruma bağlamında çevre muhasebesinin önemi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (33), s.102-120.
- Hamamcı, C., & Keleş, R. (1998). "Çevrebilim", İmge Yayınevi, Ankara.
- Kaplowitz, M. D., & Levine, R. (2005). How environmental knowledge measures up at a big ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), s.143-160.
- Karalar, R., & Kiracı, H. (2010). Bireysel değerlerin sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(2), s.79-106.
- Karataş, A., & Aslan, G. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: Ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(2), s.259-276.
- Kayıhan, K. S., & Tönük, S. (2008). Sürdürülebilir temel eğitim binası tasarımı bağlamında arsa seçimi ve analizi konusunun irdelenmesi. *MEGARON/Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi E-Dergisi*, 3(2), s.137-154.

- Kaypak, Ş. (2011), Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), s.19-33.
- Masca, M. (2009). Sürdürülebilir Kalkınma: Kalkınma ve doğa arasında denge arayışları. Uluslararası Davraz Kongresi, s.195-206.
- Morrone, M., Mancl, K., & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), s.33-42.
- Oğuz, D., Çakıcı, I., & Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *Turkish Journal of Forestry*, 12(1), s.34-39.
- Ökesli, T. F. (2008). *Bodrum'daki ilkokullarda çevre okuryazarlığı ile değişkenler arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, O. (2010). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve bilim*, 32(145), s.23-38.
- Özey, R. (2011). Günümüz dünya sorunları, Aktif Yayınları, II. Baskı İstanbul.
- Petersen, J. F., & Alkis, S. (2009). How do eight grade students conceptualize sustainability. *European Journal of Educational Studies*, 1(1), s.67-74.
- Sauvé, L. (1996). Çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma: Ek bir değerlendirme. *Kanada Çevre Eğitimi Dergisi*, 1, s.7-34.
- Sungurtekin, Ş. (2001). "Uygulamalı çevre eğitimi projesi" kapsamında ana ve ilköğretim okullarında müzik yoluyla çevre eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s.167-178.
- Şahin, E., Ertepinar, H., & Teksöz, G. (2009). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik yeşil bir müfredat uygulaması için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, s.123-135.
- Şimşek, C. L., Şen, A. İ., Bozdoğan, A. E., Yiğit, E. A., Kızılcı, F. B., Uzun, F. V., ... & Keleş, Ö. (Eds.). (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi.
- Tanriverdi, B. (2009). Analyzing primary school curriculum in terms of sustainable environmental education. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89.
- Temoçin, E. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Sürdürülebilir Enerji Farkındalıklarının Belirlenmesi ve Geliştirilmesi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Timur, S. ve Yılmaz, M. (2013). Çevre davranış ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), s.317-333.
- Timur, S., Yılmaz, Ş., & Timur, B. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), s.191-203.
- Tosunoğlu, C. ve Doğan, M. (1993). *Çevresel tutumların boyutları ve belirleyicileri üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Tuna, M. (2000). Çevresel sorunların küreselleşmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, s.1-16.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11(2), s.215-233.
- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., Byman, R., & Meisalo, V. (2011). Secondary school students' interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in Finland. *Environmental education research*, 17(2), s.167-186.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına "Çevre ve İnsan" dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), s.210-218.
- Yaşar, B., Seçer, A., & Davran, M. (2008). Tarımsal su kullanımı ve yönetiminde ekonomik sosyal ve çevresel sürdürülebilirlik. *TMMOB*, 2, s.205-213.
- Yenice, N., Saracaloğlu, S., & Karacaoğlu, C. (2008). The views of the classroom teacher candidates related to the environmental science course and the environmental sensibility. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), s.1-21.

Çevre Sorunları ve Plastik Poşet Uygulamasına Bakış Açıları Bağlamında Halkın/Öğrencilerin Görüşlerini İncelemek: Dünya mı, 25 Kuruş mu?

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

filizk@marmara.edu.tr

Büşra KARTAL

busrakartaal@hotmail.com

Sinem KAYIM
sinem-kayim@outlook.com
Sena AKBULUT
senakbulut.s@hotmail.com

Özet

Çevre sorunları, 21. yüzyılın insanlığı tehdit eden en önemli sorunlarından biri olarak görülmektedir. Ozon tabakasının incelmeye, denizlerin kirlenmesi, küresel ısınma en temel çevre sorunlarından sadece bazılarıdır. Kimya biliminin insanlığa sunduğu bir keşif olarak plastik, bilim insanları tarafından dünyanın en önemli ve en işlevsel buluşlarından biri olarak görülmektedir. Plastik, yaşamın her alanında kullanıldığı gibi, pek çok ürünün de fiyatının ucuzlamasını sağlamıştır. Buna karşılık plastiğin insanlığa yararı olduğu gibi, çevre kirliliğinin en temel sorunlarından biri olarak da bilinmektedir. Bu anlamda, son günlerde ülke gündemini en çok meşgul eden konulardan bir tanesi de ülkemizde bulunan marketlerdeki plastik poşetlerin ücretli hale getirilmesidir. Bu çerçevede araştırmanın amacı; katılımcıların çevre sorunlarına ve plastik poşet uygulamasına ilişkin görüşlerini saptamak ve incelemektir.

Anahtar Sözcükler: Çevre sorunları, plastik poşet, halk, üniversite öğrencileri.

Abstract

Environmental problems, 21. it is seen as one of the most important problems of the century that threaten humanity. Ozone layer thinning, pollution of the sea, global warming are just some of the most basic environmental problems. As a discovery presented by the science of chemistry to humanity, plastic is regarded by scientists as one of the most important and functional discoveries in the world. Plastic, as used in all areas of life, has provided the price of many products cheaper. On the other hand, plastics are known to benefit humanity as well as to be one of the main problems of environmental pollution. In this sense, one of the most busy issues in the country's agenda recently is to make plastic bags in the markets in our country for a fee. In this context, the aim of the research is to determine and examine the opinions of the participants regarding environmental problems and the application of plastic bags.

Keywords: environmental problems, plastic bags, public, university students.

Giriş

Teknolojik plastik uygulamaları, 1770 yılında silgi olarak kullanılan kauçuk ile başlamıştır. Daha sonra 1839 yılında Goodyear doğal kauçuğu işleyerek, lastik tekerlek üretmiştir. Böylece devam eden yıllarda plastik ürünlerin teknolojik kullanıma girmesiyle, plastiklerin sebep olduğu çevre sorunları başlamıştır (Avan, 2011). Plastik çoğunlukla ambalaj malzemesi olarak kullanılmaktadır ve büyük çoğunluğu çöpe gitmektedir yani diğer bir deyişle çöp dağlarının 1/3'ü paketlenme malzemesinden kaynaklanmaktadır (Kılıç & Yüce, 2014). Zamanla bu plastiklerden poşetler de üretilmeye başlanmıştır. Plastik poşetler, başlangıç olarak 1970'lerde Amerika'da geliştirilip o yıllarda pek ilgi görmemiştir, daha sonra 1977 yılında Amerika'daki marketlerde sadece plastik poşetin kullanıma sunulmaya başlanmasıyla birlikte 1980'li yıllarda Batı Avrupa'da ve 1990'larda da gelişme aşamasında olan ülkelerde kullanıma başlanmıştır (Sandalcı & Sandalcı, 2019). Plastik poşet, satış noktalarından temin edilen ve satın alınan ürünlerin taşınması sırasında kullanılan polimer yapılı bir ürün olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz & Yılmaz, 2018).

Günümüzde çevre kirliliğine neden olan en büyük etkenlerden biri petrol ve petrol türevi madde atıklarıdır. Plastik poşetler de petrol türevi maddeler sınıfında yer alarak çevre kirliliğine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Sandalcı & Sandalcı, 2019). Ekonomik gelişmenin artmasıyla plastik kullanımı da artmakta ve buna bağlı olarak plastik atık miktarı da ciddi oranda artış göstermektedir (Sandalcı & Sandalcı, 2019). Bu durumun önüne geçebilmek için bazı ülkeler dünyayı ve canlıları korumak adına önlem almanın gerekli olduğunu düşünerek uygulamalar getirmişlerdir. Bu uygulamalardan biri de üretilen ve satılan plastik poşetlerden vergi alınmasıdır. Plastik poşet vergisi uygulayan birçok ülke mevcuttur. Avrupa Parlamentosu, 2015 yılı Nisan ayında yönergeyi kabul ederek plastik poşetlerin sebep olduğu çevre sorunlarını önlemek adına kişi başına düşen ortalama 90 plastik poşet

kullanımını 40 plastik poşet kullanımına düşürmeyi hedeflemiştir (Kılıçer, 2018). Danimarka'nın ambalajdan vergi alan ilk ülke olduğu bilinmektedir ve 1978 yılında ambalaj vergisi alınmaya başlanırken, 1994 yılında da plastik poşetten vergi alınmaya başlamıştır (Kılıçer, 2018). Güney Afrika, 2003 yılından itibaren plastik poşetlerden vergi almaya başlamıştır (Kılıçer, 2018). İrlanda, 2002 yılından itibaren plastik poşetlerden vergi almaya başlamıştır (Kılıçer, 2018). Uygulamaya geçiş zamanları gibi plastik poşet vergisi alımı da ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Danimarka ve Güney Afrika plastik poşetlerden üretim aşamasında vergi almayı tercih ederken, İrlanda satış aşamasında vergi almaktadır (Kılıçer, 2018). Türkiye'de ise plastik poşet yönetmeliğine göre 1 Ocak 2019'dan itibaren plastik poşetlerden ücret alınmaya başlanmıştır. Türkiye'de bu ücret satış aşamasında tüketiciden alınmaktadır. Plastik poşetten vergi alınmaya başlanmasıyla plastik kullanımında azalmanın gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Birçok ülkede bu gibi uygulamaların başarılı sonuçlar verdiği ve plastik kullanımını önemli ölçüde azalttığı bilinmektedir. Hatta günümüzde bazı ülkelerde plastik poşetler kullanımdan kaldırılmıştır. Söz konusu uygulamanın üretim aşamasında da plastiğin azalmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda, plastik poşet kullanımındaki azalma sonucu karbondioksit emisiliminde de ciddi oranda azalmalar gerçekleştiği tespit edilmiştir (Gürbüz & Yılmaz, 2018). Karbondioksit emisiliminde azalma sonucu sera gazı etkisi ve küresel ısınma gibi problemlerin çözülmesini de olumlu yönde etkileyerek bu gibi sorunların azalmasında rol oynayacaktır.

Plastik poşetlerin kullanımının azaltılması hem temiz bir çevre açısından hem de kaynak tasarrufu açısından çok önemlidir (Gürbüz & Yılmaz, 2018). Plastik poşetin doğada kaybolma süresinin en az 1000 yıl olduğu bilinmektedir. İnsanlar, kullandıkları plastik poşetleri geri dönüşüme atmak yerine diğer çöplerle karıştırmayı ve çevreye atmayı tercih etmeleri sonucu ekolojik hayata ve mevcut ekolojik dengeye zarar vermektedirler. Aşağıdaki görsellerde de görüldüğü üzere denize atılan bir plastik poşet çeşitli canlılara zarar vermektedir. Örnek olarak caretta caretta cinsi deniz kaplumbağalarının ölümüne yol açmaktadır. Aynı şekilde plastik poşetler pek çok deniz canlısına da zarar vermektedir. Yine doğaya atılan birçok poşet kuşların gagalarına ve vücutlarına takılarak sağlıklarını tehlikeye atmaktadır. Plastik poşetlerin her ne kadar yararlı bir buluş olduğu düşünülse de zaman geçtikçe ve kullanımı yaygınlaştıkça aslında birçok zararının olduğu bilincine varılmıştır.

Görsel 1



Görsel 2



Plastik kullanımının azaltılması ve ekolojik sistemin korunması adına ülkemizde de plastik poşetlerden ücret alınmaya başlanması çevre adına önemli bir adımdır. Her alınan karar ve uygulamada olduğu gibi bu uygulamayı da onaylayanlar ve karşıt fikir öne sürenler söz konusu olmuştur. Nitekim bu fikirler sözlü ve yazılı medyada yer bulurken görsel 3 ve 4'te görüldüğü üzere çeşitli karikatürlere de konu olmuştur.

Görsel 3

Görsel 4



Son günlerde ülke gündemini meşgul eden konulardan bir tanesi ülkemizde bulunan marketlerdeki plastik poşetlerin ücretli hale getirilmesidir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı halkın ve üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına ve plastik poşet uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma geleneğinde yer bulan Durum Çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; ortaokul-lise mezunu olmak şartıyla halktan 12 kişi ve eğitim fakültesi öğrencisi olmak şartıyla öğrencilerden 12 kişi ile oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama araçlarını anket formu ile yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Anket formundaki tüm sorular açık uçlu sorulardır. Bu sorular halkın ve öğrencilerin çevre sorunları ile plastik poşete bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ankette verilen yanıtlardan yola çıkılarak halktan 2, üniversite öğrencilerinden 2 olmak üzere toplam 4 kişi ile de daha detaylı bilgi almak amacıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anket ve görüşme ile elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler belirli kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmış, nicelleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak adına anket ve mülakattan kesitler sunulmuştur.

Bulgular

Katılımcıların çevre sorunları ve geri dönüşüm boyutlarında aldıkları kişisel önlemlere ilişkin ifadelerinin analiz sonuçları Tablo 1’de görülmektedir. Tablo 1’den katılımcıların çevre sorunları kapsamında bazı önlemler aldıkları anlaşılmaktadır. Bu önlemler incelendiğinde öğrencilerin halkın oluşturduğu gruba kıyasla daha fazla önlem alma çabasında oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim anket sorusuna öğrenciler toplamda 13 farklı görüş bildirirken halkın oluşturduğu katılımcıların 9 farklı türden yanıt verdikleri anlaşılmaktadır. İki grup arasındaki diğer bir farklılık ise önerilen önlem sayısının öğrenci grubunda (n= 41) daha fazla olmasıdır.

Analiz sonuçları öğrenci grubunda en fazla oranda dile getirilen önlemlerin “geri dönüştürülebilir maddeleri sınıflandırıp geri dönüşüm kutularına atmak” (n=12) ve “çöp atmamaya özen göstermek” (n=11) olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde halk grubunda da bu iki görüş en fazla ifade edilenler arasında yer almıştır.

Tablo 1. Çevre sorunları ve geri dönüşüm boyutlarında alınan önlemlere ilişkin analiz sonuçları

Öğrenci	Halk
Geri dönüştürülebilir maddeleri sınıflandırıp geri dönüşüm kutularına atıyorum.	12
	Çevreye çöp atmamaya özen gösteriyorum.
	11

Çevreye çöp atmamaya özen gösteriyorum.	11	Dönüştürülecekleri sınıflandırıp geri dönüşüm kutularına atıyorum.	6
Çevremde gördüğüm çöpleri almaya özen gösteriyorum.	4	Cam ve pet şişeleri geri dönüşüm kutularına atıyorum.	5
Kullanılmış yağları lavaboya dökmeyip biriktiriyorum ve dönüşüme veriyorum.	3	Yağları lavaboya dökmemeye özen gösteriyorum.	3
Plastik yerine cam, bez, karton türevi ürünler kullanmaya özen gösteriyorum.	2	Hafta boyunca dönüştürülebilecek malzemeleri biriktirip belediyeye teslim ediyorum.	2
Mavi kapakları biriktirip geri dönüşüm kutularına atıyorum.	2	Çevremdekileri çöpleri çöp kutusuna atmaları konusunda uyarıyorum.	1
A4 kağıtlarının arka tarafını kullanıyorum.	1	Mavi kapakları topluyorum ve dönüşüme atıyorum.	1
Çevremdeki insanları çöpleri çöp kutusuna atmaları konusunda uyarırım.	1	Çöpler ve ambalaj atıkları karıştığı için onları ayırmaya zaman bulamıyorum.	1
Bankamatiklerden makbuz almıyorum.	1	Mümkün olduğunca az poşet kullanıyorum.	1
Evde olmadığım süreçlerde elektrik ve doğalgazı kapatıyorum.	1		
Çevre kirliliği konusunda projelere katılarak bilgi alıyorum.	1		
Bahçede meyve kabuklarını toprağa geri kazandırıyorum.	1		
Bu soruyla birlikte önlem almadığımı fark ettim.	1		
Toplam	41	Toplam	31

Halk grubundaki katılımcıların en fazla oranda dile getirdiği önlem “çevreye çöp atmamaya özen göstermek” (n=11) olmuştur. “Geri dönüştürebilen maddeleri sınıflandırıp geri dönüşüm kutularına atmak” ise daha az sayıda (n= 6) katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Kullanılmış yağları lavaboya dökmemek, plastik şişe kapaklarını biriktirmek ve çevredeki kişileri çöpleri çöp kutularına atmaları konusunda uyararak ise her iki gruptaki katılımcılar tarafından benzer oranlarda ifade edilmiştir.

Katılımcıların plastik poşetlerin ücretli satılmasına ilişkin uygulama hakkındaki görüşlerinin analiz sonuçları üç farklı tür görüşün mevcut olduğunu ortaya koymaktadır. Poşetlerin ücretlendirilmesine ilişkin olumlu görüş bildiren katılımcıların daha çok öğrenci grubunda yer aldığı anlaşılmaktadır. Tablo 2’ye göre, öğrencilerin oluşturdukları grubun dile getirdiği olumlu görüş sayısı 25 iken halkın oluşturduğu grubun ifade ettiği olumlu görüş sayısı 9’dur.

Öğrencilerin plastik poşet uygulamasına ilişkin olumlu görüşlerinin altında yatan nedenler arasında uygulamanın çevre kirliliğini önlemesi (n=4) ve gereksiz poşet kullanımını önlemesi (n=4) en çok ifade edilenler arasında yer bulmuştur. Halkın oluşturduğu katılımcıların çoğunluğu ise uygulamanın poşet tüketimini azaltacağı ve çevreye olan zararın azalacağını (n=3) düşündüğü tespit edilmiştir. Yine bu grupta da gereksiz yere poşet tüketiminin önleneyeceği de ifade edilmiştir.

Analiz sonuçları ayrıca öğrencilerin halkı bilinçlendirmek gerektiğini (n=4) de vurgulamıştır. Yine öğrenciler arasında poşet uygulamasına yönelik olumlu tavrına gerekçe üretmek yerine önerilerde bulunan katılımcılar söz

konusudur. Bu katılımcılar poşet getiren (bir tür geri dönüşüm) kişilere para ödenmesi, plastik poşet yerine geri dönüşümlü poşet kullanılması ya da alternatiflerin düşünülmesini vurgulamıştır.

Tablo 2. Uygulama hakkındaki olumlu kişisel görüşlere ilişkin analiz sonuçları

Öğrenci		Halk	
Çevre kirliliğini önleyeceğini düşünüyorum.	4	Poşet tüketiminin azalmasıyla çevreye olan zararın da azaldığını düşünüyorum.	3
Gereksiz poşet kullanımını önüyor.	4	Aşırı poşet kullanımını önler.	2
Halkın bilinçlendirilmesi gerekir.	4	Uygulamayı beğendim.	2
Poşet için para almak yerine poşet getiren kişilere 5 kuruş/para verilmelidir.	3	Para için değil insanların içlerinden gelerek çevreyi korumaları lazım.	1
Plastik poşet kullanımını azalacak ama bitmeyecek.	2	Bence ücretli olması mantıklı, etkili olduğunu düşünüyorum.	1
Bez torba kullanma farkındalığı gelişti.	2		
Toplum plastik poşete çevre sorunu olarak değil politik yönden bakmaktadır.	1		
Geri dönüşümlü poşetler kullanılmalıdır.	1		
Plastik poşet yerine daha çok alternatif olmalıdır.	1		
Poşetin paralı olmasını destekliyorum.	1		
Para için değil doğa için desteklenmelidir.	1		
Toplanan para daha iyi kaynaklar için kullanılacaksa onaylıyorum.	1		
Toplam	25	Toplam	9

Analiz sonuçlarına göre, poşetlerin ücretlendirilmesine yönelik uygulamayı olumlu ancak yetersiz bulan katılımcılar söz konusudur. Tablo 3'ten bu görüşe sahip olan katılımcı sayısının iki grupta benzer oranlarda olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Uygulama hakkındaki olumlu ama yetersiz kişisel görüşlerine ilişkin analiz sonuçları

Öğrenci		Halk	
Sadece poşetlerde değil, ambalajlarda ve diğer plastiklerde de uygulanmalıdır.	1	Para verdiğim poşetlerin üzerinde reklam yazısı olmasını istemiyorum.	1
25 kuruşa plastik poşet yerine bez torba satılsın.	1	Poşetler kilo bazında fiyat uygulamasıyla satılmalı.	1
Uygulamanın başlangıç sürecinde 25 kuruş yerine 5 kuruş alınmalıydı.	1	25 kuruş yerine 1 TL olursa daha caydırıcı olur.	1
Plastik poşet yerine kese kâğıdı kullanılabilir.	1	Parasız bez torba verilmesini istiyorum.	1
Alınan ücret daha fazla olmalıdır.	1		

Toplam	5	Toplam	4
--------	---	--------	---

Öğrenci grubundaki katılımcılar uygulamanın sadece poşetler için değil, diğer plastikler için de geçerli olması gerektiğini ve plastik poşet yerine bez ya da kese kâğıdı kullanılması gerektiğini önermiştir. Yine bu grubun katılımcıları arasında poşet için istenen ücreti fazla bulanlar olduğu gibi ücretin arttırılması gerektiği görüşünü savunanlar da bulunmaktadır. Halkın oluşturduğu katılımcı grup ise poşetlerin 25 kuruş yerine 1 TL olması gerektiğini veya parasız bez torba verilmesi gerektiği yönünde öneriler sunmuştur.

Tablo 4'te uygulama hakkında olumsuz görüş bildiren katılımcıların yanıtlarının analiz sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrenciler arasında uygulamayı saçma bulan ve birinci poşetin ücretsiz verilmesini düşünen öğrenciler söz konusudur. Halkın oluşturduğu katılımcılarda ise para alınmaması ve geri dönüşümlü çantalar/fileler satılması gerektiği yönünde düşüncelerin varlığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Uygulama hakkındaki olumsuz kişisel görüşlere ilişkin analiz sonuçları

Öğrenci		Halk	
Uygulamayı saçma buluyorum.	1	Para alınmasından yana değilim.	1
Birinci poşet ücretsiz verilmelidir.	1	Uygulamaya karşıyım. Para verdiğim poşetlerin üzerinde reklam yazısı olmasını istemiyorum.	1
		Rant amaçlı yanlış bir uygulama.	1
		Geri dönüşümlü çantalar/fileler satılmalı.	1
		Diğer plastik atıklara sınırlama getirilmeli.	1
Toplam	2	Toplam	5

Katılımcılara markete giderken nasıl önlemler aldıkları sorulmuştur. Bu soruya verilen yazılı ve sözlü yanıtların analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Markete giderken alınan önlemlere ilişkin analiz sonuçları

Öğrenci		Halk	
Markete giderken yanıma alışveriş çantası alıyorum.	6	Markete giderken yanıma alışveriş çantası/file/karton koli alıyorum.	13
Yanıma eski poşetleri alıyorum.	5	Yanıma eski poşetleri alıyorum.	4
Özel olarak önlem almıyorum.	4	Özel olarak önlem almıyorum.	1
Çantamı büyük seçiyorum.	1	İnternette alışverişini tercih ediyorum.	1
		Elimde taşıyorum.	1
		Başka markete giderim diyorum veriyorlar.	1
Toplam	16	Toplam	21

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere katılımcıların büyük çoğunluğu markete giderken yanına alışveriş çantası (n=6; n= 13) ya da eski poşetler aldığını (n= 5; n= 4) ifade etmiştir. Bunlara ek olarak çantasını büyük seçtiğini, iki grupta yer alan katılımcılar özel bir önlem almadıklarını, elinde taşıdıklarını veya internette alışveriş yaptıklarını ifade eden katılımcılar olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sırasında katılımcılardan plastik poşet uygulaması ile ilgili olarak ürün oluşturmaları istenmiştir. Söz konusu ürünün karikatür, slogan veya kısa bir yazı olabileceği bildirilmiştir. Öğrencilerin oluşturmuş olduğu ürünler incelendiğinde ürünlerin daha çok plastiğin çevreye olan zararlarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda öğrencilerin üretmiş olduğu sloganlara örnekler verilmiştir.

Dünyada sen mi daha çok kalmak istersin yoksa plastik poşetin mi kalmasını istersin? Doğaya bırakılan plastik poşetler 300 yıl kaybolmuyor !!!

Torbamı aldım yanıma, çıktım market yoluna.

Geleceğini çöpe atma!

Geleceğim için plastik poşete hayır. Kendini tüketme!

Daha iyi bir gelecek için poşet israfına hayır! Çevreyi koruyalım.

Halkın oluşturduğu katılımcıların yaratıları analiz edildiğinde ise ürünlerin sadece plastiğin çevreye olan zararlarına yönelik olmadığı aynı zamanda poşet ücretine de atıfta bulunulduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda halk grubunda yer alan katılımcıların üretmiş olduğu sloganlara örnekler verilmiştir.

Plastik zararlıysa, 25 kuruş verince zararsız mı oluyor?

Geleceğimde güzel yarınlar için güzellikler bırakmak istiyorum.

Plastiği Bırak Geleceğini Kirletme.

Marketlere ek sermaye oluşturuyor. 1 kg poşette 100 adet olsa ve bir market günde 10 kg poşet satsa, al sana kaynak?

YİRMİ BEŞ KURUŞA, YAŞANABİLİR DÜNYA!!! Ha! Ha! Ha!!!

Bazı katılımcılar slogan yazmak yerine karikatür çizmeyi tercih etmiştir. Bu ürünlerden iki tanesi aşağıda sunulmuştur.



İlk karikatürde gelecek nesiller için iki farklı dünya çizimi yer almaktadır. İlk dünya resminde dünya çölleşmiş olarak resmedilmiştir. İkinci dünya resminde ise yeşil bir dünya görülmektedir. İkinci karikatürde de markete giden anne ve çocuğu arasında geçen konuşma verilmiştir. Karikatürde çocuk annesine neden torba getirdiklerini sormaktadır. Annenin cevabı ise doğayı korumak için bez torba kullandıklarına yöneliktir.

Sonuç ve Tartışma

Toplumu ilgilendiren kararlar alındığı zaman halkın düşünceleri yazılı ya da görsel medyaya konu olur. Amaç yapılan ya da yapılacak uygulamaya ilişkin toplumun nabzını tutmak olarak ifade edilir. Biz de çalışmamızda toplumun iki kesimi olan üniversite öğrencilerinin ve halktan kişilerin çevre sorunları ve plastik poşet uygulamasına bakış açılarını belirlemek istedik. Katılımcıların plastiğin yarattığı çevre sorunları ile plastik poşet uygulaması arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirdiklerini belirlemek de ikinci hedefimiz oldu.

Araştırma sonuçlarımız plastiğin çevreye verdiği ya da vereceği zararlardan her iki katılımcı grubun da haberdar olduğunu ortaya koydu. Yine bulgularımız sonucunda her iki grubun da çevre sorunlarını gidermeye yönelik önlemler almaya çalıştıklarını söyleyebiliriz. Katılımcıların plastik poşet uygulamasına genel olarak olumlu baktıkları ancak bu uygulamanın plastik poşetlerin çevre ve doğaya olan etkileri ile ilişki kurmakta yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan çalışmamızda bazı katılımcıların poşet uygulamasını yeterli bulmayarak geliştirmek adına bazı alternatifler sundukları da belirlenmiştir. Çalışmamız sınırlı sayıdaki

katılımcının poşet uygulamasına olumlu bakmadığını ortaya koymuştur. Plastik poşet uygulamasını olumlu bulsun ya da bulmasın neredeyse tüm katılımcıların plastiklerin doğaya etkileri hakkında bazı ön bilgileri olduğu çalışmadan çıkan sonuçlar arasındadır. Üniversite öğrencilerinden ve halktan oluşturduğumuz katılımcılarımıza poşet uygulaması bağlamında tutmuş olduğumuz ayna bize “Dünya mı, 25 kuruş mu?” ikilemine düşmediklerini göstermiş oldu. Bazı katılımcılar dünyamızın önemli olduğuna vurgu yapan söylemleriyle, gerekirse 25 kuruşun arttırılabileceğini dahi önermişlerdir.

Kaynakça

Avan, Ç.(2011).*Plastik ve plastik atıkların, geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu

Gürbüz, H., & Yılmaz, V. (2018). Üniversite öğrencilerinin naylon poşet kullanımına ilişkin tutum ve davranışlarının yapısal eşitlik modellemesiyle araştırılması. *Sosyoekonomi*, 26 (38), 135-149. doi: 10.17233/sosyoekonomi.2018.04.08.

Kılıç, M., & Yüce, A. E. (2014). Pvc ve pet atıkların seçimli flotasyonu bölüm 1: plastikler; çevresel etkileri; geri dönüşümü. *Çukurova Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 79-93.

Kılıçer, E. (2018). Plastik poşet vergisi ve örnek ülke uygulamaları. *Vergi Sorunları Dergisi*, 357, 55-64.

Sandalcı, İ. & Sandalcı U. (2019). Çevre sorunlarıyla mücadele aracı olarak plastik poşet vergisi.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarına Yönelik Yeni Bir Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnancı Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Serap Altıncelep

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, serapaltincelep@icloud.com

Mehmet Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, mehmet.sahince@gmail.com

Elif Çelenay

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, elifcelenay48@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan yeni özel alan yeterlikleri ile ilgili fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesidir. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 145 4. sınıf fen bilimleri öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimleyici ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında sırasıyla, literatür taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, ölçeğin taslak uygulaması, ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun sonucunda 56 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklem grubundan elde edilen verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Uygulanan 56 maddelik formun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,958 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği analizleri ve veri toplama süreci devam etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucu gerekli olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Yapı geçerliğini sağlamak için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ölçeğin 34 maddeden oluşan halinin uygun olduğu görülmüştür. Ölçeğin 34 maddelik formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,937 olarak bulunmuştur. Anova sonuçlarına göre cinsiyet ve üniversite arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yapılan analizlere göre akademik not ortalaması açısından öğrencilerin toplam öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı notu arttıkça öz yeterlik seviyesinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel alan yeterlikleri, öz yeterlik inancı, fen bilimleri öğretmen adayı, ölçek geliştirme.

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to measure science teaching self-efficacy beliefs for prospective science teachers related to the new special field competencies published by MONE. Research in the 2018-2019 academic year, 145 4th grade science is studying in different universities of Turkey was held with the participation of teachers. Descriptive and relational survey model was used in the study. At the stage of development of the scale, literature review, creation of item pool, obtaining expert opinions, draft application of the scale, validity-reliability studies of the scale were performed. Expert opinion was sought for the scope and appearance validity of the scale. As a result, a pool of 56 substances was formed. Data were analyzed using SPSS. Exploratory Factor Analysis (AFA) was applied to the data obtained from the sample group. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the 56-item form was found to be 958. The construct validity analyzes and data collection process of the scale are in progress. As a result of factor analysis, the required items were removed from the scale. As a result of the Exploratory Factor Analysis (AFA) to ensure the construct validity, it was found that the scale consisted of 34 items. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the 34-item form of the scale was found to be 937. According to Anova results, there is no statistically significant difference between gender and university. According to the analyzes, it was found that there was a significant difference between the total self-efficacy scores of the students in terms of academic grade point average. It was found that self-efficacy level increased as academic achievement grade increased.

Key Words: Special Field Competencies, Self-Efficacy Belief, Science Teacher Candidate, Scale Development.

Giriş

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen yeni özel alan yeterlikleri dahilinde fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesidir.

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen performansı çok önemli bir yere sahiptir. Öğrencileri yetiştirme görevini üstlenen öğretmenlerin tutumları, inançları ve sınıf içi davranışları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almaları bir yana, bu öğretmenlik görevini ve gereken sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile doğrudan ilişkilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Öğretim ortamında başarının temel unsurlarından biri yeterlik inancıdır (Sağır ve Aslan, 2009).

Bir ülkenin eğitim hedeflerine ulaşmasındaki anahtar, o ülkede öğretmenlik mesleğini başarabileceği inancı yüksek öğretmenler yetiştirmektir. Bu noktada öz-yeterlik kavramı devreye girmektedir. Öz-yeterlik algısı, sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan bir kavramdır ve sosyal öğrenme kuramına göre bireylerin yaptıkları eylemlerinin arkasında en temel güdüsel yapı öz-yeterlik algısıdır (Çetin, 2008). Bu algı, sosyal öğrenme kuramının anahtar değişkenlerinden biridir (Kiremit ve Gökler, 2010). Öz-yeterlik algısı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında insanların duyduğu inançlar olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994).

Öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye yönelik inançları tüm eğitim süresince yaşadıkları kişisel tecrübelerden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarına ideal öğretmen olma yolunda ilköğretim düzeyinde oluşan inançları ve edindikleri deneyimleri temel teşkil etmektedir. Tutum, inanç ve davranış arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır.

Tutum, inanç ve davranış arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır. Koballa ve Crawley bu etkileşimi bir örnekle şu şekilde açıklamışlardır; “İlköğretim öğretmenleri fen öğretebilme yetilerinin düşük olduğunu düşünmektedirler (inanç), bunun sonucu fen öğretimini sevmemelerini doğurmaktadır (tutum), bu da fen öğretmekten kaçınan öğretmenlerin ortaya çıkmasına sebep olur (davranış)” (Tosun,2000). Buna göre, kişilerin bir duruma karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve pozitif davranışların ortaya çıkmasında, kendilerine olan inançlarının temel oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmenin öz-yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir. Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları gerekmektedir (Sağır ve Aslan,2009).

Bir durumla ilgili öz-yeterlik algıları yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Kiremit,2006).

TIMMS (Trends In International Mathematics And Science Study) uygulamasına 2011 yılında ilk defa dördüncü sınıf düzeyinde katılan ülkemizin yeterlik düzeyi benzer şekilde düşük çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin temel becerileri yeterince kazanamadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin öğretim becerileri ve sahip oldukları niteliklerle öğrenci başarısını inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin etkililiği ve mesleki deneyimleri ile öğrenci başarısı arasında her zaman doğrusal olmamakla birlikte bir ilişki olduğunu göstermiştir (Darling Hammond, 1999). Bu noktadan hareketle etkili bir fen eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin bazı yeterliliklere sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir anlatımla, eğitimin kalitesi öğretmenlerin niteliği ile ilişkilidir. Bu nedenle eğitim sisteminde herhangi bir sorun olduğunda alınan kararların uygulayıcıları durumundaki öğretmenler sorgulanmaktadır (Gelen ve Özer, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006) tarafından *ilk* kez katılımcı anlayışla hazırlanan 2017 yılında revize edilen ve tekrar yayınlanan özel alan yeterlikleri kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinden mesleki gelişimleri için bilişim teknolojilerinden yararlanma konusunda yeterlik beklenmektedir. Ancak literatürde yeni yayınlanan özel alan yeterliklerinden olan “Mesleki Gelişim Sağlama” yeterlik alanının alt boyutunda olan “Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme” yeterliğini ölçebilecek bir ölçek maddesine rastlanmamıştır.

Geliştirilen bu özel alan yeterliklerin eklenen alanlardan dolayı ölçebilecek güncel bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Bu çalışma nitelikli öğretmen yetiştirme hedefine ışık tutacak olup, geliştirilen yeterlik alanlarını ölçebilmek adına geçerli güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedeflemektedir.

1990 yılında Enochs ve Riggs tarafından geliştirilen *sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği* Türkçeye uyarlanmıştır (Hazır-Bıkmaz, 2002). Uyarlanan bu ölçek 'Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi' isimli çalışmada kullanılmıştır (Saraçoğlu ve Yenice, 2009).

Literatür incelendiğinde ve ölçeğin esas hali göz önüne alındığında amaca hizmet etmediği düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı özel alan öz yeterlik kitapçığı dikkate alınarak hazırlanan bu ölçek literatürün bu eksiğine hizmet edeceği ön görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı özel alan öz yeterlik kitapçığı dikkate alınarak hazırlanan bu ölçek literatürün bu eksiğine hizmet edeceği ön görülmektedir.

Problemler

Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik istatistikleri nasıldır?

Fen bilimleri öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inanç ölçeği ortalama puanları öğrencilerin bazı demografik özelliklerine göre değişmekte midir? (Cinsiyet, akademik başarı)

Yöntem

Fen bilimleri öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç seviyeleri ve demografik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılmasıyla birlikte fen bilimleri öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin ölçülebilmesinin araştırılması amacıyla yapılan ölçek geliştirme çalışmasındaki verilerin analizi tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel bir araştırma yöntemi olan betimleyici ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama Modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemeleri içerir (Karasar, 1994). Anketler uygulanarak elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizleri üzerinden genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Üzerinde çalışılan durumun genel bir çerçevesi çıkarıldıktan sonra, bu çerçeveden spesifik bir kesit alınarak özel durum çalışmaları başlatılır (Çepni, 2007). Bu tür araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998).

Araştırma grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim görmekte olan fen bilimleri 4. Sınıf 145 öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Ölçek maddelerinin hazırlanmasından önce literatür taraması yapılmış ve Fen Bilimleri eğitime ilişkin öğretmen yeterlikleri incelenmiştir. Ölçeğin ilk halindeki maddeler yazılırken, MEB'in yayınlamış olduğu Fen ve Teknoloji Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri El Kitabı kaynak alınmış ve toplam 68 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda el kitabında bulunan tüm alt boyutları kapsayacak maddeler bulunmaktadır. Taslak ölçek kapsam ve yapı geçerliği açısından analiz edilmiştir. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliğini sağlamak adına Fen Bilgisi Eğitimi alanındaki uzmanlardan, MEB kadrosunda devlet okullarında çalışmakta olan Fen Bilimleri öğretmenlerinden ve anlaşılabilirlik için dil bilimci uzmanlardan alınan görüşlerin ardından bazı maddeler düzeltilmiş, bazı eklemeler yapılmış, anlaşılmayan maddeler çıkarılmış 56 maddelik deneme ölçeği oluşturulmuştur. Ayrıca fen bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olup aynı alanda lisansüstü eğitime devam etmekte olan 4 yüksek lisans öğrencisine ve 11 lisans öğrencisine toplam 15 öğretmen adayına ölçekte anlaşılmayan bir maddenin olup olmadığını test etmek amacıyla ölçeğin taslak uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin cevaplaması için gereken süre taslak uygulama sonucu ortalama 15-20 dakika olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu süre zarfıyla araştırmacı tarafından gidilen üniversitelerde uygulanması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öz yeterlik kavramının kişinin kendisinin, bir işi yapabilme yetisine olan inancıyla ilgili olması sebebiyle öz-yeterlik kavramını belirtmek için kullanılan maddelerin olumsuz kökenli olmamasına dikkat edilmiştir. Yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler isimlendirilmiş ve faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca güvenirlik için hem ölçeğin hem de her bir faktörün iç tutarlık ölçütü olan Cronbach alfa katsayıları bulunmuştur.

Oluşturulan 56 maddelik deneme ölçeği, Ege bölgesindeki bir devlet üniversitesinde ve İç Anadolu bölgesindeki bir devlet üniversitesinde örgün eğitim gören 145 4. sınıf fen bilimleri öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için SPSS kullanılarak, açımlayıcı faktör analizi, Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi ve Anova yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin deneme ölçeğine verdiği cevaplar bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ankete verdiği cevaplar SPSS (Statistical Package for the Social Science) ile analiz edilmiştir.

Bulgular **Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Deneme Ölçeği 5'li (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) likert tipinde oluşturulmuştur. Deneme Ölçeği, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği bölümünde son sınıf öğrencisi olan 145 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programına girilmiş ve sorulara eksik yanıt veren kişiler analize dahil edilmemiştir.

Toplamda 56 maddeden oluşan ölçeğin kullanılabilirliğini görmek için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Her bir faktör ve ölçeğin bütününe ilişkin puanların güvenilirliklerini belirlemede Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemede madde-toplam korelasyonları dikkate alınmıştır. Faktör analizi ve ANOVA uygulanmıştır.

Uygulamaya katılan gruptan elde edilen verilerin faktör çözümlemesi için uygunluğunu belirlemek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri uygulanmıştır.

Tablo 1

KMO ve Bartlett's testlerine ilişkin bulgular

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		
		.858
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2431.682
	Df	561
	P	.000*

*(p<0.05)

KMO katsayısı 1.00-0.90 arası mükemmel, 0.89-0.80 arası çok iyi, 0.79-0.70 arası iyi, 0.69-0.60 arası orta, 0.59-0.50 arası zayıf ve 0.49'dan küçük değerler için kabul edilemez örneklem yeterliğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2005; Tavşancıl, 2005). KMO Testi değeri .858; Bartlett Sphericity testi ($\chi^2=561$ p=.000) anlamlı farklılık gösterdiği için veriler faktör analizine uygun bulunmuştur. Bu iki bulgu faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin ise uygun olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2002).

Yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öz değerleri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %50.02'sini açıklayan dört faktör ve bu beş faktörde toplam 34 madde bulunduğu görülmüştür.

Tablo 2

Faktör uygunluğu ve öz değerlere ilişkin bulgular

Faktörler	Özdeğer	Açıkladıkları varyans (%)	Toplam varyans (%)
1	11.392	33.505	33.505
2	2.030	5.970	39.475
3	1.878	5.523	44.998
4	1.707	5.022	50.020

Kaiser Kriteri en çok tercih edilen yöntemlerden birisidir ve faktör sayısını belirlemede SPSS programı tarafından varsayılan yöntemdir. Ölçek maddelerinin 1'den büyük olan öz-değerler sayısı (eigenvalues) faktör sayısını belirler (Stevens, 2002). Her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısının %5 in altına düştüğünde maksimum faktör sayısına ulaşılmış olur.

Tablo 2'de de görüldüğü üzere özdeğeri birden büyük olan maddeler faktörleşmeye uygun olarak kabul edilmiştir. Analiz sonucunda 4 faktörlü bir yapı ortaya konurken bu faktörler toplam varyansın %50.02 sini açıkladığı tespit edilmiştir. Faktör yük dağılımlarını görebilmek ve faktörleri ayrıştırabilmek için Varimax rotasyonuna göre döndürülmüş bileşen faktör yükleri incelenmiştir.

Varimax rotasyonuna göre döndürülmüş bileşen matrisi yüklerine ilişkin bulgular Tablo 3'de yer almaktadır. Döndürülmüş bileşen faktör yükleri incelenirken faktör yükü 0.40 ve üzeri olan maddeler dikkate alınmıştır. 0.40 altında kalan faktör yüklerine ait olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. 56 maddelik olan ölçekten madde numaraları 4,6,7,9,10,13,14,15,19,20,21,22,30,32,33,44,45,46,47,48, 49 ve 50 olan toplam 22 madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekte kalan 34 madde döndürülmüş faktör yükleri analizine göre 4 faktöre dağılmıştır.

Faktör yükleri incelendiğinde, numaraları 53 ve 54 olan iki madde hem birinci faktöre hem de dördüncü faktöre yüklendiği görülmektedir. Dördüncü faktörde bu iki maddenin faktör yükleri sırasıyla .601 ve .564 birinci faktörde ise sırasıyla .466 ve .408'dir. Faktör yükleri incelendiğinde 53. ve 54. maddelerin her ikisinin de iki faktör arası yük değeri .10 'dan daha fazla yükü dördüncü faktöre yüklediği görülmüştür. Hem yük sayılarının daha fazla olmasından dolayı hem de dördüncü faktördeki diğer yüklenen maddelerle mantıksal bir sorun teşkil etmeyip uyum sağladığı için madde kaybı yaşanmaması açısından bu iki madde dördüncü faktöre dahil edilmiştir.

Tablo 3

Varimax döndürülmüş bileşen faktör yüklerine ilişkin bulgular

	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4	
	Madde	Yük	Madde	Yük	Madde	Yük	Madde	Yük
1	M40	,708	M27	,754	M1	,803	M52	,700
2	M41	,706	M36	,733	M2	,796	M54	,601
3	M39	,669	M26	,624	M3	,784	M51	,580
4	M23	,653	M28	,589	M11	,522	M53	,564
5	M38	,586	M35	,564	M12	,458		
6	M18	,566	M37	,558				
7	M55	,564	M8	,525				
8	M42	,531	M25	,518				
9	M43	,504	M29	,466				
10	M24	,487	M5	,402				
11	M56	,478						
12	M17	,471						

13	M31	,466
14	M34	,461
15	M16	,450

İlk faktör maddeleri bakımından incelendiğinde “Okul, aile, toplum ve öğrenciyle iş birliği” olarak adlandırılmıştır. 15 madde bulunmaktadır.

“Öğretim ortamı düzenleme ve gelişimi değerlendirme” olarak belirlenen ikinci faktörde 10 madde bulunmaktadır.

Üçüncü faktör “Öğrenme-Öğretme sürecini planlama” olarak adlandırılmıştır. 5 maddeden oluşmaktadır.

“Mesleki gelişim sağlama” olarak belirlenen dördüncü faktörde 4 madde bulunmaktadır.

Dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyansın %50.02 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İlk faktör maddeleri bakımından incelendiğinde “Okul, aile, toplum ve öğrenciyle iş birliği” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde toplam 15 madde bulunmaktadır. Faktör toplam varyansın %33.50’sini açıkladığı görülmektedir.

“Öğretim ortamı düzenleme ve gelişimi değerlendirme” olarak belirlenen ikinci faktörde 10 madde bulunmaktadır. Faktör toplam varyansın %5.97’sini açıkladığı görülmektedir.

Üçüncü faktör “Öğrenme-Öğretme sürecini planlama” olarak adlandırılmıştır. 5 maddeden oluşmuştur. Toplam varyansın %5.52’sini açıkladığı görülmektedir.

“Mesleki gelişim sağlama” olarak belirlenen dördüncü faktörde 4 madde bulunmaktadır. Bu faktör toplam varyansın %5.02’sini açıkladığı görülmektedir.

Dört faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyansın %50.02 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Güvenirlilik analizlerine ilişkin madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonuna ait bilgiler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

Madde-Toplam korelasyonuna ait bulgular

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonları	Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonları
M40	,607	M26	,498
M41	,597	M28	,440
M39	,579	M35	,569
M23	,481	M37	,458
M38	,500	M8	,488
M18	,569	M25	,614
M55	,658	M29	,566
M42	,598	M5	,518
M43	,469	M1	,565
M24	,415	M2	,616

M56	,585	M3	,535
M17	,652	M11	,512
M31	,614	M12	,517
M34	,523	M52	,426
M16	,587	M54	,621
M27	,438	M51	,052
M36	,556	M53	,618

Madde ve açımlyıcı faktör analizi sonucunda 34 madde olarak düzenlenen fen öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach α katsayısı hesaplanarak iç tutarlılığı sınanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenirken geneli için hesaplanan Cronbach α iç tutarlılık katsayısı .937 olarak bulunmuştur. Katsayılar her bir faktör için sırasıyla .901, .845, .819, ve .703 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Faktörlerin güvenilirlik katsayılarına ait bulgular

Faktör İsimleri	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı	Toplam Varyans
Okul, aile, toplum ve öğrenciyle iş birliği	15	.901	33.505
Öğretim ortamı düzenleme ve gelişimi değerlendirme	10	.845	39.475
Öğrenme-Öğretme sürecini planlama	5	.819	44.998
Mesleki gelişim sağlama	4	.703	50.020
Toplam	34	.937	50.020

Güvenirlik analizleri aşamasında son olarak Pearson korelasyon analizi yaparak faktörler arası korelasyon analizi yapılmıştır ($p < 0.01$). Yapılan analiz sonucunda tüm faktörlerin korelasyonlarının hepsinin iyi derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu her bir madde ile ait olduğu faktör ve ölçeğin bütünü arasında güçlü ilişkiler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri sonucunda 4 alt boyutlu formunun uygunluğuna karar verilmiştir. Alt boyutlar öğretmen adaylarının öz yeterliklerini ölçecek biçimde birleşmektedir. Ölçeğin geneline ait güvenilirlik Alfa katsayısı .937 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular, elde edilen sonuçların yeterli sayılabileceğini göstermektedir (Özdamar, 2004; Büyüköztürk, 2009). Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki ve alt boyutların toplam ölçekle ilişkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6

Ölçeğin korelasyon analizine ait bulgular

Faktörler	1	2	3	4
1.Toplam	1.00			
2.Okul, aile, toplum ve öğrenciyle iş birliği	.918**	1.00		
3.Öğretim ortamı düzenleme ve gelişimi değerlendirme	.854**	.668**	1.00	
4.Öğrenme-Öğretm sürecini planlama	.759**	.625**	.557**	1.00
5.Mesleki gelişim sağlama	.568**	.390**	.351**	.400**

**p<0.01

Katılımcıların Öz yeterlik İnanç Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre Değişimi

Çalışma grubumuzda 127'si kız 18'i erkek toplam 145 4.sınıf öğretmen adayı bulunmaktadır. Ölçeğe 56-280 arası puan verilebilir. Ölçek ortalama puanlarına bakıldığında öz yeterlik inancı düzeyleri yüksek düzeye yaklaşıktır. Ayrıca cinsiyet ve üniversiteye göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Genel not ortalamasına bakıldığında 1.99 ve altında düşük not ortalaması diyebileceğimiz katılımcımızın olmadığı bulgusuna rastlanmaktadır. Bu nedenle analiz 2.00-2.99 (orta düzey) ile 3.00 ve üzeri (iyi düzey) arasında yapılmaktadır.

Öğrenciler arasında ise yalnızca 'Öğretim ortamı düzenleme ve gelişimi değerlendirme' alt boyutu dışındaki alt boyutlarda farklılaşma olduğu görülmektedir. Genel not ortalaması 3.00 ve üzeri olan öğrencilerin öz yeterlik inancı seviyesi genel not ortalaması 2.00-2.99 arasında olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Tablo 7 de öğretmen adaylarının genel akademik not ortalamasına göre öz-yeterlik puanlarının değişimi görülmektedir. Buna göre ölçeğin toplamında ve 1., 3. ve 4. alt boyutlarda not ortalaması *iyi* olan öğretmen adaylarının öz yeterlik ortalama puanı not ortalaması *orta* olanlardan istatistiksel olarak daha yüksektir. Akademik başarısı yüksek olanların öz yeterlik inancı daha iyi denebilir.

Deneme ölçeğimize geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için, SPSS programı kullanılarak, açımlayıcı faktör analizi, Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen sonuçlara göre ölçek güvenilir bulunmuştur ve kullanıma uygundur.

Tablo 7

Öğretmen adaylarının akademik not ortalamaları ve öz yeterlik puanlarına ilişkin bulgular

Ölçekler ve alt boyutları		Akademik					
		Ortalama	n	\bar{X}	ss	F	p
Öz-yeterlik	Toplam	1. Orta	104	137,69	12,406	6,938	,009
		2. İyi	41	143,56	11,205		
		Toplam	145	139,35	12,329		
	Okul, aile, toplum ve öğrenciyle iş birliği	1. Orta	104	61,41	6,261	5,611	,019
		2. İyi	41	64,05	5,403		
		Toplam	145	62,16	6,129		
	Öğrenme-Öğretme Sürecini Planlama	1. Orta	104	20,38	2,239	4,562	,034
		2. İyi	41	21,22	1,878		
		Toplam	145	20,61	2,170		
	Mesleki Gelişim Sağlama	1. Orta	104	14,53	2,172	4,175	,043
		2. İyi	41	15,34	2,117		
		Toplam	145	14,76	2,180		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı (2006) tarafından geliştirilen özel alan yeterlikleri dâhilinde fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ulaşılabilir örnekleme dayanan çalışma grubu, Ege bölgesi ve İç Anadolu bölgesi olmak üzere toplam 2 üniversitenin Eğitim Fakültelerinde uygulanmıştır. Üniversitelerin Fen Bilgisi Öğretmenliği programında örgün eğitim gören son sınıf fen bilgisi öğretmen adayları çalışma grubumuzu oluşturmaktadır. MEB'in (2006) yayımlanmış olduğu Fen Bilimleri Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri El Kitabı'nda 5 alt boyutlu yeterlik alanları bulunmaktadır. Her bir yeterlik boyutu için A1, A2 ve A3 olmak üzere toplam 3 performans göstergesi bulunmaktadır. A3 düzeyi A1 ve A2 düzeylerini, A2 düzeyi ise A1 düzeyini kapsamaktadır. Çalışma madde havuzu oluşturulurken A3 performans düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. 5 yeterlik alanının A3 performans düzeyleri dikkate alınarak hazırlanan ve uzman görüşlerine sunulan 68 madde ölçek formatına dönüştürülmüştür. 68 madde uzman görüşleri ve küçük bir uygulama grubu ardından 56 maddeye düşmüştür. Faktör ve güvenilirlik analizleri sonrasında değerleri .40'ın altında olan ve 7 faktörden herhangi birine girmeyen maddeler atılmıştır. Toplam 22 madde ölçekten atılarak 34 maddelik nihai ölçek oluşturulmuştur. Uzmanlara verilen özel alan yeterlikleri el kitapçığı ve deneme ölçeğinin her maddenin alanı kapsayıp kapsamadığı sorulmuştur. Böylelikle kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapı geçerliği için ise madde-toplam korelasyonları incelenip Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Ve çalışmamız devam etmekte olan bir çalışmadır. AFA ardından ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Faktörler sırasıyla "Okul, aile, toplum ve öğrenciyle iş birliği", "Öğretim ortamı düzenleme ve gelişimi değerlendirme", "Öğrenme-Öğretme sürecini planlama", "Mesleki gelişim sağlama" olarak adlandırılmıştır.

Literatürde fen öğretimi alanında özel alan yeterliklerine dayalı yalnızca bir çalışma (Sarışan Tungaç, 2016) bulunmasına rağmen farklı alanlarda MEB'in yayımlanmış olduğu özel alan yeterliklerine yönelik çalışmalar görülmektedir. Koca (2013), müzik öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini ölçmeye yönelik likert tipinde ölçme aracı geliştirmiştir. Geliştirdiği bu ölçeği kullandığı çalışmasındaki verilere göre öğretmen adaylarının teorik ve pratik bilgi yeteneklerine yönelik, okul, aile ve topluma ilişkilerine yönelik, planlama ve organizasyona yönelik, müzik kültürüne yönelik, profesyonel gelişim alanlarına yönelik ve disiplinler arası iş birliğine yönelik özel alan yeterlik inançlarının yüksek seviyede olmasına rağmen ölçme değerlendirme ve değerlendirme metotlarına yönelik öz yeterlik inançları düşük seviyede olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kahramanoğlu ve Ay (2013), sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmen adaylarının özel alan

yeterlikleri inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010), Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu incelemeyi yaparken MEB tarafından yayımlanan özel alan yeterliklerini dikkate almışlardır.

Öğretmen adaylarının özel alan yeterlik inançlarının yüksek seviyede olduğu ve herhangi bir konudaki özel alan yeterliğinin diğer özel alan yeterlikleri ile ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının özel alan yeterlik inançlarının yüksek seviyede olduğu çalışmalara rastlanmaktadır (Bozkurt, 2015; Dönmez ve Uslu, 2014; İskender, Yiğit ve Bektaş, 2015; Kararmaz ve Arslan, 2014). Bununla birlikte Sarışan Tungaç (2015) Fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında doğa eğitimi öz yeterlik ve tutumlarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ancak yine aynı çalışmasında bilgi düzeylerinin ise düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu sebeple yüksek yeterlik düzeyine sahip olunması her zaman alana özgü gerekli olan tüm bilgi birikimine hâkim olduğu anlamına gelmediği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde fen öğretimi öz yeterliği ölçme aracı geliştirme çalışması görülmektedir (Kaya, 2014; Sarışan Tungaç, 2016). Fakat fen öğretimi özel alan yeterlikleri üzerine bir çalışma olduğu görülmektedir (Sarışan Tungaç, 2016). Sarışan Tungaç (2016) MEB tarafından yayımlanan el kitapçığında bulunan 5 alt boyuttan “Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim” isimli alt boyut için bir ölçme aracı geliştirmiştir. Spesifik bir alanı kapsayan bu ölçek fen bilimleri öğretmenlerinin öz yeterliklerini ölçme konusunda eksik kaldığı düşünülmektedir. Bu çalışmada tüm alt boyutları içeren bir ölçme aracı geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Çalışma grubumuzda 127’si kız 18’i erkek toplam 145 4.sınıf öğretmen adayı bulunmaktadır. Çalışmaya dair bulgular incelendiğinde; Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamaktadır. Üniversite değişkeni incelendiğinde yine anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Genel not ortalaması incelendiğinde, 1.99 ve altında düşük not ortalaması diyebileceğimiz katılımcımızın olmadığı bulgusuna rastlanmaktadır. Bu nedenle analiz 2.00-2.99 (orta düzey) ile 3.00 ve üzeri (iyi düzey) arasında yapılmaktadır. Öğrenciler arasında ise yalnızca ‘Öğretim ortamı düzenleme ve gelişimi değerlendirme’ alt boyutu dışındaki alt boyutlarda farklılaşma olduğu görülmektedir. Genel not ortalaması 3.00 ve üzeri olan öğrencilerin öz yeterlik inancı seviyesi genel not ortalaması 2.00-2.99 arasında olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi hedefleyen bu çalışma ile Fen Bilimleri öğretmen adaylarına yönelik fen öğretimi öz yeterlik inancı üzerine geçerli ve güvenilir bir ölçek alan yazına kazandırıldığı düşünülmektedir. Ölçeğin durum saptamasında, mevcut program değerlendirilmesinde ve öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılabileceği önerilmektedir. Özel alan yeterliklerinin değişkenlere göre nasıl etkilendiği ve hangi değişkenlerle etkileşiminin olduğu, özel alan yeterliklerinin geliştirilmesi için yapılması gerekenlerin neler olduğunun araştırılması araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Kaynakça

Aslan, O. ve Sağır, S. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından İncelenmesi. *Education Sciences*, 4 (2), 465-475. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/nwsaedu/issue/19828/212454>

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4, 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bozkurt, N. (2015). Tarih öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (3), 65-86. Erişim adresi: <http://dergipark.org.tr/usaksosbil/issue/21660/504053>

Büyüköztürk, Ş. (2005). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Büyüköztürk, S. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 27 (123).

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Genişletilmiş 3. baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık, s. 35.

Çetin, B. (2008). Marmara üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.

Darling Hammond, L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence, Center for the Study of Teaching and Policy, a National Research Consortium, University of Washington, http://www.anzsog.edu.au/images/docs/forum/991200_Teacher_Quality_and_Student_Achievement_Hammond.pdf Web Adresinden Kasım 2013 tarihinde alınmıştır.

Dönmez, C. ve Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 460-482.

Enochs L. G. ve Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.

Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 39-55.

Hazır-Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2). 197-210.

İskender, H., Yiğit, F , Bektaş, R . (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (1), 305-327. DOI: 10.7884/teke.414

Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2).

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11. Baskı). Ankara: Tek ışık Web Ofset Tesisleri.

Kararmaz, S. Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 203-232.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 8. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara, s. 77.

Kaya, V. H., Polat, D. Ve Karamüftüoğlu, İ. O. (2014). Fen bilimleri öğretimine yönelik öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 28, 581-595. Doi : <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2490> Güz II 2014

Kiremit, Ö. H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kiremit, H. Ö. ve Gökler, İ. (2010). Fen Bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 41-54.

Koballa, T. R. ve Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85 (3), 222-232.

Koca, S. (2013). An evaluation of Turkish music teacher candidates' opinions regarding their specific area competencies. *International Journal of Academic Research Part B*; 5(5), 238-244. Doi: 10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.36

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *Özel Alan Çalışması Öğretim Programı*.

MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yayınları.

Saracoğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), Sayfa: 244-260.

Sarışan Tungaç, A. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (Doğa deneyimine bağlı) özyeterlik algıları, çevre bilgileri ve çevresel tutumlarının incelenmesi: Mersin ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, Turkey.

Sarışan Tungaç, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişim özel alan yeterliklerine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (44). Issue: 44.960-967.

Şimşek, N. (2002). Big16 öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

TIMMS (Trends In International Mathematics And Science Study) http://nces.ed.gov/timss/table07_3.asp alındığı tarih 28.10.2009.

Tosun, T. (2000). The belief of preservice elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 100(7), 376-386.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.12.

Öğrencilerin Fizik Konularını Öğrenme Yolları

Özet

Bu çalışmada öğrencilerin anlamakta en çok zorlandıkları fizik konularını ve fizik konularını öğrenmek için nasıl bir yol izlediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği fizik konuları ve fizik konularını öğrenme yolları kendilerinden yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin cevapları nitel veri analizlerinden içerik analiz yaklaşımı esas alınarak sunulmuştur. Toplanan verilerden ortaya çıkan kavramlar düzenlenerek kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin en fazla elektrik konusunu anlamakta zorluk çektiklerini göstermiştir. Öğrencilerin fizik konularını öğrenmek için en çok soru çözme, yazılı kaynaklardan çalışma ve videodan izleme yollarını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: fizik, öğrenme yolu, anlama zorluğu

Giriş

Fizik günlük hayatın içinde olan ve teknolojik gelişmelere temel olan bilimler arasında yer almaktadır. Öğrenciler tarafından ise soyut içeriği nedeni ile anlaşılması zor bir bilim dalı olarak görülebilmektedir. Bozkurt ve Sarıkoç (2008), fiziğin öğretilmesindeki ve öğrenilmesindeki sorunlara yönelik olarak; programda yer alan kavramların soyutluğuna dikkat çekmişlerdir. Ayvacı ve Bebek (2018) tarafından fizik dersinin öğretilmesi ve öğrenilmesi konularında dersin zor olarak ifade edilmesinin sebeplerini, yaşanan sorunların nedenlerini ve karşılaşılan sorunların kaynaklarının belirlendiği araştırmada; özellikle öğretmen, öğrenci ve yöntem konularında sorunların meydana geldiği belirlenmiştir.

Günlük yaşamda karşılaştığımız birçok olayın ve problemin temelinde var olan fiziğin öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin anlamakta en çok zorlandıkları fizik konularını ve fizik konularını öğrenmek için nasıl bir yol izlediklerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ile nitel bir boyut taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 2. sınıf 36 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilere fizik konuları arasında anlamakta en çok zorlandıkları konu veya konuların hangileri olduğu, bir fizik konusunu öğrenmek için nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analiz yaklaşımı esas alınmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin anlamakta en çok zorlandıkları fizik konuları ve fizik konularını öğrenmek için izledikleri yollar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin anlamakta en çok zorlandıkları fizik konuları

Konular	Frekans
---------	---------

Elektrik	19
Manyetizma	8
Optik	7
Mekanik	7
İş	5
Enerji	4
Güç	3

Öğrenciler anlamakta en çok zorlandıkları fizik konusunu elektrik olarak ifade etmişlerdir. Elektrik konusunu manyetizma konusu takip etmiştir. En az zorlandıkları konular olarak güç ve enerji konuları yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin fizik konularını öğrenmek için izledikleri yollar

Öğrenme yolları	Frekans
Soru çözme	16
Yazılı kaynaklardan çalışma	14
Video izleme	13
Örnek soru çözme	11
Not tekrarı	7
Formülleri ezberleme	5
Arkadaş ile çalışma	4
Dersi dinleme	3
Not çıkarma	3
Yazarak çalışma	3
Formülleri yazma	2
Konuyu zihinde canlandırma	1
Günlük tekrar	1

Öğrencilerin fizik konularını öğrenmek için en çok tercih ettikleri yol soru çözme olmuştur. İkinci olarak yazılı kaynaklardan çalışma ve üçüncü olarak video izleyerek öğrenme ifade edilmiştir. En az tercih ettikleri öğrenme yolları arasında; günlük tekrar ve konuyu zihinde canlandırma olmuştur.

Sonuç ve Tartışma

İlköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin anlamakta en çok zorlandıkları fizik konularını ve fizik konularını öğrenmek için nasıl bir yol izlediklerini belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmada; öğrencilerin en fazla elektrik konusunu anlamakta zorluk çektikleri belirlenmiştir. İkinci sırada ise manyetizma konusu yer almıştır. Yapılan araştırmalar arasında ortaokul ve lise düzeylerinde de bu konularda öğrencilerin anlama problemleri olduğu görülmektedir. Akdeniz, Bektaş ve Yiğit (2000) tarafından 8. sınıf fen bilgisi dersindeki temel fizik konularından, öğrencilerce anlaşılmasında zorluk çekilen kavramların

belirlendiği araştırmada; öğrencilerin yaklaşık % 70'inin fen bilgisi programında yer alan elektrik konusu ile ilgili kavramları anlayamadıkları, manyetizma konusunda ise bu oranın % 40 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bayrak, Bezen, Aykutlu (2015) tarafından 2013-2014 öğretim yılında uygulanmaya başlanan fizik öğretim programında fizik öğretmenlerinin 11. sınıf fizik öğretim programında yer alan konularının öğretiminde karşılaştıkları sorunların belirlendiği araştırmada ise; örneklemdaki öğretmenlerin % 40 ı öğrencilerin manyetizma konularını öğrenmede zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Turgut ve ark. (2006) tarafından yürütülen çalışmada da matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarında fizik dersini alan 591 öğrencinin anlamakta zorluk çektikleri fizik konularından manyetizmanın zorluk indeksinin %48,1 olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin fizik konularını öğrenmek için en çok soru çözme, yazılı kaynaklardan çalışma ve videodan izleme yollarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin alışlagelmiş çalışma alışkanlıkları olan soru çözme ve yazılı kaynaklardan çalışmaya elektronik çalışma ortamlarının da eklendiği görülmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin anlamakta en çok zorlandıkları konular arasında elektrik ve manyetizma konularının üst sıralarda yer almasının nedenlerinin tüm faktörler göz önünde bulundurularak ayrıntılı araştırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Akdeniz, A. R., Bektaş, U., & Yiğit, N. (2000). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin temel fizik kavramlarını anlama düzeyi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, s.5-14.

Ayvacı, H.Ş., ve Bebek, G. (2018). Fizik öğretimi sürecinde yaşanan sorunların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), s.125-134.

Bayrak, C., Bezen, S., Aykutlu, I. (2015). 11. sınıf fizik öğretim programında yer alan konuların öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve yeni öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(3), 16-30.

Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi? Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, s.89 -100.

Turgut, Ü. ve diğ. (2006). Fizikte öğrenme güçlüklerinin saptanmasına yönelik bir araştırma. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, s.431-437.

Öğretmen Adaylarının Oluşturdukları Üç Boyutlu Modeller ile İlgili Görüşleri

Özet

Bu araştırmanın amacı fizik ve kimya öğretmen adaylarının kendi oluşturdukları üç boyutlu modellere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma 48 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kimliklerini gizli tutmak amacıyla öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları üç boyutlu modellerin kullanım amacı, avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Öğretmen adaylarının cevapları nitel veri analizlerinden içerik analiz yaklaşımı esas alınarak sunulmuştur. Toplanan verilerden ortaya çıkan kavramlar düzenlenerek kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları oluşturdukları üç boyutlu modellerin kullanım amacı olarak en çok; içeriği uygulamalı olarak model üzerinde öğrenmeyi ifade etmişlerdir. Üç boyutlu modellerinin avantajları arasında en çok belirtilenler; taşınmasının kolay olması, ekonomikliği olmuştur. Dezavantaj olarak ise en çok dayanıklı olmama belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: öğretim materyali, üç boyutlu model, öğretmen adayı

Giriş

Fizik ve kimya, soyut kavramların oldukça fazla yer aldığı ve öğrencilerin kavrama problemleri ile karşılaştıkları bilim dalları arasında yer almaktadırlar. Öğretim materyalleri arasında yer alan üç boyutlu modeller öğrencilerin soyut kavramları daha kolay anlamalarına olanak sağlayabilir. Modellerin derslerde kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar arasında öğrenim açısından olumlu sonuçlara ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Günbatır ve Sarı, 2005; Lazorowitz ve Naim, 2013; Rotbain, Marbach-Ad ve Stavy, 2006; Tural ve Tarakçı, Ünal Çoban, 2009; Yurdatapan ve Şahin, 2013).

Öğretmenlerin modeller hakkında bilgilerini araştıran çalışmalarda (Işık ve Mercan, 2015; Justi ve Gilbert, 2003) bilgi eksikliklerinin mevcut olduğu görülmüştür. Sınıflarında model kullanımına ihtiyaç duyacak geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının model oluşturma ile ilgili yeterli bilgi donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada fizik ve kimya öğretmen adayları kendi alanlarında model oluşturma deneyimini yaşamış olup çalışmada öğretmen adaylarının kendi oluşturdukları üç boyutlu modellere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorudan elde edilen veriler ile nitel bir boyut taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu pedagojik formasyon programında öğrenim gören 48 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 15 i fizik, 33 ü kimya branşlarında yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kimliklerini gizli tutmak amacıyla öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adayları öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde teorik içerik işlendikten sonra öğretim materyalleri ile uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarına oluşturdukları üç boyutlu modellerin kullanım amacı, avantaj ve dezavantajları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının cevapları yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analiz yaklaşımı esas alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının üç boyutlu modelleri kullanım amaçları, oluşturdukları modellerin avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Üç boyutlu modellerin kullanım amacı

Kullanım amacı	Öğretmen adayı	Frekans
İçeriği uygulamalı olarak model ile öğrenme	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö22,Ö23,Ö29,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45	29
Kavram yanlışlarını giderme	Ö3,Ö27	2
İçeriği somutlaştırmak	Ö8,Ö18,Ö19,Ö26,Ö27,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö41,Ö46,Ö47	13
Derse ilgiyi artırmak	Ö9,Ö26	2
Kalıcı öğrenme	Ö10,Ö16,Ö19,Ö24,Ö25,Ö26,Ö28,Ö34	8
Dikkat çekmek	Ö13,Ö23,Ö30,Ö48	4
İçeriği günlük hayatla ilişkilendirmek	Ö13,Ö43	2
İçeriğin daha iyi anlaşılması	Ö21,Ö24,Ö25,Ö27	4

Öğretmen adayları oluşturdukları üç boyutlu modellerin kullanım amaçları arasında en çok; içeriğin uygulamalı olarak model ile öğrenilmesi amacını belirtmişlerdir. Bu amacı sırası ile içeriği somutlaştırmak, kalıcı öğrenme, dikkat çekmek, içeriğin daha iyi anlaşılması, kavram yanlışlarını giderme, derse ilgiyi artırmak ve içeriği günlük hayatla ilişkilendirmek amaçları izlemiştir.

Tablo 2. Üç boyutlu modellerin avantajları

Avantajlar	Öğretmen adayı	Frekans
Kısa sürede öğrenme	Ö1,Ö25,Ö44	3
Anlaşılır olma	Ö1,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö36,Ö40,Ö43,Ö45	12
Taşınması kolay	Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö9,Ö12,Ö16,Ö21,Ö22,Ö23,Ö35,Ö41,Ö47	13
Yapılması kolay	Ö1,Ö14,Ö16,Ö30,Ö37,Ö41,Ö42,Ö46	8
Akılda kalıcılığı artırma	Ö2,Ö26,Ö27,Ö36,Ö40	5
Geliştirmeye açık	Ö2,Ö8,Ö34	3
Dayanıklı	Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,Ö16,Ö23,Ö24,Ö30,Ö35,Ö38,Ö41	11
Ekonomik	Ö3,Ö9,Ö12,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö35,Ö41,Ö46,Ö48	12
Kısa sürede hazırlama	Ö16,Ö19,Ö48	3

Malzemelerinin kolay temin edilebilmesi	Ö19,Ö21,Ö39	3
Dikkat çekici	Ö20,Ö23,Ö25,Ö30,Ö31,Ö42,Ö45,Ö48	8
Kavrama kolaylığı	Ö22,Ö26,Ö33,Ö44	4
Uygulama kolaylığı	Ö47,Ö48	2

Öğretmen adayları kendi oluşturdukları üç boyutlu modellerin avantajları arasında en çok taşınmasının kolay olması özelliğini belirtmişlerdir. Bu avantajı sırası ile; ekonomik olma, anlaşılır olma, dayanıklı olma, yapımının kolay olması, dikkat çekici olması, akılda kalıcılığı artırması, kavrama kolaylığı sağlaması, kısa sürede öğrenmeyi sağlaması, geliştirmeye açık olması, kısa sürede hazırlanabilir olması, malzemelerinin kolay temin edilebilmesi ve uygulama kolaylığının olması avantajları takip etmiştir.

Tablo 3. Üç boyutlu modellerin dezavantajları

Dezavantajlar	Öğretmen adayı	Frekans
Dayanıklı olmama	Ö1,Ö2,Ö7,Ö14,Ö17,Ö18,Ö19,Ö22,Ö27,Ö41,Ö45,Ö47	12
Cam olmasından kırılma riski	Ö3,Ö34	2
Elektrikle çalışmama	Ö4,Ö40	2
Ağır	Ö6,Ö24,Ö26,Ö30,Ö33,Ö34,Ö47	7
Renk fazlalığı	Ö6,Ö12,Ö30,Ö38,Ö42	5
Öğelerin düzgün yerleştirilememesi	Ö9	1
Tasarım problemi	Ö13,Ö48	2
Boyutlarının küçük olması	Ö15	1
Ekonomik olmama	Ö16,Ö45	2
Denge	Ö20	1
Uygulamaya olanak vermeme	Ö21,Ö29,Ö36	3
Yapımının uzun zaman alması	Ö21	1
Renk aşınması	Ö25	1
Detaylı olmama	Ö23,Ö35,Ö39,Ö46,Ö48	5
Boyutlarının büyük olması	Ö28,Ö37,Ö38	3
Geliştirmeye açık değil	Ö31	1

Öğretmen adayları oluşturdukları üç boyutlu modellerin dezavantajları arasında en çok; dayanıklı olmama özelliğini ifade etmişlerdir. Bu dezavantajları sırası ile; ağır olma, renklerin fazla olması, detaylı olmama, uygulamaya olanak vermeme, boyutlarının büyük olması, cam malzeme nedeni ile kırılma riski taşınması, elektrikle çalıştırılmama, tasarımda problem olması, ekonomik olmaması, öğelerin alana düzgün yerleştirilememesi, boyutlarının küçük olması, denge probleminin olması, yapım aşamasının uzun zaman gerektirmesi, renk aşınması probleminin olması, geliştirmeye açık olmaması ve zor temin edilen malzemelerden oluşma dezavantajları takip etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Fizik ve kimya öğretmen adaylarının kendi oluşturdukları üç boyutlu modellere ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yürütülen bu çalışmada; öğretmen adayların oluşturdukları üç boyutlu modellerin kullanım amacı olarak en çok içeriği uygulamalı olarak model üzerinde öğrenme amacına hizmet ettiği, avantajları arasında en çok taşınmasının kolay olduğu, dezavantaj olarak ise en çok dayanıklı olmadığı görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmen adayları oluşturdukları modeller ile ilgili içeriği somutlaştırmak, kalıcı öğrenme, dikkat çekmek, içeriğin daha iyi anlaşılması, kavram yanılgılarını giderme, derse ilgiyi artırmak ve içeriği günlük hayatla ilişkilendirmek amaçlarını da belirtmişlerdir. Demirhan ve Şahin (2018) tarafından yürütülen çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının üç boyutlu modeller ile ilgili teorik bilgi öğrenmeyi desteklediği, bilgilerin akılda kalıcı olmasını desteklediği, eksik bilgilerin farkına varılmasını ve yaparak öğrenmeyi sağladığı görüşlerine sahip oldukları bulguları elde edilmiştir. Aktan (2013) tarafından yürütülen fen öğretmen adaylarının model ve modelleme görüşlerinin incelendiği çalışmada ise öğretmen adaylarının modelde çekiciliğe ve bilimsel içeriğe dikkat ettikleri belirlenmiştir. Demirhan ve Şahin (2018) in çalışmasında aynı zamanda öğretmen adaylarının üç boyutlu modellerin geliştirilmesine yönelik fikirlerden daha sağlam olacak şekilde oluşturulmaları önerisi ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu öğretmen adaylarının oluşturulan üç boyutlu modelleri dayanıklı görmediğini ortaya çıkarmakta ve mevcut çalışmada fizik ve kimya öğretmen adaylarının oluşturdukları üç boyutlu modeller için dezavantaj olarak dayanıklı olmama görüşü ile paralellik göstermektedir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının oluşturdukları üç boyutlu modellerde dezavantaj olarak belirttikleri dayanıklı olmama, kırılma riski, ağır olma, zor temin edilen malzemelerden oluşma, ekonomik olmama gibi engellerin giderilme durumu ortamda bir üç boyutlu yazıcının kullanım süreci ile araştırılabilir.

Kaynaklar

- Aktan, M. B. (2013). Fen öğretmen adaylarının modeller ve modelleme hakkındaki görüşleri ve içerik bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), s.398-410.
- Demirhan, E., & Şahin, F. (2018). The opinions of the prospective science teachers' on structured, semi-structured and unstructured three-dimensional modeling processes. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), s.382-414.
- Günbatar, S., & Sarı, M. (2005). Elektrik ve manyetizma konularında anlaşılması zor kavramlar için model geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), s.185-197.
- Işık, A., Mercan, E. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *K. Ü Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), s.1831-1846.
- Justi, R. S., & Gilbert, J. K. (2003). Teachers' views on the nature of models. *International Journal of Science Education*, 25(11), s.1369-1386.
- Lazarowitz, R., & Naim, R. (2013). Learning the cell structure with three-dimensional models: Students' achievement by methods, type of school and questions' cognitive level. *Journal of Science Education and Technology*, 22(4), s.500-508.
- Rotbain, Y., Marbach-Ad, G., & Stavy, R. (2006). Effect of bead and illustrations models on high school students' achievement in molecular genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), s.500-529.
- Tural, G., & Tarakçı, D. (2017). Effects of physical models and simulations to understand daily life applications of electromagnetic induction, *Research in Science & Technological Education*. doi: 10.1080/02635143.2017.1295370

Ünal Çoban, G. (2009). Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. sınıf ışık ünitesi örneği, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yurdatapan, M., & Şahin, F. (2013). DNA kavramları ile ilgili animasyon ve model kullanılmasının fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenmelerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 2303-2313.

Öğrencilerin Problem Çözme Adımları ve Sorunları

Doç. Dr. Güner Tural

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, guner.tural@omu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin fizik problemlerini çözme adımlarını belirlemek ve problemleri çözerken karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırma ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir. Öğrencilerin fizik problemlerini çözerken hangi adımları takip ettikleri ve problemleri çözerken yaşamış oldukları sorunlar kendilerinden yazılı olarak alınmıştır. Öğrencilerin cevapları nitel veri analizlerinden içerik analiz yaklaşımı esas alınarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular, öğrencilerin farklı problem çözme adımlarını takip ettiğini göstermiştir. Problem çözümünde en çok takip edilen yolun sadece ilgili formülü yazmak olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte birinci aşama olarak problemi anlamayı, daha sonra formülü veya verilenleri yazmayı tercih eden öğrencilerin de olduğu tespit

edilmiştir. Öğrencilerin problem çözerken yaşadıkları sorunlar arasında en çok problemi anlama, formülleştirme ve işlem becerisi yer almıştır.

Anahtar Sözcükler: fizik, problem çözüme, sorun

Giriş

Eğitimin hedeflerinden biri hayatta karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmektir. Problem ile ilgili literatürde farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Polya (1962) problemi; net bir sonuca ulaşmak için bilinçli olarak uygun eylemi aramak fakat istenilen sonuca ulaşamamak olarak tanımlamaktadır. Açıköz'e (1996) göre problem organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumdur. Senemoğlu (1998), problem çözmeyi hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Lester (1994), problem çözüme işinin basit işlemleri hatırlama ve kullanma gibi becerilerden daha fazlasını içerdiğini ve bu becerilerin kısa sürede gelişemeyeceğini belirtmiştir.

Fizik bilim dalı soyut içeriği gereği öğrencilerin anlamakta ve problem çözmekte zorlandıkları bilimler arasında yer almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin problem çözüme süreçlerini ve yaşadıkları sorunları ele almak önem arz etmektedir. Araştırmacılar farklı problem çözüme adımları önermişlerdir. Charles, Lester ve O' Daffe (1994), problem çözüme sürecindeki aşamaları; problemi anlama, problemi çözüme ve probleme yanıt arama olarak belirtmişlerdir. Polya(1945) ise; problemi anlama, plan hazırlama, planı uygulama ve değerlendirme aşamalarını sıralamıştır.

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin fizik problemlerini çözüme adımlarını belirlemek ve problemleri çözerken karşılaştıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ile nitel bir boyut taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 2. sınıf 36 oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilere fizik konuları arasında anlamakta en çok zorlandıkları konu veya konuların hangileri olduğu, bir fizik konusunu öğrenmek için nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizlerinden içerik analiz yaklaşımı esas alınmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin fizik problemlerini çözüme adımları ve problem çözüme sürecinde yaşadıkları sorunlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin fizik problemlerini çözüme adımları

Problem çözüme adımları	Öğrenciler
Problemi anlama + verilenleri yazma	Ö36, Ö28, Ö18
Problemi anlama + formülleri yazma	Ö35, Ö34, Ö21, Ö20, Ö7
Formülleri yazma + problemi görselleştirme	Ö33
Zihinde canlandırma + formülü yazma	Ö32, Ö2
Zihinde canlandırma + formülü yazma + problemi görselleştirme	Ö31

Problemi anlama + formüllerini yazma + çözüm sonrası sağlama yapma	Ö30
Problemi anlama + verilenleri yazma + zihinde canlandırma + formülü uygulama	Ö29
Problemi anlama + verilenleri yazma + formüllerini yazma	Ö27
Verilenleri yazma + formüllerini yazma	Ö26, Ö25, Ö17, Ö12
Verilenleri yazma + birimleri dönüştürme + formüllerini yazma	Ö24
Problemi görselleştirme + formüllerini yazma	Ö23, Ö11, Ö1
Formüllerini yazma + verilenleri yazma + problemi anlama	Ö22
Formüllerini yazma	Ö19, Ö13, Ö10, Ö9, Ö4, Ö3
Problemi anlama + problemi görselleştirme + formüllerini yazma	Ö16
Problemi anlama + zihinde canlandırma + verilenleri yazma	Ö15
Verilenleri yazma + detayları ortaya çıkarma + formüllerini yazma	Ö14
Problemi anlama + formüllerini yazma + verilenleri yazma + problemi görselleştirme	Ö8
Problemi anlama + formüllerini yazma + şekil çizme	Ö6, Ö5

Tablodan problemin çözümüne öğrencilerin bazılarının problemi anlayarak, bazılarının ilgili formüllerini yazarak, bazılarının problemi zihinde canlandırarak, bazılarının problemi verilenleri yazarak, bazılarının ise problemi görselleştirme yolu ile başladıkları görülmektedir. Öğrenciler fizik problemlerini çözerken izledikleri adımlar arasında en çok sadece problem ile ilgili formüllerini yazmak olduğunu belirtmişlerdir. Beş öğrenci ise problemi anladıktan sonra formüllerini yazıp çözüm yaptıklarını dile getirmişlerdir. Dört öğrenci ise problemde verilenleri yazdıklarını daha sonra ilgili formüllerini yazarak çözüm yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Problem çözerken öğrencilerin yaşadığı sorunlar

Sorunlar	Frekans
Problemi anlama	19
Formülleştirme	14
İşlem becerisi	10

Grafiğe dönüştürme	8
Grafik okuma	6
Görselleştirme	2

Problem çözme sürecinde öğrencilerin en fazla yaşadığı sorunun problemi anlama olduğu görülmektedir. Problemi anlama sorununu sırasıyla formülleştirme, işlem becerisi, grafiğe dönüştürme, grafik okuma ve görselleştirme takip etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin fizik problemlerini çözme adımlarını belirlemek ve problemleri çözerken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacı ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerin fizik problemlerini çözme süreçlerinin birbirinden farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin fizik problemlerini çözerken izledikleri adımlar arasında en çok sadece problem ile ilgili formülleri yazmak olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin problem çözüm adımları incelendiğinde; on sekiz farklı yoldan yarısının problem çözme basamaklarının ilkinin problemi anlama oluşturmaktadır. Her probleme uygulanacak bir çözüm yolu olmamakla birlikte çoğu araştırmacı (Charles, Lester ve O'Daffe, 1994; Polya, 1962; Sağlamer, 1980) tarafından problem çözme sürecinin ilk basamağı problemi anlama olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin fizik problemlerini çözüm sürecinde en çok yaşadıkları sorunun problemi anlama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunu formülleştirme ve işlem becerisi izlemiştir. Benzer şekilde literatürde (Ayvaci, Bebek, 2018; Karakuyu, 2008) öğrencilerin fizik problemlerini çözerken matematiksel işlemlerde ve problemi anlamakta zorlandıkları ortaya konulmuştur.

Öneriler

Chang (2010) problem çözme ile problemi anlama arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin fizik problemlerini çözerken en çok problemi anlamakta sorun yaşamaları onların problemi çözmelerinin önünde en önemli engel olabilir. Bu nedenle öğrencilerin fizik problemlerini anlama süreçleri üzerine ayrıntılı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü. (1996). Etkili öğrenme ve öğretim (3. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aycacı, H. Ş., & Bebek, G. (2018). Fizik öğretimi sürecinde yaşanan sorunların değerlendirilmesine yönelik bir çalışma, Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1), 125-134.
- Chang, C. Y. (2010). Does problem solving = prior knowledge + reasoning skills in earth science? An exploratory study. Research in Science Education, 40, 103-116.
- Charles, R., Lester, F., & O'Daffer, P. (1994). How to Evaluate Progress in Problem Solving, The National Council of Teacher of Mathematics, Fifth edition, Virginia.
- Karakuyu, Y. (2008). Fizik öğretmenlerinin fizik eğitiminde karşılaştığı sorunlar: Afyonkarahisar örneği, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 10.
- Lester, F. K. (1994). Musing about mathematical problem solving researchs: 1970-1994. Journal for Research in Mathematics Education, 25(6), 660-675.
- Polya, G. (1945). How to solve it, Princeton NJ: Princeton U. Press.
- Polya, G. (1962). Mathematical Discovery, Vol.1, John Wiley & Sons. inc., New York.
- Sağlamer, E. (1980), İlkokulda matematik öğretimi, M.E.B, İstanbul.
- Senemoğlu, N.(1998). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Özsen Matbaası.

Yuvarlanma Hareketine Yönelik Geliştirilen Öğretim Materyali Yardımıyla Öğrenci Görüşlerinin Ortaya Çıkarılması

Harun YILDIZ

Buca Eğitim Fakültesi, harunyildiz95@gmail.com

Prof. Dr. Serap KAYA ŞENGÖREN

Buca Eğitim Fakültesi, serap.kaya@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışma, yuvarlanma hareketine yönelik oluşturulan öğretim materyallerinin etkisini test etmek amaçlı yapılan bir araştırmanın parçasıdır. Burada, öğrencilerin yuvarlanma hareketini açıklarken ortaya attıkları fikirlere yönelik

bulgular analiz edilerek sunulmuştur. Çalışma nitel araştırma metodolojisi içinde bir durum araştırmasıdır, örneklemini sekiz fizik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini; öğrencilerin iki açık uçlu soruya verdikleri yazılı yanıtlar, geliştirilen öğretim materyallerinin kullanıldığı Tahmin, Gözlem, Açıklama (TGA) tekniğinin uygulanması sırasında alınan ses kayıtları ve alınan notlar oluşturmaktadır. Bu kayıtlar içinde öğrencilerin tahminleri, açıklamaları ve sorulan sorulara verdikleri yanıtlara yönelik veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarında; yuvarlanan cismin kütlesi, hacmi, kütle dağılımı ve eylemsizlik momentinin harekete etkilerine yönelik yanlış fikirlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: yuvarlanma hareketi, öğrenci görüşleri, Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA)

Abstract

The study is the part of the research which we conducted to test the effect of teaching materials developed for rolling motion. Here, findings are presented about the ideas that students are used to explain the rolling motion. Case study method was used in this research. The sample of the research consists of eight pre-service physics teachers. The teaching materials were applied with the Prediction, Observation and the Explanation (POE) technique and the data were collected with voice recordings and answers to open-ended questions. The data were analyzed by descriptive analysis technique. As a result of the study; it was found that the pre-service teachers have wrong ideas about the effects of mass, volume, mass distribution and moment of inertia of object on rolling motion.

Keywords: rolling motion, student opinions, Prediction-Observation-Explanation (POE)

Giriş

Yuvarlanma Hareketi öteleme ve dönme hareketinin bir bileşimi olarak modellenilebilir (Serway&Beichner, 2000). Yuvarlanma Hareketi Türkiye’de ortaöğretim kademesinde 12. sınıf Çembersel Hareket ünitesi içerisinde, yükseköğretim kademelerinde Fen, Matematik ve Mühendislik alanlarında ve Eğitim Fakültelerinde Fen ve Matematik alanlarında temel fizik dersleri içerisinde yer almaktadır. Bu konuya yönelik yapılan çalışmalar içinde; “eylemsizlik momenti kütleyle bağlı değildir” “sürtünme kuvveti her türlü hareketi yavaşlatır” “dönen cismin kütlesi ne kadar büyükse dönüş enerjisi de o kadar büyüktür” gibi yanlışlara rastlanmakta ve öğrencilerin yuvarlanma ve dönme hareketiyle ilgili zorluklar yaşadığı ifade edilmektedir (Rimoldini& Singh, 2015; Ergün, 2016; Duman, Demirci& Şekercioğlu, 2015; Wulandari, Cari, Aminah& Nugraha, 2018). Öğrencilerin Yuvarlanma ve Dönme Hareketini anlamakta güçlük çektiği ve bir takım kavram yanlışlarına sahip oldukları ortadadır. Bununla birlikte yapılan çalışmalara bakıldığında Ergün (2016)’ün de belirttiği gibi mekanik alanında yapılan çalışmaların Yuvarlanma Hareketi’nden ziyade Öteleme Hareketi’ne yönelik olduğu söylenebilir.

Fizik eğitiminde öğrenci yanlışlarının tespiti ve öğretimin bu yönde planlanması önemlidir. Tahmin, Gözlem, Açıklama (TGA) tekniği, sorgulama yardımıyla öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılmasında kullanılacak tekniklerden bir tanesidir. Literatür incelendiğinde TGA tekniğinin kavram yanlışlarını ortaya çıkarma ve giderme amacıyla kullanıldığı çalışmalara rastlanmıştır (Tao & Gunstone, 1999; Harman, 2014; Mısıır& Saka, 2012a; Mısıır& Saka, 2012b; Sünkür, İlhan& Sünkür, 2013; Özdemir, Köse& Bilen, 2012; Yavuz& Çelik, 2013; Liew& Treagust, 1995; Kearney, Treagust, Yeo& Zadnik, 2001).

Bu çalışma, yuvarlanma hareketine yönelik hazırlanan öğretim materyallerinin etkililiğini test etmek amacıyla yapılan bir araştırmanın parçasıdır. Burada, TGA tekniği içinde kullanılan materyaller yardımıyla öğrencilerin farklı problem durumlarında yuvarlanma hareketini açıklarken fikirlerine yönelik bulguların sunulması ve tartışılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisinden özel durum araştırması yöntemi kullanılmıştır. Davey (Akt: Aytaçlı, 2012) 1991’de durum çalışmasını ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yolu olarak tanımlamıştır. Ortaya çıkan sonucun ise neden öyle olduğunu ve gelecek araştırmalar için nelere odaklanması gerektiğinin anlaşılması olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin fizik öğretmenliği bölümünde okuyan sekiz fizik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini açık uçlu iki soruya verilen yanıtlar, TGA tekniğinin uygulanması sırasında alınan notlar ve ses kayıtları oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular, alınan notlar ve ses kayıtları betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli tekniklerle elde edilmiş verinin önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması yoluyla elde edilen bulguların okuyucuya aktarıldığı bir nitel veri analiz türüdür. Araştırmacı elde ettiği bulguları daha iyi yansıtabilme için doğrudan alıntılara sık sık yer verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği veri çeşitlenmesi, veri analizlerinin ikinci bir araştırmacı tarafından incelenip yorumlanması ve çalışmanın aşamalarının ayrıntılı bir şekilde anlatılması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının bulduğu sonuçlara nasıl ulaştığını açıkça ortaya koyması ve çıkarımları ilgili kanıtları sunması, araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için gereklidir (Şimşek, Yıldırım, 2008). Ayrıca birden fazla veri türünün veri toplama sürecinde kullanılması çalışmanın yapı geçerliliğini etkilemektedir (Aytaçlı, 2012).

Yin (2003)'e göre yapılan çalışma ileride benzer çalışmaları yapacak olan araştırmacıların aynı yollarla aynı sonuçlara varmasını sağlayacak şekilde olmalıdır. Çalışmanın iyi bir şekilde belgelenmemesi güvenilirliği konusunda eleştirilere yol açabilir.

Çalışmada daha önceden araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretim materyalleri ve etkinlikler kullanılmıştır (Yıldız& Şengören, 2018). Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrencilere örnek olay içeren iki açık uçlu soru yöneltilmiş ve yanıtlarını yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu iki soru daha sonra gerçekleştirilen etkinliklerle paralel bir sorgulama içermektedir. İkinci aşamada ise öğrencilerle TGA tekniği kullanılarak üç etkinlik gerçekleştirilmiş ve bu etkinliklerdeki veriler ses kayıtları ve alınan notlarla elde edilmiştir.

Bulgular

Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada öğrencilere bir örnek olay sunulmuş ve iki açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerden yanıtlarını gerekçeleriyle birlikte yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Açık uçlu sorular daha sonra gerçekleştirilen etkinliklerle aynı problem durumunu sorgulamaktadır. Daha sonra öğrencilerle üç TGA etkinliği gerçekleştirilmiş ve bu etkinlikler boyunca öğrencilerin görüşleri alınan notlar ve ses kayıtları ile kayıt altına alınmıştır. Bu bölümde yazılı yanıtlar, alınan notlar ve ses kayıtları ile elde edilen veriler üç farklı problem durumu altında sunulmuştur.

Problem Durumu 1. Eğik düzlemde yuvarlanan kürelerin ivmeleri yarıçapa bağlı mıdır?

Bu etkinlikte öğrencilerden kütleleri aynı yarıçapları farklı iki homojen küreyi eğik düzlemin tepesinden aynı anda serbest bırakıldıklarında hangisinin daha fazla ivme kazanacağını dolayısıyla hangisinin daha önce aşağıya varacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin uygulamadan önce alınan yazılı görüşleri ve uygulama sırasında alınan görüşleri Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1

Eğik Düzlemde Yuvarlanan Kürelerin İvmeleri Yarıçapa Bağlıdır

“Küçük olan cisimlerin eylemsizlik momenti büyük olanlara göre daha az, o yüzden küçük olan daha fazla hızlanır diye düşünüyorum.”

“Hacmi küçük olan daha hızlı düşer. $I = mR^2$ bağıntısında R azaldığı için hacmi küçük olan daha hızlı düşer.”

“Yarıçapı büyük olanın eylemsizlik momenti daha büyük olur. Açısal hızı azalır. Açısal hız düştüğü için büyük olanın daha yavaş düşmesini bekleriz. Enerji dönüşümlerinden faydalandığımız zaman kütlede bağımsız olduğunu görüyoruz. Cisim dönme ve öteleme hareketi yaptığına göre $mgh = \frac{1}{2}mV^2 + \frac{1}{2}I\omega^2$ dir. $I = \frac{2}{5}mR^2$ olur, kütleler birbirini götürür ve $\omega^2 = \frac{10}{7} \frac{gh}{R^2}$ olur. ω açısal hızdır ve yarıçapa bağlıdır. Öyleyse R küçükse daha hızlı yuvarlanır.”

“Yarıçapı daha büyük olan cisim aşağıya indirmek için daha fazla enerjiye ihtiyaç var. Bundan dolayı küçük yarıçaplı olan cisim daha hızlı düşer.”

“Herhangi bir döner tablo üzerinde dönerken kollarımızı açtığımızda yavaşlıyor, kapattığımızda hızlanıyorsunuz. Yarıçapı arttırdığımızda daha yavaş dönmesi gerekiyor. Yarıçapı küçük olan daha hızlı dönmesi gerekiyor. Küçük olan büyük olana göre daha önce varır.”

“Yuvarlanma hareketi yapan bir cismin ağırlığı yani kütlesi ne kadar büyük olursa, aynı zamanda yarıçapı da ne kadar büyük olursa dönme momenti o kadar büyüktür. Dönme momentinden dolayı cisimler harekete başlar. Dönme momenti, $I = mR^2$ olduğuna göre kütlesi ve yarıçapı büyük olan cisim daha hızlı yuvarlanır.”

“Ağırlıkların bir önemi olmaksızın sadece yarıçaplarıyla alakalı olarak aşağıya küçük olan top daha hızlı varacaktır.”

Tablo 2

Eğik Düzlemde Yuvarlanan Kürelerin İvmeleri Yarıçapa Bağlı Değildir

“Cisimleri hareket ettiren yer çekimi ivmesidir. O yüzden iki cisimde aynı anda düşer.”

“Kürelerin eğik düzlemin tepesinde potansiyel enerjileri aşağıya ulaştıklarında kinetik enerjiye dönüşecektir. $\frac{1}{2}mV^2 = mgh$ olacaktır. Dolayısıyla kütleler birbirini götürür ve $V^2 = 2gh$ olacaktır. Aynı anda varacaklardır. Yer çekimi ivmesi ve bırakılan yüksekliğe bağlıdır.”

“Serbest düşme hareketinde olduğu gibi aynı anda düşerler.”

“Eğik düzlemde hareket serbest düşmeyle aynıdır. Günlük hayatta büyük cisimle küçük cismi aynı anda aynı yükseklikten serbest bırakırsak aynı anda yere düşeceklerdir.”

“Açısal hızları yarıçapla değişiyor ama öteleme hızları aynı.”

Öğrenciler “aynı ivmeyle aynı anda varırlar” ve “hacmi küçük olan küre daha fazla ivme kazanacaktır” görüşleri etrafında birbirlerinden ayrılmışlardır. Kürelerin aynı ivmeye sahip olacağını düşünen öğrenciler gerekçelerini; “Aynı anda varırlar. Cisimlere aynı yer çekimi ivmesi etki eder. Kütle ve hacme bağlı olmaksızın aynı anda düşerler.”, “Yer çekimi ivmesi cisimlerin kütlelerine ve hacimlerine bağlı olmaksızın sabittir.”, “Kürelerin eğik düzlemin tepesinde potansiyel enerjileri aşağıya ulaştıklarında kinetik enerjiye dönüşecektir. $\frac{1}{2}mV^2 = mgh$ olacaktır. Dolayısıyla kütleler birbirini götürür ve $V^2 = 2gh$ olacaktır. Aynı anda varacaklardır. Yer çekimi ivmesi ve bırakılan yüksekliğe bağlıdır.” şeklinde açıklamışlardır. Öğrencilerden biri “Kafamı eylemsizlik momenti karıştırıyor. Küçük olan cisimlerin eylemsizlik momenti büyük olanlara göre daha az, o yüzden küçük olan daha fazla hızlanır diye düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtirken bir öğrenci bu görüşe karşı olarak “Eylemsizlik momenti geometrik şekline bağlıdır.” fikrini savunmuştur. Hacmi küçük olan daha fazla ivmelenir görüşünü savunan bir öğrenci ise; “Hacmi küçük olan daha hızlı düşer. Çünkü $I = mR^2$ bağıntısında yarıçap azaldığı için eylemsizlik momenti daha az olacaktır.” diyerek görüşünü gerekçelendirmiştir. Daha önce aynı ivmeyi kazanacağını düşünen bir öğrenci ise bunun üzerine görüş değiştirerek, “Yarıçapları farkından dolayı yarıçapı büyük olanın eylemsizlik momenti daha büyük olur. Açısal hızı azalır. Açısal hızı düştüğü için büyük olanın daha yavaş düşmesini bekleriz. Enerji dönüşümlerinden faydalandığımız zaman kütlede bağımsız olduğunu görüyoruz. Cisim dönme ve öteleme hareketi yaptığında göre $mgh = \frac{1}{2}mV^2 + \frac{1}{2}I\omega^2$ ’dir. $I = \frac{2}{5}mR^2$ olur, kütleler birbirini götürür ve $\omega^2 = \frac{10gh}{7R^2}$ olur. ω açısal hızdır ve yarıçapa bağlıdır. Öyleyse R küçükse daha hızlı yuvarlanır.” gerekçesini ileri sürmüştür. Bir diğer öğrenci bu görüşü; “Değişken yalnızca yarıçap. Yarıçapı daha büyük olan cismi aşağıya indirmek için daha fazla enerjiye ihtiyaç var. Bundan dolayı küçük yarıçaplı olan cisim daha hızlı düşer.” şeklinde desteklemiştir. Bu iki öğrenci cevaplarının yüzey sürtünmesinin olmadığı durumlar için geçerli olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere kürelerin yuvarlanacakları yüzeyin sürtünmeli olmasının ne gibi etkileri olacağı da ayrıca sorulmuştur. Bir öğrenci “Kürelerin dönmesine sebep olan şey sürtünmedir.” şeklinde cevap vermiş ve bu öğrenciye sürtünme kuvvetinin kürenin enerjisini azaltıp azaltmayacağı sorulduğunda ise; “Sürtünme kuvveti enerjisinin bir kısmını azaltır.” cevabını vermiştir. Açısal hızın yarıçapa bağlı olduğunu söyleyen öğrenci bir başka örneğinde; “Herhangi bir döner tabloya çıktığımızda elimizi açtığımızda yavaşlıyor, kapattığımızda hızlanıyorsunuz. Yarıçapı arttırdığımızda daha yavaş dönmesi gerekiyor. Yarıçapı küçük olan daha hızlı dönmesi gerekiyor. Küçük olan büyük olana göre daha önce varır.” demiştir. Kürelerin aynı ivmeyle yuvarlanacağını düşünen bir öğrenci ise bunların üzerine; “ $\omega^2 = \frac{V^2}{R^2}$ ’dir. Bunu $\omega^2 = \frac{10gh}{7R^2}$ ’de yerine yazarsak yarıçaplar birbirini götürür ve yarıçaplara bağlı olmadığını görürüz. $V^2 = \frac{10}{7}gh$ olur.” şeklinde karşıt görüş belirtmiştir. Uygulama boyunca çoğunluğu hacmin ivmeye doğrudan etki edeceğini düşünenler oluşturmuştur. Bu öğrencilerin tahminlerinde yanılmasının önemli sebeplerinden birinin eylemsizlik momenti hakkında sahip oldukları bir takım yanlış algılar olduğu görülmüştür. Birkaç öğrenci ise görüşlerini destekleyici gerekçeler üretememişlerdir. Bir öğrenci birinci etkinlikten sonra kürelerin aynı ivmeyi kazanmasının sürtünme kuvvetinin az etki etmiş olabileceğinden kaynaklandığını ve sürtünme kuvvetinin biraz daha fazla olması durumunda sonucun farklı olacağından bahsetmiştir.

Problem Durumu 2. Eğik düzlemde yuvarlanan kürelerin ivmeleri kütleyle bağlı mıdır?

Bu etkinlikte öğrencilerden hacimleri aynı kütleleri farklı iki homojen küreyi eğik düzlemin tepesinden aynı anda serbest bırakıldıklarında hangisinin daha fazla ivme kazanacağını dolayısıyla hangisinin daha önce aşağıya ulaşacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin uygulamadan önce alınan yazılı görüşleri ve uygulama süresince alınan görüşleri Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3

Eğik Düzlemde Yuvarlanan Kürelerin İvmeleri Kütleyle Bağlıdır

“Eylemsizlik momentine bağlı olmaksızın dolu olan önce düşer. Kütleyle alakalıdır. İçi boş olan daha hafif o yüzden sürtünme daha çok etki eder.”

“ $W = \Delta K$, $\Delta K = -F_x \cdot x$ ’dir. Eğik düzlem üzerindeki kuvvet yatayda uygulandığı için kuvvetin yatay bileşenini kullanırsınız. $F_x = mg \sin \theta$, $\Delta K = -mg \sin \theta \cdot x$ bağıntısından yuvarlanma kütleyle bağlıdır.”

“ $mg \cos \theta$ bağıntısıyla ilişkili olduğu için toplar arasında daha ağır ve daha hafif olmasının etkisi vardır.”

“Yuvarlanma hareketi yapan bir cismin ağırlığı yani kütlesi ne kadar büyük olursa, aynı zamanda yarıçapı da ne kadar büyük olursa dönme momenti o kadar büyüktür. Dönme momentinden dolayı cisimler harekete başlar. Dönme momenti, $I = mR^2$ olduğuna göre kütlesi ve yarıçapı büyük olan cisim daha hızlı yuvarlanır.”

“Ağırlıkları farklı biri bilye biri plastik iki topu havadan bıraktığımızda ağır olanın daha çabuk düştüğünü görürüz.”

Tablo 4

Eğik Düzlemde Yuvarlanan Kürelerin İvmeleri Kütleyle Bağlı Değildir

“Bırakıldığı yükseklik aynı olduğu için ve yer çekimi ivmesi sabit olduğu için aynı anda düşerler.”

“İvmeleri yer çekimi ivmesine bağlıdır.”

“İvmeleri bırakıldığı yükseklik ve yer çekimi ivmesine bağlıdır.”

“Bu aslında iki cismi serbest düşmeye bırakmakla aynı. Galileo’da bunu gözlemlemek için eğik düzlem kullanmıştır.”

“Enerjinin korunumu kanunundan dolayı, h yüksekliğinde bir m_1 ve m_2 kütlelerini karşılaştırırsak ve yere geldiklerinde hızlarına bakmak istersek $\frac{1}{2} m_1 V_1^2 = m_1 gh$ ve $\frac{1}{2} m_2 V_2^2 = m_2 gh$ bağıntılarını kullanırız. Buradan göreceğimiz gibi kütleler birbirini götürür ve önemsizdir.”

“Sürtünmenin ihmal edildiği durumlarda Newton yasası $F = m a$ ifadesine göre bir cisme etkiyen kuvvet sadece ağırlığına bağlıdır. Çünkü yer çekimi ivmesi sabittir. İvme sabit olduğundan cisimler aynı anda düşerler.”

“Biri tam dolu ve yarım dolu 2 tane eşit büyüklükte su şişesi bırakıldığında aynı anda düşerler.”

Öğrencilerin hepsi uygulama boyunca kürelerin kazanacağı ivmelerin kütlede bağımsız olacağını dolayısıyla aynı anda aşağıya varacaklarını düşünmüştür. Öğrencilerden daha önce alınan yazılı görüşlerde ise kütleyle bağlı olduğunu belirten (Tablo 3) öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin değişmesinin sebebi 1. Etkinliğin uygulanmış olması olabilir. Öğrencilere gerekçeleri sorulduğunda ise; “Yer çekimi ivmesi ve bırakıldıkları yükseklik sabit olduğu için aynı anda düşerler.”, “İvme yer çekimine bağlıdır.”, “İvme sabit, kütleyle kuvvet birbirini dengeleyecek şekilde değişiyor.” şeklinde cevaplar alınmıştır. Bir öğrenci bu hareketi serbest düşme hareketine benzetip; “Bu aslında iki cismi serbest düşmeye bırakmakla aynı. Galileo’da bunu gözlemlemek için eğik düzlem kullanmıştır.” cevabını vermiştir. Öğrencilere sürtünmenin rolü de sorulmuş ve bir öğrenci; “Sürtünme kuvveti cismin enerjini öteleme ve dönme kinetik enerjisine dönüşmesini sağlıyor. Sürtünme kuvveti öteleme enerjisini azaltıyor ve dönme enerjisini artırıyor. Toplam enerjisini azaltmıyor.” yanıtını vermiştir. Öğrenciler sürtünme kuvvetinin önemsiz olduğunu düşünmektedir. Verdikleri cevaplarda öğrencilerin emin oldukları gözlemlenmiştir. Kütlelerin ivme üzerinde bir etkisinin olmadığını düşünmektedirler.

Problem Durumu 3. Eğik düzlemde yuvarlanan kürelerin ivmeleri kütle dağılımına bağlı mıdır?

Bu etkinlikte öğrencilerden içi boş ve içi dolu (homojen) iki küreyi eğik düzlemin tepesinden aynı anda serbest bıraktıklarında hangisinin daha fazla ivme kazanacağını dolayısıyla hangisinin daha önce aşağıya ulaşacağını tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin uygulamadan önce alınan yazılı görüşleri ve uygulama sırasında alınan görüşleri Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5

Eğik Düzlemde Yuvarlanan Kürelerin İvmeleri Kütle Dağılımına Bağlıdır

“İçi dolu olan daha hızlı düşer. Çünkü kütle dağılımı daha düzgün. Eylemsizlik momenti daha küçük olacaktır.”

“Boş olanın kütle merkezinden çevresine uzaklığına R dersek, dolu olanın sıfır diyebiliriz. Düzenli bir kütle dağılımı var. Sıfır varsayabiliriz. İçi dolu olan daha önce düşer.”

“Eylemsizlik momenti sürtünme kuvvetinden daha fazla etki eder. İçi boş olanın eylemsizlik momenti daha fazla olduğu için daha geç düşer.”

“İçi dolu olanın kütle yoğunluğu tam ortasındadır. Dolayısıyla eylemsiz momenti daha azdır. Ancak içi boş olanın (kütle yoğunluğu) dışarıda olup R’si büyüktür. Dolayısıyla eylemsizliği daha fazladır. Bu yüzden içi dolu olan daha önce düşer.”

“İçi dolu topların eylemsizlik momenti ($I = \sum mr^2$) içi boş topların eylemsizlik momentinden daha azdır. Bundan dolayı eylemsizlik momenti az olan topun dönme hızı daha fazladır ve aşağıya daha kısa sürede ulaşır. Eylemsizlik momenti dönmeye karşı oluşan direnci temsil eder.”

Tablo 6

Eğik Düzlemde Yuvarlanan Kürelerin İvmeleri Kütle Dağılımına Bağlı Değildir

“İvmelenme kütleyle bağlıdır. Dolayısıyla içlerinin boş veya dolu olmasına bağlı değildir.”

“Serbest düşme olayında olduğu gibi aynı ivmeyle aynı anda düşerler.”

“Hava sürtünmesini ihmal edersek aynı anda düşerler.”

“Birinde kürenin R’sini, birinde oyuğun R’sini göz önüne alıyoruz. Birinin açılma hızı azalırken diğerininki artıyor. Açılma hız ve yarıçapa baktığımızda biri artıyor ve biri azalıyor. O yüzden ikisi de aynı anda düşerler.”

“Açılma momentumunun korunumu söz konusu olabilir. Açılma momentumunda ($L = I\omega$) kütle ve çap artışı eylemsizlik momentini arttıracaktır. Bu sebeple açılma hız düşecektir. Yani aynı anda varacaklardır.”

“Ağırlıkla bir alakası olmadığı için topların içlerinin dolu veya boş olmasıyla durum değişmez.”

Öğrenciler bu durumda içi boş olan kürenin daha az ivme kazanacağına ve bunun sebebinin hava sürtünmesi olduğuna yönelmişlerdir. Bunun üzerine hava sürtünmesinin ihmal edildiğini varsayarak cevaplarını vermeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri burada ikiye ayrılmıştır. Öğrencilerin bir kısmı aynı ivmeyi kazanacaklarını düşünürken bir kısmı ise içi dolu olan kürenin daha fazla ivmeleneyeceğini düşünmüştür. Aynı ivmeyi kazanacaklarını düşünen öğrencilerden biri; “Vakum odasında tüy ve çekiç deneyi gibi aynı anda düşerler.” yanıtını verirken, bir başka öğrenci; “Birinde kürenin (homojen küre) yarıçapını, birinde ise oyuğun yarıçapını göz önüne alıyoruz. Birinin açılma hızı azalırken diğerininki artıyor. Açılma hız ve yarıçapa baktığımızda biri artıyor diğeri azalıyor. O yüzden ikisi de aynı anda düşerler.” demiş ve daha sonra bir öğrencinin “İçi dolu olan daha çabuk düşer. Çünkü kütle dağılımı daha düzgün. Eylemsizlik momenti daha küçük olacaktır.” demesi üzerine fikrini değiştirmiş ve “İçi boş olanın kütle merkezinden çevresine uzaklığına R dersek, dolu olanın sıfır diyebiliriz. Düzenli bir kütle dağılımı var. Sıfır varsayabiliriz. İçi dolu olan daha önce düşer.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Bu durum öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinin sağlamlaştırılmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Buna bir başka örnekse bir öğrencinin 2. Etkinlikte imvenin kütleyle bağlı olmadığını savunduğu halde bu etkinlikte “Eylemsizlik momentine bağlı olmaksızın dolu olan daha önce düşer. Kütleyle alakalı. İçi boş olan daha hafif, o yüzden ona daha çok sürtünme etki eder.” fikrini ileri sürmesi olmuştur. Bir öğrenci ise bu fikrin aksine; “Eylemsizlik momenti sürtünmeden daha fazla etkiler. İçi boş olan geç düşer. Eylemsizlik momenti düşmeye karşı gösterilen dirençtir.” cevabını vermiştir. Etkinlik boyunca bazı öğrenciler görüşlerini gerekçelendirmemişlerdir. Oluşturulan gerekçelerin ise iyi yapılandırılmadığı ve öğrencilerin eylemsizlik momenti ve kütle dağılımının eylemsizlik momenti üzerine etkisi konusunda bir takım yanlış öğrenmeler gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada öğrencilerin yuvarlanan cisimlerin hareketine yönelik bir takım yanlış fikirlere sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin yuvarlanan cismin hacminin, kütlelerinin ve eylemsizlik momentinin cismin ivmesine etkilerini açıklamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Doğru fikirler belirten öğrencilerin ise fikirlerini destekleyici veri ve gerekçe oluşturmakta sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin uygulama süresince açıklamalarında değişimler gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinin tam olarak yapılandırılmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonuçları daha önce bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen bulguları kısmen desteklemektedir. Öğrencilerin yuvarlanma hareketini açıklarken, eylemsizlik momentiyle ilgili bir takım yanlış algılar geliştirdikleri saptanmıştır. Rimoldini ve Singh (2005) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin eylemsizlik momenti kavramından ve bu kavramın nelere bağlı olduğundan pek emin olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Ergün (2016), Duman ve Arkadaşları (2015)’da yaptıkları çalışmalarda öğrencilerde eylemsizlik momentiyle ilgili benzer bulgulara rastlamışlardır. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Bazı öğrencilerin ayrıca eylemsizlik momentini kullanırken içi dolu kürelere noktasal cisim gibi davranarak sıfır yarıçaplı düşünmeleri öteleme hareketinden kalma idealizasyonlarının devam ettiğini göstermektedir.

Literatürde dönme ve yuvarlanma hareketiyle ilgili yapılan bazı çalışmalar öğrencilerin sürtünme kuvvetinin her türlü hareketi yavaşlatacağı konusunda yanlışlarının olduğunu, öteleme ve dönme hareketinde sürtünmenin rolünü ayırt etmekte güçlük çektiğini göstermektedir (Rimoldini& Singh, 2015; Duman, Demirci& Şekercioğlu, 2015; Wulandari, Cari, Aminah& Nugraha, 2018). Çalışmadan önce öğrencilerin bu konuda yanlışlara sahip olacağı öngörülmüş ancak bu tarz yanlışlara doğrudan rastlanılmazken kısıtlı sayıda ifadeler tespit edilmiştir. Bir öğrenci ivmenin kütleyle bağlı olduğundan bahsederken sürtünme kuvvetinin kütlesi fazla olan küreye daha çok etki edeceğinden, bir başka öğrenci ise birinci etkinlik sonucunda sürtünmenin biraz daha fazla olması durumunda sonucun değişeceğinden bahsetmiştir.

Çalışmada öğrencilerin serbest düşme hareketinin yuvarlanma hareketinden pek farklı olmadığını düşündükleri ve gerekçe olarak serbest düşme hareketini kullandıkları görülmüştür. Bu öğrencilerden bazıları “kütlesi daha büyük olan cisimlerin daha çabuk yere düşeceği” ya da “düşen cisimlerin ivmesinin kütlesine bağlı olacağı” yanlışlarını (Güneş, 2017) serbest düşmeyi hatalı modelleyerek yuvarlanma hareketine taşımıştır. Enerji kavramını kullanarak açıklama yapan öğrencilerden bazıları büyük cisimlerin dönmek için daha fazla enerji harcayacaklarını ve bunun da hızlarını azaltacağından bahsetmişlerdir.

Sonuç olarak öğrencilerin yuvarlanan cismin ivmesine etki eden değişkenleri açıklamada açılma hızı, eylemsizlik momenti, sürtünme, kütle, enerji gibi kavramları kullanmada zorluk yaşadıkları görülmektedir. Özellikle öğrencileri bilişsel çatışmaya düşürecek etkinlikler ve bunlar üzerine yapılan sorgulamalar öğrencilerde bu kavramları nasıl yapılandırıp kullandıkları hakkında farkındalık oluşturarak düzeltmelerine yardımcı olabilir.

Kaynaklar

- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1), s.1-9.
- Duman, İ., Demirci, N., & Şekercioğlu, A. (2015). University Students' Difficulties and Misconceptions on Rolling, Rotational Motion and Torque Concepts. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, January 2015 Volume: 6 Issue: 1 Article: 06
- Ergün, H. (2016). Dönme ve Yuvarlanma Hareketi Kavramları Teşhis Testinin Türkçeye Uyarlanması ve Uygulanması. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), s.411-442
- Güneş, B. (2017). Fizikte Kavram Yanlışları. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Harman, G. (2014). Hücre zarından madde geçişi ile ilgili kavram yanlışlarının tahmin-gözlem-açıklama yöntemiyle belirlenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 11(4), s.81-106.
- Kearney, M., Treagust, D., Yeo, S., & Zadnik, M.G. (2001). Student and teacher perceptions of the use of multimedia supported Predict-Observe-Explain tasks to probe understanding. Research in Science Education, 31(4), s.589-615.
- Liew, C.W., & Treagust, D.F. (1995). A Predict-Observe-Explain teaching sequence for learning about students' understanding of heat and expansion of liquids. Australian Science Teachers' Journal, 41(1), s.68-71.
- Mısır, N., & Saka, A.Z. (2012a). Fizik öğretiminde elektriksel iş ve ısı konusunda tahmin et- gözle- açıkla yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinlik uygulaması, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, s.27-30 Haziran 2012.
- Mısır, N., & Saka, A.Z. (2012b). Fizik öğretiminde iletkenin sığası konusunda TGA yöntemine dayalı olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(3), s.305-313.
- Özdemir, H., Köse, S. & Bilen, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kavram yanlışlarını gidermede tahmin et - gözle - açıkla stratejisinin etkisi: Asit – baz örneği, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, s.27-30 Haziran 2012.
- Öner Sünkür, M., İlhan, M. & Sünkür, M. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konularındaki kavram yanlışlarının giderilmesine tahmin et-gözle-açıkla (TGA) yönteminin etkisi. International Journal of Social Science, 6(4), s.519-534.
- Rimoldini, L. G. & Singh, C. (2005). Student understanding of rotational and rolling motion concepts Phys. Rev. ST Phys. Educ. Res. 1 1–9
- Serway, R.A. & Beichner, R. J. (2000). PHYSICS for Scientists and Engineers with Modern Physics. 5. Edition. Saunders College Publishing.
- Tao, P., & Gunstone, R. (1999). The process of conceptual change in 'force and motion'. ERIC Document, ED 407 259.
- Wulandari, P. S., Cari, C., Aminah, N. S., & Nugraha, D. A. (2018, September). Pre-service teachers' conceptual understanding of rolling friction coefficient. In AIP Conference Proceedings (Vol. 2014, No. 1, p. 020060). AIP Publishing.
- Yavuz, S. & Çelik, G. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin gazlar konusundaki kavram yanlışlarına tahmin et-gözle-açıkla tekniğinin etkisi. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 1, s.1-20.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

Yıldırım, Ali ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, H. & Şengören, S. K. (2018). Yuvarlanma Hareketinin Sorgulama Yardımıyla Öğretimi. Hülya Gür& Hasan Hüseyin Şahan (Ed.) Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı. Cilt 2. (s. 501-512) Ankara.

Yin, R. K. (2003). Case Study Research Design and Methods (3. Baskı). London: Sage Publications.

Gösteri Deneyleri ile Desteklenmiş Öğretimin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Optik Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarına Etkisinin Kelime İlişkilendirme Testi Yardımıyla İncelenmesi

Araş. Gör. Dr. Mustafa Çoramık

Balıkesir Üniversitesi, mustafacoramik@balikesir.edu.tr

Araş. Gör. Dr. Handan Ürek

Balıkesir Üniversitesi, handanurek@balikesir.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Erdoğan Özdemir

İstanbul Okan Üniversitesi, erdogan.ozdemir@okan.edu.tr

Özet

Kelime ilişkilendirme testleri, fen eğitimi araştırmalarında öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmada kullanılan tekniklerden birisidir. Bu testler, kolay bir şekilde uygulanarak katılımcıların kavramlar arasında nasıl ilişkiler kurduklarını ortaya çıkarmaktadır. Literatür incelendiğinde, Sınıf Eğitimi Programı'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin fen eğitimine yönelik araştırmalarda diğer fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş araştırmalara göre eksiklikler olduğu dikkati çekmektedir. Ancak sınıf öğretmenleri, ilkokul

üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde çeşitli fen kavramlarının öğretimini de gerçekleştirdiklerinden, onların fen kavramları ile ilgili kavramsal anlama durumlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı; Sınıf Eğitimi Programı'nda ikinci sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin bazı optik kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim öncesinde ve sonrasında, kelime ilişkilendirme testleri aracılığı ile incelenmesidir. Çalışma, Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 43 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 12 kavram içeren (optik, ışık, ayna, mercek, göz kusuru, görüntü, yansıma, kırılma, ince kenarlı mercek, kalın kenarlı mercek, çukur ayna, tümsek ayna) bir kelime ilişkilendirme testi yardımı ile toplanmıştır. Veri toplama aracı, optik konusunun öğretimi öncesinde ve sonrasında, ön-test ve son-test şeklinde uygulanmıştır. Konunun öğretimi, sınıf ortamında yapılabilecek gösteri deneyleri ile desteklenmiştir. Veri analizinde, elde edilen cevap kavramlar için içerik analizi yapılarak frekans tablosu oluşturulmuştur. Ardından kesme noktası tekniğinden yararlanılarak elde edilen veriler, zihin haritaları şeklinde görselleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin zihinsel yapılarını iyileştirdiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında fen eğitimcilerine bahsedilen kavramların öğretiminde göz önünde bulundurulmaları gereken noktalar açısından önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: fen bilimleri dersi, optik, kelime ilişkilendirme testi.

Abstract

Word association tests constitute one of the techniques which are used to find out the cognitive structures of the students. Those tests are applied to the students easily and present how students construct relationships among the concepts. When the literature is investigated, there are insufficiencies related to the science education research which deal with classroom teaching students as compared to the body of research which consider other science teacher candidates. However, studies which focus on classroom teachers' science education is important as they perform the instruction of several science topics in the primary third and fourth grade levels. The aim of this study is to examine the cognitive structures of classroom teaching second year students on several optics concepts via word association tests before and after constructivist approach centered instruction of the subject. The study was conducted with 43 students who have been studying in a governmental university in the west part of Turkey. Data of the study were collected with the help of word association tests which involved 12 concepts (optics, light, mirror, lens, reflection, refraction, image, eye defect, concave lens, convex lens, concave mirror, convex mirror). The test was applied to the students in the form of a pre and post-test before and after the instruction of the subject. Several demonstration experiments were utilized in the instruction of the subject in order to involve the students in the teaching process mentally active. Content analysis was used for the responses and a frequency table was constructed. Afterwards, obtained data was presented in the form of mind maps according to the intersection point technique. The research indicated improvement in the participants' mental structures. Besides, several recommendations were presented to the educators to consider for the instruction of those concepts.

Key Words: science course, optics, word association test

Giriş

Kelime ilişkilendirme testleri, fen eğitimi araştırmalarında öğrencilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmada kullanılan tekniklerden birisidir. Kelime ilişkilendirme testleri, katılımcılara anahtar kelimeler verilip katılımcıların bu anahtar kelimeleri akıllarına gelen kavramlar ile ilişkilendirmeleri esasına dayanır (Hovardas & Korfiatis, 2006). Kelime ilişkilendirme testlerinin her sayfasında bir kavram yer almaktadır. Testte araştırılan kavramlar, öğrencilere iki sütun halinde sunulmakta olup ilk sütunda anahtar kavrama yer verilirken diğer sütun ise cevap kavramlara ayrılmaktadır (Kostova & Radoynovska, 2008). Bu testin uygulamasında her bir anahtar kavram alt alta 10 defa yazılır ve cevap kavramların belirlenmesi için katılımcılara ortalama 30 saniye süre verilir (Özatl, 2006). Böylece, zincirleme cevap riskinin önüne geçilerek verilen kavramlar ile ilgili zihinsel yapılar ulaşılabilir. Ayrıca, test uygulanmadan önce öğrencilerin bu teste alışmalarını sağlamak için gerekli ön açıklamalar yapılır ve farklı anahtar kavramlar ile ısınma çalışmaları gerçekleştirilir (Özatl, 2006).

Fen eğitiminde kelime ilişkilendirme testi kullanılarak yapılan çeşitli araştırmaların olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmalarda odaklanılan bazı kavramların ise ayrışma (Schizas, Katrana, & Stamou, 2013), biyolojik çeşitlilik (Uzun, Özsoy, & Keleş, 2010), bakteri (Kurt & Ekici, 2013), boşaltım sistemi (Özatl, 2006), çevre sorunları (Kırtak, 2010), ekoloji (Dinçol Özgür, & Yılmaz, 2013; Hovardas & Korfiadis, 2006), hücre ve biyoçeşitlilik (Kostova & Radoynovska, 2008), güçlü ve zayıf etkileşimler (Ültay, 2014), maddenin mikroskobik yapısı (Maskill, Cachapuz, & Koulaitis, 1997) olduğu görülmektedir. Bahsedilen kavramlardan anlaşılacağı üzere kelime ilişkilendirme testi kullanılarak yapılan araştırmaların daha çok biyoloji ve kimya eğitimi konularında yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Buna karşılık fizik ile ilgili kavramların araştırılmasında bir boşluk olduğu dikkati çekmektedir.

Fen eğitimi araştırmaları kapsamında bir diğer boşluğun ise Sınıf Eğitimi Programı'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitimi ile ilgili olduğu söylenebilir. Sınıf Eğitimi Programı ile ilgili olarak literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde genellikle kaygı düzeyleri (Kaçar & Sarıçam, 2015), öz-yeterlik (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Bahar, 2019), öğrenme stilleri (Açışlı, 2016), farklı kavramlar ya da konular ile ilişkili görüşler (STEM, vb.) (Duban & Küçükıymaz, 2008; Yıldırım & Türk, 2018) ve tutumlar (Bozdoğan, Aydın & Yıldırım, 2007; İter & Köksalan, 2011) ile ilgili çalışmaların fazlalığı göze çarpmaktadır.

Fen eğitimi çerçevesinde ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıfta öğretilen kavramların bir kısmı da fizik konularıdır. Ayrıca bu konular çoğunlukla ilkokul öğrencileri tarafından zor olarak algılanmaktadır. İlkokul seviyesinde yer alan fizik konularından bir tanesi de ışık konusudur ve optik ile ilgili bazı temel kavramları içermektedir. Bu nedenle bu kavramların öğretmen adayları tarafından iyi anlaşılması oldukça önemlidir. Duyularımız arasında belki de en önemlisi olan görme ile ilgili sahip olunan bilgiler, optik kavramlarının öğrenimini etkilemektedir (Galili & Hazan, 2000). Literatürde sunulan birçok çalışmada, deneyler ile gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin bilişsel yapılarında, başarılarında ve motivasyonlarında olumlu etkiler ortaya çıkardığı görülmüştür (Akpınar & Çite, 2015; Çoramık, 2012).

Bu çalışmanın amacı; Sınıf Eğitimi Programı ikinci sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bazı optik kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim öncesinde ve sonrasında, kelime ilişkilendirme testi aracılığı ile incelenmesidir. Yapılan çalışmanın, öğretim sürecinde kullanılan gösteri deneylerinin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkisini ortaya koyma açısından önem taşıdığı düşünölmektedir. Ayrıca, Sınıf Eğitimi öğretim programında fizik dersinin sınırlı sürede verildiği dikkati çekmektedir. Bu nedenle, çalışmanın sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fizik eğitimini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için kullanılabilir bazı gösteri deneylerini sunarak alan eğitimine katkılarda bulunması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışma Deseni

Bu çalışmada, katılımcıların zihinsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma, bir durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Çalışmada toplanan nitel veriler nitel yöntemler yardımı ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Programında eğitim görmekte olan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yapılan araştırma, ön-test ve son-test uygulamaları içerdiğinden, çalışmaya hem ön-test hem de son-test uygulamasına katılmış olan 43 öğrenci dahil edilmiştir. Örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımından yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir kelime ilişkilendirme testi yardımıyla toplanmıştır. Bu kelime ilişkilendirme testi, optik ile ilgili 12 kavram içermektedir. Bu kavramlar; optik, ışık, ayna, mercek, göz kusuru, görüntü, yansıma, kırılma, ince kenarlı mercek, kalın kenarlı mercek, çukur ayna ve tümsek ayna şeklindedir. Veri toplama aracının geliştirilmesine ilk olarak Sınıf Eğitimi fizik dersi programının incelenmesi ile başlanmıştır. Ardından öğretimi yapılacak optik konusu kapsamında belirlenen kavramlar iki fizik eğitimi ve bir sınıf eğitimi uzmanının görüşüne sunularak testin içerik geçerliği sağlanmıştır. Testin ön-test uygulamasında, katılımcıları teste alıştırmak amacıyla ilk sayfada daha önceden yapılmış bir örneğe yer verilmiştir. Ayrıca, optik kavramlarından farklı iki kavram daha öğrencilere sunularak öğrencilerin bu tekniğe alışmaları sağlanmıştır. Ardından testin uygulaması gerçekleştirilmiş ve her bir kavram için öğrencilere 45 saniye süre verilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler, öncelikle ön-test ve son-test uygulaması için frekans tablosu şeklinde düzenlenmiştir. Bu tabloya, katılımcılar tarafından verilen anlamlı cevap kavramlar alınmıştır. Araştırılan kavram ile ilgili olmayan cevaplar ise analiz dışında bırakılmıştır. Böylece, her bir kavramın öğrenci cevapları arasında yer alma sıklığı belirlenmiştir.

Kelime ilişkilendirme testinden edilen cevap kavramlar, kesme noktası tekniğinden yararlanılarak zihin haritaları şeklinde görselleştirilmiştir. Bu teknikte, en çok tekrar edilen kavramın 3-5 sayı aşağısı kesme noktası olarak kabul edilir ve elde edilen cevaplar, belirlenen aralıklara göre kavram haritasına yerleştirilir (Bahar vd., 1999). Yapılan çalışmada, $f=7$ 'lik aralıklar belirlenmiş ve araştırmada en fazla ortaya çıkan kavramdan başlanarak diğer kavramlara geçilmiştir. Son aralığın, son-test uygulamasında bütün anahtar kavramları içermesine dikkat

edilmiştir. Böylece, her bir aralık için ön-test ve son-test uygulamaları arasında karşılaştırma yapma imkanı oluşmuş ve yapılan gösteri deneylerinin öğrencilerin zihinsel yapıları üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur.

Araştırma Süreci

Çalışmanın başlangıcında ilk olarak veri toplama aracı katılımcılara ön-test olarak uygulanmıştır. Ardından, iki ders saati içerisinde programda yer alan optik konularının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak öğrencilere hedef kavramlarla ilgili gösteri deneyleri yapılmıştır. Gösteri deneyleri, kalabalık sınıflarda materyal ve zaman açısından tasarruf sağlayarak öğrencilerin zihinsel açıdan aktif olmalarına ve derse karşı motive olmalarına yardımcı olur (Ergin, Şahin-Pekmez & Öngel-Erdal, 2012). Konunun öğretiminde, sınıf ortamında yapılan gösteri deneyleri;

Işığın kırılması – sınır açısı – tam yansıma,

İnce kenarlı ve kalın kenarlı merceklerde ışığın kırılması,

Çukur ve tümsek aynalarda görüntü,

Prizmalarda ışığın kırılmasını içermektedir.

Şekil 1’de derslerde yapılan gösteri deneylerine ait fotoğraflara yer verilmektedir.



Şekil 1. Öğretimde kullanılan gösteri deneylerine ait fotoğraflar

Derslerde yapılan gösteri deneylerinin yanında ayrıca, optik araç gereçlerin günlük yaşamda yer alan uygulamaları tartışılmıştır. Öğretim aşamasından sonra, aynı veri toplama aracı katılımcılara son-test olarak uygulanmıştır. Son-test uygulamasında, öğrencilerin bu tekniğe alışmalarını sağlamak amacıyla ön-testte yapılan örnek uygulamalara yer verilmemiştir.

Bulgular

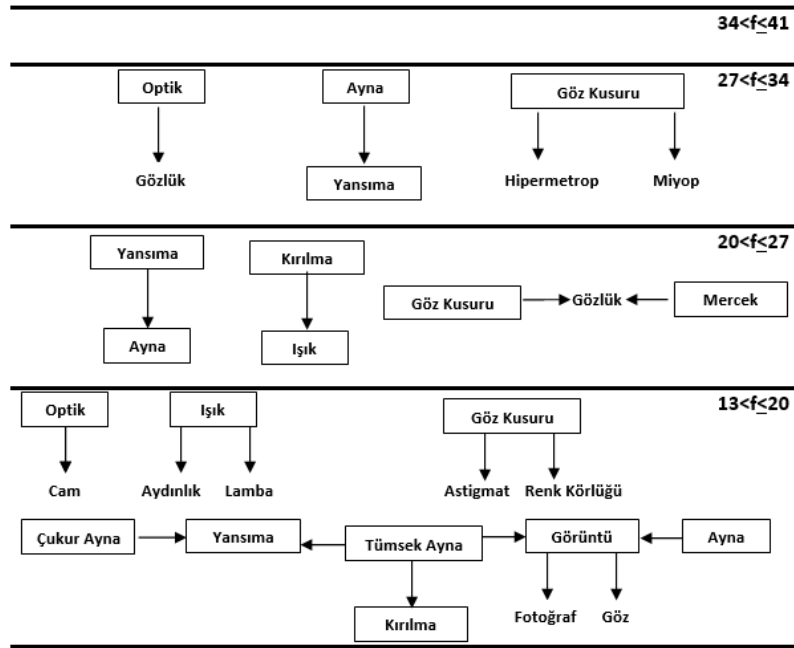
Yapılan araştırma sonucunda, katılımcılar tarafından ön-test ve son-test uygulamaları için yazılan toplam cevap kavram frekansları Tablo 1’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Ön-test ve son-test için yazılan cevap kavramların frekans dağılımı

Anahtar Kavram	Cevap Kavram (f)		Anahtar Kavram	Cevap Kavram (f)	
	Ön-test	Son-test		Ön-test	Son-test
Optik	195	283	Çukur Ayna	88	172
Işık	178	236	Tümsek Ayna	108	177
Yansıma	121	221	Mercek	150	255
Kırılma	103	185	İnce Kenarlı Mercek	94	182
Görüntü	138	218	Kalın Kenarlı Mercek	110	207
Ayna	118	263	Göz Kusuru	224	271

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere gerçekleştirilen öğretim sonucunda bütün anahtar kavramlar için elde edilen cevap kavramların frekansında artış meydana gelmiştir.

Öğrencilerin araştırmada ele alınan anahtar kavramlar ile ilgili zihinsel yapıları, Şekil 1 ve Şekil 2’de gösterilen zihin haritaları yardımıyla görselleştirilmiştir. Şekil 1 ve Şekil 2’nin her birinde 4 adet zihin haritası yer almaktadır. Çalışmanın başlangıcında yapılan ön-test uygulaması sonucunda belirlenen zihinsel yapılar, Şekil 1’de yer almaktadır.

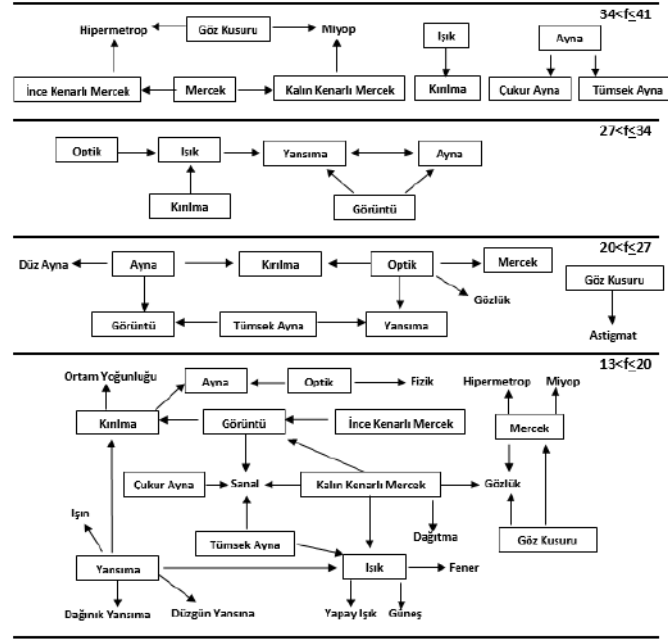


Şekil 1. Katılımcıların ön-test uygulaması sonucunda belirlenen zihinsel yapıları

Şekil 1’e göre ön-test uygulamasında ilk aralık olan $34 < f < 41$ aralığında herhangi bir anahtar kavram ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu, ele alınan kavramların öğrenciler tarafından bu sıklıkta herhangi bir kavram ile ilişkilendirilemediğini göstermektedir. Şekil 1’deki ikinci aralık olan $27 < f < 34$ aralığı incelendiğinde, 12 anahtar kavramdan 4’ünün bu zihin haritasında ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca, 2 anahtar kavramın da (ayna ve yansıma) birbiri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Şekil 1’deki üçüncü aralık olan $20 < f < 27$ aralığında yer alan zihin haritası incelendiğinde, öğrenci cevapları arasında ortaya çıkan anahtar kavram sayısının 6’ya yükseldiği dikkati çekmektedir. Bunun yanında 4 anahtar kavramın 2’şerli olarak birbiri ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Şekil 1’deki son aralık olan $13 < f < 20$ aralığında yer alan zihin haritası incelendiğinde ise ortaya çıkan anahtar kavram sayısının 9’a yükseldiği görülmektedir. Buna karşılık ortaya çıkan zihinsel yapının diğer 3 anahtar kavramı (mercek, ince kenarlı mercek, kalın kenarlı mercek) içermemesi dikkati çekmektedir. Ayrıca, bu aralıkta tümsek

ayna ile kırılma kavramlarının ilişkilendirildiği görülmektedir. Aynalarda yansıma gerçekleştiğinden bu tür bir ilişkilendirme, öğrencilerde kavram yanlışlığı olabileceğini düşündürmektedir.

Gerçekleştirilen öğretim sonucunda belirlenen zihinsel yapılar ise Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Katılımcıların son-test uygulaması sonucunda belirlenen zihinsel yapıları

Şekil 2 incelendiğinde gerçekleştirilen öğretim sonucunda yapılan son-test uygulamasında ilk aralık olan $34 < f < 41$ aralığında 9 anahtar kavramın ortaya çıkması dikkati çekmektedir. Bu bulgu, anahtar kavramların bu sıklıkta yüksek bir oranda öğrenciler tarafından ilişkilendirildiğini göstermektedir. Şekil 2’deki ikinci aralık olan $27 < f < 34$ aralığı incelendiğinde, 12 anahtar kavramdan 6’sının bu zihin haritasında ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca bu anahtar kavramların tümünün birbiri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Şekil 2’deki üçüncü aralık olan $20 < f < 27$ aralığında yer alan zihin haritası incelendiğinde, 8 anahtar kavramın bu aralıkta ortaya çıktığı görülmektedir. Şekil 2’deki son aralık olan $13 < f < 20$ aralığında yer alan zihin haritası incelendiğinde ise bütün anahtar kavramların ortaya çıkan zihinsel yapıda yer aldığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin kendilerine verilen bütün kavramlar için ilişkilendirme yapabildiklerini göstermektedir. Buna karşılık $20 < f < 27$ ve $13 < f < 20$ aralıklarında yapılan öğretime rağmen ayna ve kırılma kavramları arasında yapılan ilişkilendirmeler, öğrencilerde kavram yanlışlığı olabileceğini düşündürmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde gerçekleştirilen öğretim sonucunda öğrencilerin zihinsel yapılarının iyileştiği, dolayısıyla sınıf ortamında yapılan gösteri deneylerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına olumlu etkilerde bulunduğu söylenebilir. Öğrencilerin her bir anahtar kavram için ileri sürdüğü toplam anlamlı cevap kavram sayısı, araştırma sonucunda artış göstermiştir. Bu sonuç literatür ile benzerlik göstermektedir (Dinçol Özgür & Yılmaz, 2013). Ayrıca, kesme noktası tekniğine göre belirlenen zihin haritaları ele alınan her bir aralık için karşılaştırıldığında, öğrenci cevaplarında ortaya çıkan anahtar kavram sayısının araştırma sonucunda araştırma başlangıcına göre arttığı görülmektedir. Bu durum da zihinsel yapılarıdaki iyileşme sonucunu desteklemektedir. Buna göre belirlenen ilk aralıkta ön-testte herhangi bir anahtar kavram ortaya çıkmazken son-testte 9 anahtar kavram ortaya çıkmıştır. İkinci aralıkta, ön-testte 4 kavram ortaya çıkarken son-testte 6 kavram; üçüncü aralıkta, ön-testte 6 kavram ortaya çıkarken son-testte 8 kavram; son aralıkta ise ön-testte 9 kavram ortaya çıkarken son-testte 12 kavramın tamamı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, son-testte öğrencilerin birbiri ile ilişkilendirdikleri anahtar kavram sayısı da ön-testte göre artış göstermiştir.

Literatürde kelime ilişkilendirme testi kullanılarak yapılan diğer çalışmalar sonucunda da öğrencilerin zihinsel yapılarında iyileşmeler belirlenmiştir (Dinçol Özgür & Yılmaz, 2013; Hovardas & Korfiadis, 2006; Özatlı, 2006). Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca sınıf ortamında yapılan gösteri deneylerinin öğrencilerin kavramsal yapılarına olan olumlu etkisi, literatürde bu kapsamda farklı fen konularında gerçekleştirilmiş araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Akpınar & Çite, 2015; Çoramık, 2012).

Kelime ilişkilendirme testleri, öğrencilerdeki kavram yanlışlarını da ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin ayna ve kırılma kavramlarını birbiri ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin kavram yanlışsı taşıdığını düşündürmektedir. Öğrencilerin farklı kavramlar ile ilgili kavram yanlışları literatürde kelime ilişkilendirme testleri kullanılarak daha önce yapılan çalışmalarda da belirlenmiştir (Kurt & Ekici, 2013; Ültay, 2014).

Öneriler

Katılımcılardan çalışma sonucunda elde edilen zihinsel yapılarıdaki gelişmelere bağlı olarak, gerçekleştirilen öğretimde kullanılan gösteri deneylerinin Sınıf Eğitimi programının fizik dersi kapsamında kullanılması önerilmektedir. Ayrıca bu tür deneylerin sınırlı sürede fizik dersi içeren başka programlarda kullanılabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında araştırmada ayna ve kırılma kavramları arasında belirlenen ilişkilendirmeler, bu kavramların öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir nokta olarak fizik eğitimcilerinin karşısına çıkmaktadır. Öğrencilerin yansıma ve kırılma kavramlarını ayırt etmelerini sağlayacak etkinliklerin, öğretime dahil edilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Açışlı, S. (2016). Investigation of class teacher candidates' learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 15(1), (s.273-285).
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), (s.98-110).
- Akpınar, E., & Çite, D. (2015). The effect of instruction using open-ended experiment technique on 6th grade students' understanding of some basic science concepts. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, (s.130 – 147).
- Bahar, H. H. (2019). Academic achievement prediction power of academic self-efficacy perception in classroom teacher candidates. *Elementary Education Online*, 18(1), (s.149-157).
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33, (s.134-141).
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), (s.83-97).
- Çoramık, M. (2012). Manyetizma ünitesinin bilgisayar ve deney destekli etkinlikler ile öğretiminin 11. sınıf öğrencilerinin özyeterlilik ve üstbilişlerine, tutumlarına, güdülenmelerine ve kavramsal anlamalarına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir*.
- Dinçol Özgür, S., & Yılmaz, A. (2013). The effect of environmental education on the pre-service teachers' affective tendency towards the environment and cognitive structure. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 106, (s.2704-2713).
- Duban, N., & Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), (s.769-784).
- Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E., & Öngel-Erdal, S. (2012). *Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi*. İzmir: Dinazor Yayınevi.
- Galili, I., & Hazan, A. (2000). Learners' knowledge in optics: interpretation, structure and analysis. *International Journal of Science Education*, 22(1), (s.57-88).
- Hovardas, T., & Korfiatis, K. J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16, (s.416-432).
- İlter, İ., & Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), (s.113-128).
- Kaçar, M., & Sarıçam, H. (2015). The examination of the relationship between metacognitive awareness and math anxiety levels in pre-service primary school teachers. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), (s.137-152).
- Kırtak, V. N. (2010). Fizik, kimya ve biyoloji öğretmen adaylarının termodinamik yasalarını günlük hayatla ve çevre sorunları ile ilişkilendirme düzeyleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir*.
- Kostova, Z., & Radoynovska, Z. (2008). Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 2(2), (s.209-231).
- Kurt, H., & Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının "bakteri" konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), s.885-910.
- Maskill, R., Cachapuz, A. F. C., & Koulaidis, V. (1997). Young pupils' ideas about the microscopic nature of matter in three different european countries. *International Journal of Science Education*, 19(6), (s.631-645).

Özatlı, N. S. (2006). Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve bosaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Schizas, D., Katrana, E., & Stamou, G. (2013). Introducing network analysis into science education: Methodological research examining secondary school students' understanding of 'decomposition'. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(1), (s.175-198).

Uzun, N., Özsoy, S., & Keleş, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramına yönelik görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), (s.85-91).

Ültay, N. (2014). 12. sınıf öğrencilerinin güçlü ve zayıf etkileşimler hakkındaki kavramsal bilgilerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, (s.1–21).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, B., & Türk, C. (2018). Pre-service primary school teachers' views about stem education: an applied study. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), (s.195-213).

The Status Of French Phraseodidactics In Italian Context

Doç. Dr. Mariangela Albano

University Dokuz Eylül & University Sorbonne Nouvelle, Paris 3, mariangela.albano@deu.edu.tr

Abstract

This paper analyses the role of French as Foreign Language phraseodidactics in Italian academic context. In Didactics of French as Foreign Language, for example, thanks to Bally's legacy (1951 [1909], vol. I, II), numerous attempts at didactisation of fixed expressions were produced either on French-speaking ground (Binon & Verlinde, 2003; Cavalla & Crozier, 2005; Cavalla et al., 2005; Tutin, 2007; Granger & Meunier, 2008; Cavalla, 2009; Legallois & Tutin, 2013; Cavalla, 2014) and on non-French speaking ground (Lüger, 1997, 1999 & 2004; Ettinger, 1992; Bárdosi et al., (2003 [1992]) ; González Rey, 2002, 2007a/b, 2010). Despite the rapid growth of French phraseodidactics, limited empirical research has been conducted in Italy and, according to Balboni (1998), in Italy we could observe a lack of interest in the lexicon didactics. This article presents evidence from related empirical studies recently conducted in Italian context and it suggests the status of French phraseodidactics research through the analysis of the academic pedagogical programs.

Keywords: multi-word units, phraseology, French phraseodidactics, didactics in Italian universities, pedagogical programs

Introduction

Although an interest in the teaching of lexicon has had a resonance in the initiatives of several Italian theorists (Marello, 1996, 2007; Corda & Marello, 2004; De Mauro, 2005; Raffaele, 2006; Masini 2009 & 2012; Voghera, 1994 & 2004), apart from the interest of psycholinguistics for the acquisition of the multi-word units (Cacciari & Levorato, 1989; Levorato & Cacciari, 1992; Levorato, 1993), few theorists have questioned phraseodidactics.

This lack of interest in the lexicon is confirmed by Balboni (1998, p. 112) who states that «the glotto-didactics problem concerning the lexicon [...] represents one of the major cases of repression on the part of theorists, authors of textual and numerical textbooks, teachers».

According to Cardona (2005, p. 19), this is due to the fact that the lexicon «has been an aspect of language long ignored by the glottodidactics. For many years, a dichotomous vision of language has prevailed: on the one hand grammar (*rules*), on the other hand, words (*usage*), between which the former enjoyed almost total attention in the didactic path».

Without aiming to describe the history of the works that have been published on the teaching of the multi-word units in each foreign language, our article is based on different steps: 1) we mention the most recent approaches developed in recent years in Italy; 2) we describe the phraseodidactics' approaches in French context; 3) we analyse 20 pedagogical programs to observe the importance given in French phraseodidactics by Italian professors.

Overview of phraseodidactics in Italy

For the teaching of phraseology of Italian as a Foreign Language or a L2, a didactic treatment which seems to us appropriate is proposed by Cardona (2000, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2005), author which emphasized the importance of metacognition in the didactics of frozen expressions. Cardona (2008) proposes a «humanistic-emotional» didactics that tries to establish the best didactic and psycho-pedagogical conditions in order to enable learners to develop learning and memorization strategies through positive emotional experiences. This didactics consists first of all in setting up the conditions for an improvement of the memorization of the lexicon. Indeed, Cardona (2001) suggests that the teacher should create an environment favorable to pedagogical dialogue and develop a «positive stress» experience during which the learner can have control of the situation, of oneself and he can live an enjoyable challenge (*Ibid.*, p. 39). Then, for Cardona, this playful form of teaching, which is the ideal ground for the teaching of the multi-word units, should be accompanied by an introduction of the learners to a metacognitive reflection (Cardona, 2009). Moreover, the author is inspired by the strategies proposed by cognitive linguistics (Lakoff & Johnson, 1980 & 1999), by Lewis (1993) and Cooper (1998 & 1999).

Cardona (2008, p. 57) suggests avoiding idiomatic expressions within de-contextualized activities (i.e. lists of idiomatic forms with translation alongside, matching techniques between idiomatic expression and its definition, multiple choice where distractors are not fixed expressions)¹. The author, being sensitive to the characteristics of frozen expressions, to their pragmatic use and to their figurativeness, asserts that, in the first place, the teacher should establish the criteria for choosing the expressions to be taught which, according to Cardona, are the following: 1) to choose an expression with a high frequency rate; 2) to choose an expression with a minor difficulty of the internal vocabulary and avoid expressions frozen with obsolete terms; 3) to pay attention on the degree of transparency of the expression; 4) to make a difference between similar and different idioms with the mother-tongue. After that, the author, inspired by Cooper (1999), plans to create a teaching unit with preparatory strategies and inferential strategies (Cardona, 2008, pp. 59-60)². In addition, Cardona suggests to offer to learners work on concepts of metaphor and categorization (Cardona, 2004a, pp. 140-141); to prepare exercises with meaningful contexts to enable students to quickly disambiguate meaning (Cardona, 2008, p. 56) and to make learners aware of textual genres³.

Another example of phraseodidactics in Italian context is represented by LEKO [Lexemkombinationen und typisierte Rede im mehrsprachigen Kontext], a three-year research project (2013-2016) on the didactics of Italian collocations and phrasemes for German-speaking learners in a multilingual context. This initiative brings together researchers from Bozen's EURAC (Institute for Specialized Communication and Plurilingualism) (Zanasi, 2012; Abel et al., 2012 & 2014) and others from the University of Innsbruck. (Konecny, 2010; Konecny & Autelli, 2012, 2013, forthcoming a, forthcoming b). Taking into account the work of phraseology (in particular, Burger, 2007), corpus linguistics (Paquot & Granger, 2012) and lexicography (Urzi, 2009; Lo Cascio, 2012), the authors of this project propose the development of didactic tools on the fixed lexicon from the analysis of the corpora of learning.

First, as Zanasi et al. suggest (forthcoming) :

[The] categories of lexical combinations have been identified through an approach that is both deductive (based on phraseological theory and secondary literature), and inductive (based on pre-analysis of texts from the corpus).

¹ In this sense, the author suggests that « This type of activity can be used at most in the receptive phase, to recognize idiomatic expressions when they are subsequently encountered in a context, but they are not very useful for the development of productive abilities. In fact, if students have only been exposed to this kind of activity, they will hardly venture to use idiomatic forms in their productions, not knowing, moreover, their strategic use in interactive situations» (Cardona, 2008, p. 57).

² To sum up, the preparatory strategies are : 1) Repeating or paraphrasing the idiomatic expression without interpreting it; 2) Analyzing the idiomatic form or the context in which the expression appears. Elaborating a paraphrase without trying to infer the meaning; 3) Asking for information about idiomatic form by context. Differently, the inferential strategies are: 1) Inferring the meaning of the idiomatic form by the context; 2) Using the literal meaning of the idiomatic form as a key to understand the figurative meaning; 3) Using antecedent knowledge to assume the meaning of the idiomatic expression; 4) Referring to the idiomatic expressions in L1 to assume the meaning of the expression in the foreign language; 5) Other strategies based on learners' knowledge or on the basis of their meta-skills.

³ Indeed, according to Cardona (2009, p. 17) «Each subject has a certain *corpus* of specific terms that characterize its micro-language, but each discipline also has its own "discourse", its rhetoric made up of lexical units that take on a specific connotative dimension, of collocations and *chunks*, of expressions and expressions that contribute to the coherence and cohesion of a specific type and textual genre».

The sequences have been classified into three main categories: referential phrasemes (non-idiomatic and idiomatic), communicative phrasemes, structural phrasemes.

Then, the second stage of the project concerns the composition of a learners corpus, which consists of 290 productions written by German-speaking students in Alto-Adige, evaluated according to the CEFR A2-C1 levels (Glaznieks et al., 2014; Abel et al., 2012). The authors divided the data in four phases: 1. identification of the formulated sequences; 2. annotation of the error which may be a formal or semantic error; 3. annotation of structure and syntactic function; 4. the cause of the error which may be a transfer of interlinguistic or intralinguistic nature.

In the final analysis, observation of these data made it possible to create L2/FL Italian pedagogical sequences for elementary, intermediate and advanced German-language learners. The exercises, which are still in the creation phase, are on paper and also online. The novelty of this didactic approach is to highlight the importance of an introduction to the conceptualization of the figurativeness of frozen expressions by a comparative and semantic work (Konecny & Autelli, 2015). In addition, exercises are provided with drawings because, in the words of the authors (Konecny & Autelli, 2013), they help L2 learners to understand, learn and better memorize idiomatic expressions.

A similar approach is represented by the pedagogical proposals recommended by Marelo (2007, 2011 & 2014), Allora & Marelo (2008), Corino (2009a & 2009b), Corino & Marelo (2009a, 2009b, 2009c), Merlo (2009), Tosco (2010) on the basis of the corpora VALICO (Varietà di Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online) and VINCA (Varietà Italiano di Nativi Corpus Appaiato)¹.

The first corpus, created by Barbera & Marelo (2004) at the University of Turin in 2003, includes a set of texts written by foreign learners of Italian L2. The second, having the same structure, presents the writings of Italian speakers in Italian L1. These corpora, even if they are not completely centered on phraseology, allow to have «the possibility of comparing the lexical scale, the collocations and the syntax» (Bosc et al., 2006, p. 19). In fact, to obtain these linguistic data and build these corpora, authors chose to have a text written on the basis of a nonverbal stimulus accompanied by verbal instructions. This stimulus concerns drawings that tell an untitled story and relate to the following themes: love, dream, misunderstanding, confrontation and station.

The user of VALICO and VINCA therefore has the opportunity to examine these texts by selecting not only the L1 of the learner, but also his/her sociolinguistic profile (years of study, language knowledge, contacts with Italian, class to which belongs to the learner, cultural level, and so on)². It should be noted, however, that these corpora are not only valuable for a linguist, a didactician or a teacher who wants to have an analytical tool to understand the evolution of language, mistakes and strategies to be improved in didactics of the Italian language. But, what should be emphasized is that these corpora can also be used in language classes. This is illustrated by Corino and Marelo (2009c) proposing to use the texts of these corpora for the didactics of the morphosyntax and the lexicon of Italian to foreign and Italian students and for the self-training of Italian L1 and L2/FL teachers (Ibid. : 279). Moreover, these corpora also make it possible to examine what type of explicit phraseological teaching has been proposed by teachers or what type of phraseological mistake the learner has made writing the text.

Beyond these approaches, the reflection on construction grammars in Italy allowed a group of theoreticians to create an international project entitled «FRAME» (FRAsologia Multilingue Elettronica, Engl. Multilingual Electronic Phraseology)³, which currently plays a pioneering role in the development of the research of the frozen lexicon⁴. This project starts with Schafroth's PhraseoFrame (2013a/b, 2014a/b) for the Italian of Foreign Language and is complemented by a pragmatism for other languages with the studies of Benigni et al. (2015), Imperiale & Schafroth (2016), Imperiale (2016). This is a multilingual database, not yet completed, where teachers and learners

¹ The corpora websites are respectively: www.valico.org and http://www.valico.org/vinca_CORPUS.html

² The usefulness of these corpora, in the words of Corino & Marelo (2009c, p. 279 and p. 281), is that: «[VALICO represents] a window on the world of Italian learning / teaching and aims to offer to the linguists an annotated corpus for speech and text type to do research on Italian L2, to the teachers useful tools for observing the use of balanced and annotated in-network corpora teaching, to the students with immediate correction and explanation of the mistake committed [...] [and] VINCA, initially designed to act as a control corpus for VALICO, has now begun to live its own life, as support to applied teaching and reflection on teaching».

³ The project website is: <http://www.frasesologia.it/gfm/>

⁴ The universities involved in the financing of this project are University of Milan, University of Roma Tre and Heinrich Heine University of Düsseldorf. We also want to highlight the presence of a project that has developed alongside FRAME and uses its data to build an even more advanced didactic tool. This is «Fraseodidattica multimediale» planned by Giacoma, Brunetti and Ruggieri in 2015 at Technische Universität Dresden. This project, still in the initial phase, proposes the creation of a series of videophraseologisms. Authors have already created the first videophraseologism for German-speaking learners of Italian as Foreign Language and this sequence is entitled «Sono alla frutta!», Engl. «I'm at dessert!», Fig. «I am at the end of my rope». Giacoma (2012), who has worked extensively in the field of phraseology, emphasized the benefits of video-based phraseology because she affirms the importance of highlighting all the pragmatic aspects that contribute to the enunciation of a frozen expression.

of a Foreign Language can find lists and descriptions of phraseology of the following languages: Italian, French, Chinese, English, German, Japanese, Russian and Spanish¹.

The approach used to present the phraseological elements is that of Goldberg's Grammar Construction (1995) and Croft (2001), which provides a holistic description with several points of view: phonological, morpho-syntactic, semantic-pragmatic, and discursive. However, unlike Croft's approach, Benigni et al. (2015, p. 285) adopt a point of view that allows to «describe all the construction-specific and language-specific properties in a way that allows learners to understand and use these phrases». In addition, the authors chose to implement the database using an onomasiological approach (*Ibid.*).

The database consists of two parts: the first, called «Entry field», proposes a traditional definition of lemma that can be consulted quickly; the second, called «Description field», offers a detailed description of the examined linguistic levels (morphological, syntactic, semantic-pragmatic and discursive). In turn, the two parts present other sub-domains or «Virtual spaces».

The first part shows the following fields: 1) phraseologism text; 2) transcription; 3) transliteration; 4) variant; 5) literal translation; 6) equivalent; 7) type of phraseologism; 8) formality; 9) transmission channel; 10) meaning-paraphrase; 11) examples taken from the corpora; 12) Thesaurus; 13) collocation. This presentation calls for several remarks. First, we can observe that the learner or teacher are encouraged to develop a phase of discovery of phraseology that is classified and presented with its variants and in context. Then, the cleavage between the Mother-Tongue and the Foreign Language is overcome by a dynamic translational space that allows the user to explore literal translations, equivalents, synonyms and different meanings using dictionaries and corpora. In particular, according to the authors (Benigni et al., 2015, p. 283), the introduction of the literal translation of the frozen sequence is useful because it «allows the lexical constituents and mental images behind the process of construction of meaning to become learners of the L2». In addition to literal translation, scholars have paid particular attention on equivalent translation because it not only provides an understanding of the syntactic, pragmatic and functional differences between the source and target languages, but also offers the possibility of consulting quickly the meaning of the frozen expression taken into consideration.

The second part of the database provides an introduction to the field of description of the frozen unit which will be examined under several aspects as we can see hereafter: semantic, syntactical, morphological, pragmatic, discursive description. The description of this second part of the project allows us to understand the importance of a holistic approach to lexicalization. In fact, the authors, as we can see from this table, allow the user to have first-hand information on the characteristics of the frozen unit being considered. This way of making explicit the mechanisms and strategies of fixation is not only an advantage to compensate for the lexicographic need of translators or experts of the fixation, but it offers above all a practical tool, on the one hand, to the teachers who can refine their educational sequences thanks to the descriptions given by the authors; On the other hand, learners who are keen to improve their Foreign Language proficiency level in a fast and accessible way.

The novelty of this project is, first of all, to apply the construction grammar approach which seems very little used in the work on language didactics. Secondly, considering phraseology as a semantic unit admits the possibility of thinking about motivation and the coexistence of several meanings. Finally, the interlinguistic perspective favors a comparative examination of an onomasiological point of view on the differences and similarities between neighboring languages and languages belonging to different linguistic groups. As De Knop & Mollica (2018), Mollica (2015) and Schafroth (2015) have shown, this is an approach that, although it still needs to be developed, reveals several didactic advantages as it helps to foster the recognition of fixed expressions by a guided accompaniment that tries to show the user all aspects involved in the creation of the concept of lexicalization.

Status of Research on French as Foreign Language Phraseodidactics in Italian academic context

Several theorists approached the examination of the phraseology of French in Italy. Some of them have been interested in its identification and its treatment in dictionaries or grammars or textbooks (Conenna, 1989 & 1990; Alain et al., 1993; Cini, 2005; Murano, 2010 & (2013 [2012]); Minerva, 2003, 2006 & 2010; Minerva & Pellandra, 1997; Lillo, 2013 [2012]); others have described and classified the phraseological elements (Conenna, 1995, 2000, 2002, 2007; Lo Cascio, 2007; Labelle & Leclère, 2007; De Gioia, 2007; Vecchiato, 2008; De Giovanni, 2017; Velez, 2016); finally, others, but this time in a minority, have tried to circumscribe the difficulties in recognizing and teaching them (Conenna, 2004; Conenna, forthcoming; FRAME project).

¹ It should be noted that at present the metalanguage of the explanatory parts of the database is Italian because, according to the terms of Benigni et al. (2015, p. 282) «the 'ideal' learner we address is an Italian student, whose level ranges from A1 to C2». However, authors state that there is the possibility of translating all entries into the language under consideration, that is to say that a phraseology in French will be explained in French and so on.

Notwithstanding the importance of the didactics of the fixed units, at present there is no sufficient number of pedagogical sequences concerning this subject. This is rightly emphasized by Lillo (2013 [2012], p. 7):

If one thinks that one really knows a language only when one masters phraseology, the methodological means implemented for the teaching of the multi-word units in exogenous medium are sorely lacking. Which grammar for the teaching of French as Foreign Language does present problems related to multi-word units? Even in language textbooks, their presence is anecdotal.

One of the few theorists to engage in reflection efforts of the French as Foreign Language phraseodidactics is Conenna who worked on proverbs and their semantic potential, but also on the French-Italian comparison of frozen expressions. The author (Conenna, 1989 & 1990), commenting on the didactic method of Julliani (1659), highlights the modernity of his educational sequences which bring out a rudimentary but interesting teaching of proverbs. For Julliani, a good lexical competence is articulated in four stages that Conenna (1990) summarizes as follows:

[...] The pupil becomes:

1. able to speak, after having learned the concrete names: in other words, he learns the reference to the world of which one speaks;
2. He learns pleasantly from sentences (= dialogues): he speaks of the world and he mobilizes the knowledge already learned;
3. he is made intelligent of the beauties and delicacies of the language: he learns idiomatic phrases, he inserts himself into a culture, and he particularizes;
4. he becomes, thanks to the accomplished texts, perfect in the language: the rhetoric provides the capacity of expression; he universalizes (*Ibid.*, p. 38).

All this shows that Julliani is not only particularly attentive to the cultural and pragmatic aspects of proverbs, but also that lexical competence establishes knowledge of the world and, consequently, of language. Moreover, this approach seems to us to be close to Lewis (1993) because to know a Foreign Language consists in the comprehension and production of lexical sentences. These structures follow a pattern of this type: «noun-phrases-proverbs ----- Text» where «text corresponds to the implementation of names, sentences and all proverbs» (Conenna, 1990, p. 38).

Conenna (forthcoming) has also worked on a contemporary dimension of the teaching of the frozen lexicon. In fact, the author recently addressed a proverb phrasebook for Italian-speaking French as Foreign Language learners enrolled in the «International Relations» Master 1/2 of the Department of Political Science at the University of Bari.

Conenna has planned an innovative course aiming to highlight proverbial legal formulas and old adages by a trilingual contrastive study in French, Italian and Latin. The novelty of this approach does not only concern the fact of treating formulas in a language of specialty, in particular the legal one; but to enable learners to acquire, in a dynamic and comparative way, multilingual skills. Moreover, for the analysis and examination of these sequences, Conenna suggests a cultural approach allowing young diplomats to reconstruct the motivation of proverbs and to explore the richness of the paremiological potential. In addition, Conenna advises young French as Foreign Language teachers to follow M. Gross's lexicon-grammar approach (1968, 1975, 1981, 1982, 1990). In particular, she emphasizes the importance of the construction of tools and teaching aids for the teaching of phraseology for translators and interpreters. In this sense, Conenna affirms the need to encourage the creation of electronic dictionaries, digital applications and the development of phraseological lists.

On the usefulness of educational tools, it is worth recalling Murano's works (2010 & 2012) on the French / Italian bilingual meta-phraseography. In particular, the author highlights the difficulties that find learners in consulting dictionaries when they encounter lexical units. In this respect, she states that «contrary to other types of information that are part of the microstructure, FS [Frozen Sequences] can occupy several positions in the article, which may disorient the user of the dictionary, particularly in a perspective of bilingual lexicography» (Murano, 2010, p. 236). However, to avoid difficulties for the user-learner and to make easy the identification within the bilingual dictionary, Murano suggests to converge two elements:

On the one hand, the lexicographer should propose to the user the appropriate starting point for his research, mark the path to the FS [Frozen Sequence] and explain it in the paratext in a clear form; on the other hand, the user should have developed consultation strategies and he/she must be able to use, among his/her dictionary skills (*dictionary skills*), those which allow him/her to access the FS the fastest (*Ibid.*).

Observation of French as Foreign Language phraseology teaching in university context through pedagogical programs: Method and Results

In this paper, we would like to add a description of the approaches in phraseodidactics to an empirical research on the reception of this teaching in French Language by some universities. In order to better understand what kind of French as Foreign Language teaching was provided in Italian universities, we would like to question the pedagogical programs offered by professors and researchers. We have limited our analysis to 20 pedagogical programs even knowing that the sample should be extended to a greater number of universities to better understand the dynamics in the proposals for teaching French phraseology to an audience of Italian students.

We have not consciously taken into account the work of the organizations organizing «autodidacticism» student learning units, such as, for example, the French Alliance, the French Institutes in Italy or the preparation centers for French-language studies. This choice is mainly due to the fact that our attention is focused on the higher education of the French as Foreign Language and the pedagogical strategies carried out by researchers and professors.

We have chosen the programs of higher education institutions where French is taught as «main field», that is to say, as the main subject, during the 2 years of university studies, sanctioned by the 2nd Master's Degree. In total, we reviewed 20 programs, including 10 for the first year of the Master's Degree (Primo anno della Laurea Magistrale) and 10 for its second year (Secondo Anno della Laurea Magistrale).

This choice depends on the fact that the teaching of phraseology can be observed from a more advanced level of education because, on the one hand, in Italy, there is no interest of these studies for lower levels. On the other hand, it seems to us more interesting to take into consideration the Master 1 which makes it possible to observe the objectives proposed starting from the end of the first cycle, in particular the Bachelor's Degree, during which the students should acquire a level of language B2 + of the CEFR. We have added to that the Master 2 where the requested level is equivalent to C1.

The pedagogical programs, which can be consulted in Internet, are anonymous and come from different Italian universities and several courses of study concerning the «Languages Specialty» and, more specifically, French as Foreign Language Specialty¹. We have chosen the following universities: Turin, Milan, Venice, Trieste, Bologna, Ferrara, Rome, Naples, Cagliari and Palermo.

To avoid overloading the description, we summarize the collected data in two tables where we can observe: 1) The activities chosen by the teachers; 2) the chosen approaches; 3) what type of phraseology's category do they examine; 4) the level required for learners to register for the course.

The first analysis concerns the activities that teachers have mentioned in the programs to deliver the academic course. The activities on which we would like to reflect concern areas close to the teaching of phraseology and they are marked by the letters of the Latin alphabet: a. Explicit teaching of phraseology; b. Initiation to semantics and lexical morphology; c. Awareness of use of corpora, concordancers and dictionaries; d. Teaching terminology or languages for specific purposes; e. Introduction of socio-pragmatics (linguistic registers, etc.); f. Attention to metacognition (memory, awareness of meta-learning, etc.); g. Comparative approach with L1, L2 or L3. We have added, for each town, an affirmative answer symbolized «✓» and a negative, represented by empty space.

The second question «What kind of approach did they choose?» tries to understand if professors/researchers are sensitive to approaches close to the teaching of phraseology. This time, we added a different number for each approach as follows: 1. Lexical approach; 2. Approach to cognitive semantics; 3. Metacognitive approach; 4. Construction grammar approach; 5. Lexicon-grammar approach; 6. Communicative approach; 7. Not specified.

The third question highlights phraseology's category used in the programs taken into consideration. We chose the letters of the Greek alphabet as follows: α Collocations and locutions; β idiomatic expressions/idioms; γ Proverbs and word plays/puns; δ Others; ε Not specified.

The last question tries to show the level required by each professor/researcher, but when this information does not appear, we have added the following symbol «//».

	Chosen Activities	Approach	Lexical Unit Category	Pre-required Level
--	-------------------	----------	-----------------------	--------------------

¹ We examined the programs of the following Masters' Degrees: «Master's Degree in Modern European and American Languages and Literatures», «Master's Degree in Specialized Translation of Texts», «Master's Degree in Modern Languages for International Communication and Cooperation», «Languages, Literature and Translation», «European and Non-European Languages and Literatures», «Linguistic, Literary and Translation Sciences», «Translation and Interpretation for the Internationalization of Business», «Languages, Comparative Literature and Intercultural Translation», «Languages, Culture, Literature, Translation», «Linguistic and Intercultural Mediation», «International communication for tourism», «Foreign languages for international communication», «Specialized translation and conference interpretation», «Modern languages and literatures of the West and the East».

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.			
Turin			✓	✓		✓	✓	6	ε	//
Milan		✓						7	ε	//
Venice				✓				7	ε	B1
Trieste	✓		✓	✓	✓			7	ε	//
Bologna		✓	✓	✓	✓	✓		6	ε	//
Ferrara	✓		✓	✓	✓	✓		1/6	β, γ	B2
Rome						✓	✓	7	ε	//
Naples				✓				7	ε	//
Cagliari			✓	✓			✓	7	ε	B2+
Palermo	✓		✓	✓	✓	✓	✓	7	γ	//

Tab. 1 (Data related to the Master 1 - Laurea Magistrale 1 ° anno)

	Chosen Activities							Approaches	Lexical Unit Category	Pre-required Level
	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.			
Turin						✓	✓	7	ε	//
Milan		✓						7	ε	//
Venice					✓	✓		7	ε	//
Trieste			✓	✓	✓	✓		2/3/6	ε	//
Bologna	✓	✓	✓	✓	✓		✓	1/5/6	β	//
Ferrara		✓	✓	✓	✓		✓	7	ε	B2
Rome		✓	✓	✓		✓	✓	7	ε	//
Naples				✓				7	ε	//
Cagliari			✓	✓			✓	7	ε	B2+

Palermo						✓	✓	7		ε	//
---------	--	--	--	--	--	---	---	---	--	---	----

Tab. 2 (Data related to the Master 2 - Laurea Magistrale 2° anno)

The data show that only 30% of the M1 programs examined take into account the idea of teaching phraseology. It seems worse for the M2 where only 1/10 of professors/researchers consider its teaching. On the other hand, awareness of the use of corpora, concordancers and dictionaries (60% for the M1 and 50% for the M2) and the teaching of the terminology or the languages of specialty (80% for the M1 and 60% for the M2) seem to be the subject of teaching proposals. There is also widespread interest in introducing metacognitive and comparative thinking, especially for translation classes.

Regarding the approaches, we can observe a lack of clarification and a lack of willingness to give details to the students. Few professors/researchers plan to teach phraseology and, when they want to do so, it is simply a didactic of idiomatic expressions and puns. Finally, in most cases the pre-requisite level is about B2.

In general, there is a deficiency in phraseodidactics of French as Foreign Language in Italy, although it should be emphasized that some didacticians and linguists try, by an appropriate didactic treatment, to make explicit the most recent didactic strategies and work to develop them.

Conclusion

In this article, we would like to show the reception of phraseology studies in Italy by describing the main approaches and projects that have been developed. We have been able to observe how the phraseological studies have interested above all scholars dealing with both corpora and cognitive linguistics. However, as far as the French language is concerned, few studies have been carried out and even today we observe that only the domain of languages for specific purposes and lexicography have an interest in the teaching of this particular type of vocabulary. Our analysis has shown a gaping situation where we can witness a lack of interest, except for isolated and recent cases, due mainly to attention to the grammar proves an object of privileged teaching. Moreover, as has been observed through the pedagogical programs, the reception of this sector of teaching of the French language is scarcely taken into consideration by the Italian professors.

References

- Abel, A.; Vettori, Ch.; Wisniewski, K. (Eds.). (2012). Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale / Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozial-psychologische Untersuchung (1). Bozen, Italy: Eurac.
- Abel, A.; Vettori, Ch.; Wisniewski, K.; Nicolas, L.; Boyd, A.; Hana, J. & Meurers, D. (Eds.). (2014). A Trilingual Learner Corpus Illustrating European Reference Levels. In *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1(2), 111-126.
- Alain, Ch.; Minerva, N. & Pellandra, C. (Eds.). (1993). Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860. In *Histoire de l'éducation*, n° 58, *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles*, 190-191.
- Allora, A. & Marengo, C. (2008). L'aggettivazione in scritti di apprendenti l'italiano come L2. In G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (Eds.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 17-36). Perugia, Italy: Guerra.
- Autelli, E. & Konecny, Ch. (2015). Combining Lexicography with Second-Language Didactics: The Case of the Bilingual Collocations Dictionary *Kollokationen Italienisch-Deutsch*. In O. M. Karpova & F. I. Kartashkova (Eds.), *Life Beyond Dictionaries* (pp. 185-198). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Balboni, P. E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino, Italy: UTET Libreria.
- Bally, Ch. (1951 [1909]). *Traité de stylistique française*, vol. I & II. Geneva & Paris, France: Librairie Georg & Cie et Librairie C. Klincksieck.
- Barbera, M. & Marengo, C. (2004). VALICO (Varieta di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online). Una presentazione. In *ITALS 2*, 7-18.
- Bárdosi, V.; Ettinger, S. & Stölting, C. (2003 [1992]). *Redewendungen Französisch/Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch*. Tübingen, Germany: Francke.
- Benigni, V.; Cotta Ramusino, P.; Mollica, F. & Schafroth, E. (2015). How to Apply CxG to Phraseology: A Multilingual Research Project. In *Journal of Social Sciences*.
- Binon, J. & Verlinde, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. In *La lettre de l'AIRDF*, 33, 31-36.

- Bosc, F.; Marello, C. & Mosca, S. (Eds.). (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino, Italy: Loescher.
- Burger, H. (2007). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Cacciari, C. & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. In *Journal of Child Language*, 16, 387-405.
- Cavalla, Ch. (2009). *La phraséologie en classe de FLE. Les Langues Modernes*, 1.
- Cavalla, Ch. & Crozier, E. (2005). *Emotions-Sentiments*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cavalla, C. (2014). Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement. In M.I. Gonzalez-Rey (Ed.), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique* (pp.151-169). Ottignies-Louvain-la-Neuve, Belgium: EME.
- Cardona, M. (2004a). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattica*. Bari, Italy: Adriatica Editrice.
- Cardona, M. (2004b). Il lexical approach nell'insegnamento dell'italiano. In *It. 14*.
- Cardona, M. (2004c): Il lexical approach: riconsiderare il lessico e la grammatica. In P. Mazzotta (Ed.), *Modelli grammaticali e teorie linguistiche, SeLM (Scuole e lingue moderne)* (pp. 4-6), XLII.
- Cardona, M. (2003). Il lexical approach e i processi della memoria: alcune convergenze. In R. Dolci & P. Celentin (Eds.), *La formazione del docente di italiano per stranieri, vol. II*. Rome, Italy: Bonacci.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino, Italy: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino, Italy: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2000). Il lexical approach e i processi della memoria: Alcune convergenze. In R. Dolci & P. Celentin (Eds.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma, Italy: Bonacci.
- Cardona, M. (2005). Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2. In *Babylonia* 3/5, 19-23.
- Cardona, M. (2008). La comprensione e produzione di idioms: aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche. In *Studi di glottodidattica*, 3, 45-64.
- Cardona, M. (2009). L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni. In *Studi di Glottodidattica* 2, 1-9.
- Cini, M. (2005). La fraseologia tra teoria e prassi lessicografica. In *Studi di lessicografia italiana*, XII, 283-318.
- Conenna, M. (1989). Les noms, les phrases et les proverbes de Julliani pour l'apprentissage des langues. In *La lingua francese nel Seicento, Quaderni del Seicento francese*, 9, 41-62.
- Conenna, M. (1990). *Julliani (sieur) (1659). Les proverbes divertissants, texte établi, annoté et présenté par Mirella Conenna*. Fasano/Paris : Schena, Nizet.
- Conenna, M. (1995). Équivalence sémantique et variantes formelles dans les proverbes. In M. Margarito & A. Raugéi (Eds.), *Studi di Linguistica, Storia della Lingua, Filologia francesi* (pp. 205-219). Torino, Italy: Edizioni dell'Orso.
- Conenna, M. (2000). Structure syntaxique des proverbes français et italiens. In *Langages*, 139, 27-38.
- Conenna, M. (2002). Sur l'historique des proverbes. In G. Maiello & R. Stajano (Eds.). *Collage. Studi in memoria di Franca Caldari Bevilacqua* (pp. 35-51). Salerno/Milano, Italy: Œdipus.
- Conenna, M. (2004). Relazione sull'insegnamento del francese nelle facoltà di lingue e nei corsi di laurea in lingue. In S. Cigada & E. Galazzi (Eds.). *L'insegnamento del francese nell'università italiana. Atti del convegno "Studi di linguistica francese in Italia"*, Milano 18-19 aprile 2002 (pp. 9-28). Brescia, Italy: La Scuola.
- Conenna, M. (2007). Le proverbe : une phrase aux 'destins croisés'. In *Cahiers de Lexicologie*, 90 (2), 5-15.
- Conenna, M. (in press). *Ambasciator non porta pena*". Proverbi e glottodidattica nei corsi di Scienze Politiche. In *Conferenza plenaria presentata al IV Congresso Internacional de Fraseologia e Paremiologia – III Congresso Brasileiro de Fraseologia, UNESP, São José do Rio Preto (21-25/3/2016)*.
- Cooper, T. C. (1999). Processing of Idioms by L2 Learners of English. In *TESOL Quarterly*, 33 (2), 233-262.
- Cooper, T. C. (1998). Teaching Idioms. In *Foreign Language Annals*, 31, 255-266.
- Corde, A. & Marello, C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia, Italy: Guerra.
- Corino, E. (2009a). Varietà di apprendimento e subordinazione: studi a cavallo tra VALICO e VINCA. In E. Corino & C. Marello (2009b) (Eds.), *VALICO. Studi di linguistica e didattica* (pp. 71-95). Perugia, Italy: Guerra.

- Corino, E. (2009b). L'altro giorno al lavoro mi era annoiato e così cominciavo di sognare... L'uso di passato prossimo e imperfetto in apprendenti germanofoni di italiano L2. In C. Consani, P. Desideri, F. Guazzelli & C. Perta (Eds.), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive* (pp. 435-455). Roma, Italy: Bulzoni.
- Corino, E. & Marellò, C. (2009a). Elicitare scritti a partire da storie disegnate: il corpus di apprendenti valico. In C. Andorno & S. Rastelli (Eds.), *Corpora di Italiano L2: Tecnologie, metodi, spunti teorici* (pp. 113-118). Perugia, Italy: Guerra.
- Corino, E. & Marellò, C. (Eds.). (2009b). *VALICO. Studi di linguistica e didattica*. Perugia, Italy: Guerra.
- Corino, E. & Marellò, C. (2009c). Didattica con i corpora di italiano per stranieri. In *Italiano LinguaDue*, 1, 279-285.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar : Syntactic theory in typological perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- De Gioia, M. (2007). Les adverbès figés 'Prép Dét C'. *Lexique trilingue français-anglais-italien*. In M. T. Biason (Ed.), *Expressions libres, expressions figées. Hommage à Maurice Gross. Journée d'études du 15 mai 2002, textes réunis par Maria Teresa Biason* (pp. 161-245). Venice, Italy: Cafoscarina.
- De Giovanni, C. (Ed.). (2017). *Fraseologia e Paremiologia. Passato, presente, futuro. Metodi e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- De Knop, S. & Mollica, F. (2018). Kausalkonstruktionen mit Adjektiv im freien und fixierten Gebrauch. In *Linguistik online*, 90, 3/18, 21-45.
- De Mauro, T. (2005). *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*. Novara, Italy: Istituto Geografico De Agostini.
- Ettinger, S. (1992). Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques. In F. J. Gilles Dorion et al. (Eds.), *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre -französisch heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert* (pp. 98-109). Frankfurt am Main, Germany: Diesterweg.
- Giacoma, L. (2012). *Fraseologia e fraseografia bilingue. Riflessioni teoriche e applicazioni pratiche nel confronto Tedesco-Italiano*. Frankfurt a.M., Germany: Lang.
- Glaznieks, A.; Nicolas, L.; Stemle, E.; Abel, A.; Lyding, V. (2014). Establishing a Standardised Procedure for Building Learner Corpora – a Response to Demands and Suggestions of Users. In *APPLES. Journal of Applied Language Studies*, 8(3), 5-20.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- González Rey, M. I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- González Rey, M. I. (2007a). *La didactique du français idiomatique*. Cortil-Wodon, Belgium: InterCommunications & E.M.E.
- González Rey, M. I. (2007b). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon, Belgium: E.M.E.
- González Rey, M. I. (2010). *La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement*. La Clé des Langues, Lyon, ENS LSH/DGESCO.ù
- Granger, S. & Meunier, F. (2008). *Phraseology : an interdisciplinary perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gross, M. (1968). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*. Paris, France: Cantilène.
- Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris, France: Hermann.
- Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique, Formes syntaxiques et prédicats sémantiques. In A. Guillet & C. Leclère (Eds.), *Langages*, 63, 7-52, Paris: Larousse.
- Gross, M. (1982). Une classification des phrases figées du français. In *Revue québécoise de linguistique*, 11, 2, 151-185, Montreal: Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Gross, M. (1990). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe de l'adverbe*. Paris: ASSTRIL.
- Imperiale, R. & Schafroth, E. (2016). Fraseologia italiana per apprendenti L2 e specialisti. La pratica dell'approccio costruzionista. In *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 6 (III), 105-132.
- Konecny, Ch. & Autelli, E. (in press a). *Kollokationen Italienisch-Deutsch (Publikation geplant für 2014)*. Hamburg, Germany: Buske.
- Konecny, Ch. & Autelli, E. (in press b). Learning Italian phrasemes through their conceptualisations. In B. Kacjan; E. Hallsteinsdóttir & Ch. Konecny (Eds.), *Phraseologie und Kultur. Teilband: Usus magister est optimus –Phraseology in language teaching and training (Arbeitstitel)*. Atti della sezione dallo stesso nome inambito della "Internationalen Konferenz Europhras 2012", Maribor, 26--31/08/2012. Maribor: Slavistično društvo, Filozofska fakulteta [Zora]. (e--book)
- Konecny, Ch. & Autelli, E. (2013). Learning Italian phrasemes through their conceptualizations. In C. Konecny; E. Hallsteinsdóttir & B. Kacjan (Eds.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik./Phraseology in language*

- teaching and in language didactics (pp. 117-136). Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta [Zora,94].
- Konecny, Ch. (2010). Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele. Munich: Martin Meidenbauer [Forum Sprachwissenschaften; 8].
- Konecny, Ch. & Autelli, E. (2012). Italianische Kollokationen. Wortverbindungen der italienischen und deutschen Sprache im Vergleich. Ein Forschungsprojekt. In <http://www.kollokation.at>
- Labelle, J. & Leclère, C. (2007). Du verbe simple au verbe complexe et du français au québécois. In *Expressions libres, expressions figées. Hommage à Maurice Gross* (pp. 9-30). Venice, Italy: Cafoscarina.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh – The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New-York, USA: Basic Books.
- Legallois, D. & Tutin, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages* 2013/1 (189), 3-25.
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. In *Journal of Child Language*, 19, 415- 433.
- Levorato, M. C. (1993). The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence. In Cacciari, C. & Tabossi, P. (Eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove, UK: Language Teaching Publication.
- Lillo, J. (2013 [2012]). Avant-propos. In M. Murano (Ed.), *Des phrases aux séquences figées. La phraséologie dans les dictionnaires bilingues franco-italiens (1584-1900)*. Quaderni del CIRSIL, 11, 7-8. Bologna, Italy: Clueb.
- Lo Cascio, V. (Ed.). (2012). *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Lo Cascio, V. (Ed.). (2007). *Parole in rete: apprendimento e teoria nell'era elettronica*. Novara, Italy: Utet-Università.
- Lüger, H. H. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69-120.
- Lüger, H.-H. (1999). *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmlinguistische Untersuchung*. Vienna, Austria: Edition Praesens.
- Lüger, H.-H. (2004). Idiomatic Kompetenz –ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In H.-H. Lüger & R. Rothenhäusler (Eds.), *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (pp. 121-169), Sonderheft 7/2004, Landau.
- Marello, C. (1996). *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*. Bologna, Italy: Zanichelli.
- Marello, C. (2007). L'italiano ed altre lingue nella varietà dei corpora. Una introduzione. In M. Barbera; E. Corino & C. Marello (Eds.), *Corpora e linguistica in rete*. Perugia, Italy: Guerra [L'officina della lingua. Strumenti; 1], vij-xij.
- Marello, C. (2014). *Dizionari di collocazioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto*. In Molino, A. & S. Zanotti (Eds.), *Observing Norms Observing Usage: Lexis in Dictionaries and in the Media* (pp. 183-199). Frankfurt a.M., Germany: Lang.
- Marello, C. (2011). Interpretare testi scritti composti a partire da storie diseguate. In K. Hölker & C. Marello (Eds.), *Dimensionen der Analyse von Texten und Diskursen Dimensionen dell'analisi di testi e discorsi* (pp. 283-304). Berlin, Germany: LIT.
- Masini, F. (2009). Combinazioni di parole e parole sintagmatiche. In E. Lombardi Vallauri & L. Mereu (Eds.), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone* (pp. 191-209). Rome, Italy: Bulzoni.
- Masini, F. (2012). *Parole sintagmatiche in italiano*. Cesena-Roma, Italy: Caissa Italia.
- Merlo, R. (2009). Scienza multilingue per romeno foni. In C. Marello (Ed.), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero* (pp. 159-223). Perugia, Italy: Guerra edizioni.
- Minerva, N. (Ed.). (2003). *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1861 al 1922*. Bologna : CLUEB.
- Minerva, N. (2006). Insegnare le lingue/culture ieri. L'Ottocento e il rinnovamento dell'insegnamento linguistico-culturale tra scienze umane e scienze sperimentali . In D. Londei; D. R. Miller & P. Puccini (Eds.), *Insegnare le lingue/culture oggi : il contributo dell'interdisciplinarietà* (pp. 35-53). Bologna, Italy : Asterisco.
- Minerva, N. (2010). Italie, 1830-1914. La mise en scène de l'autre et la naissance de l'identité nationale dans les manuels scolaires pour l'enseignement/apprentissage du français. In *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde*, décembre 2010, 45, 157-175.
- Minerva, N. & Pellandra, C. (Eds.). (1997). *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. Bologna : CLUEB.

- Mollica, F. (2015). Die Rolle der Kontrastivität in der Phraseodidaktik: Eine kognitive und konstruktionsgrammatische Perspektive. In C. Di Meola & D. Puato (Eds.), *Deutsch Kontrastiv Aus Italienischer Sicht: Phraseologie, Temporalität und Mehr* (pp. 13-35). Frankfurt am Main, Germany: Lang.
- Murano, M. (2010). *Le traitement des Séquences Figées dans les dictionnaires bilingues français-italien, italien-français*. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher.
- Murano, M. (2013 [2012]). Des phrases aux séquences figées. La phraséologie dans les dictionnaires bilingues franco-italiens (1584-1900). *Quaderni del CIRSIL*, 11. Bologna, Italy: Clueb.
- Paquot, M. & Granger, S. (2012). Formulaic Language in Learner Corpora. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 130-149.
- Schafroth, E. (2013a): Das pragmatische Potential von Phrasemen – illustriert am Deutschen und Italienischen. In S. Cantarini (Ed.), *Wortschatz und Wort-schätze im Vergleich: Methoden, Instrumente und neue Perspektiven* (pp. 185-208). Frankfurt a.M., Germany: Peter Lang [Kontrastive Linguistik/Linguistica contrastiva, 3].
- Schafroth, E. (2014). Eine Sache des Verstehens: Phraseme als Konstruktionen und ihre Beschreibung in der Lexikographie Französisch/Deutsch. In M.J. Domínguez Vázquez, F. Mollica, M. Nied Curcio (Eds.), *Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik* (pp. 83-111). Berlin/New York: De Gruyter.
- Schafroth, E. (2015). Italian phrasemes as constructions: how to understand and use them. In *Journal of Social Sciences*, 11 (3), 317-337.
- Simone, R. (2006). *Classi di Costruzioni*. In N. Grandi & G. Iannaccaro (Eds.), *Zhi. Scritti in Onore di Emanuele Banfi in Occasione Del Suo 60° Compleanno* (pp. 383-409). Cesena/Roma, Italy: Caissa.
- Tosco, A. (2010). Autocorrezioni di apprendenti cinesi nel corpus GranVALICO. In S. Rastelli (Ed.), *Italiano di cinesi. Italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale* (pp. 123-132). Perugia, Italy: Guerra.
- Tutin, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. In *Revue française de linguistique appliquée* 2 (12), 5-14.
- Urzi, F. (2009). *Dizionario delle combinazioni lessicali*. Luxembourg: Convivium.
- Vecchiato, S. (2008). Synonymie en syntaxe. Étude de la complémentation verbale à travers des réseaux d'emplois synonymiques (connaître, reconnaître, savoir). In S. Cigada & M. Verna (Eds.), *La sinonimia tra langue e parole nei codici francese e italiano, Atti del Convegno (Università Cattolica di Milano, 24-27 ott. 2007)* (pp. 427-450). Milano, Italy: Vita e Pensiero.
- Velez, A. (2016). *Giochi di parole: dalla poesia ai fumetti passando per il giallo. Saggi su Desnos, San-Antonio, Asterix*. vol. 1. Palermo, Italy: Herbita.
- Voghera, M. (1994). Lessemi complessi: percorsi di lessicalizzazione a confronto. In Lingua e stile, 29, 185-214.*
- Voghera, M. (2004). Polirematiche. In M. Grossmann & Rainer, F. (Eds.), La formazione delle parole in italiano (pp. 56-69). Tübingen, Germany: Niemeyer.*
- Zanasi, L. (2012). Lingua speciale e performances in L2. In *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, anno XLI, S. 49-66.
- Zanasi, L.; Konecny, Ch.; Autelli, E. & Abel, A. (in press). Le projet LeKo : une recherche phraséologique intégrale pour l'apprentissage des phrasèmes en contexte plurilingue. In Savatovsky, D. & Albano, M. (Eds.), *Phrasis* 4/2019.
- Sitography**
- Imperiale, R. (2016). Fraseoframe saperla lunga. In <http://lp-italienisch.de/wpcontent/uploads/2015/10/Muster-PhraseoFrame-saperla-lunga.pdf> (28.11.2016).
- Schafroth, E. (Ed.) (2014). Piattaforma per chi impara l'italiano/Lernerplattform Italienisch, Istituto di romanistica, università di Düsseldorf. In <http://lp-italienisch.de> (28.11.2016).
- Schafroth, E. (2013b), Fraseoframe Che (cosa, che cosa) me lo chiedi a fare? In http://www.romanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Romanistik/Dateien_Romanistik/Forschung_und_Projekte/FraseoFrame_a_fare_online_it.pdf (06.10.2016).

Arapça Öğretmeni Yetiştir(eme)me Problemi ve Çözüm Önerileri

Dr. Öğr. Üyesi Gürkan DAĞBAŞI

Çankırı Karatekin Üniversitesi, gdagbasi@karatekin.edu.tr

Özet

Cumhuriyetin ilanından günümüze Arapça, gerek devlet gerekse özel okullarda yabancı dil dersi veya meslek dersi olarak okutulmaktadır. 2018 itibariyle 3286 ortaokul, 1605 lisede yaklaşık bir milyon üç yüz elli bin öğrenci Arapça dersini zorunlu olarak görmektedir. Bu kadar büyük bir sayıda öğrenciye hitap eden bir ders için öğretmen yetiştirmede azami özen gösterilmesi elzemdir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı bu ders için Arapça öğretmenliği programı mezunlarına öncelik verse de Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim-Tercümanlık ve İlahiyat Fakültesi mezunları da Arapça öğretmeni olarak atanabilmektedir. Bu noktada ise bir takım problemler ortaya çıkmakta ve bu problemler başarılı bir Arapça öğretim-öğrenim sürecini olumsuz olarak etkilemektedir. Bu çalışmada, Arapça öğretmeni olarak atanan adayların mezun oldukları programların ders içerikleri ayrıntılı olarak karşılaştırılmış; ayrıca bu bölümlerde görev yapan akademisyen yetkinlikleri, ortaokul ve lisede okutulan Arapça dersleri müfredatları, konuya dair Talim ve Terbiye Kurulu ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kararları konu bağlamında tartışılmıştır. Sonuç bölümünde ise zikredilen durumlardan kaynaklanan problemler tespit edilip bu problemlere çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Arapça, öğretmen yetiştirme, program, öğretim.

Abstract

Since the foundation of Turkish Republic, Arabic language has been taken its place on the curriculum not only at state schools but also at private schools as language course or technical course. According to data of 2018, approximately the one million three hundred and fifty students, in 3286 secondary school and 1605 high school, took the Arabic course as compulsory course at their institutions. It is necessary to take significant measures for training instructor for such a course that was focus of interest and study for those huge amount of people. Even The Ministry of National Education gives priority to employ staff who graduated from Arabic Education departments, the students who graduated from the department of Arabic Language and Literature, Department of Translation and Interpretation of Arabic and people who graduated from Department of Theology can be also employed. Meanwhile, some problems can appear at this point and these problems can negatively effect the process of the education and training of Arabic course. This study shows significant comparative information related to the graduation school information and transcript information of teachers who were assigned as teacher for Arabic and also indicates that qualifications of the academicians who were working at this department, and the curriculums of Arabic course that has been taught at elementary and high schools, and the decisions of the Board of Education and Discipline i.e an institution that is under

the control of the Ministry of the National Education and General Directorate of Religious Education. Moreover, in the conclusion part of this study some precautions related the problems that were revealed, were proposed.

Keywords: Arabic, teacher training, program, teaching.

Giriş

Türkler ve Araplar arasındaki kültürel etkileşim asırlar öncesine dayanmaktadır. Türklerin İslamiyet'e girmesinden itibaren yoğunlaşarak artan bu etkileşimin en önemli öğelerinden biri de dildir. Dünyanın en eski ve en zengin dillerinden biri olan Arapça yirmi iki ülkenin ana dili olmakla beraber, İslam'ı benimseyen bir milyardan fazla insanın da din dilidir ve bu sebeple insanların kalplerinde özel bir yeri vardır. Dini metinlerin dili olması sebebiyle yüzyıllardır süregelen Arapça öğretimi günümüzde siyasi, ekonomik, kültürel sebeplerle devam etmektedir (Dağbaşı, 2018:6).

Türkiye'de Arapça Öğretimine Genel Bakış

İlk olarak 1924 yılında açılan ve ilkokul sonrası girilen ve dört yıl eğitim veren İmam-Hatip okulları ihtiyaç duyulan din görevlisini yetiştirmeyi amaçlıyordu. O yıllarda yeterli ilgili görmeyen bu okulların sayısı zaman içinde azalarak 1931 yılında kapatıldı. 1951-1952 öğretim yılında ise birinci devresi üç yıl ikinci devresi dört yıl olmak üzere tekrar açıldılar. Günümüze kadar devam eden süreçte bu okulların sayısı bazen artmış bazen de azalmıştır. Ayrıca yabancı dil ağırlıklı İmam-Hatip Liselerinden, Proje okul kapsamında Sosyal bilimler ağırlıklı, fen ağırlıklı, dil ağırlıklı İmam-Hatipler gibi çeşitli kategorilerde eğitim-öğretime devam etmektedirler. Açılışlarının ilk yıllarında Arapça her sınıfta genelde haftada beş-altı saat okutulmuştur. 1990'lardan sonra ise yabancı dil ağırlıklı İmam-Hatip liselerinde ilk yıl 9 saat okutulan Arapça dersi, sonraki yıllarda 15 saate kadar çıkmıştır. Hali hazırda ise liselerde ilk yıl dört saat diğer sınıflarda da iki ya da üç saat olarak okutulmaya devam etmektedir. Ayrıca imam-hatip ortaokullarına da değinmek gerekmektedir. Son yıllarda eğitim sistemimize dahil olan bu okullarda da Arapça her sınıfta haftada iki saat okutulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 istatistiklerine göre ülkemizde 3286 İmam-Hatip Ortaokulu ve 1605 İmam-Hatip Lisesinde yaklaşık bir milyon üç yüz elli bin öğrenci eğitim görmektedir. Yükseköğretimde ise ilk başlarda Arap-Fars filolojisi olarak kurulan bölümler, günümüzde Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Öğretmenliği, Arapça-Mütercim Tercümanlık bölümleri olarak devam etmektedir. Aktif olarak öğrenci alan bu bölümlerin sayısı yaklaşık on altıdır ve her yıl yaklaşık 1100 öğrenci buralara kayıt olmaktadır. Eğitim tarihimize Yüksek İslam Enstitüsü olarak giren ve daha sonra İlahiyat ve İslami İlimler olarak devam eden fakültelerde de yaklaşık on altı bin öğrenci öğrenim görmektedir. Bu fakültelerde de ciddi anlamda Arapça öğretimi yapılmaktadır. Bazı fakültelerin öğretim dili %100 bazılarının %30 Arapçadır. Bu fakültelerin çoğunda Arapça hazırlık sınıfı da vardır. Arapça seçmeli ikinci yabancı dil olarak ilkokul 2.sınıftan lise 12. sınıfa kadar okutulmaktadır. Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda, Harp Akademilerinde ve birçok özel kursta da bu dil öğretilmektedir. ÖSYM verilerine göre de Arapça İngilizceden sonra sınav için en çok tercih edilen 2. dildir (Dağbaşı, 2018:8).

Türkiye'de Arapça Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Arapça öğretmeni yetiştiren programa sahip beş üniversite vardır. Gazi Üniversitesi bu üniversiteler içinde en eskisidir. Gazi Üniversitesi Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1984 yılında kurulmuştur. Eğitim süresi 5 yıldır. Dört yıl süren lisans programına başlamadan önce bir yıl süreli Arapça hazırlık sınıfını başarıyla tamamlamak gereklidir. Arapça hazırlık sınıfını başarıyla bitiren ya da Arapça yeterlilik sınavını veren öğrenciler birinci sınıf derslerini almaya hak kazanmaktadırlar. Yaklaşık iki yüz elli öğrencinin öğrenim gördüğü Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalının amacı; öğrencileri Arapçanın dört dil becerisini etkin bir şekilde kullanacak biçimde yetiştirmek, bu becerileri ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere öğretecek donanıma sahip olmalarını sağlamak, çağdaş Arap kültürü ve edebiyatına aşina olmalarına yardımcı olmak ve bu alanda akademik eleman yetiştirmektir. Anabilim dalı kadrosunda 2 profesör, 4 doçent, 1 doktor öğretim üyesi doçent, 5 okutman ve 7 araştırma görevlisi yer almaktadır. İkinci üniversite ise yine bir devlet üniversitesi olan Adıyaman Üniversitesidir. 2011 yılında kurulan programa öğrenci alımına daha sonra başladığı için henüz mezun vermemiştir. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı Programının temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Arapça ve Mesleki Arapça derslerini okutacak çağdaş yönetsel donanım ve gerekli bilgi birikime sahip öğretmenler yetiştirmektir. Akademik kadrosunda 1 doçent, 3 doktor öğretim üyesi, 1 öğretim görevlisi ve 3 araştırma görevlisi yer almaktadır. İstanbul Aydın Üniversitesi ise Arapça öğretmenliğini bünyesinde ilk olarak açan özel üniversitedir. Bölüm misyonunu "ülkemiz gençliğine uluslararası standartlarda en iyi Arapça eğitim fırsatı sağlayarak, onların zihinsel, duygusal ve sosyal yeteneklerini son sınırına kadar geliştirme, milli kültürünü, ülkesini ve dünyayı bilen, demokratik değerlere sahip, insan haklarına saygılı, küresel muhataplarıyla iletişim kurabilen, ortak çalışabilen, gerektiğinde yarışabilen, mesleklerinde dünyanın en iyisi olan bireyler yetiştiren, öğretimde araştırmada en iyiyi başaran, ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde örnek alınan Arapça

öğretmenleri yetiştirme” olarak tanımlayan ana bilim dalında 3 profesör, 4 doktor öğretim üyesi, 2 öğretim görevlisi bulunmaktadır. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arapça öğretmenliği programına sahip dördüncü üniversitedir ve bünyesinde 1 profesör, 2 doktor öğretim üyesi, 1 öğretim görevlisi, 1 araştırma görevlisi görev yapmaktadır. 3 yıl önce öğrenci almaya başlayan program, Arapça Öğretmenliği lisans programının amacı, ilkokul, ortaokul ve liselerdeki seçmeli Arapça dersleri, İmam-Hatip Liselerindeki zorunlu Arapça derslerini yürütebilecek öğretmen yetiştirmektir. Kıbrıs Sosyal Bilimler Üniversitesi ise Arapça öğretmenliği programına sahip bir diğer üniversitedir. Son iki yıldır öğrenci alan programın öğretim kadrosu bilgilerine ulaşılammıştır. Bahsi geçen beş üniversite dışında Arap Dili ve Edebiyatı, Arapça Mütercim- Tercümanlık ve İslami İlimler (İlahiyat) Fakültesi mezunları da pedagojik formasyon almaları halinde öğretmen olarak atanabilmektedir. Arapça öğretmeni yetiştiren programların bazıları henüz mezun vermemiştir; diğer kalanlar ise yılda yaklaşık yüz mezun vermektedir. Bundan dolayı Arapça öğretmeni olarak atanan birçok Arap Dili, İslami İlimler mezunu bulunmaktadır. Son beş yılda Milli Eğitim Bakanlığınca 908 Arapça öğretmeni ataması yapılmıştır, atama puan ortalaması ise 61’dir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İmam-Hatip ortaokul ve liselerinde görev yapan on iki öğretmenle ve üniversitelerde görev yapan yedi öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Talim Terbiye Kurulunun Arapça dersi bağlamında aldığı kararlar, dolaylı veya dolaysız olarak Arapça öğretmeni yetiştiren programların içerikleri ve akademik kadroları incelenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çalışma sonucunda bulgular dört başlık altında değerlendirilmiştir.

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü Kararları: Arapça dersi İmam-Hatip ortaokulları 5, 6, 7, ve 8.sınıflarda; liselerinde ise 9, 10, 11, 12. sınıflarda okutulmakta iken Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kararıyla lise 11. ve 12. sınıflarda okutulan dersin adı “Mesleki Arapça” olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklikle beraber ilahiyat/islami ilimler fakültesinden mezun olan ve meslek dersleri öğretmeni olarak adlandırılan öğretmenlere Mesleki Arapça dersine girmeleri için öncelik tanınmıştır. Yani dört yıl boyunca Arapça öğretmeni olmak için yetişen bir öğretmen Mesleki Arapça dersine girememekte; fıkıh, hadis, kelam, dinler tarih, vb. bir sürü dersle birlikte sadece iki yılda birkaç saat olarak Arapça öğrenimi gören bir öğretmen imam hatip liselerinde sırf dersin adı Mesleki Arapça diye bu dersi öncelikli olarak okutabilmektedir. Bu durum mesleki ve teknik liselerde Mesleki İngilizce dersine İngilizce öğretmeni varken elektrik ya da motor öğretmeni girsin demekle eşdeğerdir. Ne akla ne de bilime yatkın olmayan bu durum maalesef Arapça özelinde uygulanmaktadır. Bunun sonucu olarak da özellikle 11. ve 12. sınıflardaki Mesleki Arapça dersine giren öğretmenler, üniversitede yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri, çocuklara yabancı dil öğretimi, özel öğretim yöntemleri, yabancı dilde sınav hazırlama ve değerlendirme, okuma öğretimi, yazma öğretimi, konuşma öğretimi gibi çok önemli dersleri hiç görmeden Arapça öğretmeye çalışmaktadır, bu durum da şüphesiz ki öğretmen kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Akademisyen Yetersizliği: Bir öğretmenin yeterli ve öğreteceği alana hakim olmasını etkileyen birinci faktör şüphesiz ki öğrenim gördüğü üniversitedeki hocalarının kendi alanlarındaki yetkinlikleridir. Beş üniversitede bulunan Arapça Öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanlarının neredeyse %80’i Arap Dili Eğitimi mezunu olmayan hocalardan oluşmaktadır. Bu durum da, nitelikli ve donanımlı Arapça öğretmeni yetişmesini engelleyen faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. “İsra Suresi 17/70. Ayeti Bağlamında Efdaliyet Meselesi, Celâluddîn es-Suyûtî’nin el-Makâmatu’l-Miskiyye ve el-Makâmatu’l-Verdiyye’de Konuştuğu Güzel Kokular ve Çiçekler, Ahzab Suresi 40.Ayet Bağlamında Nübüvvet, Velayet ve Hatemiyet Meselesi” başlıklı yayınlar Arapça öğretmeni yetiştiren öğretim elemanlarının yayınlarından bazılarıdır. Bu çalışmalar elbette kendi bağlamlarında çok değerli yayınlardır ama Arapça öğretimiyle ilgili değildir.

Üniversite-Lise Müfredatları Uyumsuzluğu: Üniversitede öğretmen adaylarınca okunan Arapça derslerinin içeriklerinin bir kısmı lisede öğretecekleri ders içerikleriyle uyumsuzluk göstermektedir. Özellikle liselerdeki Arapça dersinin 11. ve 12. sınıflarda Mesleki Arapçaya dönüştürülmesinden sonra, bu sınıflardaki kitaplarda çok yoğun şekilde hadis, kelam, fıkıh gibi artalan bilgisi de gerektiren metinler bulunmaktadır. Oysaki Arapça öğretmenliği programlarında bu metinlere yönelik çok fazla ders bulunmamaktadır.

Akademisyen Yetişmemesi: 3286 İmam-Hatip Ortaokulu ve 1605 İmam-Hatip Lisesinde Arapça dersi zorunlu olarak işlenmektedir. Bu okullardan her birinde bir öğretmene ihtiyaç olsa -ki bu çok iyimser bir yaklaşım-yaklaşık dört bin dokuz yüz öğretmene ihtiyaç var demektir. Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan Arapça öğretmeni sayısı ise bin sekiz yüz civarındadır. Sonuç olarak yaklaşık üç bin Arapça öğretmeni açığı

bulunmaktadır. Bu duruma rağmen Arapça öğretmenliği programlarında ders verecek öğretim elemanlarını yetiştirecek doktora programı (Arap Dili Eğitimi) sadece Gazi Üniversitesinde bulunmaktadır. Bu sebepten dolayı da Arap dili eğitimde doktoralı öğretim elemanı çok az sayıda yetişmektedir. Az sayıda yetişen öğretim elemanından dolayı da Arapça öğretmeni yetiştirecek yeni programlar açılmamakta; ya da açılan bölümler kağıt üzerinde kalıp öğrenci kabul edememekte ya da Arap dili eğitimi alanında hoca bulunmadığından bu programlara İlahiyat fakültesinde yetişmiş öğretim elemanları yerleşmektedir. Bu durumda nitelikli Arapça öğretmenlerin yetişmesini olumsuz yönde etkilemektedir.

Sonuç ve Öneriler (10 punto)

Cumhuriyetin ilanından günümüze Arapça dersi ülkemizde düzenli olarak öğretilmekte; 1984 yılından itibaren de planlı-programlı şekilde Arapça öğretmeni yetiştirilmektedir. Bu amaçla çalışmamıza konu olan bir bazı sebeplerden dolayı Arapça öğretmeni yetiştirmede bir takım problemlerin olduğu açıktır. Bu problemlerin giderilmesi için şu çözüm önerileri sunulmuştur:

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü kararlarından kaynaklanan olumsuzluklar giderilmelidir. Dersler Arapça ve Mesleki Arapça olarak bölünmemelidir. Dil, dildir. Bunun meslekisi ya da olmayanı diye bir ayırım yapmak ve buna göre Arapça öğretmenleri asli derslerinden mahrum etmek doğru bir karar değildir.

Arapça derslerine mutlaka İlahiyat /İslami ilimler fakültesi mezunlarının girmesi isteniyorsa bu fakültelerden mezun olacak öğretmen adayları için üniversite müfredatları dil öğretimine dair tüm dersler eklenmelidir.

Arapça öğretmenliği programlarındaki öğretim elemanlarının en az üçte ikisi Arap dili ve eğitimi mezunu ve bu alanda doktoralı öğretim elemanlarından oluşmalıdır.

Arapça öğretmene ihtiyaç olduğu kesindir. Bundan dolayı da Arapça öğretmenliği programlarında görev alacak yetkin akademisyenlerin yetiştirilmesi için YÖK tarafından gerekli planlama yapılmalıdır.

Arapça öğretmenliği programlarında görev yapan ancak alan dışı olan öğretim elemanları, Arapça eğitim-öğretimine dair yayın yapmaları hususunda teşvik edilmelidir.

Üniversite ve lise müfredatları arasında paralelliğin en üst seviyede olması amacıyla YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında eş güdümlü sağlanmalıdır.

Kaynaklar

<http://arapdili.adiyaman.edu.tr/>

<https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/arapca-ogretmenligi/>

Dağbaşı G. vd. (2018). Kuramdan uygulamaya arapça dil becerilerinin öğretimi, Akdem Yayınları, İstanbul.

<http://gef-yabancidiller-arapdili.gazi.edu.tr/>

<https://www.izu.edu.tr/akademik/fakulteler/egitim-fakultesi/bolumler/yabanci-diller-egitimi-bolumu/arap-dili-egitimi-anabilim-dali/>

<http://kisbu.edu.tr/egitim-bilimleri-fakultesi/egitim-bilimleri-fakultesi-bolumler/>

<https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>

Soyupek, H. (2004). II. Meşrutiyetten günümüze Türkiye’de Arapça öğretimi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Isparta.

<https://yokatlas.yok.gov.tr/>

Dil Kafelerinin Yabancı Dil Öğrenimindeki Yeri: "Café Des Langues", Metz, Fransa Örneği

Emine Çavdar Ataman

Dokuz Eylül Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, e.cavdar@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, 15 farklı ülkeden dil kafelerine katılan 42 kişinin yabancı dil öğreniminde dil kafelerinin yararları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmadaki veriler nitel araştırma yönteminde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle ve araştırmacı tarafından 1 yıl boyunca sürekli gözlem yapılarak toplanmıştır. Fransa'nın Metz ilinde bulunan dil kafelerinde (Café des Langues), her hafta Salı günleri yabancı dilde konuşmak isteyen kişiler önceden yeri belirlenen bir kafede buluşmaktadır. Çalışmamıza katılan değişim programları kapsamında Metz iline gelen öğrenciler, bu kafeler sayesinde sözlü anlatım becerilerinin geliştiklerini vurgulamışlardır. Kendi ülkelerinden yabancı dil öğrenmek için Metz'e geldiklerini, öğrenim gördükleri fakültelerde yabancı arkadaşlar edinmede zorluk çektiklerini ama bu kafeler aracılığıyla yabancı dillerini geliştirmek isteyen diğer kişilerle tanışma olanağı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu dil kafelerini düzenleyen kişiler tarafından, ayrıca Fransa'ya ait önemli günlerin, kültürün ve tarihin de tanıtıldığı gözlemlenmiştir. Avrupa'da konuşma kafelerinin yaygın olmasına rağmen Türkiye'de de az da olsa İstanbul ve Erzurum gibi illerde var olduğu saptanmıştır. Türkiye'de yabancı dil öğrenen kişilerin bir kısmı genelde konuşulan dili anlamakta ama kendilerini yabancı dilde ifade etmekte zorluk çekmektedir. Bu yabancı dilde akıcı konuşamama sorununa çözüm önerilerinden biri olarak Türkiye'de dil kafelerini yaygınlaştırmak olduğu düşünülmektedir. Avrupa'da bazı üniversitelerde bu etkinliklerin bir ders kapsamında yürütüldüğü gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil öğrenimi, yabancı arkadaş edinme, kendini yabancı dilde ifade edebilme.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of 42 people from 15 different countries attending language cafes about the benefits of language cafes in a foreign learning language. The data in the study were collected by semi-structured interview technique in qualitative research method and continuous observation by the researcher for one year. Every week on Tuesdays in the French language cafes (Café des Langues) in Metz, people who wish to speak a foreign language meet at a pre-determined café. The students who came to Metz within the scope of the exchange programs participated in our interview emphasized that their verbal expression skills developed thanks to these cafes. They stated that they, coming to Metz to learn foreign languages from their own countries, had difficulty in making foreign friends in the faculties where they studied, but they had the opportunity to meet other people who wanted to improve their foreign languages at these cafes. It was observed that the organizers of these language cafes also introduced the important days, culture and history of France. Although speaking cafes are common in Europe, there are few speaking cafes such as Istanbul and Erzurum in Turkey. Some people who learn a foreign language in Turkey usually understand spoken language but have difficulty in expressing themselves in a target language. We think that the number of languages shall be increased. Thus, this can be one of the solutions to the problem of not speaking a foreign language fluently. It was observed that these activities are carried out in a course in some universities in Europe.

Keywords: foreign language learning, making foreign friends, expressing himself / herself in foreign language.

Giriş

Günümüzde Türkiye'de yabancı dil eğitimi, istenilen seviyede başarıya ulaşamadığı düşünülmektedir. Aslında yabancı dil eğitimi ilköğretimde başlayıp ders saati farklılık gösterse de tüm üniversitelerde devam etmektedir. Yani, yabancı dil hayatımızın her alanında özellikle de mesleki kariyerde yer almaktadır. Örneğin, iş ilanlarına bakıldığında zaman, başvurulara yabancı dil konuşabilme şartı bulunmaktadır. Ayrıca sadece yabancı dil bilmek yetmemekte, akıcı bir yabancı dil konuşabilme şartı gerekmektedir. Çoğu öğrenci, kurslara katıldığı halde istediği verimi alamamakta; kurslarda çoğunlukla dilbilgisine odaklanıldığından aldığı eğitimden yakınmaktadır. «... yapılan araştırmalar, öğrenciler açısından dersin ancak yüzde 10'unun uygulamaya ayrıldığını gösteriyor. Zamanın yüzde 25-30'u gramere harcıyor. Tabii ki dilin kuralları öğretilmeli. Ancak, önce çocuklar konuşmayı, dilin kendisini öğrenmeli. Çocuk ana dilini kurallarını bilmeden konuşmaya başlar. Biz önce gramer öğretiyoruz (Demirel, 1999) ». Demirel'in de anlatmak istediği gibi sözlü anlatım, iletişimin bir ögesi olduğundan, dört temel dil becerisi içinde önemle ele alınması gereken bir konudur. Dildeki dört temel beceri okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini içermektedir. 1960 sonrası iletişimsel yaklaşımın yayılmasına kadar konuşma ve dinleme yetilerine yeterince yoğunlaşmamıştır.

Bu çalışmanın amacı, 15 farklı ülkeden dil kafelerine katılan 42 kişinin yabancı dil öğreniminde dil kafelerinin faydası hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Katılımcıların yaş ortalaması 21,5'tir. Bu yaş ortalaması genellikle katılımcıların üniversite eğitimi görmekte olduklarını ifade etmektedir. Bu kişilerin bir çoğunluğu değişim programları kapsamında geçici olarak Lorraine Üniversitesi'nde eğitim görmektedirler. « Günümüzün küreselleşen dünyasında, dünyanın her noktasından bireylerin farklı toplum ve kültürlerle iletişim kurabilmelerinde kendi dilleri dışındaki yabancı dillere de aşina olmaları önemli ve gereklidir (Gömleksiz & Özkaya, 2012, 496) ». Gömleksiz ve Özkaya'nın da belirttiği gibi bu öğrencilerin diğer uluslararası öğrencilerle

iletişim kurabilmesi için ortak dili etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Fransızcasını geliştirmek için Metz'e farklı ülkelerden gelen bu öğrenciler ortak hedef dil olan Fransız dilinde iletişim kurmaktadır. Değişim programı kapsamında eğitim amacıyla Fransa'ya gelen öğrencilerden en az B1 seviyesinde Fransızca konuşabilmesi istenmektedir. Öğrenciler buldukları ülkelerde bu seviyeye sahip olduklarını ispatlamak için genelde yazılı ve sözlü seviyelerini ölçen bir sınava tabi tutulmaktadır. Bu sınavdan başarılı oldukları takdirde değişim öğrencisi olarak Fransa'da eğitim alma hakkı kazanmaktadırlar. Kendi ülkelerinde sınavda başarılı olup Fransa'ya değişim öğrencisi olarak gelen kişilerin bir kısmı yine de konuşma becerisi açısından biraz sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir. Anadilleri Fransızcadan farklı olan bu öğrenciler, iletişimde sıkıntı yaşamamak için konuşma becerilerini geliştirici etkinlik aramaktadır.

Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin yabancı dil eğitiminde konuşma becerilerini geliştirmede memnun kaldıkları farklı bir dil eğitim mekânından detaylıca bahsedilecektir. Fransa'nın Metz ilinde her hafta Salı günleri saat 20:00'de önceden Facebook sitesinde ilan edilen bir yerde "Dil Kafeleri" etkinliği düzenlenmektedir. Kafe kelimesi Fransızca kökenli olup Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde "içecek ve hafif yiyeceklerin satıldığı, bazılarında kapı önlerinde oturacak yerlerin bulunduğu ayaküstü yiyecek yerleri" olarak tanımlanmıştır. Bu dil kafeleri, bir kafede, hava durumuna göre açık bir alanda gerçekleşmektedir. Ayrıca, bu kafelerde bu dil etkinliğine katılan kişilere siparişlerinde indirim uygulanmaktadır. Kişiler isteğe bağlı olarak isimlerinin bulunduğu bir yaka kartı takmaktadır. Masalarda konuşulacak dilin bayrağı bulunmaktadır. Yani, Fransızcasını geliştirmek isteyen bir kişi, Fransa bayrağının bulunduğu masaya yönelmektedir. Bunların dışında, Dil Kafeleri yöneticileri bazen Pazar günleri katılımcılarla birlikte dağda yürüyüş veya şehirde gezinti etkinlikleri düzenlemektedir. Metz ilini tanımak isteyen katılımcılar tarafından bu etkinlikler beğeni toplamaktadır.

Şekil 1. Dil Kafelerinin Amblemi

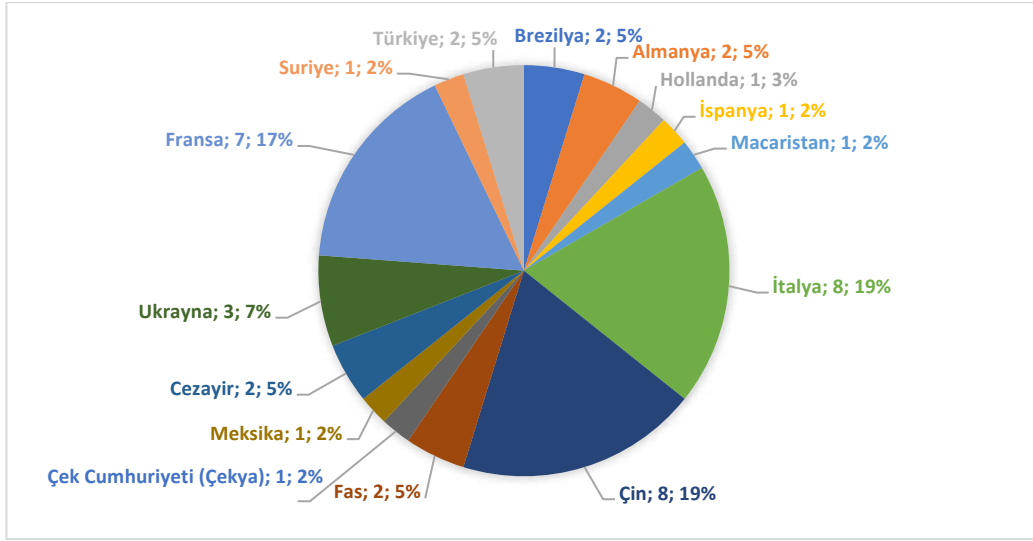


Yöntem

Bu nitel çalışmamızın modeli **bir durum çalışmasıdır**. Yin'e göre ;"Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırlarının kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir" (1984, 23'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 313). Yin'in **bütüncül tek durum desenine** göre "Café des Langues" adlı dil kafeleri katılımcıların görüşleri ve araştırmacının gözlemi doğrultusunda detaylıca incelenmiştir.

Çalışmadaki veriler nitel araştırma yönteminde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle ve araştırmacı tarafından 1 yıl boyunca sürekli gözlem yapılarak toplanmıştır. Çalışmaya katılan kişilerin cevapları içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Katılımcıların cevaplarında anahtar kelime seçilerek ortak temalar belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri K1, K2 gibi kısaltmalar kullanılarak adları gizli tutulmuştur.

Şekil 2. Çalışma grubu



Bulgular

Katılımcıların cevapları doğrultusunda dil kafelerinin yararları 3 tema altına alınmıştır. Katılımcıların yarısından fazlasına göre, bu kafelerde katılımcılar konuşma becerilerini geliştirmektedir. Katılımcıların bir kısmı bu kafe aracılığıyla yeni arkadaşlıklar edinebildiklerini belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcı da yabancı bir ülkenin kültürünü öğrenmekten mutluluk duyduklarını belirtmişlerdir.

Şekil 3. Dil Kafelerinin yararları



Öğrencilerin cevaplarından örnek verilirse:

« Sınıfta genelde öğretmenler konuşuyor, biz dinliyoruz. Ama konuşma kafelerinde tamamen biz konuşuyoruz, hep dilini geliştirmek isteyen insanlarla birlikte dilimizi geliştiriyoruz » (K5). Öğrencilerin bir kısmına göre hocalar derslerde öğrencilere yeterince konuşma fırsatı vermemektir. 60 kişilik bir sınıfta 45 dakikalık bir ders sürecinde her öğrenciye düşen konuşma süresinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu dil kafeleri aracılığıyla öğrenciler yabancı dilde pratik yapabilmeye olanağı bulmaktadır.

« Bu kafelerde derslerde öğrendiğim bilgileri söze dökabiliyorum » (K31).

« Buraya katıldığımdan beri dili daha akıcı konuşmaya başladım » (K36).

« Dil öğrenirken en büyük sorunumuz dili anlayıp konuşmamak, bu kafede dilimi geliştirme imkânı buldum » (K38).

« Sınıfımda genelde Fransız öğrenciler var, bu öğrencilerin çoğu iletişime kapalı, onlarla konuşmaya çalışsam da kısa konuşmalardan öteye gidemiyoruz. Neyse ki dil kafeleri ile tanıştım, iletişime açık kişilerle tanışmak çok yararlı, yabancı dilimi ilerletebiliyorum » (K8). Değişim programıyla Metz'e gelen bu öğrenciler arkadaş edinmede özellikle Fransız öğrencilerle sohbet etmekte zorlandıklarını ifade etmektedir.

Çalışma grubumuzda 7 tane Fransız olması bu kişilerin zaten ana dillerinde konuşma becerilerini geliştirme amacı olmadıklarından araştırmamıza farklı bir tema katmıştır. Bu kişiler, yabancı arkadaşlıklar edinmek için bu kafelere geldiklerini ifade etmişlerdir. « Bu kafeye gelen kişilerin benim ana dilimi öğrenmesi çok hoşuma gidiyor. Öğrencilere yaptıkları konuşma hatalarını söyleyerek nasıl söylenmesi gerektiğini belirtiyorum. Bu öğrenciler kendilerini tam olarak ifade etmekte zorlanmalarına karşın onlardaki öğrenme istekleri hayranlık vericidir » (K8). Katılımcının ifadesinden de anlaşıldığı gibi, natif olan kişiler bu kafelere gelen kişilerin dil eğitimine yardım etmektedir.

Çalışmamıza 2 Faslı ve 2 Cezayirli öğrenci de katılmıştır. Fas, Tunus ve Cezayir gibi ülkelerde Fransızca zaten öğrencilere resmi dil olarak öğretildiğinden bu öğrencilerin dil seviyeleri genelde Erasmus ile Metz'e gelen öğrencilere nazaran daha yüksektir. Bu öğrenciler, kafeler vasıtasıyla Fransa'nın milli ve dini bayramlarını yaşayarak öğrendiklerini, Fransa'nın kültürünü daha yakından tanıma olanaklarını bulduklarını açıklamıştır.

« Hayatımda ilk defa Cadılar Bayramına katıldım, farklı kültürler öğrenmek çok güzel » (K25). Genelde Batı ülkelerinde kutlanan ve çok uzun süredir bir gelenek olan Cadılar Bayramı, korkutucu kostümleri, partileriyle ünlü filmlere konu olmuştur. 31 Ekim 2017 tarihinde Cadılar Bayramında bu kafelere gelenler farklı kostümlerle katılmıştır. Ayrıca Dil Kafeleri Yöneticileri, katılımcılara Cadılar Bayramını anlatan ilgili broşür dağıtmıştır. Katılımcılara bu kutlama kendi ülkelerinde yapıp yapılmadığı sorulmuştur. Herkes kendi ülkesindeki durumu açıklayarak kafede keyifli bir sohbet gerçekleşmiştir. Paskalya Bayramında, dil kafelerinde bu bayramın Hristiyanlar için önemi ve tarihçesi anlatılmıştır. Bazı Fransız katılımcılar, kafelere gelen kişilere canlanmanın sembolü olan Paskalya yumurtaları dağıtmışlardır. 18 Haziran 2019 tarihinde yöneticiler etkinliğin yerini "Plan d'eau" denilen bir yerin kıyısındaki bir piknik alanında Facebook üzerinden ilan etmektedir. Ayrıca her gelen katılımcıların kendi ülkesinin mutfağına özgü yöresel yiyecek, içecek getirilmesi istenmiştir. Bazı katılımcılar salyangozu, makaronu, kişi ... ilk defa tattıklarından bahsetmişlerdir. Bazı öğrencilerde Dil Kafelerinde tanıştıkları arkadaşlarıyla ilk defa Noel kutlamalarına, Noel pazarlarına Fransa'da katıldıklarını belirtmişlerdir. Örneklerden hareketle, dil kafeleri Fransa'ya ait kültürün yabancıları tanıtılmasına bir bakıma aracılık etmektedir.

Çepni, Aydın ve Kılınc'ın Erasmus üzerine yaptığı araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Erasmus programı sürecinde yaşadıkları problemleri arkadaşlarından destek alarak çözmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerin ifadeleri «... katılımcıların, Erasmus programı sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarının ve bu sorunları gerek Türk gerekse yabancı arkadaşlarından yardım alarak çözmeye çalıştıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Çepni, Aydın ve Kılınc, 2018, 444) ». Burada da yine yurtdışında arkadaş edinmenin önemi vurgulanmıştır.

Metz ilinde karşılaşılan dil kafeleri, Fransa'nın çoğu ilinde bulunmaktadır. Mesela, Strasbourg'ta ise her Çarşamba günü bu etkinlik düzenlenmektedir. Besançon'da bulunan Franche-Comté Üniversitesi'nde bu etkinlik seçmeli bir ders kapsamında Erasmus öğrencilerine sunulmaktadır. Gözlemlerimiz öğrencilerin görüşleri ile aynı doğrultudadır. Araştırmacı da Fransa'da bulunduğu bir yıl boyunca dil kafelerine sürekli katılmıştır. Ayrıca Erasmus koordinatörü olarak görev yapmakta olan araştırmacı, Erasmus kapsamında yurtdışına gidecek olan öğrencilere bu dil kafelerine katılmalarını önermiştir. Türkiye'de dil kafelerini inceleyecek olursak çok yaygın olmamakla birlikte Ankara, Erzurum, İstanbul gibi şehirlerde örnekleri görülmektedir.

Aşağıda afişte belirtildiği gibi, bu kafenin reklamında katılımcıların yurt dışına gitmesine gerek olmadığını, oradaki olanakların Ankara'ya getirildiği belirtilmektedir. Samimi bir dil ortamında İngilizce sohbet edilerek ve eğlenilerek öğretildiği ifade edilmektedir.

English Spoken Cafe, sosyal bir çevrede, "anadil konuşucuları" eşliğinde, İngilizceyi yurt dışında yaşıyormuş gibi geliştirme olanağı veren ve İngilizce öğretmenleri tarafından hazırlanan 2009 yılında Türkiye'de bu amaçla kurulmuş ilk konsepttir. Bu sistem "dil eğitiminde iletişimsel yaklaşımı" üzerine kuruludur. Kafenin üyeleri "anlıyorum, konuşmuyorum", "konuşabiliyorum", "akıcı konuşabiliyorum" şeklinde üçe ayrılmıştır. "Konuşamıyorum" grubundan "konuşabiliyorum" grubuna "konuşabiliyorum" grubundan "akıcı konuşabiliyorum" grubuna katılımcının dil seviyelerinin ilerlemesine göre geçiş yapılabilmektedir. Ayrıca bu kafeler, ayda bir kez yurt dışı gezileri veya doğada dil kampları organize etmektedir.

Şekil 4. Afiş



Sonuç ve Tartışma

Değişim programları aracılığıyla Metz'e gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu dil kafelerinde konuşma becerilerini geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları da konuşma kafelerini yabancı arkadaş edinmede bir aracı kurum olarak görmektedir. Bazı öğrenciler de bu dil kafeleri vasıtasıyla Fransa'nın kültürünü ve tarihini yakından tanıma fırsatı bulduklarını vurgulamışlardır. Riley ve Douglas'ın (2016, 39) Kanada'da araştırmasında dil kafesi ile sınıfının ayırımı katılımcılara sormuştur. « Miram, sınıf ve kafe arasındaki farkı “Sınıfta, öğretmen daha fazla akademik şeyler konuşur... burada [kafede] daha farklı bir dil... farklı konular... her şeyden konuşuruz” diyerek açıklamıştır. Farklılık konusunda Tala'nın cevabında da şöyle ifade edilmiştir : “Sınıfta ... hep aynı öğrenciler, ama kafeye ... farklı insanlar gelmektedir ». Katılımcıların cevaplarından hareketle, sınıfın dil kafelerine göre daha resmi bir ortam olduğunu ve katılımcıların duygularını kafelerde daha rahat ifade edebildikleri sonucu çıkarılmaktadır.

Öneriler

Öğrenci ve akademik personel değişikliği olarak tanımlanan Erasmus programı aracılığıyla, dünyanın farklı noktalarından ortak noktalarda buluşan öğrenciler kültürlerarası karşılaşmalar yapmaktadır. « Bugün gelinen noktada 28'i üye ülke olmak üzere İzlanda, Lihtenştayn, Norveç, Makedonya, İsviçre ve Türkiye gibi program ülkeleriyle birlikte 34 ülkenin parçası olduğu üç milyonu aşan öğrencinin gerek öğrenim gerek staj ya da gönüllü hizmetler yoluyla faydalandığı son derece kapsayıcı bir değişim programından söz edilmektedir (Kabakçı, Şimşek, 2015, 157) ». Özdem, araştırmasında Erasmus programından yararlanan 24 öğrenci ile görüşmüştür. « Programın kültür boyutuyla ilgili olarak ... öğrenciler, Erasmus programının farklı kültürlerle karşılaşma olanağı sağladığını bu nedenle Erasmus programının toplumlar arasında kültürel alışveriş sürecine olumlu katkı yaptığını vurgulamışlardır (Özdem, 2013, 61)». Öğrenciler gerçekten de diğer uluslararası öğrencilerle kültürel alışveriş gerçekleştirmekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Dil kafeleri de, yabancı dil öğrenmek isteyen kişileri buluşturup kişilerin yabancı dilde konuşamama sorununu azaltmaktadır. Avrupa'da bazı üniversitelerde dil kafeleri etkinliklerinin bir ders kapsamında yürütüldüğü gözlemlenmiştir. Bu etkinliklere katılan öğrenciler için normal bir ders katılımı gibi etkinliğe katılım zorunluluğu bulunmamaktadır. Yabancı dil konuşamama sorununa çözüm önerilerinden biri olarak Türkiye'de dil kafelerini yaygınlaştırmak olduğu düşünülmektedir. Bu kafelerinin yaygınlaştırılması hususunda yabancı dil hocalarından ve “anadil konuşucular”lardan destek alınmalıdır. Yabancı dil öğrenmek isteyen kişiler bu kafelere yönlendirilmelidir.

Kaynaklar

- Çepni, O., Aydın, F., Kılıncı, A. Ç. (2018). Erasmus Programına Katılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Fenomenolojik Bir Araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt 8, Sayı 3, 436-450.
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı dili öğrenemiyoruz. Erişim tarihi: 12 Nisan, 2019 <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171>.
- Gömlüksiz, M. N. & Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkinliğine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7/2, 495-513.
- Kabakçı, G. Z. ve Şimşek, B. (2015). Kültürler Arasında Göçmen Haller: “Erasmus Maceram” Dijital Hikâyeleri. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1): 153-185.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim Kurumlarında ERASMUS Programının Değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 19, Sayı 1, 61-98.
- Riley, T. ve Douglas, S. R. (2016). The Multicultural Café: Enhancing Authentic Interaction for Adult English Language Learners Through Service Learning. *TESL Canada Journal*, Cilt 34, Sayı 11, 25-50.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancı Dil Öğreniminde Kendi Kendine Öğrenme Merkezinin Rolü: Média-langues, Lorraine Üniversitesi Örneği¹

Emine Çavdar Ataman

Dokuz Eylül Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, e.cavdar@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Fransa’da Lorraine Üniversitesi’nde bulunan “Média-langues” adlı Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde yabancı dil öğrenen 19 farklı ülkeden gelen 40 öğrencinin bu merkez hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yönteminde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Ayrıca elde edilen bilgilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla 6 ay boyunca merkezde sürekli gözlem yapılmıştır. Bu merkezde öğrencilere sunulan yazılı kaynaklar ve yazılım programları da detaylı olarak incelenmiş olup doküman analizi yapılmıştır. Normalde ücretli olarak satılan yazılım programlarının merkez tarafından Lorraine Üniversitesi öğrencilerine ücretsiz sunulduğu saptanmıştır. Tell Me More (7. Versiyon) yazılım programıyla kullanıcı, yabancı dilde kelimelerin, cümlelerin nasıl telaffuz edildiğini kulaklık yardımıyla istediği kadar dinlemektedir, mikrofon aracılığıyla telaffuzu kaydetmektedir. Kullanıcı kendi kaydettiği sesini dinlemekte ve yazılım programı kullanıcının telaffuzunu not vererek değerlendirmektedir. Öğrencilere göre bu yazılım programı telaffuz becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Média-langues, yabancı dil hocalarıyla 8 kişilik gruplarla konuşma dersleri düzenlemektedir, öğrencilere göre bu konuşma dersleri konuşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olup ayrıca yabancı arkadaşlar edinmek için öğrencilere sunulan büyük bir fırsat olarak görülmektedir. Ayrıca merkezin öğrenme gücünü çeken öğrencilere ücretsiz olarak “rehberlik hizmetleri” de vermesi merkezin bir diğer avantajıdır. Her öğrencinin öğrenme hızı farklı olduğundan bu merkezde öğrenciler kendi hızına uygun olarak yazılım programları ile kendi kendilerini yabancı dil öğrenebildiklerini, kendi öğrenme eksiklerini kapattıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler yine de anlamadıkları konularda yazılım programları açıklamalarının dersteki hocanın açıklamaları kadar etkili olmadığını da belirtmişlerdir. Bu çalışmada bir durumun detaylı olarak incelenmesi olarak tanımlanan durum çalışması araştırma modelinde merkezin öğrenci görüşleri açısından olumlu, olumsuz yönleri tartışılacak ve merkezi daha verimli hale getirmek için öne sürülen öneriler detaylı olarak sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: yabancı dil öğrenimi, yazılım programları, kendi kendine öğrenme

Abstract

The aim of this study is to determine the views of 40 students from 19 different countries who learn foreign languages in the center of self-learning called “Média-langues” at Lorraine University in France. In the qualitative research method, data were collected by semi-structured interview technique. In addition, continuous observation was done at the center for 6 months in order to increase the reliability of the information obtained. In this center, written resources and software programs offered to the students were examined in detail and document analysis was conducted. Normally paid software programs are offered free of charge to Lorraine University students by the center. With Tell Me More (Version 7) software program, the user can listen to the words and sentences in foreign languages as much as he/she wants by headphones, and record the pronunciation through the microphone. The user listens to his/her own recorded voice and the software program evaluates this pronunciation by giving a note. According to the students, this software program improves development of pronunciation skills. Média-langues organizes conversation lessons with foreign language instructors in groups of 8. According to the students, these lessons help students improve their speaking skills and are also seen as a great opportunity to make foreign friends. Another advantage of the center is that it provides free “counseling services” to students with learning difficulties. Since each student's learning speed is different in this center, students stated that they could learn foreign languages by themselves in accordance with their own speed and that they overcame their learning disabilities. Nevertheless, some students declared that the explanations of software programs were not as effective as the instructor's explanations in the subjects they did not understand. In this study, positive and negative aspects of the center according to the students will be discussed in the case study research model, which is defined as a detailed examination of a situation and the suggestions suggestions will be made to make the center more efficient.

Keywords: foreign language learning, software programs, self-learning

Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Toplumlar bu değişimin bir öznesi oldukları sürece değişebilirler. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamak için hayatı öneme sahip olan kendi kendine öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi bir ülkenin eğitim amaçlarından biridir. Sol’a göre (2004, s.3), “otonomi” Yunanca auto (kendi) ve nomo (kural) demektir. Yani kendi kendine öğrenme kendi öğrenme kurallarına göre kendini yönlendirebilmektir. Kendi kendine öğrenme konusunda yapılan çeşitli tanımlamalarda ortak ifadeler ise,

¹ Bu bildiri, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlı “Türkiye’de ve Fransa’da Kendi Kendine Fransızca Öğrenme Merkezlerinin Karşılaştırılması” isimli doktora tez çalışmasından elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak yazılmıştır.

öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, kendi öğrenme eksiklerini belirleyebilmesi ve kendi kendini değerlendirebilmesidir.

Türkiye'de bu konuyla yapılan çalışmalar tüm dünyada yapılan çalışmalara oranla sınırlı sayıda kalmaktadır.

« İncelenecek araştırmaların seçiminde veri tabanları (ERIC, EBSCO, SCIENCE DIRECT, ULAKBİM, GOOGLE SCHOLAR, YÖK TEZ TARAMA), tarih aralığı (2008-2017), yayın türü(makale/tez) kriterleri kullanılmıştır (Eroğlu & Özbek, 2017, s. 522) ». Tabloda görüldüğü gibi, 2008 ile 2017 arasında bu alanda yapılan çalışmaların sayısı sadece 23'tür. Buna karşın, sayılarda yıllara göre artış gözlemlenmiştir.

Tablo 7. Kendi Kendine Öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar (Eroğlu & Özbek, 2017, s. 524)

Araştırma türü	2008-2012		2013-2017		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Yüksek lisans tezi	2	40	6	34	8	35
Doktora	1	20	2	11	3	13
Makale	2	40	10	55	12	52
Toplam	5	100	18	100	23	100

Türk öğrencilerin bir kısmı, öğretmenlerinin hâkimiyeti altında yabancı dil eğitimi aldıkları için, çoğu şeyi öğretmenlerden beklemleri şartıcı değildir. Bu tip öğrenciler öğretmeni dinlemeyi ve tahtaya yazılan her şeyi yazmayı tercih ederler. Bu durum, yalnızca yabancı dil eğitimi için değil diğer dersler için de söz konusudur. Diğer yandan, bazı öğrenciler hem sözlü hem de yazılı olarak kendilerini yabancı dilde ifade etmede zorlanmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin bir kısmı kendi kendine öğrenmede ya çok az yeterlidir ya da hiç yeterli değildir.

Kendi kendine öğrenme, öğrenciyi kendi başına bırakmak anlamına gelmemektedir. Bu öğrenme, aksine öğretmen rehberliğinde sosyal bir ortamda gerçekleşir. Bu nedenle üniversiteler, medya kütüphaneleri, dil merkezleri veya kaynak merkezleri oluşturmaktadır. Bu merkezlerdeki pedagojik ve teknolojik kaynakların çeşitliliği, eğitim kaynaklarının seçiminde öğrencinin daha bağımsız olmasını sağlayarak öğrencinin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.

Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde öğrenciler farklı bir yöntemle yabancı dil öğrenmektedir. Alan yazınında bilinen en önemli Kendi Kendine Öğrenme Merkezi, 1969'da Nancy Üniversitesi'nde bulunan CRAPEL'dir. Bu merkezler öğrenme eksiklerinin giderilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Pelissero, çalışmasında iki merkezin (Lille 3 Üniversitesi Dil Kaynak Merkezi ve Yves Châlon-CLYC Dil Merkezi) özelliklerini analiz etmiştir. 1952'de Tokyo'da kurulan Japon-Fransız Kültür Merkezinde staj yapıp Kendi Kendine Öğrenme Merkezi üzerine tez çalışması yapan Pelissero'ya (2011, s.3) göre, merkezin faydası iki yönlüdür: « 1. Öğrenme eksikliklerini giderme: öğretmen öğrencinin seviyesini değerlendirdikten sonra öğrencinin eksiklerini saptamaktadır... 2. Öğrenmeyi hızlandırma: sınıfta öğrenme hızı çok yavaş olan öğrenci bilgi eksiklerini giderebilir ve hoca ile bu konu hakkında görüşebilir... ». Bugün, Lorraine Üniversitesi'ne bağlı Yves Châlon Dil Merkezinde (CLYC), öğrencilerin sözlü performanslarını videoya çekebilmesi için bir video kamera odası (yabancı dilde sunumlar ve röportajlar için hazırlık) kurulmuştur. Fransa'daki bir başka örnek Stendhal Üniversitesi'ndedir. Merkezde farklı öğrenme yöntemlerini kullanılması için öğrencilere gerekli altyapı sağlanmaktadır. Şu anda merkezde 14 farklı dil öğrenilmesi için gerekli kaynaklar mevcuttur. Bunlara ek olarak, Paris'te Kendi Kendine Öğrenme Merkezi olan "Espace Langues" bulunmaktadır. Bu merkez, öğrenenlere 26 farklı dil öğrenme imkânı ve konuşma dersleri sunmaktadır. Yabancı bir dil öğrenmek için bir başka fırsat, Pompidou Merkez Kütüphanesi'ndeki Kendi Kendine Çalışma Alanıdır. Dil öğrenme imkânları olarak farklı kaynaklar bulunmaktadır : kitaplar, DVD'ler, CD'ler, web siteleri ve e-öğrenme platformları. Polyglotte Merkezi ayrıca Franche-Comté Üniversitesi'nde bir dil bölümüdür. Bu bölümde, farklı bölümlerden gelen öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda 11 farklı dilde ders verilmektedir. Fransa'da Yabancı Dil Öğreniminde Kendi Kendine Fransızca Öğrenme Merkezleri bu kadar yaygınken, Türkiye'de Fransızca Öğreniminde Kendi Kendine Öğrenme Merkezi tek Galatasaray Üniversitesi'nde bulunmaktadır.

Çalışmamızdaki problem durumumuz, Türkiye'de Fransızca öğretiminde Kendi Kendine Öğrenme Merkezlerinin yeterince yaygın olmamasıdır. Bu nedenle, öğrenciler kendi kendine öğrenmeyi öğrenebilecek gerekli ortamı bulamamaktadır. Ayrıca Türkiye'de bu öğrenme merkezlerini kullanmak isteyen öğretmenlere rehber niteliğinde çok sayıda kaynak bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğrenci görüşleri ve yapılan gözlem doğrultusunda Fransa'daki Lorraine Üniversitesi'ndeki Kendi Kendine Öğrenme Merkezinin (Média-langues) faydalarını ve eksikliklerini tespit etmektir. Ayrıca, merkezin daha etkili çalışabilmesi için önerilerde bulunacaktır. Bulgular, öğrenci görüşlerine ve yapılan gözlem sonuçlarına dayanmaktadır. Çalışmamızda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde Fransızca öğrenmenin faydaları nelerdir?
- Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

- Bu merkezde öğretmenin rolü nedir?

- Bu merkezin daha etkili kullanılması için öneriler nelerdir?

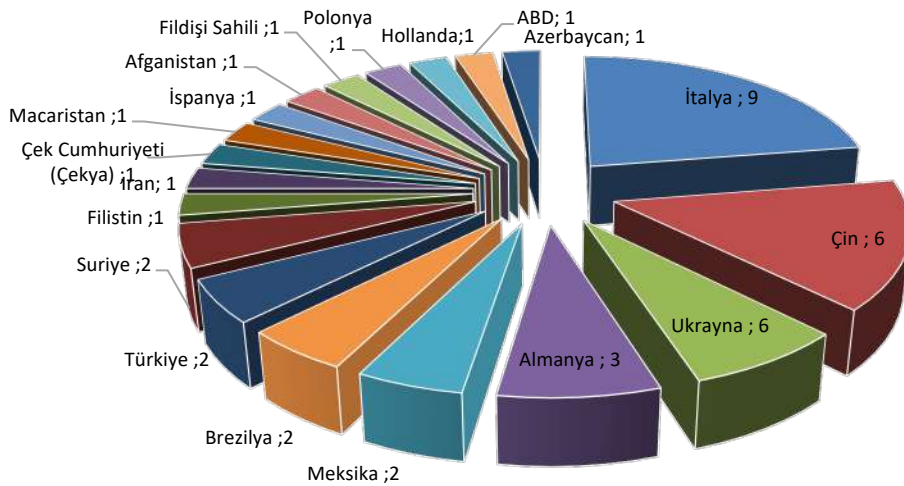
Çalışmamız Média-langues'ta farklı dilleri öğrenebilme imkânı olan öğrenciler içinde Fransızca eğitimi alan 40 öğrenci ile yüz yüz görüşme yapılarak sınırlandırılmıştır. Çalışmamızda bu merkezin Fransızca öğrenimine katkısı gereği ön test ve son testle ölçülmek istenmiştir, ancak merkezin ilkesi gereği öğrenci kendi başarısından sorumlu olduğundan merkezde böyle bir testin uygulanmasına izin verilmemiştir. Média-langues'ta öğrencilere bir dönemde 3 kredilik seçmeli ders kapsamında 48 saat derslere katılma zorunluluğu bulunmaktadır, bunun dışında öğrenciler herhangi sınava tabi tutulmamaktadır.

Yöntem

Araştırmamızda nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Akdoğan Öztürk'ün (2018, s.59) açıkladığı gibi, « Nitel araştırmalara kıyasla, nicel çalışmalar daha sınırlıdır çünkü nicel araştırma genelde durumlarla ilgili sayısal uygulama içermektedir, ancak bu durumların neden var olduğunu açıklamada yetersiz kalmaktadır. Sosyolojik analizler yapılırken, nitel araştırmalar insanların neden böyle düşündüğünü anlamayı mümkün kılmaktadır ». Bu çalışmada Fransa'da Fransızca Öğretiminde Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde Fransızca öğretiminin nasıl yapıldığı detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Bu nitel çalışmanın modeli **bir durum çalışmasıdır**. Durum çalışması belirli bir durumun detaylı olarak incelenmesi olarak tanımlanabilir. Yin'in **bütüncül tek durum deseni** çalışmamızın temelini oluşturur. Adından anlaşılabilceği tek bir analiz birimi, Média-langues detaylıca incelenmiştir.

Şekil 5. Çalışma grubu



Mevcut araştırmada çalışma grubumuz, Média-langues'ta Fransızca eğitimi alan 19 farklı ülkeden gelen 40 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemimizde bulunması gereken özellikler,

- Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde **Fransızca** Öğrenen Öğrenciler,

- Bu öğrencilerin ülkelerinde Fransızca yabancı dil olarak öğretilmelidir. Fas, Tunus, Cezayir gibi ülkelerde Fransızca resmi dil olarak zorunlu öğretildiğinden bu öğrenciler görüşmeye katılamamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerde görüşmemiz gönüllülük esasına dayanmıştır. Ses kaydı kabul eden öğrencilerden ses kaydı alınmıştır. Daha çok öğrenciye ulaşmak için görüşmeye katılan öğrenciler **kar topu yöntemiyle** merkezden yararlanan diğer öğrencilere ulaşmamızı sağlamıştır.

Veri toplama işlemi Fransa'da Metz ilinde gerçekleştirilmiştir. Avrupa Komisyonu web sitesinde verilen Erasmus rakamlarına göre, Lorraine Üniversitesi 2013-2014 akademik yılında 335 Erasmus öğrencisi ağırlamıştır. Veri toplama aşaması, 25 Ocak 2017 - 30 Mayıs 2017 ve ayrıca 7 Aralık 2018 - 17 Aralık 2018 tarihleri arasında gerçekleşip bu tarihler arasında Média-langues'ta **sürekli gözlem** yapılmıştır. **Katılımsız gözlemlerle**, araştırmacı; gözlenen grup ve olayın dışında kalarak grubu veya kişiyi dışardan objektif olarak gözlemektedir. Araştırmacı öğrencilerin dikkatini bozmadan dışardan öğrencilerin nasıl Fransızca öğrendiği gözlemiştir.

Bu çalışmada **gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi** olarak 3 veri toplama tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşme yapılmıştır. Önceden hazırlanmış sorularla açık olmayan noktalar detaylıca öğrencilere sorulmuştur. Anketle elde edilemeyecek derinlikte veriler detaylıca incelenmiştir. Ayrıca merkezinde kullanılan basılı kaynaklar, dijital kaynaklar, yazılım

programları, web site programları detaylı olarak analiz edilmiş, bu kaynakların eğitim alanında ne gibi katkı sağladıkları saptanmaya çalışılmıştır.

Gözlem yapılırken aşağıdaki hususları dikkate alınmıştır:

Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde Fransızca öğrenmenin avantajları

Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde Fransızca öğrenmenin zorlukları

Hocanın rolü

Bulgular

Öğrencilerle görüşmemize başlarken bu öğrencilere neden Fransızca öğrendikleri sorulmuştur. Lorraine Üniversitesi'nde öğrencilerden aldığımız farklı cevaplar şu şekilde kategorize edilmiştir:

- Fransızca'ya ve Fransız Kültürüne ilgi,
- Fransa'da iş bulma ve Fransa'ya temelli yerleşme
- Fransızca'da daha iyi bir iletişim
- Ülkelerinde Fransızca öğretmeni olmak
- Dünyada Fransızca'ya verilen önem
- Ailevi ilişkiler
- Avrupa'ya yolculuk
- Vize süresinin uzatımı

Burada ilgimizi çeken en önemli nokta bazı öğrencilerin kendi ülkelerine dönmek istemeyişleridir. Fransa'da iyi bir iş bulma amacı güden öğrenciler için temel hedef iyi Fransızca öğrenmekten geçmektedir.

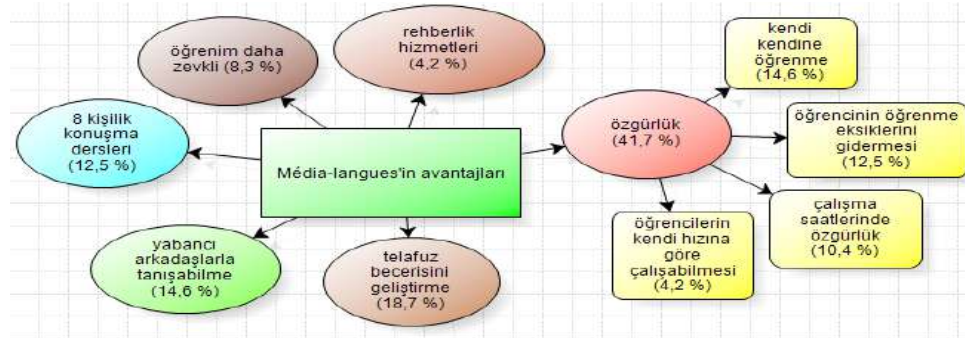
Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmamızda verilere özgü kodlama sisteminden yararlanılmıştır, yani içerik bölümlere ayrılıp, bu bölümlere anahtar kelime seçilmiştir, ortak temaları belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşleri Ö1, Ö2 gibi kısaltmalarla isimleri gizli tutularak belirtilmiştir. Wanlin içerik analizi şu şekilde açıklar : "İçeriğin analizi, üç kronolojik aşamada düzenlenir: ön analiz, verilerin incelenmesi ve sonuçların çıkarılması, çıkarım ve yorum (2017, s.249)". Öğrencinin cevaplarını NVivo 10 programı ile analiz edilmiştir. Bu yazılımın, çok miktarda veriyi düzenlemede ve analiz etmede ayrıca verileri kodlamada yararlı olduğu düşünülmektedir.

Média-langues'taki 40 öğrenciye daha önce Kendi Kendine Öğrenme Merkezlerinde yabancı dil öğrenimi görüp görmedikleri sorulmuştur. 37 kişi (92,5 %) bu merkezi ilk defa duyduklarını belirtmiştir. 3 öğrenci (biri İtalya'da, biri İspanya'da ve biri ABD'de) daha önce böyle bir merkezden yabancı dil öğrenmede yararlandıklarını açıklamışlardır.

Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde Fransızca Öğrenmenin Faydaları

Öğrencilere bu merkezde Fransızca öğrenmenin faydaları sorulmuştur. En büyük fayda, öğrencilere sunulan özgürlüktür. Özgürlükten anlatılmak istenen, her hafta sabit bir ders saatinin olmaması, öğrencinin uygun olduğu zamanda bu merkeze gidebilmesi ve öğrencilere zorunlu olarak sunulan bir müfredat programının olmamasıdır. Bu sayede öğrencilerin bir kısmı, kendi öğrenme eksiklerini kendi öğrenme hızına göre kapatabilmektedir.

Şekil 6. Média-langues'in faydaları



Bazı öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

« Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle tanışmak, farklı kültürler öğrenmek çok güzel » (Ö8).

« Yazılım programları ile dil öğrenmek çok zevkli » (Ö20).

« Sınıfta öğretmene bir cümleyi Fransızca telaffuz etmesini en fazla iki defa talep edebilirim, ama yazılım programında istediğim kadar telaffuzu dinleyebiliyorum » (Ö40).

Média-langues, normalde ücretli olan yazılım programlarını Lorraine Üniversitesi öğrencilere ücretsiz olarak kullanıma sunmaktadır. Tell Me More adlı yazılım programında Fransızca'ya ait harflerin, kelimelerin veya cümlelerin nasıl telaffuz edilmesi video yardımıyla gösterilmektedir. Öğrenci ilk önce örnek modelde kelimelerin veya cümlelerin nasıl telaffuz edildiğini dinlemekte, daha sonra o modeli örnek alarak kendi telaffuzunu

kaydetmekte, yazılım programı ardından öğrencinin telaffuzuna not vermektedir. Öğrenci tekrar örnek modeli dinleyip, ondan hareketle kelimeyi ya da cümleyi telaffuz ederse süreç yazılım programının öğrencinin telaffuzuna not vermesiyle devam etmektedir. Öğrencilerin bir kısmına göre bu yazılım programları dil öğrenimini daha zevkli hale getirmektedir.

Şekil 7. Tell Me More

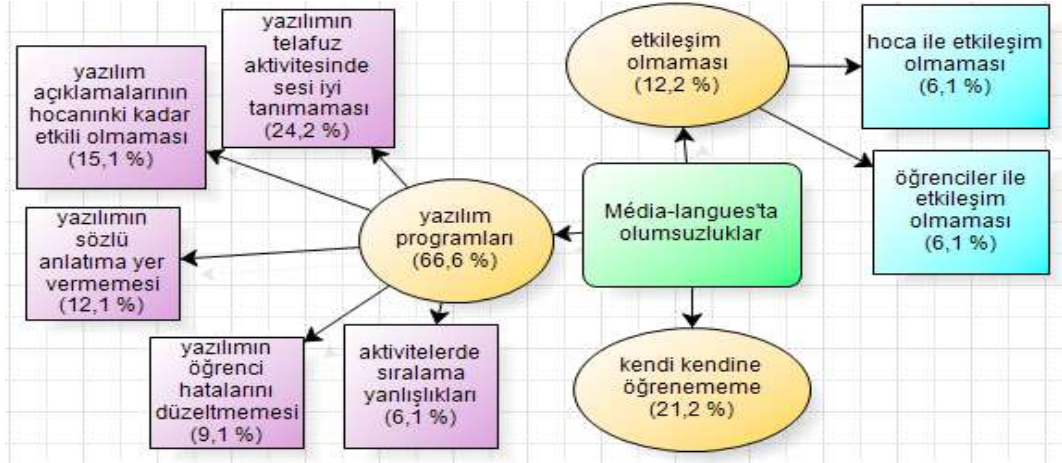


Öğrencilerin bir kısmına göre Média-langues ayrıca farklı ülkelerden gelen öğrencilerin ortak buluşma noktası olarak görülmektedir. Bu merkezde 8 kişilik gruplarla sürekli olarak konuşma dersleri düzenlenmektedir. Bazı öğrenciler bu merkezde o konuşma derslerine katılarak hem dillerini geliştirme hem de yabancı arkadaşlıklar edinme amacı gütmektedir. Média-langues ayrıca randevu talebinde bulunan öğrencilere rehberlik hizmetleri sunmaktadır.

Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde Fransızca Öğrenilirken Karşılaşılan Sorunlar

Öğrencilere merkezde Fransızca öğrenirken karşılaştıkları sorunlar sorulmuştur. Öğrencilerin bir kısmına göre en büyük sorun yazılım programlarının derste öğretmen kadar bilgi aktarmada yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Şekil 8. Média-langues



Öğrencilerin bazı cevapları aşağıdaki gibidir:

« Bazen ne yapacağıma hemen karar veremiyorum. Seçenekler arasında seçeneksiz kalıyorum » (Ö9).

« Kendi kendine öğrenme bizim eğitim hayatımız boyunca gördüğümüz sistemden farklı bir sistemdir, alışması zor oldu » (Ö41).

« Yazılımlar hatalarımızı gösteriyor ama hata nedenlerimizi açıklamada öğretmenlerin açıklaması kadar etkili değildir » (Ö42).

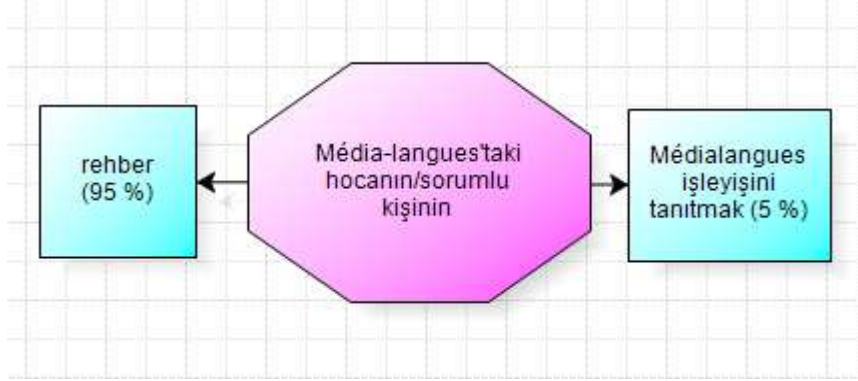
Média-langues'ta öğrenciler genel olarak yazılım programlarını kullanırken sıkıntılar çekmektedir. Bazı öğrenciler sürekli bilgisayar başında hareketsiz kalmanın bir noktadan sonra sıkıcı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmına göre teknolojik araçlar bir bakımdan öğrenci-öğrenci arasında ve öğrenci-hoca arasında iletişim

eksikliğine yol açmaktadır. Bazı öğrenciler de kendi kendine öğrenmenin zor olduğunu, bu sisteme alışamadıklarını açıklamıştır.

Kendi Kendine Öğrenme Merkezinde Hocanın Rolü

Merkezde yaptığımız gözlemler ve öğrencilerin cevapları doğrultusunda, hocanın merkezdeki rolü ders anlatmaktan daha çok öğrencilerin Fransızca öğrenmelerine rehber olmaktır.

Şekil 9. Média-langues'ta hoca/sorumlu kişinin rolü



Öğrencilerin bazı cevapları şu şekildedir:

« Kesinlikle bizim daha akıcı konuşmamızı sağlamaktır, mümkün olabildiğince bizi Fransızca'da daha çok konuşmamıza yardım etmektedir » (E5).

« Hocalarımız bize rehber rolündedir ve konuşma becerilerimizin gelişmesine yardım etmektedir » (E32).

Gözlem sonuçlarında, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmekte başta zorlandıklarını, daha sonra bu sisteme alıştıklarını gözlemlenmiştir. Hocalar bilgiyi aktaran kişi olmaktan çok bu merkezlerdeki görevi öğrencilere rehber olmakta görevlidir. Bu merkezdeki öğrenme şekli, **Vygotsky'in** dil gelişimini sosyal çevre olmadan olmayacağını ve insanların sosyal alanda aktif olacağını, dillerini geliştirebileceğini vurgulayan **sosyal yapılandırıcılık** öğretim kuramıyla birebir örtüşmektedir. Ayrıca, bilginin öğrenci tarafından var olan bilişsel yapıların üzerine etkin biçimde yapılandırmasını içeren, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan **bilişsel yapılandırıcılık kuramı** da bu merkezlerde hâkimdir. Yani hem sosyal yapılandırıcılık hem de bilişsel yapılandırıcılık bu merkezlerde içiçedir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin bir kısmına göre merkezde teknolojik araçların kullanımının önemi vurgulansa da eğitimde teknoloji kullanımının yeni rolü rehber olan bir öğretmenin yerine asla geçemeyeceği sonucuna varılmıştır. Yazılım programları sınıfta bilgileri pekiştirme olarak kullanıldığında öğrencilere yararlı olacağı düşünülmektedir. Merkezde farklı ülkelerden gelen heterojen bir grubumuzda sekiz kişilik konuşma seansları öğrencilerin yabancı arkadaşlıklar edinmesini kolaylaştırmaktadır.

« Türkiye'de yabancı dil eğitiminde, sarf edilen bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınmadığı değerlendirilmektedir (Işık, 2008, s.15)». Öğrencilerin bir kısmı sözlü olarak kendini ifade etmekte zorlanmaktadır. « Konuşma seansları, öğrencinin kendine güvenini arttırmasına ve ... başlangıçta cesaret edememesine rağmen zamanla arkadaşlarıyla Fransızca konuşmasına olanak sağlamaktadır (İsmail, 2012, s. 225)». Merkezde verilen konuşma dersleri öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir.

Öneriler

Merkezin daha etkin kullanılabilmesi için öğrencilere görüşleri sorulmuştur. Lorraine Üniversitesi'nde öğrenciler daha çok konuşma dersi istediklerini belirtmişlerdir. Konuşma dersleri için yer ayırtma, Média-langues internet sitesinden online olarak yapılmaktadır. Kontenjan 8 kişi ile sınırlı olup, talep çok olmasından dolayı hemen rezervasyonlar dolmaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler tarafından hoca ile birebir konuşma seansları talep edilmektedir. Bu öğrenciler, hoca ile tek yapılan konuşma seansında kendilerini daha kolay ifade edebileceklerini düşünmektedirler. Gözlemlerimizden hareketle öğrencilerin önerilerine katılmaktayız. Dil eğitimine bu kadar faydalı olan Kendi Kendine Öğrenme Merkezlerinin Türkiye'de yaygınlaştırılması için bilgilendirici toplantılar, bildiriler, projeler ve çalışmalar yapılmalıdır.

Şekil 10. Öneriler

Bu merkezleri daha etkin kılmak için yapılan öneriler	Lorraine Üniversitesi	
	Frekans	%
daha çok grupta konuşma dersi	7	17,5
hoca ile birebir konuşma seansları	5	12,5
hocalar ve öğrencilerle etkileşim sağlanmalı	4	10
daha çok yazılım programı	4	10
daha çok yazılı materyal	3	7,5
daha çok bilgisayar	3	7,5
konuşma derslerinin video kaydı	3	7,5
kendi bilgisayarlarımızdan da bu yazılımlara ücretsiz ulaşabilme	3	7,5
“chat rooms” sitelerin oluşturulması	1	2,5
sanal gerçeklik kaskı oluşturulması	1	2,5
kitapların ödünç alınabilmesi	1	2,5
merkez haftasonu açık olmalı	3	7,5

Kaynaklar

- Akdoğan-Öztürk, S. (2018). *Deux Langues, Deux Cultures: Les Bilingues Franco-Turcs De Troisième Génération En France*. Danışman: Yaprak Türkân YÜCELSİN TAŞ. (Doktora). Marmara Üniversitesi.
- Eroğlu, M. et Özbek, R. (2017). Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi. *International Academic Research Congress, INES*, 522-531.
- İsmail, N. (2012). *Mise en œuvre d'un dispositif de formation ouverte en langue Etrangère: autonomisation et évaluation*. Danışman: Sophie BAILLY. (Doktora). Ecole doctorale. Université de Lorraine.
- Işık, A. Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.2. 15-26.
- Pelissero, C. (2011). *Création d'un centre d'auto-apprentissage guidé en contexte particulier*. Danışman: François MANGENOT. (Master). Université Stendhal - Grenoble 3. UFR des sciences du langage.
- Sol, E. (2004). *L'autonomie, pourquoi et comment la favoriser à l'école primaire ?* Danışman: Madame GASPARINI. (Master). IUFM de Bourgogne. Concours de recrutement de professeur des écoles. Dijon.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. In. Bilan et perspectives de la recherche qualitative : Recherches Qualitatives Hors Série, numéro 3, *Actes du colloque Bilan et Perspectives de La Recherche Qualitative*, 243-270.

Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Değerlendirmedeki Yenilikler ve Ders Kitapları

Yasemin Karayığit,

Bodrum Özel Marmara Koleji,

yasemin.boduroglu@bodrummarmarakoleji.com

Dr. Öğr. Üyesi Hanife Güven

Dokuz Eylül Üniversitesi,

hanife.guven@deu.edu.tr

Özet

Etkili ve nitelikli bir dil öğrenme sürecinde yeni yaklaşımların teşvik edilmesi, yeni kuramlar ve uygulamalar arasında uyum sağlanması, dil politikalarını belirleyen karar mercileri ile uygulayıcılar arasındaki diyalogun geliştirilmesi çok önemlidir. Öğrenme öğretme sürecinin gerçek anlamda hedeflerine ulaşmış ulaşmadığını anlamayı sağlayan vazgeçilmez öğelerden biri de ölçme ve değerlendirmedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi'nin de önemli katkılarıyla yabancı dil öğrenme-öğretme sürecindeki yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve içerik gibi öğelerin gelişimine paralel olarak ölçme ve değerlendirme alanında da gelişmeler gözlenmektedir. Nitekim günümüzde öğrenciyi bir “toplumsal aktör” ve “dil kullanıcısı” olarak kabul eden “Eylem Odaklı Yaklaşım” da önerilen “pozitif değerlendirme” ve “kendi kendini değerlendirme” bu gelişmelerin en önemlileri arasında sayılabilir. Öte yandan çok dilliliğin geliştirilmesi amacıyla bütüncül bir yeterlik yerine kısmi yeterlik ön plana çıkmakta, “yanlış” anlayışı tamamen değişmektedir.

Bu çalışma yabancı dil ders kitaplarında yer verilen ölçme değerlendirme uygulamalarının, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde belirtilen ve son yıllarda gelişen değerlendirme ilkelerine ne kadar uyduğunu ve bu alandaki yeniliklerin ders kitaplarına ne kadar yansıdığını göstermeyi amaçlamaktadır. Bunun için öncelikle araştırma için literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak Avrupa Konseyi çalışmaları doğrultusunda hazırlandığını iddia eden Cideb yayınevinin 2013 yazım tarihli *Tous Ensemble* (A1, A2, B1), *Maison des langues* yayınlarının 2015 yazım tarihli *À plus* (A1,A2,B1) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 basımı *Nouveau Bien sûr* (A1.1,A1.2, A2.1)” ders kitapları değerlendirme açısından incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan ölçme değerlendirme uygulamalarının niteliği, bunların *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*'nde belirtilen ilkelere uygunluğu, dil seviyesi ve dil yeterlikleri açısından karşılaştırma yapılarak örneklerle gösterilip sunulmuştur. Araştırma sonuçları bu ders kitaplarında belli bir oranda yeni yaklaşım ve yöntemlere uyulduğunu ancak alternatif ölçme ve değerlendirme öğelerine yeterince yer verilmediğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Dil politikaları, ölçme- değerlendirme, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Abstract

In order to make an effective and qualified language learning process possible, it is very important to encourage new approaches, to harmonize new theories and practices, and to develop a dialogue between decision makers and practitioners who determine language policies. Assessment-evaluation is one of the indispensable elements of the learning and teaching processes in establishing whether the learning process has achieved its real goals. In recent years, with significant contributions of the Council of Europe, considerable developments in the field of assessment and evaluation have been observed along with the developments of elements such as approach, strategy, method, technique and content in foreign language learning-teaching processes. As a matter of fact, “positive evaluation” and “self-assessment” that were proposed in the Action Oriented Approach which presupposes students as “social actors” and “language users”, are among the most important of these developments. On the other hand, instead of a holistic competence, partial competence comes to the forefront in order to develop multilingualism and to correct the “wrong” understanding of it.

This study aims to demonstrate how (to what degree?) the assessment and evaluation practices in foreign language textbooks comply with the evaluation principles that have been developed in the Common European Framework of Recommendations for Languages in recent years and how the innovations in this field are reflected in the textbooks. To this end, firstly, an overall scan of the existing literature was done for the research. Subsequently, in accordance with the purpose of the research, the textbooks, “Tous Ensemble (A1, A2, B1) of Cideb, 2013, À plus (A1, A2, B1) of Maison des langues, 2015, and Nouveau Bien Sûr (A1.1, A1.2, A2.1) of the Ministry of National Education, 2018,” were examined and evaluated. The quality of assessment and evaluation practices in these books, their conformity to the principles set out in the Common European Framework for Languages, language level and language competencies are compared and presented with the examples. The results of the research revealed that a certain proportion of new approaches and methods were followed in these textbooks, however, it also revealed that alternative assessment and evaluation elements were not adequately adopted.

Keywords: Language policies, assessment and evaluation, Common European Framework of Reference for Languages.

Giriş

Teknolojinin hızla gelişmesi, ülkelerin birbiriyle etkileşimin artması eğitim sistemlerinde yenilik ihtiyacı doğurmuştur. Bu gelişim ve değişimler sonucunda, toplumlar yeni nesilleri çok dilli, çok kültürlü birer dünya vatandaşları olarak yetiştirmeyi amaç edinmişlerdir. Dolayısıyla uygulanan dil ve eğitim politikaları, yabancı dil öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikler sürekli sorgulanmış, geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir. “Her insan biriciktir, tektir, farklıdır” ilkesinden yola çıkarak bireyin sahip olduğu becerileri esas alan pozitif bir değerlendirme anlayışı gelişmiştir. Öğrencileri sosyal bir aktör olarak gören yaklaşımların ortaya çıkışıyla sonucu değil, süreci temel alan değerlendirme türleri benimsenmeye başlanmıştır. Bu gelişmeler ülkemizde de yansımış ve Kasım 2018’de, Cumhurbaşkanı ve Milli Eğitim Bakanı tarafından 2023 Eğitim Vizyonu yani eğitim politikamız açıklanmıştır. 2023 Eğitim Vizyonundaki hedefler 18 ana madde altında toplanmıştır. Yapılan bu açıklama, yabancı dil eğitimi için de önemli kararlar içermektedir. 2023 Eğitim Vizyonuna göre,

- Yeterlilik temelli bir değerlendirme sistemi kurulacaktır
- Her öğrenci için bir e-portfolyo oluşturulacaktır.
- Tüm sınavlar amaçlarına, soru türlerine ve yardımcı programlarına göre yeniden düzenlenecektir.
- Akademik başarıyı ölçmek için kullanılan kriterler ve değerlendirme türleri değişecektir.
- Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı bütünlük bir anlayış ortaya konulacaktır.
- Öğrenci başarı izleme araştırması yapılacaktır.
- Öğrencilerin ana dili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrim içi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulacaktır.
- Tüm dijital içerikler dört beceriyi (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) içerecektir.
- Geliştirilecek beceriler ve yabancı dilde ihtiyaçlar okul türüne ve programa göre belirlenecektir.
- Yabancı dil öğretimi, bilişsel yöntemlerle öğrenci düzeyinde ve öğrenci merkezli bir yaklaşımla yapılacaktır.

Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu kararlarına dayanarak aşağıdaki çıkarımları yapabiliriz:

Eğitim sistemimizde çeşitli değerlendirme türlerini henüz kullanmıyoruz,

Çok dilliliğin önemini kabul etmekten hala uzağız, çünkü tek bir madde dışında 2023 vizyonunda İngilizce dışındaki yabancı dillerden hemen hemen hiç bahsedilmemekte, yabancı dil öğretimi İngilizce öğretimi ile aynı anlamı ifade etmektedir,

Yabancı dil öğretiminde ve ölçme ve değerlendirme alanında teknoloji odaklı verilen sözler bu konudaki eksikliğimizi göstermektedir.

Her seviyede ve her okulda aynı tür yabancı dil eğitimine sahibiz.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi tarafından belirtilen beşinci beceri olan "sözlü ve yazılı etkileşim"(l'interaction) olan beşinci yeterliliği henüz dikkate almıyoruz.

Teknoloji kullanımı ve ölçme-değerlendirme ile ilgili kararlar, ülkemiz eğitim sisteminin eksikleri tamamlama yolunda önemli adımlar attığının işaretidir. Ayrıca ders notuna dayanmayan “öğrenci başarı izleme araştırma”

kararının alınması Milli Eğitim Bakanlığının çok önemli kararlara imza attığını gösteriyor. Bu memnun edici gelişmelerin yanı sıra yabancı dil öğretimi alanında alınan kararlar ülkemiz eğitim sistemimizin yenilenme ihtiyacının çok açık ve acil olduğunu da göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının gelişimini ve özünü kavrayabilmek için bu konuda Louis Porcher (1977), Sibylle Bolton (1987), Christine Tagliante (1991), Denise Lussier (1992), Charles Hadji (1995), Christian Puren (1998), Janine Courtillon (2003) ve Jean-Pierre Cuq (2007) gibi birçok seçkin eğitimci yazarın çalışmalarını inceledik. Yaptığımız literatür çalışmalarının sonucunda yeni yaklaşımlar olarak değinilmesi gereken gelişmeleri beş başlık altında topladık.

Eylem Odaklı Yaklaşım

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretimine 2000li yıllarla birlikte giren Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin benimsemiş olduğu yaklaşımdır. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenci bir dil kullanıcısı ve sosyal bir aktördür. Ortak Öneriler Çerçevesi'ne (2001, s.17) göre "Eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini kapsar." Sosyal bir aktör olarak öğrenci sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde. Öğrenme etkinliklerinin merkezinde öğrenci bulunur, öğretmen rehber konumundadır. Yerine getirilmesi gereken görevler bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç öğrenciye göre değişiklik gösterebilmektedir. Eylem odaklı yaklaşımda değerlendirme sürecin her yerindedir. Değerlendirmenin türünü ve zamanını çeşitlendirmek dil etkinliklerinin, öğrenme sürecinin verimliliğini ve etkinliğini artıracaktır.

Pozitif değerlendirme

Albert Einstein "Aslında herkes dâhidir. Ama siz kalkıp bir balığı, ağaca tırmanma yeteneğine göre yargılırsanız, tüm hayatını aptal olduğuna inanarak geçecektir" der. Herkesin bir öğrenme kapasitesi ve hızı vardır (Carroll 1989 s. 26). Kimi bir kerede okuduğunu anlarken kimi-bunu defalarca tekrar etme, yazma ya da şemalara dökme gereği duyar. Bu farklılıkları öğrenmede bireysel farklılıklar ile açıklarız. Eğer öğrencileri kendi kapasitelerinin üzerinde değerlendirirsek öğrenciler başarı duygusundan uzak olurlar ve bu onların öğrenme isteklerini ortadan kaldıracaktır. Pozitif değerlendirme, öğrencilerin yapabildiklerine odaklanarak başarısızlık duygusuyla karşılaşmasına engel olur. Amaç, öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak başarıya hissini ona tattırarak öğrenme isteğini sürekli hale getirmektir. Pozitif değerlendirme için yazılı değerlendirme türlerinden çok gözlem tekniklerine ihtiyaç duyarız. Öğrencinin ilerlemesi daha çok öğretmenin gözlemine dayalıdır ve bu süreçte öğrenciye herhangi bir şekilde olumsuz dönüt verilmez. Öğrenin hataları düzeltilmez, hatalarını kendi kendine bulabileceği ortamlar sağlanır. Öğrenci sürekli kendi kendine değerlendirme sürecindedir. Portfolyolar pozitif değerlendirmenin en iyi örneklerindedir. Jean-Jacques Rousseau'nun *Emile ya da Eğitim Üzerine* adlı eserinde (1762, s.218) "Çocuğa öğrenme hissini verin, her metot işe yarayacaktır" der. Öğrenme isteği oluştuğunda, öğrencinin ilerlemesi ve başarıyı yakalaması kendiliğinden gelişecektir.

Öz değerlendirme

Jean - Pierre Cuq (2003, s.30) öz değerlendirmeyi "öğrenenin içinde bulunduğu, yani kendi bulunduğu yere kendisinin karar verdiği daha önceden belirlenen öğrenme hedeflerine, çeşitlerine ve amaçlarına dayanan bir değerlendirme" olarak tanımlar. Bu tanım, öz değerlendirmenin öğrenciye sorumluluk yüklediğini göstermektedir. Çünkü, neyi ne kadar öğrenip öğrenmediğine, hangi konuda ne kadar etkinliğe sahip olduğuna karar verecek olan yine bu bilinçle, kendine yeni hedefler koyacak olan öğrencinin kendisidir. Yeni yaklaşımlarda amaç "öğretmek" değil, "öğrenmeyi öğretmektir". Neredeyse tüm uzmanlar her zaman öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasının öğrenmedeki etkisini vurgular. Değerlendirme, öğrenme sürecinin önemli parçalarından biri olduğuna göre öğrencinin bu aşamada da etkili olması öğrenmeyi olumlu etkileyecektir.

Tagliante'ye (2005, s.78) göre, öz değerlendirme formlarının kullanılması, öğrencinin somut ölçütler üzerine düşünmesini, becerilerinin farkına varmasını ve kendi gelişmesini sağlamak için aktiviteyi tekrar edebilmesine olanak tanır. Öz değerlendirme formlarında "yapabilirim", "anlayabilirim", "yazabilirim" vb. ifadeler kullanılır. Çünkü öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstüne alan ve değerlendirme işlemini yapan öğrencinin kendisidir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2001, s.32) bir öz değerlendirme tablosu sunulmaktadır.

Çok dilliliğin değerlendirme sürecine etkisi

Son zamanlarda yabancı dil öğretim alanında çok dilliliğin önemi göze çarpmaktadır. Çok dillilik Ortak Öneriler Çerçevesi'ne göre kişisel ve toplumsal olarak iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Burada ele alınan ise kişisel çok dilliliktir. "Kişisel çok dillilik, bireyin dil deneyimlerinin kültürel yapı içinde geliştiğini, yani ev dilinden toplum diline ve diğer ülkelerin dillerine kadar uzanan bir olgu olduğunu vurgular; bu dilleri birey okulda, üniversitede ya da birebir deneyimlerle edinir" (2001, s.14). Bütün bu diller birbirleri ile etkileşim içerisinde ve öğrenenin iletişimsel dil yeterliliğini oluşturmaktadır. Bu yeterliliğin içerisine sahip olunan dillerin getirmiş olduğu kültür de

girmektedir. Dil ve kültür arasındaki bu ilişki Ortak Öneriler Çerçevesi'nde "Dil ve kültürler birbirlerinden bütünüyle ayrı zihinsel alanlarda değildir, daha çok birliktelik içinde iletişimsel yeterlik oluştururlar; buna tüm dil bilgileri ve deneyimleri, dillerin birbirleriyle ilişki ve etkileşimleri de dahildir" ifadesiyle belirtilmiştir (2001, s.14) Diller arasındaki bu ilişki ve etkileşim yabancı dil sınıflarında görmezden gelinemez. Çünkü öğrenciler her an bu yeterliklerini kullanmaktadırlar. Örneğin, Fransızca bilen bir öğrenci İtalyanca öğrenirken Fransızca bilgisine dayanan benzer sözcüklerden, dilbilgisi yapılarından yararlanacaktır. Ya da Fransızca öğrenirken İspanyol bir öğrencinin telaffuz güçlüğü ile Çinli bir öğrencinin yaşadığı güçlükler benzer olmayacaktır. Çok dilliliğin yabancı dil sınıflarına getirmiş olduğu bir diğer kavram ise "kısmi yeterlilik" tir. Çevremizdekilerin mutlaka "İngilizce bir filmi rahatlıkla anlıyorum fakat konuşamıyorum" ya da "2 yıl İtalya'da yaşadım. Çok iyi İtalyanca konuşurum fakat yazamam" gibi ifadeler kullandığını duymuşuzdur. Bu ifadeler bize hedef dillerdeki yeterliklerin derecesini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle örnekte kısmi yeterlilikler ifade edilmiştir. Farklı hedef dillerde hangi beceriye hangi seviyede sahip olunduğu günümüzde daha önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla çok dillilik ve kısmi değerlendirme yakın gelecekte yabancı dil derslerinde daha çok yer alacaktır.

Çoğul değerlendirme (l'évaluation plurielle)

Porcher (1977, s.113), "Note sur l'évaluation" adlı makalesinde çoğul değerlendirmeden bahsederken "Değerlendirme eğitimde verimli olabilmesi için çoğul olmalıdır"¹ der. Ölçme ve değerlendirme öğrenme yolunda belirleyicidir. Etkili bir öğretim süreci elde etmek için aynı amaca hizmet eden öz değerlendirme, grupta değerlendirme, öğretmenin değerlendirme, akran değerlendirme gibi değerlendirme çeşitlerinden yararlanılabilir. Öğretimin amacı, öğrenciye ve onun ihtiyaçlarına odaklanmaksa, değerlendirme de öğrenci merkezli olmalıdır. Tek tip değerlendirme ile öğrencinin merkezde olması beklenemez. Yeni yaklaşımlarda bu çeşitlilikten ayrı ayrı yararlanabileceğimiz gibi aynı değerlendirme örneğinin içerisinde birbirini kapsayan değerlendirme çeşitlerini de görebiliyoruz. Aynı amaç için birden fazla değerlendirme tipinden yararlanmak değerlendirme sonucunda daha nesnel veriler elde etmemizi sağlayacaktır.

Ders kitaplarının bir ülkenin dil ve eğitim politikasının aynası olduğu düşünüldüğünde, bunların analizi, eğitimin farklı yönlerini ortaya çıkarabilir. Bu nedenle ders kitaplarındaki değerlendirme örneklerini incelemeye karar verdik ve araştırmamızın temel sorusu olarak aşağıdaki problem cümlesini belirledik :

Yabancı dil ders kitapları değerlendirme alanında yeni yaklaşımları, kuramsal gelişmeleri ve bilhassa Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin önerilerini ne ölçüde içeriyor?

Bunun yanı sıra çalışmamızı aşağıdaki alt problemler üzerinden yönlendirdik:

- Dil ve eğitim politikalarında değerlendirmenin önemi nedir?
- Yabancı dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmedeki yeni yaklaşımlar nelerdir?
- Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi değerlendirme alanında ne gibi öneriler getirmektedir?
- Ülkemizde ve Fransa'da kullanılan ders kitapları arasında göze çarpan farklılıklar var mı?
- Yönergelerin ölçme ve değerlendirmedeki etkisi nedir?

Araştırmamızda özellikle ölçme ve değerlendirmedeki yeni yaklaşımlar, ders kitaplarının değerlendirme açısından farklılıkları, yönergelerin hedefe ulaşmada belirleyiciliği, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin getirmiş olduğu yenilikler, çağımızın getirmiş olduğu teknolojinin ders kitaplarındaki yansımaları, dil ve eğitim politikamızın değerlendirmeye verdiği önem gibi konular üzerine yoğunlaştık.

Yöntem

Araştırma alanımız Fransızca Ders Kitaplarına dayanmaktadır. Çalışmamızda nitel ve betimleyici bir yöntem benimsedik. Örnek kitaplarımızı seçerken, ders kitaplarının basım yıllarının son yıllara ait olmasına, Avrupa Öneriler Çerçevesi'ne uyduğunu beyan edip etmediğini ve yayın evlerinin farklı olmalarına göz önüne aldık. Ölçme değerlendirme alanıyla ilgili olarak aşağıdaki 9 adet Fransızca ders kitabını inceledik.

¹ L'évaluation doit être plurielle pour être éducativement fécond.

Tous Ensemble A1, A2, B1 Cideb yayın evine ait 2013 yılı basımlı ders kitapları,
À plus A1, A1.2, A.2, B1 les Maisons des langues yayınevine ait 2015 basımlı ders kitapları,
Nouveau Bien sûr A1, A1.1, A1.2 Milli Eğitim Bakanlığına ait 2018 basımlı ders kitapları.

Araştırmamızı sınırlandırmak için ele alınan kitaplarda arayacağımız hedefleri tanımlayan güncel gelişmeleri göz önünde bulundurarak aşağıdaki 25 adet maddeyi oluşturduk. Her seviye için ders kitaplarında bu maddeleri ilgilendiren örnek değerlendirmeler aradık. Farklı kitap ve seviyelerden alınan örnekleri birbirleri ile karşılaştırdık.

1. Değerlendirme, içeriklerin basit bir özeti şeklindedir.
2. Değerlendirme gerçekleştirilecek bir görev veya faaliyetler şeklindedir.
3. Değerlendirme her ünitenin sonunda yapılmıştır.
4. Değerlendirme, öğrenci kitabının sonunda yapılmıştır.
5. Değerlendirme, sözcük yeterliği üzerine odaklanmıştır.
6. Değerlendirme dilbilgisi yeterliği üzerine odaklanmıştır.
7. Değerlendirme, anlamsal yeterlik ile ilgilidir.
8. Değerlendirme, fonolojik yeterlik ile ilgilidir.
9. Değerlendirme, yazım ve imla kurallarına odaklanmıştır.
10. Değerlendirme, doğru okuma yeterliliğine odaklanmıştır.
11. Değerlendirme pragmatik yeterliliğe odaklanmıştır.
12. Değerlendirme, konuşma eylemleriyle, söz edimi ile ilgilidir.
13. Değerlendirme kültürle ilgilidir.
14. Değerlendirme kültürlerarasılıkla ilgilidir.
15. Değerlendirme, öğrenme stratejilerine odaklanmıştır.
16. Değerlendirmede çok dilliliğe yer verilmiştir.
17. Öz değerlendirmeye yer verilmiştir.
18. Kısmi değerlendirmeye yer verilmiştir.
19. Değerlendirme bölümleri vardır.
20. DELF örnekleri vardır.
21. Portfolyo örnekleri vardır.
22. Akran değerlendirme örnekleri vardır.
23. Öğrenciler için cevap anahtarları vardır.
24. Dijital değerlendirme örneklerine sahiptir.
25. Farklılaştırılmış değerlendirme örneklerine sahiptir.

Bulgular

Oluşturduğumuz maddeleri ders kitaplarından elde ettiğimiz bulgulara göre A1, A2 ve B1 seviyelerine göre hazırladığımız aşağıdaki 3 adet tabloya yansıtık.

Tablo 1

A1 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Değerlendirmenin Yeri

Maddeler	Tous Ensemble	À plus	Nouveau Bien sûr
1. Değerlendirme, içeriklerin basit bir özeti şeklindedir.	-	X	X
2. Değerlendirme gerçekleştirilecek bir görev veya faaliyetler şeklindedir.	-	X	-
3. Değerlendirme her ünitenin sonunda yapılmıştır.	X	X	X
4. Değerlendirme, öğrenci kitabının sonunda yapılmıştır.	-	-	-
5. Değerlendirme, sözcük yeterliği üzerine odaklanmıştır.	X	X	X
6. Değerlendirme dilbilgisi yeterliği üzerine odaklanmıştır.	X	X	X
7. Değerlendirme, anlamsal yeterlik ile ilgilidir.	X	X	X
8. Değerlendirme, fonolojik yeterlik ile ilgilidir.	X	X	-
9. Değerlendirme, yazım ve imla kurallarına odaklanmıştır.	X	-	-
10. Değerlendirme, doğru okuma yeterliliğine odaklanmıştır.	-	-	-
11. Değerlendirme pragmatik yeterliliğe odaklanmıştır.	X	X	X
12. Değerlendirme, konuşma eylemleriyle, söz edimi ile ilgilidir.	X	X	X
13. Değerlendirme kültürle ilgilidir.	X	X	X
14. Değerlendirme kültürlerarasılıkla ilgilidir.	-	X	-
15. Değerlendirme, öğrenme stratejilerine odaklanmıştır.	X	X	-
16. Değerlendirmede çok dilliliğe yer verilmiştir.	-	X	-
17. Öz değerlendirmeye yer verilmiştir.	-	X	X
18. Kısmi değerlendirmeye yer verilmiştir.	X	X	X
19. Değerlendirme bölümleri vardır.	-	-	-
20. DELF örnekleri vardır.	X	X	-
21. Portfolyo örnekleri vardır.	-	X	-
22. Akran değerlendirme örnekleri vardır.	-	X	-
23. Öğrenciler için cevap anahtarları vardır.	-	-	-
24. Dijital değerlendirme örneklerine yer verilmiştir.	X	-	-
25. Farklılaştırılmış değerlendirme örneklerine yer verilmiştir.	-	X	-

Tablo 2

A2 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Değerlendirmenin Yeri

Maddeler	Tous Ensemble	À plus	Nouveau Bien sûr
1. Değerlendirme, içeriklerin basit bir özeti şeklindedir.	-	X	X
2. Değerlendirme gerçekleştirilecek bir görev veya faaliyetler şeklindedir.	-	X	-

3. Değerlendirme her ünitenin sonunda yapılmıştır.	X	X	X
4. Değerlendirme, öğrenci kitabının sonunda yapılmıştır.	-	-	-
5. Değerlendirme, sözcük yeterliği üzerine odaklanmıştır.	X	X	X
6. Değerlendirme dilbilgisi yeterliği üzerine odaklanmıştır.	X	X	X
7. Değerlendirme, anlamsal yeterlik ile ilgilidir.	X	X	X
8. Değerlendirme, fonolojik yeterlik ile ilgilidir.	X	X	-
9. Değerlendirme, yazım ve imla kurallarına odaklanmıştır.	X	-	-
10. Değerlendirme, doğru okuma yeterliliğine odaklanmıştır.	-	-	-
11. Değerlendirme pragmatik yeterliliğine odaklanmıştır.	X	X	X
12. Değerlendirme, konuşma eylemleriyle, söz edimi ile ilgilidir.	X	X	X
13. Değerlendirme kültürle ilgilidir.	X	X	X
14. Değerlendirme kültürlerarasılıkla ilgilidir.	-	X	X
15. Değerlendirme, öğrenme stratejilerine odaklanmıştır.	X	X	-
16. Değerlendirmede çok dilliliğe yer verilmiştir.	-	X	-
17. Öz değerlendirmeye yer verilmiştir.	-	X	X
18. Kısmi değerlendirmeye yer verilmiştir	X	X	X
19. Değerlendirme bölümleri vardır.	-	-	-
20. DELF örnekleri vardır.	X	X	-
21. Portfolyo örnekleri vardır.	-	X	-
22. Akran değerlendirme örnekleri vardır.	-	X	-
23. Öğrenciler için cevap anahtarları vardır.	-	-	-
24. Dijital değerlendirme örneklerine yer verilmiştir.	X	-	-
25. Farklılaştırılmış değerlendirme örneklerine yer verilmiştir.	-	X	-

Tablo 3

B1 Seviyesindeki Ders Kitaplarında Değerlendirmenin Yeri

Maddeler	Tous Ensemble	À plus
1. Değerlendirme, içeriklerin basit bir özeti şeklindedir.	-	X
2. Değerlendirme gerçekleştirilecek bir görev veya faaliyetler şeklindedir.	-	X
3. Değerlendirme her ünitenin sonunda yapılmıştır.	X	X
4. Değerlendirme, öğrenci kitabının sonunda yapılmıştır.	-	-
5. Değerlendirme, sözcük yeterliği üzerine odaklanmıştır.	X	X
6. Değerlendirme dilbilgisi yeterliği üzerine odaklanmıştır.	X	X
7. Değerlendirme, anlamsal yeterlik ile ilgilidir.	X	X

8. Değerlendirme, fonolojik yeterlik ile ilgilidir.	X	X
9. Değerlendirme, yazım ve imla kurallarına odaklanmıştır.	X	-
10. Değerlendirme, doğru okuma yeterliliğine odaklanmıştır.	-	-
11. Değerlendirme pragmatik yeterliliğine odaklanmıştır.	X	X
12. Değerlendirme, konuşma eylemleriyle, söz edimi ile ilgilidir.	X	X
13. Değerlendirme kültürle ilgilidir.	X	X
14. Değerlendirme kültürlerarasılıkla ilgilidir.	-	X
15. Değerlendirme, öğrenme stratejilerine odaklanmıştır.	X	X
16. Değerlendirmede çok dilliliğe yer verilmiştir.	-	X
17. Öz değerlendirmeye yer verilmiştir.	-	X
18. Kısmi değerlendirmeye yer verilmiştir.	X	X
19. Değerlendirme bölümleri vardır.	-	-
20. DELF örnekleri vardır.	X	X
21. Portfolyo örnekleri vardır.	-	X
22. Akran değerlendirme örnekleri vardır.	-	X
23. Öğrenciler için cevap anahtarları vardır.	-	-
24. Dijital değerlendirme örneklerine yer verilmiştir.	X	-
25. Farklılaştırılmış değerlendirme örneklerine yer verilmiştir.	-	X

Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme son zamanlardaki eğitim- öğretim araştırmalarının odak noktası olmaya devam etmektedir. Çünkü, ölçme ve değerlendirme, öğretmenler, öğrenciler, akademisyenler, ders kitabı yazarlarının diğer bir deyişle eğitim dünyasının tüm taraflarını önemle ilgilendiren bir alandır. Ölçme ve değerlendirme özellikle 1990'lı yıllardan sonra Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin müfredatta yeterlikler, dil kesitleri, çok dillilik ve ölçme ve değerlendirmeye ayırdığı bölümlerle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Araştırmamızda bu boyutun Fransızca ders kitaplarına ne kadar yansıdığını inceledik. Elde edilen sonuçlar, örnek olarak ele aldığımız Fransızca ders kitaplarında değerlendirme açısından gözle görülür ilerlemeler olduğunu gösterdi.

Yabancı dil ders kitaplarında yer alan değerlendirme alanında yeni yaklaşımlar olarak öz değerlendirme, çoğul değerlendirme, olumlu değerlendirme, çok dillilik ve kısmi değerlendirmeyle karşılaştık. Seçilen ders kitaplarında değerlendirme türleri, yeni değerlendirme yaklaşımları, yönergeler ve çok dilliliğin yansımalarını inceledik. Ele aldığımız ders kitaplarının Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin dil yeterlilik seviye sistemini uyguladığını memnuniyetle gözlemledik.

Porcher (1977) "Değerlendirme öğretimin dışında bir etkinlik değildir" demiştir. Gerçekten de değerlendirme öğrenme sürecine eşlik eder ve her değerlendirmenin sonunda not vermek gerekli değildir. Çünkü öğretimin merkezinde sınıfta veya öğretmen değil öğrenci vardır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için her şey öğrencinin hizmetindedir. Öğretmen günümüzde geri bildirim veren bir rehberdir ve öğrencinin öğrenme süreci boyunca ilerlemesini izleyen bir gözlemcidir. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenin öğrenme sürecinin her anında olması gerektiği gibi, değerlendirmeye de katılmaları gerekmektedir. Bu katılım, öğretmenin ve öğrenenin sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.

Araştırmamız için ele aldığımız tüm ders kitapları Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi tarafından belirtilen kriterlere uymaya çalışmaktadır. Ancak uygulama esnasında bazı sorunlar görülmektedir. Örneğin, MEB basımlı *Nouveau Bien sûr* adlı ders kitabında öz değerlendirme için oldukça önemli bir bölüm ayrılmış olmasına rağmen, yönergelerde kullanılan dil aynı seviyedeki bu aktiviteyi gerçekleştirecek hedef kitle için anlaşılabilir değildir. Bu

seviyedeki öğrencilerin yönergeleri öğretmen olmadan hedef dildeki yönergeyi anlaması mümkün değildir. Bu sebeple öz değerlendirme etkinliği amacına ulaşmamaktadır. Öz değerlendirme etkinliklerinde kullanılan dilin öğrencinin öğretmenden bağımsız şekilde yapabilmesi gerekir. Aynı zamanda araştırmalarımız sırasında yönergelerde kullanılan dilin, aktivitenin göreve dönüşüp dönüşmeyeceği konusunda belirleyici olduğunu kullanılan fiil çeşitliliği ile değerlendirmenin etkililiğinin paralel olduğunu fark ettik.

Ele alınan ders kitaplarının değerlendirme uygulamaları açısından ortak yönlerinin olmasına rağmen, bazı farklı noktaların olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle değerlendirme türleri açısından bakıldığında ele alınan üç seri farklılık göstermektedir. Örneğin, özellikle *Tous Ensemble* ve *Nouveau Bien sûr* ders kitapları, değerlendirme türleri açısından çeşitlilikten uzak, aynı türdeki değerlendirme aktivitelerine sık yer vermektedirler. Değerlendirme çeşitliliği göz önüne alındığında, *A plus* ders kitabı diğer ikisinin önüne geçmektedir. Ayrıca sadece bu ders kitabında yeni değerlendirme yaklaşımlarından pozitif değerlendirme, kısmi değerlendirme, çoğul değerlendirme (l'évaluation plurielle) ve hedef dilin dışında ana dili, diğer dilleri içeren çeşitli değerlendirme aktiviteleri yer almaktadır. Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirmenin yeterliliğini ve etkililiğini sağlamak için, tüm ders kitaplarında yaratıcı yazma, açık uçlu sorular, anketler, boşluk doldurma, özetleme, kapatma testi, bulmaca, test eşleştirme, kapalı uçlu sorular, çoktan seçmeli, sözel becerileri destekleyen araçlar vb. olması gerektiğinin altını çizmek gerekmektedir. Farklı tipte soru örneklerinden oluşan değerlendirmeler öğrencilerin farklı becerilerinden haberdar olmamızı sağlayacaktır.

Ders kitaplarında doğru okuma /ortoepik (sözel becerileri destekleyen yüksek sesle okuma) yeterliğine yer verilmediği görülmektedir. Bu aktiviteler öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmış olabilir. Zira şiir, tekerleme, kısa edebi metinlerin yüksek sesle okunması öğrencinin estetik ve sanatsal yeterliğini geliştirmek için oldukça yararlı etkinliklerdir.

Ele alınan üç seride de değerlendirme her ünitenin sonunda yapılmaktadır. Değerlendirme bölümünde, alıştırmalar sözcük bilgisi, dilbilgisi, anlam yeterliği ve pragmatik yeterlilik üzerinde yoğunlaşmaktadır. *Tous Ensemble* ve *A plus* kitaplarında oldukça fazla söz edimi ve kültür ögesine dayanan alıştırmalarla karşılaştık. Telaffuzun, yüksek sesle okuma çalışmalarının, yazım ve imla kurallarının yazılı ve sözlü üretim açısından önemli olduğunu ve ders kitaplarında değerlendirme aktivitelerine bir an önce bu önemin yansımaları umuyoruz.

Ne yazık ki, incelemelerimiz sırasında herhangi bir değerlendirme ölçeğine ve cevap anahtarına rastlamadık. Öğrencinin ulaşabildiği cevap anahtarlarının, değerlendirme ölçeklerinin öz değerlendirmeyi güçlendirebileceğine ve öğrenme hedefleriyle ilişkili olarak bulunduğu yeri kolaylıkla farkına varabileceğine inanıyoruz. Bu nedenle, bir öğretmenin öğretme-öğrenme sürecini dikkate alarak kendi kullanacağı çeşitli değerlendirme ölçeklerini geliştirmesi yararlı olacaktır.

Çalışmamız, değerlendirmede yeni yaklaşımların varlığının bir ders kitabından diğerine göre değiştiğini göstermektedir. Öğrencinin öz-değerlendirme yapabilmesi için günümüzün vazgeçilmez bir parçası olan dijital değerlendirme ağlarının oluşturması gerekmektedir. Her üç ders kitabının da teknolojik açıdan geliştirilmesi gerektiğine inanıyoruz.

Dilbilim ve eğitim politikalarında değerlendirmenin yerinin öneminin farkına varıldığının sonucuna varabiliriz. Ancak soru-cevap, doğru-yanlış gibi geleneksel değerlendirme biçimleri hala ders kitaplarındaki yerlerini korumaktadırlar.

Öneriler

Avrupa Konseyi'nin ve Avrupa Birliği'nin her bireye en az iki zorunlu yabancı dil öğrenmesini önerdiğini biliyoruz. Fakat ülkemizin yabancı dil öğretiminde İngilizcenin diğer yabancı dillere üstünlüğü çok açık ortadadır. Bu dilin yaygın bir şekilde öğretilmesinin kurumlarımızda öğretilen diğer hangi dillerin öğrenimini kolaylaştırabileceği konusunda bir çalışma yapmak ilginç olabilir diye düşünüyoruz.

Diğer bir araştırma önerisi olarak, öğrencilerin gerçek seviyesini görmek için sınıf değerlendirme uygulamaları yapmayı, kısmi yeterliliklerin ve olumlu değerlendirmenin yabancı dil öğretimine ne kadar uygulandığını görebilmek için çeşitli sınıf içi anketler ve görüşmeler yapmayı, sınav kağıtlarını incelemeyi önerebiliriz.

Bu çalışmanın sonunda, çalışmalarımızın eğitim-öğretimin önemli bir yönüne dokunduğunu ve bu alanda daha derin, daha ayrıntılı ve daha çeşitli çalışmaların devam edeceğini umuyoruz.

Kaynaklar

- Bolton, S., (1987) *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Carroll, J. B. (1989), The Carroll Model: A 25-Year Retrospective and Prospective View, *Educational Researcher*, 18 (1) 26-31.
- Conseil de l'Europe. (2001) *Cadre Européen Commun Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques.
- Courtyllon, J. (2003) *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE
- Cuq, J. P., (2010) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J. P., (2007) La problématique de l'évaluation en didactique des langues. Journées de réflexion. 3 et 4 Mars. L'évaluation du français. Egypte: 163-174 photocopié.
- Gautier, J. Parodi, Vallocano, M., (2013) *Tous Ensemble A1, A2, B1* Gênes, publiés par Cideb.
- Goullier, F. (2006) *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.
- Hadji, C. (1995) *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF éditeur.
- Lhomme., S., Bosquet, M., Rennes, Y. (2016) *À plus 3*. Paris : Maisons des langues.
- Lussier, D. (1992) *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.
- MEB, *2023 Eğitim Vizyonu*, (2018) <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>.
- MEB, *Nouveau Bien sûr A1, A1.1, A1.2* publiés par le Ministère turc de l'Éducation nationale en 2018. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?channel=18>
- Porcher, L. (1977) Note sur l'évaluation. *La langue française*, no :36., p.110-115 https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4847
- Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. (1998) *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Rousseau, J.J (1767) *Émile ou de l'Éducation*. Édité par les Bourlapapey, bibliothèque numérique romande www.ebooks-bnr.com
- Tagliante, C. (2005) *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.

Fransızca Yazılı Anlama/Anlatım Becerisi Kavşağında Yabancı Dil Eğitimi ve Dilbilim

Dr. Öğr. Üyesi Özge SÖNMEZ

Dokuz Eylül Buca Eğitim Fakültesi

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Yabancı dil ders kitapları dil öğretiminde öğretmenlere ve öğrencilere en önemli dayanak olmayı sürdürmektedir. Fransızca öğretiminde Türk öğrencilerin sadece derslerde bu dili kullanmaları ve Fransızca konuşulan bir ortamda yaşamamaları nedeniyle ders kitapları böyle bir ortamda yaşayan öğrencilere göre çok daha vazgeçilmezdir. Günümüzde yabancı dil öğretim kitapları dört dil becerisini merkeze alarak hazırlanır. Bu dil becerilerinden yazılı anlama ve yazılı anlatım, bir dilin işlevsel kullanımında çok önemli bir yere sahiptir. Ancak öğrenciler bu beceriyi öğrenmede birçok sorunla karşılaşır. Bu sorunların nedenini araştırmak için öncelikle ders kitaplarında kullanılan yazılı materyalleri incelemek gereklidir. Buradan hareketle, B2 seviyesinde hazırlanmış iki güncel Fransızca dil öğretim kitabı (Edito B2 ve Alter Ego B2) bu çalışmanın konusunu oluşturacaktır. Çalışmamızda öncelikle kitaplardaki yazılı materyaller incelenecektir. Betimlemeye dayalı olan bu inceleme hem niceliksel hem de niteliksel yöntem kullanılarak yapılacaktır. Ders kitaplarındaki yazılı materyallerin diğer materyallere oranı ve çeşitleri, hangi tür aktivitelerle desteklendiği, bu aktivitelerin yazılı anlama/anlatım becerisini kapsayıp kapsamadığı, yaratıcılığı güdüleyip güdülemediği ve tüm bunlar oluşturulurken aktivitelerde dilbilimsel bir bakış açısının var olup olmadığı araştırılacaktır. Biliyoruz ki; günümüz dil öğretim yöntemlerinin en yenisi olan etkinlik odaklı (aksiyonel) yaklaşım, öğrenciyi bir sosyal aktör olarak kabul etmektedir. Bu nedenle öğrenci, öğrendiği dilin sadece dilbilgisi kurallarının değil aynı zamanda dilbilimsel boyutunun da farkında olmalıdır. Bu noktadan hareketle, ele alınan ders kitaplarındaki yazılı materyaller yoluyla öğrenciye kazandırılacağı vaat edilen yazılı anlama/anlatım becerisinin içinde; sözcemele kuramı, edimbilim, anlambilim gibi temel dilbilimsel yaklaşımların var olup olmadığı incelenecek, sonuç örneklerle ortaya konulacak ve öneriler getirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil eğitimi, yazılı anlama, yazılı anlatım, aksiyonel yaklaşım, dilbilim.

Abstract

At the Crossroads of French Written Comprehension / Expression Skills, Foreign Language Education and Linguistics

Foreign language textbooks remain the most important basis for teachers and students in language teaching. In the teaching of French, Turkish textbooks are much more indispensable than the students who live in such an environment because Turkish students only use this language in the lessons and do not live in a French-speaking environment. Today, foreign language teaching books are prepared by focusing on four language skills. From these language skills, written comprehension and written expression play an important role in the functional use of a language. However, students face many problems in learning this skill. To investigate the cause of these problems, it is necessary to first examine the written materials used in the textbooks. From this point of view, two contemporary French language teaching books (Edito B2 and Alter Ego B2) prepared at B2 level will be the subject of this study. In this study, the written materials in the books will be examined first. This analysis, which is based on the description, will be carried out using both quantitative and qualitative methods. The ratio and types of written materials in the textbooks to other materials, what kind of activities are supported, whether these activities include written comprehension / expression skills, whether they motivate creativity and whether there is a point of view linguistic in the activities will be investigated. We know; the activity-oriented approach, which is the newest of today's language teaching methods, accepts the student as a social actor. Therefore, the student should be aware of not only the grammatical rules but also the linguistic dimension of the language he / she has learned. From this point of view, in the written comprehension / expression skills promised to be gained to the student through written materials in the textbooks discussed; the existence of basic linguistic approaches such as enunciation theory, pragmatics, semantics will be examined, the result will be presented with examples and suggestions will be made.

Key Words: Foreign language education, written comprehension, written expression, action approach, linguistics.

Giriş

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin kazanması hedeflenen dört temel beceriden ikisi yazılı anlama ve yazılı anlatımdır. Yabancı dil eğitimi tarihinden günümüze kadar kullanılan öğretim yöntemlerinin bazılarında merkezde olan bu beceri bazısında da tamamen dışarıda bırakılmıştır. Günümüzde, hedef kitlenin gereksinimleri ve

teknolojik gelişmeleriyle doğru orantılı olarak gelişen öğretim yöntemlerinde, kullanılan ders kitapları halen yabancı dil öğrencilerinin en önemli ders materyali olmayı sürdürmektedir. Öğrenciler hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamadıklarından, hedef dil ile ilgili kazanımların gerçekleştirilebileceği tek ortam yine sınıfla sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle sınıfta kullanılan ders materyallerinin içeriğinin özenle hazırlanması gerekmektedir. Çalışmamızın temel amaçlarından biri dört dil becerisini merkeze alarak hazırlanan B2 seviyesindeki iki ders kitabındaki, yazılı anlatım ve yazılı anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik ders materyallerinin ve alıştırmaların incelenmesidir. Bu incelemeyi yaparken amacımız yazılı anlama/anlatım becerisinin kendi iç dinamiklerinin irdelemek; etkinliklerin en güncel yabancı dil öğretim yöntemi etkinlik odaklı yaklaşıma ve Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesine uygun olup olmadığını ortaya koymak ve etkinliklerde dilbilimsel bir yaklaşımın var olup olmadığını araştırmaktır.

Yöntem

Çalışmamızda kullanacağımız yöntem, öncelikle yabancı dil öğretiminde öğrenciden kazanması beklenen yazılı anlama/anlatım yetisinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (fr. CECR) ve eylem odaklı yaklaşımda nasıl ele alındığını betimleyerek incelemektir. Söz konusu incelemenin ardından, yazma becerisinin kendi iç süreçlerindeki dinamiği analiz edilerek, ders kitaplarında öğrenciye sunulan yazılı anlama ve anlatım etkinliklerinin bu hedeflere yanıt verip vermediğinin nicel ve nitel yöntemle ortaya koymaktır.

Bunun için B2 seviyesinde, eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanmış 2010, 2015 tarihli iki farklı Fransızca ders kitabındaki tüm yazılı anlatım/anlama etkinliklerini inceledik. İncelemeyi yaparken öncelikle ders kitabında yazılı metinlere ne oranda yer verildiğine, yazılı metinlerin çeşitliliğine, ayrıca tüm hedeflerin içinde yazılı anlama/anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik oranın ne olduğunu saptamaya çalıştık. Bu bölüm çalışmamızın nicel kısmını oluşturdu. Nitel kısımda ise, bu iki ders kitabında öğrenciye sunulan yazılı anlama/anlatım hedefi içeren etkinliklerin eylem odaklı yaklaşımla ne kadar örtüştüğünü, metin anlama ve üretim sürecinin iç dinamiklerinin göz önüne alınıp alınmadığını belirlemeye çalıştık.

Bulgular

Diller için Avrupa ortak başvuru metni

2001 yılında hazırlanan bu ortak çerçevenin temel amacı, dünyada dil öğrenim ve öğretimine ilişkin temel bir program geliştirmek ve bunun tüm dünya ülkelerince ama özellikle Avrupa ülkelerince tanınırlılığını sağlamaktır. Bu sayede dil öğrencisi kendi dil yeterliliklerini değerlendirip, ölçebilecek ve kendi seviyesini dünyadaki diğer dil öğrencileriyle karşılaştırabilecektir. Çerçeve programı sadece dil öğrencisine değil aynı zamanda dil öğreticisine de bir rehber niteliğindedir. Yaşayan dillerin öğretim programları, sınavları, materyalleri ve öğretim hedefleriyle ilgili birçok ölçüt ortaya konmuş ve bir dil öğrencisinin bu ölçütlere göre hedef dilin değişik düzeylerine ulaşip ulaşmadığını değerlendirebilmesi sağlanmıştır. Çerçevde dil düzeyleri ve her düzey için dil öğrencisinden beklenen davranışlar tüm basamaklarıyla ele alınmış, sadece dilsel kazanımlar değil aynı zamanda kültürel kazanımlara da yer verilmiştir. Bu şekliyle, ortak çerçevenin, yaşı ölçüt olmaktan çıkararak yaşam boyu dil öğreniminin etkin bir yöntemini ortaya koymuştur.

“Öneriler Çerçevesi, amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturarak kursların, öğretim programlarının, yönergelerin, yeterlik belgelerinin saydamlığını artırır ve böylece modern diller alanında uluslararası işbirliğinin geliştirilmesini sağlar. Dil yeterliğinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütlerin oluşturulması, çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik belgelerinin karşılıklı olarak kabullenilmesini kolaylaştırır ve böylece Avrupa’da hareketliliği destekler.” (OBM, 2013:11)

Tüm dil kullanımlarına yer veren çerçeve, dil öğrencilerini bir birey olarak kabul etmenin yanı sıra, sosyal aktörler olarak da görmektedir. Dil öğrencileri dili öğrenirken aynı zamanda genel yetiler, özellikle dilsel iletişime ait yetiler geliştirirler. Bu yetileri sürekli değişen bir bağlam ve çok çeşitlilik gösteren durumlar içinde kazanırlar. Bu kazanımlar sırasında dilsel etkinlikleri gerçekleştirmede algılama/anlama ve üretim önemli rol oynar. Değişik konular içeren sözlü/yazılı metinler merkezli ve yerine getirilmesi gereken etkinlik/görevler üzerinden yürütülen öğretim, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlar.

“Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini artırmak ve kolaylaştırmak, dilsel niteliklerin karşılıklı tanınması için sağlam bir zemin oluşturmak, dil öğrenenleri, öğretmenleri, ders kitabı yazarlarını, sınav sunucularının ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarını, bu çerçeve içinde eşgüdümlü olarak sürdürmelerini desteklemek” amacıyla oluşturulan çerçeve programı öğrenci ve öğreticilere dil yeterliliklerine ilişkin ortak öneri düzeyleri sunar. (OBM, 2013:15)

Dil düzeylerini temel dil kullanımı, bağımsız dil kullanımı ve yetkin dil kullanımı olarak üç ana düzeye ayıran çerçeve, düzeyi kendi içinde ikiye bölmüştür. Bu bölünme aynı düzey içinde farklı düzeyde öğrencilerin olduğunu ve hiçbir grubu tek tipleştirmek gerektiğini bize vurgular. A1 ve A2 düzeyi temel dil kullanımı grubuna girse de hedefler ve kazanımlar birbirinden farklıdır. Bu gerçeklik diğer gruplar için de geçerlidir.

Ortak öneri çerçevesi gruplandırmaları yaparken aynı zamanda dil öğrencilerinin bulunduğu bağlama göre çeşitli düzey şemaları oluşturmuşlardır. (OBM, 2013:37)



Örneğin, diğerlerinden farklı olarak, bu şemada A2+, B1+ ve B2+ düzeylerini de görmekteyiz. Bu çizelge bize düzeylerin arasındaki sınırın katı bir şekilde çizilmediğini, aksine aralarında bir geçişkenlik olduğunu kanıtlar. B1'in başlangıç düzeyindeki bir dil öğrencisiyle, B1'in sonuna gelmiş bir öğrenciyi aynı seviyedeymiş gibi kabul etmek öğretim yönteminde aksaklıklara neden olabilir. Dolayısıyla ara düzeylerin hedef ve kazanımları da göz önüne alınmış ve seviyelendirme gerçekleşmiştir.

Ortak öneri çerçevesinde üstünde durulması gereken bir diğer nokta ise, öğrencinin her dil düzeyine göre kendi kazanımlarını karşılaştırıp değerlendirebilmesidir. Bunu yaparken genel bir çatının altında aynı zamanda, değişik algılama (işitsel, görsel, görsel-işitsel vs.) yöntemlerine ve bağlam durumlarına göre dört becerinin düzeyi belirlenmiştir. Bu detaylandırma dil öğreniminin, hem öğrencinin kendi bilişsel yetilerine hem de dilin kullanıldığı bağlamına göre değişkenlik göstermesi gerçekliğinin benimsendiğini gösterir. Böylece düzeylere göre belirlenmiş klasik olarak tanımlanan yazılı anlatım/anlama, sözlü anlatım/anlama becerilerinin bir sonuç değil bir süreç olduğu ve farklı değişkenler söz konusu olduğunda hedeflerin tekrar değerlendirilmesi, dar anlamda çatı hedeflerine bağlı kalınmaması gerektiğini bize gösterir. Örneğin, genel yazılı anlatımda B2 düzeyindeki hedef “Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.” (OBM, 2013:64) iken, yaratıcı yazma bağlamında B2 düzeyinin hedefi “Değişik düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyle bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabilir. Kendi ilgi alanından çeşitli konulara ilişkin açık ve ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Bir film, kitap ya da tiyatro oyunu hakkında eleştiri yazabilir.” (OBM, 2013:65) şeklinde belirtilmiştir. Rapor ve deneme/makale yazma da ise B2 düzeyinin hedefi aşağıdaki gibidir: “Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir. Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.” (OBM, 2013:65). Aynı biçimde sözlü anlama/ anlatım becerisi için de değişik bağlamlarda değişik hedefler belirlenmiştir.

Ortak öneri çerçevesi etkinlik/görev odaklı yaklaşımı temel almaktadır. Bu nedenle iletişimsel yaklaşımdan sonra günümüz yabancı dil öğretimindeki en güncel yaklaşım olan etkinlik/görev odaklı yaklaşımı yakından incelemek gerektiğini düşünüyoruz.

2.Etkinlik/Eylem Odaklı Yaklaşım

Eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yöntemin devamı olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrencisini bir eylemi gerçekleştiren ve iş gören sosyal bir aktör olarak kabul eden bu yaklaşım ortak öneri çerçevesinin de merkezindedir. C. Puren'e göre, “etkinlik odaklı yaklaşım, iletişimsel yöntemin yerine geçmekten daha çok ona eklenen bir yaklaşımdır.” (Puren, C. 2014:4)

Çerçevede eylem odaklı yaklaşım şu şekilde tanımlanmıştır:

“Kapsamlı, saydam ve tutarlı bir dil öğrenim, öğretim ve değerlendirme amacıyla hazırlanmış olan Öneriler Çerçevesi, dil kullanımı ve öğrenimi açısından çok kapsamlı bir anlayıştan yola çıkmalıdır. Temel alınan bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle sosyal aktörler; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, salt dilsel olmayan, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda eylem odaklı bir yaklaşımdır. Söz konusu dilsel eylemler, ne kadar dil etkinlikleri olarak ortaya çıksa da; onlara anlam kazandıran oldukça geniş bir sosyal yapının parçasıdır. Belirli bir sonuç elde etmek için bireyler, üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliklerini stratejik ve planlı bir şekilde kullandıklarından dolayı, burada bildirişimsel görevlerden bahsedebiliriz. Bundan dolayı eylem odaklı yaklaşım, bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini kapsar.” (OBM, 2013: 18).

Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi eylem odaklı yaklaşımda dilin işlevi önceliklidir. İletişimin öncelikli amaç olduğu iletişimsel yöntemden farklı olarak, öğrencinin kendi kendine öğrenmesi, bireysel öğrenme stratejilerini keşfetmesi sağlanır. Bu yöntemin en önemli farklarından birisi de grup çalışmalarını öncelemesidir. Bu sayede dil öğrenme ortak bir eylem ve ortak bir amaç haline dönüşür. Öğrencinin dil kurallarına uygun, yanlışsız ifadeler kullanabilmesinden çok verilen görevi yapmasındaki çaba değerlendirilir. Bu görevde üstlendiği sorumluluk onun sosyal aktör olma tanımı içindedir.

Dili kullanarak, yaparak öğrenme üzerinde temellenen bu yaklaşımda birliktelik ve kültürel olgular önceliklidir. Kültürün de belli bir gruba ait ortak davranış biçimleri olduğu düşünülürse, bu yöntemdeki “birlikte yapma” olgusunun neden öncelikli olduğu daha anlaşılır hale gelecektir. Kendisi dışındaki biriyle birlikte ona verilen görevi yerine getiren dil öğrencisi öncelikle farklılıklara saygı duymayı ve sonrasında da paylaşarak, ortak bir bilince ulaşip istenilen eylemi gerçekleştirmeyi öğrenecektir. Burada dilbilgisi kurallarının düzgün kullanımı, kullanılan dilin yapısındaki hataların en aza indirgenmesi vs. daha sonraki hedeflerdir.

Bu yaklaşımın bir diğer önemli özelliği ise ortak bir proje için gerçekleştirilecek görevlerden oluşmasıdır. Bu görev temelli yaklaşımda gerçekleştirilmesi gereken eylemler temelde yine dört temel beceri etrafında toplanır (yazılı anlama/anlatım, sözlü anlama/anlatım). Bu noktada “görev” kavramının tanımı önemlidir. Bireyin bir görevi gerçekleştirmesi, belli bir alanda, belirli bir hedef, belirli bir ürünle sonuçlanan bir dizi eylemi gerçekleştirmek üzere özel yeterliliklerini stratejik olarak uygulanmasını gerektirir. Görev kavramının içeriği son derece çeşitlilik gösterebilir ve doğası gereği bu içerikler az ya da çok dil etkinliği gerektirir. Ortak çerçeve görevi şu şekilde tanımlar:

“Örneğin, yaratıcı (resim yapmak, öykü yazmak), beceriye yönelik (bir şeyi onarmak veya yapmak), sorunları çözmek (yapboz, çapraz bulmaca), alışılmış işlemler, bir tiyatro oyununda rol almak, bir tartışmaya katılmak, bir sunum yapmak, belirli bir eylem akışı planlamak, bir ileti (e-posta) okumak ve yanıtlamak vb. Görev, oldukça basit veya çok karmaşık olabilir (birden çok, birbiriyle bağlantılı diyagram ve açıklamayla uğraşma ve bilinmeyen, karmaşık bir aletin montaj edilmesi gibi). Belirli bir görev, kısmi görevleri veya farklı aşamaları kapsayabilir, böylece bu da görevlerin sınırlarının tanımlanmasını zorlaştırır.” (OBM, 2013:156).

Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi görevler tamamen dilsel kazanımlarla ilgili olmayabilir. Öncelenen, hedefe gidilirken büyüklü küçüklü bu görevlerin yerine getirilmesi ve bunlar yapılırken dil kullanımının sağlanmasıdır. Dil öğrencisi/kullanıcısının bir sosyal aktör olarak kabul edilmesinin temel nedeni budur. Hedefleri yerine getirirken sosyal bir grup içinde eyleme geçecek olmasıdır.

Bu yaklaşım, içinde birçok yenilik barındırmakla birlikte, görev olgusunun sınırsızlığı nedeniyle, aynı zamanda ders kitabı hazırlayanlardan ve dil öğreticilerinden de özen beklemektedir. Öğrenciden beklenen görevlerin gündelik yaşamdan seçilmesi, bir simülasyon değil gerçek bir ortam sunması, yaratıcılığı teşvik etmesi ve eğitim ortamında uygulanabilir olması gerekmektedir. Ancak, görevi gerçekleştirmeyi önceleyen bu yaklaşımda, örneğin bir yazarla röportaj görevinde, öğrencinin eğitim kurumundan çıkarak gerçek bir dil kullanıcısı olarak gündelik yaşama karışması sağlanırken, öğrencinin hedef dilini, anadili olarak konuşan bir yazarın doğal konuşma ritmini anlamayarak görevi yerine getiremeyebilir, bu da öğrencide güdülenme düşüklüğü ve hedef dili konuşmaktan çekinme duygusu yaratabilir. Yaklaşımda istenilen görevin tamamlanması olduğu için o süreçte öğrencinin yaşadığı zorluklar göz ardı edilmemelidir, değerlendirilmelidir. Bu ve bunun gibi görevlerde öğreticinin ders kitaplarının eksikliklerini öngörerek davranması gerekir.

Yazma Becerisinin İç Dinamikleri

Yazma becerisi derinlemesine incelendiğinde çok karmaşık bir süreç olduğu görülür. Yazılı anlama ve yazılı anlatım olarak ikiye ayrılan bu yetinin süreçleri birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu sürecin yabancı dilde nasıl işlediğini bilmek, öğrencinin bu yetiyi kazanmasını sağlamada büyük önem taşımaktadır. Bu farkındalık aynı zamanda yabancı dil öğretmenlerinin, ders kitabı yazarlarının yeni yöntemler geliştirmesine ve dil öğrencisinin de yeti kazanmasında izleyeceği yolu belirlemesine yardımcı olur.

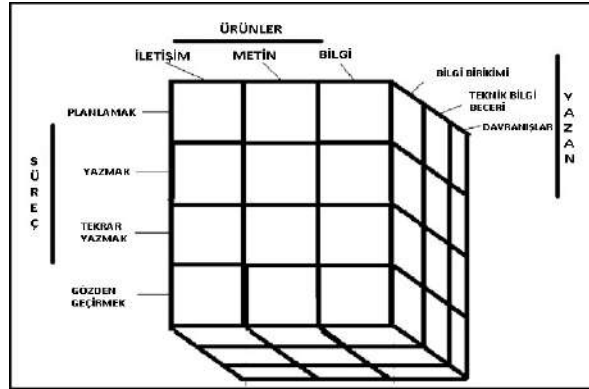
Yazma becerisindeki süreçleri ortaya koyan üç modelden söz edebiliriz. İlki Fransız ekolünden gelen Sophie Moirand’ın modeli. Moirand yazılı anlatımın dört temel yapıtaşı olduğunu vurgular: “Yazan, yazan/okur ilişkisi, yazan/okur ilişkisi ve ürün, yazan/ürün ilişkisi ve dildişi gerçeklik”. Ona göre yazar toplumda bir yeri olan bireydir ve değişik rolleri vardır. Anne, baba, işçi, doktor vs. Diğer bir deyişle, birey, belli bir sosyal gruba ait olabilir ama aynı zamanda başka bir sosyal gruba da ait olmayı hayal edebilir ve bu gurubun yaşam biçimini ve dilini kullanabilir. Diğer yandan, yazılı anlatımını etkileyecek kendine ait bir tarihi ve sosyokültürel bir geçmişi vardır. Moirand, bu noktada “öğrencinin kendine ait olan altyapısı, deneyim ve yaşantısının yazma sürecini etkileyeceğini ortaya koyar”. (Moirand, S. 1979: 78-79)

Yazan/okur ilişkisi ise arkadaşça olabileceği gibi, mesleki ya da ailevi olabilir. Bu bağlamda ortaya çıkan yazılı ürünü etkileyecektir. Çünkü her yazar aslında okuyucusunun bir imgesidir ve oluşturmak istediği iletiyi az veya çok buna göre şekillendirir.

Yazan okur ilişkisi ve ürün ilişkisinde ise, yazan, bir şey yapmak için yazar. Bu istek temelde iletişimsel. Yazmanın da bir iletişim biçimi olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır. Yazan okuyucusuyla iletişim kurmak ister ve ortaya koyduğu ürünle de okuyucusu üzerinde az veya çok bir etki yaratmak ister. Aslında ürün bu niyetin somutlaşmış şeklidir.

Yazan/ürün ilişkisi ve dilsel gerçeklik ilişkisine baktığımızda, bu ilişkide önemli olan nokta, ürünün dilsel biçimi, göndergesi, metinde neden ve kimden bahsedildiği, yeri ve zamanıdır. Aslında burada sayılan öğeler bizi açıkça dilbilim yöntemlerinden uzak bir yabancı dil öğretiminin mümkün olamayacağını göstermektedir. Araç dilde ortaya konulan bir metnin nitelikli olabilmesi için sadece dilbilgisel kurallara uyulmasının yetmeyeceği, aynı zamanda; edimbilim, sözcükleme kuramları, söylem çözümlemesi gibi temel dilbilimsel yaklaşımların merkez noktasında olan okur/yazan ve ürün ilişkisi, sosyokültürel değerler, bağlam, gönderge, vs. gibi kavramların da öğretim sürecine katılması gerektiğini kanıtlamaktadır.

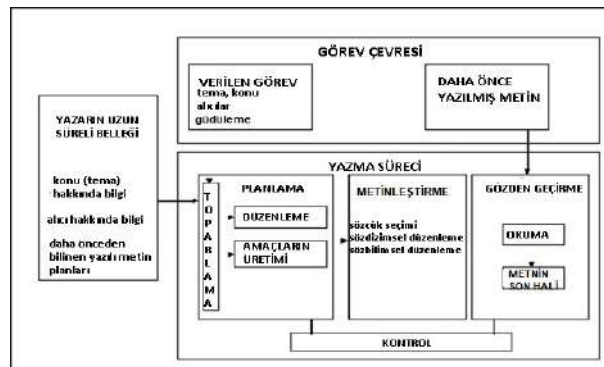
Bir diğer önemli model de İngiliz ekolünden DIEPE grubunun yazma becerisi üzerine yaptığı çalışmalarıdır. Onlara göre bu yeti üç boyutludur ve üç temel öğeden oluşur: Ürün, süreç ve yazar. Grup bunu aşağıdaki üç boyutlu şema ile detaylandırmıştır. (Groupe DIEPE, 1995:26)



Bu modelde yazana ait kısım; bireye ait bilgi ve deneyimler kümesi, uygulamaya geçirilmiş teknik bilgiler ve davranışlar yer almaktadır. Bu üçlü, bir birey olan yazanı etkilemektedir. Aynı zamanda ortaya koyacağı üründe de izleri olacaktır. Çünkü burada söz konusu olan, bireyin bilişsel davranışlarıdır. Diğer bir deyişle, burada vurgulanmak istenen bilgi türü, salt bilimsel bilgi değil, bireyin toplumda deneyimleyerek elde ettiği işlenmiş bilgilerdir.

Ürün ise bir amaç taşıyan bir iletişim biçimidir, aynı zamanda bir metindir ve edinilmiş bilgilerden oluşmaktadır. Yazma süreci ise, planlama, redaksiyon, tekrar yazma ve gözden geçirme aşamalarından oluşur. Bu modelde de, yazma yetisi bir sonuç değil bir süreçtir. Bu sürece dâhil olan birçok değişken ortaya koyulacak olan ürünü etkileyecektir. Sözü edilen basamaklardaki eksiklikler ya da hatalar ürüne yansıtacaktır.

Sözünü edeceğimiz son model ise yine İngiliz ekolünden Hayes et Flower modelidir. Bu modelde yazma eylemi bir problem çözme süreci gibi yansıtılmış, görevin çevresi ve yazarın uzun süreli hafızası sürece dâhil edilmiştir. (Hayes, J.R. ve Flower, L.S, 1987:19)



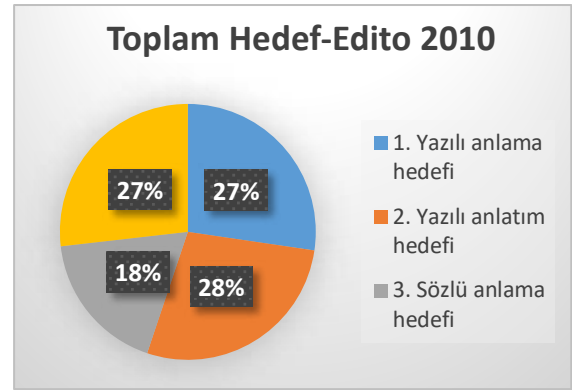
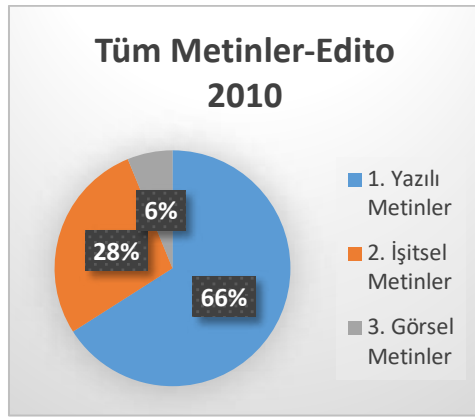
Bilindiği gibi, uzun süreli bellek bir bilgiyi en az birkaç gün ya da yıllarca saklama becerisidir. Yazar bu bölümde tema ve alıcısı ilgili bilgilere ve daha önceden edindiği yazma planlarına sahiptir. Verilen görevin konusu, alıcıları ve öğrencide güdülenme sağlaması ve aynı zamanda öğrencinin elinde daha önceden yazılmış metinlerin olması görev çevresinin oluşturur. Yazma süreci ise uzun süreli bellekteki bilgilerin geri çağırılması ile başlar, planlama, metni oluşturma, gözden geçirme ve kontrol aşamasıyla son bulur. Planlama sürecinde aktarılacak düşüncelerin sıralaması yapılırken, metni oluşturmada, sözcük seçimi, sözdizimsel ve sözbilimsel düzenlemeler yapılır. Bu

sürece öğretici de dahil olup öğrenciyi yönlendirebilir. Burada da görüleceği gibi yazılı bir metin oluşturma salt dilbilgisel kurallara uymakla gerçekleştirilemez, aynı zamanda tutarlılık, bağdaşıklık, gerekçelendirme, örneklendirme, açıklama, kanıtlama gibi birçok dilsel etkinliği içinde barındırır. Bu nedenle yazılı anlatım becerisi, sadece sözcükbilgisi ve dilbilgisel yapının kusursuzluğu ile varılabilecek bir sonuç değildir. Yazılı anlatım sürecindeki aşamalar, dilbilimsel bakış açılarının kesinlikle öğrenim sürecine katılması gerektiğini ortaya koyar. Metin oluşturma aşamasından sonra, oluşturulan metin tekrar okunur, gözden geçirilir ve hatalar (noktalama işaretleri, yazım hataları, kullanım hataları, vs) düzeltilir. Kontrol bölümü tüm yapılanların baştan sona gözden geçirilmesini içerdiği için, bu noktada yine öğretici sürece dahil olabilir ve öğrenci bu aşamada hatalarını görüp kendini daha çok geliştirme fırsatı bulabilir.

Bahsedilen üç model de temelde birbirlerinden çok farklı değildirler. Hepsi yazma becerisinin bir süreç olduğunu ve bu sürece birçok değişkenin dâhil olduğunu ortaya koyar. Süreçlerin adlandırılmaları değişse bile içerikleri hemen hemen birbirine benzemektedir. Eylem odaklı yaklaşımda da yazma ediminin ele alınış biçimi farklı değildir. Özünde, işlevsel bir iletişim eylemi, bir bilgi, hatta uygulamaya konulmuş bir bilgi olarak kabul edilen yazma yetisi, özel bir gösterge sistemi kullanarak öğrencinin iletişim kurabilmesini, kendini ifade edebilmesini sağlar. Yazma ediminin yazma edimine dönüşmesini amaçlayan eylem odaklı yaklaşım için bu süreç dilsel yetilerin, bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin birbirinin içine geçtiği bir süreçtir.

“Edito” ve “AlterEgo” ders kitaplarında yazılı anlatım/anlama becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi

B2 seviyesinde seçtiğimiz ders kitaplarının her ikisi de önsözlerinde eylem odaklı yaklaşım ilkelerini temel aldıklarını bildirmektedirler. 2010 ve 2015 yılında yayımlanmış olan kitapların hedef kitlesi erişkin dil öğrencileridir. 2010 yılında yayınlanan Edito on ünitelerden oluşmaktadır. Edito'nun içinde tüm metin türlerinin içinden % 66'sı yazılı metinleri oluşturmaktadır. Dört becerinin içinde yazılı anlama ve yazılı anlatım hedeflerinin toplam oranı %45'tir.



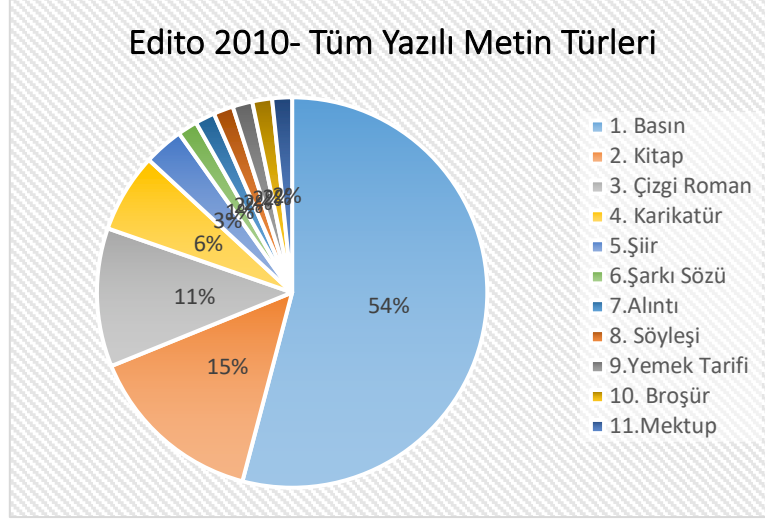
Dört beceri hedefinin ünitelere göre dağılımı ise aşağıdaki gibidir. Niceliksel ve niteliksel olarak ağırlığın yazılı anlatım ve anlamada olduğu görülmektedir.

Edito'da dört becerinin ünitelere göre dağılımı

	Sözlü anlama hedefi	Sözlü anlatım hedefi	Yazılı Anlama hedefi	Yazılı anlatım hedefi
1.Ünite	4	4	3	6
2.Ünite	4	3	7	4
3.Ünite	5	5	5	6
4.Ünite	3	4	4	7
5.Ünite	3	6	6	5
6.Ünite	3	7	5	3
7.Ünite	4	6	5	6
8.Ünite	5	5	6	7

9.Ünite	3	5	6	6
10.Ünite	2	7	7	4

Edito'nun içindeki yazılı metin türlerinin çeşitliliği incelendiğinde 11 çeşit yazılı metin ve oranlarıyla aşağıdaki grafiği elde edilmektedir.



Bu oranlar sayısal olarak, bu ders kitabında yazılı anlatım/anlama hedefine önem verildiğini, ağırlığın bu hedefte olduğunu, seçilen yazılı metinlerde de çeşitlilik olduğunu kanıtlar. Basından, kitaplardan ve çizgi romanlardan alınan örneklerin daha çok olduğu görülmektedir. Tagliante'a göre, "metinler daha önceden bilinen ve bilinmeyen sözcüksel ve dilbilgisel öğelere sahip olmalıdır; bunların sosyokültürel içerikleri kültürlerarası bir karşılaştırmaya olanak tanımalı; merak uyandırıcı orijinal bilgiler içermelidir; özellikle öğretimin başında uygun yaş grubuna seslenmeli ve ağırlıklı olarak değişik metin türlerini (öyküleyici, uyarıcı, açıklayıcı, vb.) temsil etmelidir". (Tagliante, C. 2006: 136). Ancak bu metinlerin kullanıldığı yazılı anlatım/anlama hedefi içeren etkinliklere baktığımızda durum değişiklik göstermektedir. Yazılı anlama hedefine yönelik etkinlikleri incelediğimizde karşımıza çıkan ortak özellikler şu şekildedir. Seçilen metinler oldukça uzundur. Bu nokta öğrenci B2 seviyesinde de olsa metni okumaya başlamadan bir güdülenme düşüklüğü yaratabilir. Etkinliklerin geneli 1. Okuma ve 2. Okuma şeklinde ikiye bölünmüştür. Bu okuma teknikleri açısından değerlendirildiğinde şekilsel bakımdan sık dursa da içeriksel anlamda bir farklılık yaratmamıştır. Kullanılan soru kalıpları genel olarak aşağıdaki biçimdedir:

- Metni okuyun.
- Sizce...?
- ...nedir?
- Nasıl...?
- Hangi tür...?
- ...nelerdir?
- Gerekçeler nelerdir?
- Niçin...?

Bu tür sorular bir metni yüzeysel olarak anlamak ve özetlemek açısından belki faydalı olabilir ancak derinlemesine bir metin okuma için yetersiz kalmaktadır. Bu şekilde yüzeysel bir yazılı anlamayı takip eden yazılı anlatım etkinlikleri de aynı oranda yüzeysel olması gerekirken, karşımıza öğrenciden beklenen bambaşka bir tablo çıkmaktadır. Bunlara birkaç örnek vermek gerekirse;

"Ülkenizde haftalık çıkan bir dergide yazarsınız. Ucuz bir tatil için tavsiyeler sunan bir makale yazın."

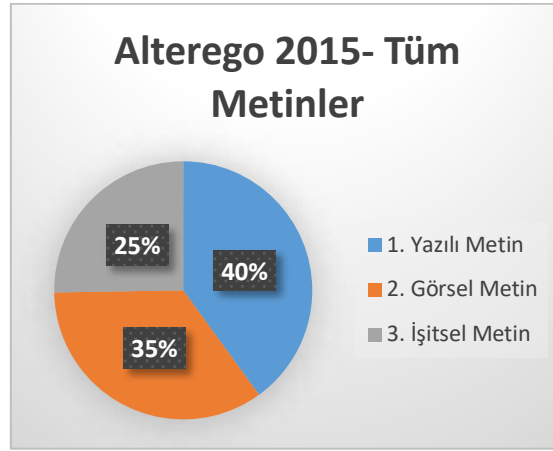
"Bir synopsis yazın: En son izlediğiniz bir filmi, en çok ya da en az sevdiğiniz filmi seçebilirsiniz. Bu filmin eleştirisini yazın."

“Kendi ülkenize zıt olan Fransız mutfağına ait özel bir yemek seçin (salyangoz, kurbağa bacağı gibi) ve sizin ülkenize girdiğini ve gerçek bir moda fenomeni olduğunu düşünün. Courrier International’e bu konuyu anlatan bir makale yazın.”

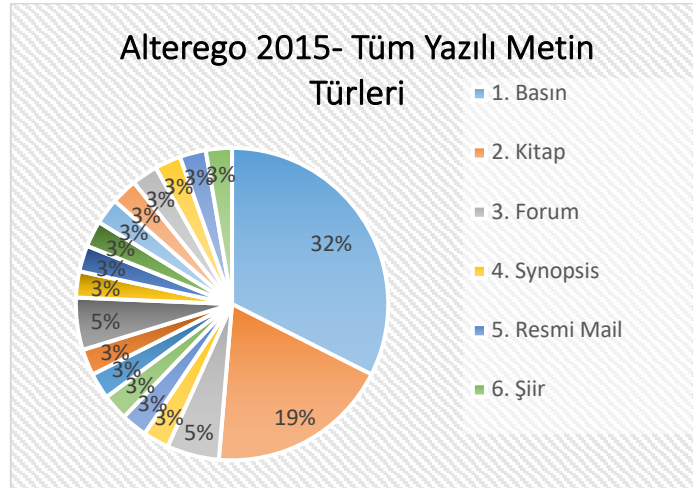
Bu etkinlikler öğrenciden çok ciddi, detaylı, iyi planlanmış ve minimum hatalı bir üretim beklemektedir. Ancak yazma becerisine ait yukarıda söz etmiş olduğumuz tüm bilişsel ve dilsel süreçler dışarıda bırakılmış, öğrenciden mükemmel yakın bir sonuç beklenmiştir. Ders kitabının tümünde, öğrenciye yazarken yardım alabileceği sadece bir konuda materyal sunulmuş, diğer tüm konularda öğrenci yalnız bırakılmıştır. Önerilen etkinliklerde öğrenciye metnini oluştururken yardımcı olacak hiçbir planlama, sözcük ya da kullanım listesi, fikir sınırlandırması, vs. verilmemiştir. Öğrenciden, kendisine verilen yüzeysel bir metin okuma/anlama etkinliklerinden sonra bu derece derinlikli bir yazma ürünü beklenmesi ve beklenirken yalnız bırakılması eğitim yöntemleriyle bağdaşmamaktadır.

2015 yılında yayınlanan Alterego’da ise durum daha farklıdır. B2 seviyesindeki bu ders kitabı sekiz üniteden oluşmaktadır. Edimsel hedefler (fr. *objectif pragmatique*) olarak toplamda elli iki hedef belirlenmiştir. Bunların net olarak on ikisi yazılı anlatım hedefine dâhil edilebilir. Geri kalanlar ise sözlü ya da yazılı olup olmadığı çok belirgin olmayan, iki gruba da ait olabilecek hedeflerdir.

Alterego’daki tüm metinlerin oranını incelediğimizde aşağıdaki gibi bir grafik karşımıza çıkmaktadır. Bu grafikte de açıkça görüldüğü gibi yazılı metinler ders kitabında ağırlıklı olarak yer almaktadır.



Yazılı metin türlerini incelediğimizde aşağıdaki şekilde oranlanmış bir çeşitlilik elde ederiz:



Burada da görüleceği gibi Edito’ya göre, Alterego metin çeşitliliği bakımından daha zengindir ve metinlerin boyutu daha kısadır. Öğrencinin güdülenmesini olumsuz yönde etkilemeyecek uzunlukta metinler seçilmiştir. Basından ve kitaplardan alınan örnekler ağırlıklı olsa da, birçok farklı dil yapısının kullanıldığı değişik metin türü ders kitabına dâhil edilmiştir. Bu çeşitleme öğrencinin değişik dil kullanımlarıyla karşı karşıya kalmasını sağlaması açısından önemlidir. Yazılı anlama hedefi için kullanılan soru kalıpları şu şekildedir:

-Metni okuyun.

-Örnekler verin.

-Önermeler doğru mu? Yanlış mı? Metinden ispatlayın.

- Hangi tür...?
- Hangi anahtar sözcükler...?
- Hangi sonuç...?
- Sonucu tekrar oluşturun.
- Tekrar okuyun ve gerekçelerin sırasını bulun.
- Neden bildiren sözcükleri çizin.
- Yazara göre...?
- Hangi örnekler...?
- Yazarın tonu nedir?
- Hangi biçimsel özellikler...? Örneklerle ispatlayın.
- Birinci paragraftaki özellikler...?

Yazılı anlama sürecinde öğrenciye yöneltilen sorular onun ezberden uzak kalmasını, kendi düşüncesini metinden yola çıkarak ifade etmesini, bilgisini yapılandırmasını ve kanıtlamasını sağlayacak sorulardır. Bertocchini ve Costanzo'nun da belirttiği gibi, "okuma eylemi, okuyucu ve metnin randevusudur; her okuyucu başka birçok metine aşinadır, bilgisi, tanışıklığı, alışkanlıkları, metnin de kendine ait bir yapısı ve göndergesel içeriği vardır." (Bertocchini,P ve Costanzo, 2008:123). Basit bir metin analizi yerine, kolaydan zora doğru ilerleyen, yüzeyselden derin yapıya doğru giden ve dilsel yapıları işin içine katan bir yol izlendiği görülmektedir. Bu sayede öğrenci klasik metin okuma yönteminden uzaklaşmış, zihnini ve becerilerini sürekli etkin olarak kullanabileceği bir sürecin içine girmiştir.

Bu süreç yazılı anlatım etkinlikleriyle devam eder.

Öğrencilerden istenen birkaç yazılı anlatım etkinliğine örnek verilecek olursa:

"Birlikte, bir çok yabancı ya da kendi ülkenizden kişi (politikacı, sanatçı, bilim insanı,...) seçin. Grup oluşturun, seçtiklerinizden birisini biyografisini tanıtmak için yazın."

"Sizce, bir doktorun toplumdaki birincil görevi nedir? İşlevini ve uygulamasını nasıl gördüğünüzü anlatın. Görüşünüzü gerekçelendirin (yaklaşık 200 sözcük) Yandaki yardım tablosunu kullanın."

"Metin 7 ve 8 anlatılan tüketim çeşitlerinden birine katıldınız. Ancak bu deneyim sizi ikna etmedi. 9'uncu metni model olarak bu deneyimi anlatın. Somut detaylardan yardım alın (işleyiş, fiyat, sosyal iletişim...) ve olumlu, olumsuz bir fikir belirtip bakış açınızı gerekçelendirin. (100 sözcük)"

Bunlar gibi birçok etkinlikte öğrenci, yazarken örnek alacağı metinlere ya da konunun içinde verilen yardım panolarına yönlendirilir. Bu yardım panolarında öğrencinin yazarken karşılaşılabileceği zorluklar önceden düşünülmüş ve ona göre başvuracağı dil kullanımları, özel ifadeler, anlatım biçimleri ve sözcük kalıpları verilmiştir. Ayrıca verilen etkinlikler ucu bucağı olmayan, sınırsız ifadelerle değil, belli bir çerçeve çizilerek öğrenciye verilmiş ve sınırlandırılmıştır. Böylece öğrenci metin oluşturmadan önce yapacağı planda belirleyici noktalara sahip olacaktır. Bir diğer dikkat çeken nokta ise, Alterego'daki birçok yazılı anlatım etkinliğinin öğrenciyi grup çalışmasına yönlendirmesidir. Bu da eylem odaklı yaklaşımın gereklerinden biridir.

Sonuç Ve Tartışma

Çalışmamızın nicel bölümünde her iki ders kitabının yazılı anlama/anlatım hedefine oransal olarak ağırlık verdiklerini saptadık. İki ders kitabında yazılı metin çeşitliliği gözlenmekle birlikte, Alterego'daki çeşitliliğin Edito'ya göre daha yüksek olduğunu belirledik. Edito'da seçilen metinlerin pedagojik ölçütlere göre fazla uzun olduğunu saptadık.

Nitel bölümde ise, Edito'nun yazılı anlama etkinliklerinde öğrenciye yönetilen soruların yüzeysel olduğu; yazılı materyallerin dilsel, metinsel, göndergesel, iletişimsel, dilbilimsel, anlambilimsel yönden incelenmesinin ise dikkate alınmadığını ortaya koyduk. Yazılı anlama etkinlikleri incelendiğinde, öğrencinin bilişsel yetilerini, yazılı üretim sürecinin dinamiklerini dışarıda bırakan bir yöntem izlendiğini, öğrenciden mükemmel yakın ve ona verilenin çok üstünde ürünler beklendiğini ve aynı zamanda bu süreçte öğrencinin yalnız bırakıldığını belirledik.

Alterego'da ise yazılı anlama etkinliklerinde öğrenciye yöneltilen soruların sadece metnin yüzeysel öğeleriyle değil, aynı zamanda derin anlam yapıları, metin türüne ait dilsel, göndergesel, iletişimsel, anlambilimsel yönden incelenmesini sağlayan, öğrencinin ezberle yanıt vermesini engelleyecek gerekçelendirmeli sorular sorulduğunu ortaya koyduk. Aynı şekilde, yazılı anlama içeren etkinlikler incelendiğinde, öğrencinin bilişsel

yetilerini, yazılı üretim sürecinin tüm dinamiklerini mümkün olduğunca sürece dahil etmeye çalışan bir yöntem izlendiğini, sonuç olarak öğrencinin üretim sürecinde yalnız bırakılmadığını, çeşitli materyallerle desteklendiğini, aynı zamanda kendi bilişsel yetilerini de sürece katabileceğini, grup odaklı etkinlikler sunulduğunu belirledik.

Elde edilen verilerden hareketle; yabancı dilde yazılı anlama/anlatımın bir sonuç değil bir süreç, yazılı anlatımın ise bir iletişim biçimi olduğunun farkına varılması, bu çok katmanlı ve çok bileşenli sürecin aşamalarının doğru bir biçimde saptanması, öğrenciye sunulacak etkinliklerin de bu yönde planlanması gerekmektedir. Diğer taraftan, metin okuma/yazma süreçlerinin sadece dilbilgisel bir süreç olmadığı aynı zamanda, dilbilimsel, edimbilimsel, sözdizimsel, sözcükbilimsel boyutlarının da yabancı dilde bir metin anlama/üretim sürecine dâhil edilmesi, öğretmenlerin ve ders kitabı hazırlayanların bu noktalara dikkatle eğilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

OBM, eylem odaklı dil öğretimi yaklaşımı ve yazılı anlatım/anlama sürecinin yapısı ortak olarak incelendiğinde, B2 dil seviyesindeki öğrenciye sunulan yazılı anlama etkinliklerindeki soruların;

*basitten zora, somuttan soyuta, yüzeysel yapıdan derin yapıya doğru gitmesi,

*hedeflenenin, sadece metnin genel yapısının kavranması değil aynı zamanda verilen metin türüne özgü dilsel yapıların kavranması,

*metni oluşturan temel dilsel öğelerin bağıntılarının ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesi,

*metnin gerekçelendirilme aşamalarını ortaya çıkaracak, neden-sonuç ilişkileri, sıralamalar, bağlantı cümleleri, bağlaçlar, önvarsayımlar, söz sanatları gibi birçok yapının incelenmesine olanak sağlayacak şekilde olması,

*bağlamdan kopuk olmaması için, öğrenciden verdiği yanıtı metinden örneklerle ya da tümce ve sözcüklerle kanıtlamasının istenmesi, öğrencinin bilişsel, dilsel ve iletişimsel yetilerini yazılı metni anlama sürecinde sürekli olarak etkin tutacaktır.

OBM, eylem odaklı dil öğretimi yaklaşımı ve yazılı anlatım/anlama sürecinin yapısı ortak olarak incelendiğinde, B2 dil seviyesindeki öğrenciye sunulan yazılı anlatım etkinliklerindeki soruların;

*yazılı anlatımın bir sonuç değil bir süreç olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğrencinin bilişsel, dilsel ve iletişimsel yetilerini etkin tutmayı göz önünde bulundurması,

*soyut, sınırsız, işaret noktası olmayan etkinliklerden kaçınması,

*somut, sınırlı ve belirleyici noktaları açık etkinliklerin çoğaltılması,

*öğrenciye grup çalışması yapma fırsatı vermesi,

*öğrenciye yazma süreçlerinde ilerlerken yardım alabileceği alanlar oluşturması (örnek metinler, yardım panoları, istenilen metin türüne ait dilsel kullanımlar, vs.)

*öğrencinin yazılı metni oluşturma sırasında dikkat etmesi gereken dilsel, metinsel, bağlamsal kuralları hatırlatacak ve kendisini kontrol etmesini sağlayacak bilgileri içeren destek materyalleri sunması,

*öğrencinin kendi görüşlerini, kendi kişiliğini, yaşantı ve deneyimlerini de katabileceği, bunları çözümlediği metinle birleştirip, yeni bir ürün yaratırken sentezleyebileceği türde sorular içeren etkinlikler hazırlanması, öğrencinin bilişsel, dilsel ve iletişimsel yetilerini yazılı metni üretme sürecinde sürekli olarak etkin tutacaktır.

Kaynakça

Antier, M., Bonenfant, J., Chort, G., Dollez, C., Guilloux, M. et Pons, S. (2015) "Alter Ego + 4 Niveau B2" Paris:Hachette Livre.

Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008). "Manuel de Formation Pratique Pour le Professeur de FLE" Paris: Clé International.

Brillant, C., Bazou, V., Racine, R. Et Schenker, J-C. (2010). "Le Nouvel édito Niveau B2", Paris: Les éditions Didier.

Groupe DIEPE (1995). "Savoir écrire au secondaire, Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique", Bruxelles: De Boeck Université.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1987). "On the structure of the writing process. Topics in Language Disorders", 7(4), (s.19-30.).

Moirand, S. (1979). "Situations d'écrit: Compréhension, production en langue étrangère" Paris: Clé International

Puren, C. (2014). « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposées et complémentaires ». Internet www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2019a/ (Haziran 2019) [Erişim Haziran 2019].

Tagliante, C. (2006). "La Classe de Langue". Paris: Clé International

An Investigation of Reading Attitudes of Preparatory Students at a State University in Turkey

Assist. Prof. Dr. Gülşah TIKIZ

Izmir Democracy University, gulsah.tikiz@idu.edu.tr

Lec. Murat ATA

Dokuz Eylul University, muratatadeu@gmail.com

Abstract

Reading educators, generally divided on matters of methodology, believe there is a need to foster in their students positive attitudes toward reading. Teaching reading skill to non-native speakers of English inherently embodies some problems and it poses challenges for both language teachers and students. This study explored the reading attitudes of 138 preparatory level students learning English as a foreign language (EFL) at a state university in Turkey. Participants responded to a 26-item rating scale, the items of which tried to measure the level of attitude of these students. Scores were analyzed based on variables like gender, their level of English, the language programs they studied, their age and the high-schools they graduated from. The results were analyzed with SPSS 20 packet program. The results indicated a positive correlation between the reading attitudes of students and their language levels whereas there existed no significant relationship between reading and other variables. Implications for research and pedagogy were discussed within the light of the related literature.

Key words: Reading attitudes, EFL, second language instruction, preparatory level students.

Introduction

Reading is defined as a process in which readers focus their attention on the reading materials and integrate the previously acquired knowledge and skills; therefore, erroneously referred to as a passive skill is a misconception. Indeed, during the reading process readers use their background knowledge and recreate the writer's intended meaning; that is, reading is a highly active skill (Chastain, 1976).

Reading is generally thought to be a process taken for granted since much of the population can read throughout the world such as newspapers, advertisements whereas others read at a much faster speed and with great ability to such an extent that they can derive new conceptual information from the texts, critique the information or synthesize and reinterpret the texts (Elley, 1992; Kirsch et al., 2002); however, reading is a skill that needs to be fostered, particularly when it is thought that "many people around the world read in more than one language" (Grabe, 2009, p.4).

In language learning, reading is a complementary skill; that is, language students need to learn to read to comprehend the texts and read authentic materials in large quantities so that they can get more comprehensible input in the target language and improve their other skills as well (Chastain, 1976). Research in cognitive psychology also suggests that reading comprehension is an "active, constructive, inferential process" in which students make meaning in terms of their experiences and in response to what they read (Duffy, 1982, p.367). Indeed, reading is a process which inherently embodies complexity and it is remarkable that readers read in their second languages (L2) as well as their first languages (L1) (Grabe, 2009).

Attitude is defined as "a function of beliefs" (Ajzen & Fishbein, 1980, p.7). When students believe that their efforts will result in mainly positive outcomes by adopting a favorable attitude towards a task, they will be more likely to do that task. As it is constantly maintained by researchers, the evaluation of students' attitudes might provide new insights into the way the students' attitudes may foster or hinder learning (Farzaneh & Nejadansari, 2014). While students are reading, their attitudes toward reading plays a vital role in influencing their reading performance (Wixon & Lipson, 1991). Smith (1988, p.177) also points out that for most readers the primary reason to read derives from "the emotional response to reading" and most readers do not read for that reason. The important role played by attitude toward reading has often been ignored. Athey (1985) contends that the reason for this tendency derives from the ill-defined affective aspects in the field, which makes the reading proficiency difficult to address, conceptualize and evaluate. Indeed, reading could be a daunting task since students are constantly involved in an excruciating and constant deciphering efforts as they try to discover meaning and recreate the writer's meaning. Chastain (1976, p.217) suggests that this painful and laborious problem-solving task should be transformed into

“a viable skill,” which will allow them to interact with the reading material in a productive manner and students have more control on what they read and bridge the gap with the written material and their understanding. Extensive reading, in this sense, plays a crucial role in directing students’ attention away from reading for only test purposes and develops students’ ability to read fluently both inside and outside the school (Tien, 2015).

Duffy (2009, p.4) argues that in schools, students mostly do “school reading” but not “real reading,” which suggests that students spend much of their time in class using the information in texts they are presented and follow the steps in the language tasks to complete them, which provides the students with few chances to provide occasions for real reading. This might mean that much reading is conducted in class in a manner that students read for the sake of accomplishing the artificial goals of the course rather than feeling the experience of real reading. Therefore, rather than explaining reading skills and strategies all the time, teachers might find some ways to motivate their students to read. Extensive reading, for instance, as an instructional option could encourage students to engage in various types reading processes; however, albeit the benefits of extensive reading, it has no place in the English teaching syllabuses (Sheu, 2004).

Krashen’s (1991) input hypothesis also known as the reading hypothesis also states that comprehensible input inherently implies reading, which stimulates language acquisition. In addition, reading ability derives from the process of reading itself (Salameh, 2017). However, language students might be inadequately trained for comprehensive reading, which indirectly has an effect on the habits and attitudes of students toward English reading in general (Salameh, 2017). Recognizing the need to explicitly emphasize the affective conditions for L2 acquisition (e.g., Krashen) and humanistic approaches to language teaching (Richards & Rodgers, 2001) has led to a general review of L2 learning process. Compared to linguistic and cognitive domains, the affective domain of L2 learning has attracted less attention among the L2 acquisition theories. Likewise, the field of L2 reading research has received less attention. Indeed, affective factors and conditions have long been identified as a significant component in the field of L2 learning (Quinn & Jadav, 1987; Yamashita, 2007). However, teachers have paid very little attention to developing positive reading attitudes in schools (Greaney, 1991).

Accordingly, this study will try to conceptualize the reading attitudes of preparatory level students studying at School of Foreign Languages at a state university in Turkey. Providing some perspectives on reading instruction and getting some insights about students’ reading attitudes might inform language teachers, families, parents and other community members about important issues related to reading instruction in Turkey. Based on the results, some implications will be suggested.

The aim of this study is to investigate the reading attitudes of preparatory level students studying at School of Foreign Languages of a state university. The research questions in this study attempts to answer are as follows:

1. What are preparatory level students’ attitudes toward real reading?
2. Is there a relationship between preparatory level language students’ reading attitudes and their gender?
3. Is there a relationship between preparatory level language students’ reading attitudes and their level of English?
4. Is there a relationship between preparatory level language students’ reading attitudes and the percentage of English in their language programs they are going to study?
5. Is there a relationship between preparatory level language students’ reading attitudes and their age?
6. Is there a relationship between preparatory level language students’ reading attitudes and the high schools they graduated from?
7. Is there a relationship between preparatory level language students’ reading attitudes and the department they are going to study?

Method

Research Design

The study is a descriptive survey model. The purpose of this kind of research is to gather large-scale data to generalize. Descriptive survey model is a research design, which describes a condition, represents a wider population compared to other research designs and gathers numerical data about the participants (Cohen et al., 2007). With this design, the focus is to collect information about the opinions and attitudes of the participants about reading in general as well as reading instruction conducted at school. Carried out in large groups, descriptive survey model involves researchers in receiving opinions and observing attitudes of individuals concerning a fact

or an event as well as describing these (Karakaya, 2012). In the current study, the students' feelings and ideas will be measured; thus, the representative picture of their attitudes in general will be revealed.

Participants

The participants were 138 preparatory level students who have received 7 months of formal instruction in general English, in all skills (71 males, 67 females, aged between 18-35). Their academic backgrounds varied from science (mathematics, health sciences and engineering), to social sciences (economics, finance), humanities (education, literature, translation). None of them has ever lived in English-speaking countries once in their lives. Thus, all the participants were studying English as a prerequisite prior to doing their degrees in their departments and accordingly their exposure to English was limited to the classroom. Besides, their level of English varied from A1 to B2 level. These students take a placement test following the proficiency test in English in their institution. Based on their grades, they are placed into classes which are suited to their level. They do listening, speaking, reading and writing courses, 25 minimum and 30 maximum classes a week.

Data Collection Procedure

Data were collected in March through a 26-item Likert questionnaire in the middle of the spring term of the academic year. Only voluntary students participated in the study. The questionnaire was given by the researchers and their colleagues who were teaching classes from different levels. The participants had one class hour to complete the questionnaire.

Data Collection Instrument

Using a Likert scale to measure the attitudinal variables is a common approach. In the current study, a 22-item questionnaire with three sections developed by Yamashita (2007) was adopted and utilized. The first section of the instrument aims to collect demographic information about the participants. This section was designed to measure two aspects of reading attitude of the participants; that is, affect (feeling) and cognition (thinking). Other studies (i.e. Stoeckel et al., 2012) used this scale and provided a piece of supporting evidence for the instrument's reliability for the students learning English in the Japanese context. The current study aimed to use this test to measure Turkish students' reading attitudes.

The instrument was adapted by the researchers to suit the scale into the needs of the current study. The second and third sections of the questionnaire had been finalized following the pilot testing of the preliminary list of items. Some items had been deleted and some of them modified to compose the final version of the scale by Yamashita (2007) until 26 items remained. Special attention was paid by Yamashita (2007) to include the items measuring both affective and cognitive aspects of reading attitude. The questionnaire is a 5-point Likert scale. The participants were asked to respond to the items in the scale from 1 to 5 points, which shows how much the items suit to their feelings.

Analysis

The data collected were analyzed through Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22 packet program. The data were analyzed by using non-parametric tests as the data were not distributed normally. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests as well as descriptive statistics were utilized to discover if there existed any relation between different variables. The tables for the respective information were outlined below.

The current study adopted the identical grouping of items as in Yamashita (2007) and the five attitude factors used within the body of this study had been identified using data from a similar population of EFL learners. The internal consistency of the questionnaire items was estimated by Cronbach's alpha. Whereas the coefficients in Yamashita (2007) were all higher than .70, the reliability score of the current study is 0.79. Below, the demographic characteristics of the participants are presented.

The items in the scale belong to various groupings. The grouping of these items are as follows: The Comfort Items, Anxiety items, Intellectual Value items, Practical value items and Practical Value items. The Comfort items included six items (3, 9, 13, 16, 18, and 21). There were four items for Anxiety (5, 10, 14, 17, and 20), five for Intellectual Value (1, 2, 8, 13, 14, and 22), four for Practical Value (4, 7, 12, 19 and 22), and three for Linguistic Value (6, 11, 15 and 24) in the scale. Descriptive statistics and reliability scores for the four attitude variables are summarized in the table below.

Results

In this section, the findings with regard to the research questions and the aim of the study were presented. Firstly, the descriptive statistics of the participants and the groupings of the items in the instrument were described in detail.

Table 1. Demographic characteristics of the participants

	Variables	f	%
Gender	Female	67	49%
	Male	71	51%
	Total	138	100%
Level of Eng.	Elementary	1	0.7%
	Pre-Int.	32	23%
	Int.	15	39%
	Upper-Int.	83	60%
	Advanced	7	5%
	Total	138	100%
The lang. % of the program	100%	83	60%
	30%	36	26%
	Turkish	19	14%
	Total	138	100%
Age	Under 18	0	0%
	18-21	129	93%
	22-25	7	5%
	26-30	1	0.7%
	30+	1	0.7%
	Total	138	100%
Graduated High Sc.	Science HS	13	9%
	Anatolian HS	102	74%
	Social Sci. HS	1	0.7%
	Voc. & Tech. HS	9	7%
	Religious Voc. HS	0	0%
	Other	13	9%
	Total	138	100%
Department	Education Fac.	2	1%
	Engineering Fac.	33	24%
	Economics	12	9%
	Medicine fac.	0	0%
	Maritime Fac.	16	12%
	College of Science	19	14%
	School of Business Adm.	17	12%
	Fine Arts	0	0%
	Economics and Administ.	9	7%
	Fac of Architecture	4	3%
	Fac. of Sports Sc.	0	0%
	Other	26	19%
	Total	138	100%

Table 1 shows that the majority of the participants (74%) graduated from Anatolian High Schools in Turkey. 60% of them are upper-intermediate level and most of them are aged between 18-21 (93%). Besides, more than half of the participants (60%) study in departments where the medium language of education is 100% English.

Table 2. Descriptive statistics of the participants' attitudes toward reading in general and in terms of five attitude variables

Variables	Range	Minimum	Maximum	M	SD	Skewness	Kurtosis
All	3.42	.92	4.35	3.51	.47	-1.62	6.30
Comfort	3.83	.83	4.67	3.32	.54	-1.05	2.44
Anxiety	4.00	.80	4.80	3.21	.71	-.70	0.84
Intellectual Value	3.67	1.33	5.00	3.48	.73	-.60	-.00
Practical Value	4.40	.60	5.00	3.89	.72	-1.98	6.22
Linguistic Value	4.00	1.00	5.00	3.59	.58	-.76	2.14

The attitude level scores toward reading in English of the 138 students participating in this study were represented in Table 2. As for the first research question, "What are preparatory level students' attitudes toward real reading?" the mean score of the participants' attitude levels toward reading in general is 3.51 with the standard deviation .47.

The maximum score that can be achieved from the instrument is 5. Deriving from this finding, it can be suggested that the attitude scores of the participants is all above the average level. On the other hand, when the attitude scores are analyzed in terms of other variables, it is obvious that the mean scores of all these variables is above 3. Whereas the attitude score of the practical value is highest (3.89 with standard deviation 0.72) with linguistic value (3.59) following it, the lowest score was achieved in the anxiety variable (3.21, with the standard deviation 0.71).

Table 3. The correlation between participants' reading attitudes and their gender

Variable	N	P	Z
Gender	138	0.06	1908.00

*Correlation is significant at the $p < 0.05$ level

Table 4. The correlation between participants' reading attitudes and their language level

Variable	N	P	χ^2
Level	138	0.04	8.44

*Correlation is significant at the $p < 0.05$ level

As for the second research question which investigates the relation between the participants' reading attitudes and their gender, there seems to be no significant relationship between the two variables ($p > 0.05$). On the other hand, Table 4 indicates that there the participants' reading attitudes in L2 and their language level are significantly correlated ($p < 0.05$). This might suggest that students at higher levels have more positive attitudes towards reading in L2 whereas lower level students' attitude levels are lower.

Table 5. The correlation between participants' reading attitudes and their language percentage of the program

Variable	N	P	χ^2
Language Percentage	138	0.24	2.78

*Correlation is significant at the $p < 0.05$ level

Table 6. The correlation between participants' reading attitudes and their age

Variable	N	P	χ^2
Age	138	0.17	3.44

*Correlation is significant at the $p < 0.05$ level

Table 7. The correlation between participants' reading attitudes and high schools they graduated from

Variable	N	P	χ^2
Age	138	0.83	1.44

*Correlation is significant at the $p < 0.05$ level

Table 8. The correlation between participants' reading attitudes and their departments

Variable	N	P	χ^2
----------	---	---	----------

Age	138	0.51	7.23
------------	-----	------	------

***Correlation is significant at the $p < 0.05$ level**

When Tables 5-6-7-8 are analyzed, participants' reading attitudes and the percentage of English in their language programs they are going to study; their attitudes and their age, their attitudes and the high schools they graduated from and finally their attitudes and the departments they are going to study do not reveal a statistically significant relationship as the p scores are all higher than 0.05.

Discussion

The current study investigated the relation between the reading attitudes of preparatory level students and other variables such as their gender, level of English, the language percentage of the programs they are going to study, their age, the high schools they graduated from, and the departments they are going to study. Whereas the results indicated no statistically significant correlation between students' reading attitudes and their gender, the language percentage of the programs they are going to study, their age, the high schools they graduated from, and the departments they are going to study, there seems to be a significant relationship between their reading attitudes and language levels. This indicates that low level students might have inhibitions toward reading in L2 while students at higher levels have more positive attitudes toward reading in L2. Therefore, students at lower levels may need to be encouraged more to get engaged with reading in the target language. They have more positive attitudes toward reading in a foreign language based on their language level and general language proficiency.

The result of this study was also compatible with Nishino's (2007) study in the sense that there was a significant correlation between students' literacy level with their reading attitudes. Nishino (2007) reported that students' literacy level developed toward reading as a result of their positive attitudes. In the study, students were involved in extensive reading contexts and this helped them to develop positive attitudes towards reading.

Additionally, Bamford and Day (1998) noted that based on their language ability and interests, students will have confidence in their reading, have a more positive attitude and be more motivated when they choose appropriate reading materials. Kamhi-Stein (2003) also conducted a study in which she focused on readers' beliefs about reading. The qualitative data analyses indicated that the readers' beliefs about reading affected their reading behavior differently regarding how they perceive the reading process.

On the other hand, Yamashita (2004) studied the first language (L1) and second language (L2) reading attitudes by identifying four attitude variables (Comfort, Anxiety, Value, Self-Perception) rather than only examining students' attitude level and its relation with other variables. Results of the study revealed that the positive attitudes students have facilitated their performance in extensive reading. For Yamashita (2004) the transfer of reading attitude is prominent; however, there exist different degrees of transferability among different attitude variables. Sainsbury and Schagen (2004) also conducted a study to identify attitudes of upper-intermediate level students. Aged 9-11, 5076 students participated in the study and it was found out that students' reading attitudes were generally positive; however, the level indicated a decline between younger and older of these groups. Although most students lost enjoyment over the five years, their confidence as readers showed a significant increase over the same period.

Based on the results of the current study, the positive relationship between students' attitude and their language level indicated that fostering love for reading will undoubtedly lead students to get at a higher proficiency level, which will in turn foster the desire to read and develop positive attitudes toward reading. The fact that there was no significant relationship between reading attitudes of students and other variables such as age, the high schools may derive from the fact that the majority of students come from similar backgrounds. Additional qualitative analysis may yield to further complementary or conflicting results.

Conclusion

Briefly, when students read in a second language, their attitudes toward reading might be influenced by several factors. The study revealed the result that students' language levels and their reading seem to correlate significantly. This finding is valuable for the fact that students positive attitudes might contribute to their level and vice versa. Deriving from this finding, language educators might attempt to create more opportunities for their students in their classes to read in L2 by expanding their reading repertoire, which would in turn contribute to their students' progress in the target language. Thus, the more students read, the more positive attitudes they will develop. Moreover, the more positive attitudes students have, the higher levels they will reach in the target language.

Along with these points drawn, the current study may imply some good suggestions for future research and for practitioners in the field as follows:

This study may be replicated on a larger scale in an educational context to see if reading attitudes and other variables do correlate.

A study with higher level students might be conducted to see their reading attitudes since this study was conducted only with A2-B2 level students.

A descriptive study may be conducted to see whether these results will be in accordance with the results revealed by this study.

Generalizability of the findings of this study to various educational contexts might be limited; therefore, more studies can be conducted.

References

- Athey, I. J. (1985). Reading research in the affective domain. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (3rd ed., pp.527-557). Newark, DE: International Reading Association.
- Bamford, J., & Day, R. R. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chastain, K. (1976). *Developing second-language skills: Theory to practice*. Orlando, Florida: Rand McNally College Pub. Co..
- Cohen, L. et al. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Duffy, G. G. (1982). Fighting off the alligators: What research in real classrooms has to say about reading instruction. *Journal of Reading Behavior*, 14(4), s.357-373.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford Press.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: International Association of the Evaluation of Education Achievement (distributed through the International Reading Association).
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* The Hague, Netherlands: IEA
- Farzaneh, N., & Nejadansari, D. (2014). Students' attitude towards using cooperative learning for teaching reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 287-292.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Greaney, V. (1991). Reading interest. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum*. New York: Pergamon.
- Kamhi-Stein, L. D. (2003). Reading in two languages: How attitudes toward home language and beliefs about reading affect the behaviors of "underprepared" L2 college readers. *TESOL Quarterly*, 37(1), 35-71.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford:
- Nishino, T. (2007): Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language*, 15 (2), pp. 83-102.
- Pergamon Press.
- Quinn, B., & Jaday, A.D. (1987). Causal relationship between attitude and achievement for elementary grade mathematics and reading. *Journal of Educational Research*, 80, 366 - 372.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386.
- Salameh, L. A. M. (2017). Investigating the Effect of Extensive Reading on EFL Learners' Reading Attitudes at Hail University in KSA. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 7-15.
- Sheu, S. P-H. (2004). The effects of extensive reading on learners' reading ability development. *Journal of National Taipei Instructors College*, 17(2), 213-228.
- Smith, F. (1988) *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Stoeckel, T., Reagan, N., & Hann, F. (2012). Extensive reading quizzes and reading attitudes. *TESOL Quarterly*, 46, 187–198.
- Tien, C. (2015). A large-scale study on extensive reading program for non- English majors: Factors and attitudes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4, 46-54.
- Wixson, K. K., & Lipson, M. Y. (1991). *Reading diagnosis and remediation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Yamashita, J. (2004). Reading Attitudes in L1 and L2, and Their Influence on L2 Extensive Reading. *Reading in a foreign language*, 16(1), 1-19.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41(1), 81-105.

Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. Bülent PEKDAĞ

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi
pekdag@balikesir.edu.tr

Doç. Dr. Nursen AZİZOĞLU

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi
nursen@balikesir.edu.tr

Muhammet KARCI

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi
muhammet.841@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler ile ilişkisini ortaya koymaktır. Betimsel tarama deseni kullanılarak 6 tane ortaöğretim okulunun 9. (n=167), 10. (n=173), 11. (n=171), ve 12. (n=98) sınıflarında öğrenim gören toplam 609 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Örneklem 328'i kız ve 281'i erkek öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kimya Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplamda 15 adet 5'li Likert tipi madde içermektedir. Ölçekte yer alan maddeler öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını ölçmektedir. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi ve kimya dersi akademik başarısı gibi değişkenlerin kimya dersi tutum düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Örneklem kimya dersi tutum puanları ve kimya dersi akademik başarısı puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle istatistiksel analizlerde nonparametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Toplanan veriler Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis ve Spearman korelasyonu analizleri yapılarak incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, kız ($\bar{X} = 51.05$) ve erkek ($\bar{X} = 49.13$) öğrencilerin kimya dersine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($U = 42136$, $p = .068$). Sınıf seviyesi değişkeni ele alındığında, sınıf seviyesi ile kimya dersine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($\chi^2(3) = 13.878$, $p = .003$). Sınıf seviyesi ile kimya dersine yönelik tutum arasındaki pozitif ilişki, sınıf düzeyi arttıkça kimya dersine yönelik tutum puanlarının da yükseldiğini göstermektedir. Öğrencilerin kimya dersi akademik başarıları (not ortalamaları) ile kimya dersine yönelik tutum puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ($p < .000$) tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: kimya, tutum, cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı.

Giriş

İnsanlar ilgi duydukları ve var olan yeteneklerinin olduğu alanlarda çoğu zaman başarılı olurlar. Bu durum eğitim alanı içinde geçerlidir. Öğrencilerin anlatılan konuya ilgi duymaları onların testlerdeki ve sınavlardaki başarılarını arttırmaktadır. Öğrencilerin başarıları onların ilgi alanlarıyla direkt olarak ilişkilidir. Her eğitim seviyesinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler içerisinde tutum, çok önemli bir yere sahiptir (Bennett, 2001). Tutum, genel olarak bir bireyin herhangi bir uyarıcı karşısında olumlu ya da olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Oppenheim, 1966). Tutum ile davranış arasında ilişki kurulabilir fakat, tutumlar davranış değil, insan davranışlarına yön veren ve davranışların gerisinde yer alan psikolojik değişkenlerdir.

İnsan davranışları insanların tutum değişkenlerinin bir sonucu olarak görülebilir. Tutumun üç boyutu vardır. Bunlar bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve davranışsal boyuttur. Bu boyutlardan bilişsel boyut, kişinin tutum hakkındaki inançlarıdır ve öğrencilerin bir dersi “öğrenilmesi imkânsız bir ders veya en yararlı ders” olarak görmelerini içermektedir. Bilişsel boyut öğrenciler için derse veya konuya karşı yaklaşımlarının ilk ve en önemli basamağını teşkil eder. Duyuşsal boyut, kişinin tutum konusunda gösterdiği duyuşsal tepkilerdir ve öğrencinin bir dersten “korkmasını” ve “nefret etmesini” veya “sevmesini” ve “hoşlanmasını” içermektedir. Bu duyuşsal reaksiyonlar sonucunda öğrenci derse veya konuya karşı kendini olumlu veya olumsuz yönde hazırlar. Ayrıca aşırı tutumlarda duyuşsal boyut ağır basmaktadır. Duyuşsal boyutun tutum çerçevesinde önemi azımsanmayacak derecede yüksektir. Davranışsal boyut ise, kişinin tutum konusuna dair hareketleridir ve öğrencilerin “bir dersten

kaçmaları” veya “ödevlerini yapmaması” ya da “dersi hiç kaçırmaması” veya “boş zamanlarında bu derse ilişkin yayımları okumasını” içermektedir (Çaycı, 2003). Davranışsal boyut ile öğrenci derse veya konuya karşı tutumunu sergiler. Derslere yönelik geliştirilen tutumlar eğitim ve öğretim açısından son derece önemlidir. Akademik başarı, bir dersi sevme, sevmeme, ilgi duyma, derse katılma, vb. durumların; duyuşsal özelliklerle ve özellikle de tutumla ilişkili olduğu düşünülürse, öğrencilerin tutum düzeylerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Kan & Akbaş, 2005). Bu sayede öğrenci üzerinde öğrenme-öğretme süreci son derece faydalı bir şekilde gerçekleşir.

Bloom (1971) bireylerin bilişsel alan davranışlarını kazanmalarında duyuşsal alan davranışlarının etkisi olduğunu belirtmiştir. Tutumların ölçülmesi ve değerlendirilmesi birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde yapılan çalışmaların genelde tutum ölçeği geliştirme (Aikenhead, 2005; Fensham, 2009; Koçak & Önen, 2012) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Fazlalık bakımından ikinci sırada gelen çalışmalar ise deneysel çalışmalardır. Özellikle fen ve matematik derslerindeki başarı ile duyuşsal alan değişkenleri arasındaki ilişki miktarının veya bir öğretim yönteminin öğrencilerin fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi derslere karşı olan tutumlarına etkisinin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Hançer, Uludağ & Yılmaz, 2007; Azizoğlu & Çetin, 2009; Kaçmaz, 2014). Ancak, tutum ile sınıf seviyesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmalar diğerlerine oranla daha az olduğu görülmektedir (Kan & Akbaş, 2005; Oskay, Erdem & Yılmaz, 2009).

Kimya sadece bir ders değil, hem günlük yaşam döngüsünün bir parçası hem de bu döngünün devamı için gerekli olan oldukça önemli bir bilim dalıdır (Koçak & Önen, 2012). Sürekli geliştirilen eğitim programlarında, yeni öğretim ortamlarının oluşturulması, dersin etkili öğrenimi için doğru materyal ve yöntemlerin seçilmesi kadar öğrencilerin ilgi, tutum ve ihtiyaçlarının belirlenmesi de büyük önem taşır (Sezgin Saf, 2011).

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamında aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin kimya dersi tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin kimya dersi tutum puanları sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermekte midir?
3. Lise öğrencilerinin kimya dersi tutum puanları ile kimya dersi akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırmalardan tarama araştırması şeklinde yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişteki ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmemektedir. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2008). Bu araştırmada da örneklemi oluşturan bireylerin konuya ilişkin görüşleri belirlenmiş ve istatistiksel analizlerle veriler özetlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Balıkesir ili merkezinde bulunan altı farklı devlet okulunun 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 609 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma örneklemine ait bilgiler

Okullar	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf	Toplam
Anadolu Lisesi 1	29	28	24	21	102
Anadolu Lisesi 2	27	30	30	18	105
Anadolu Lisesi 3	28	30	56	0	114
Anadolu Lisesi 4	26	28	18	19	91

Anadolu Lisesi 5	29	29	17	18	93
Anadolu Lisesi 6	28	28	26	22	104
Toplam	167	173	171	98	609

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Kimya Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplamda 15 adet 5’li Likert tipi madde içermektedir. Ölçekte yer alan maddeler öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumlarını ölçmektedir. Bu ölçekte, her bir madde için “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç katılmıyorum” şeklinde madde ile ilgili öğrencilerin fikirlerini yansıtabilecekleri cevaplar bulunmaktadır. Kimya dersi tutum ölçeğinden alınabilecek minimum puan 15, maksimum puan ise 75’tir. Geban ve arkadaşları (1994) tarafından testin güvenilirliği 0.83 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın örnekleminde elde edilen verilerin analizi sonucunda tutum ölçeğine ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Kimya dersi tutum ölçeğine ait bazı maddeler Tablo 2’de örnek olarak verilmiştir.

Tablo 2

Kimya dersi tutum ölçeğinde yer alan bazı maddeler

Maddeler	İfadeler
Madde 3	Kimyanın günlük yaşantıda çok önemli yeri yoktur.
Madde 6	Kimya dersine girerken sıkıntı duyarım.
Madde 9	Kimya dersine çalışırken canım sıkılır.
Madde 13	Dersler içinde kimya dersi sevimsiz gelir.
Madde 14	Kimya konularıyla ilgili tartışmaya katılmak bana cazip gelmez.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Altı liseden verilerin toplanması 2 hafta sürmüştür. Kimya dersi tutum ölçeğinin doldurması için öğrencilere 1 ders saati verilmiştir. Öğrenciler sınıf ortamında ve öğretmen eşliğinde 20-25 dakikalık bir sürede ölçeği cevaplandırmışlardır.

Verilerin Analizi

Kimya dersi tutum ölçeğinden elde edilen cevaplar kodlanarak SPSS programına veri olarak girilmiş ve analiz edilmiştir. Öncelikle gerçekleştirilen normal dağılım sınaması sonucunda, örnekleme ait kimya dersi tutum puanları ve kimya dersi akademik başarı puanlarının normal dağılım göstermediğinin anlaşılması nedeniyle istatistiksel analizlerde nonparametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Veriler Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis ve Spearman korelasyonu analizleri ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda, araştırma sorularına cevap olabilecek bulgular alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet-Tutum İlişkisi

Lise öğrencilerinin kimya dersi tutum puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? araştırma sorusuna cevap bulabilmek amacıyla Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda kız ($\bar{X} = 51.05$) ve erkek ($\bar{X} = 49.13$) öğrencilerin kimya dersine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($U = 42136, p = .068$).

Sınıf Seviyesi-Tutum İlişkisi

Lise öğrencilerinin kimya dersi tutum puanları sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki göstermekte midir? araştırma sorusuna cevap bulabilmek amacıyla Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, sınıf seviyesi ile kimya dersine yönelik tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır ($\chi^2(3) = 13.878, p = .003$). Sınıf seviyesi ile kimya dersine yönelik tutum arasındaki pozitif ilişki, sınıf düzeyi arttıkça kimya dersine yönelik tutum puanlarının da yükseldiğini göstermektedir.

Akademik Başarı-Tutum İlişkisi

Lise öğrencilerinin kimya dersi tutum puanları ile kimya dersi akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? araştırma sorusuna cevap bulabilmek amacıyla Spearman korelasyonu analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, öğrencilerin kimya dersi akademik başarıları (not ortalamaları) ile kimya dersine yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = 0.283, p < .000$) tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda (i) cinsiyet ile tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı; (ii) sınıf düzeyi ile tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu; ve (iii) akademik başarı ile tutum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, literatürde belirtilen bazı araştırma sonuçları ile uyum içinde olduğunu göstermektedir. Sezgin Saf (2011) gerçekleştirdiği çalışmada, kimya dersine ilişkin tutumun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, kimya akademik başarıları ile kimya dersine yönelik tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kınır, Yazıcı ve Geban (2006) yaptığı çalışmada, öğrencilerin kimya dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdiği, ancak ölçeğin bütünü değerlendirildiğinde kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Hançer, Uludağ ve Yılmaz (2007) yaptıkları çalışmada, kimya dersine yönelik tutum ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde olumlu ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Buna karşılık, bu çalışmadan elde edilen sonuçların literatürde belirtilen bazı araştırma sonuçları ile uyum içinde olmadığı belirlenmiştir. Örneğin, Oskay, Erdem ve Yılmaz (2009) yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varmışlardır. Bunun sebebini, “erkek öğrencilerin fen alanında teknoloji içeren, aksiyona dayalı ya da tasarıma dayalı aktiviteleri sevmeleri ve kendilerine uygun bulmaları; kız öğrencilerin ise günlük hayattaki olaylarla daha çok ilgilendiği ve neden? niçin? tarzı sorulara daha fazla ilgi duyuyor olmaları” şeklinde açıklamışlardır.

Öğrencilerin anlatılan konuya ilgi duymaları ve yaptıkları işten memnun olmaları onların testlerdeki ve sınavlardaki başarılarını arttırmaktadır. Öğrencilerin kimya dersinde başarılı olmaları için, kimya dersine ve kimya konularına karşı pozitif tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır. Kimya öğretmenlerinin, liseye yeni başlayan öğrencilerden ve son sınıftaki öğrencilere kadar, onların kimya dersine karşı tutumlarını pozitif yönde geliştirmeleri önemlidir. Bunun için kimya konularına uygun materyaller hazırlamaları, etkili ve verimli öğretim yöntem ve stratejilerini belirlemeleri gerekmektedir. Öğrencilere laboratuvar ortamında ilginç kimya deneyleri yaptırarak, onların kimya dersine karşı ilgilerini artırma ve pozitif tutum sergilemeleri sağlanabilir. Özellikle liseye yeni başlamış öğrencilere derse yönelik olumsuz tutumlarının önceden belirlenmesi ve bu konudaki olumsuz tutumların giderilmesi için çalışmalar yapılması, öğrencilerin başarıları için önemli olacaktır.

Kimya dersine yönelik öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerinin sebepleri onlara açık uçlu sorular sorularak belirlenebilir (Sezgin Saf, 2011). Tespit edilecek sebepler için çözümler aranabilir.

Kaynaklar

- Aikenhead, G. (2005). *Science for everyday life: Evidence-based practice*. New York: Teachers College Press.
- Azizoğlu, N., & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Bennett, J. (2001). The development and use of an instrument to assess students' attitude to the study of chemistry. *International Journal of Science Education*, 23(8), 833-845.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Çaycı, B. (2003). *İlköğretim öğrencilerinin (4.ve 5. sınıflar) fen bilgisi dersine karşı olan tutumları ile çevremizi tanıyalım ünitesinde yer alan kavramların öğrenilme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Fensham, P. J. (2009). Real world contexts in pisa science: Implications for context-based science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 884-896.
- Geban, Ö., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Altan, A., & Şahbaz, F. (1994). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına ve fen bilgisi ilgilerine etkisi. *I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Hançer, A. H., Uludağ, N., & Yılmaz, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 100-109.
- Kaçmaz, H. (2014). *11. sınıf öğrencilerinin kimya dersi öğretim programındaki temel kimya kavramlarını anlama düzeyleri ile kimya ve çevreye karşı tutumlarının tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kan, A., & Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıngır, S., Yazıcı, N., & Geban, Ö. (2006). Lise öğrencilerinin kimyaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi ve cinsiyetin tutuma etkisinin incelenmesi. *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 07-09 Eylül 2006, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, C., & Önen, A. S. (2012). Günlük yaşam kimyası tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 318-329.
- Oppenheim, A N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*. Oxford: Basic Books.
- Oskay, Ö. Ö., Erdem, E., & Yılmaz, A. (2009). Kimya laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin kimyaya yönelik tutum ve başarılarına etkisi üzerine bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 222-231.
- Sezgin Saf, A. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutum, motivasyon ve öz yeterlik algularının çeşitli değişkenler ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Enerji Kavramını Tanımlarında Kullandıkları Metafor ve Yapıların İncelenmesi

Şafak YILDIRIM Prof. Dr. Canan NAKİBOĞLU

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, canan@balikesir.edu.tr

Özet

Enerji kavramı, biyoloji, kimya ve fizikte merkezi ve disiplinler arası bir kavramdır ve aynı zamanda günlük yaşamda kullanılan bir kelimedir. Bu çalışmada, 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin enerji kavramını tanımlarında kullandıkları metaforların belirlenmesi amaçlanmıştır. İki farklı ortaokuldan 78'i kız ve 62'si erkek olmak üzere toplam 140 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin enerji tanımlamaları farklı ölçütler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesi amacıyla fen eğitimi alan azını taranmış ve 3 ölçütün kullanılmasına karar verilmiştir. Bunlar, öğrencilerin kullandığı kavramsal metaforlar, bu kavramalara ilişkin günlük dil kullanımını ve alternatif kavramalar şeklindedir. Ayrıca enerji kavramının kitaplarda genel olarak iş ile ilişkilendirilmesi nedeniyle, öğrenci tanımlarında enerjinin iş ile ne kadar ilişkilendirildiği de araştırılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin açıklamalarında kavramsal metafor olarak en fazla “güç” metaforunu kullandıkları, günlük dil analizinde en fazla çıkan temanın “ihtiyaç/gereklilik” teması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çok az bir kısmının tanımlarında enerji kavramını iş ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Enerji, Ortaokul Öğrencileri, Metafor

Abstract

The concept of energy is a central and interdisciplinary concept in biology, chemistry and physics and it is also a word which is used in everyday life. In this study, it was aimed to determine the metaphors used by 6th, 7th and 8th-grade students in their y of the energy concept. The data were collected from a total of 140 students, 78 of whom were girls and 62 boys. The energy definitions of the students were analysed by considering the different criteria. To determine these criteria, the science education literature was reviewed, and it was decided to use three criteria. These are conceptual metaphors used by students, using daily language for these definition and alternative conceptions. Besides, since the concept of energy is generally associated with work in science textbooks, the relation between energy and work is also investigated in the students' definitions. At the end of the study, it is concluded that the students use the most metaphor of “power” as conceptual metaphor in the explanations and that the theme with the highest number of themes in daily language analysis is “the need / necessity” theme. Besides, it is determined that very few of the students associate the concept of energy with work in their definitions.

Keywords: Energy, Middle School Students, Metaphor

Giriş

Enerji kavramı merkezi ve disiplinler arası bir kavramdır. Ortaokul fen derslerinde öğretime başlanan enerji kavramı, lise düzeyinde fizik, kimya ve biyoloji derslerinde de tekrar ele alınmaktadır. Fizik derslerinde, iş, güç, kuvvet, hareket, Biyoloji derslerinde fotosentez, solunum, Kimya derslerinde kimyasal reaksiyonlar, kimyasal bağlar, Kimya ve Fizik derslerinde ısı ve sıcaklık gibi çoğu olayın açıklanmasında kullanılmaktadır (Else, 1988; Watts, 1983). Ayrıca çevre konularında da karşımıza çıkan enerji kavramı, günlük hayatta da bu yönü ile son derece önemli olup diğer sosyal alanlar içinde de bu boyutu ile yer almaktadır. Yapılan çalışmalar ortaokuldan üniversiteye kadar bütün öğrenci düzeylerinde enerji kavramının anlaşılması ile ilgili sorunlar yaşandığını göstermiştir (Çökelez, Ayaz & Yürümezoğlu, 2009; Güneş, & Akdağ, 2016; Töman, Karataş, & Odabaşı-Çimer, 2013). Her ders kapsamında, o alanın bakış açısı ile ele alınması nedeniyle, öğrencilerin zihninde enerji ile ilgili bazı karışıklıklar ortaya çıkmaktadır. Enerji kavramı ile ilgili öğrencilerin sorun yaşanmasındaki diğer bir neden enerji kavramının soyut ve doğrudan ölçülemez bir kavram olmasıdır.

Hırça, Çalık ve Akdeniz (2008), yapılan çalışmalar doğrultusunda öğrencilerin enerji ile ilgili algılarının bilimsellikten uzak olduğunu ifade etmektedirler. Enerji kavramının tam bir tanımının olmaması ve buna bağlı olarak fizik, kimya ve biyoloji derslerinde farklı şekilde açıklanması nedeniyle öğrencinin zihninde farklı şekilde yapılabilmektedir. Gürdal, Bayram ve Şahin (1999), öğrencilerin fizikte enerji kavramının kimya ve biyolojideki enerji kavramından farklı olduğunu düşündüklerini ve enerji kavramını tanımlarken genel bir tanım ortaya koyamadıklarını belirtmişlerdir. Richard Feynman konuyla ilgili “Enerji algılanabilir bir şey değil, kapsamlı bir kurallar kümesi kullanılarak hesaplanması gereken bir miktardır” diyerek enerji tanımlamasındaki soruna dikkat çekmiştir (Sefton, 2015). Enerjinin tam tanımının olmaması enerji kavramını açıklarken bazı kavramsal metaforlardan yararlanılmasına neden olur.

Metafor terim olarak Yunancada çok karmaşık terimlerin tanımlanmasında “*bir şeyin karşılığını aktarmak*” veya “*transfer etmek*” şeklinde tanımlamayı ifade etmektedir. Saban, Koçbeker ve Saban’a (2006) metaforu soyut veya karmaşık bir olguyu açıklamada kullanılan zihinsel araçlar olarak tanımlamışlardır.

Metafor ve analogi kavramlarının zaman zaman birbiri yerine kullanıldığı görülür. Metafor kelimesi Türkçe’de “mecaz” anlamına gelmektedir. Metaforik bir ifade, bir şeyin, açıkça olmadığı bir şeymiş gibi gösterilmesi, açık anlamının tamamen dışında kullanılması olarak ifade edilebilir. Metafor ile karşılaştırmalar açıkça yapılmaz, konunun verilmek istenen kısmı örtük olarak verilir (Yenice, Tunç ve Yavaşoğlu, 2018). Analogi kelimesi ise Türkçe’de “Benzeşim” anlamına gelir ve iki alanı açıkça karşılaştırır.

Kavramsal metafor, fikirler arasındaki temel ilişkiyi temsil eden bilimsel modelleri nasıl yorumladığımız ve uyguladığımızdır (Lancor, 2015). Enerji kavramı ile ilgili diğer önemli bir sorun, bu kavramın derslerden önce günlük hayatta öğrencilerin karşısına çıkmasıdır. Bu nedenle de öğrencilerin tanımlamalarında günlük dilinde etkisi olmaktadır. Bu nedenle tanımlarda dilsel metaforlarda kullanılmaktadır.

Enerji kavramı 4. sınıfta “elektriğin bir enerji çeşidi olduğunu fark eder” kazanımıyla, 5. Sınıfta enerji kavramı ısı ile ilişkilendirilerek, 6. sınıfta yakıtlar ünitesi içerisinde enerji çeşitleri, 7. sınıfta iş, güç, enerji ünitesi ve 8. Sınıfta ise elektrik enerjisinin üretimi konusu içerisinde yer almaktadır. Ortaokul ders kitapları incelendiğinde, enerji, “iş yapabilme yeteneği”, “madde de var olan ve ısı, ışık biçiminde ortaya çıkan güç” olarak tanımlandığı görülmektedir. Enerji ile ilgili yukarıdaki açıklamalardan hareketle, ortaokul öğrencilerinin enerji kavramına yönelik algılarının ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri enerji kavramını tanımlarken hangi kavramsal metaforları kullanıyorlar?

6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri enerji kavramını tanımlarken hangi dilsel metaforları kullanıyorlar?

6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin enerji kavramını tanımlarken hangi alternatif yapıları kullanıyorlar?

Yöntem

Çalışmanın Modeli: Ortaokul öğrencilerinin enerji kavramı tanımına yönelik algıları metafor yoluyla incelemeyi amaçlayan bu çalışmada fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, yaşadığımız ve üzerinde düşündüğümüz olaylar, deneyimler, kavramları anlatır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışmanın Örnekleme: Çalışma grubunun belirlenmesinde *uygun örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012).

Çalışmada; 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde öğrenim gören 37’si 6. sınıf, 30’u 7. Sınıf ve 73’ü 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 78’si kız öğrenci, 62’si erkek olmak üzere toplam 140 ortaokul öğrencisi yer almıştır.

Veri Toplama ve Ver Analizi: Çalışmada enerji kavramının tanımının istendiği bir açık uçlu soru ve bir boşluk doldurma sorusundan oluşan iki soruluk bir form uygulanmıştır. Burada sadece enerji kavramı algılamalarına ait veriler sunulacaktır. Çalışmada bazı ölçütler belirlenerek öğrencilerin enerji fenomeninin nasıl algılandığı ortaya konulmaya çalışıldı. Bu amaçla belirlenen ölçütler 1. Kavramsal metaforlar, 2. Günlük dil kullanımı ve günlük dil metaforları ve 3. Alternatif yapılar şeklindedir. Her bir ölçüte göre analiz yapılırken içerik analizi kullanılmıştır.

İçerik analizinin güvenilirliğini şu şekilde sağlanmıştır: Ölçütlere her iki yazar tüm kağıtları birlikte inceleyip karar verdikten sonra, analizi ilk olarak 1. yazar tarafından yapılmış ve çelişkili kalan durumlar konu alanı uzmanı ikinci yazar ile tartışılarak, analiz sonuçlandırılmış ve bulguların yer aldığı tablolar oluşturulmuştur.

Watts (1983), Duit (1984) ve Trumper (1990a, 1990b, 1991) gibi bazı araştırmacılar, enerji hakkındaki fikirleri tanımlamak için kategoriler ve kavramsal çerçeveler geliştirerek eğitim araştırmalarının bulgularına bir düzen getirmeye çalışmışlardır. Watts (1983) yedi alternatif yapı belirlerken, Trumper ve Gorsky (1993), enerji hakkında konuşmak için dokuz ayrı alternatif yapı belirlemişlerdir. Bu iki çalışmadaki alternatif yapılara göre cevapların tümü analiz edildiğinde, enerjinin Alternatif Yapılar şeklinde 11 tema altında toplandığı belirlendi. Bu nedenle öğrenci cevapları bu 11 ana temaya göre analiz edilerek alt temalar belirlenmiştir. Bunlar: Enerjinin Korunması, Enerji Türleri, Dönüşüm, Transfer, Hareket, Ürün, Depolama, Yakıt, İçerik, İnsanlarla İlgili Aktivite ve İş.

Bulgular

Metaforlara Ait Bulgular

Öğrenci tanımlamalarının analiz sonucunda, tanımlamaların iki farklı metafor başlığı altında analiz edilebileceği görülmüştür. Bunlar 1. Kavramsal Metaforlar, 2. Günlük Dil Metaforları. Tablo 1’de bu başlıkların altında yer alan ana metaforlar ve öğrenci sayılarının frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 1: Kavramsal ve Günlük Dil Metaforlarının Frekansları

Metaforlar		8.sınıf (N=73)	7.sınıf (N=30)	6.sınıf (N=37)	Toplam (N=140)
Kavramsal Metaforlar	Güç	19	8	9	36
	Kuvvet	1	2	2	5
Günlük Dil Metaforlar	Şey	12	2	3	17
	Gereklilik	9	4	4	17
TOPLAM		41	16	18	76

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin kavramsal metaforlarının **Güç** ve **Kuvvet** şeklinde iki grupta toplandığı görülürken, günlük dil metaforlarının da **Şey** ve **gereklilik** metaforu şeklinde iki ana grupta toplandığı görülür. Öğrencilerin kavramsal metaforları olan güç metaforuna yönelik alt temalar Tablo 2’de, Kuvvet metaforuna yönelik temalar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2: Güç metaforuna ait temaların dağılımı

Tema	İfade Sayısı	8.sınıf (N=73)	7.sınıf (N=30)	6.sınıf (N=37)	Toplam (N=140)
İş yapabilmek için gerekli /harcanan güç	4	10	3	2	15
Hareketi sağlayan güç	2	1	4	3	8
Madde, ısı, ışık biçiminde çıkan güç	1	6	-	-	6
Her varlığın sahip olduğu güç	1	1	1	2	4
Farklı şeylere çevrilen güç	2	1	-	2	3

Tablo 2 incelendiğinde, güç metaforu ile ilgili öğrenci ifadelerinin 5 tema altında toplandığı ve bu temalara ait 10 farklı ifadenin yazıldığı görülür. 6 öğrencinin tanımında yer alan “madde de var olan ve ısı, ışık biçiminde ortaya çıkan güç” metaforunun da ortaokul kitaplarında enerji ile ilgili yer alan yer alan “madde de var olan ve ısı, ışık biçiminde ortaya çıkan güç” tanımlaması ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Kuvvet metaforuna ait temaların dağılımı

Tema	İfade Sayısı	8.sınıf (N=73)	7.sınıf (N=30)	6.sınıf (N=37)	Toplam (N=140)
Bir işi yapmak için gerekli olan kuvvet	1	1	1	-	2
Işığın ve sesin titreşim dalgalanarak oluşturduğu kuvvet	1	-	-	1	1

Maddeleri titreştirilebilen /parçalayabilen kuvvet	1	-	-	1	1
Hareket, kuvvet ile oluşan etki.	1	-	1	-	1

Tablo 3 incelendiğinde, kuvvet metaforu ile ilgili öğrenci ifadelerinin 4 tema altında toplandığı ve bu temalara ait 4 farklı ifadenin yazıldığı görülür.

Günlük Dil Metaforlarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin günlük dil metaforları olan şey metaforuna yönelik alt temalar Tablo 4’de, gereklilik/ihtiyaç metaforuna yönelik temalar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 4: Şey günlük dil metaforuna ait temaların dağılımı

Tema	İfade Sayısı	8.sınıf (N=73)	7.sınıf (N=30)	6.sınıf (N=37)	Toplam (N=140)
Hareketi sağlayan şey	2	3	1	1	5
İş yapabilmek için gerekli olan şey	1	3	-	1	4
Birçok şeyden üretilebilen şey	1	2	1	-	3
Hareket etme yeteneğine sahip her şey	1	1	-	1	2
Hızlandıran bir şey	1	1	-	-	1
Tükenmeyen her yerde olan şey	1	1	-	-	1
Depolanan şey	1	1	-	-	1
Toplam	8	12	2	3	17

Günlük dil metaforlarından en fazla kullanılan metaforların “Hareketi sağlayan şey” ile “İş yapabilmek için gerekli olan şey” olduğu Tablo 4’den görülmektedir. Öğrencilerin bu tanımlamalarında yine enerjinin «iş» ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Tablo 5: Gereklilik günlük dil metaforuna ait temaların dağılımı

Tema	İfade Sayısı	8.sınıf (N=73)	7.sınıf (N=30)	6.sınıf (N=37)	Toplam (N=140)
İş yapabilmek için gereklidir.	2	7	-	-	7
Hayatımızın bir parçasıdır.	1	-	4	2	6
Bir şeyi hareket ettirmek için gerekli olan şey	1	1	-	2	3
Bir işi yapmak için gerekli kuvvet	1	1	-	-	1
Toplam	5	9	4	4	17

Tablo 5’den en fazla kullanılan günlük dil metaforunun enerjinin “iş yapmak için gereklidir” metaforu olduğu görülmektedir. Günlük dil metaforlarında da enerjinin iş ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Alternatif Yapılara Ait Bulgular

11 alternatif yapıya (Enerjinin Korunması, Enerji Türleri, Dönüşüm, Transfer, Hareket, Ürün, Depolama, Yakıt, İçerik, İnsanlarla İlgili Aktivite ve İş) ait analiz bulguları toplu şekilde Tablo 6’da verilmiştir. Her bir alternatif yapıda yer alan alt temalar Tablo 7-17 arasında sunulmuştur.

Tablo 6: Alternatif yapılara ait temaların dağılımı

Alternatif Yapılar	8.sınıf (N=73)	7.sınıf (N=30)	6.sınıf (N=37)	Toplam (N=140)
--------------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Enerji Çeşitleri	18	11	24	53
Hareket	8	6	5	19
İnsanlarla ilgili aktivite	7	6	6	19
İş	15	-	-	15
Depolama	1	5	7	13
Yakıtlar	1	5	6	12
Enerjinin Korunumu	7	2	1	10
Ürün	5	1	-	6
Dönüşüm	1	1	3	5
İçerik	3	-	-	3
Transfer	-	1	1	2
Toplam	66	38	53	157

Sonuç ve Tartışma

Lancor (2015) enerjinin bilim insanları, eğitimciler veya ders kitabı yazarları tarafından tanımlandığında, tanımın tipik olarak üç kategoriden birine girdiğini belirtmiştir. Bunlar, iş kavramıyla tanımlanan enerji; 'işleri yoluna sokan' bir şey olarak veya bir sistemdeki değişimin bir ölçüsü şeklindeki tanımlamalardır. Bu çalışmada öğrencilerin tanımlarında iş kavramına yer verdikleri belirlenmiştir.

Çalışma sonunda ortaokul öğrencilerinin enerji tanımını ifade ederken farklı metaforlar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kavramsal metafor olarak "güç" ve "kuvvet" metaforlarını kullandıkları belirlenmiştir. Enerjiyi güç metaforu ile tanımlayan 36 öğrenciden 15'inin enerjiyi "İş yapabilmek için gerekli / harcanan güç" şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu durum ortaokul ders kitapları incelendiğinde görülen "iş yapabilme yeteneği" tanımı ile ilişkili olduğu anlaşılır. Enerjiyi kuvvet metaforu ile tanımlayan 5 öğrenciden 2'sinin enerjiyi "Bir işi yapmak için gerekli olan kuvvet" şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu durum güç metaforu kullanılarak yapılan en fazla tanımlama olan "İş yapabilmek için gerekli / harcanan güç" ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin Güç ve kuvvetin birbiri ile aynı olduğunu düşündüklerini veya birbiri yerine kullandıklarını göstermiştir. Birim zamanda yapılan işe güç denirken, bir cisme hareket kazandıran etkiye kuvvet denir.

Dil metaforu olarak "şey" ve "gereklilik" metaforlarını kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin alternatif yapılar ile ilgili tanımlamalarına bakıldığında, Watts (1983), Duit (1984) ve Trumper (1990a, 1990b, 1991) çalışmalarında belirtilen enerjinin korunması, dönüşüm, transfer, ürün, depolama, iş, içerik, yakıtlar gibi alternatif yapılar bu çalışmada da ulaşılmıştır.

Öneriler

Enerji kavramının önemli bir özelliği disiplinler arası bir kavram oluşudur. Enerji kavramı kompleks bir kavramdır. Böyle kompleks kavramların öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesi, ilişkilerin iyi sağlanmasına ve çeşitli alanlar arasında bütünlüğün sağlanmasına bağlıdır. Enerji ile ilgili branş derslerinde ilgili bölümler işlendikten sonra genel olarak bir bütünlüğün sağlanması için entegrasyona gerek vardır" (Gürdal, Şahin ve Bayram, 1999).

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çökelez, A., Ayaz, S., & Yürümezoğlu, K., (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Enerji ve Enerji İle İlgili Kavramları Algılamaları: Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, Cilt 3, Sayı 2, 52-73.
- Duit, R. (1984). Learning the energy concept in school – empirical results from the Philippines and West Germany. Physics Education, 19 (2), 59-66.

- Else, M. (1988). Transferring not transforming energy. *School Science Review*, 69 (248), s.427-437
- Güneş, T., Akdağ, T. F. (2016). Fen Lisesi Öğrencilerinin Enerji Konusundaki Algıları ve Disiplinlerarası İlişkilendirme Düzeylerinin Belirlenmesi, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2).
- Gürdal, A., Bayram, H. & Şahin, F. (1999). İlköğretim öğretmen adaylarının enerji konusunda bütünlüğü sağlama ve ilişki kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 382-395.
- Hırça, N. Çalık, M. & Akdeniz, F. (2008). Investigating grade 8 students' conceptions of „energy“ and related concepts. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(1), 77-89.
- Töman, U., Karataş, F.Ö. & Odabaşı-Çimer, S. (2013). Enerji ve enerji ile ilişkili kavram yanılgılarının belirlenmesine yönelik standart bir testin geliştirilmesi süreci ve uygulanması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), s.116-134.
- Sefton, I. M. (2015). Understanding Energy, <https://www.researchgate.net/publication/242589441>
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of the teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), s.461-522
- Trumper, Ricardo (1990a). Being constructive: an alternative approach to the teaching of the energy concept - part one. *International Journal of Science Education*, 12 (4), s.343-354.
- Trumper, Ricardo (1990b). Energy and a constructivist way of teaching. *Physics Education*, 25 (4), s.208-212.
- Trumper, Ricardo & Gorsky, Paul (1993). Learning about energy: the influence of alternative frameworks, cognitive levels, and closed-mindedness. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (7), s.637-648.
- Yenice, N., Alpak, Tunç., G. & Yavaşoğlu N. (2018). Ortaöğretim öğrencileri ile fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin geliştirdikleri analogiler, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,5(2), s.16-30.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Watts, D. M. (1983). Some alternative views of energy. *Physics Education*, 18 (5), s.213-217.

Süreç Aşamalı Resimlerin Öğrencilerin Kavramsal Anlamalarına Etkisi

Filiz KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

filizk@marmara.edu.tr

Özet

Kimya kavramlarının pek çoğu içinde süreç barındıran olaylardır. Bu sürecin sadece başlangıç ve sonucunun resmedilmesi bilimsel olayı yeteri kadar somutlaştıramamaktadır. Nitekim öğrenci başlangıç ve son arasındaki ara basamakları ya hiç düşünmemekte ya da ara basamaklarda ne olacağını tahmin etmeye çalışmaktadır. Tüm bunların bir sonucu olarak öğrenci ya kavramı yüzeysel öğrenmekte ya da sürecin ara basamaklarını kendince yorumlamaktadır. Bu bireysel yorumlar bazen bilimsel fikirler ile uyumlu olmamakta ve kavram yanlışlarının temelini oluşturmaktadır. Bu çalışmada süreç aşamalı resimler hazırlanmış, öğretim sürecinde kullanılmış ve öğrencilerin kavramsal anlamalarına olan etkisi belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Süreç aşamalı resim, kavramsal anlama, kimya, öğretim, öğrenciler.

Abstract

Most of the chemistry concepts involve dynamic processes. The mere picture of the beginning and outcome of this process will not sufficiently substantiate the scientific event. As a matter of fact students neither think about the intermediate steps between the beginning and the end nor tries to predict what will happen in the intermediate steps. As a result, the student either learns the concept superficially or interprets the intermediate steps of the process. These individual interpretations are sometimes incompatible with scientific ideas and form the basis of misconceptions. The present study therefore firstly describes the nature and development of submicroscopic multi-frame illustration and introduces it as a tool for helping students understand scientific concepts. It then goes on discussing the potential benefits of submicroscopic multi-frame illustrations in learning and teaching science. Finally, a range of multi-frame illustrations were designed to teach chemistry concepts such as chemical bonding, solubility and vapor pressure. These teaching materials were used during instruction with chemistry classes and their effectiveness were found out on the bases of students' conceptual understanding.

Keywords: Multi frame illustrations, conceptual understanding, chemistry, intervention, students.

Giriş

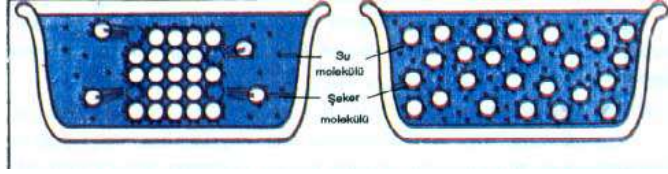
İster gündelik yaşamla iç içe olsun, isterse gündelik yaşamdan tamamıyla uzak, soyut olsun, öğrencilerin fen kavramlarına ilişkin yanlışlar sergilemekte olduğu pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur (Gilbert & Watts, 1983; Driver, Guesne & Tiberghien, 1985; Pfundt & Duit, 2000). Gündelik yaşamda yer bulan fen kavramlarına ilişkin yanlışların oluşum nedenleri arasında öğrencilerin gündelik yaşam deneyimleri yatarken, soyut kavramlara ilişkin yanlışların temelinde öğrencilerin sözü edilen soyutluğu mevcut düşünce biçimleri ya da hayal gücü ile doldurmaya çalışması bulunmaktadır (Ben-Zvi, Eylon & Silberstein, 1986). Öte yandan, sözü edilen soyut fikirleri somutlaştıramadığı için kavramın anlaşılabilmesi de bir başka sorundur.

Kimya kavramlarının büyük çoğunluğu, karakterleri gözlenemeyen (atom, molekül, iyon, elektron vb.) teorik modellere dayanmaktadır. Öğrencilerden çevrelerinde gerçekleşen gündelik olayları açıklamak üzere bu teorik modelleri kullanabilmeleri beklenir. Diğer bir deyişle, kimyanın üç temel düzeyi olan makro, mikro ve sembolik gösterimleri arasında ilişki kurabilmeleri ve mikro gösterimlere yönelik zihinsel model geliştirmeleri beklenir (Dori, 1995; Herron, 1996). Ancak araştırmalar öğrencilerin kimya kavramlarına yönelik makro, mikro ve sembolik düzeyler arasında geçiş yapamadıklarını (Kozma & Russell, 1997; Nicoll, 2003); söz konusu kavramların mikro ve sembolik gösterimlerini kavramakta güçlük çektiklerini (Griffiths & Preston, 1992) ve bu gösterimlere ilişkin eksik ya da yanlış zihinsel modeller geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Williamson & Abraham, 1995).

Kimyanın mikro ve sembolik gösterimlerine dayanan teorik modellerini somutlaştırmak ve öğrencilerin yukarıda anılan beklentileri karşılayabilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla eğitimciler ders kitaplarında ve öğretim sırasında somut modellere yer verir olmuştur. Nitekim bu alandaki araştırmalar da, görsel materyallerin öğrencilerin kimyanın üç gösterimi arasında geçiş yapabilmelerini sağladığını (Burke, Greenbowe & Windschitl, 1998; Dori & Barak, 2001) ve yanlışları gidererek kavramı sağladığını (Bunce & Gabel, 2002; Ardac & Akaygun, 2004) ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, ders kitapları moleküler düzeyde görsel öğeler/resimler içerir. Örnek olarak, ders kitaplarında atom modellerine ve kimyasal bağların oluşum sürecini tasvir eden görsel materyaller kullanılmaktadır. Buna karşın, araştırmaların sonuçları konu ile ilgili geleneksel öğretimi alan

öğrencilerin kimyasal bağların tür ve oluşum biçimlerini kavrayamadığını ve kavram yanlışlarına sahip olduklarını (Birk ve Kurtz, 1999; Coll ve Taylor, 2001) ortaya koymaktadır.

Görsel materyaller ile desteklenmesine karşın, öğrencilerin fen kavramlarına ilişkin yanlışlar sergilemesinin kavramı öğrenmekte güçlük çekmesinin nedeni, görsel materyallerin sözü edilen bilimsel olayı yeterince



görselleştirememesidir. Nitekim, ders kitaplarında kullanılan resimler çoğunlukla olayın sadece başlangıç ve sonucunu görselleştiren resimlerdir. Aşağıda lise 1. sınıf kimya ders kitabından alınmış bir resim görülmektedir. Resimde bir katının sıvı içinde çözünmesi gösterilmiştir. İki aşamadan oluşan

bu resim incelendiğinde şeker moleküllerinin birbirinden ayrıldığı anlaşılmaktadır. Ancak, şeker moleküllerinin neden ve nasıl ayrıldığı anlaşılmamaktadır. Ayrıca, resimde şeker moleküllerinin hareket edip etmediği de anlaşılmamaktadır. Oysaki kimya kavramlarının pek çoğu süreç içeren olaylardır. Tıpkı çözünme kavramı gibi kimyasal reaksiyon, kimyasal bağ, reaksiyon hızı, fiziksel değişme kavramları da içinde süreç barındırır. Bu çerçevede, sözü edilen sürecin sadece başlangıç ve sonucunun resmedilmesi bilimsel olayı yeteri kadar somutlaştıramamaktadır. Nitekim öğrenci başlangıç ve son arasındaki ara basamakları ya hiç düşünmemekte ya da ara basamaklarda ne olacağını tahmin etmeye çalışmaktadır. Tüm bunların bir sonucu olarak öğrenci, ya kavramı yüzeysel öğrenmekte ya da sürecin ara basamaklarını kendince yorumlamaktadır. Bu bireysel yorumlar bazen bilimsel fikirler ile uyumlu olmamakta ve kavram yanlışlarının temelini oluşturmaktadır. Bilimsel olayların başlangıç ve sonucu arasında kalan basamakların görselleştirilmesi yukarıda anılan sorunları gidereceği düşünülmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada kimya kavramlarının öğretiminde kullanılmak üzere süreç aşamalı resimler tasarlamak, öğretim amaçlı kullanmak ve etkililiğini incelemek amaçlanmaktadır.

Süreç Aşamalı Resimler

Süreç aşamalı resimler bilimsel bir olayın temel basamaklarının resmedildiği görsel bir materyal olarak tanımlanabilir. Çizgi film karelerini andıran bu materyal, 'ders kitaplarının animasyonları' olarak nitelendirilebilir. Nitekim bu öğretim materyali ile atom veya elektronların konum ve hareketleri iki boyutlu kâğıt düzleminde gösterilebilir; bilimsel olayların dinamik yapısı somutlaştırılabilir. Tüm öğretim bu materyal üzerinden yürüdüğü için, süreç aşamalı resimler aynı zamanda bir öğretim yöntemi işlevini de görmektedir.

Süreç aşamalı resimlerin bir öğretim materyali ya da öğretim yöntemi olarak kullanıldığı araştırmalar mevcuttur. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde süreç aşamalı resimlerin makro düzeyde hazırlandığı görülmektedir (Mayer, 1989; Mayer & Gallini, 1990; Mayer, 1993; Mayer, Steinhoff, Bower & Mars, 1995). Araştırmalarda yıldırımın oluşum basamaklarına ve bisiklet freninin çalışma sürecine yönelik süreç aşamalı resimler tasarlanmış ve etkililiği araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, süreç aşamalı resimler yukarıda anılan bilimsel olayların anlaşılmasını sağlamakta ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Makro düzeydeki bu resimlerin öğrenme üzerine olumlu etkileri göz önüne alındığında, moleküler düzeydeki süreç aşamalı resimlerin kimya kavramlarının mikro düzeyde temsil edeceği ve öğrencilerin makro, mikro ve sembolik düzeyler arasındaki ilişkiyi kurmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

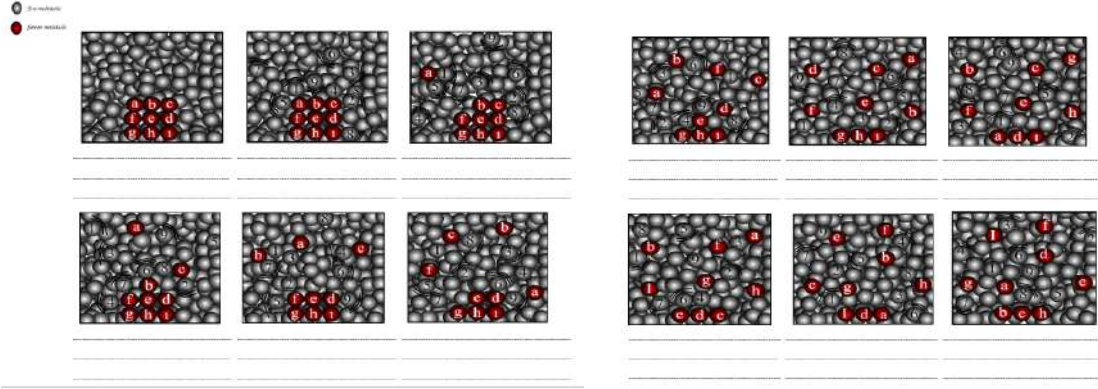
Makro ile mikro arasındaki ilişkiyi somutlaştırabilirler diye, süreç aşamalı resimlerin gözlenebilir olay ile başlatılması sonra moleküler düzeydeki resimlere geçilmesi gerekir. İki boyutlu kâğıt düzleminde maddenin taneciklerine hareketlilik kazandırabilmek amacıyla, taneciklerin yanına hareketin yönünü belirten oklar ya da arkasına kesikli çizgiler veya yaylar çizilir. Ayrıca, taneciklerin konumlarını ve konumlarındaki değişikliği görselleştirebilmek için tanecikler etiketlenir. Böylelikle hangi taneciğin nerede olduğu, nereye doğru hareket ettiği, ne yaptığı ve hatta neden yaptığı somutlaştırılabilir.

Yöntem

Süreç aşamalı resimler farklı biçimlerde tasarlanabilmektedir (Kabapınar, 2009). Bu çalışmada kullanılmak üzere tasarlanan süreç aşamalı resimler çalışma yaprağı biçiminde tasarlanmıştır. Çalışma yaprakları sadece süreç aşamalı resimleri içermekle kalmaz aynı zamanda bazı yönergeler de içerir. Bu yönergelerde süreç aşamalı resim tanıtılır ve öğrenciden istenilenler bildirilir. Çalışma yaprakları süreç aşamalı görseller ve eşlik edici sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Çalışma yaprakları tasarlandıktan sonra küçük bir grup öğrenci ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Gerekli düzeltmeler ve düzenlemeler yapıldıktan sonra süreç aşamalı resimlere son halleri verilmiştir. Bu çalışmada çözünme, kimyasal bağlar ve buhar basıncı kavramlarına ilişkin süreç aşamalı resimler tasarlanmıştır. Aşağıda tasarlanan süreç aşamalı resimlerden birisi verilmiştir. Çözünme ve çözünürlük dengesi konulu olan süreç aşamalı resimde yer alan her bir karede ne olduğunun öğrenciler tarafından açıklanması için boşluklar içerecek biçimde tasarlanmıştır.

Çözünme



Çalışma yaprağında “Çözünme sırasında ilk olarak hangi şeker molekülü kristal yapıdan ayrılır?”, “Kristal yapıdan ilk ayrılan molekül a molekülü yerine neden f molekülü olmamıştır?”, “Dipteki g, h, ı molekülleri yerine hangi moleküller gelmiştir?” ve “Dipteki şeker molekülleri değişmekte midir? Bu moleküllere ne olmaktadır?” şeklinde sorular yer almıştır.

Bu araştırmada nitel araştırma geleneğinde yer bulan Eylem Araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri (n = 45) oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama aracı ön ve son test işlevi görecek olan algı anketleridir. Anket formundaki tüm sorular açık uçlu sorulardır. Bu sorular öğrencilerin kimya kavramlarına ilişkin anlamalarını ve varsa kavram yanlışlarını açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Anketteki açık uçlu sorulara verilen yazılı yanıtların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların sorulara vermiş oldukları yanıtlar belirli kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmış, nicelleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Ankette yer alan kavramsal soruların ilki çözünmenin nasıl gerçekleştiği ile ilintiliydi. Mevcut öğretim programına göre, çözünme kavramı ilk olarak ilköğretim 5.sınıfta yer almaktadır. Bunu ortaokul 6. Sınıf ve lise 9. Sınıf izlemektedir. Altıncı sınıfta tanecikli modeli öğrenen öğrenciler erime ve çözünmeyi moleküler düzeyde öğrenmektedir. Lise 9. sınıfta maddenin hallerini de moleküler düzeyde öğrenen öğrenciler karışımlar konusunda çözünme kavramını moleküler düzeyde öğrenmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında zaten mevcut öğretimi geçmiş yıllarda almış olan öğrencilerden çözünmenin moleküler olarak açıklamasını yapmaları beklenmektedir. Sürecin nasıl gerçekleştiğinin moleküller olarak açıklamalarını isteyen sorunun analiz sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

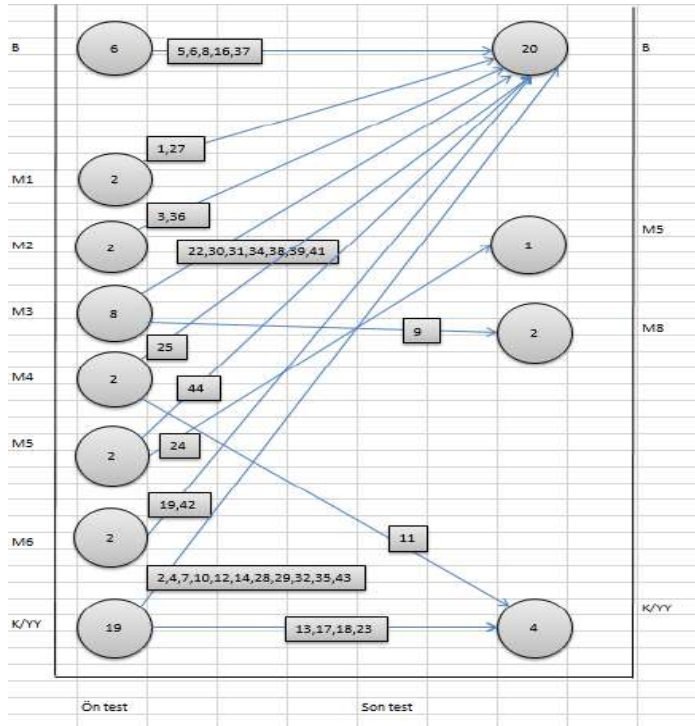
Tablo 1. Çözünmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öğrencilerin düşünce biçimleri

		10. SINIF (n= 45)	
		Ön test	Son test
Kavram yanlışları	Elementlerine ayrılıp (fiziksel olarak) özelliğini yitirmemesi	5 (11)	1 (2)
	Çözünme = Erime	2 (4)	-
	Çözünenin iyonlarına ayrılması	8 (18)	-
	Katı maddenin moleküllerinin sıvı maddenin moleküllerinin boşluklarını doldurması	3 (7)	-
	Kimyasal tepkimedir	2 (4)	-
	Fiziksel olarak ayrışmasıyla gerçekleşir		1 (2)
	Moleküllerin titreşmesiyle gerçekleşir	-	1 (2)

	Basıncın etkisiyle dağılması	-	2 (4)
	Kodlanamaz	19 (42)	6 (13)
	Toplam	39 (88)	11 (23)
	Çözünenin moleküllerinin çözücü içerisinde homojen olarak dağılması	6 (12)	34 (77)

Tablo 1'den 45 öğrencinin sadece 6'sının bilimsel olarak kabul edilebilen cevaplar vermiş görünmektedir. Öğretim öncesinde öğrencilerin neredeyse yarıya yakınının çözünme kavramına ilişkin yanlışlığı olduğu anlaşılmaktadır. Süreç aşamalı resimler kullanılarak yapılan öğretimin ardından çözünme sürecini bilimsel olarak doğru kabul edilebilir biçimde açıklayan öğrencilerin oranı % 77'ye yükselmiştir. Kavram yanlışlığına sahip öğrencilerin oranı ise % 45'ten % 10'a gerilemiştir. Her ne kadar kavram yanlışlıklarının tamamı giderilememişse de süreç aşamalı resimlerin yanlışlıkları gidermede ve kavramsal anlamayı sağlamada etkili olduğu söylenebilir.

İçerik analizleri kullanılarak öğrencilerin bireysel profilleri çıkartılmış ve aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Öğretim öncesinde sadece 6 öğrencinin çözünmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin doğru zihinsel modele sahip olduğu geri kalan 19 öğrencinin ise eksik ya da yanlış olarak betimlenecek 5 farklı zihinsel modele (M1-M5) sahip olduğu görülmektedir.

Bireysel profillerden süreç aşamalı öğretim ile birlikte bu öğrencilerin bilimsel modele doğru geçiş yaptığı anlaşılmaktadır. Yine öğretim öncesinde yanıt veremeyen ya da kodlanamaz şekilde yanıt veren öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilimsel açıdan kabul edilebilir zihinsel modele geçiş yapmış olduğu da anlaşılmaktadır.

Bireysel profillerin ortaya çıkardığı diğer bir sonuç ise yanlış ya da eksik zihinsel modellerin sayısındaki azalmadır. Nitekim öğretim öncesinde öğrencilerin 5 farklı yanlış zihinsel modele sahip olduğu ancak öğretim ile birlikte bu modellerin sadece 2 tanesinin varlığını sürdürmeye devam ettiği geri kalan 3 tanesinin ise tamamen ortadan kalktığı anlaşılmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak

süreç aşamalı resimlerin bilimsel açıdan doğru kabul edilebilecek zihinsel modele geçişi sağladığı ve eksik ya da yanlış zihinsel modelleri ortadan kaldırabildiği söylenebilir.

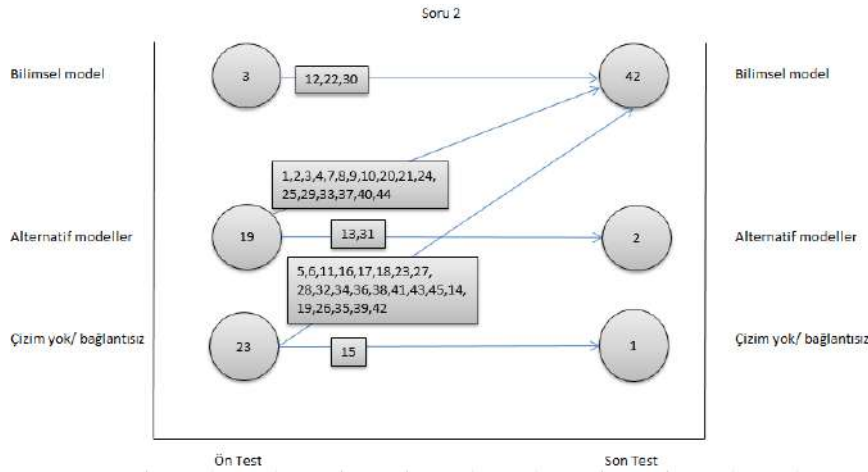
Kavramsal anket sorularından birisinde katı bir maddenin suya ilk atıldığı anı gösteren bir resim verilmiş ve öğrencilerden suda tamamen çözünen katı maddenin çözünme sürecini boş bırakılan diğer 3 kareye çizerek göstermeleri istenmiştir. Çizim içeren bu sorunun analizi öğrencilerin bilimsel açıdan doğru bir çizim yapıp yapmadıkları şeklinde analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Suda tamamen çözünen katı bir maddenin çözünme sürecine ilişkin moleküler gösterim

		10. SINIF (n= 45)	
		Ön test	Son test
	Doğru	3 (7)	42 (93)
	Yanlış	19 (42)	2 (4)

	Yanıt yok	17 (42)	1 (2)
	Kodlanamaz	6 (13)	-
	Toplam	45 (100)	45(100)

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere öğretim öncesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu ya soruyu yanıtız bırakmış ya da çizim yapmamıştır. Öğretim sonunda tek bir öğrenci haricinde tüm öğrenciler çözünme sürecini moleküler olarak modelleyebilmiştir. Öğretim öncesi çizim yapmış olan 22 öğrencinin sadece 3’ü bilimsel açıdan doğru bir model kullanırken geri kalan 19’unun çizimi bilimsel açıdan doğru değildir. Öğretim sonunda iki öğrencinin dışındaki tüm öğrenciler çözünme sürecini doğru kabul edilebilecek moleküler çizimlerle modelleyebilmiştir.



Benzer sonuçlar öğrencilerin bireysel profil analizlerinden de elde edilmiştir. Yandaki grafikten de anlaşılacağı üzere öğretim öncesi alternatif zihinsel modellere sahip olan öğrencilerin ikisi (13 ve 31 no.’lu öğrenciler) aynı zihinsel modellerinde ısrarcı davranmış, geri kalanlar ise bilimsel modele geçiş yapmıştır. Öğretim öncesinde zaten çözünme sürecine ilişkin bilimsel modele sahip olan üç öğrenci ise (12, 22 ve 30 no.’lu

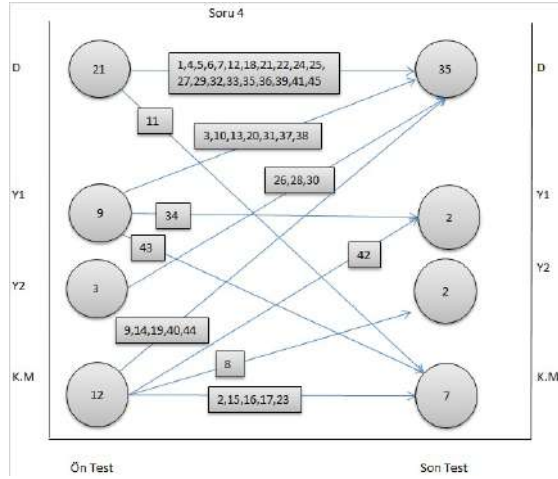
öğrenciler) alternatif modele geçiş yapmamış, sahip oldukları bilimsel modeli korumaya devam etmiştir. Bu çerçevede süreç aşamalı resimler ile yapılan öğretimin öğrencileri doğru zihinsel modele yönlendiği, yanlış ya da eksik zihinsel modele neden olmadığı söylenebilir.

Ankette öğrencilere çözünürlük dengesinin ne olduğu sorulmuştur. Bir diğer soruda ise “çaya ilave edilen şekerin bir bölümü çözünmüş bir bölümü ise dipte çözünmeden katı olarak kalmış ise dipteki seker miktarı değişir mi?” Sorusudur. Bu sorulara verilen yanıtların analizleri yine öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim öncesinde çözünürlük dengesini açıklayamazken öğretim sonunda açıklayabilir hale geldiğini ortaya koyar niteliktedir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Çözeltinin dibindeki şeker miktarının değişimine ilişkin öğrenci düşünce biçimleri

		10. SINIF (n= 45)	
		Ön test	Son test
Kavram yanılgıları	Zamanla değişir	9 (20)	2 (4)
	Karıştırılınca çözünebilir	3 (7)	1 (3)
	Yanıt yok/ kodlanamaz	11 (24)	6 (13)
	Toplam	23 (51)	9 (20)
	Değişmez	22 (49)	36 (80)

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin neredeyse yarısı ya kodlanabilir yanıt vermemiş ya da kavram yanlışlığı içeren yanıtlar üretmiştir. Bu yanıtlar arasında şeker miktarının zamanla değişebileceği ve karıştırınca şekerin çözünbileceği şeklinde fikirler bulunmaktadır.



Öğretim öncesinde bilimsel fikre sahip olan öğrencilerin oranı % 49 iken bu oran öğretim sonrasında % 80'e yükselmiştir. Kavram yanlışlığına sahip olan öğrencilerin sayısı 12'den 3'e azalmıştır. Yanıt vermeyen öğrencilerin sayısında da azalma olduğu yine tablodan çıkan diğer bir sonuçtur.

Bireysel profillerden kavram yanlışlıklarının giderildiği, yanıt veren öğrencilerin sayısının arttığı ve bilimsel açıdan doğru fikre sahip olan öğrencilerin sayısının da neredeyse iki katına çıktığı anlaşılmaktadır. Geçiş okları arasında sadece 2 durumda gerileme göz çarpmaktadır. Bunların ilki öğretim öncesinde doğru fikre sahip olan 11 no.'lu öğrencinin yanıt vermediği durumdur. İkincisi ise kavram yanlışlığına sahip olan 43 no.'lu öğrencinin yanıt vermeme durumudur.

Öğrencilere ankette çayın dibinde çözünmeden kalan şekerin moleküllerini görebildiklerini hayal etmeleri ve gördüklerini açıklamalarını isteyen bir soru sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtların analizleri Tablo 4'te görülmektedir.

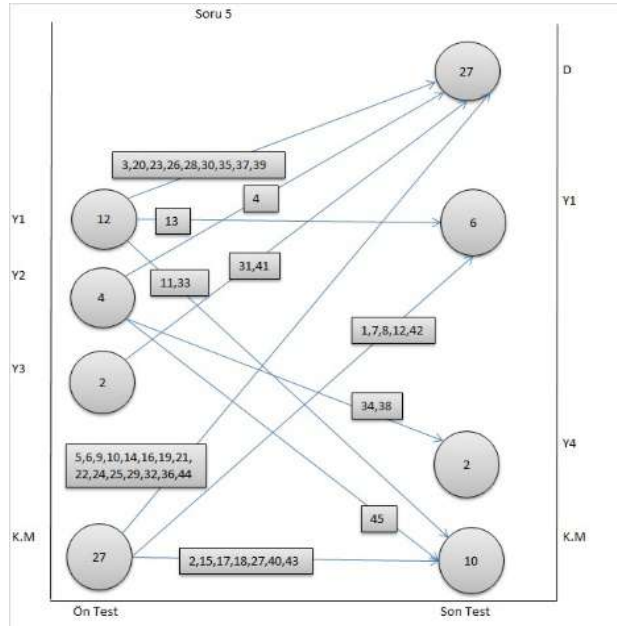
Tablo 4. Çözümlenmiş şeker moleküllerine ilişkin öğrenci düşünce biçimleri

		10. SINIF (n= 45)	
		Ön test	Son test
Kavram yanlışlıkları	Şeker moleküllerinin yerinin değişmediğini	12 (27)	6 (14)
	Moleküllerin aralarında boşluklar olduğunu	4 (9)	-
	Moleküller arası bağların zayıfladığını	2 (4)	2 (4)
	Yanıt yok /Kodlanamaz	27 (60)	10 (22)
	Toplam	45 (100)	18 (40)
	Çözücü içerisindeki çözünen moleküllerin sürekli yer değiştirmesi	-	27 (60)

Tablo 4'e göre, öğretim öncesinde öğrencilerin büyük çoğunluğu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Yarıya yakın bölümü ise soruya kavram yanılgısı içeren yanıtlar vermiştir. Bilimsel fikre sahip öğrencinin olmadığı da analizlerden çıkan diğer bir sonuçtur. Süreç aşamalı resimlerle yapılan öğretim sonrasında hem yanıt vermeyen öğrencilerin sayısı hem de kavram yanılgısına sahip öğrencilerin sayısı azalmıştır.

Bilimsel fikir olarak kabul edilebilecek olan "çözücü içerisinde çözünen moleküllerin sürekli yer değiştirdiği" fikri öğretim öncesinde mevcut değilken öğretim sonrasında 27 öğrenci tarafından (% 60) dile getirilmiştir.

Aynı sonuç bireysel profil grafiğinden de anlaşılmaktadır. Nitekim tüm kategorilerdeki öğrencilerden söz konusu bilimsel fikre geçiş olduğu açıkça görülmektedir.



Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları süreç aşamalı görsellerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin çözünme sürecini kavramalarında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim öğrenciler öğretim öncesindeki kavram yanılgılarından kurtulmuş ve bilimsel fikre geçiş yapabilmıştır. Yine bilimsel açıdan hatalı ya da eksik zihinsel modele sahip olan öğrencilerin bilimsel açıdan kabul edilebilir zihinsel modeller geliştirdikleri de anlaşılmıştır. Gerek kavram yanılgılarında gerekse zihinsel modellerdeki değişimi belirleyebilmek için yapılan analizlerin ve bireysel profillerin değişimin bilimsel fikirler yönüne doğru olduğu ve kavramsal anlamının gelişimini işaret ettiği söylenebilir. Her ne kadar aynı kimya kavramlarının öğretimi kapsamında olmasalar da mevcut çalışmaların bulguları da benzer sonuçları ortaya koymaktadır (Burke, Greenbowee & Windschitl, 1998; Dori & Barak, 2001). Süreç aşamalı resimlerle yapılan çalışmalar öğrencilerin kimyanın üç gösterimi arasında geçiş yapabilmelerini sağladığını ve yanılgıları gidererek kavramayı sağladığını (Bunce & Gabel, 2002; Ardac & Akaygun, 2004) destekler niteliktedir.

Süreç aşamalı resimler farklı biçimlerde tasarlanabilir. Pozitivist paradigma temelinde bilgi sunum ögesi olarak kullanılacak ise süreç aşamalı resimler altlarında açıklayıcı cümlecikler içerebilir. Öte yandan yapılandırmacılık temelinde tasarlanacaksa süreç aşamalı resimler alt kısımlarında açıklayıcı ifadeler içermez. Aksine bu ifadelerin oluşturulmasını öğrenciye bırakır. Bu çerçevede her bir aşamayı temsilen çizilen karelerin alt kısımlarında boşluklar bırakılmış ve yorum öğrenciye bırakılmıştır. Çalışma yapıları incelendiğinde öğrencilerin karelerin alt kısımlarına uygun açıklayıcı ifadeler yazmış olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan bazı öğrenciler çalışma yaprağında yer alan eşlik edici soruları yanıtlamış ancak aşamaların altlarına açıklama içeren yorumlar yapmamıştır. Farklı formatta tasarlanan süreç aşamalı resimlerin etkililiklerini karşılaştıran çalışmalar yapılırsa alan yazına önemli katkılarda bulunacaktır.

Kaynakça

- Ardac, D., & Akaygun, S. (2004). Effectiveness of multimedia-based instruction that emphasizes molecular representations on students' understanding of chemical change. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), s.317-337.
- Ben-Zvi, R., Eylon, B., & Silberstein, J. (1986). Is an atom of copper malleable? *Journal of Chemical Education*, 63, s.64-66.
- Birk, J.P., & Kurtz, M.J. (1999). Effect of experience on retention and elimination of misconceptions about molecular structure ve bonding. *Journal of Chemical Education*, 76, s.124-128.
- Bunce, D.M., & Gabel, D. (2002). Differential Effects on the Achievement of Males and Females of Teaching the Particulate Nature of Chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, s.911-927.
- Burke, K.A., Greenbowee, T.J. & Windschitl, M.A. (1998). Developing and Using Conceptual Computer Animations for Chemistry Instruction. *Journal of Chemical Education*, 75, s.1658-1661.
- Coll, R.K., & Taylor, N. (2001). "Alternative conceptions of chemical bonding held by upper secondary and tertiary students". *Research in Science and Technological Education*, 19, s.171-191.
- Dori, Y., & Barak, M. (2001). Virtual and physical molecular modeling: Fostering model perception and spatial understanding. *Educational Technology and Society*, 4(1),s.61-73.

- Dori, Y. J. (1995). Cooperative development of organic chemistry computer assisted instruction by experts, teachers and students. *Journal of Science Education and Technology*, 4 (2), s.163-170.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A., (1985). *Children's Ideas in Science* (6th Ed.). Open University Press: Milton Keynes.
- Gilbert, J.K., & Watts, D.M. (1983). Concepts, misconceptions and alternative conceptions: Changing perspectives in science education. *Studies in Science Education*, 10, s.61-98.
- Griffiths, A.K. and Preston, K.P. (1992). Grade-12 students misconceptions relating to fundamental characteristics of atom and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (6), s.611-628.
- Herron, J.D. (1996). *The Chemistry Classroom, Formulas for Successful Teaching*. Washington D.C.: American Chemical Society.
- Hogenbirk, P.G., Jager.
- Kozma, R. B., & Russell, J. (1997). Multimedia and understanding: Expert and novice responses to different representations of chemical phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, s.949-968.
- Mayer, R.E. (1989). Systematic thinking fostered by illustrations in scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), s.240-247.
- Mayer, R.E. (1993). Illustrations that instruct. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (Vol. 4, pp. 253-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, R.E., Steinhoff, K., Bawer, G. & Mars, R. (1995). A generative theory of textbook design: Using annotated illustrations to foster meaningful learning of science text. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), s.31-43.
- Nicoll, G. (2003). A qualitative investigation of undergraduate chemistry students' macroscopic interpretations of the submicroscopic structure of molecules. *Journal of Chemical Education*, 80 (2), s.205-213.
- Pfundt, H., & Duit, R. (2000). *Bibliography: Students' alternative frameworks and science education*. Kiel, Germany: University of Kiel Institute for Science Education.
- Williamson, V. M., & Abraham, M. R. (1995). The effects of computer animation on the particulate mental models of college chemistry students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, s.521-534.

Araştırma Sorgulama Temelli Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Asit ve Bazlar Konusunu Öğrenmeleri ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi

Filiz Kabapınar

Marmara Üniversitesi, Kimya Öğretmenliği Anabilim Dalı

filizk@marmara.edu.tr

Bahar Kaya

Meç Okulları Fen Bilimleri

baharkaya1@gmail.com

Özet

Bu araştırmada müfredatın gerektirdiği öğretim ile araştırma sorgulama temelli öğretimin ortaokul öğrencilerinin asit ve bazlar konusuna ilişkin kavramsal anlamları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak hedeflenmiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test - son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma İstanbul'daki bir devlet okulunun sekizinci sınıfında okuyan 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Dersler kontrol grubunda müfredatın gerektirdiği öğretim yöntemiyle deney grubunda ise araştırma sorgulama temelli öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Öğretim öncesinde ve sonrasında öğrencilere asitler ve bazlara ilişkin kavramsal anket ve bilimsel süreç beceri ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları her iki öğretim yönteminin de öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Öte yandan bulgular araştırma sorgulama temelli öğretimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini sağlamada geleneksel öğretimden daha başarılı olduğunu da ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Araştırma sorgulama, Fen, Asit, Baz, Bilimsel süreç becerileri, Kavramsal anlama.

Abstract

The present research aims to investigate the effects of inquiry based teaching intervention on students' conceptual understanding and their scientific process skills concerning acid and bases. Quasi experimental research design was benefitted in the study. The study was conducted with 64 students in the eighth grade of a public school in Istanbul. In the control group, the courses were taught with the teaching method required by the existing curriculum. Prior and at completion of the study, the students were given a conceptual questionnaire about acids and bases and a scientific process skills scale. The findings of the study revealed that both instructions contributed to students' conceptual understanding. On the other hand, they also indicated that inquiry-based teaching was more successful than traditional teaching in developing students' scientific process skills.

Keywords: Inquiry based teaching, Science, Acids, Bases, Scintific process skills, conceptual understanding.

Giriş

Yapılandırmacılık temelindeki öğretimin hedefinde yatan beceri ediniminin geleneksel yönergeye dayalı deneyler ile sağlanamadığı, problem çözmenin temel basamakları arasında yer alan hipotez oluşturma ve test etme sürecine ilişkin becerilerin ediniminde yetersiz kaldığı söylenebilir (Hofstein ve diğ., 2004). Söz konusu edinimlerin sağlanmasında ön plana çıkan yöntemlerden birisi araştırma sorgulama temelli öğretimdir. Araştırma temelli öğrenme yöntemlerinin öğrenci performansına olumlu etkisi olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir (Thocker ve diğ., 1994; Magnussen Ishido & Hono 2000; Garnet & Hacking, 1995). Bu çerçevede eğitimle ilgili reformlarda sınıf içerisinde bu öğretim yöntemlerinin kullanılması sıklıkla tavsiye edilmektedir (NRC, 2000; AAAS; 1990; NSTA 1996). Araştırma sorgulama temelli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlamlarını sağladığı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır (Jimerez—Aleixandre & Reigosa, 2006; Özmen & Yıldırım, 2005; Üce, Sarıçayır & Demirkaynak, 2003). Edelson (2001) çalışmasında araştırma sorgulama temelli öğretimin geleneksel ya da yönergeye dayalı deneyler içeren yapılandırmacı öğretime göre öğrencinin öğrendiği bilgiyi ileriki dönemlerde çok daha kolay hatırlayabildiğini ve daha kalıcı bir öğrenme sağladığını belirlemiştir.

Araştırma sorgulama temelli öğretimin öğrenci kazanımları üzerine etkisini belirlemeye yönelik pek çok çalışma bulunmasına karşın bu çalışmaların asit ve bazlar konusunda olmadığı belirlenmiştir (Pizzolato ve diğ., 2014; Erdoğan ve diğ., 2007). Yapılan araştırmalar, asitler ve bazların öğretiminde geleneksel öğretimin başarılı olmadığını ortaya koymaktadır (Sinan, 2007; Arı, 2008; Ayas & Özmen, 1998). Bu çerçevede bu çalışmada araştırma sorgulama temelinde öğretim tasarlamak ve etkililiğini belirlemek hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada müfredatın gerektirdiği öğretim ile araştırma sorgulama temelli öğretimin ortaokul öğrencilerinin asit ve bazlar konusuna ilişkin kavramsal anlamları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmanın araştırma soruları; Araştırma sorgulama temelli ve geleneksel öğretimin öğrencilerin kavramsal anlamları üzerine etkisi var mıdır? Öğretimin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi var mıdır? Şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma sorularına yanıt kontrol gruplu ön test - son test yarı deneysel desen kullanılarak aranmıştır. Bu çerçevede bir devlet okulunun sekizinci sınıfları arasında iki ayrı sınıf seçilmiştir. Sınıfların eşdeğerliğinde mantıksal düşünme yeteneği testi, bilimsel süreç becerileri ölçeği, kavramsal anlama anketi kullanılmıştır. Sınıflardan birisi rastgele kontrol sınıfı olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda öğretim müfredatın öngördüğü geleneksel yöntemle, deney grubu olarak seçilen ikinci sınıfta ise araştırma sorgulama temelli öğretim yöntemi ile asitler bazlar konusu işlenmiştir. Kontrol grubunda deneyler ders kitaplarının öngördüğü ve müfredatın belirlediği kazanımlara uygun biçimde uygulanmıştır: Çoğunlukla yönergeye dayalı olarak verilen deneylerin tamamı gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya toplam 64 sekinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 36'sı kız, 28'i ise erkektir.

Veri toplama araçları açık uçlu sondaj sorularından oluşan anket (n= 7), bilimsel süreç becerileri ölçeği ve öğrencilerle yüz yüze yapılan bireysel görüşmelerdir. Bilimsel süreç becerileri ölçeği literatürden almıştır. Kavramsal ankette yer alan sorular öğrencilerden sebeplendirme yetilerini kullanılmasını gerektirecek biçimde ve günlük yaşamda sıkça karşılaşılan problemleri içerecek biçimde tasarlanmıştır. Ankette yer alan soruların bir bölümü öğrencilerde var olması olası bazı kavram yanlışlarını açığa çıkaracak içeriğe sahiptir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü yanıtları içerik analizine tabi tutulurken, ölçekten alınan verilerin ve sınıfların karşılaştırılması nicel veri analiz yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test kavramsal anlamları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan ilişkili grup t-testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Kontrol Grubunun Ön test ve Son testlerden Aldıkları Puanların t-testi Bulguları

	N	Xort	SS	SHort	sd	t	p
Kontrol Grubu (ön test)	27	22.11	10.91	2.10	26	-8.52	.000
Kontrol Grubu (son test)	27	56.77	22.82	4.39			

Tablo 1 incelendiğinde, kontrol grubunun ön testten aldıkları puanların ortalaması 22.11 iken, bu ortalama son testte 56.77'ye yükselmiştir. Bu bulgu bize kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p < 0.05$). Bu çerçevede yönergeye dayalı geleneksel öğretimin öğrencilere gerekli kavramsal bilgiyi edindirmesinde başarılı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer amacı araştırma sorgulama temelli öğretimin asitler ve bazlar konusunun öğretimindeki etkililiğinin belirlenmesidir. Buradan hareketle deney grubunun ön test ve son testlerden aldıkları puanlara ilişkin ilişkili grup t-testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Deney Grubunun Ön test ve Son testlerden Aldıkları Puanların t-testi Bulguları

	N	Xort	SS	SHort	sd	t	p
Deney Grubu (ön test)	37	21.49	16.87	2.77	36	-8.81	.000

Deney Grubu (son test)	37	52.16	31.20	5.13
------------------------	----	-------	-------	------

Tablo 2’den deney grubunun ön test puanların ortalamasının öğretim öncesinde 21.49 olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim sonunda ise bu ortalama 52.16’ya yükselmiştir. Bu bulgu deney grubunun ön test ile son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bu çerçevede araştırma sorgulama temelli öğretimin öğrencilere gerekli kavramsal bilgiyi edindirmesinde başarılı olduğu söylenebilir.

Öğretim yöntemlerinin etkililiğini istatistiksel olarak karşılaştırmak amacıyla ise, son test puanları öğretim yöntemi değişkenine göre One Way Anova testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretim yöntemi değişkenine göre öğrencilerin kavramsal anlama anketinden almış oldukları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F=1.232, p>0,05$). Bu çerçevede araştırma sorgulama temelli öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu söylemek olanaklı değildir.

Çalışmanın diğer bir araştırma sorusu yapılan öğretimlerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine olan etkisini belirlemektir. Bu çerçevede kontrol ve deney grubu öğrencilerinin beceri ölçeğinden öğretim öncesi ve sonrası almış oldukları puanlar ilişkili grup t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3 ve 4’te sunulmuştur.

Tablo 3: Kontrol grubunun bilimsel süreç becerileri ölçeği ön ve son testlerinden aldıkları puanların t-testi bulguları

	N	Xort	SS	S _{Hort}	sd	t	p
Kontrol Grubu (ön test)	27	13.66	4.35	0.84	26	0.40	0.688
Kontrol Grubu (son test)	27	13.88	4.53	0.87			

incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin öğretim öncesi süreç beceri ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamalarının 13.66 olduğu ve bu değer öğretim sonrasında 13.88’e yükseldiği anlaşılmaktadır. Ancak bu yükselme öğrencilerinin beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır ($p > 0,05$). Sonuç olarak geleneksel öğretimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini arttırmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin öğretim öncesi süreç beceri ölçeğinden aldıkları puanlarının ortalamalarının 11.59 olduğu ve bu değer öğretim sonrasında 14.24’e yükseldiği anlaşılmaktadır. Bu yükselme öğrencilerinin beceri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < 0,05$). Sonuç olarak, araştırma sorgulama temelli öğretimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini arttırdığını söylemek mümkündür.

Tablo 4: Deney grubunun bilimsel süreç becerileri ölçeği ön ve son testlerinden aldıkları puanların t-testi bulguları

	N	Xort	SS	S _{Hort}	sd	t	p
Deney Grubu (öntest)	37	11.59	4.59	0.85	36	-3.11	0.004
Deney Grubu (son test)	37	14.24	5.25	0.86			

Kontrol ve deney grubu öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan analiz sonuçları iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir ($F=2,164, p>0,05$).

Becerilerdeki gelişim kavramsal ankette yer alan soruların analizleriyle de açığa çıkarılmıştır. Kavramsal anlama anketindeki dördüncü soruda bir laboratuvar asistanın başına gelen örnek bir olay sunulmuştur. Öğrencilere hangi şişede asit hangi şişede baz olduğunu nasıl bulacakları sorulmuş ama şişelerden herhangi birinde nötral çözelti olup olmadığı söylenmemiştir. Öğrencilere bu sorunu deneysel yöntemle nasıl çözecekleri sorulmuş, öğrencilerden alternatif çözümler üretmeleri beklenmiştir. Buradan hareketle alternatif deney öneren öğrenci sayılarının öğretim gruplarına göre dağılımı belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Şekil 1. Kavramsal Anlama Anketindeki 4. Soru

4. Bir laboratuvar asistanı elindeki üç farklı çözümden hangisinde asit hangisinde baz olduğunu etiketine yazmayı unutmuştur. Asit-Baz tayini ile ilgili yöntemlerini düşünerek öyle bir deney tasarlayınız ki hangi şişede asit hangi şişede baz olduğuna kolayca karar verilebilsin.



Alternatif çözüm yolları önerebilir misiniz?

Tablo 5: Öğrencilerin kavramsal ankete öğretim öncesi ve sonrası verdikleri yanıtlar

Tabloda görüldüğü gibi alternatif bilimsel deney öneren öğrenci yüzdeleri; araştırma sorgulama temelli öğretim grubunda %21,6; kontrol grubunda ise %11,1'dir. Kontrol grubunda 2 ve üstü sayıda çözüm üretebilen öğrenci bulunmakken bu oran deney grubunda %16,2'dir. Buna göre alternatif bilimsel deney önermekte –beklendiği gibi- deney grubu ön plana çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre hem kavramsal anlamaları hem de bilimsel süreç becerileri açısından deney grubunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Öte yandan bulgular kontrol grubunda öğretim öncesi ile öğretim sonrası bilimsel süreç beceri puanları arasında anlamlı fark oluşmadığını ortaya koyar niteliktedir. Sonuç olarak araştırma sorgulama temelli öğretimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği ve kavramsal anlamalarına katkıda bulunduğu söylenebilir. Ayrıca müfredatın öngördüğü öğretimin öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkıda bulunduğu ancak bilimsel süreç becerilerini geliştirmediği de söylenebilir. Bilimsel işlem becerilerini geliştiren ve öğrencilere gerektiğinde kendi ya da başkalarının düşüncelerinin doğruluğunu araştırma ve savlarını sınama imkânı veren bir yöntem olması sebebiyle asitler ve bazlar konusunun öğretiminde araştırma temelli öğretim yöntemi tercih edilebilir.

Bu çalışmada rehberli araştırma sorgulama (guided inquiry) yöntemi kullanılmıştır. Bu bakımdan araştırmadan elde edilen veriler sadece rehberli araştırma sorgulama yöntemi ile ilgili olarak değerlendirilebilir. Açık uçlu araştırma sorgulama (open-inquiry) öğretim yönteminin etkililiğini belirlemek (Krystyniak & Heikkien, 2007) ve sonuçlarını rehberli araştırma sorgulama (guided inquiry) yöntemiyle karşılaştırmak alan yazın için faydalı olabilir.

Kaynakça

American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1990). Science For All Americans, New York: Oxford University Press.

	Deney Grubu N= 37		Kontrol Grubu N= 27	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test
2 ve üstü alternatif bilimsel deney öneren öğrenci sayısı	-	6 (%16,2)	-	-
1 alternatif bilimsel deney öneren öğrenci sayısı	2 (%5,4)	2 (%5,4)	-	3 (%11,1)

Arı, E. (2008). Yapılandırıcı Yaklaşım ve Öğrenme Stillerinin Genel Kimya Laboratuvar Uygulamalarında Öğrencilerin Başarısı, Bilimsel İşlem Becerileri ve Tutumları Üzerine Etkisi, Doktora Tezi.

Ayas, A., & Özmen, H. (1998). Asit-Baz Kavramlarının Güncel Olaylarla Bütünleştirilme Seviyesi: Bir Örnek Olay Çalışması, III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi 23-25 Eylül, Bildiriler Kitabı, s. 153-159, Trabzon.

Edelson, D. C. (2001), Learning-for-use: A Framework for the Design of Technology-Supported Inquiry Activities, Journal of Research in Science Teaching, Vol.38, No. 3, s.355-385.

Erdoğan, M. N., Özbilgin F., & Köseoğlu, F., (2007). Elementlerin Periyodik Sisteminin Lise Öğrencilerine, Bilimsel Tartışma Stratejileri Kullanılarak Yap-Boz Sınıf Ortamında Öğretimi ile İlgili Uygulamalar ve Çıkarımlar, 1. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, s. 113-115, İstanbul: Maçka.

Garnet, P. J., & Hacking, M. W. (1995). Refocusing the Chemistry Lab: A case for Laboratory-Based Investigations, Australian Science Teachers Journal, 41, s.26-32.

- Hofstein, A., Navon, O., Kipnis, M. , Mamlok-Naaman, R. (2004). Developing Students' Ability to Ask More and Better Questions Resulting from Inquiry-Type Chemistry Laboratories, *Journal of Research in Science Teaching* (2005), 42 (7), s.791-80.
- Jimerez-Aleixadre, M. & Reigosa, C. (2006). Contextualizing Practices Across Epistemic Levels in the Chemistry Laboratory, Published online, www.interscience.wiley.com.
- Krystyniak, R. A., & Heikkien H. W. (2007). Analysis of Verbal Interactions During an Extended, Open Inquiry General Chemistry Laboratory Investigation, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol: 44, No: 8, s.1160-1186.
- Magnussen, L., Ishida, D., & Ítano, J. (2000), The Impact of the use of Inquiry-Based Learning as a Teaching Methodology on the development of critical thinking, *Journal of Nursing Education*, 39 (8), s.360-64.
- National Research Council (NCR) (2000). *Inquiry and the National Science Education Standarts*, Washington, DC: National Academy Press.
- NSTA (1996). *Pathways to the Science Standarts*, Arlington, VA: NSTA.
- Özmen, H., & Yıldırım, N. (2005). Effect of Work Sheets on Student's Success: Acids and Bases Sample, *Journal of Turkish Science Education*, Published Online: www.tused.org, 2 (2).
- Ross, B. ve Munby, H. (1991). Concept mapping and misconceptions: a study of high-school students' understanding of acids and bases, *International Journal of Science Education*, 13 (1), 11-23.
- Sinan, O., (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Enzimlerle İlgili Kavramsal Anlama Düzeyleri, *Necatibey Eğitim Fak. Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-22.
- Thacker, B., Kim, E., Trefz, K., & Lea, M. S. (1994). Comparing Problem Solving Performance of PHysics Students in Inquiry-Based and Traditional Introductory PHysics Courses, *American Journal of PHysics*, Vol:62, No: 7: s.627-33.
- Üce, M., Sarıçayır, H., & Demirkaynak, N. (2003), Ortaöğretim Kimya Eğitiminde Asitler ve Bazlar Konusunun Öğretiminde Klasik ve Deneysel Yöntemlerin Başarıya ve Kimya Tutumuna Etkisinin Karşılaştırılması, *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, s.3-104.

Effectiveness Of Sociocognitive Conflict Resolution On Confronting Students To Opposing Ideas And Remediating Alternative Ideas

Filiz KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

filizk@marmara.edu.tr

Fatma ŞAHİN

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

fsahin@marmara.edu.tr

Özet

Bu çalışmada kavramsal karmaşa stratejisine dayalı öğretim yöntemi tasarlanmış ve etkililiği araştırılmıştır. Öğrencilerin zıt fikirleri temelinde bilişsel çatışma yaratacak şekilde tasarlanan öğretim ile kütle ve hacim kavramlarının öğretimine odaklanılmıştır. Öğretim yapılan sınıflarda çatışma ve çözümü sosyobilişsel çatışma atmosferi yaratılarak sağlanmıştır. Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası düşünce biçimleri ve varsa kavram yanlışları belirlenmiştir. Bulgular, öğretim yönteminin öğrencilerin aynı bilimsel konudaki karşıt ve rakip fikirleriyle yüzleşmesinde başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sosyobilişsel karmaşa temelindeki öğretim öğrencilerin fen kavramlarının sınırlarını anlamalarına yardımcı olmada da başarılı olmuştur. Öğretim öncesi kovalent bağ ile ilgili kavram yanlışları olan öğrencilerin öğretim sonunda yanlışlarının azaldığı ya da tamamen ortadan kalktığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kavramsal Karmaşa, Alternatif fikir, Kavram yanlışlığı, Öğretim

Abstract

In the present study teaching intervention was designed so as to create cognitive conflict in students who hold opposing ideas on solution. Teaching intervention concerning mass and volume targeted competitive conflict regulation and the promotion of one's own ideas. Teaching interventions were conducted in science classrooms that possessed the students described above. Socio cognitive conflict atmosphere were created in the classrooms. Students' ideas were determined prior to and after the teaching interventions. The findings revealed that teaching intervention was successful in confronting students to their opposing and competing ideas on the same scientific issue. It was also successful in helping students to understand the limitations of science concepts. The teaching intervention was successful in helping students to build scientifically acceptable mental model related to covalent bonding. Teaching intervention also appeared to remedy alternative conception held by students.

Keywords: Cognitive conflict, Alternative ideas, Misconception, Teaching

Problem Statement

Student alternative conceptions are resistant to change despite specifically designed teaching interventions (Harrison, Grayson, and Treagust, 1999; Driver, 1989; Hameed, Hackling, & Garnet, 1993; Osborne & Freyberg, 1985). Conceptual change learning model has been put forwarded as having potential in helping students in their journey from their alternative conceptions towards the scientific ones (e.g., Posner et al., 1982; Hewson, 1981; Hewson & Hewson, 1983). According to Posner et al., (1982) learning is a process of conceptual change where a status change has occurred within individuals' concept ecology. This model can be seen to derive from the Piagetian notion of 'equilibration'. According to Piaget, equilibration is a self-regulating process. It begins when new information which is perceived to be in conflict with previously held ideas, evokes a state of disequilibrium in the mind of the learner. This disequilibrium leads to reorganization of the existing knowledge (i.e., accommodation) in order to regain a state of equilibrium. To this end, the crucial element of the strategy is the presentation of conflicting information which is assumed to initiate the process of equilibration.

Strategies that are designed specifically to produce conceptual conflict and hence dissatisfaction with an existing conception called as conceptual conflict. The general framework upon which the instructional sequence based involves three phases; awareness, where students' existing conceptions regarding the key phenomena are made explicit, conceptual conflict, where conflict is evoked through presenting conflict-producing material (e.g.,

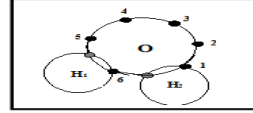
discrepant event, empirical evidence and so forth) and resolution, where students are helped to resolve this conflict and to formulate the new conception. Conflicting information can be presented as a discrepant event (Nussbaum and Novick, 1982) as empirical evidence (Stavy and Berkovitz, 1980; Johnson and Howe, 1978) or as exposure to counter ideas (Cosgrove and Osborne, 1985; Rowell and Dawson, 1985) or a combination of the latter two (that is introducing the counter-intuitive idea following demonstration (Rowell and Dawson, 1981; Johnson and Howe, 1978).

Several studies concentrated their efforts on the effectiveness of conceptual conflict in fostering conceptual change. Some of these studies concluded that that cognitive conflict has an important/positive effect on conceptual change (Lee et al., 2003; Niaz, 1995; Thorley & Treagust, 1989; Hashweh, 1986; Stavy & Berkovitz, 1980) whereas some disputes its effectiveness (Limon, 2001; Hewson, Beeth & Thorley, 1998; Dekkers & Thijs, 1998; Dreyfus, Jungwirth & Eliovitch, 1990). Researchers think that the success of producing conceptual conflict depends heavily on how the conflicting information is presented. Therefore, different ways of creating conflict has been studied. The relationship between the effectiveness of the strategy and students' academic achievement was also investigated. Disequilibrium in conceptual conflict seem to be more successful upon used experimental data. However some science concepts such as atoms, particulate nature of matter, chemical bonding are theoretical in nature and thus conducting experiments is quite difficult. Whether conceptual conflict strategy is feasible in teaching such abstract concepts forms a gap in the existing literature. Another research gap appears to be the effects of cognitive conflict strategy on students' cognitive models as the relationship between the effectiveness of the conceptual conflict strategy and students' cognitive models has not been studied. Thus, in this study students' cognitive models regarding covalent bonding were determined and the effects of conceptual conflict strategy on these cognitive models have been investigated.

Methodology

The present study targets to investigate the effectiveness of teaching intervention designed based on conceptual conflict strategy over students' cognitive models regarding covalent bonding. It also aims to find out students' cognitive models that experienced conceptual change at the completion of the teaching intervention. The research was designed in the line of qualitative research paradigm where action research was adopted in the study. So as to find out students' cognitive models regarding covalent bonding an open-ended questionnaire (n=10) was designed. A few of questions appear on the questionnaire can be seen below.

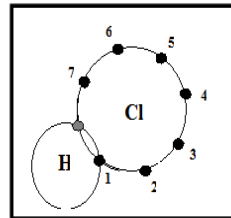
6. Yandaki şekilde bir su molekülünü oluşturan Oksijen ve Hidrojen atomları arasında oluşmuş olan kovalent bağın bir anlık gösterimi verilmiştir. Numaralandırılan elektronlar oksijen atomunun en dış yörünge elektronlarını temsil etmektedir. Beyaz renkli elektron H atomunun elektronunu temsil etmektedir.



- a) Oksijen atomunun hangi elektronu ya da elektronları;
i. H₁ atomu ile ortak kullanılmaktadır?
ii. H₂ atomu ile ortak kullanılmaktadır?
- b) Sizce, Oksijen atomunun 2 nolu elektronu kovalent bağa katılmakta mıdır?
 Evet Hayır
Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız?
- c) Sizce, Oksijen atomunun 4 nolu elektronu kovalent bağa katılıyor mudur?
 Evet Hayır
Neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız?

8. Yandaki şekilde H ve Cl atomları arasında oluşmuş olan kovalent bağın bir anlık gösterimi verilmiştir.

Numaralandırılan elektronlar Cl atomunun en dış yörünge elektronlarıdır. Beyaz renkli elektron H atomunun elektronunu temsil etmektedir.



- a) Cl atomunun hangi elektronları bağa katılmaktadır?
- b) Cl atomunun hangi elektronları bağa katılmamaktadır?

The questionnaire was distributed to secondary students. Ideographic analysis was adopted in analyzing students' written responses and covalent bonding drawings. Having analyzed students' written responses, students' cognitive

models were determined. Secondary class students (9th graders) participated in the study. Students were having different cognitive models concerning covalent bonding where some of these models were inconsistent with the scientific one.

Findings

The results of ideographic analysis showed that students have different models regarding covalent bonding. One of the questions appear on the questionnaire (6) asked students to explain covalent bonding in water molecule. It asks which electrons contribute to the bonding between hydrogen and oxygen atoms. The results of analysis of the written answers to this question (question 6) is given in Figure 1. Figure 1 indicates that prior to the instruction nearly all students thought that only two electrons found at the intersection point contribute to the covalent bonding between H and O atoms in water molecule. At completion of the teaching most of these students changed their ideas and started to think that all electrons contribute to the covalent bonding. Only 5 students did not change their cognitive models concerning covalent bonding.

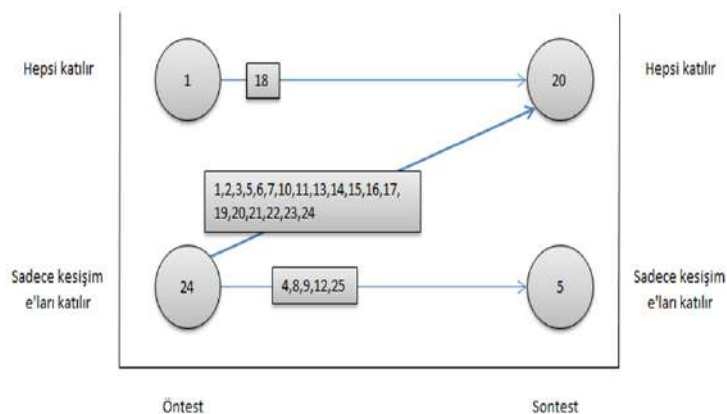


Figure 1. The change in students' ideas concerning question 6

Similar situation can be said for the case of question 8 in the questionnaire. According to Figure 2, most of the students who believed that not all electrons made up the covalent bonding between H and Cl atoms prior to the intervention started to believe that all electrons made up the covalent bonding except the five students (4,8,9,12 and 25). Thus, it is possible to claim that conceptual conflict strategy was successful in helping students change their mental model towards a more scientifically acceptable one.

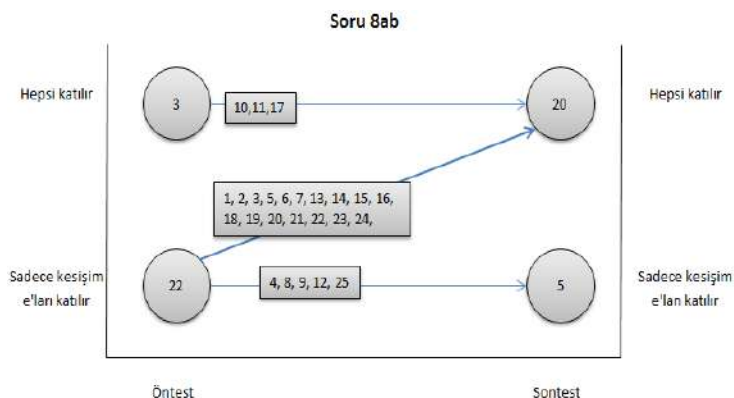
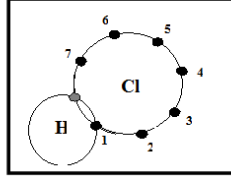


Figure 2. The change in students' ideas concerning question 8 (first part)

Question 8 possessed second part where students were asked to decide on the movement of electrons in covalent bonding as can be seen below.

c) İki atom arasında kovalent bağ oluştuktan sonra ortaklaşa kullanılan iki elektronun hareketi hakkında ne söylenebilir? Doğru cevabı kutulardan sadece birine ✓ işareti koyarak belirtiniz ve neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

- Hareket etmezler çünkü.....
 Hareket ederler çünkü.....



d) Kovalent bağ oluştuktan sonra Cl atomunun 2 ve 5 nolu elektronların hareketi hakkında ne söylenebilir? Doğru cevabı kutulardan sadece birine ✓ işareti koyarak belirtiniz ve neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız.

- Hareket etmezler çünkü.....
 Hareket ederler çünkü.....

The results of analysis of students' written responses to this part of the question is presented in Figure 3.

Prior to the instruction majority of students believed that electrons that contribute covalent bonding cannot move. They seem to think that if they move around then the bonding could not exist anymore. The rest (n=10) thought that all electrons move around.

Figure 3 indicates that nearly all students started to think that all electrons move around. Thereby they stopped to possess faulty mental model "electrons that made covalent bonding cannot move because they are held together for bonding".

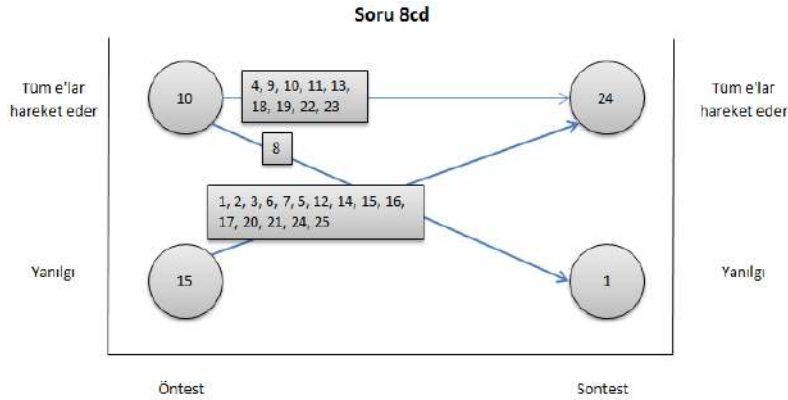


Figure 3. The change in students' ideas concerning question 8 (second part)

Students were proposed a number of cases as seen in the question below. They were asked to decide whether covalent bonding occurs for each case and explain their reasoning behind. The results of content analysis of students' responses to the question indicated that most of the students believe that only 3rd case have covalent bonding. It seems that these students possess a mental model "both electrons need to be found at the intersection points of the two atoms covalently bonded".

1		Kovalent bağ:	Var çünkü..... Yok çünkü.....
2		Kovalent bağ:	Var çünkü..... Yok çünkü.....
3		Kovalent bağ:	Var çünkü..... Yok çünkü.....
4		Kovalent bağ:	Var çünkü..... Yok çünkü.....
5		Kovalent bağ:	Var çünkü..... Yok çünkü.....
6		Kovalent bağ:	Var çünkü..... Yok çünkü.....

Some students thought that 3rd and 4th have covalent bonding. These students seem to have a mental model that electrons need to be in the intersection region.

Analysis also showed that some of the students decided that except 6th case, all of the cases possess covalent bonding. Thus they seem to think that at least one electron need to be found at the intersection point or region. The results of analysis are given in Table 1.

Thus they seem to think that at least one electron need to be found at the intersection point or region. The results of analysis are given in Table 1.

Table 1. Students' ideas / cognitive models related to covalent bonding

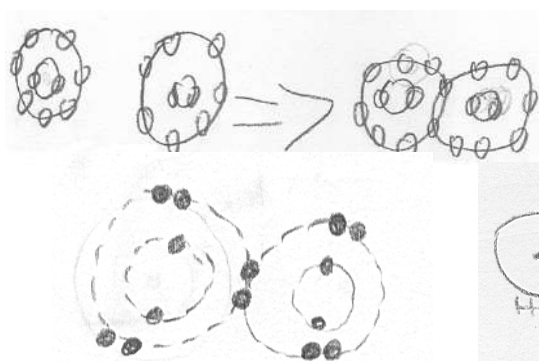
		9th graders (n= 25)	
		Pre test	Post test

Misconceptions/ cognitive models	At least one elektron must be at the intersection point of the two atoms.	13 (52)	8 (32)
	Two elektrons must be at the intersection point of the two atoms.	8 (32)	1 (4)
	Two elektrons must be at the intersection region of the two atoms.	1 (4)	3 (12)
	At least one electron must be at the intersection region of the two atoms.	3 (12)	-
	Toplam	25 (100)	25 (48)
Scientific ideas	Electrons are moving around, they are shared between the two atoms.	-	9 (36)
	They move on a new orbit around the two atoms rather than the intersection region.	-	4 (16)

According to Table 1, all students had misconceptions or faulty mental models regarding covalent bonding prior to the teaching intervention. More than half of the students (% 52) moved to a more scientific mental model during the teaching intervention. Yet this result is not satisfactory as the rest 48 % of students continued to possess their existing mental models.

Students' drawings prior to and at the completion of the teaching intervention showed the change in students' mental models as examples illustrates below.

Pre test



Post test



As it can be seen from the drawings both students had static model for covalent bonding. No movement was maintained in the pretest drawings of the two students. After the teaching intervention both students shifted to a more dynamic mental model for covalent bonding. They started to talk about the movement of electrons that made up of covalent bonding. The even verbalized the nature of the movement.

Results and Discussion

Covalent bonding is difficult task to learn for students as it involves static models in textbooks and other written sources. Even teachers' drawings might not possess dynamic nature of covalent bonding. Such visuals might impose static mental models for covalent bonding. This contention appear to be true since many studies reveled that students had faulty ideas or misconceptions regarding covalent bonding due to the static mental models they had (Nicoll, 2001; Peterson & Treagust, 1989; Peterson, Treagust & Garnett, 1989; Peterson, 1993; Birk & Kurtz, 1999; Coll & Taylor, 2001; Taber, 1997). Students appear to have difficulty in the position and location of electrons in covalent bonding. They tend to think that electrons shared between the two atoms cannot move otherwise bonding could be broken. To them all covalent bonding means sharing electrons equally independent of the kinds of atoms.

Similar alternative ideas were detected in the present study prior to the teaching intervention. The results of the study indicated that conceptual conflict strategy is effective in changing students' alternative ideas and remedying misconceptions on covalent bonding. This reveals that even though the abstract nature of the concept studied conceptual change strategy could be used in a successful way. The results of the study also showed that almost all students started to use a more scientifically acceptable/sophisticated cognitive model concerning covalent bonding. Conceptual conflict strategy seems to be feasible to abstract concepts such as chemical bonding.

References

- Birk, J. P. & Kurtz, M. J. (1999). Effect of experience on retention and elimination of misconceptions about molecular structure and bonding. *Journal of Chemical Education*, 76, s.124-128.
- Coll, R. K. & Taylor, N. (2001). Alternative conceptions of chemical bonding held by upper secondary and tertiary students. *Research in Science and Technological Education*, 19, s.171-191.
- Cosgrove, M. and Osborne, R. (1985). *Towards a Teaching Model, Learning in Science: The Implications of Children's science* (edited by R. Osborne and P. Freyberg), Heinemann.
- Dekkers, P. J. J. M., & Thijs, G. D. (1998). Making productive use of students' initial conceptions in developing the concept of force. *Science Education*, 82(1), s.31-52.
- Dreyfus, A., Jungwirth, E., & Eliovitch, R. (1990). Applying the "cognitive conflict" strategy for conceptual change -some implications, difficulties, and problems. *Science education*, 74, s.555-569.
- Driver, R. (1989). Students' conceptions and the learning of science. *International Journal of Science Education*, 11,481-490.
- Hameed, H., Hackling, M. W., & Garnett, P. J. (1993). Facilitating conceptual change in chemical equilibrium using a CAI strategy. *International Journal of Science Education*, 15, s.221-230.
- Harrison, A. G., Grayson, D. J., & Treagust, D. F. (1999). Investigation a Grade 11 Student's Evolving Conceptions of Heat and Temperature. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, s.55-87.
- Hashweh (1986). Toward an Explanation of Conceptual Change, *European Journal of Science Education*, 8, s.229-249.
- Hewson, P. and Hewson, M. (1983). Effect of instruction using students prior knowledge and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, s.731-743.
- Hewson, P. W. (1981). A conceptual change approach to learning science. *European Journal of Science Teaching*, 31, s.933-946.
- Hewson, P., Beeth, M., & Thorley, N.R. (1998). Teaching conceptual change. In B. J. Frasier, & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Johnston, J. K. and Howe, A. C. (1978). The use of cognitive conflict to promote conservation acquisition. *Journal of Research in Science Teaching*, 15 (4), pp. s.239-247.
- Lee, G., Kwon J., Park, S. S., Kim J. W., Kwon, H.G., Park, H.K. (2003) Development of an instrument for measuring cognitive conflict in secondary-level science classes, *Journal of Research in Science Teaching*, 40, s.585-603.
- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11, s.357-380.
- Niaz, M. (1995). Cognitive Conflict as a Teaching Strategy in Solving Chemistry Problems: A Dialectic-Constructivist Perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, s.959-970.
- Nicoll, G. (2001). A report of undergraduates bonding misconceptions. *International Journal of Science Education*, 23(7), s.707-730.
- Nussbaum, J. and Novick, S. (1982). Alternative Frameworks, Conceptual Change and Accommodation: Toward a principled Teaching Strategy, *Instructional Science*, 11, pp.183-200.
- Osborne, R., & Freyberg, P. (1985). *Learning in science: The implication of children's science*. Auckland: Heinmann.
- Peterson, R., & Treagust, D. (1989). Grade-12 students' misconceptions of covalent bonding and structure. *Journal of Chemical Education*, 66(6), s.459-460.
- Peterson, R.F. (1993). Tertiary students' understanding of covalent bonding and structure concepts. *Australian Journal of Chemical Education*, s.11-15.
- Peterson, R.F., Treagust, D.F. & Garnett, P. (1989). Development and application of a diagnostic instrument to evaluate grade-11 and grade-12 students' concepts of covalent bonding and structure following a course of instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 26, s.301-314.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, s.211-227.

- Rowell, J.A. and Dawson, C.J. (1981). Volume, Conservation and Instruction: A Classroom Based Solomon Four Group Study of Conflict, *Journal of Research in Science Teaching*, 18 (6), s.533-546.
- Rowell, J.A. and Dawson, C.J. (1985). Equilibration, conflict and Instruction: A new class-oriented perspective, *European Journal of Science Education*, 7 (4), s.331-344.
- Stavy, R. and Berkovitz, B. (1980). Cognitive conflict as a basis for teaching quantitative aspects of the concept of temperature. *Science Education*, 64, s.679-692.
- Taber, K. S. (1997). Students' understanding of ionic bonding: Molecular versus electrostatic framework. *School Science Review*, 78, s.85-95.
- Thorley, N. R., & Treagust, D. F. (1987). Conflict within dyadic interactions as a stimulant for conceptual change in Physics. *International Journal of Science Education*, 9 (2), s.203-216.

Seçmeli II (Kimyada Kavram Yanılgıları) Dersi Kapsamında Üniversite Öğrencilerindeki Maddenin Halleri ile İlgili Bazı Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesi

Identification and Elimination of Several Misconceptions of the University Students related to the States of Matter in terms of Elective II Course (Misconceptions in the Chemistry)

Gamze DOLU

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Balıkesir.

agamze@balikesir.edu.tr

Özet

Kavram yanılgısı, öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri kavramları kendi anlayışlarına göre uygun bir şekilde yorumlamaları ve bilimsel kavramlara bakış açılarının bilim adamları tarafından kabul edilmiş olanlardan farklı olmasıdır. Bu yanılgılar çok dirençlidir. Bu bilgiler göz önüne alınarak çalışma, 2018–2019 öğretim yılı, bahar yarıyılında Türkiye'nin batısında bir devlet üniversitesinin, Fen Bilgisi Öğretmenliği (41) ve Kimya Öğretmenliği (24) Anabilim Dallarında; Seçmeli II dersini alan (24) ve almayan (17+24) toplam 65 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmanın amacı; hem öğrencileri var olan kavram yanılgılarıyla yüzleştirmek, hem de bu dersi alan ve almayan öğrenciler arasındaki farkı belirlemektir. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada dersi alan ve almayan öğrencilere 2 adet önermeden oluşan öntest uygulanmış ve cevaplarının sebeplerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. İkinci aşamada ders "Kavramsal Değişim Modeli" dikkate alınarak işlenmiş ve dersi alan öğrencilere 5 hafta sonra, sontest uygulanmış, üçüncü aşamada ise yarıyıl sonunda, geciktirilmiş test olarak tekrar uygulanmıştır. Bu testteki önermelerden birincisinin amacı; öğrencilerde; madde katı haldeyse atom da katı, sıvı haldeyse atom da sıvı, gaz halindeyse atom da gaz halindedir konusu hakkında var olan kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak ve gidermektir. İkinci önermenin amacı ise; su molekülleri gaz halinde en hafifir kavram yanılgısının öğrenci zihnindeki karşılığının belirlenmesi ve bu yanılgının giderilmesidir. Bu amaçlarla öğrencilerden elde edilen cevaplar için içerik analizi yapılmış ve bulgular değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Maddenin halleri, kavram yanılgıları, üniversite öğrencileri, Kavramsal Değişim Modeli.

Abstract

Misconceptions are the interpretations of the students related to the concepts which are difficult to comprehend considering their own perceptions and it is the case that students' perspectives to the scientific concepts differ from that of scientific acceptations. Those misconceptions are very resistive. Considering those facts, the present study was conducted with a total of 65 students studying in a governmental university in the west part of Turkey. The participants were Science Teaching (41) and Chemistry Teaching students (24) and 24 of them were taking Elective II course whereas 17+24 of them were not taking the aforementioned course. The aim of the study is to make students face their misconceptions and to determine the difference among the students who were taking and not taking that course. The study was conducted in three stages. In the first stage, a pre-test which involved two statements was applied to the all participants and they were asked to provide their reasons for their responses. In the second stage, the courses were conducted considering the "Conceptual Change Model" and after five weeks, a post-test was applied to the students who were taking the course. In the third stage, a delayed post-test was applied to the students in the end of the semester. In the test, the aim of the first statement is to examine and eliminate the misconceptions of the students related to the state of matter and state of the atom such as: if the matter is in solid stage, the atom is also solid; if the matter is in liquid stage, the atom is also liquid; if the matter is in gas stage, the atom is also gas. The aim of the second statement is to investigate the misconceptions of the students such as water molecules weigh the least in the gaseous state and to eliminate it. Obtained responses were analyzed via content analyses and the findings were evaluated.

Key Words: States of matter, misconceptions, university students, Conceptual Change Model.

Giriş

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde kavramların öğretiminde; kavramların tanımlarının eksik ya da hatalı verilmemesi, tanımların belirsizlikler içermemesi, yapılan genellemelerin sınırlarının belirli olması ve öğrencinin bilişsel seviyesine uymayan kavramların verilmemesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Aksi takdirde kavram yanılgılarının oluşabileceği belirtilmektedir (Çoştur, Ayas & Ünal, 2007; Ülgen, 1998). Kimya eğitimi alanındaki

birçok araştırmacı, öğrencilerin kimya ile ilgili bilimsel kavramlarda çok sayıda kavram yanlışlarına sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar yapmaktadır. Bilindiği üzere kavram yanlışısı; öğrencilerin özellikle anlamada güçlük çektiikleri konularda öğrendiklerinin bilimsel olarak doğru kabul edilmemesi durumudur. Alwan (2011) kavram yanlışılarını; çocukların kavramsal çerçeveleri günlük deneyimlerinden gelişir ve olgunlaşır ve etraflarındaki dünyaya dair sezgisel anlayışları, bilimsel kavramlarla aynı fikirde olmadığı durumlarda ortaya çıkar şeklinde ifade etmektedir. Kavram yanlışılarının oluşmasının sebeplerinin başında öğrencilerin; gerek bilimsel bilgileri zihinlerinde farklı şekillerde yapılandırılmaları, gerek çevresel faktörler ve gerekse bilimsel yöntemleri anlayışlarının birbirlerinden farklı olması sayılabilir. Öğrenciler zihinsel bilgilerini, kendilerine özgü ve değişime dirençli olarak oluşturduklarından, alternatif fikirlere sahip olabilirler. Bu alternatif kavramlar, öğrencilerin bilimsel bilgiyi hiçbir şekilde bilimsel anlayışla ilişkilendiremediklerinde ortaya çıkar (Dolu, Ürek, 2015).

Kavram yanlışıları alanyazında çok farklı terimlerle ifade edilmektedir. Bunlardan bazıları; kavramsal çerçeve, yanlış kavramalar, alternatif çerçeve, alternatif yapılar, ilk inançlar, çocukların bilimi, alternatif kavramalar (Taber, 1998, Gilbert, Osborn, Fensham, 1982; Skely ve Hall, 1993; Azizoğlu, Alkan. Geban, 2006; Boo, 1998, Bliss & Ogborn, 1994) olarak sayılabilir. Bu çalışmada “kavram yanlışıları” ifadesi kullanılmıştır. Literatür bakıldığında, üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş çeşitli kimya konularıyla ilgili kavram yanlışılarının tespitine yönelik bazı çalışmaların olduğu bilinmektedir (Akyüz ve Hangül 2014; Karaer, 2007; Kalın & Arıklı, 2010; Çayan ve Karşı 2015; Novick & Nussbaum 1981; Ağgöl 2011; Akgün, Gönen & Yılmaz 2005). Öğrencilerin bildikleri kavramların bilimsel sonuçlardan ne kadar farklı olduğunu bilirse, öğretim planlaması da o kadar önem kazanmaktadır.

Kavram yanlışıları bilindiği üzere çok dirençlidir. Bir başka deyişle, öğrencilerde bulunan kavram yanlışılarını düzeltmek, yani yanlışların yerini bilimsel olarak doğru kabul edilen cevaplar ile değiştirmek oldukça zordur. Bu değişimin olabilmesi için kullanılan yöntem de çok önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerde var olan kavram yanlışılarının giderilmesi için, kavramsal değişim modeli kullanılmıştır. Kavramsal değişim modeli; öğrencilerin günlük yaşam tecrübelerine ve kültürlerine dayalı olan ön bilgilerinin, yeniden şekillendirilmesini açıklayan bir model olarak tanımlanmaktadır (Vosniadou, 2007). Bunun yanında Posner ve diğerleri (1982) ise teorilerinde kavramsal değişimin yaşanması için dört şart gerektiğini belirtmektedirler. Bu şartlar: Hoşnutsuzluk (dissatisfaction), anlaşılabilirlik (intelligibility), makullük (plausibility) ve verimlilik (fruitfulness) tir. Ayrıca Dut and Treagust (2003) kavramsal değişim terimini; fen kavramlarının öğrenilebilmesinin temelinde öğrencilerin eğitim öncesi var olan kavramsal yapılarının, yeniden ve doğru bir şekilde tekrar yapılandırılmaları için gereken öğrenme yolları olarak ifade etmektedirler. Vosniadou (1998) kavramsal değişim araştırmalarının; fen eğitimcilerinin fen kavramlarının öğrenmesini kolaylaştırabilecek ve öğretime rehberlik etmek için kullanılabilecek teorik bir çerçeve sağlama çabalarının köklerini oluşturduğunu belirtmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada; Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Kimya dersi konuları içinde yer alan “maddenin halleri” ile ilgili bazı kavramları anlama düzeylerinin tespit edilmesi ve Kavramsal Değişim Modeli kullanılarak var olan kavram yanlışılarının mümkün olduğu ölçüde doğru olanlar ile değiştirilebilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma ayrıca, öğrencilerin kavramsal anlama seviyelerine öğretimi gerçekleştirilen “Kimyada Kavram Yanlışıları” isimli dersin etkisini ortaya koymasından önem taşımaktadır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan özel durum çalışması (örnek olay) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları bilindiği üzere nitel veya nicel olarak yapılabilir. Nitel durum çalışmalarının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırmaya olanak sağlamasıdır. Bu yöntemde yeni bir duruma ilişkin etmenler (olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır. Bu etmenlerin, incelenen durumu nasıl etkiledikleri ve incelenen durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılarak gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma deseni olarak Zayıf Deneysel Desen (Büyüköztürk, ve ark. 2010) seçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Örneklem

Çalışma 2018–2019 öğretim yılı, bahar yarıyılında Türkiye'nin batısında bulunan bir devlet üniversitesinin, Fen Bilgisi Öğretmenliği (41) ve Kimya Öğretmenliği (24) Anabilim Dallarında okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda; Seçmeli II (Kimyada Kavram Yanlışıları) dersini alan 24 adet Fen Bilgisi öğrencisi ile almayan 17 adet Fen Bilgisi öğrencisi ve 24 adet Kimya Öğretmenliği öğrencisi olmak üzere, toplam 65 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler için Ö1-Ö65 şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada dersi alan ve almayan öğrencilere 20 dakika süre verilerek, 2 adet önermeden oluşan öntest uygulanarak cevaplarının sebeplerini yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. İkinci

aşamada ders 60 dakika boyunca "Kavramsal Değişim Modeli" dikkate alınarak işlenmiştir ve dersi alan öğrencilere 5 hafta sonra bu test, sontest olarak uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise yarıyıl sonunda bu dersi alan öğrencilere bu test, geciktirilmiş test olarak tekrar uygulanmıştır. Bu testteki önermelerden birincisinin amacı; öğrencilerde; madde katı haldeyse atom da katı, sıvı haldeyse atom da sıvı, gaz halindeyse atom da gaz halindedir konusu hakkında var olan kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak ve gidermektir. İkinci sorunun amacı ise; su molekülleri gaz halinde en hafiftir kavram yanlışlarının öğrenci zihnindeki karşılığının belirlenmesi ve bu yanlışın giderilmesidir.

Çalışmada kullanılan araştırma soruları aşağıda verilmektedir.

1) Madde katı haldeyse atom da katı, sıvı haldeyse atom da sıvı, gaz halindeyse atom da gaz halindedir (Benlikaya, 2003).

2) Su molekülleri gaz halinde en hafiftir (Stavy, 1990b; Aslan, Demircioğlu, 2011).

Araştırma sorularının uygulanması toplamda 80 dakika sürmüştür. Araştırmada; kavramsal değişim modeli göz önünde bulundurularak, Dolu ve Ürek (2015) tarafından geliştirilen yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem 6 basamaktan oluşmakta olup basamaklar aşağıda verilmiştir.

1) Öncelikle öğrencilerde bulunan kavram yanlışlarının teşhis edilebilmesi için, öğrencilere 2 adet önermeden oluşan bir öntest uygulanmıştır. Böylece öğrencilerin kavram yanlışlarıyla yüz yüze kalmaları sağlanmıştır.

2) Öğrenciler; kendi aralarında testleri değiştirerek sınıf ortamında birbirlerinin verdikleri cevapları tartışmışlardır. Böylece öğrenciler bilgilerinin yanlışlığı konusunda ikna edilmiştir.

3) Öğrencilerin kendi bilgilerini, bilimsel modele göre yeniden yapılandırabilmeleri için araştırmacı tarafından ipuçları verilmiştir.

4) Verilen ipuçları, çeşitli yönler dikkate alınarak ve dersi veren öğretim elemanının rehberliğinde sınıfta tartışılmıştır.

5) Doğru bilgiler büyük oranda, öğrencinin anlayabileceği nitelikte açık ve net, kullanışlı ve mantıklı olarak öğrenilmiştir.

6) Çalışmanın son aşamasında öğrencilere 5 hafta sonra uygulanan sontestin ve yarıyıl sonunda uygulanan geciktirilmiş testin verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğrenmenin büyük oranda kalıcılığının sağlandığı belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler nitel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılarak kategoriler belirlenmiştir.

Kategoriler: Tam doğru, kısmi kavram yanlışlığı, kavram yanlışlığı, ilişkilendirilememe, cevapsız olarak belirlenmiştir. Veri analizi sonuçları, bulgular kısmında frekans ve yüzde dağılımını gösteren tablolar ile görselleştirilmiş olup, öğrencilerin her bir kategoriye ait verdikleri cevaplara örnekler verilmiştir. Kategoriler aşağıda belirtildiği şekilde belirlenmiştir.

Tam Doğru: Bilimsel olarak doğru kabul edilen açıklamaların tümünü içeren cevaplar bu kategoride toplanmıştır.

Kısmi Kavram Yanlışlığı: Soru için tam olarak istenilen açıklamayı içermeyen fakat doğru cevabın bir kısmını içeren cevaplar bu kategoride yer almıştır.

Kavram Yanlışlığı: Soru için kabul edilebilir bir açıklama olmayan veya alternatif açıklamalar içeren cevaplar bu kategoriye konulmuştur.

İlişkilendirilememe: Soruyla ilgisiz, bilimsel değeri olmayan, mantıksız açıklamalar bu kategoride toplanmıştır.

Cevapsız: Bu kategoride boş bırakılan sorular yer almıştır.

Veri analizi sürecinde araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar, yapı geçerliliğinin kontrolünün sağlanması amacıyla fen bilimleri eğitimi uzmanı iki kişi tarafından incelenmiş ve uzmanlardan gelen dönütler ile görüş birliği sağlanarak son halini almıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini sağlamak için ise; araştırmacı veri kaynağının bir kısmını değerlendirmiş, aradan bir hafta geçtikten sonra aynı kısmı tekrar değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda tutarlı olanlar olduğu gibi bırakılmış, tutarsız olanlar tekrar değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısımda her iki araştırma sorusu için öğrencilerin öğretim öncesinde ve sonrasında araştırma sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırılmış, her bir kategori için örnekler verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğrencilere “madde katı haldeyse atom da katı, sıvı haldeyse atom da sıvı, gaz halindeyse atom da gaz halindedir (Benlikaya, 2003)” önermesinin doğru ya da yanlış olduğu ve cevaplarının açıklaması istenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ise öğrencilere “su molekülleri gaz halinde en hafiftir (Stavy, 1990b; Aslan, Demircioğlu, 2011)” önermesinin doğru ya da yanlış olduğu ve cevaplarının açıklaması istenmiştir. Öğrencilerin bu sorulara öğretim öncesinde ve öğretim sonrasında verdikleri cevapların betimsel istatistik bulguları, frekans ve yüzde olarak tablolarda verilmiştir.

“Kimyada Kavram Yanılgıları” dersini alan ve almayan öğrenciler için “madde katı haldeyse atom da katı, sıvı haldeyse atom da sıvı, gaz halindeyse atom da gaz halindedir” (I. önerme) önermesinin öntest bulguları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1 Kimyada Kavram Yanılgıları” dersini alan ve almayan öğrenciler için öntest bulguları

Kategoriler	I. Önerme için kategorilere göre öntest frekans ve yüzde dağılımı				II. Önerme için kategorilere göre öntest frekans ve yüzde dağılımı			
	Dersi Alanlar		Dersi Almayanlar		Dersi Alanlar		Dersi Almayanlar	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tam doğru	18	75	33	80,5	4	17	13	32
Kısmi kavram yanılgısı	3	12,5	3	7	6	25	6	15
Kavram yanılgısı	3	12,5	4	10	10	41,5	19	45
İlişkilendirilememe	0	0	0	0	3	12,5	3	7
Cevapsız	0	0	1	2,5	1	4	0	0
Toplam	24	100	41	100	24	100	41	100

Tablo 1 incelendiğinde; birinci önerme için tam doğru öntest cevapların yüzdelerine bakıldığında, “Fen Bilimlerinde Kavram Yanılgıları” dersini alan öğretmen adaylarının (%75) almayan öğretmen adaylarına (%80,5) göre kavramsal anlama düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. İkinci önerme sonuçlarına göre ise bir düşüş dikkati çekmektedir. Şöyle ki; dersi almayan öğretmen adaylarının tam doğru cevap verme yüzdeleri (%32), alan öğretmen adaylarınınkinin (%17) hemen hemen iki katı kadardır. Ayrıca, birinci önerme için dersi alan (%12,5) ve almayan (%7) öğretmen adaylarının “kısmi kavram yanılgılarına” ve dersi alan (%12,5) ve almayan (%10) öğretmen adaylarının “kavram yanılgılarına” sahip olma düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuç ikinci önerme için de geçerli olup, dersi alan (25) ve almayan (15) öğretmen adaylarının “kısmi kavram yanılgılarına” ve dersi alan (41,5) ve almayan (45) öğretmen adaylarının “kavram yanılgılarına” birinci önermenin sonucuna göre daha yüksek düzeyde kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir. Bunun yanında, birinci önerme ile ilgili “ilişkilendirilememe” kategorisinde gerek dersi alan ve gerekse almayan öğretmen adaylarında cevap bulunamazken, ikinci önerme ile ilgili bu kategoride dersi alan (12,5) ve almayan (%7) öğretmen adaylarının olduğu da dikkati çekmektedir.

Tablo 2 Kimyada Kavram Yanılgıları” dersini alan öğrenciler için sıntest bulguları

Kategoriler	I. Önerme için kategorilere göre sıntest frekans ve yüzde dağılımı		II. Önerme için kategorilere göre sıntest frekans ve yüzde dağılımı	
	Dersi Alanlar		Dersi Alanlar	
	f	%	f	%
Tam doğru	22	92	21	87,5
Kısmi kavram yanılgısı	2	8	2	8,5
Kavram yanılgısı	0	0	1	4
İlişkilendirilememe	0	0	0	0
Cevapsız	0	0	0	0
Toplam	24	100	24	100

Tablo 2’ ye göre; her iki önerme için de dersi alan öğretmen adaylarının “tam doğru” kategorisinde verdikleri cevapların yüzdelerinin (%92 ve %87,5) arttığı görülmektedir. Bunun yanında, birinci önerme için “kavram yanılgısı”, “ilişkilendirilememe” ve “cevapsız” kategorilerinde yanıt bulunamaz iken, ikinci önermede ise sadece bir (1) kavram yanılgısı yanıtı bulunduğu sevindirici bir sonuçtur.

Dersi alan öğrencilere uygulanan geciktirilmiş test sonuçları, frekans ve yüzde olarak Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3 Kimyada Kavram Yanılgıları” dersini alan öğrencilerin geciktirilmiş test bulguları

Kategoriler	I. Önerme için kategorilere göre geciktirilmiş test frekans ve yüzde dağılımı		II. Önerme için kategorilere göre geciktirilmiş test frekans ve yüzde dağılımı	
	Dersi Alanlar		Dersi Alanlar	
	f	%	f	%
Tam doğru	22	92	22	92
Kısmi kavram yanılgısı	2	8	2	8
Kavram yanılgısı	0	0	0	0
İlişkilendirilememe	0	0	0	0
Cevapsız	0	0	0	0
Toplam	24	100	24	100

Tablo 3’de görüleceği üzere; dersi alan öğrencilerin geciktirilmiş test sonuçlarından hem birinci hem de ikinci önerme için “tam doğru” kategorisinde %92 oranda cevap alınmıştır.

“Madde katı haldeyse atom da katı, sıvı haldeyse atom da sıvı, gaz halindeyse atom da gaz halindedir” önermesi için öntest, sontest ve geciktirilmiş test bulguları Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4 Birinci önerme için öntest, sontest ve geciktirilmiş test bulguları

Kategoriler	I. Önerme için frekans ve yüzde dağılımı					
	Öntest		Sontest		Geciktirilmiş test	
	f	%	f	%	f	%
Tam doğru	18	75	22	92	22	92
Kısmi kavram yanlışlığı	3	12,5	2	8	2	8
Kavram yanlışlığı	3	12,5	0	0	0	0
İlişkilendirilememe	0	0	0	0	0	0
Cevapsız	0	0	0	0	0	0
Toplam	24	100	24	100	24	100

“Su molekülleri gaz halinde en hafiftir” önermesi için öntest, sontest ve geciktirilmiş test bulguları Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5 İkinci önerme için öntest, sontest ve geciktirilmiş test bulguları

Kategoriler	II. Önerme için frekans ve yüzde dağılımı					
	Öntest		Sontest		Geciktirilmiş test	
	f	%	f	%	f	%
Tam doğru	4	17	21	87,5	22	92
Kısmi kavram yanlışlığı	6	25	2	8,5	2	8
Kavram yanlışlığı	10	41,5	1	4	0	0
İlişkilendirilememe	3	12,5	0	0	0	0
Cevapsız	1	4	0	0	0	0
Toplam	24	100	24	100	24	100

Tablo 4 ve 5’den de görüldüğü gibi geciktirilmiş test sonuçlarında, birinci önerme için değişmezken ikinci önerme için artmaktadır.

Tablo 6’da birinci önerme için; öğrencilerin ifadelerinin analizinde kullanılan her bir kategoriye ait, açıklama cümlelerinden örnekler verilmektedir.

Tablo 6 Birinci önerme için her bir kategoriye ait öğrenci cevaplarından örnekler.

I. Önerme ile ilgili örnek öğrenci cevabı	
Kategoriler	Madde katı haldeyse atom da katı, sıvı haldeyse atom da sıvı, gaz halindeyse atom da gaz halindedir.
Tam doğru	<i>Atomlarda hal değişimi gerçekleşmez. Taneciklerin arasındaki mesafeler sadece değişir. Hal değişimleri fiziksel değişimler olduğu için, tanecikler arasındaki mesafeler ile ilgilidir. Atomun fiziksel özelliği yoktur. Maddelerin fiziksel özelliği vardır (Ö8).</i>
Kısmi kavram yanlışlığı	<i>Maddenin hal değişimi fiziksel bir olaydır. Kimyasal bir olay olmadığı için atom hep aynıdır (Ö32).</i>
Kavram yanlışlığı	<i>Değişen ortam koşullarından dolayı madde farklı, atom farklı hallerde olabilir (Ö23).</i>
İlişkilendirilememe	-
Cevapsız	-

Tablo 7’de ikinci önerme için; öğrencilerin ifadelerinin analizinde kullanılan her bir kategoriye ait, açıklama cümlelerinden örnekler verilmektedir.

Tablo 7 İkinci önerme için her bir kategoriye ait öğrenci cevaplarından örnekler.

II. Önerme ile ilgili örnek öğrenci cevabı	
Kategoriler	Su molekülleri gaz halinde en hafiftir.
Tam doğru	<i>Su molekülünü oluşturan tanecikler, gaz halde de aynı kütlede dir. Katı, sıvı veya gaz halinde ağır veya hafif olma durumu söylenemez. Sıvı haldeyken tanecikler arasındaki boşluk, katıya göre fazla ve gaza göre daha azdır. Kütle değişmez, değişen tek şey tanecikler arasındaki mesafedir (Ö3).</i>
Kısmi kavram yanlışlığı	<i>Moleküllerin kütleleri değişmez. Ancak gaz halinde maddenin arasındaki boşluklar çok olduğundan ağırlığı azalacaktır (Ö15).</i>
Kavram yanlışlığı	<i>Su molekülleri katı halde en hafiftir. Çünkü yoğunluğu sıfırdır (Ö7).</i>
İlişkilendirilememe	<i>Molekül ağırlığı ile alakalı bir durumdur. Molekül ağırlığı madde hal değiştirdiğinde bir değişikliğe uğramaz (Ö9).</i>
Cevapsız	-

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın başlangıcında katılımcıların tümünün maddenin halleri ile ilgili kavramlara yönelik anlama düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1’e birinci önerme için bakıldığında; tam doğru öntest cevapların yüzdelerinin, “Kimyada Kavram Yanılgıları” dersini alan (%75) ve almayan (%80,5) öğretmen adayları için kavramsal anlama düzeylerinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Tablo 1’e ikinci önerme için bakıldığında ise; dersi alan (%17) ve almayan (%32) öğretmen adaylarının, tam doğru cevap verme yüzdeleri arasında hemen hemen iki katı kadar fark olduğu gözlenmektedir. Dersi almayan öğrencilerin tam doğru öntest cevapların yüzdelerinin daha fazla olmasının sebebi; bu öğrencilerin içinde Kimya Öğretmenliği (24) Anabilim Dalında okuyan öğrencilerin de olması, dolayısıyla hazır bulunuşluk seviyelerinin daha fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Ayrıca ikinci

önermeye tam doğru cevap verme yüzdeliğinin birinci önermeye göre daha az olmasının sebebi ise, öğrencilerin ikinci önerme ile ilgili daha fazla kavram yanlışlığına sahip olmaları ile açıklanabilir.

Tablo 1’de görülen diğer bir sonuç ise; her iki önerme için de dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının “kısmi kavram yanlışlığı” ve “kavram yanlışlığına” sahip olma düzeylerinin, birbirine benzer olmalarıdır. Burada da “tam doğru” ile “kavram yanlışlığı” cevap kategorilerindeki sonuçlar birbirleriyle paralellik göstermektedir. Bu da yukarıda açıklanan sebepleri desteklemektedir. Öğrencilerin birinci önermeye ait “kısmi kavram yanlışlığı” kategorisi içinde değerlendirilen cevaplar göz önüne alındığında öğrenciler; atomlar arası boşlukların artacağı fakat atomların cinsine bağlı olarak fazının da değişeceği (Ö4, Ö24), atomun yapısının belli olup maddenin bağlanma şeklinin maddenin haline göre değişebileceği (Ö49) cevapları verilmiştir. Bu cevapların bir kısmının doğru, bir kısmının yanlış olduğu açıktır. Atomun fazı olmaz, maddenin bağlanma enerjisi olmaz. Öğrencilerin birinci önermeye ait “kavram yanlışlığı” kategorisi içinde değerlendirilen cevaplar göz önüne alındığında ise, öğrencilerin daha çok madde ile atomu karıştırdıkları ortaya çıkmaktadır. Örneğin öğrenciler açıklamalarında; gaz halindeki su moleküllerinin daha uçucu olmasından dolayı en hafif olarak değerlendirdikleri (Ö28), katı halde moleküllerin birbirine daha yakın olduklarından daha ağır olabilecekleri (Ö23, Ö25), gaz halinde moleküllerin oksijen ve hidrojene ayrıştığı için daha hafif olacakları (Ö33), ortam koşullarının değişmesiyle atomların da hallerinin değişebileceği (Ö23) belirtmektedirler. Oysaki atom, maddeyi oluşturan bir taneciktir ve madde değildir. Maddeyi oluşturan tanecikler, topluluk halinde iken renk, sıcaklık gibi mikroskobik özellikleri gösterirler (Dolu. 2018, s19). Yani atomların fiziksel özellikleri olmaz, bir tanecik mikroskobik özellik göstermez. Ayrıca su molekülü oksijen ve hidrojen atomlarının kovalent bağlanması ile oluşurken, su maddesi çok sayıda su molekülünün bir araya gelmesi ile oluşur. Yani su molekülü tanecik iken, su bileşiği maddedir (Dolu. 2018, s24).

Tablo 1 incelendiğinde elde edilen başka bir sonuca göre birinci önerme ile ilgili öntest sonuçlarında “ilişkilendirememe” kategorisinde gerek dersi alan ve gerekse almayan öğretmen adaylarında cevap bulunamazken, ikinci önerme ile ilgili bu kategoride dersi alan (12,5) ve almayan (%7) öğretmen adaylarının olduğu da dikkati çekmektedir. Yapılan ön testlerde ilişkisiz cevaplar olduğu sonucu, Güneş vd.’in (2010) çalışmasından elde ettikleri sonuca benzerlik göstermektedir. İkinci önermeye ait bu kategori içine alınan öğrenci cevapları incelendiğinde; öğrenciler “su molekülleri gaz halinde en hafiftir” önermesindeki “hafiflik” kelimesini, çoğunlukla “molekül ağırlığı” ile ilişkilendirerek açıklamaktadırlar. Bunun yanında öğrenciler; gaz halinde kinetik enerjilerinin çok yüksek olması sebebiyle hareketin çok olmasından gaz halinde hafif olacağı (Ö31), oksijenin yakıcı hidrojenin yanıcı olduğu (Ö61), hafifliğin molekül ağırlığı ile ilgili olduğu (Ö9, Ö22) cevaplarını vererek, doğru ilişki kuramamışlardır.

Tablo 2 de görüleceği üzere, her iki önerme için de dersi alan öğretmen adaylarının “tam doğru” kategorisinde verdikleri söntest cevapların yüzdeliklerinin (92 ve 87,5) arttığı görülmektedir. Buradan yapılan öğretim sonucu çok büyük oranda öğrencilerde bulunan yanlışlıkların düzeltildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca birinci önerme için “kavram yanlışlığı”, “ilişkilendirilememe” ve “cevapsız” kategorilerinde yanıt bulunması ve ikinci önermede sadece bir (1) kavram yanlışlığı yanıtı bulunması da bu durumu desteklemektedir. Bu sonuçlar, Duit and Treagust’in (2003) “Kavramsal Değişim Modelinin” kavram yanlışlıklarını düzeltmede çok etkili olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Öğrencilerde bulunan ve değişime oldukça fazla direnç gösteren yanlışlıkları düzeltmek, çoğu zaman tam olarak gerçekleşmemektedir (Kalın, Arıkal 2010). Yapılan çalışmada söntest verilerinden bu değişimin büyük oranda gerçekleştiği görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 3’e bakıldığında; dersi alan öğrencilerin geciktirilmiş test sonuçlarının (%92), son test sonuçları ile aynı olduğu sevindirici bir sonuçtur. Tablo 4 de ise; ikinci önerme için geciktirilmiş test sonuçlarının (%92), son test sonuçlarından (87,5) daha büyük oranda arttığı görülmektedir. Bu artış dikkat çekicidir. Bu sonuçlar öğrencilerde, ders kapsamında, ilerleyen süreç içerisinde kavramların kalıcılığın sağlandığını göstermektedir. Buradan da, uygulanan kavramsal değişim modelinin (Dolu, Ürek 2015), kavram yanlışlıklarını düzeltmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Birinci ve ikinci önerme için öntest, söntest ve geciktirilmiş test bulguları (Tablo 4 ve Tablo 5) incelendiğinde; gerçekleştirilen öğretim sonucunda, kavramsal değişim tartışmalarına dayalı olarak işlenen ve seçmeli dersi alan öğretmen adaylarının kavramsal anlama düzeylerinin anlamlı bir şekilde yükseldiği dikkati çekmektedir. Bu sonuç, Eryılmaz’ın (2002) çalışmasından elde ettiği sonuç ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilen sonuçlar; Halim ve Meerah (2002), Kahyaoglu ve Yavuzer (2004), Karamustafaoglu, Ayas, Coştu (2002), Canbazoglu, Demirelli ve Kavak’ın (2010) çalışmalarında tespit ettiği sorunlara bir çözüm yolu olarak sunulabilir. Sonuçlar dikkate alındığında “Kavramsal Değişim Tartışması yöntemi” ile bilişsel açıdan düşünüldüğünde, öğrencilerin verdikleri doğru cevapların yüzdesi artmıştır ve kavram yanlışlıklarını büyük oranda gidermiştir, Duyuşsal açıdan düşünüldüğünde ise; öğrencilerin özgüvenini artırmıştır, bütün öğrenciler düşüncelerini daha rahat ifade etmesine imkan tanımış ve çekingen, kalabalık önünde konuşamayan öğrencilerin derse katılımlarını artırmıştır. Ayrıca, ders işleniş sırasında, konularla ilgili makalelerin araştırılması öğrenciye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır.

Öneriler

- 1) Kavram yanlışlarının giderilmesinde “Kavramsal Değişim Tartışması” yöntemi kullanılabilir.
- 2) Bu ders Eğitim Fakültelerinde zorunlu bir ders olabilir.
- 3) Dersin kredisi artırılarak, sadece kimya değil fizik ve biyoloji konuları da eklenebilir.
- 4) Bu ders programlarda V. ve VI. döneme konulabilir.

Kaynaklar

- Ağgül Yalçın, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının asit baz konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarının sınıf düzeyine göre değişiminin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), s.161-172.
- Akgün, A., Gönen, S., & Yılmaz, A. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımların yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-8.
- Akyüz, G., & Hangül, T. (2014). 6. Sınıf Öğrencilerinin Denklemler Konusunda Sahip Oldukları Yanlışların Giderilmesine Yönelik Bir Çalışma. *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 7(1), s.16-43.
- Almahdi Ali Alwan (2011). Misconception of heat and temperature Among physics students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 12, s.600–614.
- Aslan, A., Demircioğlu, H. (2011). Effect of explanatory stories on transformation of seventh grade students' misconceptions about science. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)*, Dokuz Eylül University Institute, Izmir, Turkey ISSN 1308-8971, 499-508.
- Azizoğlu, N., Alkan, M. & Geban, Ö. (2006). Undergraduate pre-service teachers' understandings and misconceptions of phase equilibrium, *Journal of Chemical Education*. 83(6), s.947.
- Benlikaya, R. (2003). Öğrenme çevrimi modelinin kimyasal kinetik ünitesine uygulanması ve değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir.
- Bliss, J. & Ogborn, J. (1994). “Force and motion from the beginning”, *Learning and Instruction*, 4, s.7-25.
- Boo, H.K. (1998). Students' understandings of chemical bonds and the energetics of chemical reactions. *Science Education*, 84, 486.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Canbazoğlu, S., Demirelli, H., & Kavak, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ait konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 275-291.
- Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123–136.
- Çayan, Y., Karşlı, F. (2015). 6. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde problem dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23(4), 1437-1452.
- Dolu, G., Ürek, H. (2015). Identification and elimination of several misconceptions of university level students regarding the misconceptions in science course. *Croatian Journal of Education* 17(2), 353-382.
- Dolu, G. (2018). *Kimyada Kavram Yanlışları*. Pegem Akademi. Ankara.
- Duit, R. and Treagust, D. F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *Int. J. Sci. Educ.* 25(6), 671–688.
- Eryılmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 1001–1015.
- Gilbert, J. K., Osborn, J.R., Fensham, P.J. (1982). Children's science and its consequences for teaching, *Science Education*, 66, s.623-633.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M. & Çelikoğlu, M. (2010). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. *Proceedings of the International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, Turkey, s.936 – 944.
- Halim, L., & Meerah, S. M. (2002). Science trainee teachers' pedagogical content knowledge and its influence on physics teaching. *Research in Science & Technological Education*, 20(2), s.215-225.
- Kahyaoglu, H., & Yavuzer, Y. (2004). Öğretmen adaylarının ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersindeki ünitelere ilişkin bilgi düzeyleri. *İlköğretim Online*, 3(2), s.26-34.
- Kalın, B., & Arıkal, G. (2010). Çözeltiler konusunda üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanlışları Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(2), s.177-206.

- Karaer, H. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının madde konusundaki bazı kavramların anlaşılma düzeyleri ile kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi [Examination of student teachers' levels of understanding and misconceptions of some concepts about substance and determination regarding some variables]. *Kastamonu Eğitim Dergisi* [Journal of Kastamonu Education], 15(1), s.199-210.
- Karamustafaoğlu, S., Ayas, A., & Coştu, B. (2002). Sınıf öğretmeni adaylarının çözeltiler konusundaki kavram yanlışları ve bu yanlışların kavram haritası tekniği ile giderilmesi, V. Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Eylül, 16 – 18, Ankara, Türkiye.
- Karaer, H. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının madde konusundaki bazı kavramların anlaşılma düzeyleri ile kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), s.199-210.
- Novick, S., Nussbaum, J. (1981). Puoil's understanding of the particulate nature of matter:a cross age study. *Science Education*, 65(2), s.187-196.
- Posner, G. I., Strike. K. A., Hewson, P. W., & Gertzog. W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*. 66. 2 I 1-227.
- Skely, K. M., Hall, D. (1993). The development and validation of a categorization of sources of misconceptions in chemistry. In proceeding, third international seminar on misconception and educational strategies in science and mathematics, August 1-4, 199; Novak, J. Eds; Cornell University, Ithaca, NY, 1993; s.1496-1535.
- Stavy, R. (1990b). Pupils' problems in understanding conservation of matter. *International Journal of Science Education*, 12(5), s.501-512.
- Taber, K. S. (1998). An alternative conceptual framework from chemistry education. *International Journal of Science Education*, 4(2), s.149-169.
- Ülgen, G. (1998). Eğitim psikolojisinde kavram geliştirme: Uygulama ve kuramlar. Ankara, H. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vosniadou, S. (1998). From conceptual development to science education: a psychological point of view *International Journal of Science Education*, 20(10), s.1213-1230.
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human Development*, 50, s.47-54.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Bilgi ve Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Emin Demirci³³
Bilge Can³⁴

Özet

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgi ve bilimsel bilginin varlık alanına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel yaklaşım temele alınarak desenlenen araştırmada, tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli İli Acıpayam İlçesi'ndeki üç devlet ortaokulunda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 1183 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere Ünal Çoban (2009) tarafından geliştirilen "Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği" ve "Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüş Ölçeği" uygulanmıştır. İstatistiksel olarak analizlerin yapılmasında SPSS-20 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin cinsiyete göre değişimini incelemek için bağımsız gruplar t-testi, sınıf düzeyine göre değişimini incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ölçeklerin alt faktörleri bağlamında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fen Eğitimi, Bilgi felsefesi (Epistemoloji), Varlık felsefesi (Ontoloji)

Abstract

This research was carried out to examine the views of the secondary school students on scientific knowledge and the existence domain of scientific knowledge. The survey method was used in this study which was designed based on descriptive approach. The sample of the study consisted of 1183 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in three public schools in Acıpayam, Denizli in the 2018-2019 academic year. The scientific knowledge scale and the scale for the existence domain of scientific knowledge developed by Ünal Çoban (2009) were applied to the students. In order to examine the change of scale results by gender, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) was used to examine the change according to class level. SPSS-20 package program was used for statistic analysis. In the interpretation of the analyzes, 0.05 significance level was accepted. As a result of the study, significant differences were found between the groups in terms of the sub-factors of the scales.

Keywords: Science education, Epistemology, Ontology

1. Giriş

Bilimin yaşantımızı etkileyen uygulama sonuçları çok çeşitlidir. Her gün kullandığımız araç, aygıt ve makinelerin bir listesi bile bunların yaşamımızdaki önemini göstermeye yeterlidir. Telefon, radyo, tren, uçak, otomobil, elektronik hesap makineleri vb. bilimin teknolojiadaki uygulamasından elde edilen, dünyamızı hızla değiştiren araçlardan başlıcalarıdır. Bilimsel yollarla elde edilen bilgiler; insanoğluna doğal çevresini denetim altına alma olanağı sağlama, doğa olanaklarını kendi yaşamını kolaylaştırma ve daha rahat, daha güvenilir, daha uzun yaşama yolunda kullanma yeteneği vermiştir. 300 yıl önce Francis Bacon'ın söylediği "*Bilgi güç kaynağıdır.*" sözünden bu yana bilginin çok yönlü tükenmez bir güç kaynağı olduğu, insanoğlunun uzaya açılan teknik başarılarıyla günümüzde iyice ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2016).

Bilgi üretiminin ve paylaşımının yoğun olarak yaşandığı bilgi toplumunda yeni nesil daha fazla bilgiyle ve kaosla karşı karşıya kalmaktadır. Böyle bir düzende yaşayacak bireyden beklentiler de doğal olarak değişmekte; eğitimde yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilimsel kuşkuculuk ve bilgi okuryazarlığı ön plana çıkmaktadır (Özmuşul, 2012). Milli Eğitim Bakanlığı (2018), Fen Bilimleri Öğretim Programında da öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi temel amaçlar arasında yer almaktadır.

Fen okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin birleşimidir (MEB, 2005).

Epistemoloji yani bilgi felsefesi, felsefenin bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen dalıdır. Epistemoloji; bilginin doğası, bilginin temel özellikleri, bilginin tam olarak neden meydana geldiği, bilgi iddialarının nasıl gerekçelendirildiği, bilginin kuşkuculuk karşısında nasıl temellendirileceği, bilginin kaynağı ve sınırları üzerine yoğunlaşır (Cevizci, 2010).

³³ Fen Bilimleri Öğretmeni, Denizli Acıpayam Atatürk Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, e_demirci20@hotmail.com

³⁴ Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bilgecan@pau.edu.tr

Eğitim alanında epistemoloji kavramından ilk kez 1950 yılında Piaget bahsetmiştir. Entelektüel gelişim teorisini tanımlamak için genetik epistemoloji terimini kullanmış, gelişim psikologlarının felsefe ve psikolojinin kesişimine olan ilgisini başlatmıştır. Onu 1970'li yıllarda Perry izlemiştir. Perry, öğrencilerin çoğulcu eğitim deneyimlerini nasıl yorumladığını anlamaya çalışarak üniversite öğrencilerinde epistemolojik gelişim teorisinin geliştirilmesine yol açmıştır. O zamandan beri epistemolojik inançlar ve akıl yürütme üzerine yapılan araştırmalar altı genel konuyu ele almaktadır. Bu genel konular; (a) Perry'nin gelişim sırasını geliştirmek ve genişletmek, (b) bu gelişmeyi değerlendirmek için daha basitleştirilmiş ölçüm araçları geliştirmek (c) bilme konusundaki cinsiyetle ilgili kalıpları araştırmak (d) epistemolojik farkındalığın düşünce ve muhakeme süreçlerinin bir parçası olduğunu incelemek (e) epistemolojik inançların boyutlarını belirlemek (f) bu inançların diğer bilişsel ve motivasyonel süreçlerle nasıl bağlantılı olduğunu değerlendirmektir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Sandoval (2005) öğrencilerin bilime yönelik bilmesi gereken dört temel epistemolojik konu belirlemiştir. Bunlar; (a) Bilimsel bilgi yapılandırılır. (b) Bilimsel yöntemlerin farklılığı (c) Bilimsel bilgi türleri (d) Bilimsel bilginin kesinliğidir.

Bilimsel epistemolojik inançlar, en genel anlamda bireylerin bilimin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri ve bilimin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Buradaki bilimsel (scientific) kelimesi İngilizcedeki 'science' kelimesinin vurguladığı fen ve doğa bilimleri ile onların özellik ve yöntemlerini niteler biçimde kullanılmaktadır (Deryakulu ve Hazır Bıkmaz, 2003).

Epistemolojik inançlar, bilginin algılanması, anlamlandırılması ve içselleştirilmesi süreci olarak düşünüldüğünde, bu inanışların bireyin tutum ve davranışlarını etkilememesi olanaksızdır. Bu durum da bireyin olumlu tutum ve davranış geliştirmesinde sahip olduğu epistemolojik inanç gelişiminin önemini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda, epistemolojik inançların gelişiminde birçok etkenin olduğu görülmektedir. Bu etkenlerden özellikle yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet, öğretim süreci, öğretim yaklaşımı ve kültür önemli değişkenleri oluşturabilmektedir. Bu çalışmalar içerisinde özellikle alan odaklı epistemoloji çalışmalarının yeri yadsınamaz konumda bulunmaktadır. Özellikle fen alanıyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde gerek sorgulama becerisi geliştirme gerekse eleştirel düşünme sürecini kazandırma bakımından oldukça önemli veriler elde edilmektedir (Demir ve Akınoğlu, 2010).

Öğretmen adayları ve öğrenciler gibi farklı örneklemi çalışmaları içerisinde alan Chan ve Elliott'un (2000) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada gelişmiş epistemolojik inançları olan öğrencilerin öğrenme ile ilgili daha derin yaklaşımları olduğu, gelişmemiş epistemolojik inançları olanların ise ezberi tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin bilginin mutlaklığını kabul ettikleri görülmüş ve aynı çalışmada Hong Konglu ve Amerikalı öğrencilerin epistemolojik inançlarında yapısal ve kültürel olarak farklılıklar olduğu da belirlenmiştir. Ontoloji ise varlık bilimi anlamına gelir. Bu bilim, temelde, varlıkların farklı kategorilere sınıflandırılması ile ilgilenir. Varlıkların kategorilere yerleştirilmesinde de sahip oldukları ontolojik özellikler temel alınır (Sarı ve Bayram, 2018). Chi'nin çalışmasında (aktaran Özalp, 2008) ontolojik görüşe göre dünyadaki tüm varlıklar üç temel ontolojik kategori içine alınabilir. Bu kategoriler 'madde (matter)', 'süreç (process)' ve 'zihinsel durumlar (mentalstates)' kategorileridir.

Packer ve Goicoechea (aktaran Ünal Çoban ve Ergin, 2011); epistemolojiyi, felsefenin bir dalı olarak bilginin ne zaman geçerli olduğu, hangi bilginin doğru sayıldığı gibi konuların düzenli bir şekilde ele alındığı bir çalışma alanı olarak tanımlarken; ontolojiyi "ne"lik (ne olma), neyin var olduğu, bir şeyin var olarak ne ifade gibi varlığın ele alındığı felsefe dalını olarak tanımlamıştır.

Bu noktada öğrencilerin fen okur-yazarı olarak yetiştirilmesinde onların bilimsel bilgiye (epistemolojik) ve bilimsel bilginin varlık alanına (ontolojik) yönelik görüşleri büyük önem göstermektedir. Çünkü epistemolojik inançlarımız öğrenme ve öğretim inançlarımız açısından görece daha merkezi bir konumdadır. Başka bir ifadeyle epistemolojik inançlar hem öğrenenin hem de öğretmenin kendisine iş edindiği eylemi nasıl gerçekleştireceği konusunda belirleyici konumdadır denilebilir (Bahçivan, 2017).

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgi ve bilimsel bilginin varlık alanına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin bilimsel bilgiye yönelik görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin bilimsel bilginin varlık alanına yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin bilimsel bilginin varlık alanına yönelik görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Betimsel yaklaşım temele alınarak desenlenen bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu

araştırma yaklaşımında araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içinde ele alınarak olduğu gibi tanımlanmaktadır (Karasar, 2016).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmacı, Denizli İli Acıpayam İlçesinde görevli fen bilimleri öğretmeni olduğu için araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli İli Acıpayam İlçesindeki 23 ortaokulda öğrenim gören toplam 2769 öğrenci oluşturmaktadır. Evrende yer alan 2769 ortaokul öğrencisinden 1183 öğrenci seçkisiz örneklem yöntemlerinden, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örneklem elde etmenin gerekliliği evrendeki birimlerin listelenmesidir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Yani yansızlık kuralının uygulanabildiği bir örneklemedir (Balcı, 2005). Araştırmanın örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Örnekleme Yönelik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kız	590	49,8
	Erkek	593	50,2
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	233	19,7
	6. sınıf	257	21,7
	7. sınıf	382	32,3
	8. sınıf	311	26,3
Toplam		1183	100

Tablo 1’e göre, araştırmanın örneklemini oluşturan 1183 öğrenciden 590’ının (%49,8) kız öğrenci, 593’ünün ise (%50,2) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin 233’ü (%19,7) beşinci sınıfta, 257’si (%21,7) altıncı sınıfta, 382’si (%32,3) yedinci sınıfta ve 311’i (%26,3) sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği

Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği (BYGÖ) 2009 yılında Ünal Çoban tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, üç alt faktörden oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddeler bilginin kesin, doğru ve otorite kaynaklı olduğunu ifade ettiğinden ‘Bilimsel Bilgi Kapalıdır.’ olarak adlandırılmıştır. İkinci faktördeki maddeler bilimsel bilginin gerekçelendirme süreci olan deney yapma, nedensellik ve soru sorma ile ilgili ifadeler içerdiği için ‘Bilimsel Bilgi Gerekçelendirilebilir.’ olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü ve son faktörde yer alan ifadeler ise bilimsel bilginin ve düşüncenin değişebilirliği ile ilgili anlamlar içerdiği için ‘Bilimsel Bilgi Değişebilir.’ olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümünün güvenilirlik katsayısı 0.83; test tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı ise 0.85 olarak bulunmuştur. Toplam 16 madde ve yapılan faktör analizi sonucu belirlenen 3 faktörden oluşan ölçeğin ‘‘Bilimsel Bilgi Kapalıdır’’ faktörünün güvenilirlik katsayısı 0.72 ; ‘‘Bilimsel Bilgi Gerekçelendirilir’’ faktörünün güvenilirlik katsayısı 0.69 ve ‘‘Bilimsel Bilgi Değişebilir’’ faktörünün güvenilirlik katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddeler 5’li likert tipinde ‘kesinlikle katılmıyorum (1)’dan ‘kesinlikle katılıyorum (5)’a uzanan bir yanıt aralığı düşünülerek oluşturulmuştur (Ünal Çoban, 2009).

2.3.2 Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüş Ölçeği

Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüş Ölçeği (VYGÖ) 2009 yılında Ünal Çoban tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddeler bilimsel çalışma ve varlık hakkında önermeler içerdiğinden bu faktöre ‘Bilimsel çalışma ve varlıklar’ adı verilmiştir. İkinci faktörde yer alan maddeler bilimsel çalışmaların gerçek yaşamda karşılığı üzerine yoğunlaştığından bu faktör ‘Bilimsel çalışmaların gerçek karşılığı’ olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde ise bilimsel çalışmaların yürütüldüğü varlıkları içeren ifadeler yer aldığından ‘Bilimsel varlıklar’ adı verilmiştir. Dördüncü faktörde yer alan ifadeler varlıkların değişmezliğini ve sürekliliği ile ilgili anlamlar içerdiğinden ‘Varlığın sürekliliği’ olarak adlandırılmıştır. Son faktör ise anlam olarak gerçeği anlamaya yönelik düşünülmüş ve ‘Gerçeğe ulaşma’ olarak adlandırılmıştır. Güvenirlik katsayısı; 1. faktör için 0,81, 2. faktör için 0,83, 3. faktör için 0,79, 4. faktör için 0,86, 5. faktörü için 0,82 ve ölçeğin tamamı için 0.83 bulunmuştur. Ölçekteki maddeler 5’li likert tipinde ‘kesinlikle katılmıyorum (1)’dan ‘kesinlikle katılıyorum (5)’a uzanan bir yanıt aralığı düşünülerek oluşturulmuştur (Ünal Çoban, 2009).

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin cinsiyete göre değişimini incelemek için bağımsız gruplar t-testi, sınıf düzeyine göre değişimini incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizlerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre BYGÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar

Faktörler	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Bilimsel Bilgi Kapalıdır.	Kız	590	2,79	0,69792	0,654	0,513
	Erkek	593	2,77	0,73285		
Bilimsel Bilgi Gerekçelendirilebilir.	Kız	590	4,23	0,59079	1,552	0,121
	Erkek	593	4,18	0,66669		
Bilimsel Bilgi Değişebilir.	Kız	590	4,01	0,68968	-0,542	0,588
	Erkek	593	4,03	0,73347		
BYGÖ Toplam	Kız	590	3,47	0,41638	1,095	0,274
	Erkek	593	3,44	0,43685		

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçek puanlarının ortalamaları arasında ölçeğin ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin cinsiyetleri ile BYGÖ ve alt boyutları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre BYGÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi’nden elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre BYGÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar

Faktörler	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	f	p	Anlamlı Farklılık
Bilimsel Bilgi Kapalıdır	5. sınıf	233	2,72	0,67290	1,588	0,191	Anlamlı farklılık yoktur.
	6. sınıf	257	2,73	0,72202			
	7. sınıf	382	2,83	0,72069			
	8. sınıf	311	2,80	0,73229			
Bilimsel Bilgi Gerekçelendirilebilir	5. sınıf	233	4,26	0,60568	1,494	0,214	Anlamlı farklılık yoktur.
	6. sınıf	257	4,23	0,56233			
	7. sınıf	382	4,20	0,63253			
	8. sınıf	311	4,15	0,69420			
Bilimsel Bilgi Değişebilir	5. sınıf	233	3,93	0,68632	4,236	0,005*	5-7 6-7 7-8
	6. sınıf	257	3,96	0,67165			
	7. sınıf	382	4,12	0,70248			
	8. sınıf	311	4,01	0,76120			
BYGÖ Toplam	5. sınıf	233	3,43	0,38828	1,888	0,130	Anlamlı farklılık yoktur.
	6. sınıf	257	3,43	0,39247			
	7. sınıf	382	3,50	0,45598			

8. sınıf 311 3,45 0,44235

*p<0,05

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde BYGÖ'nün 'Bilimsel Bilgi Değişebilir' isimli alt boyutunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F=4,236; p<0,05). Bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post Hoc testinden elde edilen sonuçlara göre, 5 ile 7. sınıflar arasında 7. sınıf lehine; 6 ile 7. sınıflar arasında 7. sınıf lehine ve 7 ile 8. sınıflar arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin alt boyutlardan aldıkları puanlar da incelendiğinde, yedinci sınıf öğrencilerinin 4,12 ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

3.2. Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüş Ölçeği İle İlgili Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre VYGÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Bağımsız Gruplar t-Testinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre VYGÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar

Faktörler	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Bilimsel Çalışma ve Varlıklar	Kız	582	3,71	0,64317	0,678	0,498
	Erkek	580	3,68	0,68482		
Bilimsel Çalışmaların gerçek Karşılığı	Kız	582	3,77	0,64749	-1,434	0,152
	Erkek	580	3,83	0,68604		
Bilimsel Varlıklar	Kız	582	3,44	1,08072	0,697	0,486
	Erkek	580	3,40	1,14629		
Varlığın Sürekliliği	Kız	582	2,94	1,80406	2,373	0,018*
	Erkek	580	2,74	0,97438		
Gerçekliğe Ulaşma	Kız	582	3,91	0,83855	-3,013	0,003*
	Erkek	580	4,06	0,80634		
VYGÖ Toplam	Kız	582	3,60	0,43839	0,344	0,731
	Erkek	580	3,59	0,42785		

*p<0,05

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçek puanlarının ortalamaları arasında ölçeğin 'Varlığın Sürekliliği' alt boyutunda kız öğrenciler lehine (t=2,373; p<0,05) ve 'Gerçekliğe Ulaşma' alt boyutunda erkek öğrenciler lehine (t=-3,013; p<0,05) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre VYGÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi'nden elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre VYGÖ ve alt boyutlarından almış oldukları puanlar

Faktörler	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	f	p	Anlamlı Farklılık
Bilimsel Çalışma ve Varlıklar	5. sınıf	232	3,75	0,62289	3,086	0,026*	5-6
	6. sınıf	256	3,73	0,68816			
	7. sınıf	372	3,71	0,64416			
	8. sınıf	303	3,59	0,69002			
Bilimsel Çalışmaların	5. sınıf	232	3,66	0,65161	5,432	0,001*	5-6
	6. sınıf	256	3,81	0,65312			
	7. sınıf	372	3,82	0,65792			

gerçek Karşılığı	8. sınıf	303	3,88	0,68673			
Bilimsel Varlıklar	5. sınıf	232	3,44	1,10911	3,774	0,010*	5-6
	6. sınıf	256	3,22	1,17566			6-7
	7. sınıf	372	3,51	1,04471			6-8
	8. sınıf	303	3,46	1,12848			
Varlığın Sürekliliği	5. sınıf	232	2,91	2,45650	2,076	0,102	Anlamli farklılık yoktur.
	6. sınıf	256	2,64	0,93569			
	7. sınıf	372	2,87	0,96563			
	8. sınıf	303	2,91	1,25581			
Gerçekliğe Ulaşma	5. sınıf	232	4,05	0,79604	1,163	0,323	Anlamli farklılık yoktur.
	6. sınıf	256	3,95	0,81224			
	7. sınıf	372	4,02	0,83003			
	8. sınıf	303	3,93	0,85119			
VYGÖ Toplam	5. sınıf	232	3,59	0,50784	2,449	0,062	Anlamli farklılık yoktur.
	6. sınıf	256	3,53	0,37161			
	7. sınıf	372	3,63	0,41532			
	8. sınıf	303	3,60	0,43668			

*p<0,05

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, VYGÖ'nün 'Bilimsel Çalışma ve Varlıklar', 'Bilimsel Çalışmaların Gerçek Karşılığı' ve 'Bilimsel Varlıklar' faktörlerinde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan post Hoc testinden elde edilen sonuçlara göre, 'Bilimsel çalışma ve Varlıklar' faktöründe 5 ve 6. sınıflar arasında 5. sınıf lehine; 6 ve 8. sınıflar arasında 6. sınıf lehine; 5 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine; 7 ve 8. sınıflar arasında 7. sınıf lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. 'Bilimsel çalışmaların gerçek karşılığı' faktöründe 5 ve 6. sınıflar arasında 6. sınıf lehine; 5 ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf lehine; 5 ve 8. sınıf arasında 8. sınıf lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. 'Bilimsel varlıklar' faktöründe ise 5 ve 6. sınıflar arasında 5. sınıf lehine; 5 ve 7. sınıflar arasında 7. sınıf lehine; 6 ve 8. sınıflar arasında 8. sınıf lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

4. Tartışma Ve Sonuç

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgi ve bilimsel bilginin varlık alanına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla ortaokul öğrencilerinin 'Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği' ile 'Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüş Ölçeği'nin alt boyutları ve ölçeklerin toplamından aldıkları puanların, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

4.1. Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği Sonuçları

Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeği sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen (Tüken, 2010; Güneş, 2014; Geçici, 2017) çalışmalar olmakla birlikte desteklemeyen ve cinsiyetler arasında anlamlı farklılıkların olduğu çalışmalar (Balantekin, 2013; Çavuş, 2013; Kızıklı, 2016) da bulunmaktadır.

Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüş Ölçeğinin sonuçlarına öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyinde bakıldığında 'Bilimsel Bilgi Değişebilir' alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu alt boyutun maddeleri incelendiğinde daha çok bilimin durağan olmadığı ve bilimsel bilginin değişkenliği üzerine maddeler içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla bu alt boyuttaki anlamlı farklılığın 7. sınıf öğrencilerinin lehine olması, bilimsel bilginin değişebileceğini gösteren birçok konunun (hücre, atom modelleri, uzay araştırmaları gibi) 7. sınıf düzeyinde işlenmesi ile örtüşmektedir. Literatürde de bulguları destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır (Özmuş, 2012; Başer Gürsoy, Erol ve Akbay, 2015; Aşut, Özbay, Akkaya ve Ertekin, 2016).

4.2. Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüş Ölçeği Sonuçları

Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüş Ölçeği sonuçları incelendiğinde 'Varlığın Sürekliliği' alt boyutunda kız öğrenciler lehine, 'Gerçekliğe Ulaşma' ise alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık

ortaya çıkmıştır. Varlığın sürekliliği alt boyutunda, bilimin üretildiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilenmesi ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu bağlamda kız öğrencilerin toplumdaki sosyal ve kültürel değişime daha duyarlı olduğu sonucuna varılabilir. Gerçekliğe Ulaşma alt boyutunda ise teknoloji ile ilgili maddelerin yer alması nedeniyle erkek öğrencilerin teknoloji konusunda daha ilgili olduğu sonucuna varılabilir.

Bilimsel Bilginin Varlık Alanına Yönelik Görüş Ölçeği sonuçları incelendiğinde bilimsel çalışma ve varlıklar, bilimsel çalışmaların gerçek karşılığı, bilimsel varlıklar alt boyutlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bilimsel çalışma ve varlıklar alt boyutunda soyut varlıklar ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu alt boyutta öğrenci ortalamaları 5. sınıftan 8. sınıf düzeyine doğru gittikçe azalmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerde ontolojik kategorileştirmenin zamanla oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilimsel çalışmaların gerçek karşılığı alt boyutundaki maddelere bakıldığında daha çok soyut kavramlar ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu boyutta öğrenci ortalamalarında 5. sınıf düzeyinden 8. sınıf düzeyine doğru gittikçe bir artış görülmektedir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde bu konuların 5. sınıftan 8. sınıfa doğru kademeli olarak verildiği görülmektedir.

Bilimsel varlıklar alt boyutundaki maddelere bakıldığında ise çıplak gözle görülemeyen ancak deneyler yoluyla var olduğunu görebildiğimiz varlıklar ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu boyutta özellikle 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalamalarının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalamalarından düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Oysa Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde özellikle maddelerin taneciklerden oluştuğuna dair kazanımlar mevcuttur. Buna rağmen 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin bu alt boyutta en düşük ortalamaya sahip olmalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarından, öğrenme sürecindeki etkinliklerden, öğretmenlerin epistemolojik görüşlerinden ve derslerde yeterince deneylere yer verilmemesinden kaynaklanabileceği sonucuna varılabilir.

Literatürde bilimsel bilginin varlık alanına yönelik çalışmalar az sayıda olmasına rağmen bulguları destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. (Özalp, 2008; Ünal Çoban ve Ergin, 2011).

4.3. Öneriler

Bu konuda daha çok araştırma yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.

Bu çalışma sadece bir bölgede yapılmıştır. Dolayısıyla yaşanan coğrafyanın, ailenin demografik özelliklerinin ve sosyo-ekonomik durumlarının etkisi göz ardı edilmiştir. Bundan sonra bu konuyla yapılan araştırmalarda bu şartlar da göz önünde bulundurulabilir.

Araştırma sonucunda ölçeklerin alt boyutlarında cinsiyet ve sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farkların sebeplerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Aşut, N., Özbay, H.E., Akkaya, G. & Ertekin, P. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin başarılarının olası bilimsel epistemolojik yordayıcılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 157-168. DOI: 10.17679/iuefd.17286966

Aydın, M. ve Geçici, M.E. (2017). 6. Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 1, Nisan 2017, Sayfa 213-229*

Bahçivan, E. (2017). Eğitim Bilimlerinde Epistemoloji Araştırmaları: Düne, Bugüne ve Gelecek Perspektiflere Eleştirel Bakış. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; 13(2): 760-772

Balantekin, Y. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Epistemolojik İnançları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2, Sayı 2, nas. 312 – 328.*

Balci, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Başer-Gürsoy, V. G., Erol, O. ve Akbay, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-28.

Cevizci, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. Say Yayıncılık, İstanbul.

Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of hong kong teacher education students: resolving conceptual and empirical issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, (28)3, 225-234.

Çavuş, R. (2013). *Farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel konulara bakış açıları*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). Epistemolojik inanışlar ve Öğretme öğrenme süreçleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı: 32, Sayfa: 75 – 93*

Deryakulu, D. ve Hazır Bıkmaz, F. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 2, (4), 243-247

Güneş, G. (2014). *Çocukların epistemolojik görüşlerinin ve öğrenme stillerinin öklidyen geometrisinde modellenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Hofer, B. K. ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.

Kızıklı, G. (2016). *Bilimsel epistemolojik inançlar, TEOG sınavına ilişkin tutumlar ve TEOG başarısı arasındaki ilişkilerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep üniversitesi. Gaziantep.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937_FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf sitesinden erişilmiştir.

Özalp, D. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı konusundaki kavram yanlışlarının ontoloji temelinde belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Özmuş, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Bilgiye Yönelik Görüşleri: Bilgi Okuryazarlığı Açısından Bir Çözümleme. *İlköğretim Online*, 11(3), 629-645, 2012.

Sandoval, W. A. (2005). Understanding Students. Practical Epistemologies And Their Influence On Learning Through Inquiry. *Science Education*. 89, 634-656.

Sarı, A. ve Bayram, H. (2018). Ontoloji temelinde kavram yanlışlarının belirlenmesi: Maddenin yapısı ve özellikleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 70, Mayıs 2018, s. 225-246

Tüken, G. (2010). *Kentlerde ve Kırsal Kesimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Ünal Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi:7. Sınıf Işık ünitesi örneği*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Ünal Çoban, G. ve Ergin, Ö. (2011). Bilimsel bilginin varlık alanına modellemeye dayalı öğretimle bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2011*, 9(2), 211-254

7. Sınıf Maddenin Sınıflandırılması Konusunun Transpozisyon Didaktik Teorisi Doğrultusunda Bilimsel Bilgi'den Okutulacak Bilgi'ye Olan Dönüşümünün İncelenmesi

Doç. Dr. Gamze DOLU

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi

agamze@balikesir.edu.tr

Öğretmen Nilay KORKMAZ

İstanbul Esenyurt Halil Fahri Orman Ortaokulu

tnkorkmaz10@gmail.com

Doç. Dr. Bülent PEKDAĞ

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi

pekdag@balikesir.edu.tr

Özet

Transpozisyon didaktik, “Bilimsel Bilgi”, “Okutulacak Bilgi”, “Okutulan Bilgi” ve “Özümlenen Bilgi” olarak, dört bilgi türü arasındaki dönüşümleri incelemektedir. Bilimsel araştırmalar sonucu, bilimsel çevrelerce kabul edilmiş bilgiler “Bilimsel Bilgileri” oluşturur. Chevillard (1991), “Okutulacak Bilgiden” bahsederken referans olarak öğretim programlarından ve öğretmen yardımcı kitaplarından bahsetmektedir. Çalışmada; 7. sınıf Maddenin Sınıflandırılması konusunun transpozisyon didaktik teorisi doğrultusunda Bilimsel Bilgi'den Okutulacak Bilgi'ye dönüşümünün incelenmiştir. Bilimsel bilgi olarak *Petrucci, Herring, Madura ve Bissonnette'nin “Genel Kimya İlkeler ve Modern Uygulamalar Cilt 1”* ve Editör: Hüseyin Bağ'ın “*Genel Kimya 1*” kitapları incelenmiştir. Okutulacak bilgi olarak Talim ve Terbiye Kurulunun 30/11/2015 tarih, 92 sayılı kararıyla 2016/2017 öğretim yılından itibaren beş yıl ders kitabı olarak kabul edilmiş *Gülçin Gündüz'ün hazırladığı “Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı”* incelenmiştir. “Bilimsel Bilgi”den “Okutulacak Bilgi”ye dönüşümü görebilmek adına, seçilen kitaplardan “Maddenin Sınıflandırılması” konusuna ait başlıklar ele alınmıştır. Konu başlıkları tablollaştırılarak, bilimsel bilgiyle okutulacak bilgi arasındaki transpozisyon oranı hesaplanmıştır. Bilimsel bilgide belirlenen konulardan okutulacak bilgi kaynağına alınmış konular sayılarak % olarak ifade edilmiştir. Analizler sonucunda, ders kitabındaki bilgilerin % 64,71'inin bilimsel bilgi ile örtüştüğü bulunmuştur. Bu oran, maddenin sınıflandırılması konusundaki bilimsel bilgilerin çoğunluğunun temel eğitim seviyelerine kadar nüfus ettiğini göstermektedir. Bu çalışmayla bilginin dönüşümünün incelenmesinin, öğretim sürecinin doğru planlanmasına önemli bir kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Maddenin Sınıflandırılması, Transpozisyon, Didaktik

Abstract

Transposition didactic involves the transformation of four types of knowledge among the “Scientific Knowledge”, “Knowledge to be Taught”, “Learnt Knowledge” and “Assimilated Knowledge”. The knowledge which has been accepted by the scientific authorities as a result of the scientific investigations constitutes the “Scientific Knowledge”. Chevillard (1991) mentions teaching programs and teacher guide books when talking about the “Knowledge to be Taught”. In the present study, the transformation of the 7th grade level classification of matter subject from the “Scientific Knowledge” to the “Knowledge to be Taught” was investigated in terms of the transposition didactic theory. The books of “General Chemistry Principles and Modern Applications Volume 1” of Petrucci, Herring, Madura and Bissonnette and “General Chemistry 1” of the Editor: Hüseyin Bağ were examined in terms of the scientific knowledge. The book of “Middle School 7th Grade Level Science Textbook” prepared by Gülçin Gündüz which has been accepted as course textbook for five years long beginning from 2016/2017 academic year with the decision of the Board of Education (30/11/2015, no. 92) was investigated as the knowledge to be taught. In order to examine the transformation of “Scientific Knowledge” to the “Knowledge to be Taught”, the headings related to the subject of “Classification of Matter” were listed from the selected books. Those headings were organized in the form of a table and the amount of transposition between scientific knowledge and knowledge to be taught was calculated. The subjects taken from the selected textbooks as scientific knowledge were defined in the percentages, %. As a result of the analysis, 64.71 % of the knowledge in the textbooks was

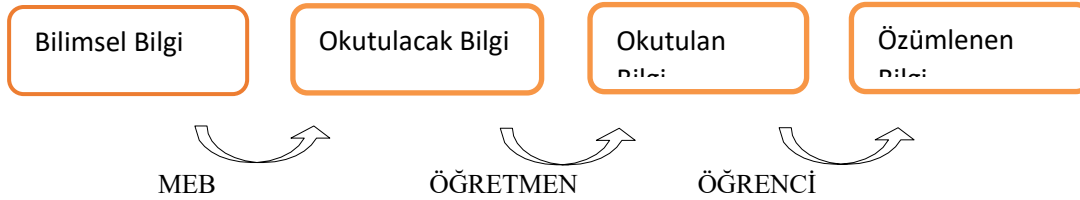
determined to match with the scientific knowledge. This proportion shows that scientific knowledge related to the classification of matter subject mostly penetrates to the primary education levels. It is expected that the investigation of the transformation of knowledge might constitute an important source for the correct planning of teaching process.

Key Words: Classification of Matter, Transposition, Didactic.

Giriş

Eğitim-öğretim süreci boyunca, özellikle öğretmenlerin bilimsel bilgileri aktarımı ayrıca öğrencilerin bu bilgileri özümleyip kendi zihinlerinde yapılandırmalarıyla ilgili birçok farklı yaklaşım öne sürülmektedir. Son zamanlarda önemi anlaşılan bu yaklaşımlardan biri ise “Transpozisyon Didaktik” olarak adlandırılan bir eğitim teorisidir. Transpozisyon Didaktik Teorisi, Yves Chevallard (1982, 1991) tarafından ilk olarak Matematik Eğitimi alanında ortaya konulmuştur (Chevallard ve Johsua, 1982; Chevallard, 1991). “Bilimsel Bilgi”, “Okutulacak Bilgi”, “Okutulan Bilgi” ve “Özümlenen Bilgi” oluşumu ve ayrıca tüm bilgiler arasındaki dönüşümün tümü Transpozisyon Didaktik’in çalışma alanını oluşturmaktadır. Transfer etmek, yer değiştirmek, aktarmak anlamlarına gelen “Transpozisyon” kelimesi bu teoride, bilginin öğretim süreci boyunca geçirdiği değişimi anlatmaktadır. “Didaktik” kelimesi ise öğretimsel anlamındadır. Transpozisyon Didaktik ise; “bilginin dönüşüm süreci”, “öğretimsel süreçte bilgi aktarımı” şeklinde düşünülebilmektedir (Pelitoğlu, 2006).

Transpozisyon Didaktik süreci, “Bilimsel Bilgi”, “Okutulacak Bilgi”, “Okutulan Bilgi” ve “Özümlenen Bilgi” olarak temelde 4 bilgi türünü ve bu bilgi türleri arasındaki 3 basamağı içermektedir (Şekil 1):



Şekil 1. Transpozisyon didaktik basamakları (Pelitoğlu, 2006).

Transpozisyon didaktik sürecinde “Özümlenen Bilgi” türüne ulaşmak için oluşturulan ilk basamak, “Bilimsel Bilgi” yani “Üniversite Bilgisi”nin “Okutulacak Bilgi”ye dönüştürülme sürecidir. Bu aşamada, Program Geliştirme Komisyonu bilgilerin düzenlenmesi işini yapmaktadır. Ülkemizde “Bilimsel Bilgi”yi “Okutulacak Bilgi”ye dönüştüren komisyon, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’dır.

Bilgi, bundan sonraki aşamada “Okutulacak Bilgi”den “Okutulan Bilgi” ye bir dönüşüm yaşamaktadır. Bu da transpozisyonun ikinci basamağını oluşturmaktadır. “Okutulacak Bilgi” kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı’nın öngördüğü öğretim programı ve ders kitabı ele alınırsa, öğretmenin sınıfta konuyla ilgili söylediği her şey “Okutulan Bilgi” olarak kabul edilmektedir. Öğretmen “Okutulan Bilgi”yi oluştururken, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ön gördüğü öğretim programı ve ders kitabından yola çıkmaktadır.

Didaktiksel dönüşüm süreçleri okuldan çok uzakta, dönüştürülecek bilgilerin seçimiyle başlar. Bunu açık bir biçimde sadece basitleştirici, transfer ya da adapte edici değil, yaratıcı bir biçimde, yani bu bilginin bir yandan işlevini ve gücünü koruyan, bir yandan da öğretilebilir hale sokan yaratıcı bir işe çevrilmesi gerekmektedir. Bu dönüşümsel çalışma; politikacı, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bir dizi özne tarafından ve ilk bakışta ayırt edilmesi kolay olmayan tarihsel ve kurumsal koşullar altında gerçekleştirilir. Bu, öğretmeyi kolaylaştırırsa da doğal olarak okullarda yapılabileceklere bir dizi sınırlamayı da getirmektedir (Bosch ve Gascón, 2006).

Didaktiksel dönüşüm yalnızca “bilimsel bilgilerin” “öğretilecek bilgilere” dönüşmesinin yolunu göstermemektedir. Aynı zamanda yer, izleyiciler ve öğretim programının ön gördüğü öğretim amaçları ile de ilgilidir. “Öğretilecek bilginin” içeriği bilimsel araştırmalar yapan gruplar tarafından belirlenen ve isimlendirilen bilgilerden yani “bilimsel bilgilerden” meydana gelir. Sonuç olarak, didaktiksel dönüşüm kavramı bilimsel bilginin öğretilecek bilgi içeriğine dönüşmesinin doğrudan olmadığını göstermektedir. Her eğitimi sürecin ikinci aşaması boyunca yapılan özel dönüşüm ayarlamasını meydana getirir. Bununla beraber, didaktiksel dönüşüm, eğitimcilerin adına, sınıflarında bilimsel bilgilere dayanan derslerin oluşturulmasını, programlar tarafından (öğretilecek bilgilerin içeriğini) yönlendirilmesini ve düzenleme içerisine alınmasını gerektirir (Komis, 2001).

Ülkemizde “Transpozisyon Didaktik Teorisi” ile ilgili yapılan çalışmalar son zamanlarda büyük bir ivme kazanmıştır. Yıldırım (2005) tarafından Fransız ve Türk ders kitaplarında, genetik eğitimi içerisinde yer alan kromozom kavramının “Transpozisyon Didaktik Teorisine” göre incelendiği çalışma bu tür araştırmalara bir örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmada Yıldırım, “Bilimsel Bilgi”den “Okutulacak Bilgi”ye bilginin transpozisyonu yapılırken iki farklı ülkedeki program geliştirme komisyonlarının tutumlarını karşılaştırmıştır (Yıldırım, 2005).

Araştırma Sorusu

Bilimsel bilgi kaynakları ve okutulacak bilgi kaynağı incelenerek, “Didaktiksel Dönüşüm Teorisi doğrultusunda, “okullarda öğrencilere aktarılan bilgilerin ne kadarının bilimsel bilgi ile örtüştüğü” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, belirli bir genellemeye ulaşmak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yapılmıştır. Doküman incelemesinde temel amaç; araştırılması hedeflenen durum ya da durumlar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Doküman incelemesi, özellikle doğrudan görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak da kullanılmaktadır (Madge, 1965).

Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir çalışmada şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: Eğitim alanında ders kitapları, öğretim programı, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. (Bogdan ve Biklen 1992). Buradan yola çıkılarak, bilimsel bilgidan okutulacak olan bilgiye olan dönüşümü görebilmek adına kaynak olarak seçilen kitaplardan veriler toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada, bilimsel bilgi kaynakları olarak Petrucci, Herring, Madura ve Bissonnette'nin “Genel Kimya İlkeler ve Modern Uygulamalar Cilt 1” kitabı ve Editör: Hüseyin Bağ'ın “Genel Kimya 1” kitabı incelenmiştir.

“Bilimsel Bilgi”den “Okutulacak Bilgi”ye olan dönüşümü inceleyebilmek için, kaynak olarak seçilen kitaplardan “Maddenin Sınıflandırılması” konusunun doküman analizi yapılmıştır. Bu aşamada bilimsel bilgi kaynaklarından seçilen konuya ait konu başlıkları belirlenmiştir. Belirlenen konu başlıkları tablolaştırılarak bilimsel bilgi ile okutulacak bilgi arasındaki dönüşüm incelenmiştir.

Araştırmada, okutulacak bilgi kaynağı olarak Talim ve Terbiye Kurulunun 30/11/2015 tarih ve 92 sayılı kararıyla 2016-2017 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş Gülçin Gündüz tarafından hazırlanmış “Ortaokul 7. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı” incelenmiştir.

Bilimsel bilgi kaynaklarında olduğu gibi 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabından da seçilen ünitenin konu başlıkları çıkarılarak tablolaştırılmıştır. Daha sonra, bilimsel bilgi ile okutulacak bilgi arasındaki transpozisyonun dönüşüm oranı hesaplanmak için, bilimsel bilgede belirlenen konulardan okutulacak bilgi kaynağında varolan konular sayılarak sonuç % olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, ele alınan kaynak kitaplar ışığında, ortaokul 7. sınıf “Maddenin Sınıflandırılması” konusunda meydana gelen transpozisyon didaktik ortaya konmuştur.

Tablo 1’de bilimsel bilgi kaynaklarından seçilen konuların, okutulacak bilgi kaynağı olarak seçilen 7. sınıf Fen Bilimleri kitabında bulunup bulunmadığına bakılmıştır.

Tablo 1Elementler konusunda bilimsel bilgi ile okutulacak bilgi karşılaştırılması

Konu	Bilimsel Bilgi	Okutulacak Bilgi	
		Ders Kitabında Var	Ders Kitabında Yok
ELEMENTLER	• Elementin tanımı	√	
	• Elementlerin sembolleri kuralları ve örnekleri	√	
	• Elementlerin yapısı (Moleküler/İyonik)	√	
	• Elementlerin özellikleri ve kullanım alanları (periyodik sistemdeki ilk on sekiz element)	√	

Tablo 1 incelendiğinde bilimsel bilgi kapsamında değerlendirilen konuların, okutulacak bilgi kapsamında 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabına hangilerinin alındığı ve hangilerinin alınmadığı görülmektedir. Elementlerin tanımı ve sembolleri, elementlerin yapısı, periyodik tablodaki ilk on sekiz elementin özellikleri ve kullanım alanları

okutulacak bilgi kaynağında yer almaktadır. Bu bilgilerin, transpozisyon didaktik kapsamında bir değişime uğramadan okutulacak bilgi kapsamında olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2 Bileşikler konusunda bilimsel bilgi ile okutulacak bilgi karşılaştırılması

Konu	Bilimsel Bilgi		Okutulacak Bilgi	
	Bilgi		Ders Kitabında Var	Ders Kitabında Yok
BİLEŞİKLER	• Bileşik tanımı		✓	
	• Bileşiklerin yapısı (Moleküler/İyonik)		✓	
	• Bazı bileşiklerin ve iyonların formülleri ve isimleri		✓	
	• Bazı katyonların ve anyonların değerlikleri ve adları		✓	
	• İyonik bağlı bileşiklerin formüllerinin yazılması			✓
	• Hidrat bileşiklerinin adlandırılması			✓
	• Ametal-ametel bileşiklerinin adlandırılması			✓
	• Halojen asitlerinin adlandırılması			✓

Tablo 2 incelendiğinde, bileşiklerin tanımı, bileşiklerin yapısı, bazı bileşiklerin ve iyonların formülleri ve isimleri, bazı katyonların ve anyonların değerlikleri ve adları okutulacak bilgi kapsamına alınmıştır. Buna karşılık, iyonik bağlı bileşiklerin formüllerinin yazılması, hidrat bileşiklerinin adlandırılması, ametal-ametel bileşiklerinin adlandırılması ve halojen asitlerinin adlandırılması konuları bilimsel bilgi kaynaklarında yer alırken, okutulacak bilgi kapsamına alınmamıştır.

Örnek olarak şekil 2’de bileşiklerin yapısı konusunun farklı kaynaklardaki açıklamaları verilmiştir.

Bilimsel Bilgi Kaynağı (Bağ (Ed.), 2006)	Okutulacak Bilgi Kaynağı (Gündüz, 2016)
<p>Bileşikler genel olarak moleküler ve iyonik bileşikler olmak üzere ikiye ayrılırlar. Bir bileşiği adlandırmadan önce o bileşiğin iyonik mi yoksa moleküler mi olduğuna karar vermeniz gerekir.</p> <p>Molekül: Bir grup atomun birbirleriyle belirli bir düzene göre bağlanarak oluşturdukları elektrikçe nötral bir bintir. Moleküllerden oluşmuş bileşiklere moleküller bileşik adı verilir.</p> <p>İyon: Pozitif veya negatif yüklü atom veya atom gruplarına iyon adı verilir. İyonlardan oluşmuş bileşiklere ise İyonik Bileşikler adı verilir.</p>	

Şekil 2. Bileşiklerin yapısının farklı bilgi kaynaklarındaki karşılaştırılması

Şekil 2’ye bakıldığında “Okutulacak Bilgi” kaynağında yer alan bileşiklerin yapısının gösterimi öğrencilerde yanlış öğrenmeye sebep olabilir. Kaynakta moleküler yapıli bileşikler mikroskobik ölçekte resmedilirken, iyonik yapıli bileşikler makroskobik ölçekte resmedilmiştir.

Tablo 3 Karışımlar konusunda bilimsel bilgi ile okutulacak bilgi karşılaştırılması

Bilimsel Bilgi		Okutulacak Bilgi	
Konu	Bilgi	Ders Kitabında Var	Ders Kitabında Yok
KARIŞIMLAR	• Karışım tanımı	√	
	• Fiziksel hallerine göre karışım örnekleri	√	
	• Homojen karışım ve heterojen karışım tanımı	√	
	• Çözücü ve çözünen tanımı	√	
	• Derişik ve seyreltik çözelti tanımı		√
	• Alaşım tanımı	√	
	• Çözünme olayı	√	
	• Çözünme olayına örnekler (tuz kristalinin su içerisinde çözünmesi gibi)	√	
	• Doymuş, aşırı doymuş ve doymamış çözelti oluşumu		√
	• Elektrolit ve elektrolit olmayan çözeltiler		√
• Çözünürlük-sıcaklık ilişkisi	√		
• Çözünürlük-basınç ilişkisi (Henry Yasası)		√	


Karışımlar konusuna gelindiğinde ise Tablo 3'te görüldüğü gibi transpozisyon didaktiğin etkileri dikkat çekmektedir. Karışım tanımı, fiziksel hallerine göre karışım örnekleri, homojen ve heterojen karışım tanımı, çözücü ve çözünen tanımı, alایشım tanımı, çözünme olayı ve örnekleri, çözünürlük-sıcaklık ilişkisi konuları okutulacak bilgi kapsamında yer almaktadır. Buna karşılık, bilimsel bilgi kapsamında olan, derişik ve seyreltik çözelti tanımı, doymuş, aşırı doymuş ve doymamış çözelti oluşumu, elektrolit ve elektrolit olmayan çözeltiler ve çözünürlük-basınç ilişkisi konularının okutulacak bilgi kapsamında ders kitabında yer almamaktadır.

Tablo 4 Karışımların ayrıştırılması konusunda bilimsel bilgi ile okutulacak bilgi karşılaştırılması

Bilimsel Bilgi		Okutulacak Bilgi	
Konu	Bilgi	Ders Kitabında Var	Ders Kitabında Yok
KARIŞIMLARIN AYRIŞTIRILMASI	• Süzme yöntemi ile ayırma	√	
	• Mıknatıs ile ayırma	√	
	• Yüzeğe çıkma veya dibe çökme		√
	• Sedimentasyon-dekantasyon		√
	• Santrifüjleme	√	
	• Ayırma hunisi	√	
	• Flotasyon (yüzdürme)	√	
	• Kromatografi ile ayırma		√
	• Ayrımsal damıtma yöntemi (Distilasyon)	√	
	• Kristallendirme		√

Tablo 4'e bakıldığında, karışımların ayrıştırılması yöntemlerinden süzme ile ayırma, mıknatıs ile ayırma, santrifüjleme, ayırma hunisi, flotasyon (yüzdürme) ve ayrımsal damıtma (distilasyon) yöntemlerinin okutulacak bilgi kaynağına dahil edildiği görülmektedir. Bunu karşılık, yüzeğe çıkma veya dibe çökme, sedimentasyon-dekantasyon, kromatografi ile ayırma ve kristallendirme yöntemlerinin okutulacak bilgi kapsamında ders kitabında yer almadığı görülmüştür.

Örneğin, santrifüjleme yönteminin her iki bilgi kaynağındaki tanımı Şekil 3'te gösterilmiştir.

Bilimsel Bilgi Kaynağı (Bağ (Ed.), 2006)	Okutulacak Bilgi Kaynağı (Gündüz, 2016)
<p>v) Santrifüjleme: Sıvı içerisindeki katı parçacıkları çok küçük ise bu durumda süzme ile ayırma yeterli olmayabilir. Bu durumda katı parçacıkları çökelmek için santrifüj aletinden yararlanılır. Bu işlem normal ayırmalarda da kullanılır. Bu suretle zamandan büyük tasarruf sağlanır. Mikro düzeydeki ayırmalarda da kullanılabilir. Diğer normal süzme işlemlerine oranla daha yaygın kullanımını sağlar.</p>	

Şekil 3. Santrifüjleme yönteminin farklı bilgi kaynaklarındaki karşılaştırılması

Şekil 3'te okutulacak bilgi kaynağında verilen santrifüjleme yöntemi, görsellerle zenginleştirilerek anlatılmıştır. Görsellerle anlatımın, öğrencilerin santrifüjleme kavramını öğrenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu şekilde bir transpozisyon, öğrenciyi olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Sonuç olarak, didaktiksel dönüşüm teorisine göre 7. sınıf Fen Bilimleri ders kitabında yer alan “Maddenin Sınıflandırılması” ünitesinin didaktiksel dönüşüm süreci sonucunda dönüşüm oranı % 64,71 bulunmuştur. Bir başka ifade ile, bilimsel bilgi kapsamında yer alan konulardan % 64,71'i 7. sınıf seviyesinde fen bilimleri dersinde okutulacak bilgi kapsamına alınmıştır. Buna karşılık, bilimsel bilgi kapsamındaki konulardan % 35,29'unun ise 7. sınıf fen bilimleri dersinde okutulacak bilgi kapsamına alınmadığı tespit edilmiştir. Didaktiksel dönüşüm teorisi kapsamında incelendiğinde bilimsel bilgi ile okutulacak bilgi arasında az bir oranda bir farklılığın bulunduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Maddenin Sınıflandırılması konusunda var olan bilimsel bilgilerin büyük bir kısmının okutulacak bilgi haline dönüştürüldüğü görülmüştür. Yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin hazırbulunluşluk düzeyleri ve gelişim özellikleri düşünüldüğünde %65'lik bir dönüşüm oranının oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile maddenin sınıflandırılması konusundaki bilimsel bilgilerin büyük bir kısmı temel eğitim seviyesine kadar nüfus etmiştir. Ayrıca, öğrencinin ön bilgileri düşünüldüğünde bilimsel bilgi kapsamında yer alan bazı konuların (derişik ve seyreltik çözeltiler tanıması; doymuş, aşırı doymuş ve doymamış çözeltiler oluşumu; yüzeye çıkma veya dibe çökme; kristallendirme) 7. sınıf seviyesinde okutulacak bilgi kapsamına alınabileceği düşünülmektedir. Böylece, %65 didaktiksel dönüşüm oranının biraz daha yükselebileceği ve daha fazla bilimsel bilginin temel eğitim seviyesinde öğrencilere verilebileceği düşünülebilir.

. Öneriler

Aşağıda belirtilen öneriler, ileride yapılacak bilimsel çalışmalara ışık tutabilir:

- Bu çalışma sadece “Maddenin Sınıflandırılması” konusu ile sınırlıdır. Transpozisyon Didaktik teorisi kapsamında farklı fen konuları üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Çalışmaya farklı analiz yöntemleri de eklenebilir.
- Bilimsel bilgi kaynakları çeşitlendirilebilir.
- Okutulacak bilgi kaynakları çeşitlendirilebilir. Ders kitapları dışında öğretmenlerin kullandıkları yardımcı kitaplar da analiz edilebilir.

Kaynaklar

Bağ, H. (Ed.) (2006). *Genel Kimya 1*. 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Bosch, M., & Gascón, J. (2006). Twenty-five years of didactic transposition. *ICMI Bulletin*, 58, 51-65.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. 2. Baskı. Grenoble: La Pensée Sauvage Ed.

Chevallard, Y., & Johsua M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: La notion de distance. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 3(2), 157-239.

Gülçin, G. (2016). *Ortaokul Fen Bilimleri Dersi 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Komis, V. (2001). *Didactics of informatics: From the formation of the scientific field to the conjunction among research and school practice*. http://www.ecedu.upatras.gr/komis/Pdf_Total/Komis_WorkShop_DidacticsOfInformatics.pdf. Web adresinden 12 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

Madge, J. (1965). *The tools of science An analytical description of social science techniques*. Anchor Books Doubleday and Comp.

Pelitoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf "Sindirim Sistemi" Konusunun Transpozisyon Didaktik Teorisine Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Petrucci, H., Herring, F., Madura, D., & Bissonnette, C. (2014). *Genel Kimya İlkeler ve Modern Uygulamalar Cilt 1. (10. Baskıdan Çeviri)*. Ankara: Palme Yayıncılık.

Yıldırım, M. (2005). Fransız ve Türk ders kitaplarında genetik eğitimi içerisinde kromozom kavramı. *1. Fen ve Matematik Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.

Kimya Öğretmen Adaylarının Organik Kimyada Mobil Öğrenme Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri: Nükleofilik Sübstitüsyon Tepkimeleri Örneği

Gülten ŞENDUR

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Gulten.Sendur@Deu.Edu.Tr

Özet

Bu araştırmayla, Organik Kimya-2 dersi kapsamında yer alan nükleofilik sübstitüsyon tepkimelerine ilişkin öğretmen adaylarının etkileşimli olarak sürece katıldıkları mobil öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi ve bu uygulamaların öğretmen adaylarının görüşleri ışığında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2017-2018 öğretim yılında Ege bölgesindeki bir eğitim fakültesinin Kimya Eğitimi Anabilim Dalında Organik Kimya-2 Dersini alan 14 öğretmen adayı ile bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada, öncelikle S_N1 , S_N2 , S_Ni tepkimeleri içeren kartlar öğretmen adaylarının oluşturduğu gruplara verilmiş ve öğretmen adaylarının gruplarda bu tepkimelerinin mekanizmalarını tartışmaları sağlanmıştır. Ardından öğretmen adaylarına verilen molekül modelleri ile her tepkimenin basamağını bu modeller ile modellemeleri, fotoğraflarını çekmeleri ve ios-stop motion ve android-stop motion studio programları aracılığı ile tepkime mekanizmalarının videolarını oluşturmaları sağlanmıştır. Uygulamalarının tamamlanmasının ardından, öğretmen adaylarına yapılan uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 7 açık uçlu sorudan oluşan form uygulanmıştır. Veri toplama aracından elde edilen verilerin içerik analiz sonucu, öğretmen adaylarının, nükleofilik sübstitüsyon tepkimesine yönelik geliştirilen mobil öğrenme uygulamalarını, eğlenceli ve etkili olarak nitelendirdiklerini; kendileri için soyut olan tepkime mekanizmalarının bu uygulamalar ile somutlaştığını ifade ettiklerini ortaya koymuştur

Anahtar Sözcükler: Kimya Öğretmen Adayları, Mobil Öğrenme, Nükleofilik Sübstitüsyon Tepkimeleri, Tepkime Mekanizmaları

Abstract

In this research, it was aimed to develop mobile learning applications in which pre-service teachers participate interactively in the process of learning of nucleophilic substitution reactions within the scope of Organic Chemistry-2, and to evaluate these applications in the light of the opinions of pre-service teachers. For this aim, the study was carried out with 14 pre-service teachers who had taken Organic Chemistry-2 Course in the Department of Chemistry Education of an education faculty in Aegean Region in the 2017-2018 academic year. In the research, firstly, the cards including S_N1 , S_N2 , S_Ni reactions were given to groups of pre-service and it was allowed the pre-service teachers discuss the mechanisms of these reactions in the groups. Then, it was allowed the pre-service teachers to model each reaction step with the molecule models which were given to them, to take photographs and to create videos of reaction mechanisms through ios-stop motion and android-stop motion studio programs. After the completion of applications, a form consisting of 7 open-ended questions was applied to pre-service teachers to determine their views on the application. As a result of the content analysis of the data obtained from the data collection tool, it was revealed that prospective teachers described mobile learning applications developed for nucleophilic substitution reaction as funny and effective; they stated that the reaction mechanisms which are abstract for themselves are embodied by these applications.

Keywords: Pre-sevice Chemistry Teachers, Mobile Learning, Nucleophilic Substitution Reactions, Reaction mechanisms

Giriş

Organik kimya farklı öğrenim seviyelerindeki pek çok öğrenci tarafından zor bir ders olarak algılanabilmektedir. Bu durumun başlıca nedenleri olarak organik kimya içerisinde pek çok mikroskobik ve sembolik gösterimin olması, organik moleküllerin yapısal özelliklerinin yeterince kavranamaması, organik kimya içerisinde geçen terim ve adlandırmaların bugüne kadar görülen kimya derslerinden daha farklı olması şeklinde ifade edilebilir (Cruz-Ramirez de Arellano & Towns, 2014; Duffy, 2006; Ferguson & Bodner, 2008; Grove, Cooper & Rush, 2012; Şendur, 2019). Organik kimyada aynı zamanda, temel molekül yapıları ile ilişkili çok sayıda farklı organik molekül ve reaksiyonun yer alması organik kimyanın hiyerarşik bir yapı kazanmasına neden olmuştur. (Şendur, 2017). Organik kimyadaki bu hiyerarşik yapı, öğrencilerin temel konularda sahip olabileceği hatalı bilgilerin, sonraki öğrenmelerini olumsuz etkilemesine neden olabilecektir. Organik kimya ile ilgili yürütülen araştırma sonuçları, organik moleküllerin sınıflandırılması, adlandırılması, izomeri, tepkime türleri ve mekanizmaları gibi organik kimyanın temel pek çok konusunda öğrencilerin kavramsal olarak zorlandığını ortaya koymaktadır (Lim, 2007; Lopez ve diğerleri, 2012; Şendur, 2012; Bhattacharyya, 2014).

Bu konular içerisinde yer alan nükleofilik sübstitüsyon tepkimeleri; pek çok organik molekül sınıfının (alkol, akil halojenür, alkin, eter...) sentez tepkimesi olmasının yanında; eliminasyon tepkimeleri ile de yarışan

tepkime olmaları, organik kimyanın temel konularından biri olmasını sağlamıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin bu tepkimelerin doğası ve işleyişine sahip olacağı yetersiz bilgiler, kimyasal türler arasındaki etkileşimleri dikkate almadan, tepkimeleri yüzeysel bir şekilde yorumlamalarına neden olabilecektir (Galloway, Leung ve Flynn, 2018).

Nitekim, pek çok araştırma bulgusunda öğrencilerin bu tepkimelerdeki reaktiflerin belirli özelliklerine odaklanabildiğini ancak bu özelliklerin tepkimenin işleyişini nasıl etkileyebileceğini tartışamadıkları; tepkime mekanizmalarının öğrenciler için çok anlamlı olmadığı ve öğrencilerin tepkime mekanizması yerine ürün yada başlangıç maddesinin özelliklerine odaklandıkları saptanmıştır (Rushton ve diğeleri; 2008; Bhattacharyya ve Bodner, 2005; Bhattacharyya, 2014; Hrin, Milenkovic ve Segedinac, 2018).

Bu durumdan, özellikle tepkime türleri ve mekanizmaları konusunda, kavramların somutlaştırıldığı; kavramlar ve tepkimeler arasında bağlantıların kurabildiği; öğrencilerin akranları ile etkileşim halinde olduğu ve aktif olarak katıldıkları öğrenme ortamlarının oluşturulmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu öğrenme ortamlarının oluşturulmasında başvurulacak uygulamalardan biri de mobil öğrenmedir.

Trifonova ve Ronchetti (2003), mobil öğrenmeyi günlük hayatta her an yanımızda bulundurabileceğimiz taşınabilir cihazlar vasıtasıyla gerçekleştiren e-öğrenme olarak ifade etmektedir. Mobil öğrenme, öğrencilerin konu içeriğini öğrenmelerine yardımcı olmanın yanında; düşünme becerilerini geliştirme, öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlama ve öğretmen-öğrenci iletişimini artırma da yararlı olmaktadır (Zulkafly, Koo, Shariman ve Zainuddin, 2011). Bu açıdan, organik kimyada anlaşılması zor olan nükleofilik süstitüsyon tepkimeleri için, öğretmen adayların öğrenmelerine yardımcı olacağı düşünülen mobil öğrenme uygulamalarının geliştirilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, bu araştırmanın; araştırmanın örneklem grubunu oluşturan kimya öğretmen adaylarına güncel teknolojileri kullanarak öğrenme ortamlarını nasıl oluşturabileceklerini göstermesi açısından örnek olabileceği düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırma ile Organik Kimya-2 dersi kapsamında yer alan nükleofilik süstitüsyon tepkimelerine ilişkin öğretmen adaylarının etkileşimli olarak sürece katıldıkları mobil öğrenme uygulamalarının geliştirilmesi ve bu uygulamaların öğretmen adaylarının görüşleri ışığında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışma kapsamında; “Kimya öğretmen adaylarının Organik Kimya dersinde uygulanan mobil öğrenme uygulamalarında edindikleri deneyimlere ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna yanıt aranmış ve elde edilen bulgular bu soruya verilen yanıtlar üzerinden organize edilmiştir.

Yöntem

Araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırma yöntemi, bireylerin deneyimleri ve bunların yorumlanması ile ilgili olması nedeniyle nitel araştırma olarak tercih edilmiştir (Orhan, 2010).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 öğretim yılında Ege bölgesindeki bir eğitim fakültesinin Kimya Eğitimi Anabilim Dalında Organik Kimya-2 Dersini alan 14 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Veri toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarına yapılan uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 7 açık uçlu sorudan oluşan form uygulanmıştır.

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde, ilk olarak kimya öğretmen adaylarına uygulanacak mobil öğrenme hakkında bilgi verilmiş ve ilgili programlar tanıtılmıştır. Ardından, sınıf ortamında mobil öğrenme uygulamasına geçilmiştir. Mobil öğrenme uygulamaları 5 adımda gerçekleştirilmiştir. Bu adımlar şu şekildedir:

Adım: Tepkimeleri içeren kartların gruplara rastgele dağıtılması.

Bu aşamada, öğretmen adaylarından oluşan dört gruba, nükleofilik süstitüsyon tepkimelerini içeren 4 kart rastgele olarak dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarına verilen bu kartlarda S_{N1} , S_{N2} ve S_{Ni} tepkime örneklerini içeren 4 tepkimeye yer verilmiştir.

Adım: Grupların kendi içerisinde tepkime mekanizmalarını tartışıp, basamaklarını belirlemesi

Bu aşamada öğretmen adaylarından, grup içerisinde kendilerine verilen tepkimeleri tartışıp; türünü ve mekanizmasını belirlemeleri ve bu doğrultuda tepkimeleri basamak basamak yazmaları istenmiştir. Tablo 1’de öğretmen adaylarına verilen tepkimeler ve bu tepkimelerde öğretmen adaylarından beklenen hedefler gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında Yer Verilen Nükleofilik Süstitüsyon Tepkimeleri

Tepkime	Öğretmen Adayından Beklenen Hedef
	SOCl ₂ varlığında gerçekleşen bu tepkimenin, S _N 1 tepkimesi olduğunu belirleyebilme.
	Optikçe çevrilme açılarındaki değişiminden, tepkimenin kısmi rasemleşme göstermesini yorumlayarak, bu tepkimenin S _N 1 tepkimesini olduğunu belirleyebilme
	Tepkimedeki konfigürasyon değişimi meydana geldiğini yorumlayarak, bu tepkimenin bir S _N 2 tepkimesi olduğunu belirleyebilme.
	Tepkimedeki metil kaymasından tepkime türünü S _N 1 olarak belirleyebilme

Adım: Tepkime basamaklarının molekül modelleri modellenmesi

Bu aşamada, öğretmen adaylarının olduğu her gruba, molekül modelleri verilmiş ve öğretmen adaylarından tepkimelerinin her adımını bu modeller, yardımı ile modellemeleri istenmiştir. Tepkime adımları modellenirken, öğretmen adaylarından aynı zamanda bağ yapımına katılmayan elektron çiftlerini göstermeleri, ayrıca kıvrık okları da çizerek tepkime basamaklarını tam olarak modellemeleri istenmiştir.

Adım: Modellerin fotoğraflarının çekilmesi

Bu aşamada, öğretmen adaylarından, tepkimelerin basamaklarına ait molekül modelleri ile oluşturdukları her adımın fotoğraflarını çekmeleri istenmiştir.

Adım: Tepkimelerin videolarının oluşturulması

Bu aşamada, öğretmen adaylarından çektikleri fotoğrafları, ios- imotion ya da android- stop motion studio uygulamaları ile video haline getirmeleri istenmiştir.

Grupların, tepkimelere ait oluşturdukları videoları sunmalarının ardından, veri toplama aracı olarak açık uçlu soruların uygulanmasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, açık uçlu soruların analizi içerik analizi doğrultusunda yapılmıştır. Bu amaç, doğrultusunda veriler araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi %86,2 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanan açık uçlu sorularının analizinden elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Kimya öğretmen adaylarına yöneltilen açık sorulardan birincisi olan “**nükleofilik süstitüsyon tepkimelerinin mekanizmalarına yönelik geliştirilen etkinliklere yönelik düşünceleriniz nedir? açıklayınız**” sorusuna ait analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kimya Öğretmen Adaylarının Geliştirilen Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Örnek İfade
Kavramayı Geliştirme	9	64,3	“Nükleofilik süstitüsyon tepkime mekanizmalarını daha iyi anlayıp, kavramamızı sağladı.” ÖA-2
Eğlenceli Olma	4	28,6	“Konuyu çok eğlenceli bir etkinlik ile kavramış olduk.” ÖA- 4
Pekiştirme	3	21,4	“Teorik yanında bu etkinlik sayesinde pratiğe de dökmüş oldum. Öğrenmiş olduğum teorik bilgiyi pekiştirmiş oldum.” ÖA-10
Eğitici Olma	2	14,3	“Nükleofilik süstitüsyon tepkime mekanizmalarının işleyişi hakkında çok eğitici bir etkinlik.” ÖA-13

Tablo 2’den, kimya öğretmen adaylarının çoğunlukla, geliştirilen etkinliklerin nükleofilik süstitüsyon tepkimelerine ilişkin kavramalarını geliştirdiğini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları aynı zamanda, geliştirilen bu etkinlikleri eğlenceli ve eğitici olarak nitelerken; teorik bilgilerinin bu etkinlikler ile pekiştiğini de açıklamışlardır.

Kimya öğretmen adaylarına ikinci olarak ise “**geliştirilen etkinliklerin olumlu yönleri var mıydı? varsa nelerdir? açıklayınız**” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait öğretmen adaylarının verdikleri cevapların analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Kimya Öğretmen Adaylarının Geliştirilen Etkinliklerin Olumlu Yönlerine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Örnek İfade
Kalıcı Öğrenme	4	28,6	“Organik Kimyayı sadece teorik olarak değil de uygulama yöntemi ile görerek , deneyerek öğrendik yani kalıcı bir şekilde öğrenmiş olduk”. ÖA-12
Soyut Kavramları Somutlaştırma	3	21,4	“Vardı. Derste gördüğümüz teorik bilgileri somut olarak gözlemlememizi sağladı. Bu da kavramsal karışıklıkları ortadan kaldırıyor” ÖA-1

Üç Boyutlu Düşünme Becerisini Geliştirme	3	21,4	“Nükleofilik sübsitütüsyon tepkimelerini daha iyi anladık ve kavradık. Etkinlikte, özellikle top-çubuk modellerini oluşturmamız, bileşiklerin üç boyutlu yapılarını daha iyi anlamamızı sağladı.” ÖA-7
İlgiyi Arttırma	2	14,3	“Derse yönelik ilgilimi arttırdı. Bu da bence anlamayı kolaylaştırıyor.” ÖA- 9
İşbirlikli Çalışma	2	14,3	“Grup arkadaşları ile çalıştığımız için, birbirimizin eksikliklerini tamamladık.” ÖA-4

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geliştirilen etkinliklerin olumlu yönü olarak daha sıklıkla kalıcı öğrenmeye vurgu yaptıkları görülmektedir. Kimya öğretmen adayları, özellikle bu etkinlikler ile kendileri için soyut gelen tepkime mekanizmaları konusunun daha somut hale geldiğini ve aynı zamanda üç boyutlu düşünme becerilerinin de geliştiğini açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının geliştirilen etkinliklere yönelik diğer görüşleri ise derse yönelik ilgilerinin artması ve akranları ile işbirlikli çalışma ortamının oluşturulmasıdır.

Araştırmada öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer soru ise “**geliştirilen etkinliklerin olumsuz yönleri var mıydı? varsa nelerdir? açıklayınız**” olup, bu soruya ait analiz sonuçları ve öğretmen adaylarının cevaplarına ait alıntılar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Kimya Öğretmen Adaylarının Geliştirilen Etkinliklerin Olumsuz Yönlerine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Örnek İfade
Zaman Alıcı	3	21,4	“Tek olumsuz yönü Fazla zaman alıcı olmasıydı.” ÖA-3
Molekül Modellerindeki Modelleme Zorluğu	2	14,3	“Fazla karbon içeren molekülleri modellemek bir sıkıntılıydı.” ÖA-5
Olumsuz Yönünün Olmaması	9	64,3	“Herhangi bir olumsuz yönü yoktu.” ÖA-6

Tablo 4 incelendiğinde, kimya öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun geliştirilen etkinliklerin olumsuz bir yönünün olmadığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında, etkinliklerin olumsuz yönleri ile ilgili iki ana temada öğretmen adaylarının görüşleri ortaya çıkmıştır.. Bunlardan birincisi, etkinliklerin zaman alıcı olması, bir diğeri ise molekül modellerindeki modelleme zorluğudur. Öğretmen adaylarının cevaplarından özellikle tepkime mekanizmalarının adımlarını modellemede zorlandıkları ve bu sürecin ayrıca, zaman alıcı olduğuna vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarında yöneltilen 4. Soru ise “**“geliştirilen etkinliklerde zorlandığımız kısımlar oldu mu? olduysa hangi bölümlerde zorlandınız? açıklayınız**” olup , bu sorunun analiz sonuçlarına Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Kimya Öğretmen Adaylarının Geliştirilen Etkinliklerde Zorlandıkları Kısımlara Yönelik görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Örnek İfade
Molekül Yönelimleri	4	28,6	“Molekül modellerinin ayarlanmasında aksilikler ortaya çıktı, İsteddiğimiz gibi durdurmakta zorlandık ve biraz zaman kaybı

			<i>yaşadık. Bağ çubuklarının biraz daha sert olması işimize yarayabilirdi.” ÖA-1</i>
Tepkime Mekanizmalarını Belirleme	8	57,1	<i>“Zorlandığım kısımlar oldu. Oda şu şekilde ilk başta mekanizmayı nasıl başlatacağımdan emin olamadım.” ÖA-5</i>
Zorlanılmaması	2	14,3	<i>“Olmadı hepsi eğlenceliydi.” ÖA-12</i>

Öğretmen adaylarının Tablo 5’de gösterilen bu cevaplarından, bir kısım öğretmen adayının etkinliklerde her hangi bir noktada zorlanmadıklarını, bir kısmının ise zorlandıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının içerisinde ise, bu etkinliklerde zorlandıklarını ifade edenlerin büyük bir kısmı bunun başlıca neden olarak tepkime mekanizmalarının belirleme olarak ifade etmişlerdir. Nitekim, öğretmen adaylarının cevapları özellikle tepkime mekanizmaların nasıl ayırt edileceği, bunların nasıl sınıflandırılacağı ve gösterileceği konusunda zorlanıldığını göstermektedir. Bazı öğretmen adayları ise tepkime mekanizmalarının belirlemenin dışında, modelleme konusunda zorlandıklarını açıklamışlardır. Bu cevabı veren öğretmen adayları, özellikle karbon sayısı fazla olan tepkimelerde, molekül modellerini oluşturmada zorlandıklarını, bunun da temel nedeni olarak çalıştıkları molekül modellerini göstermişlerdir.

Kimya öğretmen adaylarının, geliştirilen bu etkinliklerinin öğrenmeleri üzerine herhangi bir katkı sağlayıp, sağlamadığı konusunda ne düşündüklerini ortaysa koymak amacıyla **“geliştirilen etkinliklerin öğrenmene katkı sağladığını ve kullanılmasının yararlı olduğunu düşünüyor musun? açıklayınız”** sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kimya Öğretmen Adaylarının Geliştirilen Etkinliklerin Öğrenmelerine Üzerindeki Katkılarına Yönelik Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Örnek İfade
Düşünme Becerisini Geliştirme	2	14,3	<i>“Evet yararlı oldu. Konuyu daha iyi anlamamı sağladığı gibi, tepkime mekanizmaları hakkında düşünme becerimi geliştirdi.” ÖA-7</i>
Üç Boyutlu Gösterimi Anlama	6	42,9	<i>“Evet, öğrenmeye faydalı oldu. Görsel olarak üç boyutlu bir şekilde görünce anlamamız daha kolay oldu.” ÖA-11</i>
Konuları Pekiştirme	4	28,6	<i>“Evet. Bu etkinlikler, öğrenme açısından yarar sağlıyor. Bilginin pekişmesini olumlu etkiliyor.” ÖA-8</i>
Eğlenerek Öğrenme	2	14,3	<i>“Yararlı olduğunu düşünüyorum. Eğlenerek öğrenmiş oluyoruz.” ÖA-10</i>

Tablo 6’dan kimya öğretmen adaylarının araştırmada geliştirilen etkinliklerin özellikle, moleküllerin üç boyutlu gösterimini anlamalarına yararlı olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının, üzerinde durduğu bir diğer nokta ise bu etkinliklerin, konunun pekişmesini sağlarken, tepkime mekanizmalarını nasıl

değerlendirecekleri ve düşünecekleri konusunda da yararlı olması olmuştur. Etkinliklerin sağladığı yararlar ile ilgili olarak öğretmen adaylarının ifade ettiği bir diğer görüş ise eğlenerek öğrenme olmuştur.

Yürütülen bu araştırmada, aynı zamanda kimya öğretmen adaylarının nükleofilik sübstitüsyon tepkimelerinin mekanizmaları ile ilgili zihinlerinde ne kaldığının ortaya koyulması da amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına “geliştirilen etkinliklerde, nükleofilik sübstitüsyon tepkimelerinin mekanizmaları ile ilgili zihninizde en kalıcı ne kaldı? tepkimeler üzerinden gösteriniz” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kimya Öğretmen Adaylarının Nükleofilik Sübstitüsyon Tepkimelerine İlişkin Gösterimleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Örnek İfade
S_N2 Tepkimesinde Konfigürasyonun Değişmesi	4	28,6	 <p>ÖA-4</p>
S_N1 'de Metil Kayması Olayı	2	14,3	 <p>ÖA-9</p>
S_N1 ' in İki Basamaklı Oluşu	4	28,6	 <p>ÖA-11</p>
S_N1 ' in Yavaş Basamağı	1	7,1	 <p>ÖA-3</p>
S_Ni Tepkimesinde Molekül İçi Tepkime	3	21,4	 <p>ÖA-7</p>

Tablo 7, kimya öğretmen adaylarının S_N2 tepkimesinde konfigürasyon değişimine odaklandıklarını, S_N1 tepkimesinde ise “yavaş basamak” “iki basamaklı tepkime” ve “metil kayması” gibi farklı özellikler üzerinden örnekler verdiği anlaşılmaktadır. S_Ni tepkimesi için ise, öğretmen adayları molekül içinde gerçekleşen tepkimeye ağırlık vermişlerdir. Öğretmen adaylarının bu açıklama ve sembolik gösterimleri, nükleofilik sübstitüsyon tepkimelerini birbirinden ayıran temel özelliklerine dikkat edildiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmada kimya öğretmen adaylarına yöneltilen son soru ise “buna benzer etkinliklerin organik kimyadaki diğer konularda uygulanmasını ister miydiniz? eğer isterseniz hangi konular? neden?” sorusu olmuştur. Bu soruya ait analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kimya Öğretmen Adaylarının Diğer Organik Kimya Konularında Buna Benzer Etkinliklerin Kullanılmasına Yönelik Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Örnek İfade
----------	---------	-------	-------------

Görüşler	Frekans	Yüzde	Örnek İfade
Cis-Trans	1	7,1	“Cis-trans olayında daha net anlaşılmasına katkı sağlayabilir.” ÖA-4
Eliminasyon Tepkimeleri (E1, E2)	2	14,3	Eliminasyon tepkime mekanizmaları için uygun olurdu. Adım adım tepkimeleri görmek, akılda kalıcılığı sağlayacaktır.” ÖA-14
Rezonans	7	50,0	“Rezonans konusunda olmasını isterdim. Çünkü temeli benziyor. Elektron hareketi, bağ kopup oluşması ve bunların görülmesi açısından iyi olabilir.” ÖA-7
Elektrofilik Aromatik Sübsitüsyon Tepkimeleri	2	14,3	“Aromatik bileşiklerin tepkimesin de basamak basamak görselleştirilebilir.” ÖA-13
Elektrofilik Katılma Tepkimeleri	2	14,3	“Alkenlerin elektrofilik katılma tepkimelerinde böyle bir uygulama yapılması hem öğrenciler açısından, hem de öğretmen açısından zevkli bir öğrenme ortamı sağlayacaktır.” ÖA-10

Tablo 8, incelendiğinde, kimya öğretmen adaylarının buna benzer etkinliklerin geliştirilmesini istedikleri organik kimya konuların çoğunlukla tepkimeler ve rezonans konusu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının tepkimelerle ilgili olarak verdikleri örnekler incelendiğinde ise eliminasyon, elektrofilik katılma ve elektrofilik aromatik sübsitüsyon tepkimelerinin cevap olarak verildiği ortaya çıkmıştır. Bu tepkimelerin de özellikle, farklı adımlarda gerçekleşmesi ve bu etkinlikler sayesinde bu basamakların görselleştirilebilme olanağının olması, öğretmen adaylarının ifade ettiği nedenler arasında yer almıştır. Kimya öğretmen adaylarının en sık verdiği cevap ise rezonans konusu olmuştur. Rezonans sınır formüllerinin yazımı sürecinin, özellikle bu şekilde görselleştirilebilecek olması öğretmen adaylarının üzerinde durduğu noktalardan olmuştur. Bir öğretmen adayı ise, geometik izomeri olan cis/ trans konusunda bu etkinliklerine yer verilmesinin, konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabileceğini belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen veriler, öğretmen adaylarının, nükleofilik sübsitüsyon tepkimesine yönelik geliştirilen mobil öğrenme uygulamalarını, eğlenceli ve etkili olarak nitelendirdiklerini; kendileri için soyut olan tepkime mekanizmalarının bu uygulamalar ile somutlaştığını ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Nitekim benzer bulgulara Kirkham (2018) tarafından yürütülen araştırmada da rastlanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan özellikle bu uygulamanın, kalıcı öğrenmelerine ve konuyu pekiştirmelerine yardımcı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, özellikle tepkime mekanizmaları gibi öğrenciler için zor ve çoğu zamanda anlamlandırmadıkları konular için bu tarz etkinliklerle etkili bir öğrenme ortamının oluşturulabileceğini göstermektedir.

Öneriler

Bu bağlamda, özellikle organik kimyada öğrenciler için soyut olan diğer kavram ya da tepkimeler için bu tür mobil uygulamaların geliştirilmesi ve bu uygulamaların, öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerindeki etkisinin de incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada, aynı zamanda tepkimeler ile ilgili molekül modelleri ile modelleme yolu tercih edilecekse, bu modellemelerde daha az karbon sayılı moleküllerin tercih edilmesi, modellemedeki güçlüğün önüne geçilmesini sağlayacaktır. Ayrıca, videolar hazırlanırken tepkime mekanizmalarının basamaklarına geçilmeden önce, bu videoların dikkat çekiciliğini artırmak için neden o tepkime türünün ve mekanizmasının seçildiğine dair bazı açıklamaları içeren notların da videoya eklenmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Bhattacharyya, G. and Bodner, G. M. (2005). "It gets me to the product": how students propose organic mechanisms. *Journal of Chemical Education*, 82, s.1402– 1407.
- Bhattacharyya, G. (2014). Trials and tribulations: student approaches and difficulties with proposing mechanisms using the electron-pushing formalism, *Chemistry Education Research and Practice* 15, s.594- 609.
- Cruz-Ramirez de Arellano, D. and Towns, M. (2014). Students understanding of alkyl halide reactions in undergraduate organic chemistry, *Chemistry Education Research and Practice*, 15(4), s.501–515.
- Duffy, A. M. (2006). *Students' ways of understanding aromaticity and electrophilic aromatic substitution reactions*, Doctoral dissertation, Mathematics and Science Education, University of California: San Diego
- Ferguson, R. and Bodner G. M. (2008). Making sense of the arrow pushing formalism among chemistry majors enrolled in organic chemistry, *Chemistry Education Research and Practice*, 9, s.102–113
- Galloway, K. R., Leung, M. W. and Flynn A. B. (2018). Patterns of reactions: a card sort task to investigate students' organization of organic chemistry reactions, *Chemistry Education Research and Practice* DOI: 10.1039/c8rp00120k
- Grove, N. P., Cooper, M.M. and Rush, K.M. (2012). Decorating with arrows: toward the development of representational competence in organic chemistry, *Journal of Chemical Education*, 89 (7), .844–849.
- Hrin, T. N., Milenković, D. D. and Segedinac ,M. D.(2018). Diagnosing the quality of high school students' and pre-service chemistry teachers' cognitive structures in organic chemistry by using students' generated systemic synthesis questions, *Chemistry Education Research and Practice*,19, s.s305-318.
- Kirkham, A.(2018). Do FE teaching methods work for teaching chemistry in HE? An example in organic chemistry. The paper presented MICER 2018.
- Lim, C. H. B.,(2007). Identifying students' misconceptions in a-level' organic chemistry. Paper presented at *Redesigning Pedagogy Culture, Knowledge and Understanding Conference*, Nanyang Technological University Nanyang, Singapore
- Lopez, E., Kim, J., Nandagopal, K., Cardin, N., Shavelson,R.J. and Penn, J.H.(2011) Validating the use of concept-mapping as a diagnostic assessment tool in organic chemistry: implications for teaching. *Chemistry Education Research and Practice*,12,s.133-141
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, London: Sage.
- Rushton ,G., Hardy, R. C., Gwaltney ,K. and Lewis S., (2008) Alternative conceptions of organic chemistry topics among fourth year chemistry students, *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 122–130.
- Orhan, K. (2010). Bilim ve araştırma yaklaşımları, *Bilimsel araştırma yöntemleri* (53-73) içinde, E. Tutar ve C. Gariper (Ed.) İstanbul: Lord Matbaacılık.
- Şendur, G. (2012). Prospective Science Teachers' Misconceptions in Organic Chemistry: The Case of Alkenes, *Journal of Turkish Science Education*, 9 (3), 160-185.
- Şendur, G.(2017). Kavramsal değişim metinleri yardımıyla organik kimya öğretimi, *Kimya Öğretimi Öğretmen Eğitimcileri, Öğretmenler ve Öğretmen Adayları için İyi Uygulama Örnekleri* içinde (303-317). A. Ayas ve M. Sözbilir (Ed.), Ankara: Pegem Akademi .
- Şendur, G. (2019). Investigation of pre-service science teachers' learning in organic chemistry according to SOLO taxonomy: the case of aromatic compound reactions, *Elementary Education Online*, 18 (2), 642-662.
- Trifonova, A. and Ronchetti, M. (2003) 'Where is mobile learning going?', *Proceedings of the World Conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (E-Learn 2003)*, Phoenix, Arizona, USA, 7–11 November.
- Zulkafly, N. A., Koo, Ah-Coo, Shariman, T. P. N. and Zainuddin, M. N. (2011). Educators' Perceptions towards Mobile Learning. http://ktw.mimos.my/a iw2011/paper_id_16/paper.pdf

Kimya Öğretmen Adaylarının Yazılı Argümanlarında Saptanan Öğrenme Zorlukları: Sübstitüe Sikloheksan Konformasyonları Konusu

Hasan Hüseyin AKTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hh58aktas@gmail.com

Mustafa KILIÇ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mustafakilicdeu@gmail.com

Gülten ŞENDUR

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, gulten.sendur@deu.edu.tr

Özet

Organik kimya içeriğindeki üç boyutlu ve farklı gösterimlerden dolayı öğrencilerin zorlandıkları derslerin başında gelmektedir. Özellikle, bu gösterimlerin yoğun bir şekilde bulunduğu stereoizomeri konusu, öğrencilerin alternatif

kavramalarının yoğunlaştığı konulardan biridir. Stereoizomeri içeriğinde yer alan sikloheksan konformasyonları da hem gösterim şekli çeşitliliği hem de farklı kimya kavramlarını da içermesi nedeniyle, öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Bu araştırma ile, kimya öğretmen adaylarının disüstitüe sikloheksan konformasyonları için oluşturdukları yazılı argümanlardan, öğrenme zorluklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2018-2019 öğretim yılında Ege bölgesindeki bir eğitim fakültesinde Organik Kimya-1 dersine kayıtlı 14 Kimya öğretmen adayı ile bir durum çalışması yürütülmüştür. Araştırmada öncelikle Kimya öğretmen adayları, argümantasyon ve Toulmin argümantasyon modelini tanıtıcı bir etkinliğe katılmış; ardından kimya öğretmen adaylarına disüstitüe sikloheksan konformasyonlarının kararlılıklarını açıklamalarının istendiği ve bununla ilgili argümanlarını yazdıkları çalışma yapıları verilmiştir. Öğretmen adaylarının yazılı argümanlarını tamamlamalarının ardından her biri ile bireysel olarak sesli düşünme protokolüne göre görüşme yapılmıştır. Araştırmada, hem yazılı argümanlardan hem de görüşmelerden elde edilen verilerin nitel analiz sonuçları öğretmen adaylarının “termodinamik kararlılık”, “sikloheksan konformasyonlarının dönüşümü”, “sterik gerginlik, 1,3-diaksiyal etkileşim-Van der Waals itme kuvvetleri”, “cis-trans, ekvatoryal-aksiyal kavramları” “denge yönünün belirtilmesi” konu başlıklarında öğrenme zorluklarının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulgularında, öğretmen adaylarının özellikle konformasyonların termodinamik kararlılığı belirlemede zorlandıkları; ve bu öğrenme zorluğu kapsamında “süstitüe sikloheksan konformasyonlarında düşük enerjili hal kararsız haldir”, “ kararlılığı belirlemede önemli olan süstitüentlerin ekvatoryal ya da aksiyal pozisyonda olması değil birbirlerine olan mesafeleridir” şeklinde alternatif kavramalarının olduğunu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Organik Kimya , Süstitüe Sikloheksan Konformasyonları, Yazılı Argüman

Abstract

Organic chemistry is one of most challenging courses for students because of the three dimensional and different representations in the content of it. Particularly, stereoisomerism which include these representations mostly is one of topics that the students' alternative conceptions are intense. The cyclohexane conformation in the content of stereoisomerism can be challenging for the students because of this subject includes variety of representation, and different chemistry concepts. In this research, it was aimed to determine learning difficulties of pre-service chemistry teachers from their written arguments about disubstituted cyclohexane conformations. In the light of this purpose, a case study was conducted with 14 pre-service chemistry teachers enrolled in Organic Chemistry-1 course in an education faculty in Aegean Region in 2018-2019 academic year. In the study, firstly, the pre-service chemistry teachers were participated in an activity introducing argumentation and Toulmin argumentation model; then, the pre-service teachers were given the worksheets in which they were asked to explain the stability of the disubstituted cyclohexane conformation and to write their arguments. After the pre-service teachers completed their written arguments, each of them was interviewed individually according to the think-aloud protocol. In the research, the qualitative analysis results of the data obtained from both written arguments and interviews revealed that pre-service teachers had learning difficulties about “thermodynamic stability”, “conversion of cyclohexane conformations”, “steric strain, 1,3-diaxial interaction, Van der Waals repulsion”, “cis-trans; equatorial-axial concepts”, and “identifying direction of equilibrium”. The findings of the study indicated that pre-service teachers had difficulty in determining the thermodynamic stability of conformations, and in the context of this learning difficulty, they had alternative conceptions such as “the low energy state in substituted cyclohexane conformations is unstable”, and “ determining stability of conformer is not important that equatorial or axial position of the substituents, but the distance to each other”.

Keywords: Organic Chemistry, Substituted Cyclohexane Conformation, Written Argument

Giriş

Organik kimya içerik olarak, bu derse özgü olan konular ile (organik moleküller, stereokimya, tepkime mekanizmaları gibi) temel kimya, analitik kimya, anorganik kimya ve fizikokimya gibi derslerin içeriğinde de yer alan konuları (asitlik-bazlık, bağlar, polarlık, termodinamik kararlılık gibi) barındırmaktadır. Buna ilaveten, organik kimya öğrencilerin sadece kavram, olgu ya da tepkimeleri yorumlamalarını değil, moleküler yapıdaki değişimlerin, nelere neden olabileceğini de sorgulamalarını yani derin bir anlamayı gerektiren bir derstir (Graulich, 2015). Bu durum, öğrencilerin organik kimyada birbiri ile ilişkili çok sayıda bilimsel bilgi ve sembolik gösterim ile karşılaşmalarına ve bunları anlamlı bir yapı içerisinde ele almalarına neden olmaktadır. Organik kimyanın bu doğası, farklı öğrenim seviyelerindeki pek çok öğrenci için zorlayıcı bir durum olmuş ve öğrencilerin kavramsal olarak zorlanmalarına neden olmuştur (Cruz-Ramirez de Arellano & Towns, 2014; Flynn, 2015). Organik kimyada karşılaşılan bu öğrenme zorluklarının başlıca nedenleri olarak, moleküllerin üç boyutlu gösterimlerine yer verilmesi, sembolik gösterimlere sıklıkla başvurulması, organik kimyada kullanılan adlandırmanın diğer kimya derslerinden farklı olması, organik kimyanın içeriğinde birbiri ile ilişkili çok sayıda farklı yapısal özelliklerle organik molekül bulunması ve bu organik moleküllerin özelliklerine bağlı olarak kimyasal özelliklerinin değişiklik göstermesi olarak açıklanmaktadır (Cruz-Ramirez de Arellano & Towns, 2014; Duffy, 2006; Ferguson & Bodner,

2008; Grove, Cooper & Rush, 2012 ; Şendur, 2019).

Özellikle, üç boyutlu gösterimlerin yoğun bir şekilde bulunduğu stereo izomeri konusu, öğrencilerin alternatif kavramalarının yoğunlaştığı konulardan biridir. Stereoizomeri içeriğinde yer alan sikloheksan konformasyonları da hem gösterim şekli çeşitliği hem de farklı kimya kavramlarını da içermesi nedeniyle, öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Nitekim Ndachi (2012), öğrencilerin özellikle disüstitüe sikloheksan konformasyonlarında iki temel noktada öğrenme zorluğu yaşadığını ifade etmiştir. Bunlardan birincisi, iki boyutlu düzlemin, üç boyutlu sandalye konformasyonuna dönüştürülmesidir. Diğeri ise, bazı geometrik izomerlerin (cis ve trans izomerler) sandalye konformasyonlarında yorumlanmasıdır. Eticha ve Ochonogor (2015) tarafından yürütülen bir başka araştırmada ise öğrencilerin büyük bir kısmının trans-1-tert-butil-4-metilsikloheksan ile cis-1-tert-butil-4-metilsikloheksanın kararlı konformasyonlarını yazmada ve bunların kararlı olmasının nedenini açıklamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Araştırma bulgularında, öğrencilerin özellikle disüstitüe sikloheksanın farklı konformasyonları için ekvatoryal ve aksiyal pozisyonları belirlerken ve en kararlı konformerini yazarken zorlandıkları belirlenmiştir. Her ne kadar bu araştırmalarda, disüstitüe sikloheksan konformasyonlarına yönelik öğrencilerin öğrenme zorlukları belirlenmeye çalışılsa da, bu çalışmalarda disüstitüe sikloheksan konformasyonları ile birlikte diğer stereokimya ya da diğer organik kimya konuları da incelendiğinden, konformasyon konusunun derinlemesine bir şekilde ele alınması söz konusu olamamıştır. Bu açıdan, özellikle kimya öğretmen adaylarının disüstitüe sikloheksan konformasyonlarına yönelik öğrenme zorlukları ve alternatif kavramalarının belirlendiği araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu doğrultuda, bu araştırma ile kimya öğretmen adaylarının disüstitüe sikloheksan konformasyonları için oluşturdukları yazılı argümanlardan, öğrenme zorluklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda, öğretmen adaylarının bu öğrenme zorlukları altında hangi alternatif kavramalarının olduğunun da belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında, araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

Kimya öğretmen adaylarının disüstitüe sikloheksan konformasyonları konusunda hangi tür öğrenme zorlukları vardır?

Kimya öğretmen adaylarının bu öğrenme zorlukları kapsamında alternatif kavramaları var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?

Yöntem

Yürütülen araştırmada, kimya öğretmen adaylarının öğrenme zorluklarının derinlemesine bir şekilde incelenmesi nedeni ile araştırma deseni olarak “durum çalışması” tercih edilmiştir. Aynı zamanda durum çalışmalarında birden fazla veri toplama aracı kullanılmaktadır. Bu çalışmada da, öğretmen adaylarının yazılı argümanlarının alındığı argüman çalışma yapıları ve sesli düşünme tekniği doğrultusunda yürütülmüş bireysel görüşme olmak üzere iki veri toplama aracı ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırma, durum çalışmalarının bir türü olan bütüncül tekli durum çalışması olarak yürütülmüştür. Bütüncül tekli durum çalışmalarında merkezde olan tek konuyla ilgili kişi ya da olay seçilerek, konuyu derinlemesine ortaya koymak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005) . Bu çalışmada da, Organik Kimya -1 dersini alan kimya öğretmen adayları araştırmanın örneklemini oluşturduğundan, araştırmanın “Bütüncül tekli durum deseni” ile yürütülmesinde uygun görülmüştür.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 öğretim yılında Ege bölgesindeki bir eğitim fakültesinde Organik Kimya-1 dersine kayıtlı 14 Kimya öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın, örneklemini, amaçlı örnekleme türü olan tipik durum örnekleme yöntemi doğrultusunda seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi kimya öğretmen adaylarının argümanlarını yazmalarının istendiği çalışma yapıları, ikincisi ise sesli düşünme tekniğine göre öğretmen adayları ile yapılan görüşmedir.

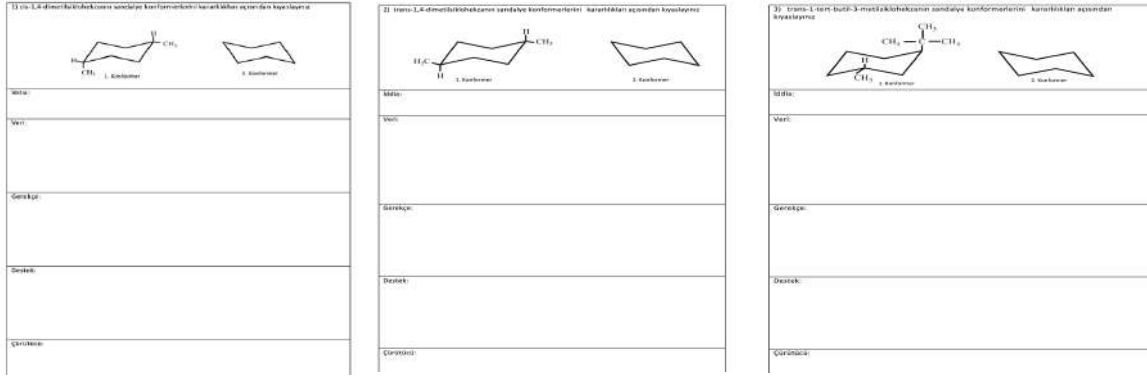
Çalışma yapılarında üç farklı disüstitüe sikloheksan konformasyonu verilerek, kimya öğretmen adaylarından bunların halka devrilmesi sonucu, diğer sandalye konformasyonunu yazmaları ve kararlılığı açısından bu konformasyonları kıyaslamaları istenmiştir. Çalışma yapılarının içeriği şu şekildedir.

Çalışma Yaprağı: cis-1,4-dimetilsikloheksan sandalye konformasyonları

Çalışma Yaprağı: : trans-1,4-dimetilsikloheksan sandalye konformasyonları

Çalışma Yağrağı : trans-1-tert-butil-3-metilsikloheksan sandalye konformasyonları

Öğretmen adaylarından aynı zamanda, bu konformasyonların kararlılıklarının Toulmin argümantasyon modelindeki ögelere göre açıklamaları istenmiştir. Şekil-1’de çalışma yapılarını gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Çalışma Yaprakları

Araştırmanın, ikinci veri toplama aracı olan sesli düşünme tekniğine göre yapılan görüşme, öğretmen adaylarının her biri ile bireysel olarak yürütülmüştür. Görüşmede öğretmen adaylarının, çalışma yapraklarındaki konformasyonları kararlılıklarına göre nasıl kıyasladıklarını açıklamaları istenmiş ve yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Yürütülen görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

Araştırma Süreci

Araştırmada öncelikle Kimya öğretmen adayları, argümantasyon ve Toulmin argümantasyon modelini tanıtıcı bir etkinliğe katılmış; ardından kimya öğretmen adaylarına disüstitüe sikloheksan konformasyonlarının kararlılıklarını açıklamalarının istendiği ve bununla ilgili argümanlarını yazdıkları çalışma yaprakları verilmiştir. Öğretmen adaylarının yazılı argümanlarını tamamlamalarının ardından her biri ile bireysel olarak sesli düşünme tekniğine göre görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, hem çalışma yapraklarından hem de görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi doğrultusunda analiz edilmiştir. Analiz doğrultusunda öğretmen adaylarında

“termodinamiksel kararlılık”,

“sikloheksan konformasyonlarının dönüşümü”,

“sterik gerginlik, 1,3-diaksiyal etkileşim-Van der Waals itme kuvvetleri”,

“cis-trans; ekvatoryal-aksiyal kavramları”

“denge yönünün belirtilmesi”

Konu başlıklarında öğrenme zorluklarının olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda hem çalışma yapraklarındaki hem de görüşmelerdeki analizin güvenilirliği için, uyuşum yüzdesi ayrı ayrı hesaplanmış ve bu oran çalışma yapraklarında %89, görüşme de ise % 75 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Araştırmanın 1.alt problemi doğrultusunda, öncelikle kimya öğretmen adaylarında hangi öğrenme zorluklarının olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenme zorluklarının çalışma yapraklarındaki sorulara göre frekans ve yüzde değerleri, Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırmanın 2. alt problemine cevap aramak için ise bu öğrenme zorlukları kapsamında belirlenen alternatif kavramalara yer verilmiştir.

Tablo 1. Kimya Öğretmen Adaylarında Saptanan Öğrenme Zorlukları

Öğrenme Zorlukları	Soru		Soru		Soru	
	f	%	f	%	f	%
Termodinamiksel Kararlılık	4	28,6	4	28,6	4	28,6

Sterik Etki, 1,3-Diaksiyal Etkileşimi (Van der Waals Etkileşimi) Kavramları	8	57,1	11	78,6	10	71,4
Sikloheksan	6	42,9	9	64,3	10	71,4
Konformasyonlarının Dönüşümünü Yazma						
Denge Yönünün Gösterimi	6	42,9	7	50,0	6	42,9
Cis/ Trans ve Aksiyal/Ekvatoryal Kavramları	4	28,6	5	35,7	6	42,9

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda “**termodinamiksel kararlılık**”, “**sterik Etki, 1,3-diaksiyal etkileşimi (Van der Waals etkileşimi)**”, “**sikloheksan konformasyonlarının dönüşümünü yazma**”, “**denge yönünün gösterimi**”, ve “**cis/ trans ve aksiyal/ekvatoryal kavramları**” olmak üzere 5 ana başlıkta öğrenme zorluklarının olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenme zorlukları ve bu kapsamda saptanan alternatif kavramalar şu şekildedir:

Termodinamiksel kararlılık : Süstitüe sikloheksan konformasyonlarının kararlılığı, süstitüentlerin ekvatoryal ve aksiyal pozisyonlarda yer almasına göre belirlenmektedir. Süstitüentlerin ekvatoryal pozisyonda yer alması, molekül içindeki Van der Waals etkileşimlerini azaltacağından, konformasyonların daha düşük enerjili ve daha kararlı olmasını sağlayacaktır. Ancak öğretmen adaylarının her üç soruda da bu kararlılığı belirleme zorlandıkları ve alternatif kavramalarının olduğu belirlenmiştir. Bu alternatif kavramalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Kimya Öğretmen Adaylarında Termodinamiksel Kararlılık Öğrenme Zorluğu Kapsamında Belirlenen Alternatif Kavramalar

Öğrenme Zorluğu	Alternatif Kavrama	Öğretmen Adayı
	<i>“Disüstitüe sikloheksan konformasyonlarında, iki konformasyon da sandalye konformasyonu olduğu için enerji farkı yoktur eş enerjilidir.”</i>	ÖA-8
Termodinamiksel Kararlılık	<i>“Disüstitüe sikloheksan konformasyonlarında, düşük enerjili hal kararsız haldir.”</i>	ÖA-10
	<i>“Süstitüentlerin en uçta, yani birbirine en uzak konumda olduğu disüstitüe sikloheksan konformeleri daha kararlıdır.”</i>	ÖA-7

Öğrenme Zorluğu	Alternatif Kavrama	Öğretmen Adayı
-----------------	--------------------	----------------

	<i>“Halka devrilmesi sonucu, oluşan sikloheksan konformasyonları birbirinin ayna görüntüsü olduğundan eş enerjilidir.”</i>	ÖA-7
Termodinamiksel Kararlılık	<i>“Büyük hacimli süstitüent (tert-butil) ile küçük hacimli süstitüenin (metil) konformasyonlar üzerinde oluşturacağı gerilim farkı olmadığından, bunların bağlı olduğu pozisyondan bağımsız konformasyonları eş enerjilidir”</i>	ÖA-3.
	<i>“Büyük hacimli süstitüentin (tert-butil), aksiyal pozisyonda olduğu konformasyonlar daha kararlıdır”.</i>	ÖA-2

Sterik Etki, 1,3-diaksiyal etkileşimi (Van der Waals etkileşimi): Süstitüe sikloheksan konformasyonlarının, kararlılığı belirleme önemli faktörler Sterik etki (Van der Waals etkileşimi) ve 1,3-diaksiyal etkileşimleridir. Ancak öğretmen adaylarının hem görüşme analizinde hem de yazılı argümanlarındaki cevapları incelendiğinde sterik etki ile özellikle Torsional gerginliği (bükülme gerginliği) karıştırdıkları belirlenmiştir. Bu öğrenme zorluğu kapsamında, öğretmen adaylarında saptanan alternatif kavramalar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Kimya Öğretmen Adaylarında Sterik Etki, 1,3-Diaksiyal Etkileşimi (Van der Waals Etkileşimi) Öğrenme Zorluğu Kapsamında Belirlenen Alternatif Kavramalar

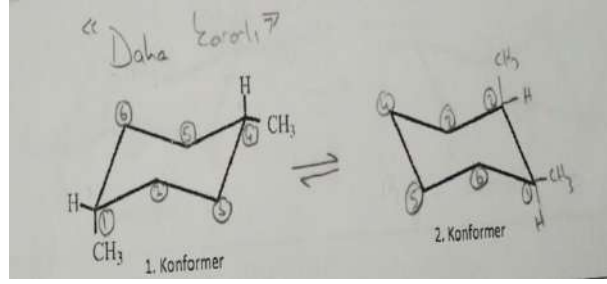
Öğrenme Zorluğu	Alternatif Kavrama	Öğretmen Adayı
	<i>“Disüstitüe sikloheksan konformasyonlarında CH₃-H atomları arasındaki torsional gerilim konformasyonların kararlılığını belirler.”</i>	ÖA-2
Sterik Etki, 1,3-Diaksiyal Etkileşimi (Van der Waals Etkileşimi)	<i>“Büyük hacimli süstitüent (tert-butil), aksiyal pozisyonda olduğunda torsional gerilim daha azdır.”</i>	ÖA-2

Sikloheksanda konformasyon dönüşümünü yazma: Öğretmen adaylarının, yazılı argümanlarında ortaya çıkan önemli bir nokta ise halka devrilmesi sonucu, disüstitüe sikloheksan konformasyonlarını tam olarak yazamamalarıdır. Öğretmen adaylarının bu cevaplarında, “ekvatoryal-aksiyal dönüşümü” ve “halka devrilmesi sonucunda C atomlarının yerinin belirlenmesi” noktalarında zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Kimya Öğretmen Adaylarının Sikloheksan Konformasyonlarının Dönüşümünü Yazmadaki Yanlışları

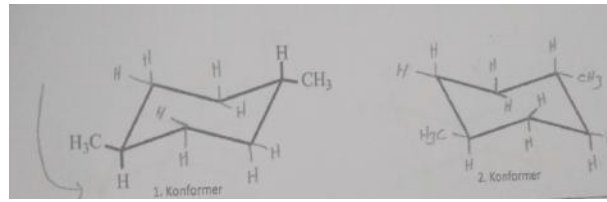
Öğrenme Zorluğu	Yanlış Gösterim	Öğretmen
-----------------	-----------------	----------

Sikloheksan
Konformasyonlarının
Dönüşümünü Yazma



ÖA-7, ÖA-9

ÖA-7, ekvatoryal-aksiyal dönüşümünü doğru yapmış ancak C atomlarının yerlerini doğru belirleyememiştir.



ÖA-5, ÖA-6, ÖA-8,
ÖA-10

ÖA-5, ekvatoryal-aksiyal dönüşümünü doğru yapamadığı gibi C atomlarının yerlerini de doğru belirleyememiştir.

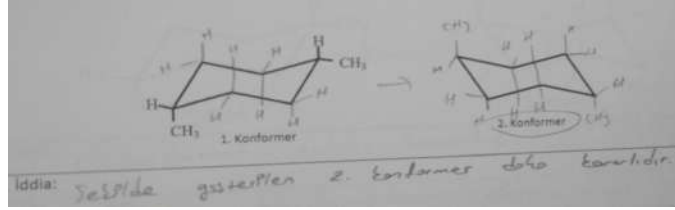
Denge yönünün gösterimi: Öğretmen adaylarından, sikloheksan konformasyonlarının kararlılıklarını kıyaslamalarını isterken, aynı zamanda bu konformasyonlar arasındaki dengenin yönünü de belirtmeleri istenmiştir. Ancak öğretmen adayları çoğu durumda denge yönünü belirtmedikleri gibi kararlı olduklarını belirttikleri konformasyon yönüne doğru denge yönünü belirtmedikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının konformasyon dengesindeki sembolik gösterimlerde yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları şöyledir:

Tablo 5. Kimya Öğretmen Adaylarının Denge Yönünü Göstermedeki Yanlışları

Öğrenme Zorluğu	Yanlış Gösterim	Öğretmen Adayı
Denge Yönünün Gösterimi		ÖA-7, ÖA-4

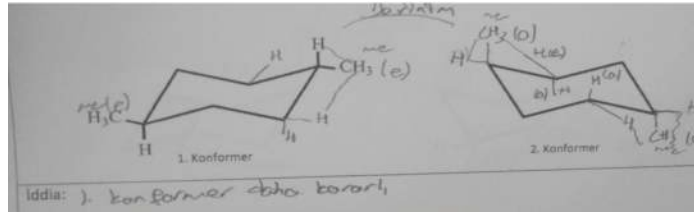
ÖA-7, 1. konformasyonun daha kararlı olduğunu iddia etmesine karşın denge yönünde bunu gösterememiştir.

Denge Yönünün Gösterimi



ÖA-3, ÖA-6

ÖA-3, 2. konformasyonun daha kararlı olduğunu iddia etmesine karşın denge gösterimini doğru bir şekilde yapamamıştır.



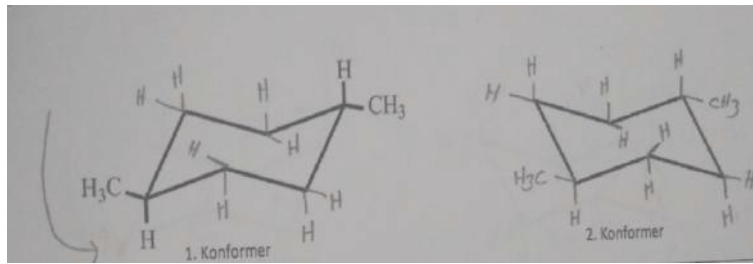
ÖA-1, ÖA-5, ÖA-8

ÖA-1, 1. konformasyonun daha kararlı olduğunu iddia etmesine karşın denge yönünü belirtmemiştir.

Cis/trans ve Aksiyal/Ekvatoryal Kavramları: Öğretmen adaylarının, özellikle konformasyon dönüşümlerini yazarken ekvatoryal-aksiyal pozisyonlar ile konformasyonların cis/ trans özelliklerini koruması gerektiğini tam olarak kavrayamadıkları anlaşılmaktadır. Bu cevaplardan bazıları şöyledir:

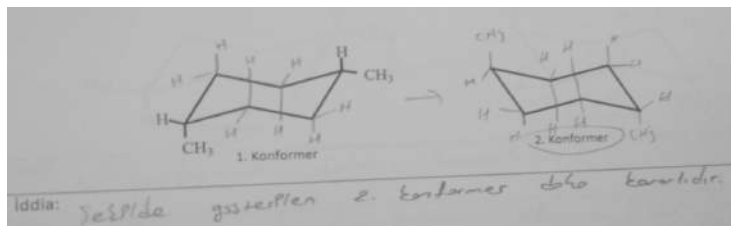
Tablo 6. Kimya Öğretmen Adaylarının Konformasyonların Ekvatoryal-Aksiyal Pozisyonları ve Cis/ Trans Özellikleri ile İlgili Yanlışları

Cis/ Trans ve Aksiyal/Ekvatoryal Kavramları



ÖA-5, ÖA-6, ÖA-8

ÖA-5, konformasyon dönüşümünde, herhangi bir değişiklik yapmamıştır.



ÖA-3, ÖA-7, ÖA-12

ÖA-3, cis konumdaki 1. konformerden, 2. konformeri yazarken, trans konumunda yazmış.

ÖA-5 ile yapılan görüşmede de konformasyon dönüşümünü yaparken, ekvatoryal ve aksiyal pozisyonları dikkate almadığı gibi bu kavramları tam olarak yapılandıramadığı da ortaya çıkmıştır. ÖA-5'in görüşmede yaptığı açıklamalar şu şekildedir:

ÖA-5:... burada ikisi de (metil grupları için) eksenlerde bir değişiklik olmadı (ekvatoryal-aksiyal pozisyon için) yani bir şey değişmedi.....

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular, kimya öğretmen adaylarının disüstitüe sikloheksan konformasyonlarının kararlılıklarını belirlerken, özellikle halka devrilmesi sonucu oluşan konformasyonu yazmada zorlandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının konformasyonları yazmada zorlandıkları temel sorun, ekvatoryal-aksiyal pozisyonlardaki değişimi dikkate alamamaları olmuştur. Öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde, özellikle süstitüentleri yanlış karbon atomlarına bağladıkları ve ekvatoryal/aksiyal pozisyon değişimini dikkate almadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada çıkan bir diğer bulgu ise, öğretmen adaylarının konformasyonların kararlılıklarını belirlerken sterik etkiler yerine Torsional (bükülme gerginliği) gibi kavramları kullanmalarındır. Kimya öğretmen adaylarında yaygın olarak alternatif kavramalar ise konformasyonların kararlılığını belirlemede yani termodinamiksel kararlılık kapsamında ortaya çıkmıştır. Özellikle, araştırmada da ortaya çıkan “disüstitüe sikloheksan konformasyonlarında düşük enerjili hal kararsız haldir” alternatif kavramasının başlıca nedeni olarak; Rushton, Hardy, Gwaltney ve Lewis (2008) öğrencilerin atomların bağ yaptıkları zaman daha yüksek enerjili hale geçmelerinin ve bu durumu da daha kararlı hal olarak kabul etmeleri olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada ortaya çıkan önemli bulgulardan biri de, öğretmen adaylarının, disüstitüe sikloheksan konformasyonlarının cis/ trans durumunu dikkate almakta zorlanmalarındır. Bu noktada, özellikle öğretmen adaylarının cis ya da trans durumunda disüstitüe sikloheksanın, konformasyonunu yazarken bu duruma dikkat etmeden süstitüentleri yerleştirdikleri görülmüştür. Nitekim, Ndachi (2012) öğrencilerin özellikle disüstitüe sikloheksan konformasyonlarında cis/trans durumunu yorumlamaktan zorlandıklarını, bunun başlıca nedeni olarak da cis/ trans kavramları için kullanılan dilin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen tüm bu bulgular ışığında, kimya öğretmen adaylarının sikloheksan konformasyonları konusunda özellikle, konformasyonların dönüşümünde araştırmada saptanan öğrenme zorlukları kapsamında, sembolik gösterimlerinin de gelişmesine katkı sağlayacak öğrenme ortamlarına (görsel destekli) ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır. Buna ilaveten, bu süreçte özellikle termodinamiksel kararlılığın ne olduğu ve nelere bağlı olduğu üzerine vurgu yapılmasının önemli olduğu görülmektedir.

Kaynaklar

- Cruz-Ramirez de Arellano, D. and Towns, M. (2014). Students understanding of alkyl halide reactions in undergraduate organic chemistry, *Chemistry Education Research and Practice*, 15(4), s.501–515.
- Duffy, A. M., (2006), *Students' ways of understanding aromaticity and electrophilic aromatic substitution reactions*, Doctoral dissertation, Mathematics and Science Education, University of California: San Diego
- Eticha, A.T. and Ochonogor, C.E. (2015). *Assessment of Undergraduate Chemistry Students' Difficulties in Organic Chemistry*, ISTE International Conference Proceedings, Unisa Press, Retrieved from <http://uir.unisa.ac.za/handle/10500/19962?show=full>
- Ferguson, R. and Bodner G. M. (2008). Making sense of the arrow pushing formalism among chemistry majors enrolled in organic chemistry, *Chemistry Education Research and Practice*, 9, s.102–113.
- Flynn, A. B. (2015). Structure and evaluation of flipped chemistry courses: organic & spectroscopy, large and small, first to third year, English and French, *Chemistry Education Research and Practice*, 16, s.198-211.
- Graulich, N. (2015). The tip of the iceberg in organic chemistry classes: how do students deal with the invisible? *Chemistry Education Research and Practice*, 16, s.9–21.
- Grove, N. P., Cooper, M.M. and Rush, K.M. (2012). Decorating with arrows: toward the development of representational competence in organic chemistry, *Journal of Chemical Education*, 89 (7), s.844–849.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, London: Sage.
- Ndachi, S. J. M. (2012). Giving Thought to Students' Alternative Conceptions in Stereochemistry: One Teacher's Basis for Pedagogical Content Knowledge Improvement, *Journal of Turkish Science Education* 9 (4), s.22-34.
- Rushton, G., Hardy, R. C., Gwaltney, K. and Lewis, S. (2008). Alternative conceptions of organic chemistry topics among fourth year chemistry students, *Chemistry Education Research and Practice* 9, s.122–130.

Şendur, G. (2019). Investigation of pre-service science teachers' learning in organic chemistry according to SOLO taxonomy: the case of aromatic compound reactions, *Elementary Education Online*, 18 (2), s.642-662.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

Lise 9.Sınıf Öğrencilerinin Sıvılar Ünitesindeki Argümanlarının Etkinliğe Bağlı Olarak Kalitelerinin Karşılaştırılması ve Akademik Başarılarının İncelenmesi

Hasan Hüseyin AKTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

hh58aktas@gmail.com

Prof. Dr. Şenol ALPAT

Dokuz Eylül Üniversitesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı

senol.alpat@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, lise 9.sınıf öğrencilerinin sıvılar ünitesinde hem karikatür etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirdikleri argümanların kalitesinin etkinlik öncesi ve sonrası nasıl farklılaştığını ortaya koymak hem de akademik başarılarındaki değişimleri incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini, İzmir ilindeki bir liseden 64 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma toplamda sekiz hafta sürmüştür. Araştırma verileri, öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı argümantasyon etkinliklerinin içerik analizinden ve akademik başarı testine verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

Argümantasyon içerik analizi, Toulmin'nin modelindeki ögeler (iddia, veri, gerekçe, destek, sınırlayıcı, çürütme) açısından kodlanarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerden argümantasyon rubriği puanına (Sadler ve Fowler, 2006) göre değerlendirilerek, etkinlik öncesi ve sonrası argümanların seviyesi belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, karikatür etkinliğinden sonra argüman kalitesinin uygulama öncesine göre seviyesinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Argümantasyon rubriği puanlarında uygulama öncesine göre uygulama sonrası yönünde pozitif bir artış olduğu gözlenmiştir. Akademik başarı testinin son test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: argümantasyon seviyesi, argümantasyon rubriği puanı, sıvılar

Abstract

In this study, it was aimed to determine changes before and after application of the cartoon activities on the fluids unit both how the quality of the arguments and the academic achievement of the high school 9th grade students'. Pre and post-test quasi experimental design with control group was used in this research. The sample of this study consisted of 64 students a high school in Izmir. The research lasted eight weeks in total. Research data were obtained from the content analysis of the written argumentation activities created by the students and their responses to the academic achievement test. Argumentation content analysis was evaluated in terms of elements (claims, data, justification, support, limiting, refutation) in the Toulmin model. The level of the arguments before and after the application was determined by evaluating the obtained data according to the score of the argument rubrics (Sadler and Fowler, 2006). According to the results of the research, after the cartoon activity, the quality of the argument was higher than before the application. It was observed that there was a positive increase in the post-application direction compared to the pre-application point of the argument rubrics scores. According to the post-test academic achievement scores, it was concluded that there was significant difference in favour of the experimental group between experimental and control group.

Keywords: argument level, argument rubrics score, liquids

Giriş

Son zamanlarda gerek yurtiçi ve gerekse yurtdışında “bilim okuryazarı bir toplum yetiştirme” hedefinin fen öğretim programlarının temel vizyonunu oluşturduğu görülmektedir (Köseoğlu, Tümay ve Budak, 2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı ve köklü değişimlerin de etkisiyle, küreselleşmenin her yönüyle hissedildiği böyle bir dönemde nitelikli insan kaynağının sahip olması gereken özellikler noktasında da önemli paradigma değişimleri söz konusu olmuştur. Sonuç olarak, artık sadece söyleneni yapan bireyler yerine güçlü sosyal bilince sahip, sorgulayan, eleştiren ve bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek, çağımızda her toplumun öncelikli hedefi olarak görülmektedir. Bu hedefi gerçekleştirmek için ise öncelikle öğrencilerin bilimsel bilginin nasıl yapılandırıldığı hakkında fikir sahibi olması ve yapılandırıcılığı esas alan bir epistemolojik anlayış geliştirerek çağdaş bilimsel kültüre uyum sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Üstünkaya ve Gencer, 2012; Türkoğuz ve Çin, 2013). Bilimi diğer alanlardan ayıran temel özellik, açıklama ve modelleri destekleyen akıl yürütme süreçleri içermesi ve argümantasyon gibi rasyonel yollar kullanmasıdır. Bu açıdan bakıldığında bilim insanının zihin alışkanlıkları kapsamında değerlendirilebilecek olan argümantasyon; argümanların veriler tarafından desteklenmesi ve uygun açıklamalar sağlanarak onaylanması süreci olarak tanımlanabilir (Tümay ve Köseoğlu, 2011). Argümantasyonu hem günlük yaşamda hem de bilimde akıl yürütmenin ayrılmaz bir parçası olarak gösteren Toulmin (1958), argümantasyonun hangi koşullarda oluştuğunu tanımlayan ve bunlar arasındaki ilişkileri gösteren bir model sunmuştur (Şekil 1). Bu modele göre bir argümanı oluşturan temel bileşenler; iddia, veri ve gerekçedir. Daha karmaşık argümanlarda ise bunların yanında; destek, sınırlayıcı ve çürütücüler de yer almaktadır. Bu modelde iddia, genellikle bir soru ve probleme çözüm olarak öne sürülen görüş, sonuç ve açıklamalar olarak tanımlanmakta veri ise iddiayı desteklemek için kullanılan olgu ve gözlemleri içermektedir. Ancak aynı verilere dayanarak farklı iddialar öne sürülebilir; bu sebeple argümanda kullanılan verilerin öne sürülen iddiayı niçin desteklediğine yer veren gerekçeler ortaya konulmalıdır.



Şekil 1.Toulmin Argümantasyon modeli

Bazı durumlarda gerekçenin kabul edilebilirliğini arttırmak için geçerli tüm bilgiler ve örnek durumlar destek bileşenini oluşturur. Sınırlayıcı, iddianın geçerli olduğu koşulları; çürütücüler ise iddianın geçerli olmayacağı durumları ifade eder. Bu döngü içerisinde şekillenen argümantasyon süreci, uygun öğretimsel ortamlarda öğrencilere bilim adamlarının zihinsel deneyimlerini yaşatır. Bu deneyimlerin en önemli kazanımlarından biri, bilimsel bilginin sosyal olarak yapılandırıldığı öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır (Tümay ve Köseoğlu, 2011). Argümantasyona dayalı deneyimlerin sağlayacağı bir diğer kazanım ise kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin doğru anlaşılmasıdır. Günümüzde öğrencilerin bilgiye çabuk ulaşmaları sebebiyle “neden” ve “niçin” gibi sorulara zaman ayırmayı zihinlerinde yanlış kavram örüntülerinin oluşmasına sebep olmaktadır (Türkoğuz ve Çin, 2013). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenmede çeşitli etkinlikler kullanılarak öğrenme-öğretme faaliyetleri artırılabilir. ATBÖ yaklaşımında kullanılan etkinlikler; ifade tablosu, kavram haritası, hikaye ile yarışan teoriler, fikirler ve kanıtlarla yarışan teoriler, bir argüman oluşturma, tahmin et-gözle-açıkla, deney tasarlama ve kavram karikatürleridir. Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımında karikatür kavramını ele alacak olursak; Karikatür; insanların, varlıkların, olayların hatta duygu ve düşüncelerin doğal olanla ters düşen normal olan ile çelişen, gülünç yanlarını yakalayıp bunları (kimi zaman da yazıyla desteklenmiş) abartılı çizimlerle bir gülmece anlatımına dönüştürme sanatıdır (Alsaç, 1999'dan aktaran; Özer, 2004). Karikatürler eğlenceli olmalarının yanında aynı zamanda öğretme ve öğüt vermek için güçlü birer araçtır. Karikatürler çocuklar ve yetişkinler tarafından kolayca algılanabilir. Göz ve beyin üzerinde canlanması kolaydır. Karikatürü anlamlandırma sürecinde öğrenciler, önce karikatürdeki çizgi üzerinde yoğunlaşır, daha sonra her ayrıntı üzerinde düşünür, bağlantı kurarak yorum yapar ve nesnel arasındaki zıtlık ve birliktelikleri ortaya koyarak zihinlerinde bir öykü kurgular. Böylece, öğrenciler yaratıcı ve eleştirel düşünür (Özalp, 2006). Bu yönüyle karikatürler öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorun çözme becerisini geliştirirken, onların kendini ifade edebilmesine, özgürce düşünebilmesine ve düşleyebilmesine, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilmesine olanak sağlar. Karikatürler sınıf tartışmalarını başlatmaya, çok disiplinli dersleri ve yüksek düzeydeki soruları desteklemeye, düz anlatıma dayalı dersleri görselleştirmeye ve özgün değerlendirmeye bir temel sağlamaya oldukça uygundur (Heitzmann,1998; Akt Altun, 2009). Dolayısıyla derslerde karikatür kullanımı ile öğrenme artabilir. Son yıllarda kimya eğitiminde argümantasyona dayalı araştırmaların giderek arttığı görülmektedir.

Şekerci (2013) tarafından yapılan çalışmada, Genel Kimya Laboratuvarı-II dersinde yer alan deneylerin argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımı ile yapılmasının öğrencilerin argümantasyon becerilerine, kavramsal anlayışlarına etkisini incelemek ve geleneksel yaklaşımla karşılaştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca, deneylerin argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımı ile yapılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilginin doğası ile ilgili anlayışlarına, tartışma istekliliklerine ve kimya, laboratuvara karşı tutumlarına etkisi de incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, deney grubu öğrencilerinin argümantasyon seviyelerinin Seviye 2'de olduğunu ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol grubunun Genel Kimya Laboratuvarı Kavram Testi, Bilimsel Süreç Beceri Testi ve Kimya Laboratuvarı Tutum Ölçeği son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, ancak Bilimsel Bilginin Doğası Testi son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Çelik (2010) tarafından yapılan çalışmada, aynı öğrenci grubu ile 9.sınıfta Maddenin Yapısı ve 10.sınıfta Gazlar ünitesinin öğretiminde bilimsel tartışma esaslı öğretim yaklaşımının uygulanması halinde öğrencilerin kavramsal algılama, kimya dersine karşı tutum ve tartışma istekliliklerindeki değişimin, geleneksel öğretim yaklaşımıyla bu konuları öğrenen öğrenci grubuna göre farkını belirlemek amaçlanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin kavramsal algılama ve kimya dersine karşı tutumlarının, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür.

Yeşildağ-Hasançebi ve Günel (2013) tarafından çalışmada, araştırma sorgulama temelli aktiviteler boyunca kullanılan Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin kimya konularındaki başarıları üzerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Sonuçlar ışığında ATBÖ yaklaşımının ilköğretim seviyesinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığını ve öğrencilerin süreç içerisinde yazdıkları ATBÖ raporlarından aldıkları puanları ile son test puanları arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Yıldırım ve Nakiboğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada, kimya derslerinde argümantasyon yöntemini kullanan kimya öğretmenleri ve öğretmen adaylarının, argümantasyona dayalı öğrenme ortamlarını tasarlama ve uygulama aşamasındaki deneyimlerinin, yeterliklerinin, öğrencilerin yöntem ile ilgili algılarının ve yöntemin tartışma eğilimlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yeşiloğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada, bilimsel tartışma yöntemi (argümantasyon) ile öğrencilerin gazlar konusundaki kavramları anlamalarına, kavram ve prensiplerle ilgili algoritmik soruları çözebilme başarılarına ve kimyaya yönelik tutumlarına etkilerini ve bilimsel tartışma odaklı ders materyallerinin öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili anlayışlarına etkilerini inceleyerek, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, bilime ve bilimsel

bilgiye eleştirel bir gözle bakmalarını sağlamak ve varsa bilimin doğası ile ilgili yanlış kavramalarını gidermek amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kimyaya karşı tutumları ve bilimin doğası ile ilgili anlayışları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Literatüre bakıldığında, yapılan çalışmalar argümantasyon sürecinin kimya eğitiminde öğrencilerin bilgiyi oluşturmaya kılavuzluk edeceğini ve bilim okuryazarı olmalarına katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır. Ancak Sıvılar konusunda yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmamızın amacı Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının kavram karikatürü ile desteklenmiş çalışmalarla ortaöğretim 9. Sınıf kimya derslerinde sıvılar konusunda öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek ve etkinliğe bağlı olarak argüman kalitelerini değerlendirmektir.

Araştırmanın Önemi ve Problem Cümlesi

Bu çalışmada; kimya derslerinin Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımı ile yapılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi ve argüman kalite puanlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Kavram karikatürleriyle desteklenmiş ATBÖ ortamında öğrenciler konu ile ilgili tartışmalar yaparken çeşitli argümanlar (iddia, veri, gerekçe, destek, sınırlayıcı ve çürütme) ortaya koymaktadırlar. Bu durum öğrencilerin argümanlarını, mevcut bilgilerini teşhis edebilme ve varsa hatalarını görebilme olanağı sağlamaktadır. Bu nedenle ATBÖ yaklaşımı sürecinin iyi işletilmesi durumunda, öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi, argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli avantajlara sahip olacağı düşünülebilir. Bu bilgiler ışığında çalışmada, kavram karikatürleriyle desteklenmiş ATBÖ yaklaşımı ile yapılan ders de öğrencilerin akademik başarıları ve argüman kaliteleri nasıldır? sorusuna cevap bulunmaya çalışılmıştır. Bu durumu tespit etmek amacıyla kimya dersi "Sıvılar" ünitesinde öğrencilere Toulmin'in argüman öğelerini içeren kavram karikatürü kâğıtları verilmiştir. Öğrencilerden bu kâğıtlarda yer alan kavram karikatürlerini inceleyip altlarında yer alan boşluklara karikatürle ilgili yorumlarını yazmaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kavram karikatürlerinde yer alan Toulmin'in argüman öğelerine (iddia, veri, gerekçe, destekleme ve çürütme) verecekleri cevaplar incelenmiş ve bu sayede öğrencilerin argüman kalite puanlarının değişimine bakılmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesi; "Sıvılar" konusunda, kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve argüman kalite puanlarına etkisi nedir?, alt problem cümleleri ise; "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?", "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?", "Deney grubu öğrencilerine uygulanan kavram karikatürü etkinliklerinin ön test ve son test argüman kalite puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklindedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2017-2018 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesindeki bir devlet ortaöğretim okulunun 9. Sınıf Kimya dersindeki 'Sıvılar' konusu, uygulamanın yapıldığı 64 öğrenci ve araştırma süresi olan 8 ders saati ile sınırlıdır.

Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu çalışmada; araştırmacıların ve katılımcıların araştırma süresince tarafsız olduğu, öğrencilerin veri toplama araçlarına doğru ve samimi cevaplar verdiği, istenmedik değişkenlerin deney ve kontrol grubunu eşit ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli yarı deneysel desendir. (Balcı, 2001; Karasar, 2003). Yarı deneysel desenli çalışmalarda her iki gruba da ön ve son testler uygulanır, sadece deney grubuna müdahale yapılır (Creswell, 2003; Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Yarı deneysel desen değişkenlerin arasındaki neden sonuç ilişkisini en iyi açıklayan desenlerden biridir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışmada bağımlı değişken akademik başarı, bağımsız değişken ise kullanılan öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde bir devlet ortaöğretim okulunun 9. sınıfında öğrenim gören 64 öğrenciden oluşmaktadır. Bu şubelerden kontrol ve deney grupları rastgele belirlenmiştir. Kontrol grubu 12 kız 20 erkek olmak üzere toplam 32 öğrenciden, deney grubu ise 15 kız 17 erkek olmak üzere 32 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna kavram karikatürleriyle desteklenmiş ATBÖ yaklaşımı kontrol grubuna ise öğretim programını temel alan yaklaşım kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada “Sıvılar” konusunda akademik başarıyı ölçebilmek için 36 adet çoktan seçmeli test hazırlanmıştır. Başarı testi hazırlanırken temaya ait kazanımların listesi çıkarılmış ve test içindeki maddelerin bu kazanımları ölçecek şekilde hazırlanması sağlanmıştır. 36 adet çoktan seçmeli olan başarı testi uzman görüşü olarak devlet üniversitelerinin kimya öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi ve mesleki deneyimi on yılı aşan bir kimya öğretmenin görüşleri alınmıştır. Müfredat dışı olduğu belirlenen 10 adet soru çıkarılarak yerine müfredata uygun 9 adet çoktan seçmeli soru eklenmiş ve son hali olan 35 adet çoktan seçmeli test haline getirilmiştir. Bu tür bir uygulama testin güvenilirliğini artırmaktadır (Çalık, 2006). Başarı testinin pilot uygulamaları aynı ortaöğretim kurumunda 11. sınıfta öğrenim gören 120 öğrenciyle yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve akademik başarı testine ilişkin Cronbach Alpha(KR-20) güvenilirlik katsayısı 0,848 olarak hesaplanmıştır. Buna göre geliştirilen başarı testinin çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilir ve geçerli olduğuna karar verilmiştir. Güvenirliğin 0,70 üzerinde olması ölçeğin güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Test maddelerinin ayırt edicilik indeksleri 0,20’nin altında olduğu belirlenen 4 soru tespit edilmiş ve testin güvenilirliğini arttırmak için bu 4 soru testten çıkarılarak 31 maddelik son halini almıştır. Ünitenin kazanımları ve hedef düzeyleri için belirtke tablosu hazırlanmış ve bu sayede testin kapsam geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Hazırlanan akademik başarı testi deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilere her doğru cevap için 1 puan, yanlış cevap ve boş bırakılan sorular için 0 puan verilmiştir. Bu nedenle akademik başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 31’dir.

Araştırmada diğer veri toplama aracı olarak Toulmin’in argüman ögelerini içeren kavram karikatürleri kullanılmıştır. Kavram karikatürleri deney grubu öğrencilerine hem öğretimden önce hem de öğretimden sonra uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine kavram karikatürleri ön uygulamada ve son uygulamada hem bireysel hem de grup şeklinde uygulanmış olup ayrı ayrı değerlendirilmiş ve argüman kaliteleri açısından incelenmiştir. Argüman kalitelerini değerlendirmek için Sadler ve Fowler (2006) tarafından geliştirilen Argümantasyon puanlama rubriği kullanılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın analiz bölümünde, akademik başarı testinin değerlendirilmesinde SPSS programı ve uygun istatistik analizler kullanılarak veriler değerlendirilmiştir. Çalışılacak gruplarda parametrik testlerin kullanılabilmesi için grupların her birinin sayısı en az 30 olmalıdır (Yiğit, 2007). Ayrıca dağılımın normalliğe uygun olması durumunda parametrik testler kullanılır. Dağılımın normal olduğuna yönelik yeterli kanıt yoksa parametrik olmayan testler kullanılmalıdır (Büyüköztürk, 2006). Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlılık düzeyi $p > .05$; çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 arasında bulunduğu için dağılım normaldir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Test sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar kategorize edilerek; cevap doğru ise 1, yanlış ve boş bırakılan sorulara 0 verilerek puanlandırılmıştır (Başkan Takaoğlu ve Alev, 2015) Ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi uygulanmıştır.

Kavram karikatürlerinin analizinde Sadler ve Fowler (2006) tarafından geliştirilen Argümantasyon puanlama rubriği kullanılmıştır. Sadler ve Fowler (2006) tarafından geliştirilen bu ölçek beş farklı düzeyden oluşmaktadır. Argümantasyon Kalite Rubriği olarak adlandırılan bu ölçekle, bir argüman yapısında özellikle gerekçelerin olması ile argümantasyon kalitesini belirleme yoluna gidilmiştir. En alt kalitede yer alan argümantasyon sıfır puan ile derecelendirilirken, en üst kalitedeki argümantasyon ise dört puan ile derecelendirilmiştir. Sıfır puan alan bir argümantasyon, bir iddianın olduğu ancak bu iddiaya yönelik sunulan bir gerekçenin olmadığı argümantasyon düzeyidir. Bundan daha kaliteli bir argümantasyon düzeyinde ise temellendirilmemiş bir gerekçe iddiası ile birlikte yer almaktadır ve bu argümantasyonun puanı birdir. İki puan olan bir argümantasyon düzeyinde ise, iddia basit temellere sahip olan bir gerekçe ile birlikte sunulur. Daha üst düzey argümantasyonda ise, bir iddia gerekçelendirilir ve bu gerekçe detaylandırılmış temellere sahiptir. Son ve en üst kalitede olan argümantasyon düzeyinde bir önceki düzeyde olduğu gibi bir iddia gerekçelendirilir, bu gerekçe detaylandırılmış temellere sahiptir. Bununla birlikte bu düzeyde birey kendi iddiasının karşı iddiasını da birlikte sunar.

Argümantasyon Kalite Rubriği (Sadler ve Fowler, 2006)

Puan	Açıklama
0	Gerekçesiz iddia
1	Dayanağı olmayan gerekçe
2	Basit dayanağı olan gerekçe
3	Ayrıntılı dayanağı olan gerekçe
4	Ayrıntılı dayanakları ve karşı dayanakları olan gerekçe

Şekil 2.Argümantasyon kalite rubriği (Sadler ve Fowler, 2006)

Uygulama Süreci

Deney grubu öğrencileri ile;

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulaması 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında 8 saatlik süreçte gerçekleştirilmiştir. ATBÖ yaklaşımı öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilen araştırma-sorgulamaya dayalı bir yaklaşımdır. Öğrencilerin kendileri için yeni olan böyle bir uygulamayı öğrenmelerinin zaman alacağı düşünüldüğünden öğrencilere önceden argümantasyon yöntemi anlatılmıştır. Öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri için, ‘Sıvılar’ konusu 7 alt başlıkta anlatılmıştır. 1. Alt konu: Sıvılarda viskozite, 2. Alt konu: Viskoziteyi etkileyen faktörler, 3. Alt konu: Buharlaşma, yoğunlaşma, denge buhar basıncı, 4. Alt konu: Kaynama ve dış basınç, 5. Alt konu: Buharlaşma ve kaynama arasındaki farklılıklar, 6. Alt konu: Atmosferde su buharı,7. Alt konu: Gerçek ve hissedilen sıcaklıktır.

Tablo 1.ATBÖ Yaklaşımı Uygulama Süreci

İşlem Basamakları	Süre
Bilgilendirme Sunumu ve konuya ilişkin ön testin uygulanması(ABT)	1 ders saati
Argümantasyon çalışma kâğıtlarının uygulanması(Deney grubu)	1 ders saati
Konunun ATBÖ yaklaşımı kullanarak anlatılması	4 ders saati
Argümantasyon çalışma kâğıtlarının uygulanması(Deney grubu)	
Konuya ilişkin son testin uygulanması (ABT)	1 ders saati
	1 ders saati

Kontrol grubu öğrencileri ile;

‘Sıvılar’ konusu eşit ders saati süresince kontrol grubu öğrencilerine anlatılmıştır. Konu anlatımında power point sunum, düz anlatım ve soru-cevap teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırma sorularının yanıtlarını bulmak, araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış plana dayandırılmış yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen gereği bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın deseni aşağıdaki tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2.Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Testler	Öğretim Yöntemi	Son Testler
Deney	Akademik Başarı Testi(ABT), Kavram Karikatürleri	Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı (ATBÖ)	Akademik Başarı Testi(ABT), Kavram Karikatürleri
Kontrol	Akademik Başarı Testi(ABT)	Geleneksel Öğretim Yaklaşımı (GÖY)	Akademik Başarı Testi(ABT)

Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Akademik Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı puanları t-Testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3 ve 4’te verilmiştir.

Tablo 3.Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Akademik Başarı Puanlarının t-Testi

Grup	N	X	S	Sd	t	p
------	---	---	---	----	---	---

Deney	32	13,03	2,99	58,530	0,651	0,518
Kontrol	32	12,59	2,33			

Tablo 3 incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve grupların birbirine denk kabul edilebileceği görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Akademik Başarı Puanlarının t-Testi

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Deney	32	22,56	4,05	40,27	8,850	0,000
Kontrol	32	15,75	1,59			

Tablo 4 incelendiğinde ise; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı puanları kıyaslandığında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ($p < .05$).

Deney Grubu Öğrencilerine Uygulanan Kavram Karikatürü Etkinliklerinin Analiz Sonuçları

Deney grubu öğrencilerine uygulanan kavram karikatürü etkinlikleri 28 öğrenciye uygulanmış ve frekans sonuçları Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerine Uygulanan Kavram Karikatürü Etkinliklerinin Analiz Sonuçları

	ÖN UYGULAMA		SON UYGULAMA	
	N	%	N	%
İDDİA	16	57,14	26	92,86
VERİ	9	32,14	24	85,71
GEREKÇE	6	21,42	23	82,14
DESTEKLEME	5	17,86	20	71,43
ÇÜRÜTME	9	32,14	21	75,00

Deney grubunda uygulanan kavram karikatürlerindeki ön ve son uygulama sonuçları karşılaştırıldığında iki uygulama arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre deney grubunda uygulamaya katılan öğrencilerin başarı düzeylerinde bir artış olduğu görülmüştür.

Deney Grubu Öğrencilerine Uygulanan Kavram Karikatürü Etkinliklerinin ön test-son test argüman kalite puanlarının Mann- Whitney U-Testi Analiz Sonuçları

Tablo 6. Deney Grubu Öğrencilerine Uygulanan Kavram Karikatürü Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Testler	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	z	p
Ön test	28	15,50	434,00	28	6,09	0,000
Son test	28	41,50	1162,00			

Mann-Whitney U Testi analizi sonuçlarına göre; “sıvılar” konusunun öğretiminde, kullanılan kavram karikatür etkinliklerinin argüman kalite puanları arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($p < .05$). Öğrencilerin argüman kalite puanlarının arttığı gözlenmektedir.

Deney Grubu Öğrencilerinin Test Sorularına Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları

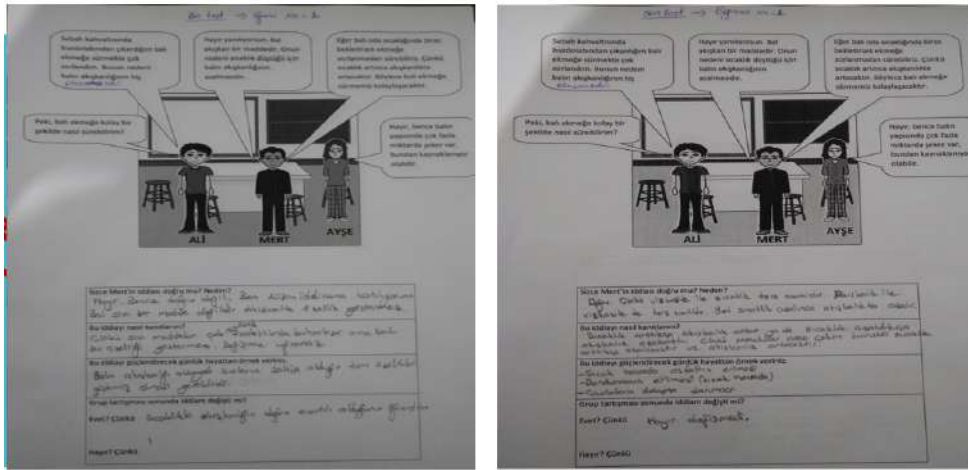
Deney grubu öğrencilerinin ön ve son testte sorulara verdikleri cevapların frekans sonuçları Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Sorularına Verdikleri Cevapların Frekans Dağılımları

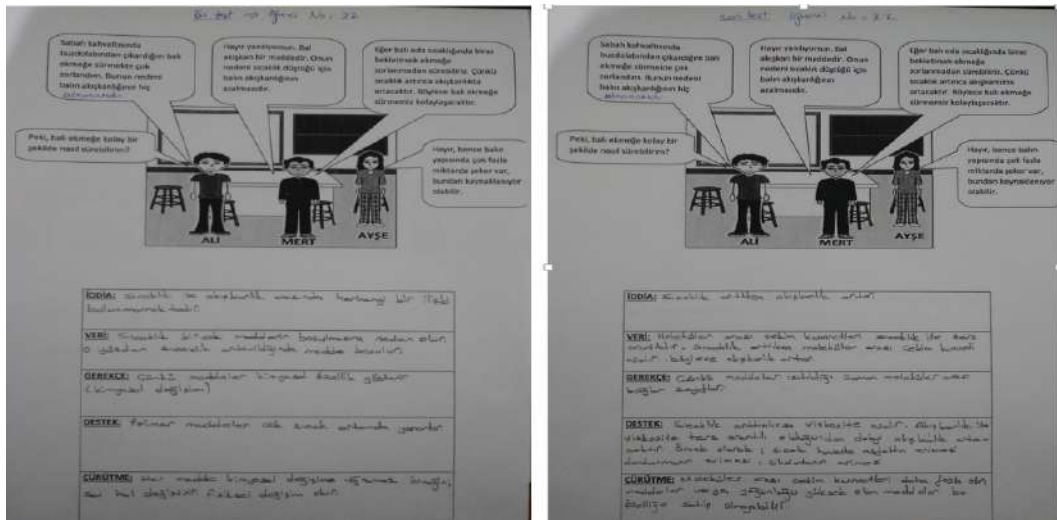
Deney Grubu(N=32) Ön Test					Deney Grubu(N=32) Son Test				
Soru no	Doğru (D)		Yanlış (Y)		Doğru (D)		Yanlış (Y)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	9	28,1	23	71,9	24	75	8	25	
2	21	65,6	11	34,4	21	65,6	11	34,4	
3	16	50	16	50	18	56,3	14	43,8	
4	12	37,5	20	62,5	20	62,5	12	37,5	
5	28	87,5	4	12,5	29	90,6	3	9,4	
6	20	62,5	12	37,5	29	90,6	3	9,4	
7	20	62,5	12	37,5	27	84,4	5	15,6	
8	6	18,8	26	81,3	12	37,5	20	62,5	
9	9	28,1	23	71,9	22	68,8	10	31,3	
10	20	62,5	12	37,5	26	81,3	6	18,8	
11	16	50	16	50	30	93,8	2	6,3	
12	16	50	16	50	27	84,4	5	15,6	
13	4	12,5	28	87,5	15	46,9	17	53,1	
14	14	43,8	18	56,2	25	78,1	7	21,9	
15	23	71,9	9	28,1	30	93,8	2	6,3	
16	11	34,4	21	65,6	27	84,4	5	15,6	
17	23	71,9	9	28,1	27	84,4	5	15,6	
18	5	15,6	27	84,4	18	56,3	14	43,8	
19	10	31,3	22	68,8	23	71,9	9	28,1	
20	7	21,9	25	78,1	20	62,5	12	37,5	
21	16	50	16	50	25	78,1	7	21,9	
22	4	12,5	28	87,5	9	28,1	23	71,9	
23	8	25	24	75	20	62,5	12	37,5	

24	13	40,6	19	59,4	21	65,6	11	34,4
25	15	46,9	17	53,1	28	87,5	4	12,5
26	2	6,3	30	93,8	21	65,6	11	34,4
27	23	71,9	9	28,1	29	90,6	3	9,4
28	9	28,1	23	71,9	25	78,1	7	21,9
29	6	18,8	26	81,3	19	59,4	13	40,6
30	13	40,6	19	59,4	22	68,8	10	31,3
31	20	62,5	12	37,5	30	93,8	2	6,3

Tablo 7 de sınıflar konusunda deney grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarılarının yorumlandığı frekans dağılımı sonuçlarına göre öğrencilerin son testte birçok soruya doğru cevap verdiği belirlenmiştir. Şekil 3 ve 4 de öğrencilerin kavram karikatürlerinde bireysel ve grup çalışmalarıyla oluşturdukları argümanlara örnekler verilmiştir.



Şekil 3. Kavram Karikatürü Ön Uygulama ve Son Uygulama Örneği (Grup Çalışması)



Şekil 4. Kavram Karikatürü Ön Uygulama ve Son Uygulama Örneği (Bireysel Çalışma)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, kavram karikatürleriyle desteklenmiş ATBÖ yaklaşımının 9.Sınıf Kimya dersi “Sıvılar” konusunda öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve etkinliğe bağlı olarak argüman kalite puanları incelenmiştir. Çalışma deney ve kontrol grubu öğrencileri ile yarı deneysel modele göre yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerinde kavram karikatürleriyle desteklenmiş ATBÖ yaklaşımı ile kontrol grubu öğrencilerinde ise öğretim programına uygun olarak yürütülmüştür. Ön ve son test olarak uygulanan 31 çoktan seçmeli soruya deney ve kontrol grubu öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar analiz edilerek frekans dağılımı yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çoktan seçmeli sorulardan almış oldukları puanlar t-Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ön test akademik başarı puanları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, son test akademik başarı puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarısının artmasında argümantasyona dayalı öğretimin, öğretim programına uygun şekilde yapılan öğretime göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışma bulunmaktadır (Türkoğuz, 2013; Üstünkaya ve Gencer, 2012). Ayrıca Argümantasyon uygulamalarında küçük grup çalışmalarının bireysel çalışmalara göre bilimsel tartışma modelini uygulama bağlamında daha olumlu sonuçlar verdiği ve öğrencilerin grup çalışmalarında daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Etkinliğe bağlı olarak deney grubu öğrencilerine uygulanan kavram karikatürü etkinliklerinin analizi yapıldığında genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmacılar, Sıvılar konusunda ortaöğretim öğrencilerinin zihinsel yapılarında konu hakkındaki sorunlarını, algılayış biçimlerini bilimsel tartışma ortamının yoğunlukta olduğu, kavram karikatürleriyle desteklenmiş ATBÖ yaklaşımı ile tespit etmeye çalışmışlardır. Toulmin’in argüman öğelerini içeren kavram karikatürleri deney grubunda yer alan öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmış ve kavram karikatürlerinin analizi sonucunda argüman kalite puanlarının son testte daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci başarısının ve kavramsal anlamalarının artmasında kavram karikatürüne dayalı öğretimin normal öğretime göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışma bulunmaktadır (Kabapınar, 2005;İnel, Balım ve Evrekli, 2009; Özyılmaz-Akamca ve Hamurcu, 2009;Çinici, Özden, Akgün, Herdem, Karabiber, Deniz 2014).

Toulmin’in (1958) önerdiği argümantasyon modeline göre bir argümanın temel bileşenleri iddia, veri, gerekçe, destek ve çürütücülerdir. Uygulama sürecinde öğrencilerin argümanın temel bileşenleri olan iddiayı modelin diğer elemanlarına göre daha sık kullandıkları görülmektedir (Tablo 4). Yine çalışmada öğrencilerin doğru bildiklerini destekleme ve bunlar için geçerli veriler ortaya koymada başarısız oldukları görülmektedir. Ayrıca yorumlar incelendiğinde öğrencilerin verdiği cevaplarda çürütücülerin de yeterli olmadığı görülmektedir. Bir diğer gözlem ise son uygulama sonucunda, öğrencilerin sıvılar konusunu kavram karikatürleriyle desteklenmiş ATBÖ yaklaşımı ile işlediklerinde Toulmin’in argümantasyon modeline uygun olarak işlem basamaklarını doğru bir sıra ile yazabildikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları argüman kaliteleri değerlendirildiğinde ise son uygulamada daha başarılı oldukları ve argüman kalite puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımının kimya dersinde öğrencilerin akademik başarısını artırması açısından tercih edilebileceği görülmektedir. Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımının dezavantajları ise öğrencilerin argümantasyon becerilerine yönelik olarak yeterli bilgi birikimine sahip olmama, özgüven eksikliği, kesin bilgilere dayalı olduğunu düşünme, hayal gücünün yetersiz olması yönünde görüşler elde edilmiştir.

Öneriler

Öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde arttırmak, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlamak ve birbirlerini dinleyen ve birbirine karşı hoşgörülü yaklaşan bireyler olmaları için kimya derslerinde ve diğer tüm derslerde argümantasyon tabanlı öğrenmeye yönelik tekniklerin kullanılması öğrencilerin derse olan tutumlarını artırabilir dolayısıyla akademik anlamda da daha başarılı olabilirler. Ayrıca argümantasyonun derslerde uygulanması sırasında argümantasyonun bileşenlerini öğrencilerin kavramaları ve öğrencilerin birbirine karşı hoşgörüyü öğrenmeleri zaman almaktadır. Bu nedenle sadece öğretmen adaylarının değil ilköğretimden itibaren başlayarak tüm bireyler için derslerde argümantasyonun kullanılmasının argümantasyona yönelik olumsuz görüşleri azaltacağı düşünülebilir.

Fen Eğitiminde argümantasyon tabanlı öğretim yöntemi son zamanlarda birçok araştırmada yer alan bir yöntem haline gelmiştir. Öğretmenlerin derslerinde argümantasyon odaklı öğretim yöntemini uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim gibi mesleki yeterliliği artırıcı katkılarla bu konuda eğitim almaları gerekmektedir. Böylece öğretmenler sınıf içi çalışmalarda argümantasyon yöntemine daha çok yer vermeli, bu yönteme göre hazırlanmış çok sayıda etkinlik yapmalıdırlar.

Kaynaklar

- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-237.
- Özyılmaz Akamca, G. (2008). *İlköğretimde Analogiler, Kavram Karikatürleri Ve Tahmin Gözlem-Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- İnel, D., Balım, A. G. ve Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 3(1), 1-16
- Yeşildağ-Hasançebi, F. ve Günel M. (2013). Effects of argumentation based inquiry approach on disadvantaged students' science achievement. *Elementary Education Online*, 12(4), 1056-1073.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Herdem, K., Karabiber, H. L., Deniz, Ş. M. (2014). "Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamaların etkinliğinin incelenmesi." *Adyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 571-596.
- Tümay ve Köseoğlu, 2011. " Kimya Öğretmen Adaylarının Argümantasyon Odaklı Öğretim Konusunda Anlayışlarının Geliştirilmesi." *TUSED / 8(3)* 2011.
- Özalp, I. (2006). *Karikatür Tekniğinin Fen ve Çevre Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Manisa.
- Kingır, S. ,Geba. Ö. ,Günel, M. (2011). Öğrencilerin Kimya Derslerinde Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 15-28.
- Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008. " İlköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerinin ders ve sınıf düzeylerine göre öğrenme stratejileri ve güdülenme düzeylerinin belirlenmesi." *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1303-5134
- Büyüköztürk, 2006. " Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması." Muş Alparslan Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 2147-7655.
- Kabapınar, 2005. " Effectiveness of Teaching via Concept Cartoons from the Point of View of Constructivist Approach." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice* 5 (1) • Mayıs / May 2005 • 135-146.
- Balım ve Evrekli, 2009. " Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri" *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 3 (1),1-16.
- Özyılmaz-Akamca ve Hamurcu, 2009. " Analogiler, Kavram Karikatürleri Ve Tahmin-Gözlem-Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen Ve Teknoloji Eğitimi." *e-Journal of New World Sciences Academy*, ISSN:1306-3111
- Yıldırım, H. E. ve Nakiboğlu, C. (2014). Kimya öğretmen ve öğretmen adaylarının derslerinde kullandıkları argümantasyon süreçlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 124-154.
- Üstünkaya, I. ve Savran Gencer, A. (2012). *İlköğretim 6. Sınıf seviyesinde bilimsel tartışma(argumentation) odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya etkisi*. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulan Bildiri. Niğde Üniversitesi.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument* Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Balcı , A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2005). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fowler, S. R., Zeidler, D. L., & Sadler, T. D. (2009). Moral sensitivity in the context of socioscientific issues in high school science students. *International Journal of Science Teacher Education*, 31(2), 279-296. Ferguson R. and Bodner G. M., (2008), Making sense of the arrow pushing formalism among chemistry majors enrolled in organic chemistry, *Chem. Educ. Res. Pract.*, 9, s.102–113
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (16. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Yeşiloğlu, S. N. (2007). *Bilimsel tartışma (argümantasyon) yöntemi ile gazlar konusunun lise öğrencilerine öğretimi*. (Yayınlanmamış yüksek lisanstezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğuz, S., Cin, M. (2013). Argümantasyona dayalı kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 155-173. http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/view/604/pdf_176 adresinden alınmıştır.

Çelik Y. A. (2010). *Bilimsel Tartışma (Argümantasyon) Esaslı Öğretim Yaklaşımının Lise Öğrencilerinin Kavramsal Anlamaları, Kimya Dersine Karşı Tutumları, Tartışma İsteklilikleri ve Kalitesi Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şekerci A., R. (2013). *Kimya laboratuvarında argümantasyon odaklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin argümantasyon becerilerine ve kavramsal anlayışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Özer, G. (2009). *Bilimsel tartışmaya dayalı öğretim yaklaşımının öğrencilerin mol kavramı konusundaki kavramsal değişimlerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans. Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözeltiler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması*, Doktora tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başkan Takoğlu, Z., & Alev, N. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilme becerilerinin gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, s.122-160.

Altun, E. (2010). *Işık ünitesinin ilköğretim öğrencilerine bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntemi ile öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Karışımları Ayırma İşlemlerine İlişkin Öğrenme Düzeylerinin Tahmin Gözlem Açıklama Yöntemi ile İncelenmesi

Doç.Dr. Melis Arzu Uyulgan

melisarzucekci@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özlem Karabulut

oyilmaz18@hotmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Hasan Hüseyin Aktaş

hh58aktas@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Mustafa Kılıç

mustykc@hotmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Tolgahan Temir

tolgahantemir93@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Fen eğitiminin temel amaçları arasında öğrencilerin fen kavramlarını araştırma ve sorgulama sürecinde problem çözüme, bilimsel düşünme, yorum ve analiz yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanarak öğrenmeleri yer almaktadır. Tahmin-gözlem-açıklama yöntemi öğrencilere bu düşünme sürecini yaşatan ve olaylar karşısında doğru kararlar verebilmelerini sağlayan öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntemde öğrenciler öncelikle bir olay hakkında hayal güçlerini kullanarak tahminler yürütür, neden-sonuç ilişkileri oluştururlar daha sonra olayı yaşayarak deneyimler ve en son olay hakkında tahminleri ve gözlemleri ile ilişkili açıklamalarda bulunurlar. Bu araştırmada, Biyoloji öğretmen adaylarının karışımları ayırma işlemlerine ilişkin öğrenme düzeylerinin tahmin-gözlem-açıklama yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırma katılımcılarını İzmir’de yer alan bir devlet üniversitesinin Biyoloji Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 2.sınıf öğrencileri (N:15) oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak karışımları ayırma işlemlerine ilişkin tahmin-gözlem-açıklama yöntemine göre hazırlanan çalışma yapıları kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından 4 farklı ayırma yöntemine ilişkin çalışma yapıları hazırlanmış ve öğretmen adaylarına ilgili deneyleri

sırasında uygulanmıştır. Verilerin toplanması toplam 6 haftada tamamlanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının karışımların ayrılması işlemlerine ilişkin tahmin ifadelerinde genellikle yanlış veya yanılgı içeren ifadelerde bulduklarını göstermektedir. Bazı öğretmen adayları bu yanlış ifadelerini açıklama cümlelerinde düzeltebilirken bazıları bu aşamada da sürdürmüşlerdir.

Anahtar Sözcükler: Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yöntemi, karışımların ayrılması, biyoloji öğretmen adayı

Abstract

Students learn science concepts by using meta-cognitive skills such as problem solving, scientific thinking, interpretation and analysis in the process of research and questioning. Predict-Observe-Explain technique is, one of the teaching techniques, which enables the students to experience the decision process and make the right decisions against the events. In this technique, students first make predictions about an event by using their imagination, create cause-effect relationships, then experience the event and make explanations about their predictions and observations. In this research, it was aimed to investigate the learning levels of Biology prospective teachers about separating mixtures processes by Predict-Observe-Explain technique. Descriptive research method was used in the study. The participants of the study consisted of the second year students (N: 15) studying in the Biology Teaching undergraduate program of a public university in Izmir. Worksheets prepared according to the Predict-Observe-Explain technique on separating mixtures were used as data collection tools. The worksheets were prepared by the researchers regarding 4 different separation processes and applied to the prospective teachers during the related experiments. Data collection was completed in 6 weeks. The analysis of the qualitative data was carried out with content analysis. The results of the study referred that prospective teachers often make false or misleading statements in the prediction statements about the separation of mixtures. Some prospective teachers could correct these misstatements in explanatory sentences, while others continued at this stage.

Keywords: Predict-Observe-Explain (POE) technique, separating mixtures processes, prospective biology teacher

Giriş

Fen bilimlerinde olgu ve olayların doğasını anlamak adına gözlem ve deneyimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu olgu ve olayları yaşam boyunca öğrencilere kazandırabilmek fen eğitiminin önemli çıktılarında biridir. Fen eğitiminde kazandırılan bilgi ve deneyimler öğrencilerin bu bilgileri günlük yaşantılarına aktarmalarında bağdaştırıcı niteliğinde olacaktır (İlkkörücü, Göçmençelebi & Özkan, 2009). Edinilen bilgilerin günlük hayatla bağdaştırılmasında öğrencilerin problem çözme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gibi bazı üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu nedenle Fen eğitimindeki yönelim öğrencilere bu becerileri kazandırabilme doğrultusunda olmalıdır (Lind, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı ve daha çok öğrenci merkezli etkinliklerin uygulamaya konulduğu bir öğretim programı ile bu kazanımlara ulaşabilmek mümkün olacaktır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan pek çok davranışı kazandırmada etkili öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarından bir tanesi de White ve Gunstone (1992) tarafından geliştirilen TGA (Tahmin-Gözlem-Açıklama) yöntemidir. Bu yöntemde öğrencilere öncelikle örnek sunulur ve bu örnek üzerinde bir tahminde bulunmaları istenir. Sonrasında olay öğrencilere sergilenir ya da öğrencilerin bu olayı deney şeklinde yürütmeleri istenir. Öğrenciler bu esnada olay veya deney üzerinde gözlemlerini gerçekleştirirler. Gözlemler ile ilgili notlar alındıktan sonra öğrencilerin bu gözlem notları ile tahminleri arasındaki farklılık üzerine açıklama yapmaları beklenir (White & Gunstone, 1992; Kearney & Treagust, 2001). Bu süreç öğrencilerin karşılıklarına çıkan olayların her zaman tahmin ettikleri sonuçları vermeyebileceğini, kararları üzerinde düşünmeleri gerektiğini ve farklı durumlara karşı karşıya kaldıklarında yeni fikirler üretebilmeleri gerektiğini öğretmektedir (Güven, 2011).

TGA yöntemi öğrencilerin konu ya da olayla ilgili ön fikirlerini ortaya çıkarmak; öğretmenlere öğrencilerin düşünceleri hakkında bilgi sağlamak; tartışma ortamı yaratmak; öğrencileri kavram, olgu ve olayları keşfedebilmelerinde motive etmek ve araştırmaya yönlendirmek açılarından kullanışlıdır (Atasoy, 2002; Boo & Watson, 2001; Çepni, 2011).

Bu araştırmada, Biyoloji öğretmen adaylarının karışımları ayırma işlemlerine ilişkin öğrenme düzeylerinin TGA yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada incelenecek problem şöyledir; Öğrencilerin karışımları ayırma yöntemleri ile ilgili TGA etkinliklerinde ileri sürdükleri tahminleri, gözlemleri ve açıklamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırmada betimsel araştırma modeli uygulanmıştır. Betimsel araştırma modelinde var olan bir durum olduğu şekilde açıklanmaya, tanımlanmaya çalışılır. Olaylarla ilgili var olan ilişkiler ortaya çıkarılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012; Karasar, 2011).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İzmir’de yer alan bir devlet üniversitesinin Biyoloji Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 2.sınıf öğrencileri (N:15) oluşturmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler 1.sınıfta Genel Kimya dersi aldıkları için karışımlar konusunda bilgi sahibidirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada karışımların ayrılması konusunda dört farklı deneye ilişkin çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Çalışma yaprakları üç kısımdan oluşturulmuştur. İlk kısımda öğrencilere deneyleri ile ilgili kısa bir senaryo verilmiş ve bu senaryoya ilişkin tahmin soruları yönlendirilmiştir. İkinci kısımda öğrencilere ilgili deneye ilişkin işlem basamakları sunulmuş ve bu işlem basamaklarına göre deneyi gerçekleştirmeleri beklenmiştir. Ayrıca gözlemleri sırasında not almaları için deneyde gerçekleşen olay hakkında sorular verilmiştir. Üçüncü kısım açıklama kısmından oluşmaktadır. Bu kısımda öğrencilerden tahminleri ve gözlemleri arasında çelişki bulunuyorsa bu durumu tartışarak açıklamaları istenmiştir. Tüm çalışma yaprakları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Geçerlilik için iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması Laboratuvar ve Deney Tekniği dersi kapsamında toplam 6 haftada tamamlanmıştır. Araştırma sürecine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma süreci

Hafta	Süreç	Ders saati
1.	Grupların oluşturulması, TGA yöntemi ile ilgili genel bilgilendirme sunumu	4
2.	Kristallendirme deneyi ile ilgili TGA etkinliğinin uygulanması	4
3.	Destilasyon deneyi ile ilgili TGA etkinliğinin uygulanması	4
4.	Ekstraksiyon deneyi ile ilgili TGA etkinliğinin uygulanması	4
5.	Kromatografi deneyi ile ilgili TGA etkinliğinin uygulanması	4
6.	Genel değerlendirme, sınıf tartışmaları	4
	<i>Toplam</i>	24

Verilerin Analizi

Araştırmada çalışma yapraklarından elde edilen nitel veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin tahmin, gözlem ve açıklama kısımlarında sorulara verdikleri yanıtlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Verilen yanıtlar öğrencilerin deneye ilişkin anlama seviyelerine göre tam doğru, kısmen doğru, alternatif anlama, anlamama ve boş şekilde analiz edilmiştir (Dönmez Usta, Karşı ve Durukan, 2016). Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve araştırmacılar arasında tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Örnek öğrenci cümlelerinden alıntılar yapılırken öğrenci isimleri gizli tutularak öğrencilere Ö1, Ö2...Ö15 gibi kodlar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmada gerçekleştirilen TGA etkinliklerinden elde edilen bulgular Tahmin, Gözlem ve Açıklama aşamaları için ayrı ayrı kategorize edilerek hem nicel hem de nitel verileri içerecek şekilde sunulmuştur.

Kristallendirme Deneyine ilişkin Bulgular

Karıışımları ayırma yöntemlerinden ilki olan kristallendirme deneyinde öğrencilere tahmin aşamasında Bakır (II) Sülfat’ın suda hazırlanmış doygun çözeltisinin kristalleşmesine ilişkin bir olay üzerinden üç farklı soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının öğrenme düzeylerine göre kategorik dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin tahmin aşamasında alternatif anlamalarının ve anlamama

düzeylerinin yüksek olduğu görülürken, gözlem ve açıklama aşamasında tam doğru ve kısmen doğru anlamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Kristallendirme Deneyine ilişkin Bulgular

Tahmin aşaması	Tam Doğru (TD)	Kısmen Doğru (KD)	Alternatif anlama (AA)	Anlamama (AN)
Soru	1	5	3	4
Soru	1	1	0	11
Soru	1	4	3	5
Gözlem aşaması				
Soru	8	4	0	1
Soru	5	4	0	4
Soru	8	5	0	0
Açıklama aşaması				
Soru	8	3	0	2
Soru	7	4	0	2

Kristallendirme deneyine ilişkin sorulara verilen öğrenci cevaplarından tahmin, gözlem ve açıklama aşamaları için bazı örnekler cümleler kategorileri ile birlikte Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. TGA aşamalarına ilişkin örnek öğrenci cümleleri

Kategori	Tahmin aşaması
AN	Soru: Petri kabı soğuk olmasa (oda sıcaklığında) ilk duruma göre ne gibi farklılıklar olabilir? Ö2: Doygun çözelti olarak kalır. Herhangi bir değişim gözlenmez.
AA	Soru: Çözelti, beher içinde, sıcak olarak, doğrudan buz banyosuna konulduğunda ilk duruma göre ne gibi farklılıklar olabilir? Ö6: Çözeltideki bileşenler daha hızlı ayrılır. Fakat kendi özelliklerini kaybederek.
Kategori	Gözlem aşaması
KD	Gözlem: Homojen hale gelen sıcak çözelti soğuk petri kabına dökülür ve gözlemler not edilir. Ö4: Çok fazla kristallenme gözlendi deneyimizde. En fazla kristali bu kaptaki elde ettik.
TD	Gözlem: Homojen hale gelen sıcak çözelti soğuk petri kabına dökülür ve gözlemler not edilir. Ö7: Bol miktarda kristal gözlendi. Süresi buz banyosu yapılan beherden biraz fazlaydı.
Kategori	Açıklama aşaması
TD	Soru: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenleri hakkında yorumlarda bulununuz?

	Ö1: Gerçekleşti. Çünkü mantıklı bir şekilde CuSO ₄ 'ı saf su ile kaynatıp sırasıyla soğuk bir petri kabına sonra buz banyosuna ve oda sıcaklığındaki petri kabına döktük. Sıcaklık azaldığı için buz banyosu ve soğuk petri kabında kristallenmeler gerçekleşti.
AA	Ö9: Tahminlerim gerçekleşmedi. Bunun nedeni soğuyunca karışımın birbirinden ayrılacağını, çünkü kaynama sırasında homojen hale gelen karışımın soğutulunca eski haline geleceğini düşündüm.

Öğrencilerin kristallendirme deneyine ilişkin verdikleri cevaplarda bazı kavramlarda karmaşa yaşadıkları görülmüştür. Örneğin öğrenciler doygun çözeltilerde sıcaklığın azalmasıyla kristallenme oluşabileceğini düşünememişlerdir. Ayrıca öğrenciler kristallenme olayını kimyasal bir olay olarak düşünmektedirler. Olay sırasında bileşenlerin kendi özelliklerini kaybedeceği gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Bu durum öğrencilerin fiziksel ve kimyasal ayrışmayı ayırt edemediklerini ve bu kavramları düzgün açıklayamadıklarını göstermiştir.

Destilasyon Deneyine İlişkin Bulgular

Karışımları ayırma yöntemlerinden ikinci olarak destilasyon deneyi gerçekleştirilmiştir. Bu deneyde öğrencilere tahmin aşamasında su buharı destilasyonu ile limon esansı eldesine ilişkin bir olay verilmiş ve bu olay üzerinden üç farklı soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara ilişkin öğrenci cevaplarının öğrenme düzeylerine göre kategorik dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde öğrenci cevaplarının tahmin aşamasında anlamama düzeyinde yüksek olduğu görülürken, gözlem ve açıklama aşamasında tam doğru ve kısmen doğru anlamalarının arttığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Destilasyon Deneyine İlişkin Bulgular

Tahmin aşaması	Tam Doğru (TD)	Kısmen Doğru (KD)	Alternatif anlama (AA)	Anlamama (AN)
Soru	3	3	0	7
Soru	2	2	1	8
Soru	1	8	1	3
Gözlem aşaması				
Soru	15	0	0	0
Soru	5	6	4	0
Soru	15	0	0	0
Soru	6	9	0	0
Açıklama aşaması				
Soru	11	2	2	0
Soru	10	3	2	0

Destilasyon deneyine ilişkin öğrenci cevaplarından tahmin, gözlem ve açıklama aşamaları için bazı örnekler cümleler kategorileri ile birlikte Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. TGA aşamalarına ilişkin örnek öğrenci cümleleri

Kategori	Tahmin aşaması
AN	Soru: Deney tamamlandığında toplama kabında hangi maddelerin birikmesini tahmin edersiniz? Neden açıklayınız. Ö4: Limon kabuklarının birikmesini beklerim.

AA	Soru: Karışımın kaynama noktası hakkında ne tahmin edersiniz? Neden açıklayınız. Ö8: Suyun kaynama noktası 100 °C'dir. Fakat içine asidik bir madde eklediğimizde kaynama noktası değişecektir. Su ile karıştırılmasının nedeni kaynama noktasını yükseltmektir.
Kategori	Gözlem aşaması
TD	Soru: Deneysel bitiminde toplama kabında biriken maddeler gözlenip not edilir. Ö5: Beher içerisinde su ile birlikte yağ damlacıkları gözlemledik. Su biraz bulanıktı ve limon kokuyordu. Limon kabuğundaki yağ damlacıklarıydı.
Kategori	Açıklama aşaması
AA	Soru: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenleri hakkında yorumlarda bulununuz? Ö3: Tahminim gerçekleşmedi. Nedeni ise limon suyu esansiyel yağ içerdiğinden uçucudur ve uçucuların kaynama noktası düşüktür. Bu yüzden su ve limon karışımının kaynama sıcaklığı suyun kaynama noktasından düşük çıktı.

Bu deneye ilişkin öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin su buharı destilasyonu ile ilgili bazı yanlış anlamalara sahip oldukları görülmüştür. Örneğin öğrenciler destilasyon işlemi sırasında kaynama olayının suyun kaynama noktasından daha yüksek sıcaklıkta gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerde “suyun içerisinde herhangi bir madde karıştırıldığında kaynama noktasını yükseltir” gibi bir yanlışlığın bulunduğu göstermektedir. Fakat deney sırasında yaptıkları gözlemler sonrasında bu yanlışlıkların değiştiği görülmüştür.

Ekstraksiyon Deneyine İlişkin Bulgular

Karışımları ayırma yöntemlerinden ekstraksiyon yönteminde öğrencilere çaydan kafein eldesi deneyi yaptırılmıştır. Bu deneyin tahmin aşamasında ekstraksiyon işlemi ile ilgili kısa bir senaryo üzerinden öğrencilere 4 farklı soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtların öğrenme seviyelerine göre dağılımı Tablo 6’da yer almaktadır. Tablo 6’daki veriler öğrencilerin tahmin aşamasında anlamama ve alternatif anlama seviyelerinin gözlem ve açıklama aşamasına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Ekstraksiyon Deneyine İlişkin Bulgular

Tahmin aşaması	Tam Doğru (TD)	Kısmen Doğru (KD)	Alternatif anlama (AA)	Anlamama (AN)
Soru	2	1	3	6
Soru	1	2	1	9
Soru	1	5	0	7
Soru	5	3	0	5
Gözlem aşaması				
Soru	3	7	0	2
Soru	2	7	0	3
Soru	8	2	0	2
Soru	5	3	0	4
Açıklama aşaması				

Soru	7	5	0	0
Soru	6	5	0	1

Ekstraksiyon deneyine ilişkin öğrenci cevaplarından tahmin, gözlem ve açıklama aşamaları için bazı örnekler cümleler kategorileri ile birlikte Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. TGA aşamalarına ilişkin örnek öğrenci cümleleri

Kategori	Tahmin aşaması
AA	Soru: Ayırma hunisi içerisindeki demlenmiş çaya ilk diklorometan ilavesinden sonra ayırma hunisinde ne gibi farklılıklar olabilir? Ö7: Kimyasal bir değişim ile çayın temel yapısı bozulabilir.
AN	Soru: Ayırma hunisinde homojen mi/heterojen mi bir karışım gözlenir tahmin ediniz. Cevabınızın nedenini açıklayınız. Ö3: Bence homojen bir karışım elde edilir. Çünkü çay suda tam çözünür denecek kadar çok çözünür.
TD	Soru: Diklorometan ilavesinin üç kez tekrarlanması sonucunda ne tür bir değişim olmasını beklersiniz? Ö5: Daha fazla miktarda kafein elde etmek için.
Kategori	Gözlem aşaması
TD	Soru: Ayırma hunisinde bulunan karışım (homojen/heterojen) gözlenir ve not edilir. Ö11: Heterojen bir karışım gözledik.
Kategori	Açıklama aşaması
TD	Soru: Tahminleriniz ile gözlemledikleriniz arasında karşılaştırmalar yapınız. Sonuçları nedenleriyle birlikte yazınız. Ö5: Homojen değil, heterojen bir karışım oldu. İki faz birbirinden ayrıldı. Çayda kafein olduğunu görmüş olduk.
KD	Soru: Tahminleriniz gerçekleşti mi? Gerçekleşmediyse bunun nedenleri hakkında yorumlarda bulununuz. Ö12: Daha önce saf kafein görmemiş olmamdan kaynaklı sıvı olduğunu düşünmüştüm. Karbonatın tepkimeyi gerçekleştirdiğini gözlemledik.

Ekstraksiyon deneyine ilişkin öğrencilerin tahmin cümleleri incelendiğinde ayırma hunisi yardımıyla nasıl bir ayırma gözleyebileceklerini tahmin edemedikleri belirlenmiştir. Öğrenciler çözgen ilavesinin ne amaçla yapıldığını bilimsel cümlelerle ifade edememişlerdir. Ayrıca su ve diklorometan karışımının homojen bir yapıda olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Fakat buna benzer tahmin ifadelerinin gözlemleri sonrasında açıklama kısmında daha bilimsel ifadelere dönüştüğü ve yanlış ifadelerin değiştiği belirlenmiştir.

Kromatografi Deneyine İlişkin Bulgular

Karışımları ayırma yöntemlerinden kromatografi yönteminde öğrencilere ıspanağın kağıt kromatografisi ile pigmentlerine ayrılması deneyi yaptırılmıştır. Bu deneyin tahmin aşamasında kromatografi işlemi ile ilgili kısa bir senaryo üzerinden öğrencilere 3 farklı soru yönlendirilmiştir. Bu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtların öğrenme seviyelerine göre dağılımı Tablo 8’de yer almaktadır. Tablo 8’deki veriler öğrencilerin tahmin aşamasında anlamama ve alternatif anlama seviyelerinin gözlem ve açıklama aşamasına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Kromatografi Deneyine İlişkin Bulgular

Tahmin aşaması	Tam Doğru (TD)	Kısmen Doğru (KD)	Alternatif anlama (AA)	Anlamama (AN)
1.soru	3	5	1	4
2.soru	1	3	0	4
3.soru	4	8	0	0
Gözlem aşaması				
1.soru	8	3	0	1
2.soru	7	4	0	1
3.soru	14	0	0	0
4.soru	12	2	0	0
5.soru	4	6	0	2
Açıklama aşaması				
1.soru	5	7	0	2
2.soru	7	7	0	0

Kromatografi deneyine ilişkin öğrenci cevaplarından tahmin, gözlem ve açıklama aşamaları için bazı örnekler cümleler kategorileri ile birlikte Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. TGA aşamalarına ilişkin örnek öğrenci cümleleri

Kategori	Tahmin aşaması
AA	Soru: Ispanak sizce etil alkolde çözülünce nasıl bir değişim olur? Ö14: Bence renk çok değişmez. Hafif sulu bir ıspanak ezmesi olur. Bulamaç gibi bir şey.
AN	Soru: Deney tamamlandığında ıspanak yapraklarında hangi maddeler ve hangi renkler olacağını tahmin edersiniz? Neden Açıklayınız. Ö7: Ispanak yeşil rengini kaybedecek. Kahverengi rengini alacaktır. İçerisinde NaCl ve etil alkol bulunur. Yapraklar solar.
Kategori	Gözlem aşaması
TD	Soru: Süzgeç kağıdını çözücüye daldırdığımız ilk dakikalarda nasıl bir değişim gözlemlediniz? Ö8: Hareketli faz olan etil alkol ıspanak özütüne doğru çıktı. Renklere ayrılma gerçekleşti.
Kategori	Açıklama aşaması
TD	Soru: Tahminleriniz ile gözlemledikleriniz arasında karşılaştırmalar yapınız. Sonuçları nedenleriyle birlikte yazınız. Ö11: Turuncu rengini görmeyi beklemiyordum. Bütün ıspanağın içindeki renk pigmentlerini gözlemledik.

Kromatografi deneyine ilişkin öğrenci cümlelerinde daha önceki deneylere benzer şekilde öğrencilerin ayırma işlemi hakkında bilimsel tahminlerde bulunamadıkları görülmüştür. Öğrencilerin ifadeleri gözlem aşamasında olayın gerçekleşmesi ile daha doğru açıklamalara dönüşmüştür. Ayrıca bazı öğrencilerin açıklama aşamasında tahminlerinden farklı sonuçlarla karşılaştıklarında şaşırdukları da ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Maddeler doğada karışımlar halinde bulunmaktadır. Bu maddelerin kullanılabilir hale getirilmesi için içinde buldukları karışımdan ayrılması gerekmektedir. Bu çalışmada pek çok alanda faydalanılmakta olan bu ayırma yöntemleri hakkında öğrencilerle laboratuvar etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin yöntemler hakkındaki bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Gerçekleştirilen TGA etkinlikleri sonucunda, öğrencilerin karışımların ayrılması deneylerinde bazı yanılırlara sahip oldukları görülmüştür. Öğrencilerin etkinlikleri sırasında özellikle tahmin aşamasında doğru tahminler üretmedikleri sonrasında deneyle ilgili gözlemleri sonucunda açıklama kısmında anlamlı cevaplar verebildikleri görülmüştür. Doğada gerçekleşen olayları bilimsel şekilde ifade edebilmeleri için öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Andrée, 2003; Harlen, 2002). TGA etkinlikleri öğrencilerin bilimsel bir bakış açısı kazanmasında, fen okuryazarı haline gelmelerinde, zihinsel yapılarındaki kavramları ortaya çıkarmasında ve onların bilişsel alanda problem çözme, analiz ve sentez yapabilme becerisine sahip olmalarında etkili bir yöntem olarak gösterilmektedir (Teerasong, Chantore, Ruenwongsa & Nacapricha, 2010).

Araştırma sonucunda öğrencilerin deneylerden önce tahmin aşamasında ön bilgilerinin eksik veya hatalı olduğu, gözlem aşamasında bu hatalarını fark ederek açıklama aşamasında tahminlerinin tutmadığını gerekçeleriyle açıklayabildikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde TGA yönteminin öğrencilerin bilimsel ve doğru açıklamalar yapabilmelerinde yardımcı bir rol oynadığını göstermektedir. Ayas ve Yılmaz (2004), araştırmalarında asit-baz ve indikatör kavramlarına yönelik bilgisayar destekli bir TGA etkinliği ile öğrencilerin bilgi düzeylerini tespit etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre tahmin aşamasında öğrencilerin alternatif kavramlara sahip olduklarını fakat sonrasında anlama düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Öneriler

Karışımların ayrılması konusunda öğrencilerin bazı alternatif kavramlara sahip oldukları bu kavramların onların doğru bilgiye ulaşmasında engel taşıdığı söz konusudur. Bu nedenle ayırma yöntemleri ile ilgili teorik olarak verilecek bilgilerin yanında öğrencilere laboratuvar ortamında deney ve gözlem yapma imkânları sağlanarak konu somutlaştırılabilir. Laboratuvar uygulamaları sırasında tartışma yöntemi de kullanılarak öğrencilerin tahminleri, gözlemleri ve açıklamaları arasında ilişki ve karşılaştırma yapabilmeleri sağlanabilir. Ayırma yöntemlerinin öğretiminde öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarılarak TGA gibi etkinlikler yardımıyla hatalı ya da alternatif anlamaları olumlu yönde değiştirilebilir.

Kaynaklar

Andrée, M. (2003). Everyday-life in the science classroom: a study on ways of using and referring to everyday-life. ESERA Conference, Noordwijkerhout, The Netherlands.

Atasoy, B. (2002). Fen öğrenimi ve öğretimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık A.Ş., Ankara.

Ayas, A., & Yılmaz, M. (2004). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin asit-baz ve indikatör kavramlarını anlama seviyelerini tespit etmede tahmin-gözlem-açıklama (POE) metodunun web ortamında kullanılması. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Boo, H. K. & Watson, J.R. (2001). Progression in high school students' (aged 16-18) conceptualizations about chemical reactions in solution. *Science Education*, 85(5), 568-585.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11.Baskı.), Ankara: Pegem A Akademi.

Çepni, S. (Ed.). (2011). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (9. Baskı). Pegem A Akademi: Ankara.

Dönmez Usta, N., Karşı, F. ve Durukan, Ü. G. (2016). Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Öğretmen Adaylarının Yenilenebilir Enerji ve Kaynaklarını Öğrenmelerine Etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 196-210.

Güven, E. (2011). Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşleri (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Harlen, W. (2002). Links to everyday life: the roots of scientific literacy. *Primary science review*, 71, 810.

İlkkörücü Göçmençelebi, Ş., & Özkan, M. (2009). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin fen bilgisi biyoloji konularını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin başarıya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 531-537.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi (22. bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kearney, M., & Treagust, D. F. (2001). Constructivism as a referent in the design and development of a computer program which uses interactive digital video to enhance learning in physics. *Australian Journal of Educational Technology*, 17(1), 64-79.

Lind, K. K. (2005). *Exploring science in early childhood education*. New York: Thomson Delmar Learning.

Teerasong, S., Chantore, W., Ruenwongsa, P., & Nacapricha, D. (2010). Development of a predictobserve-explain strategy for teaching flow injection at undergraduate chemistry. *The International Journal of Learning*, 17(8), 137-150.

White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing Understanding*. Great Britain: Falmer Press.

Laboratuvar Güvenliğine ilişkin Bir Başarı Testinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Doç.Dr. Melis Arzu Uyulgan

melisarzucekci@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç.Dr. Nalan Akkuzu

nalan.akkuzu@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Kimya uygulamalı bir bilim dalı olmasından dolayı kimya eğitiminde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları önemli bir durumdur. Bu durumu öğrencilere kazandırabilecek öğretim yöntemleri arasında laboratuvar, projeler, buluş, ders gezileri, vb. sayılabilir. Laboratuvar yönteminde öğrenciler uygun araç-gereçleri kullanarak deneylerini gerçekleştirirler. Bu öğrenme ortamında herhangi bir sorun ya da tehlike ile karşı karşıya kalınmaması için öğrencilerin laboratuvar ortamındaki güvenliklerinin üzerinde durulması gerekmektedir. Bu durumda laboratuvar çalışmalarında öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir davranış da öğrencilerin laboratuvar güvenlik önlemleri hakkında bilgi sahibi olmalarıdır. Bu çalışmada kimya uygulamalarında laboratuvar güvenliği hakkında öğrencilerin bilgi düzeylerinin ve var olan eksikliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle araştırmacılar tarafından laboratuvar güvenliği konuları kapsamında çoktan seçmeli bir test hazırlanmış ve testin geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışması sürecinde katılımcılar Kimya öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf ve Biyoloji öğretmenliği 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Testin kapsam geçerliliği için laboratuvar güvenliğine ilişkin konulardaki öğrenci kazanımları belirlenmiştir. Belirlenen öğrenci kazanımlarına yönelik bir belirtke tablosu oluşturulmuş ve bu kazanımlara ilişkin toplam 32 soruluk bir soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorulara ilişkin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Yazım, dilbilgisi ve anlatım bozuklukları giderildikten sonra bir ön çalışma gerçekleştirilerek uygulama için gereken toplam süre belirlenmiştir. Uygulama 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Beş seçenekli çoktan seçmeli sorulara verilen öğrenci yanıtları doğru "1", yanlış "0" puan olacak şekilde puanlandırılmıştır. Verilerin analizinde madde analizi kullanılmış, testin güvenirligi iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Madde analizi sonucunda, madde toplam puanları ile maddeler arasındaki korelasyonun yüksek olduğu dolayısıyla testin güvenirliginin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Laboratuvar güvenliği, test geliştirme, madde analizi, üniversite öğrencileri

Abstract

Chemistry is an applied science. Students learn by doing and actively participating in the learning process. Teaching methods that can gain this process to students include laboratories, projects, discoveries, course trips, etc. In the laboratory method, the students carry out their experiments using appropriate tools. In order to avoid any problems or dangers in this learning environment, students' safety in the laboratory environment should be emphasized. In this case, an important behavior that should be gained to students in laboratory studies is that students have knowledge about laboratory safety measures. In this study, it was aimed to determine the students' knowledge and deficiencies about laboratory safety in chemistry applications. From this point of view, a multiple-

choice test was prepared by the researchers within the scope of laboratory safety issues and the validity-reliability study of the test was conducted. During the reliability study, participants consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade Chemistry Teaching students and 2nd and 3rd grade Biology Teaching students. For the scope validity of the test, students' achievements on laboratory safety issues were determined. A table of achievements was prepared and a pool of 32 questions was prepared for these achievements. In order to ensure the content validity, the opinions of the field experts were taken. After correcting spelling, grammar and expression problems, a preliminary study was conducted and the total time was determined. The application was carried out in the fall semester of 2018-2019 academic year. Student responses to the five-choice questions were scored as correct "1" and incorrect "0". Item analysis was used and the reliability of the test was determined by calculating the internal consistency coefficient. As a result of item analysis, the correlation between item total scores and items was found high and therefore the test had a high reliability.

Keywords: Laboratory safety, test development, item analysis, university students

Giriş

Toplumun ve insanların günümüzdeki ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına eğitim sistemimiz yenilikçi yaklaşımlara yönelmektedir. Bu yaklaşımlarda öğrencilerin daha aktif bir rol oynadığı ve ders plan ve programlarından bağımsızlaşma eğilimi olduğu görülmektedir. Son yıllarda belirlenen Fen Bilimleri programında öğrencilere öğretim sürecinde ne istediklerini bilmelerini sağlayan bir yaklaşım olan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır (MEB, 2013). Geleneksel anlayışa göre öğretmen bilginin doğruluğunu sağlayan ve aktaran rolünderken, günümüzde araştırma-sorgulama anlayışında öğrenciler bilginin doğruluğunu bir otoriteden almak yerine keşfederek, bilgiye ulaşma sürecinde kendi yapılarını oluştururlar.

Öğrencilerin araştırma – sorgulama sürecinde becerilerini geliştirecek etkili yöntemler arasında laboratuvar yöntemi bulunmaktadır. Laboratuvar etkinlikleri ile öğrenciler kendi kendilerine öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Karamustafaoğlu ve Celep Havuz, 2016). Beach ve Stone (1988), Kimya öğretiminde laboratuvar yönteminin önemini boyasız ve tuvalsiz resim yapmayı öğretmeye veya kullanma kılavuzunu okuyarak bisiklet sürmeyi öğrenmeye benzeterek etkili bir öğretim için laboratuvarların vazgeçilmez bir öge olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yöntemde öğrenciler bireysel ya da gruplar halinde çalışarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilirler (Sarı, 2011).

Fen derslerinde yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlayan bu yöntem özellikle Fen eğitiminde gereken önemi görememektedir. Bazen öğretmenlerin deneyleri gösteri şeklinde gerçekleştirdikleri bazen ise yetersiz ya da elverişsiz koşullar nedeniyle deneylerin yaptırılmadığı belirtilmektedir (Gezer ve Köse, 1999; Sarı, 2011). Tüm bunların nedeni laboratuvar ortamındaki koşullara bağlıdır. Bu koşullar dersin içeriği, laboratuvar aktivitelerinin içeriği, kullanılacak laboratuvar yöntemi, öğretmenlerin tutum ve davranışları ve en önemlisi güvenli çalışma ortamının sağlanması ile ilgilidir. Laboratuvar uygulamalarının yapılamama nedenleri arasında laboratuvar ortamında yeterince güvenlik önleminin alınmaması (Deters, 2005; Staer, Goodrum ve Hackling, 1998), laboratuvar uygulamalarında öğrencilere yeterli bilgi verilmemesi (Aydoğdu, 2015) gibi etkenler yer almaktadır.

Tüm deneysel uygulamalarda laboratuvar çalışırken dikkat edilmesi gereken en önemli konunun "güvenlik" olduğu unutulmamalıdır. Yapılan tüm çalışmalarda güvenlik önlemleri pratik çalışmaları sınırlamak amacıyla değil, o çalışmaların güvenlik içinde yürütülmesini sağlamak için alınır.

Kimya laboratuvarlarında kullanılan kimyasal maddeler; yanıcı, patlayıcı, yakıcı, tahriş edici, toksik ve kanserojen özellikler taşıyabilirler; bu özellikleriyle sağlık ve çevre açısından önemli risk taşırlar. Laboratuvarlarda meydana gelen kazaların %85'lik bölümü insan hatalarından kaynaklanmaktadır (Aydoğdu, 2015). Bu durumda laboratuvar çalışma ortamında bu risklere karşı bireylerin eğitilmesi ve gerekli güvenlik önlemlerinin sağlanması önem taşımaktadır. Çeşitli araştırmalarda da bu konunun önemi üzerinde durulmuştur (Canel, 2002; Stepenuck, 2002; Yılmaz, 2004). Bu araştırmada kimya deney uygulamalarında laboratuvar güvenliği hakkında öğrencilerin bilgi düzeylerinin ve var olan eksikliklerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından laboratuvar güvenliği konuları kapsamında çoktan seçmeli bir test hazırlanmış ve testin geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını amacına uygun olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Kimya öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile Biyoloji öğretmenliği 2. ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur (N:94).

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde var olan bir durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Gözlenmesi beklenen olay, kişi ya da nesnelere herhangi bir değişikliğe uğramadan kendi oldukları biçimde tanımlanmaya çalışılır (Büyüköztürk, vd. 2012).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Laboratuvar Güvenliği konularını kapsayan beş seçenekli, 32 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir başarı testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve bu test 94 öğrenciye geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında uygulanmıştır. Testin hazırlanmasında izlenen aşamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

Testin amacının belirlenmesi

Laboratuvar güvenliği testinin amacı öğrencilerin kimya laboratuvar uygulamalarında;

Güvenli çalışma ve tehlikeli kimyasallar yönetmeliği,

Laboratuvarda uyulması gereken kurallar;

Laboratuvarda çok kullanılan kimyasallar ve sınıflandırılmaları;

Kimyasal maddelerin etiketlenmesi ve depolanması,

Cam malzemeler,

Vakum altında çalışma, yüksek basınçta çalışma ve basınçlı gaz tüpleri, ısıtma, soğutma, yangın ve yangından korunma yöntemleri;

Kimyasal atıkların depolanması ve uzaklaştırılması,

Laboratuvar atıklarının toplanması, zararsız hâle getirilmesi ve imha edilmesi;

İlk yardım konularındaki bilgi düzeylerini ölçmektir.

Belirtke tablosunun hazırlanması ve madde yazımı

Öncelikle testin kapsamına ilişkin konularda araştırmacılar tarafından öğrenci kazanımları belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlarda en az iki soru olacak şekilde 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bloom'un taksonomisine göre maddelerin bilişsel düzey basamaklarına göre dağılımı; hatırlama basamağında toplam 10 madde, anlama basamağında toplam 8 madde, uygulama basamağında toplam 10 madde, analiz etme basamağında toplam 4 madde şeklindedir.

Belirtke tablosu hazırlandıktan sonra madde yazımı aşamasına geçilmiştir. Maddeler araştırmacılar tarafından belirlenen kazanımlara uygun şekilde oluşturulmuştur. Maddeler okunabilirliği, dilinin sade, açık ve anlaşılır olması, anlatım kurallarına uygunluğu bakımından Türkçe alan uzmanları tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca testin kapsam geçerliliği için laboratuvar derslerini yürüten iki Kimya alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Testte yer alan örnek soru maddelerinden bazıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örnek test maddeleri

<p>Madde 30) Organik peroksitler –O-O- fonksiyonel grubu içeren organik bileşiklerdir. Kararsız madde ve karışımlar olduğu için kendiliğinden ekzotermik parçalanmaya uğrayabilirler. Buna göre organik peroksitlerle ilgili olarak verilen önlemlerden hangisi yanlıştır?</p> <p>Isıdan, kıvılcımdan, alevden ve sıcak yüzeylerden uzak tutun.</p> <p>Kıyafetlerden ve yanıcı maddelerden uzak tutun ve saklayın.</p> <p>Koruyucu eldiven, kıyafet, göz koruyucu ve yüz koruyucu kullanın.</p> <p>Güneş ışığında iyi havalandırılmış ortamlarda saklanmalıdır.</p>	<p>Madde 7) Aşağıda verilen kimyasal madde çiftlerinden hangileri birlikte depolanamaz?</p> <p>Asidik maddeler- Bazik maddeler</p> <p>Toksik maddeler- yanıcı katılar</p> <p>Tahriş edici maddeler-alevlenir sıvılar</p> <p>Çevreye zarar veren maddeler- toksik maddeler</p> <p>Toksik maddeler-oksitleyici maddeler</p>
---	---

Orijinal kabında saklanmalıdır.

Test formunun hazırlanması ve uygulama

Çoktan seçmeli 32 maddeden oluşan başarı testi, toplam 94 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama işlemi bir ders saati sürecinde (yaklaşık 45-50 dk) gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler seçtikleri seçenekleri testte yer alan cevap formu üzerinde kodlamışlardır. Uygulama sırasında testin güvenilirliği için öğrencilerin birbirleriyle iletişimde bulunmalarına özen gösterilmiştir.

Madde analizi

Çoktan seçmeli başarı testi 5 seçenekli olup, doğru cevaplara “1” yanlış ve boş cevaplara “0” puan verilerek toplam 32 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Dolayısıyla bir katılımcının testten alabileceği en yüksek puan 32, en düşük puan ise 0’dır. 94 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerden testten aldıkları puan sıralamalarına göre %27’lik alt ve %27’lik üst grup olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Alt ve üst grubu oluşturan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre başarı testindeki maddelerin ayırt edicilik indeksleri ile güçlük dereceleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları puanların güvenilirlik çalışması için testin iç tutarlılık katsayısı (KR-20) belirlenmiştir.

Bulgular

Laboratuvar güvenliği başarı testinin madde analizi için öğrencilerin aldıkları puanlar başarı sırasına göre dizildikten sonra alt ve üst grupları oluşturmak üzere üstten ve alttan toplam sayının %27’sine karşılık gelen 25’er kişi seçilmiştir. Her bir madde için alt ve üst grubun doğru yanıt yüzdelerinin ortalamaları alınıp güçlük indeksi (p_j), doğru yanıt yüzdelerinin farkları ile ayırtıcılık indeksleri (r_{jx}) bulunup elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2’deki veriler, toplam 32 maddeden oluşan testteki soruların güçlük indeksi dağılımının 1,00 ile 0,16 arasında, ayırtıcılık indeksi dağılımının ise 0,76 ile -0,16 arasında olduğunu göstermektedir. Literatürde ayırtıcılık gücü $r_{jx} \geq 0,25$ olan değerler için bu maddelerin bilen ile bilmeyen öğrencileri ayırt etmede başarılı maddeler olduğu belirtilmektedir (Çepni, vd., 2008). Bu nedenle r_{jx} değeri 0,25’in altında olan toplam 8 madde testten çıkarılmıştır.

Tablo 2. Test maddelerinin güçlük ve ayırtıcılık indeksleri

Soru No	p_j	r_{jx}	Soru No	p_j	r_{jx}	Soru No	p_j	r_{jx}
M1*	0,94	0,04	M12	0,68	0,56	M23	0,28	0,48
M2	0,50	0,76	M13*	0,84	0,00	M24	0,60	0,32
M3	0,64	0,48	M14	0,84	0,32	M25	0,56	0,56
M4	0,70	0,44	M15*	0,98	-0,04	M26	0,30	0,36
M5*	0,52	0,08	M16*	0,20	-0,16	M27	0,62	0,44
M6	0,78	0,36	M17	0,62	0,68	M28	0,28	0,56
M7	0,34	0,36	M18	0,46	0,52	M29	0,22	0,36
M8	0,64	0,64	M19	0,22	0,36	M30	0,84	0,32
M9	0,74	0,36	M20	0,80	0,32	M31*	0,16	0,16
M10	0,64	0,48	M21*	0,32	0,24	M32	0,40	0,40
M11*	1,00	0,00	M22	0,84	0,32			

*Testten çıkarılan soru maddeleri

Madde analizi sonuçları testte kalan maddelerin ayırtıcılık indeksine göre değerlendirildiğinde, 13 maddenin *çok iyi* (0,4 - daha büyük), 11 maddenin *iyi* (0,3 - 0,39 arası) olduğunu göstermektedir. Buna göre testin son hali toplam

24 maddeden oluşmaktadır. Laboratuvar Güvenliği Testine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Laboratuvar Güvenliği Testi Betimsel İstatistik Değerleri

Soru Sayısı	24
Ortalama Güçlük İndeksi	0,56
Ortalama Ayrıcılık gücü İndeksi	0,45
Standart sapma	5,949
Varyans	35,3906
KR-20 – iç güvenilirlik katsayısı	0,869

Tablo 3'deki veriler testin ortalama güçlük indeksinin 0,56; ortalama ayrıcılık indeksinin 0,45 olduğunu göstermektedir. Belirlenen ortalama güçlük indeksinin 0,5'e yakın olması testin orta zorlukta olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada güvenilirlik için KR-20 formülü kullanılmış ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,869 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Tan, 2010).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda Laboratuvar güvenliği dersi kapsamında geçerliliği ve güvenilirliği yüksek çoktan seçmeli bir başarı testi oluşturulmuştur. Bunun yanında, test hazırlanırken uygulama süresinin bir ders saatini aşmamasına dikkat edilmiştir. Sınıf ortamında uygulanabilir ve kolaylıkla puanlanabilir olması özellikleri ile Kimya Eğitimi'nde rahatlıkla kullanılacak bir ölçme aracıdır. Ayrıca, oluşturulan bu test dönem sonunda öğrencilerin laboratuvar güvenliği hakkındaki bilgi eksiklerini ölçme ve değerlendirmesi açısından da önemli bir materyaldir.

Yapılan araştırmalarda üniversite öğrencilerine laboratuvar uygulamalarına başlarken deneylerin nasıl güvenli bir şekilde yapılacağına yönelik ön bilgilerin verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Morgil ve Yılmaz, 2000; Uluçınar, Doğan ve Kaya, 2008; Karaca, Uluçınar ve Cansaran, 2008; Karapantsios, vd., 2008; Kırbaşlar, Özsoy Güneş ve Derelioğlu, 2010). Morgil ve Yılmaz (2000) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin laboratuvar uygulamaları öncesinde güvenlik konusunda ne kadar bilgiye sahip olduklarının tespit edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Karaca, Uluçınar ve Cansaran (2006) da benzer şekilde Fen bilimleri öğretmen adaylarının laboratuvar güvenliği konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıklarını ve laboratuvar uygulamaları sırasında karşılaşılabilecekleri bir kaza durumunda nasıl bir yol izleyeceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir.

Alaimo, Langenhan ve Tanner (2010) yaptıkları çalışmada; kimya eğitimcilerinin güvenli bir laboratuvar ortamı oluşturmakla kalmayıp, aynı zamanda laboratuvar ortamının güvenliğinin sürdürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin de laboratuvar ortamında kimyasal tehlikelere karşı risk değerlendirmesi konusunda yetiştirilmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Etkili güvenlik eğitimi ile de bir kaza durumunda öğretmenin sorumluluklarının en aza indirilebileceği belirtilmiştir.

Öneriler

Geliştirilen bu ölçme aracı kimya laboratuvar uygulamaları gerçekleştiren tüm üniversite öğrencilerinin laboratuvar güvenliği hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek için uygulanabilir. Deneysel uygulamalar öncesi öğrencilerin hangi noktalarda eksiklik yaşadıkları test sonuçları ile değerlendirilebilir ve ek öğretimler yapılarak bu eksiklikler giderilebilir. Test maddeleri çoktan seçmeli olması sebebiyle öğrencilerin seçtikleri seçeneği neden seçtiklerini tam olarak yansıtamamaktadır. Maddelerin gerekçelerinin de açıklanabileceği bir bölüm ile öğrencilerin bilgi ve düşünceleri daha ayrıntılı olarak incelenebilir. Ayrıca testin ölçme gücünü arttırabilmek için ileride bu başarı testinin kullanılacağı farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

Alaimo, P., Langenhan, M ve Tanner, J. (2010). Safety teams: An approach to engage students in laboratory safety. *Journal of Chemical Education*, 87(8), 856-861.

Aydoğdu, C. (2015). Science and technology teachers' views about the causes of laboratory accidents. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 106-117.

Beach, D. H. ve Stone, H. M. (1988). Provocative opinion: Survival of the high school chemistry lab. *Journal of Chemical Education*, 65(7), 619-620.

Canel, M. (2002). *Laboratuvar güvenliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Fakültesi, Döner sermaye işletmesi yayınları.

- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deters, K. M. (2005). Student opinions regarding inquiry-based labs. *Journal of Chemical Education*, 82(8), 1178.
- Gezer, K. ve Köse, S. (1999). Fen bilgisi öğretim ve eğitiminin durumu ve bu süreçte laboratuvarın yeri. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 160-164.
- Karamustafaoğlu, S. ve Celep Havuz, A. (2016). Inquiry based learning and its effectiveness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 40-54.
- Karapantsios, T. D., Boutskou, E. I., Touliopoulou, E. ve Mavros, P. (2008). Evaluation of chemical laboratory safety based on student comprehension of chemicals labelling. *Education for Chemical Engineers*, 3(1), 66-73.
- Kırbaşlar, F. G., Özsoy Güneş, Z. ve Derelioğlu, Y. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar güvenliği konusuna yönelik düşünce ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 801-818.
- Morgil, İ. ve Yılmaz, A. (2000). Sicherer arbeiten bei lehramtsstudenten der chemie in der einer türkischen universitaet. *Chemkon*, 7(4), 198-203.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayinevi.
- Sarı, M. (2011, April). *İlköğretim fen ve teknoloji derslerinin öğretiminde laboratuvarın yeri ve basit araç gereçlerle yapılan fen deneyleri konusunda öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi*, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, (pp. 656-663), Antalya. Erişim adresi: <http://www.icone.org/FileUpload/ks59689/File/123..pdf>.
- Staer, H., Goodrum, D., ve Hackling, M. (1998). High school laboratory work in Western Australia: Openness to inquiry. *Research in Science Education*, 28(2), 219-228.
- Stepenuck, S. (2002). Material safety data sheets. *NEACT Journal*, 21(1), 28-32.
- Tan, Ş., (2010). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme: KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uluçınar, Ş., Doğan, A. ve Kaya, O. N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 485-494.
- Yılmaz, A. (2004). *Laboratuvarında güvenli çalışma*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Lise Öğrencilerinin Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalıkları

Merve Özdemir

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi, zeynepmerveozdemirr@gmail.com

Doç. Dr. Nursen AZİZOĞLU

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi, nursen@balikesir.edu.tr

Doç. Dr. Bülent PEKDAĞ

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi, pekdag@balikesir.edu.tr

Özet

Nanobilim ve nanoteknoloji alanlarında yeni gelişmeler ortaya çıktıkça nanobilimin fen alanında yeni bir bilim alanı olarak kabul edilme fikri desteklenmeye başlandı. Nanobilim, çeşitli disiplinlerin bilgilerini kullanan bir alan olarak da düşünüldüğünde bu alana ait kavramların öğretim programlarına hızlı bir şekilde entegrasyonu da kaçınılmaz olacaktır. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknoloji kavramlarına dair bilgilerinin düzeyini ortaya çıkarmaktır. Betimsel tarama deseni kullanılarak 8 tane ortaöğretim okulunun 9., 10., 11., ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 1045 lise öğrencisine Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık Anketi (NNFA) uygulanmıştır. NNFA toplamda 20 adet 5'li Likert tipi madde içermektedir ve bireyin nanobilimnanoteknoloji farkındalığını ölçmektedir. Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi ve fen dersleri başarıları gibi faktörlerin nanobilim ve nanoteknoloji kavramlarına dair farkındalık düzeyi ile ilişkisi irdelenmiştir. Toplanan veriler analiz edildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: 1) Kız (\bar{X} = 48.70) ve erkek öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeyleri arasında erkek (\bar{X} = 51.49) öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p = .010$). 2) Sınıf düzeyi faktörü ele alındığında, sınıf düzeyi ile nanobilim ve nanoteknoloji farkındalığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin ($p < .000$) olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre anketten alınan ortalama puanlar 9. sınıftan 12. sınıfa doğru sırasıyla (\bar{X} = 48.39, \bar{X} = 47.81, \bar{X} = 48.03 ve \bar{X} = 58.31 şeklindedir. Yapılan post-hoc karşılaştırmaları 12. sınıf öğrencilerinin farkındalık anketinden aldıkları ortalama puanın diğer sınıflarından istatistiksel olarak anlamlı farklandığını göstermiştir. 3) Öğrencilerin fen dersleri başarıları (not ortalamaları) ile nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ($p < .000$) tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler:Lise öğrencileri, fen başarıları, nanobilim, nanoteknoloji

Abstract

As new developments emerged in the fields of nanoscience and nanotechnology, the idea of accepting nanoscience as a new field of science began to be supported. When nanoscience is considered as a field that uses the knowledge of various disciplines, the rapid integration of concepts in this field will be inevitable. The aim of this survey study is to reveal the high school students' conceptual understandings of the nanoscience and nanotechnology concepts. The sample of the study consisted of a total of 1045 students in grades 9th through 12th from eight high schools.

The students received The Nano-Science and Nanotechnology Awareness Questionnaire (NNFAQ). The NNFAQ contains a total of 205-point Likert-type items and measures the individual's awareness of nanoscience and nanotechnology. In this research, the factors such as gender, grade level and science courses achievement and their relation to the level of awareness about nanoscience and nanotechnology concepts was examined. When the collected data were analyzed, the following results were found: 1) There was a statistically significant difference between male (\bar{X} = 51.49) and female (\bar{X} = 48.70) students' nano-science and nanotechnology awareness levels ($p = .010$). 2) When the grade level factor is considered, it is seen that there is a statistically significant relationship among grade levels and nanoscience and nanotechnology awareness ($p < .000$). The average scores obtained from the questionnaire are \bar{X} = 48.39, \bar{X} = 47.81, \bar{X} = 48.03 and \bar{X} = 58.31 from 9th to 12th grade, respectively. Post-hoc comparisons showed that the average score of the 12th grade students' awareness questionnaire differed significantly from the other grades. 3) There is a statistically significant relationship ($p < .000$) between students' science courses achievement (grade points average) and their level of awareness of nanoscience and nanotechnology.

Keywords: High school students, science achievement, nanoscience, nanotechnology

Giriş

Nanobilim, nano ölçeğindeki yapılar ve yapılar kullanılarak oluşan maddeleri inceleyen bir bilim dalıdır. Günümüzde nanobilim 1 ile 100 nanometre arasındaki büyüklüklerdeki atom ve moleküler yapılar ve bunlar arası etkileşimler ile ilgilenmektedir (Cacciato, Scheufele ve Corley, 2011). Bu ölçekte bulunan maddelerin makroskopik ölçekteki maddelerin özelliklerinden oldukça farklı özellikler sergilemesi, yenilikçi uygulamaların doğmasına sebep olmuştur. Bu yenilikçi uygulamalar tıptan tarıma, elektronikten biyoteknolojiye, kimya ve ilaç gibi çok çeşitli alanlarda ortaya çıkarak nanoteknoloji gibi yeni ve çok daha geniş kapsamlı bir disiplini oluşturmuştur (Roco, 2004). Bu bağlamda nanoteknoloji disiplinleri arası bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Porter ve Youtie, 2009).

Nanoteknolojik yenilikçi uygulamaların yelpazesi oldukça kapsamlı olmakla beraber büyümeye, gelişmeye, değişmeye açık bir alandır. Kullanım alanlarının başında tıp alanı birinci sırada yer almaktadır. Nanoteknolojinin tıpta en önemli kullanım alanı "kanser tanı ve tedavisi" uygulamalarıdır. Nanopartiküller biyolojik bariyerlerin üstesinden gelerek, tanı, tedavi, hastalığın ve tedavi yanıtının takibini kolaylaştırabilmektedir (Vural ve Özer, 2015). Tekstil alanı nanoteknoloji uygulamalarının yoğun olduğu bir başka alandır (Kut ve Güneşoğlu, 2005). Evlerde kullanılan araç ve gereçlerden yapı malzemelerine, hijyen ürünlerinden enerji kullanımına kadar nanoteknoloji ev yönetimindeki pek çok alanı etkilemektedir.

Böylesine geniş bir uygulama alanı olan nanoteknolojinin öğretim programlarına dahil edilmesinin öğrencilerin hayal etme, görsel-uzamsal becerilerini de geliştireceği; nanobilimi ilgilendiren konularda öğrencilerin deneyimlerinin olmasının bu alana olan ilgilerini artıracacağı; nanobilime ve nanoteknolojiye ilgi duyan öğrencilerin sayıca artmasının ileride nanobilimle alakalı mesleklere yönelmiş öğrencilerin olması sonucunu da beraberinde getireceği iddia edilmiştir (Schank ve diğ., 2010).

Gököz (2012) çalışmasında bir nanobilim ve nanoteknoloji atölyesi geliştirerek 11. sınıf öğrencilerinin, bu atölyeye katılmaları sonucunda, nanobilim ve nanoteknoloji hakkındaki farkındalıklarını, nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili kavramlar ile ilgili kavramsal değişimlerini incelemiştir. Atölye çalışmasına katılan öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık ve kavramsal anlamalarında artış olduğu belirlenmiştir. Schank ve diğ. (2007) ABD'deki ortaokul ve lise dengi okulların öğretim programlarında nanobilime yönelik eğitimin eksik olduğunu tespit etmişlerdir ve bu eksikliğin giderilmesiyle öğrencilerin bilim okuryazarlıklarının gelişebileceğine dikkat çekmişlerdir. Sınıf ortamının dışına çıkıldığında nanoteknolojiyle doğrudan bir deneyim yaşama imkânının olmaması, nano-ölçekli fen eğitimi tasarımının neden güç olduğunu açıklayan bir durumdur (Gardner ve diğ., 2010). Oysaki, nanoteknoloji gibi yeni teknolojilerin öğrenciler tarafından anlaşılması ve kabul görmesi, bilim okuryazarlığının önemli bir bileşenidir.

Bu çalışmanın amacı da lise öğrencilerinin nanobilim ve nanoteknoloji kavramlarına dair bilgi düzeyini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Cinsiyetin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalığına etkisi var mıdır?
- 2) Sınıf düzeyinin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalığına etkisi var mıdır?
- 3) Fen dersleri başarıları ile nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın rneklemine 2018-2019 eğitim-ğretim yılında Balıkesir ili merkezinde bulunan 8 farklı devlet okulunun9. (n = 289), 10. (n = 239), 11.(n = 303) ve 12.(n = 214) sınıflarında öğrenim gören toplam 1045 ğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada kullanılan Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık Anketinin (NNFA) orijinali Gököz (2012) tarafından Türkçe olarak geliştirilmiştir.Anket, 5'li likert tipinde olup (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum,tamamen katılıyorum), 20 maddeden oluşmaktadır. Anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı (α)=.89'dur.

NNFA'nın sekiz farklı okulda 1045 öğrenciye uygulanması toplamda 6 hafta sürmüştür. Anket ğretmen eşliğinde ve sınıf ortamında öğrencilere verilmiş; anketin cevaplanması öğrencilere verilen srre bir ders saati (40 dakika) olmuştur. Çalışmanın örnekleminden elde edilen veriler kullanılarak anketin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı (α)= .94 olarak hesaplanmıştır.Nanobilim ve Nanoteknoloji Farkındalık Anketinde yer alan bazı maddeler aşağıda verilmiştir:

Nanoteknoloji terimini tanımlayabilirim.

Dergi, gazete, kitap, internet, vb.kaynaklardan nanoteknoloji hakkında bir şeyler okudum.

Daha önce nanoteknoloji ile ilgili ders, kulüp, seminer, yaz okulu vb. etkinliklere katıldım.

Nanoboyutta bir madde rneği verebilirim.

BuckyBall terimi hakkında bilgi verebilirim.

Anketlere verilen cevaplar kodlanarak SPSS 17 programına veri girişi yapılmış ve çözümlenmiştir.Bağımlı değişken için toplanan verilerin normallik sınavında normal dağılım gösterdikleri belirlenmiş olup, parametrik analiz testleri kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler: cinsiyet (K, E), sınıf düzeyi (9,10,11,12. sınıflar), fen dersleri başarısı (kimya, fizik, biyoloji notlarının ortalaması) dır. Kullanılan analizler: Bağımsız gruplar t-testi,Tek yönlü ANOVA analizi, Pearson korelasyonu analizi. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi (α) .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Cinsiyetin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalığına etkisini belirleyebilmek için elde edilen verilerle bağımsız gruplar t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 1'de de görüldüğü gibi kız (\bar{X} = 48.70) ve erkek öğrencilerin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeyleri arasında erkek (\bar{X} = 51.49) ğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir (p = .010)

Tablo 1Bağımsız gruplar t-testi analizi sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Kız	568	48,70	16,40	-2.577	.010
Erkek	477	51,49	18,21		

Sınıf düzeyinin nanobilim ve nanoteknoloji farkındalığına etkisini belirleyebilmek için elde edilen verilerle Tek-yönlü ANOVAanalizi gerçekleştirilmiştir. Sınıf düzeyi faktörü ele alındığında, sınıf düzeyi ile nanobilim ve nanoteknoloji farkındalığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür [F(3,1041) = 16.879, p < .000)].Tablo 2'de verilen post-hoc testleri sonuçlarına göre 12. sınıf ğrencilerinin anketten aldıkları ortalama puan diğer sınıflarinkinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p < .05).

Tablo 2NNFA puanları arasındaki kaynağın belirlenmesi için yapılan post-hoc testleri sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	sd
9	289	48,39	14,54
10	239	47,81	18,04
11	303	48,03	17,81
12	214	57,31*	17,32

Fen dersleri başarı not ortalaması ile nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için elde edilen verilerle Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin fen dersleri başarıları (not ortalamaları) ile nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = 0.24, p < 0.05$) tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada NNFA lise öğrencilerine uygulanmış ve elde edilen sonuçlar; erkek öğrencilerin farkındalıklarının kız öğrencilere göre yüksek olduğunu, 12. sınıf öğrencilerinin 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine göre anketten daha yüksek ortalama puan elde ettiklerini, ayrıca öğrencilerin fen dersleri başarıları ile nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin fen başarıları kimya, fizik ve biyoloji derslerinin notlarının ortalaması olarak alınmıştır. Whitesides ve Love (2007)'un nanobilim ve nanoteknolojiyi biyoloji, bilgisayar bilimleri, kimya, malzeme bilimi, elektrik mühendisliği ve katı hal fiziği gibi çok sayıda farklı alanın bir kombinasyonu olarak tanımlamaları bu işlemin dayanağını oluşturmuştur.

Hutchinson ve diğ. (2007) nanoölçekli etkinliklerin öğrencileri nanobilim konularını araştırmaya ve öğrenmeye yönelik motive ettiğini belirlemişlerdir. Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin ilgi duydukları konularla ilişkili olması durumunda, öğrencilerin nanobilim konularını öğrenmeye çok daha fazla ilgi gösterdikleri de ortaya çıkmıştır. Hutchinson ve diğ. (2007) 'nin bu bulgusu, başarı ile farkındalık arasındaki ilişkinin neden anlamlı çıktığını açıklar niteliktedir.

Schank, Krajeck ve Yunker (2007), bilim adamlarının, eğitimcilerin ve program geliştirme uzmanlarının hem okulda hem okul dışında nanobilim ve nanoteknolojinin öğrenilebilmesi için öğrenme materyalleri geliştirmek ve öğrenme ortamları oluşturabilmek üzerine çalıştıklarını ve denemeler yaptıklarını ifade etmektedirler. Nanoteknoloji ve nanobilim daima gelişmekte ve yakın geleceğin kaderini aydınlatacak bir alan olacaktır.

Zor ve Aslan (2018) etkinlik temelli nanobilim ve nanoteknoloji eğitiminin öğretmen adaylarının bu alandaki bilgi düzeylerine ve kavramları anlamalarına olumlu katkıda bulunduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Gököz ve Akaygün (2014) lise öğrencilerinin katıldığı Nanobilim Atölye Çalışması ile öğrencilerin ilgi, merak ve bilgilerinin geliştiğini rapor etmişlerdir.

Nanoteknolojik gelişmelerin önemi eğitim ortamlarında da giderek artacaktır. Ülkemizin genç nüfusu oldukça fazladır ve bu genç nüfusun bu alana olan ilgisinin artırılması nanoteknoloji üzerine çalışmalar yapabilecek nitelikli işgücünün oluşmasına katkı sağlayacaktır. Eğitim sistemini doğrudan ilgilendiren "nanoteknoloji" alanına gerekli ilginin gösterilmesi yakın gelecekte oldukça önemli değişimlere sebep olacaktır.

Öneriler

2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) incelendiğinde, 12. sınıf programında "Nanoteknoloji" konusunun öğretime yönelik kazanımların yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu durumda 9., 10. ve 11. sınıf düzeylerindeki öğretim programlarında da nanobilim ve nanoteknoloji ile ilgili bağlam temelli bilgiler verilebilir.

Sadece kimya dersi öğretim programında değil diğer derslerin programlarına da nanobilim ve nanoteknoloji uygulamalarına ait konular dahil edilmelidir. Fizik, biyoloji, coğrafya hatta matematik gibi derslerin programlarında da ilgili alanın nanobilim ve nanoteknoloji ile olan ilişkisini ortaya koyan bilgi ve uygulamalara yer verilebilir. Bu şekilde öğrenciler, nanoteknolojinin interdisipliner bir çalışma alanı olduğu farkındalığına da sahip olabilirler.

İlginin fen başarısını da artıran bir faktör olduğu dikkate alınırsa, nano düzeyindeki kavramlar öğrencilerin fen dallarına (kimya, fizik, biyoloji) olan ilgilerini artırmada kullanılabilirler.

Nanobilim ve nanoteknoloji farkındalık düzeyleri daha düşük olan öğrencilerin dikkat/ilgisini daha fazla çekmek amacıyla onların bu alanda ders, gezi, proje, vb. faaliyetlere katılması sağlanabilir.

Nanoteknoloji ve nanobilim geleceğimizin en önemli etkileyici faktörlerinden biri olacağı göz önüne alınırsa, toplum bireylerinin bu belirleyici faktör ile eğitim ve öğretim ortamlarında mümkün olan en erken yaşta tanışması gerekliliği göz ardı edilemez.

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: PegemYayımları.

Cacciatore, M. A., Scheufele, D. & Corley, E. (2011). From Enabling Technology to Applications: The Evolution of Risk Perceptions About Nanotechnology. *Public Understanding of Science*, 20(13), 385-404.

- Gardner, G. E., Jones, M., Taylor, A., Forrester, J. & L. Robertson, (2010). Students' risk perceptions of nanotechnology applications: Implications for science education. *International Journal of Science Education*, 32(14), 1951-1969.
- Gököz, B. (2012). *Design and implementation of a nanoscience & nanotechnology workshop: Investigating 11th grade students' awareness and conceptual understanding of nanoscience & nanotechnology*. Master Thesis, Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.
- Gököz, B. & Akaygün, S. (2014). Üniversiteden liseye uzanan köprü: Bir nanobilim atölye çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 31(2), 49-72.
- Hutchinson, K., Shin, N., Stevens, S. Y., Yunker, M., & Delgado, C. (2007). *Exploration of student understanding and motivation in nanoscience*. Paper presented at NARST Annual International Conference, New Orleans, Louisiana, USA.
- Kut, D., & Güneşoğlu, C. (2005). Nanoteknoloji ve tekstil sektöründeki uygulamaları. *Tekstil&Teknik*, Şubat:224-230.
- MEB (2018). Ortaöğretim kimya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350>
- Porter, A. L., & Youtie, J. (2009). How interdisciplinary is nanotechnology?. *Journal of Nanoparticle Research*, 11(5), 1023-1041.
- Roco, M. C., (2004). Nanoscale science and engineering: Unifying and transforming tools. *American Institute of Chemical Engineers*, 50(5), 890-897.
- Schank, P., Wise, A. Stanford, T. & Rosenquist, A. (2010). *Can high school students learn nanoscience? An evaluation of the viability and impact of the nanosense curriculum*.
<http://nanosense.org/documents/reports/FinalEvaluationReport.pdf>
- Schank, P., Krajcik, J. & Yunker, M. (2007). Can Nanoscience Be a Catalyst for Education Reform?. In: F. Allhoff, P. Lin, J. Moor, J. Weckert (Editors), *Nanoethics: The ethical and social implications of nanotechnology* (pp.277-289). Hoboken, NJ, Wiley Publishing.
- Vural, G. & Özer, A. Y. (2015), *Drug Delivery Systems and Theranostics in Nuclear Medicine*, DOI:10.4274/nts.018.
- Whitesides, G. M., & Love, J. (2007). The Art of Building Small. *Scientific American*, 17, 12-21.
- Zor, T. & Aslan, O. (2018). The effect of activity-based nanoscience and nanotechnology education on pre-service science teachers' conceptual understanding. *Journal of Nanoparticle Research*. <https://doi.org/10.1007/s11051-018-4182-x>

Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı Etkinliklerinin Sulu Çözeltilerde Denge Konusunda Orta Öğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi

Arş.Gör.Dr.Özge ÖZBAYRAK AZMAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı
ozgeozbayrak@gmail.com

Prof.Dr.Şenol ALPAT

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı
senolalpat01@gmail.com

Ezgi KURT

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Mezunu
kurtezgi58@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, kimya dersinde sulu çözeltilerde denge konusunda Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmanın deseni ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde bir ortaöğretim kurumunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında iki ayrı 11. Sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu sınıflardan deney grubu (N=30) ve kontrol grubu (N=30) yansız atama ile belirlenmiştir. Kimya dersi uygulamaları deney grubunda ATBÖ yaklaşımını temel alan aktivitelerin kullanıldığı öğretim yöntemiyle, kontrol grubunda ise öğretim programını temel alan aktivitelerin kullanıldığı öğretim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi kullanılmıştır. Uygulama haftada 2 ders saati olmak üzere 4 haftada tamamlanmıştır. Toplanan veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Son test akademik başarı puanlarının t-testi analizi sonuçlarına göre; öğrencilerin akademik başarılarında argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($p<.05$).

Anahtar Sözcükler: Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımı, Akademik Başarı, kimya dersi

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of argumentation based science learning approach (ABSL) on the academic achievement of 11th grade students in equilibrium in aqueous solutions. The research design is a quasi-experimental design with pre test-post test control groups. The study group of this research consists of 60 students studying in two different 11th grade in a secondary education institution in İzmir in 2017-2018 academic year. Experimental group (N=30) and control group (N=30) from these classes were assigned randomly. Chemistry course applications were carried out with the teaching method based on the argumentation based science learning in the experimental group and with the teaching method using the activities based on the curriculum in the control group. Academic achievement test was used as data collection tool. The application was completed in 4 weeks including 2 lessons per week. The collected data were analysed with SPSS package program. According to the results of t-test analysis of post test academic achievement scores it was observed that there was a significant

difference in academic achievement of the students in favor of the experimental group using the argumentation based learning approach ($p < .05$)

Keywords: Argumentation Based Science Learning Approach, Academic Achievement, chemistry course

Giriş

Yaşadığımız yüzyıla bağlı olarak son yıllarda ülkemizde ve diğer ülkelerde fen bilimine olan ilgi artmakta ve teknolojik gelişmeler fen bilimine olan ihtiyacı azımsanamaz hale getirmektedir (MEB,2005). Teknolojik gelişmeler fen bilimleri alanında daha donanımlı olmamız gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple bireylerin araştırabilme, düşünebilme, sorgulayabilme ve problemlere çözüm üretebilme gibi özelliklere sahip olması bilgi çağında meydana gelen gelişmeler sayesinde zorunlu hale gelmiştir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey,2014).

Yapılan araştırmalar öğrenenlerin pasif alıcı konumunda olmadığı, araştıran, sorgulayan, teknolojik gelişmelerden haberdar olan bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Tezci ve Perkmen, 2013).

Fen biliminin alt dallarından biri olan Kimya'nın konuları soyut ve karmaşık kavramlar içermektedir. Soyut ve karmaşık kavramların öğretilmesi oldukça güçtür. Kimya konularının soyut ve karmaşık kavramlarının anlaşılmasında öğrencilerin zorluk çekmemesi için öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı uygun yöntem ve yaklaşımlar kullanılmalıdır (Chang, Quintana ve Krajcik, 2010; Özmen, 2011). Bu yaklaşımlardan birisi argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımıdır (ATBÖ). ATBÖ öğrencilerin düşüncesini bilimsel verilere dayanarak aktarmasına, karar verme becerilerinin gelişmesini kazandırmaya ve karşıt bakış açısıyla düşünmelerine olanak sağlar (Domaç, 2011).

Alan yazın incelendiği zaman fen konularına yönelik argümantasyona dayalı uygulamaların etkilerinin incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları argümantasyona dayalı uygulamaların akademik başarıya olumlu etkilerinin bulunduğu (Demirbağ ve Günel, 2014; Hand ve Choi, 2010), kavramsal anlamalarını arttırdığı (Üstünkaya ve Gencer, 2012; Türkoğuz ve Cin, 2013), öğrencilerin bilim okur yazarı olmalarına katkı sağlayacağı (Norris ve Philips, 2003) ve kavram yanlışlarının giderilmesi (Bell ve Linn, 2000; Harman ve Çelikler, 2017) gibi konularda olumlu etkilerinin olduğuna yöneliktir.

Bu çalışmada, alanyazın incelemesi sonucu görülen pozitif etkiler göz önünde bulundurularak Kimya dersinde sulu çözeltilerde denge konusunda Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problem Cümlesi:

“Sulu çözeltilerde denge” konusunda, argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi nedir?

Alt Problem Cümleleri :

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”,

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”,

“Deney grubu öğrencilerine uygulanan çalışma yapılarının ön ve son uygulaması sonunda öğrencilerin argüman oluşturma becerileri arasında bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2017-2018 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Buca ilçesindeki bir devlet ortaöğretim okulunun 11. Sınıf Kimya dersindeki “Sulu Çözeltilerde Denge” konusu, uygulamanın yapıldığı 60 öğrenci ve araştırma süresi olan 8 ders saati ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmada; öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri, araştırma süresince araştırmacıların ve katılımcıların tarafsız olduğu, deney ve kontrol grubunu istenmedik değişkenlerin eşit ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni:

Araştırmada ön-test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Balcı, 2001; Karasar, 2003).

Çalışma Grubu:

Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde bir ortaöğretim kurumunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında iki ayrı 11. Sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu sınıflardan deney grubu (N=30) ve kontrol grubu (N=30) yansız (rastgele) atama ile belirlenmiştir. Araştırmada sulu çözeltilerde denge konusu deney grubunda Argümantasyona dayalı bilim öğrenme yaklaşımı ile kontrol grubunda ise öğretim programının gerektirdiği şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma hem deney hem kontrol grubunda aynı araştırmacılar tarafından yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları:

Öğrencilerin sulu çözeltilerde denge konusuyla ilgili öğrenme düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla çoktan seçmeli akademik başarı testi uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilere argümantasyon sürecinde rehber olması amacıyla oluşturulan ve öğrencilerin doldurduğu argümantasyon çalışma kâğıtları veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Akademik başarı testi ortaöğretim 11. Sınıf kimya dersi öğretim programındaki 'sulu çözeltilerde denge ünitesinin' amaçları ve öğrenci kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Belirtke tablosu hazırlanarak bu sayede testin kapsam geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Başarı testini geliştirme aşamasında ilk olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen soruların yanında konu ile ilgili öğrencilerin dönem içinde kullandıkları ders kitapları ve soru bankaları incelenerek belirlenen sorular, soru havuzunda toplanmıştır. Testin geçerliliği, kapsam geçerliliği açısından incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü olarak bir devlet üniversitesinin kimya öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi ve bir kimya öğretmenin görüşleri alınmıştır. Sulu çözeltilerde denge ünitesi Akademik Başarı Testi, öğrencilerin seviyesine uygun olabilecek şekilde görüşler doğrultusunda düzeltildikten sonra 32 sorudan oluşan bir Akademik Başarı Testi geliştirilmiştir. Test madde analizlerinin yapılabilmesi amacıyla 120 ortaöğretim 12. Sınıf öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında test sorularının madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Uygulanan çalışmadan elde edilen veriler güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve akademik başarı testine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.704 olarak hesaplanmıştır. Buna göre geliştirilen başarı testinin çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilir ve geçerli olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma yapırağı kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş ve öğrencilerin argüman oluşturmaya yönelik hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi:

Çalışmada, SPSS programı ile veriler değerlendirilmiştir. Çalışılan grupların her birinin sayısının 30 olması ve dağılımının normalliğe uygun olması nedeniyle verilerin analizi için parametrik testlerden t-testi kullanılmıştır. Test sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar kategorize edilerek; cevap doğru ise 1, yanlış ise 0 ve soru boş bırakılmışsa 0 puan verilerek puanlandırma gerçekleştirilmiştir. Testten alınabilecek maksimum puan 16 puandır. Ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından yapılan genel sınıf tartışmalarının arkasından doldurulan çalışma yapraklarındaki öğrencilerin oluşturdukları argümanlar Venville ve Dawson (2010) tarafından geliştirilen kriterlere uygun bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu kriterlere göre öğrenciler tarafından oluşturulan argümanlar 1-4 arasında seviyelere ayrılmış ve en zayıf argüman 1 en güçlü argüman 4.seviyeye karşılık gelecek şekilde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları argümanlara seviyelerine göre 1,2,3 ve 4 puan, yanlış ve boş olan cevaplara 0 puan verilerek değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Argüman niteliğine göre seviyeler Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Argüman niteliği ve değerlendirildiği seviye (Harman ve Çelikler, 2017)

Argüman Niteliği	Seviye
İddia	1
İddia,veri ve/ya da gerekçe	2
İddia,veri/gerekçe ve destek ya da niteleyici	3
İddia,veri/gerekçe, destek ve niteleyici	4

Uygulama Süreci:

Deney grubu öğrencileri ile;

Tablo 2. Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulama süreci

İşlem Basamakları		Süre				
Bilgilendirme Sunumu		1 ders saati				
Konuya ilişkin ön testin uygulanması		1 ders saati				
Konunun Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımına uygun olarak işlenmesi		4 ders saati				
Çalışma yapraklarının uygulanması		1 ders saati				
Konuya ilişkin son testin uygulanması		1 ders saati				
Grup	N	X	s	sd	t	p
Deney	30	4.27	1.31	29	0.228	0.821
Kontrol	30	4.17	1.68			

Kontrol grubu öğrencileri ile;

'Sulu çözeltilerde denge' konusu eşit ders saati süresince öğretim programının gerektirdiği şekilde kontrol grubu öğrencilerine anlatılmıştır.

Bulgular

Grup	N	X	s	sd	t	p
Deney	30	10.73	1.39	29	4.942	.000
Kontrol	30	9.13	1.14			

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test Akademik Başarı Puanlarının t-Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puanlarının t-testi sonuçları tablo 3'de ve son test akademik başarı puanlarının t-testi sonuçları tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puanlarının t-testi sonucu

Tablo 3 incelendiği zaman deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve grupların birbirine denk kabul edilebileceği görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test akademik başarı puanlarının t-testi sonucu

Tablo 4 incelendiği zaman deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Deney Grubu Öğrencilerinin Oluşturdukları Argümanların Seviyelere Göre Frekans ve % Dağılımları

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son uygulama sonucunda oluşturdukları argümanların seviyelere göre frekans ve % dağılımları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin oluşturdukları argümanların seviyelerine göre frekans ve % dağılımları

		Ön Uygulama		Son Uygulama	
		f	%	f	%
Doğru Argüman	Seviye 1	22	73	13	43
	Seviye2	1	3	9	30
	Seviye 3	-	-	1	3

Seviye 4	1	3	4	13
Yanlış Argüman	6	20	3	10

Tablo 5 incelendiği zaman öğrencilerin çalışma yapraklarında oluşturdukları argümanların seviyelerinde artış olduğu görülmektedir. Ön uygulamada daha çok seviye 1'e uygun argüman ürettikleri son uygulamada ise seviye 2 ve seviye 4'te artış olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada; argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 11.sınıf Kimya dersi “Sulu Çözeltilerde Denge” konusunda öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencileri son test akademik başarı puanları arasında yapılan t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde alan yazında argümantasyona dayalı uygulamaların akademik başarıyı arttırdığına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Demirbağ ve Günel, 2014; Güler,2016; Hand ve Choi, 2010).

Kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş çalışma yapraklarının analizi yapıldığında uygulama sürecinde öğrencilerin ürettikleri argümanların seviye ve frekanslara göre dağılımı incelendiği zaman ön testte daha çok seviye 1 düzeyinde argüman oluşturdukları son testte ise seviye 2 ve seviye 4 düzeyinde artış olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde Zohar ve Nemet (2002), Harman ve Çelikler (2017) yaptıkları çalışmalarda da argümantasyon tabanlı etkinliklerin uygulandığı öğrencilerin oluşturdukları argümanların başlangıç için seviye 1 düzeyindeyken süreç içerisinde argüman oluşturma becerilerinin gelişerek daha üst seviyelere çıktığı sonucunu bulmuşlardır.

Öneriler

Araştırma sınırlı sürede yapılmıştır. Daha uzun sürede daha geniş kapsamlı bir konu üzerinde proje şeklinde bir çalışma gerçekleştirilebilir ve akademik başarı yanında diğer değişkenlerde incelenebilir.

Çalışma ortaöğretim 11. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretim diğer sınıfları ve üniversite düzeyinde de argümantasyon temelli bilim öğrenme yaklaşımı uygulanabilir.

Öğretmenlere ATBÖ yaklaşımını derslerinde uygulayabilmeleri için bu yaklaşım ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir. Araştırma öncesi ATBÖ yaklaşımı ile ilgili basit düzeyde örnek bir uygulama yapılarak öğretmen ve öğrencilerin süreç hakkında bilgi sahibi olması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Alkın-Şahin, S.Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492. Doi: 101705/io.2014.56482
- Balci, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*.(3. Baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Bell, P., ve Linn, M. C. (2000). Scientific Arguments as Learning Artifacts: Designing for Learning from the Web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/8e3e/49ed5b36f3392d6188c3569288ed6b2cc766.pdf>
- Chang, H. Y., Quintana, C. Ve Krajcik, J.S. (2010). The Impact of Designing and Evaluating Molecular Animations on How Well Middle School Students Understand the Particulate Nature of Matter. *Science Education*, 94, 73-94.
- Demirbağ, M. ve Günel, M. (2014).Argümantasyon Tabanlı Fen Eğitimi Sürecine Modsal Betimleme Entegrasyonunun Akademik Başarı, Argüman Kurma ve Yazma Becerilerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 373-392. Erişim adresi: <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/976cb428ad157b2856f83aa8a1eb544eneltr.pdf>
- Domaç, G. G., (2011). *Biyoloji Eğitiminde Toplumbilimsel Konuların Öğrenilmesinde Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Sürecinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Güler, Ç. (2016). *Fen Laboratuvarı Derslerinde Kullanılan “Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme” Yaklaşımının, Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkisi ve Yaklaşım Hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Hand, B. ve Choi, A. (2010). Examining the Impact of Student Use of Multiple Model Representations in Constructing Arguments in Organic Chemistry Laboratory Classes. *Research in Science Education*, 40(1), 29-44. doi:10.1007/s11165-009-9155-8
- Harman, G. ve Çelikler, G. (2017). Tuzların hidrolizi konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) yaklaşımının etkisi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 59-74. doi: 10.15285/maruabed.280028

- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB, (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Norris, S. P. ve Phillips, L. M. (2003). How Literacy in its Fundamental Sense is Central to Scientific Literacy. *Science Education*, 87(2), 224-240. Doi: 10.1002/sce.10066
- Özmen, H. (2011). Effect of Animation Enhanced Conceptual Change Texts on 6th Grade Students' Understanding of Particulate of Matter and Transformation During Phase Changes. *Computers and Education*, 57, 1114-1126. Doi:10.1016/j.compedu.2010.12.004
- Tezci, E. ve Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı Perspektiften Teknolojinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonu. K.Çağiltay ve Y. Gökteş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler İçinde* (2.Baskı, ss.193-217). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkoğuz, S. ve Cin, M. (2013). Argümantasyona Dayalı Kavram Karikatürü Etkinliklerinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 155-173. Erişim Adresi: http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/view/604/pdf_176
- Üstünkaya, I. ve Savran-Gencer, A. (2012, Haziran). *İlköğretim 6. Sınıf Seviyesinde Bilimsel Tartışma (Argümantation) Odaklı Etkinliklerle Dolaşım Sistemi Konusunun Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Venville, G. J. ve Dawson, V. M. (2010). The Impact of a Classroom Intervention on Grade 10 Students' Argumentation Skills Informal Reasoning and Conceptual Understanding of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8). doi:10.1002/tea.20358
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering Students' Knowledge and Argumentation Skills Through Dilemmas in Human Genetics. *Journal of Research in Science Teaching*. 39 (1), 35-62. doi: 10.1002/tea.10008

Web 2.0 Teknolojileri Destekli Etkinliklerin Geliştirilmesi-2: Lewis Nokta Yapısı ve VSEPR Teorisi

Yasemin ALPASLAN

Büşra DEMİR

Doç. Dr. Ruhan BENLİKAYA

Doç. Dr. Gülcan ÇETİN

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
yaseminalpaslan87@gmail.com, busra.demir2@outlook.com, ruhan@balikesir.edu.tr, & gctin@balikesir.edu.tr

Özet

İlköğretimden üniversiteye kadar tüm seviyelerde Web 2.0 teknolojileri kullanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin sayısı günden güne artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Değerlik Bağı Çifti İtmesi Teorisi (Valence Shell Electron Pair Repulsion, VSEPR) ve VSEPR'nin öğrenilmesi için önkoşul olan Lewis nokta yapısı konularının öğretimi için Web 2.0 teknolojilerine dayalı etkinliklerin geliştirilmesidir. Çalışmada, ADDIE (analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme) tasarım modeli kullanılmıştır. İlk olarak Genel Kimya-I dersinde geçen teori ve modeller, alan kitaplarından yararlanılarak listelenmiştir. Daha sonra, Google formlar aracılığıyla, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 42 öğrenciye zorluk anket uygulanmıştır. Bu ankette; öğrencilerden verilen teori ve modeller için zorluk derecelerini işaretlemeleri istenmiş ve seçtikleri zorluk derecelerinin nedenleri sorulmuştur. Anket sonuçlarına göre, verilen konu başlıkları arasında VSEPR'nin öğrenciler tarafından anlaşılması zor olarak görülen konulardan biri olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri zorluk dereceleri için belirttikleri nedenlerin çoğu, VSEPR teorisinin anlaşılmasında 3 boyutta düşünmenin zorluğuna dayanmaktadır. Etkinlik kağıtlarının geliştirilmesinde; alan ders kitaplarından yararlanılmış ve Web 2.0 araçlarından karekod, HP Reveal, Powtoon, Prezi ve Emaze kullanılmıştır. Lewis nokta yapısı sonra da VSEPR etkinlikleri toplamda 6 saatlik bir sürede Kimya Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 7 kişilik pilot çalışma grubuna, daha sonra da 14 kişilik gerçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Etkinliklerin değerlendirilmesinde, Google formlar aracılığıyla uygulanan ön test-son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca, etkinliklerle ilgili öğrenci görüşleri de alınmıştır. Son olarak, her iki konu için son testte doğru cevaplanma yüzdesi düşük olan sorular dikkate alınarak, etkinlik kağıtları tekrar düzenlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerlik Bağı Çifti İtmesi Teorisi, Lewis Nokta Yapısı, Web 2.0 Araçları, Kimya Eğitimi, Etkinlik Kağıdı

Abstract

The number of instructional activities organized using Web 2.0 technologies at all levels from primary to university is increasing day by day. The aim of this study was to develop activities based on Web 2.0 technologies for teaching Valence Shell Electron Pair Repulsion (VSEPR) theory and Lewis point structure which is a prerequisite for understanding VSEPR. In this study, ADDIE design model (analysis, design, development, implementation and evaluation) was used. Firstly, the theory and models mentioned in General Chemistry-I course were determined by using Chemistry textbooks. Then, a questionnaire of difficulty topics was applied to a total of 42 students studying at the Chemistry Education Department of Necatibey Education Faculty, Balıkesir University via Google forms. In the questionnaire the students were asked to mark the given theories and models according to the degree of difficulties of and then to write the reasons of their markings. According to the results of the questionnaire, it was determined that VSEPR is one of the subjects that are seen as difficult to understand by them. Most of the reasons stated were based on the difficulty of 3-Dimensional thinking in understanding VSEPR theory. In designing the activity sheets, the textbooks were examined and various Web 2.0 tools such as 2D-Code, HP Reveal, Prezi, Powtoon, and Emaze were used. Lewis point structure activities followed by VSEPR ones were applied to the pilot study group of 7 students and the actual study group of 14 students studying in Chemistry Education Department for a total of 6 hours, respectively. The results of pre-test and post-test applied via Google forms were

compared in the evaluation of the activities. In addition, the student opinions about the activities were received. Finally, the activity sheets of both topics were rearranged, taking into consideration the questions with a low percentage of correct answers in the post-tests.

Keywords: Valence Shell Electron Pair Repulsion, Lewis Dot Structure, Web 2.0 Tools, Chemistry Education, Activity Sheet

Giriş

Web 2.0 kavramı, World Wide Web (www)'nin ikinci kuşağını tanımlamak için kullanılır. Bu kavram, ilk kuşak web araçlarından farklı özelliklere sahip araçları tanımlar (Horzum, 2010: 605). Web 2.0 olgusu üzerinde çalışan pek çok araştırmacıdan biri olan Boyd (2007), Web 2.0 teknolojilerinin öğrencilerin sosyal yönlerini artırıcı yönüyle eğitim için çok büyük bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır (akt: Aslan Efe, Hark Söylemez, Oral ve Efe, 2014: 32). Ayrıca, daha aktif ders katılımı, grup çalışması, etkili öğrenme, bireysel öğrenme, sorumluluk alma gibi becerilerin gelişmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Eğitimde Yeni Araçlar, 2016). Bu nedenle, Web 2.0 araçlarının eğitim sistemindeki değişimi destekleyen bir teknolojik yenilik olduğu düşünülmekte ve eğitim ortamlarına adapte edilmesi tavsiye edilmektedir (Elmas ve Geban, 2012).

İlköğretimden üniversiteye kadar tüm seviyelerde Web 2.0 teknolojileri kullanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin ve materyallerinin sayısı günden güne artmaktadır. Kimya öğretiminde Web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilen etkinliklerde; sunum araçlarından Powtoon (Pamuk 2018), artırılmış gerçeklik uygulamalarından Karekod Pasaréti, Hajdú, Matuszka, Jámboři, Molnár ve Turcsányi-Szabó, 2010), sosyal ağ araçlarından Facebook (Schroeder ve Greenbowe, 2009) gibi araçlardan yararlanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda Web 2.0 araçlarının akademik başarıya, tutuma ve öğretime olan olumlu etkilerinden bahsedilmektedir. 2000'li yıllarda doğan Z kuşağı öğrencileri teknoloji çağına ve getirdiklerine çok kolay adapte olabildiği için, Web 2.0 ve sonrası ortaya çıkacak olan teknolojilerin öğretimde kullanılması zorunluluk haline gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, Değerlik Bağı Çifti İtmesi Teorisi (Valence Shell Electron Pair Repulsion, VSEPR) ve VSEPR'nin öğrenilmesi için önkoşul olan Lewis nokta yapısı konularının öğretimi için Web 2.0 teknolojilerine dayalı etkinliklerin geliştirilmesidir.

Yöntem

ADDIE Tasarım Modeli

Çalışmada kullanılan etkinlik kâğıtları, ADDIE öğretim tasarım modeline göre geliştirilmiştir. ADDIE modeli, Analysis (Analiz), Design (Tasarım), Development (Geliştirme), Implementation (Uygulama) ve Evaluation (Değerlendirme) aşamalarını kapsamaktadır (Kızılaslan ve Sözbilir, 2017: 919).

Analiz: İlk olarak, Genel Kimya-I dersinde geçen teori ve modeller kaynak kitaplardan yararlanılarak belirlenmiş, daha sonra çalışılacak konuya karar vermek için konuyu anlama zorluk derecesi ve nedenlerinin istendiği bir zorluk anketi geliştirilmiştir (Alpaslan, Çetin, Göncü ve Benlikaya, 2019). Belirlenen teori ve modeller şöyledir: K1: Thomson Atom Modeli, K2: Rutherford Atom Modeli, K3: Bohr Atom Modeli, K4: Modern Atom Teorisi, K5: Değerlik Elektron Çifti İtmesi Teorisi (VSEPR, Valence Shell Electron Pair Repulsion), K6: Değerlik Bağ Teorisi (VBT, Valence Bond Theory), K7: Moleküler Orbital Teori (MOT, Moleculer Orbital Theory) K8: Elektron Denizi Modeli ve K9: Bant Teorisi.

VSEPR Teorisi ile ilgili Web 2.0 destekli etkinlik kağıdının tasarlanması için, Genel Kimya-1 (Petrucci, Harwood ve Herring, 2005; Atkins ve Jones, 1999; Chang, 1999; Nakiboğlu, 2016) ve Anorganik Kimya (Tunalı ve Özkar, 2009) ders kitaplarının bu teori ile ilgili bölümleri ve ilgili alan yazıdaki makaleler incelenmiştir.

Tasarım ve Geliştirme: Etkinlik kâğıtları hazırlanırken, Web 2.0 araçlarından sunum araçları ve artırılmış gerçeklik uygulamalarından yararlanılmıştır.

Uygulama: Balıkesir Üniversitesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 7 kişilik bir gruba, hazırlanan Lewis Nokta Yapısı ve VSEPR Teorisi, pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Aynı anabilim dalında öğrenim gören 15 kişilik bir başka gruba, yeni geliştirilen etkinlik kâğıtları uygulanmıştır.

Değerlendirme: Etkinlik öncesi ve sonrası, Google formlar aracılığıyla başarı testi uygulanmıştır. Her iki başarı testi de 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Lewis Nokta yapısı ve VSEPR Teorisi başarı testlerinde başarı puanı düşük olan sorular dikkate alınarak, etkinlik kâğıtları tekrar düzenlenmiştir. Ayrıca, Web 2.0 aracı değerlendirme formu ve Etkinlik değerlendirme ile ilgili görüşme formu sonuçları da incelenmiştir.

Veri toplama araçları

Zorluk Anketi: Zorluk anketinde öğrencilerden verilen teori ve modelleri zorluk derecelerine göre (1'den 5'e kadar) işaretlemeleri ve işaretledikleri zorluk derecelerinin nedenlerini yazmaları istenmiştir. Anket, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 42 kişiye, Google

formlar aracılığıyla uygulanmış ve cevaplar için frekans-yüzelik analizi yapılmıştır. Zor olan teorilerin belirlenmesinde 4+5 zorluk derecelerinin toplam yüzdesi dikkate alınmıştır (Alpaslan ve diğerleri, 2019).

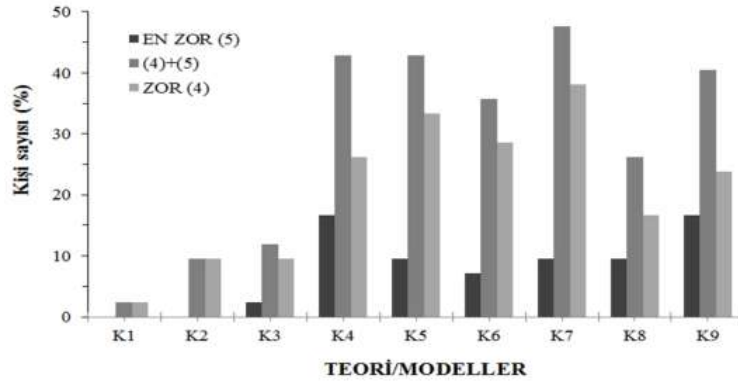
Başarı Testleri: Lewis nokta yapısı başarı testinde, öğrencilerden Lewis nokta yapısı ile ilgili verilen ifadelerin doğru olup olmadığını belirlemesi ve Lewis nokta yapıları verilen çeşitli atom, iyon ve moleküller (örnek için doğru olanların seçilmesi istenmiştir. VSEPR Teorisi başarı testinde; molekül geometrisinin bilinmesinin önemi, VSEPR Teorisinin özelliği, ortaklanmamış elektron çiftlerinin molekül geometrisine etkisi ve molekül geometrisinin belirlenmesi, şekilleri verilen moleküllerin molekül geometrilerinin belirlenmesi ve ismi verilen molekülün VSEPR gösteriminin yapılması konularını içeren 6 soru bulunmaktadır. Her iki başarı testi de öğretim öncesi ve sonrasında Google formlar aracılığı ile uygulanmış ve 100 puan üzerinden puanlanmıştır. Başarı testlerinin değerlendirilmesinde sınıf ortalama puanları dikkate alınmıştır.

Web 2.0 Aracı Değerlendirme Formu: Google Formlar aracılığıyla uygulanan değerlendirme formunda, Web 2.0 araçlarının derslerde daha önce kullanılıp kullanılmadığı, en çok beğenilen ve en yararlı bulunan Web 2.0 aracı/araçları ve daha sonraki derslerde Web 2.0 araçlarının kullanılıp kullanılmamasına yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır (Alpaslan ve diğerleri, 2019).

Etkinlik Değerlendirme ile İlgili Görüşme Formu: Yapılandırılmış görüşme formunda; Lewis nokta yapısı ve VSEPR teorisi daha önce size nasıl anlatıldı?, Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen Lewis nokta yapısı ve VSEPR teorisi etkinliklerini faydalı buldunuz mu?, Önceki öğretimle ve Web 2.0 araçlarının kullanıldığı öğretimi karşılaştırır mısınız? ve Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasının avantaj ve dezavantajları sizce nedir? soruları 10 öğrenciye yöneltilmiştir.

Bulgular

Analiz Aşaması: Şekil 1’de verilen Genel Kimya-1 dersi zorluk anketi sonuçlarına göre, verilen başlıklar arasında ilk olarak MOT’un (K7) daha sonra VSEPR Teorisinin (K5) ve Modern Atom Teorisinin (K4) zor teoriler arasında olduğu görülmüştür. İlk çalışma MOT üzerine (Alpaslan ve diğerleri, 2019) yapıldığı için ikinci çalışmanın konusu olarak kovalent bağ ile ilgili olduğu için VSEPR teorisi seçilmiştir. Öğrencilerin çoğu, VSEPR teorisi’nin anlaşılmasında üç boyutlu düşünmede ve ortaklanmamış elektron çiftleri konuya dâhil olduğu zaman molekül geometrisini belirlemede zorlandıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 1. Zorluk anketi sonuçları (Alpaslan ve diğerleri, 2019).

VSEPR ile ilgili yapılan çalışmaya (Yılmaz ve Morgil, 2001:174) göre öğrenciler verilen moleküllerin, molekül şeklini geometrik açıdan değerlendirememektedir. Öğrencilerin molekül şeklini tahmin ederken VSEPR teorisini kullanmadıkları ve bağa katılan ve katılmayan elektron çiftlerinin molekülün şekline etkisini yorumlayamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerden bir kısmının ‘Lewis nokta yapıları, bütün moleküller ve kovalent bağlı çok atomlu iyonlar için yazılabilir’ ve ‘Lewis nokta yapısı, iyonik ve kovalent bağlı molekül ve çok atomlu iyonların geometrik yapılarını veya şekillerini açıklamada tamamen yeterlidir’ gibi kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür.

İncelenen kaynaklar doğrultusunda Lewis Nokta Yapısı ve VSEPR Teorisinin öğretiminde izlenecek konu sırası şu şekilde belirlenmiştir: Lewis nokta yapısı, Lewis nokta yapısı nasıl oluşturulur?, Formal yük hesabı ve yorumu, VSEPR teorisi, VSEPR gösterimi, Molekül geometrisinin belirlenmesi ve Ortaklanmamış elektron çiftlerinin molekül geometrisine etkisi. Belirlenen bu konu başlıkları doğrultusunda; öğretici ve dönüt verici etkinlik kâğıtlarının hazırlanması, öğretici etkinlik kâğıtlarında sunuş yoluyla özetlenmiş, anlaşılır ve görsellerle desteklenmiş bilginin verilmesi ve öğrencilerin verilen bilgileri kullanarak cevaplayabileceği soruların sorulması ve dönüt verici etkinlik kâğıtlarında ise sorulan soruların doğru cevapların verilmesi ve verilen cevaplar ile doğru cevaplarının karşılaştırılmasının istenmesi planlanmıştır.

Tasarım ve Geliştirme Aşaması: Etkinlik kâğıtlarının geliştirilmesinde konu anlatımları için karekodlar (Şekil 2-3) oluşturulmuştur. Verilen örnek moleküllerin, Lewis nokta yapılarının çizimleri ve 3 boyutlu VSEPR gösterimlerinin yer aldığı videolar karekod ve HP Reveal ile eklenmiştir. Konu anlatım videoları için Powtoon, Emaze, Prezi sunum araçları kullanılmıştır. Lewis nokta yapısı ve yapılarının oluşturulması, Formal yük, VSEPR gösterimleri ve Molekül geometrisinin belirlenmesi ile ilgili anlatımlar için Powtoon, oktet kuralından sapmalar ile ilgili anlatımlar için Emaze ve ortaklanmamış elektron çiftlerinin molekül geometrisine etkisini içeren anlatımlar için Prezi kullanılmıştır. Lewis nokta yapısı (Şekil 2a-b) ve VSEPR teorisi (Şekil 3a-b) konularının her biri için öğretici (Şekil 2a, Şekil 3a) ve dönüt verici (Şekil 2b, Şekil 3b) olmak üzere iki etkinlik kâğıdı hazırlanmıştır.

LEWIS NOKTA YAPISI

NOT: Bu çalışma kâğıdı, "artırılmış gerçeklik" teknolojisi esas alınarak hazırlanmıştır. Çalışma kâğıdına geçmeden önce telefonunuza "HP Reveal" uygulamasını ve "QR KOD" okuyucu indiriniz.

1)Aşağıda verilen karekodları okutarak ilgili konu anlatımına ulaşabilirsiniz. Bu kısımdan yararlanarak aşağıda bulunan tabloyu doldurunuz.




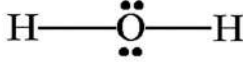




Şekil 2a. Lewis nokta yapısı öğretici etkinlik kâğıdından örnek gösterim.

NOT : Tabloyu doldurduktan sonra HP Reveal programını açıp, molekül/iyonların isimlerinin üstüne tutarak ya da karekodları okutarak cevaplarınızı karşılaştırınız.

Molekül/iyon (Karekod)	Formal Yük	Molekül/iyon (HP Reveal)	Karşılaştırma (İlk cevabınızla şu an öğrendiğiniz Lewis nokta yapısı aynı mı, değilse karşılaştırınız.)
H_2O (su) 	H için= $1-(1+0)=0$ O için= $6-(2+4)=0$ Toplam FY=0	H_2O (su)	



Şekil 2b. Lewis nokta yapısı dönüt verici etkinlik kâğıdından örnek gösterim.

VSEPR TEORISI

Aşağıdaki karekodu QR ve Barkod Okuyucu programını indirerek okutunuz. Konu başlıklarını inceleyip konu ile bilgi sahibi olmaya çalışınız.

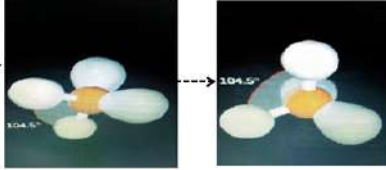





Şekil 3a. VSEPR teorisi öğretici etkinlik kâğıdından örnek gösterim.

VSEPR TEORİSİ (Valence Shell Electron Pair Repulsion)

NOT: Bu çalışma kâğıdı, Web 2.0 teknolojisi esas alınarak HP Reveal uygulamasından yararlanılarak hazırlanmıştır. İlk olarak mobil cihazlarınıza "HP Reveal" uygulamasını (App Store / Play Store) indirip aşağıda verilen molekülleri okutunuz. Daha sonra ön testteki doldurmuş olduğunuz bilgiler ile bu uygulamalardan yararlanarak edinmiş olduğunuz bilgileri karşılaştırınız. Karşılaştırma esnasında yanlış doldurduğunuz yerleri aşağıdaki tabloda boş bırakılan yerlere belirtiniz. ☺

MOLEKÜL	KARŞILAŞTIRMA (İlk cevaplarınızla şu an gördüğünüz molekül modelleri aynı mı? Karşılaştırıp yanlış yaptığınız yerleri boş bırakılan alanlara belirtiniz.)
H_2O (su)	

Şekil 3b. VSEPR teorisi dönüt verici etkinlik kâğıdından örnek gösterim.

Uygulama ve Değerlendirme Aşaması: Tablo 1’de Lewis nokta yapısı ve VSEPR teorisi başarı testleri için ön ve son testteki sınıf başarı ortalamaları verilmiştir. Lewis için pilot uygulama sonucunda, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasında 3.4 puanlık artış görülmüştür. Son testte %39 doğru cevap yüzdesine sahip çeşitli molekül ve iyonlar için Lewis nokta yapılarının belirlenmesine yönelik soruda, siyanür iyonu ve klor triflorür molekülü için yanlış cevaplar verildiği görülmüştür. VSEPR için pilot uygulama sonucunda, öğrencilerin aldıkları puanların aritmetik ortalamasında 9.3 puanlık artış görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrencilerin tamamı BrF_3 örneğinin molekül geometrisinin belirlenmesinde yanlış cevap vermişlerdir.

Gerçek uygulama için Lewis nokta yapısı başarı testinde öğrencilerin not ortalamasında az da olsa bir düşüş olduğu görülmüştür. Bununla ilgili olarak, gerçek uygulama yapılan öğrenci grubunun pilot uygulama yapılan öğrenci grubundan farklı olması, bu öğrencilerin ön bilgilerinde yetersizliklerin olması ve bir süre sonra oluşan dikkat dağınıklıkları gibi belirtilen nedenler öğrencilerin not ortalamasını etkilemiş olabilir. Lewis nokta yapısı başarı testinde, öğrencilerin (%66.7) OF_2 molekülüne yanlış cevap verdikleri görülmüştür. VSEPR için gerçek uygulama sonuçlarına baktığımızda, öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasında 14.9 puanlık artış görülmüştür. Pilot uygulamada öğrencilerin tamamının yanlış cevap verdiği BrF_3 örneğinin, gerçek uygulamada da %7.1’lik doğru cevap yüzdesiyle en fazla yanlış yapılan soru olduğu görülmüştür. Bu durum, ortaklanmamış ve bağ elektron çiftlerinin kendi aralarında ve birbirleriyle olan itmelerini anlamada etkinlik kâğıdında verilen anlatımın yeterli olmadığını göstermiştir. Bu soru ile ilgili olarak, öğretici etkinlik kâğıdındaki konu anlatımı gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Tablo 1. Ön Test-Son Test Sınıf Başarı Ortalamaları

Uygulama	Ön test sınıf ortalaması	Son test sınıf ortalaması
Pilot-Lewis Nokta Yapısı	70.9	74.3
Pilot-VSEPR Teorisi	38.0	47.3
Gerçek-Lewis Nokta Yapısı	72.1	69.7
Gerçek-VSEPR Teorisi	47.9	62.8

Google formlar aracılığıyla etkinlik sonunda öğrencilere Web 2.0 Aracı Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Buna göre şu bulgular elde edilmiştir: Öğrencilerin %50’si Web 2.0 araçlarını daha önce derslerinde kullandıklarını, %72’si karekod uygulamasının en beğendikleri Web 2.0 aracı olduğunu, %68’i karekod ve %63’ü

HP Reveal uygulamalarının en yararlı Web 2.0 aracı olduğunu ve %83'ü Web 2.0 araçlarını diğer derslerde de kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler “Lewis nokta yapısı ve VSEPR teorisi size daha önce nasıl anlatıldı?” sorusu sorulduğunda; sunuş yolu ile düz anlatım yapılarak ve bazı VSEPR gösterimleri için de oyun hamurlarından yararlanılarak ders işlendiğini belirtmişlerdir. Örnek öğrenci ifadeleri (Ö1, Ö2, ...) aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Lewis nokta yapısı ve VSEPR teorisi daha önce teorik olarak anlatıldı. 3 boyutlu görmemiz açısından oyun hamurlarından yararlandı.”

Ö6: “Lewis nokta yapısı ve VSEPR teorisi daha önce sunuş yolu ile anlatım ve daha sonra sınıf ortamında örnekler üzerinden anlatıldı.”

“Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen Lewis nokta yapısı ve VSEPR teorisi etkinliklerini faydalı buldunuz mu?” sorusu sorulduğunda; öğrenciler genel olarak faydalı bulduklarını, gösterimlerin ilgi çekici olduğunu, molekülleri zihinlerinde canlandırmada yardımcı olduğunu, akılda kalıcılığı arttırdığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Değerlendirme formundan elde edilen bazı çarpıcı öğrenci cevapları şöyledir:

Ö5: “Evet, etkinliği son derece yararlı buldum. Özellikle moleküllerin 3 boyutlu görüntüsünü görmek konunun akılda kalıcı olmasını sağlıyor.”

Ö2: “Evet, çok faydalı buldum. Özellikle soyut konuları kafada canlandırarak daha etkili bir öğrenme gerçekleşeceğinden oldukça yararlı.”

“Önceki öğretimle Web 2.0 araçlarının kullanıldığı öğretimi karşılaştırır mısınız?” sorusu sorulduğunda; öğrenciler Web 2.0 araçlarıyla işlenen derslerin daha zevkli, ilgi çekici, akılda kalıcı olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. İlginç öğrenci cevaplarından bazıları aşağıda sunulmuştur:

Ö4: “Web 2.0 araçlarıyla işlenen derslerin sunuş yolu ile işlenen derslere göre daha akılda kalıcı olduğu ve daha zevkli olduğu için diğer anlatımlara göre daha yararlı buldum.”

Ö7: “Web 2.0 araçları ile örnekler üzerinden konunun öğrenilmesinin daha uygulanabilir olduğunu, ayrıca bu yöntemle işlenen dersler sayesinde öğrenmenin daha fazla olacağını düşünüyorum.”

“Web 2.0 araçları ile işlenen derslerin avantaj ve dezavantajları sizce nelerdir?” sorusu sorulduğunda; dezavantaj olarak kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olabileceği, süre konusunda bazı sıkıntılara sebebiyet verebileceği ve öğretmen açısından sürekli materyal hazırlamanın zor olabileceği belirtilmiştir. Örnek öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö8: “Kalabalık sınıflarda uygulanması zor olabilir. Avantajı ise 3 boyutlu görmemizi, hayal etmemizi sağlıyor.”

Ö5: “Öğrencilerin dikkatini çekmek açısından oldukça avantajlı olurdu. Dezavantaj olarak süre konusunda sıkıntılara sebebiyet verebileceğini söyleyebilirim.”

Ö9: “Birçok yönüyle avantajlı bir yöntem ancak öğretmenin sürekli materyal hazırlaması oldukça zor olduğundan, öğretmen açısından bu yönünün dezavantaj olduğunu düşünüyorum. Onun dışından oldukça yararlı buluyorum.”

Sonuç ve Tartışma

Kimya öğretmen adaylarına yönelik Lewis nokta yapısı ve VSEPR teorisi konularının öğretimine yönelik Web 2.0 destekli etkinlik kağıtları geliştirilmiştir. Çalışmada uygulanan başarı testlerinde öğrencilerin aldıkları puanların ortalamalarında genelde olumlu bir fark olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında da, Web 2.0 araçlarıyla yapılan öğretimlerin (Alpaslan ve diğerleri, 2019; Pamuk, 2018; Pasaréti ve diğerleri, 2010; Schroeder ve Greenbowe, 2009; Sönmez, 2018) öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmektedir. Çalışma sonunda etkinlik değerlendirme ile ilgili alınan öğrenci görüşlerinden, uygulanan etkinliklerin derse dikkat çekme, görsel zekâyı geliştirme, tanecikleri 3 boyutlu hayal etme ve akılda kalıcılığı sağlamada yararlı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Çalışmada oluşturulan etkinlik kağıtları, farklı gruplara uygulanarak daha da iyileştirilebilir ve başka Web 2.0 araçları eklenerek zenginleştirilebilir. Ayrıca, benzer çalışmalar ortaöğretim kimya konularının öğretimi için de desteklenip uygulanabilir. Kontrol grupsuz yapılan bu çalışmanın, bir sonraki çalışmalarda kontrol gruplu olarak yapılması çalışmanın daha güçlü olması açısından önem arz eder. Bu çalışmanın güvenilirliğinin artması açısından, farklı üniversitelerde ve daha büyük örneklem gruplarında tekrarlanması önerilebilir.

Kaynakça

Alpaslan, Y., Çetin, G., Göncü, R., & Benlikaya, R. (2019). Web 2.0 teknolojileri destekli etkinliklerin geliştirilmesi-1: Moleküler orbital teori. *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi*, İzmir, 12-14 Nisan 2019.

Aslan Efe, H., Hark Söylemez, N., Oral, B., & Efe, R. (2014). Ortaöğretim fen ve matematik alanları öğretmen adaylarının web 2.0 kullanım sıklıkları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 31-42. 29 Haziran 2019 tarihinde, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/147681> adresinden alınmıştır.

Atkins, P., & Jones, L. (1999). *Temel kimya 1- moleküller maddeler ve değişimler* (Çev. E. Kılıç) İstanbul: Bilim Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi: 1998)

Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169), 192-208.

Eğitimde Yeni Araçlar. 29 Haziran 2019 tarihinde, <http://www.webegitimaraclari.com/web-2-0-teknolojisi/> adresinden alınmıştır.

Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634. 29 Haziran 2019

<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936655.pdf> adresinden alınmıştır.

Kekeç Morkoç, D., & Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 335-346. 29 Haziran 2019 tarihinde, http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1687.pdf adresinden alınmıştır.

Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen fen etkinliklerinin değerlendirilmesi: Isı ve sıcaklık. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 914-942. 29 Haziran 2019 tarihinde, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/390609> adresinden alınmıştır.

Nakiboğlu, C. (2016). *Kimyasal bağlar*. C. Nakiboğlu (Ed.) *Genel Kimya-1* (s.122-137) içinde Ankara: Anı Yayıncılık.

Pamuk, T. (2018). "Periyodik sistem" ve "kimyasal bağlar" konularının öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin 8. Sınıf öğrencilerinin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

Pasaréti, O., Hajdú, H., Matuszka, T., Jámbori, A., Molnár, I., & Turcsányi-Szabó, M. (2010). *Augmented reality in education*. 29 Haziran 2019 tarihinde, https://people.inf.elte.hu/tomintt/infodidact_2011.pdf adresinden alınmıştır.

Petrucci, R., Harwood, W., & Herring, F. (2005). *Genel kimya: İlkeler ve modern uygulamalar 1*. (T. Uyar, S. Aksoy). Ankara: Palme Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2002).

Schroeder, J., & Greenbowe, T. J. (2009). The chemistry of facebook: Using social networking to create an online community for the organic chemistry laboratory. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(4), Article 3. 29 Haziran 2019 tarihinde, <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss4/3> adresinden alınmıştır.

Topuz, A. C., Yıldırım, Ö., Topu, B., & Göktaş, Y. (2015). Öğrenme teorileri üzerine inşa edilen web 2.0 uygulamaları: Science direct veri tabanı incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 59-69. 29 Haziran 2019 tarihinde, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/75351> adresinden alınmıştır.

Tunalı, N. K., & Özkar, S. (2009). *Anorganik kimya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Investigation of Preservice Mathematics Teachers' Attitudes Towards Profession

Araş. Gör. Dilek İzgiol

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, dilekizgiol90@gmail.com

Prof. Dr. Cenk Keşan

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, cenkkesan@gmail.com

Betül Yılmaz

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, bbetulyilmaz3@gmail.com

Özet

Mesleğe yönelik ilgi ve sevgi, öğretmenliği uygun bir meslek olarak görme, açıkta kalmamak için öğretmenliği tercih etme, bölümden memnuniyet, atama sistemi ile ilgili kaygı, maaş, statü gibi etkenler matematik öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkilemektedir. Matematik öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen etkenler belirlenmeli, bu etkenlerin en aza indirilmesi ve üniversite alınımında daha seçici olunmasıyla öğretmen niteliğinin artmasına yönelik adımlar atılmalıdır. Bu sebeple çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesi ilköğretim matematik öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim görmekte olan yirmi ilköğretim matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etme nedenlerini ve mesleğe yönelik tutumlarını incelemek için öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının başarılı bir öğretmeni tanımlamada öğretme öğrenme sürecini yönetme alanındaki mesleki beceriler üzerinde durdukları görülmüştür. Buna rağmen öğretmen adaylarının bu becerilerde kendilerini daha az yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmesini engelleyen faktörlerin çoğunlukla deneyim eksikliği ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mesleğe Yönelik Tutum, Matematik Öğretmen Adayı, Mesleği Tercih Sebebi.

Abstract

Factors such as care and affection towards the profession, regard teaching as a suitable profession, preference for teaching in order not to be exposed, satisfaction with department, appointment system, anxiety, salary and status factors affect mathematics teacher candidates' attitudes towards the profession. The factors that adversely affect the attitudes of mathematics teacher candidates towards the profession should be identified, steps should be taken to increase the quality of teachers by minimizing these factors and becoming more selective in university admissions. For this reason, it was aimed to investigate the attitudes of primary school mathematics teacher candidates towards the profession. The study group of the case study consisted of twenty primary school mathematics preservice teacher studying at a state university. The students were interviewed to investigate the reasons of preservice mathematics teachers' preference for becoming teacher and their attitudes towards the profession. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. As a result, it was seen that preservice mathematics teachers focused on professional skills in the field of managing teaching and learning process in defining a successful teacher. However, it was found that preservice mathematics teachers considered themselves less competent in these skills. The factors that prevent preservice mathematics teachers from seeing themselves as sufficient are mostly related to lack of experience.

Keywords: Attitude Toward Profession, Preservice Mathematics Teacher, Reason for Choosing Profession.

Giriş

Öğretmen adaylarının içsel nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçmesi, mesleğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Mesleğe yönelik ilgi ve sevgi, öğretmenliği idealindeki meslek olarak görme, öğretmeyi ve öğrencilerle etkileşim kurmayı sevme gibi nedenler içsel faktörlerin arasında yer alır. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutum sergilemeleri için öğretmenlik mesleğini içsel ve özgeci nedenlerle seçmiş olması gerekir. Dışsal nedenlerle öğretmenlik mesleğini seçen adayların içsel nedenlerle seçen adaya göre daha olumsuz sergilemeleri beklenir. (Bursal ve Buldur, 2016). Öğretmenlik mesleğini garanti meslek olarak görme, çalışma koşullarının rahatlığı, ailede öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin olması, aile baskısı ile öğretmenlik mesleğinin seçilmesi gibi dışsal nedenler öğretmen adaylarının bu mesleği seçmesinde etkili olmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının artması için mesleği seçme nedenleri üzerine yoğunlaşılmalıdır. Ailesinde öğretmenlik mesleği yapan ve onlardan mesleğe yönelik olumsuz tutum edinen adaylar mesleki inançları konusunda olumsuz tutum edinebilmektedir. Benzer şekilde iş bulma garantisi, çalışma

koşulları rahatlığı gibi nedenlerle ailelerin teşvik etmesi de olumsuz tutumu arttırmaktadır. Bu olumsuz tutumu önlemek için üniversite sınavının yanı sıra ilgi, kabiliyet, tutum gibi özelliklerin belirlenmesine önem verilmelidir (Eret Orhan ve Ok, 2014).

Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri arasında matematiği ve matematik öğretmeyi sevmek de yer almaktadır. Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmeyi sevmesi, öğretmenlerinden olumlu etkilenmesi, kimya ve matematik alan bilgisine karşı duyulan sevgi öğretmenliği tercih etme sebeplerinin başında gelmektedir. Bunların yanı sıra meslek memnuniyet durumu ve sınav sisteminden doğan mecburiyet gibi etkenler de seçme sebepleri arasındadır. Boz ve Boz'a göre (2008) öğretmen adaylarının %77' si dışsal nedenlerden dolayı, %16' sı da mecburiyetten bu mesleği seçmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenliğin toplum için öneminin vurgulanması öğretmenin güzelliğini aşılacak tecrübeler kazandırılmasıyla öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını arttırabiliriz (Boz ve Boz, 2008). Matematik öğretmenliğini seçen öğretmen adaylarının arasında ideallerindeki mesleğe yerleşemediği için bu mesleği seçen adaylar da bulunmaktadır. Ancak bu durum her zaman olumsuz bir tutuma sebep olmamaktadır. Matematik öğretmenliğini seçen adayların mesleği tercih etme sebeplerinin başında matematiğe ilgi ve sevgi duymaları gelmektedir. Bu mesleği boşa kalmamak için seçen adayların tutumları kendi isteğiyle gelen adaylara göre daha düşüktür. Bu nedenle mesleği tercih nedenleri incelenmelidir. İdeallerindeki bölüme yerleşemediği için bu mesleği seçen adayların %70' i matematik ve geometriye ilgi duymaktadır. Bu adayların ideallerinde başka bir meslek olsa da matematik öğretmenliğini severek yapabileceğini gösterir. Ancak nitelikli bir öğretmen yetiştirmek için üniversite sınavlarına ek olarak adaylarla yüz yüze görüşme yapılarak istek ve beklentilerinin bilincinde olan adaylar seçilmelidir. (Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011). Üniversite sınavına ek olarak yapılan yüz yüze görüşmeler öğretmen adaylarının seçiminde büyük önem taşımaktadır. Bu sayede daha istekli ve özverili, idealinde matematik öğretmenliği olan adayları ayırt ederek daha nitelikli öğretmen yetiştirebiliriz.

Öğretmen adaylarının bu mesleği seçiminde ailesinin ekonomik durumu da öğretmenlik mesleğinin seçilmesinde etkilidir. Öğretmenlik mesleğini seçen adayların ailelerinin gelir düzeyleri oldukça düşüktür. Aynı zamanda annelerinin eğitim düzeyleri babalarına göre çok düşüktür. Öğretmen adaylarının mesleği tercih etmelerine yönelik algıları kişisel ve ekonomik faktörler olarak düşünüldüğünde orta, sosyal faktörler olarak düşünüldüğünde ise zayıf çıkmıştır. Buradan öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek olmadığı sonucunu çıkarabiliriz. Ancak özellikle ilköğretim öğretmenlerinin yoğun bir çocuk sevgisi barındırması gerekmektedir. Bu sebepten dolayı öğretmenlik mesleğine aday seçiminde bu kriterleri ölçebilecek nitelik ve nicelikte ölçme araçları kullanılmalıdır (Özbek, 2007). Öğretmen adayları bu mesleği seçerken iş imkanının fazla olduğunu düşünseler de lisans eğitimi sonrası yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavlarında (KPSS) sınavı ve sınav kaygısı öğretmen adaylarının tutumlarını olumsuz etkilemektedir. 'Kamu Personeli Seçme Sınavlarında (KPSS) sınırlı sayıda öğretmen ataması yapılmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının atanmasının çok da kolay olmadığını göstermektedir. Bunun dışında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel okul ve dershanelerde iş bulma olanakları bulunmaktadır (Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2009). Öğretmen adaylarının en çok deneyim eksikliği ve alan eğitim bilgisi yetersizliği konularında kendilerini yetersiz görmektedir. Öğrenme öğretme sürecini yönetme, öğrenme ortamı oluşturma, ölçme değerlendirme, milli manevi değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği gibi alanlarda da kendilerini yetersiz görmektedirler. Öğretmen adaylarının bu yetersizliklerini önlemek için lisans eğitimi sırasında daha fazla tecrübe edinmeleri sağlanmalıdır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerini araştırmak ve öğretmen olma yolunda kendilerini yeterli ve yetersiz görme sebeplerini incelemektir. Öğretmen adaylarına "Başarılı bir öğretmen deyince aklınıza neler geliyor?" sorusunu sorarak öğretmenlik mesleki yeterliklerden hangilerinden haberdar olup olmadıklarını ve en çok üzerinde durulan yeterliklerin neler olduğu incelenmek istenilmiştir. Başarılı öğretmen olarak tanımlarken kullandıkları yeterlikleri kendilerinde görüp görmedikleri üzerine bilgi edinilip öğretmen adaylarının yetersiz olduğu alanlar ve bu yetersizliklerinin sebeplerini araştırarak bunları gidermek adına çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesi ilköğretim matematik öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim görmekte olan yirmi ilköğretim matematik öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak dört tane açık uçlu soru kullanılmıştır. Bu sorular:

Başarılı bir öğretmen deyince aklınıza neler geliyor? Açıklayınız.

Başarılı bir matematik öğretmeni olma yolunda mesleki olarak kendinizi yeterli gördüğünüz beceriler nelerdir?
Başarılı bir matematik öğretmeni olma yolunda mesleki olarak kendinizi yeterli görmediğiniz beceriler nelerdir?
Başarılı bir matematik öğretmeni olma yolunda mesleki olarak kendinizi yeterli görmediğiniz faktörlerde yetersiz olma sebepleriniz nelerdir?

Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Meb (2017) tarafından belirlenen Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri tablosundaki temalara göre kodlama gerçekleştirilmiştir.

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalarına katılır.

Şekil 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler (Meb, 2017).

Alanında uzman iki araştırmacının yaptığı kodlamalar üzerinden hesaplanan Miles ve Huberman güvenilirlik katsayısı yüzde 91 bulunmuştur (görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı).

Verilerin analiz sürecine baktığımızda; verilerin organize edilmesi, temaların kodlanması ve organize edilmesi, verilerin sunumu ve bunların yorumlanmasını içerir.

Veri analizinin planı ve her aşamada yapılan işlemler aşağıda sunulmuştur:

Ön Hazırlık: Yapılan görüşmelere ait olan yazılı materyaller toplanarak dosyalanmıştır. Sonrasında verinin aslına sadık kalınarak bilgisayara aktarılmıştır. Ardından verilerin çözümleme sürecine geçilmiştir.

Verilerin Kodlanması: Açık uçlu soruların verileri mesleğe yönelik tutum ile ilgili kavramsal çerçeveye uygun olacak şekilde sözcükler halinde kodlanmıştır.

Verilerin Sunumu: Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar arasındaki ilişkiler doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların ve ortaya çıkan temaların sunumunda tablodan yararlanılmıştır.

Verileri Yorumlama: Elde edilen bulgular benzer çalışmaların sonuçları ve uzman görüşü doğrultusunda yorumlanmıştır. Açık uçlu soruların cevaplarının yorumlanmasında MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri tablosundan yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Yapılan analizler sonucunda verilerin temalara göre dağılım tablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo 1. Yeterliklerin Sorulara Göre Dağılımı

Temalar;	Soru 1	Soru 2	Soru 3	Soru 4
A	3	3	3	
A2	1	2	4	5
A3				

B	B1	4	2	5	
	B2	6	7	8	
	B3	14	15	16	
	B4	2			1
C	C1	1			1
	C2	9	3		
	C3	8	3	3	1
	C4	4	10	3	1
Deneyim eksikliği					11
Sınav kaygısı					6
Teknik sorunlar					2
Meslek memnuniyetsizliği					3

“Başarılı bir öğretmen deyince aklınıza neler geliyor? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre başarılı bir öğretmenin en çok B3 temasındaki yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Yani başarılı bir öğretmeni tanımlarken en çok öğretme ve öğrenme sürecini etkili kullanılmasının üzerinde durulmuştur.

İkinci olarak ise C2 temasındaki öğrenciye yaklaşım ve öğrencinin gelişimini destekleyici tutum üzerinde durulmuştur. Bu temalardan sonra C3-B2-(C4 ve B1)-A1-B4-(A2 ve C1) temalarına da azalan bir sırayla yer verilmiştir. Buradan diyebiliriz ki öğretmen adayları iletişim ve iş birliği, öğrenme ortamları oluşturma, kişisel ve mesleki gelişim, eğitim öğretimi planlama, alan bilgisi, ölçme ve değerlendirme, alan eğitimi bilgisi, milli manevi ve evrensel değerler gibi temalara az miktarda değinmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar arasında A3 teması ile ilgili veri bulunmamaktadır. Buradan öğretmen adaylarının mevzuat bilgisinden haberdar olmadıkları sonucunu çıkarabiliriz.

“Başarılı bir matematik öğretmeni olma yolunda mesleki olarak kendinizi yeterli gördüğünüz beceriler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

En çok üzerinde durulan tema B3'tür.

İkinci olarak ise C4 temasındaki yeterlilikler üzerinde durulmuştur. Yani öğretmen adayları öz değerlendirme yapma kişisel ve mesleki çalışmalara katılma gibi kişisel ve mesleki gelişim konusunda kendilerini yeterli görmektedir. B2 temasında yani öğrenme ortamları oluşturma konusunda da kendilerini yeterli görmektedirler. A1-C2-C3 temalarına az da olsa değinmişlerdir. Bu temalar alan bilgisi, öğrenciye yaklaşım, iletişim iş birliği başlıkları altındadır. En az olarak da A2 ve B1 temalarına değinilmiştir. Yani öğrenen adayları alan eğitimi bilgisi ve eğitim öğretimi planlama temalarında kendilerini az miktarda yeterli görmektedirler. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar arasında A3, B4, C1 temaları ile ilgili veri bulunmamaktadır. Buradan öğretmen adaylarının mevzuat bilgisi, ölçme değerlendirme, milli manevi ve evrensel değerler temalarından haberdar olmadıklarını ya da kendilerini yeterli görmedikleri sonucunu çıkarabiliriz.

“Başarılı bir matematik öğretmeni olma yolunda mesleki olarak kendinizi yeterli görmediğiniz beceriler nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmedikleri alan ise yine B3 temasındaki yeterliliklerle ilgilidir. İkinci olarak ise B2 teması ile ilgilidir. Yani çoğunlukla öğretme, öğrenme sürecini yönetme ve öğrenme ortamı oluşturma konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler. B1 yani eğitim öğretimi planlama temasında kendilerini yetersiz gören öğretmen adayları bulunmaktadır. Alan eğitimi bilgisi(A2), alan bilgisi (A1), iletişim ve iş birliği (C3), kişisel ve mesleki gelişim(C4) temalarında kendilerini az da olsa yetersiz görmektedirler. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar arasında A3, B4, C1, C2 temaları ile ilgili veri bulunmamaktadır. Buradan öğretmen adaylarının mevzuat bilgisi, ölçme değerlendirme, milli manevi ve evrensel değerler temalarından haberdar olmadıkları ya da kendilerini yetersiz görmedikleri sonucunu çıkarabiliriz.

“Başarılı bir matematik öğretmeni olma yolunda mesleki olarak kendinizi yeterli görmediğiniz faktörlerde yetersiz olma sebepleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının en çok deneyim eksikliği nedeniyle kendilerini yetersiz gördüğü görülmektedir. Daha sonra ise sınav kaygısı, alan eğitimi bilgisi(A2), meslek memnuniyetsizliği, teknik sorunlar gibi etkenler azalarak sebep olduğu görülmektedir. Az da olsa B4(ölçme ve değerlendirme), C1(millî manevî değerler), C3(iletişim ve iş birliği), C4(kişisel ve mesleki gelişim) gibi etkenler bulunmaktadır. A1, A3, B1, B2, B3, C2 temalarına yetersiz görme sebepleri arasında değinilmemiştir.

Tablo 2. Mesleki Genel Yeterlik ve Diğer Faktörlere Göre Öğrenci Cevapları

Temalar	Cevaplar			
A	A1	Matematik bilgisi hakkında bazı konularda kör noktalarım var	Matematik dilini anlamak	Alanında uzman
	A2	Soru bilgimin çeşitliliği yok	Öğrencinin düşebileceği kavram yanlışlarını öngörebilme ve bunu en aza indirgeyebilmek	Her konuya her sınıf düzeyinde hâkim olamamak
B	B1	Ders öncesi hazırlıklarını tamamlayıp uygulamaya koyan	Öğrencilerin ait oldukları gelişim düzeyine uygun olarak eğitimi planlayabilen	Staj derslerinin az olması nedeniyle sınıf deneyiminin azlığı
	B2	Çok farklı düşünen öğrencilerin varlığından haberdar olan	Her çocuğa ihtiyacı doğrultusunda davranan	Öğrencinin farklı çağrışımlarla düşünmesine yön veren
	B3	Öğrencilerin derste aktif olmasına izin veren	Ezberden çok sorgulatarak öğretmek	Öğrencinin araştırmasını ve keşfetmesini sağlamak
	B4	Öğrencileri iyi gözlemleyen	Öğrencilerin eksiklerini belirleyebilen	Konuyu anlattıktan sonra anlaşılmadığını fark etmek
C	C1	Öğrencilere pozitif ayrımcılık yapmaktan korkmak	Ders dışında öğrencilere saygı gösteren	
	C2	Öğrencilere başaramayacaklarına dair olumsuz cümleler kurmayan	Davranışlarıyla örnek olan	Öğrencinin kendini keşfetmesi için rehber olmalı
	C3	Öğrencilerle iletişimi iyi	Kendini ifade edebilen	İletişim
	C4	Her zaman daha iyisini hedefleyen	Mesleğini seven	İşini ciddiyetle yapmak
Deneyim eksikliği	Uygulama dersinin son sınıfta verilmesi	4 yıl verilen eğitim derslerinin teoride kalması ve hayata geçiremememiz	Sınıf ve okul ortamında yaşanabilecek sorunlarda ne yapılacağına dair tecrübesizlik	
Sınav kaygısı	Yoğun bir çalışma içinde olmak	KPSS	Kpss yüzünden alanımla ilgili araştırma yapamıyorum	
Teknik sorunlar	Gerekli teknolojinin bulunmaması	Bilgisayarım yok		
Meslek memnuniyetsizliği	Hayal kırıklığına uğramış olmak	Meslek seçimi sırasındaki tercih	Üzerine düşmemek	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının çoğu başarılı bir öğretmeni tanımlarken en çok öğretme öğrenme süreci gibi mesleki beceriler üzerinde durmalarına rağmen kendilerini en çok yetersiz hissettikleri alanın da bu süreç olduğu görülmektedir. Öğrenciye yaklaşım ve öğrencinin gelişimini destekleyici tutum üzerinde de başarılı öğretmen tanımını yapan öğretmen adayları bulunmaktadır. Aynı zamanda iletişim ve iş birliği, öğrenme ortamları oluşturma, kişisel ve mesleki gelişim, eğitim öğretimi planlama, alan bilgisi, ölçme ve değerlendirme, alan eğitimi bilgisi, milli manevi ve evrensel değerler temalarına az miktarda değinmişlerdir. Bu temaların üzerinde daha fazla durularak öğretmen adaylarının bu alanlardaki bilgileri artırılabilir. Hiçbir öğretmen adayı başarılı öğretmeni tanımlarken mevzuat bilgisine değinmemiştir. Bu konuda bilgilerinin olmaması değinmemelerinin sebebi olabilir. Lisans eğitiminde mevzuat bilgisi üzerinde durulmalıdır.

Öğretmen adayları alan bilgisi, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği temalarına kendilerini yeterli gördükleri beceri olarak az miktarda değinilmiştir. En az yeterli gördükleri temalar ise alan eğitim bilgisi ve eğitim öğretimi planlamadır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar arasında mevzuat bilgisi, ölçme değerlendirme, milli manevi ve evrensel değerler bulunmamaktadır. Buradan öğretmen adaylarının bu temalardan haberdar olmadıklarını ya da kendilerini yeterli görmedikleri sonucunu çıkarabiliriz.

Öğretmen adayları öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, öğrenme ortamları oluşturma, eğitim öğretimi planlama temalarından kendilerini yetersiz görmektedirler. Alan eğitim bilgisi, alan bilgisi, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim temalarında ise kendilerini az da olsa yetersiz hissetmektedirler. Öğretmen adayları kendilerini yetersiz gördüğü beceriler arasında mevzuat bilgisi, ölçme değerlendirme, milli, manevi ve evrensel değerler temaları yer almamaktadır. Buradan bu temalardan haberdar olmadıklarını ya da kendilerini yetersiz görmedikleri sonucunu çıkarabiliriz.

Yetersiz hissetme sebeplerinde en çok deneyim eksikliği üzerinde durmalarıyla ise öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında daha çok uygulamalı eğitim almaları gerektiği sonuç ve önerisine ulaşabiliriz. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının olumlu yönde artırılması için daha erken ve daha çok tecrübe etmesi gerekmektedir.

Son sınıf öğrencilerinin alan eğitim bilgisi üzerine kendilerini yetersiz hissetme sebepleri üzerinde durulmalıdır. Sınav kaygısı, meslek memnuniyetsizliği, teknik sorunlar gibi etkenlerin ortadan kaldırılması için öğretmen alımında ve öğretmenlik bölümüne alımında daha seçici çözümler getirilebilir. Ölçme ve değerlendirme, milli manevi değerler, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim temaları da az da olsa öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz görme sebepleri arasında yer almaktadır. Bu temalarının kazandırılması için lisans eğitimi sırasında daha fazla üzerinde durulmalıdır.

Kaynaklar

Boz, Y., ve Boz, N. (2008). Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(1), 137-144.

Bursal, M., ve Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceklere yönelik beklentileri: Karşılaştırmalı bir analiz. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 351-376.

Eret Orhan, E., ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik Programlarını Kimler Tercih Ediyor? Adayların Giriş Özellikleri ve Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(4), 75-92.

Hacıömeroğlu G., ve Şahin Taşkin Ç. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye, pp.1-9.

Meb (2017). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara.

Özbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları. Fırat University Journal of Social Science, 17(1), 145-159.

Tataroğlu, B., Özgen, K., Alkan, H. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenliği Tercih Nedenleri ve Beklentileri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.

Türkiye’de 2010-2018 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların İçerik Analizi

Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

İletişim: nesrinozsoy@adu.edu.tr

Nevzat ANGIN

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

İletişim: nevzatangin@hotmail.com

Burcu BOZTÜRK MACİT

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

İletişim: burcubztrk@hotmail.com

Bu çalışmanın amacı, 2010-2018 yıllarında yayınlanan matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı tez ve makalelerin içerik analizini yapmaktır. Bu çerçevede 9 yıllık sürede Türkçe diliyle yayınlanan 18 adet makale, 14 adet yüksek lisans tezi ve 1 adet de doktora tezi üzerine içerik analizi yapılmıştır. Tezlere ve makalelere ulaşmak için yayınların başlığında, içinde “matematik” ve “drama” kelimelerinin geçtiği yayınlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Tezler için YÖK veri tabanı, makaleler için ise ULAKBİM, DergiPark ve Google Akademik veri merkezleri kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar yıl, cinsiyet, araştırma çeşitleri, veri analiz yöntemleri, araştırma başlıkları, matematik konuları, çalışılan örneklem ve veri toplama aracı kategorilerine ayrılarak değerlendirilmiştir. Bu kategorilere göre yapılan analizler frekans ve yüzde gibi betimsel istatistik teknikleri kullanılarak tablo-grafiklerle sunulmuştur. 2010-2018 yılları arasında incelediğimiz çalışmalarda araştırma yönteminin; nicel yöntem, araştırma çeşitlerinin; deneysel araştırma, araştırma başlıklarının; duyuşsal boyut, çalışılan örneklem; ortaokul öğrencileri, veri toplama aracının; anket, yayın türünün; makaleler üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Araştırmacıların cinsiyeti olarak kadın ve erkek araştırmacıların sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Ayrıca 2013 yılında bu konuda hiç bir yayının yapılmadığı da tespit edilmiştir. Günümüz matematik eğitiminde yeni öğretim yöntemleri yaklaşımlarının önemi artmaktadır. İncelenen çalışmalara göre yaratıcı drama en etkili öğretim yöntemlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde de matematik eğitiminde yaratıcı drama çalışmalarının yaygın kullanılması önerilmektedir. Buna bağlı olarak yeni yapılacak çalışmalarda farklı örneklem gruplarının ve farklı matematik konularının çalışılabileceği önerilmektedir. Bu çalışmanın yaratıcı drama ve matematik konularındaki araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Matematik eğitimi, yaratıcı drama, içerik analizi.

Giriş

Matematik antik yunanca “matisis” kelimesinden türetilmiştir. Türkçe olarak “ben bilirim” anlamına gelmektedir (Sertöz, 2000). Matematik, insanlar tarafından dünyanın ve yaşamın anlaşılması ve fikirler üretilebilmesi için yardımcı bir eleman olarak da görülebilir (Ernest, 1991). Kısacası matematik, birtakım bağıntı ve yorumlarıyla insan hayatına destek veren bir bilim dalıdır. Matematik öğretiminin amacı; kişiyi günlük hayatta gerekecek matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek için düşünme biçimi kazandırmaktır (Altun, 2008). Eğitim ise bireyin yaşadığı toplumda uygulama değeri olan yeteneklerini davranış olarak kazandığı süreçler toplamıdır (Demirel & Kaya, 2007). Çağımızda yeni fikirler üretebilmek, teknolojiye uyum sağlamak, yaşamın içinde yer alabilmek için Matematik ve eğitimden kopuk bireyler düşünülemez.

Modernleşen çağda bilgiyi hazır olarak edinen, ezbere yönelen bireyin yetişmesi yerine; çok yönlü düşünen, problem çözme becerilerini kullanabilen, yaratıcı ve üretken bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda çağa ayak uydurmak isteyen, bilim ve teknoloji alanında söz sahibi olmak isteyen toplumlar, bireyleri eğitmek durumundadır. Çünkü toplumun ve çağın beklentilerini gerçekleştirmenin yolunun eğitimden geçtiği bir gerçektir. Yaşadığımız bilgi çağında benimsenen bu gerçekle beraber matematik dersinin niteliğine verilen önem son yıllarda daha da artmış bireylerin matematik becerilerinin gelişmesi daha da önemsenmeye başlamıştır (Borlat, 2018).

Bir problemi anlamak için zihinde benzer problemleri ilişkilendirmek ya da olasılıklı çözümler için yaklaşımları canlandırmak ve çözümü elde edene dek zihinsel aktiviteleri geliştirmek gerekir (Hacısalıhoğlu, 2003). Matematik öğretiminde en çok kullanılan yöntem olarak karşımıza düz anlatım ve öğretmen merkezli öğretim yöntemleri çıkmaktadır. Bireylerin zihinsel gelişim aşamaları göz önüne alındığında, soyut bilgilerin kavranabilmesi ve kullanılabilir hale getirilebilmesinde bu yöntemlerden ne kadar yararlanıldığı ortadadır. Eğitimde, öğrenenin aktif, öğretmenin rehber konumunda olduğu etkileşimli yöntemlere duyulan gereksinim matematik öğretiminde de her geçen gün kendisini göstermektedir (Kayhan, 2012). Sayısal problemlerin çözümü tek olsa da kullanılan farklı yöntemlerin kullanılmasının en ekonomik ve kullanışlı yolunun bulunması önemlidir (Özsoy, 2003). Bunu sağlayan yöntemlerden biri yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyun” süreçlerinin anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San, 1990). Adıgüzel, 2015’e göre yaratıcı drama; grup etkinliğidir, bir eğitmen (lider) veya dramayı bilen veya bir yöntem olarak kullanabilecek bir öğretmen yönlendirir, merkezde olan katılımcıların tecrübeleriyle şekillenir, canlandırma odaklıdır, sonuç yerine süreç önemlidir, herkese uygulanabilir, tüm disiplinleri içine alabilir, kesinlikle tiyatro değildir, oyunların genel özelliklerinden yararlanır, ısınma(hazırlık) ve canlandırma ve değerlendirme süreçlerinden oluşur, birbirine sistematik aşamalarla ilerler, yöntem ve ders olarak kullanılabilir. Yaratıcı dramanın amacı ise; yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek, öğrencinin kendini tanıma ve iletişim kurma becerisini geliştirmek, estetik davranışları geliştirmek, demokratik tutumu benimsetmek, birlikte çalışabilme becerisi kazandırmak, sosyal duyarlılığı yaratma, ifade becerilerini geliştirmek olarak sıralanabilir.

Matematik eğitiminin ve eğitimde yaratıcı drama yönteminin özellikleri ve amaçlarıyla örtüştüğü yapılan çalışmalarla da görülebilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2010-2018 yıllarında yayınlanan matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı tez ve makalelerin bazı değişkenlere göre içerik analizini yapmaktır. Yaptığımız bu çalışmada Türkiye’de matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmaların genel bir çerçevesini oluşturmak amaçlanmıştır. Taner Yücedağ “2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı tezinde 2000-2009 yılları arasındaki matematik eğitimi alanındaki çalışmaları incelemiştir. Bizim araştırmamızın amacı da 2010-2018 yılları arasında Türkiye’de matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmaları incelemektir. Araştırmamızda Türkiye’deki matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemi ile ilgili çalışmaların son 9 yılda ne durumda olduğunu belirlemek hedeflenmektedir.

Araştırma Problemi

YÖK veri merkezinden ulaşılan tezlerde ve ULAKBİM, DergiPark, Google Akademik veri merkezlerinden ulaşılan makalelerde, 2010 ile 2018 yılları arasında Türkiye’de yayınlanmış matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı araştırmaların içeriklerinin bazı değişkenlere göre dağılımı nasıldır?

Alt Problemler

- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmacının cinsiyetine göre dağılımı nasıldır?
- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmanın çeşidine göre dağılımı nasıldır?
- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmanın başlığına göre dağılımı nasıldır?
- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların matematik konularına göre dağılımı nasıldır?
- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların çalışılan örnekleme göre dağılımı nasıldır?
- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların yayınlarının türüne göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada Türkiye’de 2010-2018 yıllarında yayınlanan matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı tez ve makalelerin incelenmesi içerik analizi tekniklerine uygun olarak araştırılmıştır. Araştırmada belgesel tarama modeli ile betimsel bir araştırma yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de 2010-2018 yıllarında yayınlanan matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı tez ve makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; tezlere ulaşmak için YÖK Ulusal Tez Merkezine ulaştırılan tezler, makaleler için ise ULAKBİM, DergiPark ve Google Akademik veri merkezlerinden ulaşılabilen makaleler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada tezlere ulaşabilmek için YÖK Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. 2010-2018 yılları arasında başlığında “matematik” ve “drama” kelimelerinin geçtiği yayınlar araştırmaya dâhil edilmiştir. Makalelere ulaşmak için ise tezlere ulaşmak için kullanılan yol kullanılmıştır. Araştırma ULAKBİM, DergiPark ve Google Akademik veri merkezlerinde, 2010-2018 yılları arasında yayınlanan, başlığında “matematik” ve “drama” kelimelerinin geçtiği yayınlarda yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Ulaşılan yayınları inceleyebilmek için 9 ayrı kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler; araştırmanın yayınlandığı yıl, araştırmacının cinsiyeti, araştırmanın yöntemi, araştırmanın çeşidi, araştırmanın başlığı, matematik konuları, çalışılan örneklem, veri toplama aracı, yayının türü başlıklarıyla incelenmiştir. Bu sınıflama yapılırken 2010 yılında Taner Yücedağ’ın “2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı tezi dikkate alınmıştır. 2000-2009 yılları arasında bu sınıflara göre incelenen yayınları, 2010-2018 yılında aynı kategorilere göre inceleyerek 2000 yılından 2018 yılına kadar genel bir çerçevede analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu verilerin analizinde betimsel istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Veriler frekans ve yüzde gibi nicel değerlerle ifade edilmiştir. Ulaşılan yayınların her biri kodlanarak bulgular kısmından sınıflamada sözü geçen yayına kolayca ulaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Değişkenlerin Belirlenmesi

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmalar temele aldıkları felsefeye göre; nicel araştırmalar, nitel araştırmalar ve karma araştırmalar olarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın Çeşidi: Ulutaş ve Ubuz'un (2008) "Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası" konulu araştırmasındaki başlıklardan yararlanılmıştır. Altı kategoride incelenmiştir: Deneysel araştırma, literatür tarama, içerik analizi, materyal geliştirme, derleme, kitap inceleme.

Araştırmanın Başlığı: Kayhan ve Özgün Koca'nın (2004) "Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları: 2000–2002" başlıklı çalışmasındaki sınıflaması kullanılmıştır. Bu kategoriler: Tutum, bilişsel boyut, başarı, teknoloji, öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme programı, ölçme ve değerlendirme, sosyo-kültürel etkiler, matematik konuları, fen eğitimi, matematiksel kültür, diğer.

Matematik Konuları: Bu bölümde Ulutaş ve Ubuz' un (2008) "Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası" konulu çalışmadaki ölçütlerinden yararlanılmıştır. Araştırma konu başlıkları: Sayılar, geometri, istatistik ve olasılık, Cebir I, Cebir II, Yüksek matematik şeklinde alt kategorilere ayrılmıştır.

Çalışılan Örneklem: Araştırmalardaki çalışılan örneklem grupları kategorilere ayrılmadan incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmalardaki veri toplama araçları alt kategorilere ayrılmadan incelenmiş ve kullanılan araçlar çalışmaya aktarılmıştır. 4 farklı veri toplama aracıyla çalışıldığı görülmüştür. Bu kategoriler: Gözlem, görüşme, anket ve doküman analizi veri toplama araçlarıdır.

Yayının Türü: Araştırılan çalışmalar 3 alt yayın türünde incelenmiş. Yayınlar yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale olarak sınıflandırılmıştır.

Bulgular

3.1. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen yayınlara ait çalışmaların yıllara göre dağılımları Tablo 3.1.1., Tablo 3.1.2. ve Grafik 3.1.1'de verilmiştir.

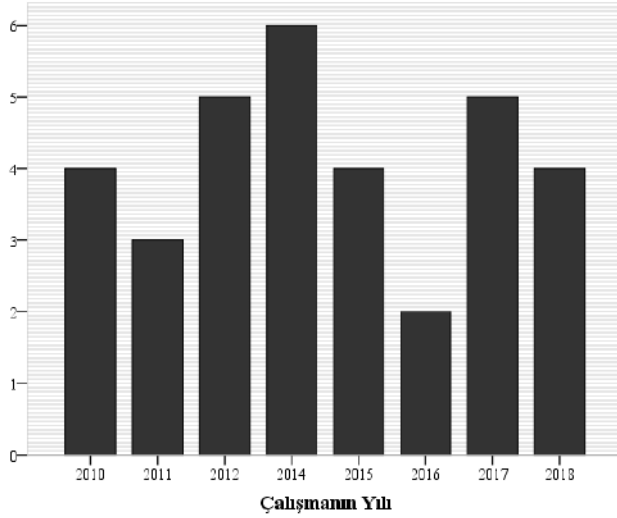
Tablo 3.1.1.

<u>Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı</u>		
Yıllar	N	%
2010	4	12,1
2011	3	9,1
2012	5	15,2
2014	6	18,2
2015	4	12,1
2016	2	6,1
2017	5	15,2
2018	4	12,1
Toplam	33	100,0

Tablo 3.1.2.

<u>Çalışmaların Yıllara Göre Kod Dağılımı</u>	
Yıllar	Kod
2010	3, 8, 14, 28
2011	19, 27, 32
2012	10, 15, 25, 26, 31
2014	4, 6, 16, 23, 24, 33
2015	2, 5, 17, 22
2016	13, 21
2017	7, 11, 12, 18, 20
2018	1, 9, 29, 30
Toplam	33

Grafik 3.1.1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



Tablo 3.1.1., Tablo 3.1.2. ve Grafik 3.1.1. 2013 yılında matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı herhangi bir yayınlara karşılaşılmadığı görülmektedir. En az yayın yapılan 2016 yılında 2 adet yayının yapıldığı ve en çok yayın yapılan 2014 yılında ise 6 adet yayının yapıldığı görülmektedir. 2010 yılından 2018 yılına kadar ise çalışmalarda artma veya azalma eğilimi görülmemektedir.

dağılımı nasıldır?

Araştırmamız kapsamındaki 9 yıllık sürede araştırmacıların cinsiyetlerine ait verilere Tablo 3.2.1., Grafik 3.2.1. ve Grafik 3.2.2.'de yer verdik.

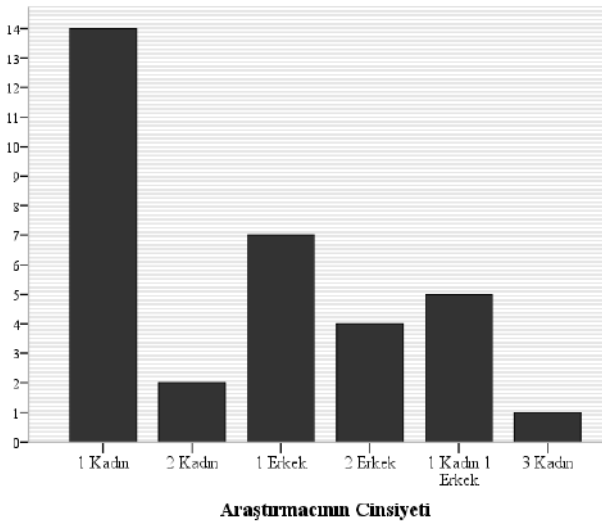
Tablo 3.2.1

Cinsiyet

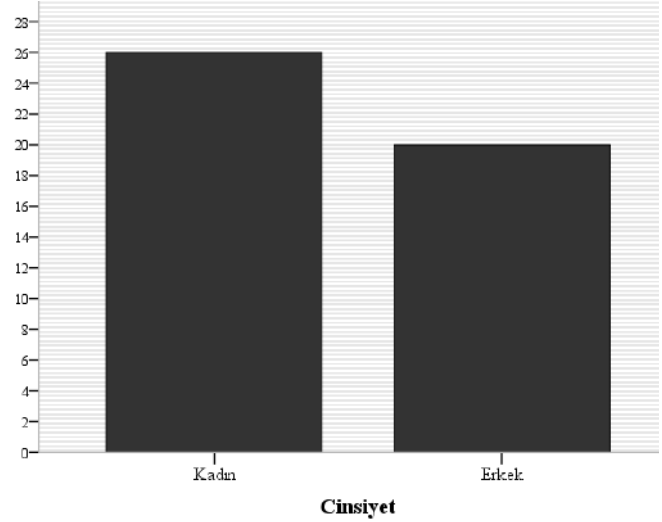
	N	%
Kadın	26	56,5
Erkek	20	43,5
Toplam	46	100,0

2010-2018 yılları arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 3.2.1.'de görüldüğü gibi toplam frekansın incelenen toplam çalışma sayısından fazla olmasının nedeni bazı çalışmalarda 1'den fazla araştırmacının beraber çalışması olduğu görülecektir. 1 kadın araştırmacıların çalışmalarının yarısına yakını oluşturduğu görülüyor.

Grafik 3.2.1. Araştırmacıların Cinsiyetleri



Grafik 3.2.2. Araştırmacıların Toplam Cinsiyetleri

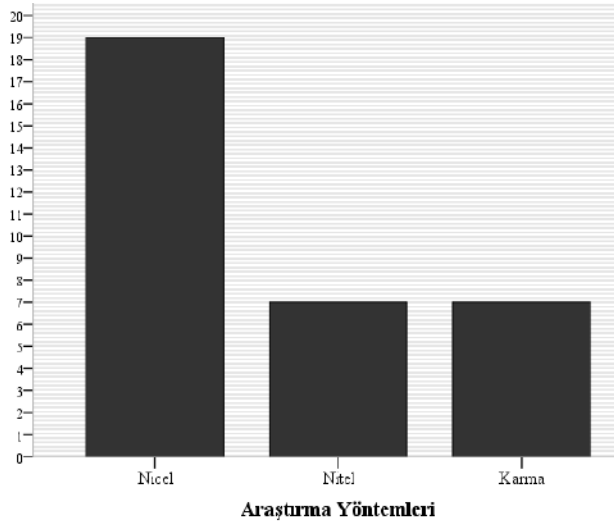


3.3. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?

Araştırma kapsamında incelenen yayınlara ait çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımları Tablo 3.3.1., Tablo 3.3.2. ve Grafik 3.3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.3.1.

<i>Araştırma Yöntemi</i>	N	%
Nicel	19	57,6
Nitel	7	21,2
Karma	7	21,2
Toplam	33	100,0

Grafik 3.3.1. *Araştırma Yöntemi*

Araştırdığımız 33 çalışmanın %57,6'sında nicel yöntem kullanılmıştır. En çok tercih edilen araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemi olmuştur. Nitel ve karma yöntemler de toplam çalışmaların %42,4'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 3.3.2.

<i>Araştırma Yöntemine Göre Kod Dağılımı</i>	Kod
Nicel	1, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 33
Nitel	3, 4, 10, 12, 27, 28, 30
Karma	2, 5, 6, 20, 22, 26, 32
Toplam	33

3.4. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmanın çeşidine göre dağılımı nasıldır?

2010 ile 2018 yılları arasındaki incelediğimiz çalışmalarda araştırma çeşidine göre inceleme sonuçları Tablo 3.4.1, Tablo 3.4.2. ve Grafik 3.4.1'de verilmektedir.

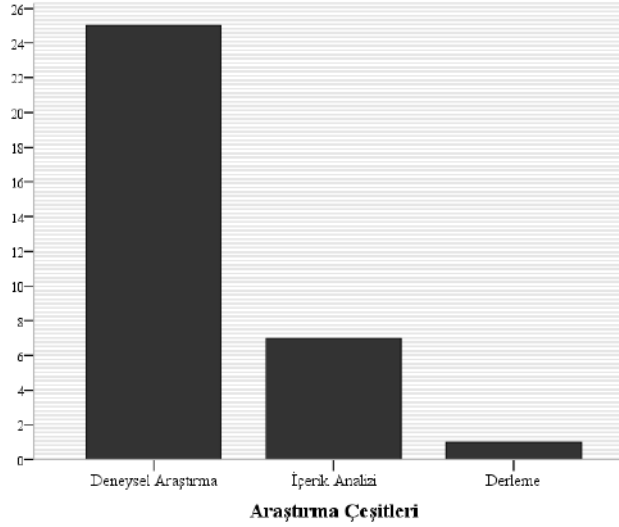
Tablo 3.4.1.

<i>Araştırma Çeşitleri</i>	N	%
Deneysel Araştırma	25	75,8
İçerik Analizi	7	21,2
Derleme	1	3,0
Toplam	33	100,0

Grafik 3.4.1. *Araştırma Çeşitleri*

Tablo 3.4.2.

<i>Araştırma Çeşitlerine Göre Kod Dağılımı</i>	Kod
Deneysel Araştırma	6, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
İçerik Analizi	1, 2, 3, 4, 5, 10, 12
Derleme	11
Toplam	33



İncelenen 33 adet çalışmada deneysel araştırmaların tüm araştırmaların%75,8'ini oluşturduğu görülmektedir. 1 tane derleme çalışması, 7 tane de içerik analizi çalışması yapılmıştır.

3.5. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların araştırmannın başlığına göre dağılımı nasıldır?

İncelediğimiz 33 adet çalışmada araştırmannın başlığına göre sonuçlar Tablo 3.5.1, Tablo 3.5.2. ve Grafik 3.5.1'de verilmektedir.

Tablo 3.5.1.

Araştırma Başlıkları

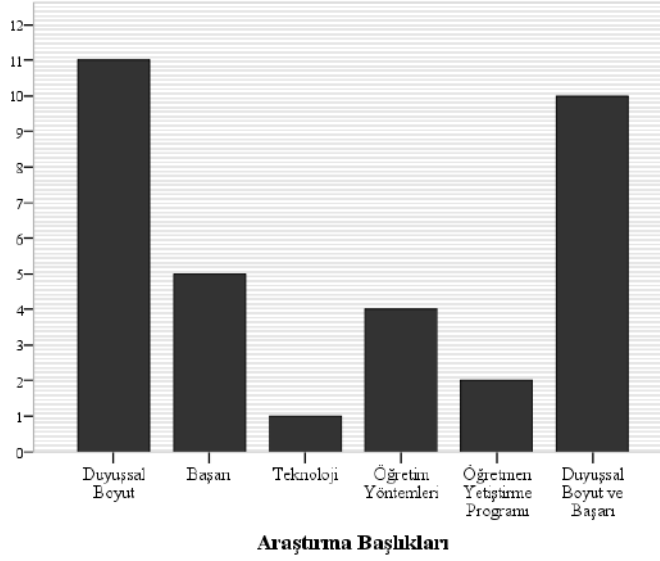
	N	%
Duyuşsal Boyut	11	33,3
Başarı	5	15,2
Teknoloji	1	3,0
Öğretim Yöntemleri	4	12,1
Öğretmen Yetiştirme Programı	2	6,1
Duyuşsal Boyut ve Başarı	10	30,3
Toplam	33	100,0

Tablo 3.5.2.

Araştırma Başlıklarına Göre Kod Dağılımı

	Kod
Duyuşsal Boyut	2, 3, 4, 8, 12, 13, 14, 17, 21, 26, 29
Başarı	9, 15, 16, 31, 33
Teknoloji	11
Öğretim Yöntemleri	10, 27, 28, 30
Öğretmen Yetiştirme Programı	5, 6
Duyuşsal Boyut ve Başarı	1, 7, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 32
Toplam	33

Grafik 3.5.1. *Araştırma Başlıkları*



2010-2018 yılları arasındaki çalışmalara baktığımız araştırma başlığı olarak en çok araştırılan konu duyuşsal boyut olmuştur.

3.6. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların matematik konularına göre dağılımı nasıldır?

Yayınlar matematik konularına göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3.6.1, Tablo 3.6.2. ve Grafik 3.6.1. ile gösterilmiştir.

Tablo 3.6.1.

Matematik Konuları

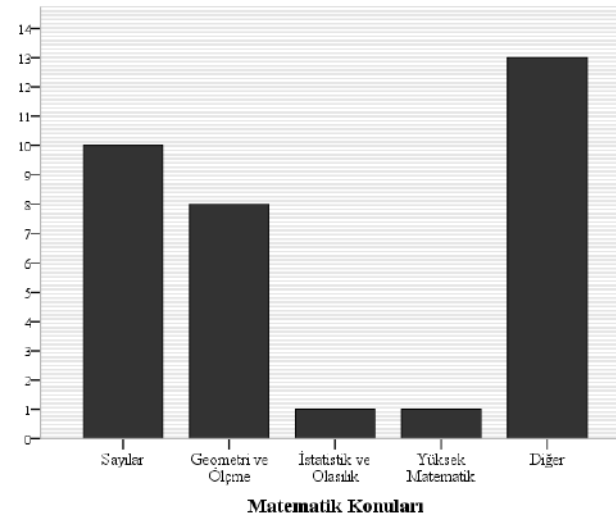
	N	%
Sayılar	10	30,3
Geometri ve Ölçme	8	24,2
İstatistik ve Olasılık	1	3,0
Yüksek Matematik	1	3,0
Diğer	13	39,4
Toplam	33	100,0

Tablo 3.6.2.

Matematik Konularına Göre Kod Dağılımı

	Kod
Sayılar	1, 15, 18, 19, 20, 24, 29, 30, 32, 33
Geometri ve Ölçme	7, 8, 9, 14, 16, 17, 23, 31
İstatistik ve Olasılık	25
Yüksek Matematik	27
Diğer	2, 3, 4, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 21, 22, 26, 28
Toplam	33

Grafik 3.6.1. *Matematik Konuları*



İncelenen çalışmalara göre çalışmaların %39,4'ünde diğer matematik konuları kullanılmıştır. Diğer seçeneğinde herhangi bir matematik konusu bulunmamaktadır. Öğrenci veya öğretmenlerin yaratıcı dramaya karşı görüşleri, tutumları ve bilgilerinin araştırıldığı, içerik analizi, derleme yapılan çalışmaları belirtmektedir.

3.7. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların çalışılan örnekleme göre dağılımı nasıldır?

İncelediğimiz 33 adet çalışmanın hangi örneklem grupları üzerinde çalışıldığı Tablo 3.7.1, Tablo 3.7.2. ve Grafik 3.7.1’de verilmektedir.

Tablo 3.7.1.

Çalışılan Örneklem

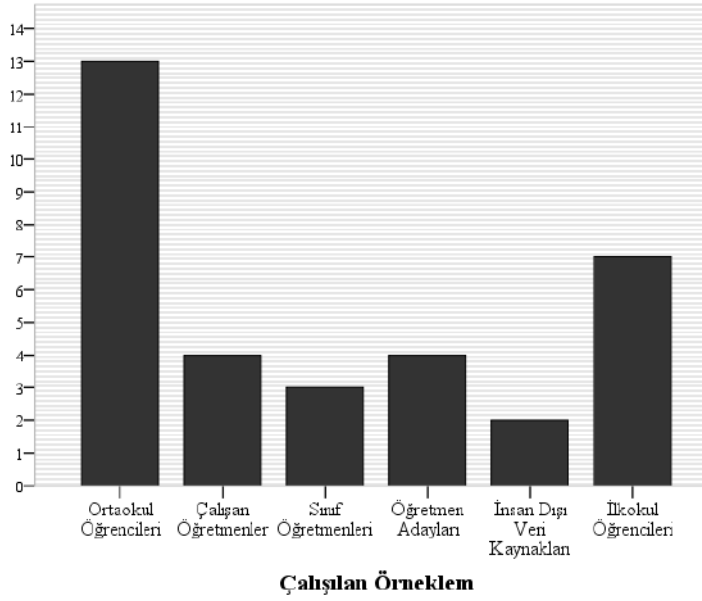
	N	%
Ortaokul Öğrencileri	13	39,4
Çalışan Öğretmenler	4	12,1
Sınıf Öğretmenleri	3	9,1
Öğretmen Adayları	4	12,1
İnsan Dışı Veri Kaynakları	2	6,1
İlkokul Öğrencileri	7	21,2
Toplam	33	100,0

Tablo 3.7.2.

Çalışılan Örnekleme Göre Kod Dağılımı

	Kod
Ortaokul Öğrencileri	1, 7, 8, 9, 14, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 32, 33
Çalışan Öğretmenler	2, 12, 21, 30
Sınıf Öğretmenleri	3, 4, 27
Öğretmen Adayları	5, 6, 13, 22
İnsan Dışı Veri Kaynakları	11, 12
İlkokul Öğrencileri	15, 16, 20, 26, 28, 29, 31
Toplam	33

Grafik 3.7.1. *Çalışılan Örneklem*



2010 ile 2018 yılları arasında yapılan çalışmalara bakıldığında matematik eğitimi alanında yaratıcı drama yönteminin çalışıldığı yayınlarda ortaokul öğrencileri üzerindeki çalışmalar en çok çalışılan örneklem grubudur. Tüm çalışmaların %39,4'ünü ortaokul öğrencileri örneklem grubu almıştır. İlkokul öğrencilerinin örneklem grubu seçildiği çalışmalar ise tüm çalışmaların %21,2'sini oluşturmaktadır.

3.8. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

İncelediğimiz 33 adet çalışmada hangi veri toplama araçlarının kullanıldığı Tablo 3.8.1. , Tablo 3.8.2. ve Grafik 3.8.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.8.1.

Veri Toplama Aracı

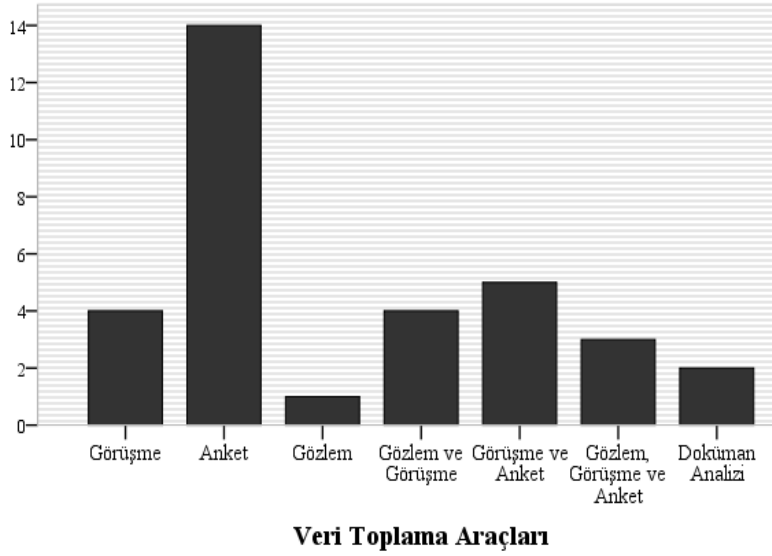
	N	%
Görüşme	4	12,1
Anket	14	42,4
Gözlem	1	3,0
Gözlem ve Görüşme	4	12,1
Görüşme ve Anket	5	15,2
Gözlem, Görüşme ve Anket	3	9,1
Doküman Analizi	2	6,1
Toplam	33	100,0

Tablo 3.8.2.

Veri Toplama Araçlarına Göre Kod Dağılımı

	Kod
Görüşme	2, 4, 12, 17
Anket	7, 8, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 29, 31, 33
Gözlem	30
Gözlem ve Görüşme	1, 9, 27, 28
Görüşme ve Anket	3, 14, 19, 22, 32
Gözlem, Görüşme ve Anket	5, 6, 26
Doküman Analizi	10, 11
Toplam	33

Grafik 3.8.1. Veri Toplama Aracı



Tablo 3.8.1. , Tablo 3.8.2. ve Grafik 3.8.1.'de de görüldüğü gibi en çok kullanılan veri toplama aracı anket olmuştur. 33 adet çalışmada anket aracı; tek başına veri toplamak için 14 kez kullanılmıştır. Birden fazla veri toplama araçları kullanılan çalışmalar da dahil edecek olursak anket yöntemi 22 kez, görüşme 16 kez, gözlem ise 8 kez kullanılmıştır. Gözlem, görüşme ve anket

yöntemlerinin beraber kullanıldığı çalışma sayısı ise 3 olarak belirlenmiştir.

3.9. 2010 ile 2018 yılları arasında yayınlanmış çalışmaların yayınlarının türüne göre dağılımı nasıldır?

İncelediğimiz 33 adet çalışmanın hangi yayın türü olarak literatüre kazandırıldığı Tablo 3.9.1. , Tablo 3.9.2. ve Grafik 3.9.1.'de verilmiştir.

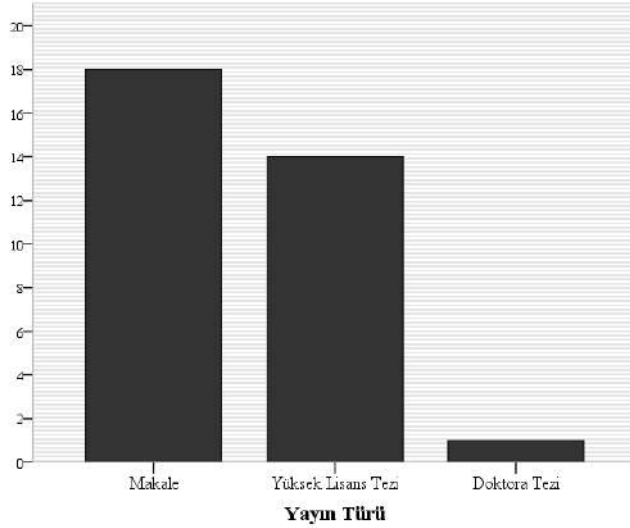
Tablo 3.9.1.

Yayın Türü	N	%
Makale	18	54,5
Yüksek Lisans Tezi	14	42,4
Doktora Tezi	1	3,0
Toplam	33	100,0

Tablo 3.9.2.

Yayın Türüne Göre Kod Dağılımı	Kod
Makale	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 33
Yüksek Lisans Tezi	18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Doktora Tezi	19
Toplam	33

Grafik 3.9.1. Yayın Türü



Çalışmaların %54,5'i yüksek lisans tezini, %42,4'ü makaleleri, %3'ü ise doktora tezini oluşturmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada incelenen 1. alt problemin bulgularının sonucunda en fazla çalışma 2014 yılında, en az çalışma ise 2016 yılında yapılmıştır. 2013 yılında ise hiç bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Yücedağ (2010)'ın çalışmasında 2000 ile 2003 yılları arasında ve 2005 ile 2008 yılları arasında çalışma sayılarında artma eğilimi gözükürken aynı artma eğilimi bizim çalışmamızda görülmemiştir. 2. alt problemin bulgularının sonucunda, araştırmacının cinsiyetine çalışmalar incelendiğinde göre en fazla çalışmayı %56,5 ile kadınların yaptığı görülmektedir. Yücedağ (2010)'ın çalışmasında da kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan fazla olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda son 19 yılda kadın araştırmacıların erkek araştırmacılardan daha fazla çalışma yaptığı söylenebilir. 3. alt problemin bulgularının sonucunda araştırma yönteminde %57,6 ile en fazla çalışılan yöntem; nicel yöntem, arkasından %21,2 ile aynı yüzdeye sahip nitel ve karma yöntem geldiği görülmektedir. 4. alt problemin bulgularının sonucunda araştırma çeşidi olarak %75,8 ile deneysel araştırmanın, %21,2 ile içerik analizinin ve %3 ile derlemenin kullanıldığı görülmektedir. Yücedağ (2010)'ın çalışmasında ise 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanındaki tezlerde %44,82 oranıyla deneysel çalışmalar en çok kullanılan araştırma çeşidi olmuştur. Son 9 yılda deneysel çalışmanın yüzde değerinin arttığı sonucuna varılabilir. 5. alt problemin bulgularının sonucunda, araştırma başlığı olarak %33,3 ile duyuşsal boyut en fazla, %3 teknoloji başlığı ise en az başlık altında yapılan çalışma olduğu görülmüştür. Matematik eğitiminde teknoloji ve yaratıcı drama yöntemi ile birlikte daha fazla çalışma yapılabilir. Kayhan ve Özgün Koca'nın (2004) "Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları: 2000-2002" başlıklı çalışmasındaki sınıflamada, duyuşsal boyut ile başarı konuları ayrı tutulsa da çalışmaları incelerken 33 çalışmanın %30,3'ünü bu iki konu oluşturmuştur. Bu yüzden ayrı bir sınıf olarak duyuşsal boyut ve başarı birlikte verilmiştir. Sadece duyuşsal boyutun araştırıldığı 11 yayın, içinde duyuşsal boyut da bulunan 21 yayın dikkat çekmektedir. Yücedağ (2010)'ın çalışmasında 2000-2009 yılları arasında en çok kullanılan konu duyuşsal boyut olmamıştır. Ancak özellikle 2004 yılından itibaren duyuşsal boyut araştırmaları artmıştır ve Yücedağ (2010) çalışmasında da bunu belirtmiştir. 6. alt problemin bulguları sonucunda, matematik konularında en fazla %39,4 ile diğer seçeneği çıkmıştır. Buradan da araştırmacılar matematikten konu öğretimi olarak değil de daha çok matematiğe olan tutum ve görüşleri ölçmek için yaratıcı drama yöntemini kullandığı görülmektedir. Matematiğin farklı konuları üzerinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak daha fazla çalışma yapılabilir. 7. alt problemin bulgularının sonucunda, çalışılan örnekleme göre dağılımında en fazla ortaokul öğrencileri üzerinde çalışılmıştır. Çalışmaların hiç birinin lise öğrencileri üzerinde yapılmadığı görülmektedir. Bu sebeple matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin lise öğrencileri üzerinde kullanıldığı bir çalışma yapılabilir. 8. alt problemin bulguları sonucunda, veri toplama araçları kullanımında en fazla anket kullanıldığı sonucuna varılmıştır. 9. alt problemin bulguları sonucunda, %54,5 yüksek lisans tezi, %42,4 makale ve %3 ile doktora tezinde yaratıcı drama yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Burada doktora tezlerinde matematik eğitiminde yaratıcı drama yönteminin az kullanıldığı sonucuna varabiliriz. Doktora tezlerinde matematik eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanarak daha farklı konular üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayınevi.

Agun, B. A. (2012). *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Hazırlıklı – Planlı Dramaya Uygun Etkinliklerin Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. T.C.Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Aktepe, V., & Bulut, A. (2014). Yaratıcı Drama Destekli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*.
- Akyazı, N., & Kaplan, A. (2018). Drama Yöntemi İle Tam Sayılarla Toplama İşleminin Öğretimi: 6. Sınıf Öğrencilerinden Yansımalar. *Bayburt Eğitim Fakültesi*, 13 (25), 259-294.
- Altun, M. (2008). Eğitim Fakülteleri Ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aykaç, M., & Köğçe, D. (2017). Matematik Kazanımlarının Öğretiminde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 523-542.
- Aykaç, M., & Köğçe, D. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 907-938.
- Bakkaloğlu, N. (2011). Drama Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Matematik Dersinde Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *Ecer*.
- Batıbay, G. (2018). *Ders Araştırmasıyla Matematik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanarak Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Borlat, G. (2018, Ağustos). *Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Kaygısı Ve Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Cantürk Günhan, B., & Özen, D. (2010). Prizmalar Konusunda Drama Yönteminin Uygulanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.
- Ceylan, H. (2014). *6. Sınıf Matematik Dersi Eşitlik ve Denklem Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Anlatılmasının Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, B. E. (2012). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile Dramatizasyon Yönteminin İlköğretim 2. Sınıf Matematik Dersinde, Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kavramların Kalıcılık Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Debreli, E. (2011). *The Effect of Creative Drama Based Instruction on Seventh Grade Students' Achievement in Ratio and Proportion Concepts and Attitudes Toward Mathematics*. Yüksek Lisans Tezi. A Thesis Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. (Ed.) (2007). *Eğitim bilimine giriş (2.baskı)*. Ankara: Pegem.
- Ernest, P. (1991). *Constructing Mathematical Knowledge: Epistemology and Mathematics Education*. London: The Falmer Press.
- Geçim, A. D. (2012, September). In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Science In The Department Of Elementary Science And Mathematics. Yüksek Lisans Tezi. A Thesis Submitted To Graduate School Of Social Sciences Middle East Technical University, Ankara
- Geçim, A. D. (2012). *Yaratıcı Drama Temelli Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin Olasılık Konusundaki Başarılarına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gedik, Ö. (2014). *Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Dersinde Öğrencilerin Farklı Öğrenme Düzeylerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla .
- Gedik, Ö. & Aykaç, N. (2017). Matematik Derslerinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Farklı Öğrenme Düzeylerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisinin Belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 152-165.
- Gümüş, H. G. (2017). *Matematik Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Hacısalıhoğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş., Akpınar, A.; *Matematik Öğretimi*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
- Karapınarlı, R., & Görgeç, İ. (2014). Yaratıcı Drama Temelli Matematik Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerin Başarı Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 1005-1020.
- Kaşıkcı, M. (2015). *Matematik Tarihi Dersinde Drama Yönteminin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bilgi, İnanç Ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kayhan, H. C. (2012). Türkiye'deki Drama Ağırlıklı Matematik Öğretimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 97-120.
- Kayhan, M. ve Özgün Koca A. (2004). *Matematik Eğitiminde Araştırma Konuları: 2000-2002*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26, 72-81.

Makas, F. S. (2017). *Yaratıcı Drama Yönteminin Dördüncü Sınıf Matematik Dersinde Başarı, Tutum ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Özsoy, N. (2003). İlköğretim Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 112-119.

Özsoy, N. (2017). STEM ve Yaratıcı Drama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 633-644.

Özturan Sağırılı, M. (2014). Matematik Öğretiminde Drama. *Educational Research and Review Dergisi*, 19-26.

Özyıldırım Gümüş, F., & Akkuş İspir, O. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Yaratıcı Drama İle Etkili Öğrenme Ortamlarının Yapılandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (51), 241-254.

Sertöz, S. (2000). *Matematiğin Aydınlık Dünyası*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.

Şahin, B. (2015). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı. *Çağdaş drama derneği*, 51-62.

Şahin, B. (2018). Yaratıcı Drama İle Matematik Öğreniyorum. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 8 (1), 37-50.

Şengün, Y. (2010). *Yaratıcı Drama Temelli Matematik Dersinin Matematiksel Öğrenme Ortamları Kuramına Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şenol Özyiğit, E. N. (2011). *İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı ve Etkileşim Örüntüleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Türker Biber, B., Akkuş İspir, o., & Sonay Ay, Z. (2015). Matematik Tarihinin Öğretimi İçin Alternatif Bir Öğretim Yöntemi: Yaratıcı Drama. *Elementary Education Online*, 14 (4), 1384-1405.

Ubuz, B., & Ulutaş, F. (2008). Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası. *Elementary Education Online*, 7 (3), 614-626.

Yenilmez, K., & Uygan, C. (Eylül 2010). Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Öz-yeterlik İnançlarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 931-942.

Yıldız, B. (2016). *Okul Öncesi Matematik Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Yıldız, E. (2011). Yaratıcı Dramayı Matematik Öğretiminde Yöntem Olarak Kullanan Öğretmenlerin Ve Öğretim Elemanlarının Yönteme İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldızlar, M., & Taş Parlak, F. (2010). İlköğretim 1-5. Sınıflar Matematik Dersi Temel Becerilerine Drama Tekniğinin Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 1243-1258.

Yücedağ, T. (2010). *2000-2009 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Çalışmaların Bazı Değişkenler Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kod	Başlık
1	Drama Yöntemi İle Tam Sayılarla Toplama İşleminin Öğretimi: 6. Sınıf Öğrencilerinden Yansımalar
2	İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasına Karşı Bakışlarının İncelenmesi
3	İlköğretim 1-5. Sınıflar Matematik Dersi Temel Becerilerine Drama Tekniğinin Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri
4	Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi
5	Matematik Tarihinin Öğretimi İçin Alternatif Bir Öğretim Yöntemi: Yaratıcı Drama
6	İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Gözünden Yaratıcı Drama İle Etkili Öğrenme Ortamlarının Yapılandırılması
7	Matematik Derslerinde Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Farklı Öğrenme Düzeylerine ve Öz-yeterlik Algılarına Etkisinin Belirlenmesi

8	Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik ÖzYeterlik İnançlarına Etkisi
9	Yaratıcı Drama ile Matematik Öğreniyorum
10	Türkiye'deki Drama Ağırlıklı Matematik Öğretimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme
11	STEM ve Yaratıcı Drama
12	Matematik Kazanımlarının Öğretiminde Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanma Durumlarının İncelenmesi
13	Matematik Öğretiminde Drama
14	Prizmalar Konusunda Drama Yönteminin Uygulanması
15	Drama Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Matematik Dersinde Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi
16	Yaratıcı Drama Destekli Matematik Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi
17	Matematik Öğretiminde Kullanılan Yaratıcı Drama Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi
18	Matematik Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi
19	İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı ve Etkileşim Örüntüleri Üzerindeki Etkisi
20	Yaratıcı Drama Yönteminin Dördüncü Sınıf Matematik Dersinde Başarı, Tutum ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi
21	Okul Öncesi Matematik Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)
22	Matematik Tarihi Dersinde Drama Yönteminin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Bilgi, İnanç ve Tutumlarına Etkisi
23	Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Dersinde Öğrencilerin Farklı Öğrenme Düzeylerine ve Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi
24	6. Sınıf Matematik Dersi Eşitlik ve Denklem Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Anlatılmasının Öğrenci Tutumlarına Etkisi
25	Yaratıcı Drama Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Olasılık Konusundaki Başarılarına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi
26	İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Hazırlıklı-Planlı Dramaya Uygun Etkinliklerin Geliştirilmesi
27	Yaratıcı Dramayı Matematik Öğretiminde Yöntem Olarak Kullanan Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Yönteme İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
28	Yaratıcı Drama Temelli Matematik Dersinin Matematiksel Öğrenme Ortamları Kuramına Göre İncelenmesi
29	Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Kaygısı ve Motivasyonuna Etkisi
30	Ders Araştırmasıyla Matematik Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanarak Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi
31	Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile Dramatizasyon Yönteminin İlköğretim 2.Sınıf Matematik Dersinde, Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kavramların Kalıcılık Düzeylerine etkisinin Karşılaştırılması
32	Yaratıcı Drama Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Oran Orantı Konusundaki Başarılarına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi
33	Yaratıcı Drama Temelli Matematik Öğretiminin İlköğretim Öğrencilerinin Başarı ve Hatırlama Düzeyine Etkisi

**Çalışmalar rastgele sıralanmıştır.*

Matematik Dersinde Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Soyutlama Seviyesini İndirgemelerinin İncelenmesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Atakan YÜCEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü

yucel.atakan7@gmail.com

Prof. Dr. Serkan NARLI

Dokuz Eylül Üniversitesi, İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü

serkan.narli@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Hazzan'ın (1999) lisans öğrencilerinin soyut cebir kavramlarını algılayışlarını incelediği sırada geliştirdiği bir teorik yapı olan soyutlama seviyesinin indirgenmesi (reducing abstraction level) teorisi çerçevesinde ortaokul ve lise öğrencilerinin soyutlama seviyesini indirgemelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Soyutlamanın indirgenmesi teorisi, öğrencilerin derslerde gördükleri matematiksel kavramları, sunuldukları soyutlama seviyesinden daha düşük seviyede bir soyutlamayla çalışma eğilimlerine dayanmaktadır. Bu teori, literatürdeki soyutlama seviyeleriyle ilgili üç farklı yoruma dayanarak oluşturulmuştur: (1) düşünülen nesne ve düşünen insan arasındaki ilişkinin kalitesi bakımından soyutlama seviyesi, (2) süreç-nesne ikiliğinin yansımaları bakımından soyutlama seviyesi ve (3) düşünülen matematiksel kavramın karmaşıklığının derecesi bakımından soyutlama seviyesi. Literatürde soyutlamanın indirgenmesi (reducing abstraction) ile ilgili ortaokul ve lise seviyelerindeki öğrencilerle yapılan çalışmalar az sayıdadır. Bu çalışmada 29 sekizinci sınıf ve 32 onuncu sınıf öğrencisinden oluşan çalışma gruplarına, seviyelerine uygun dörder soru sorulmuştur. Çalışma grubundan amaçlı seçilen 3 ortaokul ve 4 lise öğrencisiyle, sorulara verdikleri cevaplar üzerinden, yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Toplanan verilerin analizi, betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Sorulara verilen cevapların analizinde iki araştırmacı birbirinden bağımsız sınıflandırmalar yapmıştır. Bu sınıflandırmalar üzerinde ortak bir görüşe varılarak ortaya cevapların bir sınıflandırılması çıkarılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin sorulara verdiği toplam 116 cevabın dağılımı şu şekildedir: 15'i boş, 27'sinde indirgeme yok, 23'ünde indirgemeli doğru cevap, 51'inde indirgemeli yanlış/eksik cevap. Onuncu sınıf öğrencilerinin sorulara verdiği toplam 128 cevabın dağılımı şu şekildedir: 30'u boş, 15'i indirgeme yok, 34'ü indirgemeli doğru cevap, 49'u indirgemeli yanlış/eksik cevap. Çalışmada öğrencilerin çoğunun, soruları derste verilenden daha düşük bir soyutlama seviyesinde ele aldıkları, yani indirgeme yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler daha çok derste verilen matematiksel kavramları nesne şeklinde ele almaktansa daha alt bir soyutlama olan işlemlere (süreç) yönelerek soyutlama seviyelerini indirgemişlerdir. Matematiksel kavramların soyutluğu, derslerin işlenişi, içselleştirici etkinliklerin yapılmaması veya bunun için yeterli zaman olmayışı öğrencilerin bu kavramları özümsemelerinin önünde birer zorluk ve engeldir. Bu yüzden derste çözülen sorular öğrencilerin kavramları algılayışlarına göre düzenlenmelidir.

Anahtar Sözcükler: soyutlama, soyutlama seviyesinin indirgenmesi, matematik eğitimi.

Abstract

In this study, it is aimed to examine reducing the level of abstraction of middle and high school students within the framework of the reduction abstraction level theory, which is a theoretical structure developed by Hazzan (1999) while studying undergraduate students' perception of abstract algebra concepts. The theory of reducing abstraction is based on the tendency of students to study the mathematical concepts that they see in the courses with a level of abstraction that is lower than the level of abstraction they are presented. This theory is based on three different interpretations of the abstraction levels in the literature: (1) abstraction level as the quality of the relationships between the object of thought and the thinking person, (2) abstraction level as reflection of the process-object duality, and (3) abstraction level as the degree of complexity of the concept of thought. In the literature, there are few studies on reducing abstraction with middle and high school students. In this study, the study groups consisting of 29 eighth grade and 32 tenth grade students were asked four questions appropriate to their level. Unstructured interviews were conducted with 3 middle and 4 high school students selected by purposeful sampling from the study group based on their answers to the questions. The collected data were analyzed by descriptive analysis method. In the analysis of the answers given to the questions, the two researchers made independent classifications. A consensus was reached on these classifications and a classification of the answers was obtained. The distribution of the 116 answers given by the eighth grade students to the questions is as follows: 15 are empty, 27 have no reduction, 23 have the correct answer with reduction, 51 have the

wrong/missing answer with reduction. The distribution of the 128 answers given by the tenth grade students to the questions is as follows: 30 are empty, 15 have no reduction, 34 have the correct answer with reduction, 49 have the wrong/missing answer with reduction. In the study, it was observed that most of the students dealt with the questions at a lower level of abstraction than that given in the lesson, that is, they reduced. Rather than addressing the mathematical concepts given in the course as object, the students reduced the abstraction levels in other words tend to the operations (process) which is a lower abstraction. The abstraction of mathematical concepts, the processing of lessons, the lack of internalizing activities or the lack of sufficient time for this are difficulties and obstacles for students to assimilate these concepts. Therefore, the questions solved in the course should be arranged according to the students' perception of the concepts.
Keywords: abstraction, reducing abstraction level, mathematics education.

Giriş

Soyutlama için somuttan soyuta bir geçiş süreci denilebilir (Memnun ve Altun, 2012). Antik Yunan filozoflarından beri üzerinde düşünülen bir konu olan soyutlama, insan zihninin bilgiyi edinmesinde gerekli bir süreçtir. Soyutlamayla ilgili bir bakış açısı belirten bazı görüşler şunlardır (Van Oers, 2001): (1) Soyutlamalar, nesnelere kategorilerle temsili sonucunda oluşmaktadır. (2) Soyutlamalar, bağlamından bağımsız olan temsillerdir. (3) Soyut düşünme, düşünce gelişiminde daha üst düzey düşüncelerin ayırt edici özelliğidir.

Soyutlamanın öğrenmenin gerçekleştiği zamandan, mekandan ve ortamdaki bağımsız gerçekleşebileceği görüşüne inanılmaktadır (Yeşildere, 2006). Soyutlamanın bağlamdan bağımsız olma durumu matematiksel kavramların günlük hayatın dışında, düşüncede ele alınması açısından önemli bir noktadır. Çünkü öğrenilen matematiksel kavramların zihinde kavramsallaştırılması için soyutlamalar yapılmalıdır. Yapılan soyutlamalarla maddi olmayan bir matematiksel nesne, kavramsal hale getirilmektedir. Yani matematiksel soyutlamayla kavramsal olan düşünceler gerçekleşmektedir.

Soyutlamanın İndirgenmesi Teorisi

Soyutlama, matematiksel kavramların öğrenilmesinde her ne kadar önemli olsa da bu matematiksel kavramlar, yeterli bir soyutlamayla her zaman derslerde görüldüğü şekilde ele alınmamaktadır. Bu konu Hazzan (1999) tarafından lisans öğrencilerinin soyut cebir kavramlarını algılayışlarını incelediği sırada geliştirdiği bir teorik yapı olan soyutlama seviyesinin indirgenmesi (reducing abstraction level) teorisiyle açıklanmaktadır. Soyutlamanın indirgenmesi (reducing abstraction) teorisi, öğrencilerin derslerde gördükleri matematiksel kavramları, sunuldukları soyutlama seviyesinden daha düşük seviyede bir soyutlamayla çalışma eğilimlerine dayanmaktadır. Bu teori, literatürdeki soyutlama seviyeleriyle ilgili üç farklı yoruma dayanarak oluşturulmuştur (Hazzan, 1999): (1) düşünülen nesne ve düşünen insan arasındaki ilişkinin kalitesi bakımından soyutlama seviyesi, (2) süreç-nesne ikiliğinin yansıması bakımından soyutlama seviyesi ve (3) düşünülen matematiksel kavramın karmaşıklığının derecesi bakımından soyutlama seviyesi.

Düşünülen nesne ve düşünen insan arasındaki ilişkinin kalitesi bakımından soyutlama seviyesi.

Bu yorum; herhangi bir nesnenin somut ya da soyut olması, o nesnenin doğal bir özelliği değil, aksine nesneyle onu düşünen insan arasındaki ilişkinin özelliğinden kaynaklanır (Wilensky, 1991) görüşüne dayanmaktadır. Yani her kavram ve kişi için ikisi arasındaki ilişkiyi farklı bir soyutlama seviyesinde görebiliriz. Bir kişi bir nesne ile ne kadar çok yaşantı yaşamışsa o nesneyi o kadar somut (daha az soyut) algılar. Burada nesnenin soyutluğu, onu düşünen kişiyle olan yaşantısına göre değişmektedir.

Süreç-nesne ikiliğinin yansıması bakımından soyutlama seviyesi.

Bu yorum matematiksel kavram geliştirme teorilerinden biri olan APOS (Eylem-Süreç-Nesne-Şema) teorisine dayanmaktadır. Bu teoriye göre bir kavramın gelişimi önceden yapılandırılmış olan zihinsel/fiziksel nesnelere eylem oluşturmak için yönlendirilmesiyle başlar, eylemler ise süreçleri oluşturmak için içselleştirilir ve süreçler de birlikte düşünülerek nesnelere oluşturulur (Meel, 2003). Bu teoride bir matematiksel kavramın süreç olarak algılanışı ile nesne olarak algılanışı birbirinden ayrılmaktadır. Süreç olarak algılanışın, nesne olarak algılanıştan daha önce geldiği, dolayısıyla daha az soyut olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden de süreç olarak algılanışın nesne olarak algılanışa kıyasla daha düşük seviyede bir soyutlama olduğu (yani soyutlama seviyesinin indirgenmesi) söylenebilir (Hazzan, 1999).

Düşünülen matematiksel kavramın karmaşıklığının derecesi bakımından soyutlama seviyesi.

Bu yorum karmaşık olan bir matematiksel kavramın daha soyut olduğu görüşüne dayanmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta daha karmaşık bir kavramın daha zor olduğu değil, daha soyut olduğudur. Çünkü bir yapı ne kadar karmaşık olursa bütün olarak analiz edildiğinde daha fazla detayın göz ardı edilmesi gerekir (Şenay ve Özdemir, 2014). Dolayısıyla öğrenciler bu yoruma göre daha az karmaşık olan bir matematiksel kavramla çalıştıklarında soyutlama seviyelerinin indirgenmektedirler.

Soyutlama seviyeleriyle ilgili literatürdeki üç yorum birbirinden tamamen bağımsız değildir, bununla birlikte biri diğerini kapsamamaktadır. Bu duruma ve “soyutlama seviyesi ve soyutlama seviyesinin indirgenmesi terimlerinde bir öğrencinin eylemini betimlemenin birden çok yolu olduğu” görüşüne dayanarak bir çözümde birden çok betimleme yapabiliriz. Bu da bir sorunun çözümünde birden çok soyutlama seviyesi yorumuna göre indirgeme yapılabileceği anlamına gelmektedir.

Soyutlamanın indirgenmesi teorisinde ortaokul öğrencileriyle ve sayılar teorisi alanıyla yapılan literatürdeki çalışmaların yetersizliği, bu araştırmanın ortaya çıkış noktasıdır. Dolayısıyla bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sayılar teorisindeki soyutlama seviyelerini indirgemelerinin ve sayılar teorisi konularını ne şekilde ele aldıklarının ortaya konmasıyla, literatüre ve gelecek araştırmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir.

İnsan zihninin bilişsel yapısının gelişiminde ve bilgi edinmesinde soyut düşünme önemlidir (Çüçen ve Ertürk, 2008). Dolayısıyla matematiksel kavramların da düşüncede kavramsallaştırılıp ele alınmasında soyutlamanın önemi bulunmaktadır. Öğrencilerin matematiksel kavramları derste öğretilenden daha düşük bir soyutlama seviyesinde çalışmalarının (soyutlamayı indirgemelerinin) araştırılması, matematiksel kavramların dolayısıyla matematiğin öğrenilmesinin nasıl gerçekleştiği konusuna katkıda bulunacaktır.

Soyutlamanın indirgenmesi teorisi daha çok lisans öğrencileriyle çalışılmış bir konu olmasına rağmen Hazzan ve Zazkis (2005) bu teorisin ortaokul ve lise seviyelerinde de kullanılabileceğini çalışmalarında göstermiştir. Literatürde soyutlamanın indirgenmesi teorisiyle ilgili ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerle yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Ortaokul öğrencilerinin soyut düşünmeye daha yeni başlıyor olmaları, matematiksel kavramları öğrenirken yapmaları gereken soyutlamanın temelinden araştırılması açısından önemlidir. Çünkü matematiksel kavramların zihinde kavramsallaştırılması için soyutlamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Ayrıca lise öğrencilerinin de soyut düşüncelerinin sürekli bir gelişim içerisinde olması da matematiksel kavramların öğrenilmesindeki soyutlamaların araştırılması açısından önemlidir.

Matematiksel kavramların düşüncede kavramsallaştırılıp ele alınmasında soyutlamanın önemi bulunduğundan öğrencilerin matematiksel kavramları derste öğretilenden daha düşük bir soyutlama seviyesinde çalışmalarının (soyutlamayı indirgemelerinin) araştırılmasının, matematiksel kavramların dolayısıyla matematiğin öğrenilmesinin nasıl gerçekleştiği konusuna katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Tüm bunların ışığında, bu çalışmada sekizinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin çeşitli konulardan seçilmiş sorulardaki soyutlama seviyelerini indirgemelerinin ve bunları ne şekilde ele aldıklarının ortaya konmasıyla, literatüre ve gelecek araştırmalara katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırma Problemi

Ortaokul ve lise öğrencilerinin çeşitli konuların sorularındaki soyutlama seviyelerini indirgemeleri nasıldır?

Alt problemler.

1. Sekizinci sınıf öğrencilerinin çeşitli konuların sorularındaki soyutlama seviyelerini indirgemeleri nasıldır?

2. Onuncu sınıf öğrencilerinin çeşitli konuların sorularındaki soyutlama seviyelerini indirgemeleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu araştırma kapsamında ortaokul ve lise öğrencilerinin çeşitli konuların sorularındaki soyutlama seviyelerini indirgemeleri araştırılacaktır. Belirlenen alt problemlerle, öğrencilerin soyut düşüncenin başlangıcındaki ve biraz daha gelişmiş halindeki soyutlama seviyelerini indirgemeleri ortaya konmak istenmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel analizlerin yapılacağı nitel paradigma hakimdir. Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39) olarak tanımlanabilir.

Araştırmada nitel paradigmanın olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılan çalışmalar olgubilim çalışmalarıdır (Cropley, 2002). Bu çalışmadaki olgu ise soyutlama seviyelerinin indirgenmesidir. Bu olguyu yaşayanlar ise araştırma için yazılan soruların konularını görmüş olan sekizinci ve onuncu sınıf öğrencileridir.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcı grubu Edirne ilinin bir ilçesindeki bir ortaokuldan ve Anadolu lisesinden seçilen öğrenciler oluşturmaktadır. 29 sekizinci sınıf ve 32 onuncu sınıf öğrencisine seviyelerine uygun olarak hazırlanan sorular yazılı bir şekilde sorulmuştur. Her bir seviyeye toplam dört soru sorulmuştur. Sorular Hazzan ve Zazkis’in (2005) çalışmasından faydalanarak hazırlanmıştır. Sorular çalışmanın sonunda ek olarak yer almaktadır.

Yazılı cevaplara göre amaçlı örnekleme türlerinden olan yoğunluk örneklemesiyle seçilen 3 sekizinci sınıf ve 4 onuncu sınıf öğrencisiyle cevapları üzerinden yapılandırılmamış birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencilerin verdikleri cevapların nedenlerine inilmeye çalışılmıştır. Bu sayede araştırılan olgu hakkında daha derin bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Yazılı sorulara verilen yazılı cevaplarla ve amaçlı seçilen öğrencilerle yapılandırılmamış birebir görüşmelerle toplanan veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Öğrenci çözümlerinin sınıflandırılmasında indirgeme yapıp yapılmadığı veya hangi soyutlama seviyesinin indirgendiği ve indirgeme sonucunda çözümün doğru veya yanlış/eksik olduğu dikkate alınmıştır. Bu sınıflandırma iki matematikçi tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. Sonrasında tartışılıp ortak bir sınıflandırma belirlenmiştir. Bu sınıflandırma ve çözümlerin frekansı tablolarla gösterilmiştir.

Bulgular

Sekizinci Sınıf Öğrencilerine İlişkin Bulgular

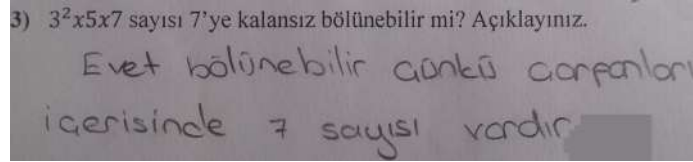
Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı cevaplarının soyutlamanın indirgenmesi teorisine göre yapılan sınıflandırması sonucunda elde edilen frekans ve yüzdelikler Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1.
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Cevaplarının Sınıflandırılmasına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Boş	İndirgeme Yok	İndirgemeli Doğru Cevap	İndirgemeli Yanlış/Eksik Cevap	Toplam
f	15	27	23	51	116
%	12,9	23,3	19,8	44	100

Tablo 1. incelendiğinde 27 (%23,3) öğrencinin, verilen soruların çözümünde derste gördükleri yöntemleri tam ve doğru bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Burada derste verilen yöntem diyerek öğretmenin sadece bir yöntemle takılı kalması kastedilmemektedir. Buradaki yöntemle kastedilen bir teorem niteliğinde olan yöntemlerdir. Öğrencilerin indirgeme yaparak ulaştıkları cevaplarda yanlış/eksik olan cevapların sayısı ise indirgemeli doğru cevapların iki katından bile fazladır. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hem derste gördükleri yöntemleri tam ve doğru bir şekilde uygulayamıyor hem de kendi yöntemlerini deneyerek de çoğunlukla yanlış/eksik cevaba ulaşıyor.

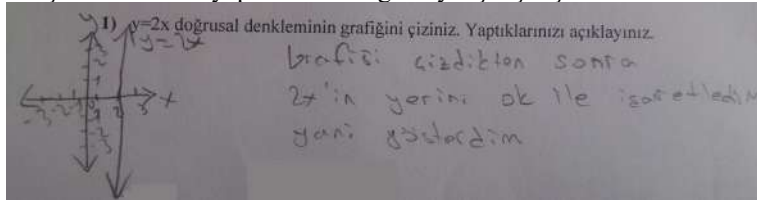
İndirgeme yapmayan yani soruyu derste verildiği yöntem/teoremle çözen bir sekizinci sınıf öğrencisinin çözümü Şekil 1. de verilmiştir.



Şekil 1. Bir Sekizinci Sınıf Öğrencisinin İndirgeme Yapmadığı Çözümü

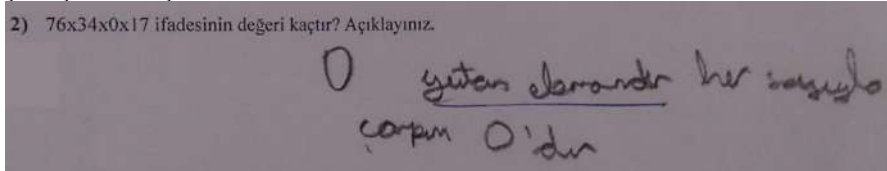
Bir sayının diğer bir sayıyı kalansız bölebilmesi için o sayının çarpanlarının içerisinde olması gerektiği bilgisini bilen öğrenci, Şekil 1. deki soruya bu bilgisini kullanarak rahatlıkla cevap verebilmektedir. Bu cevabı veren öğrenci, *soyutlama seviyesini indirgememiştir* yani çözüme derste verilen yöntem/teorem ile ulaşmıştır.

Şekil 2. deki cevabı veren sekizinci sınıf öğrencisi ise soyutlama seviyesini, *düşünülen kavramın karmaşıklığının derecesi bakımından* indirgemmiştir. Cevabı ise yanlıştır. $y=2x$ grafiğinden daha az karmaşık gelen $y=2$ grafiğiyle çalışma eğilimi göstermiş fakat bir hata yaparak $x=2$ doğrusuyla çalışmıştır.



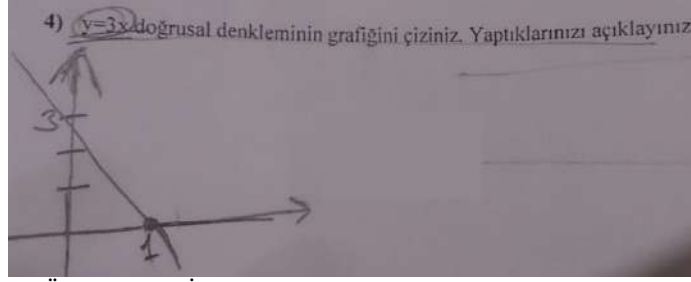
Şekil 2. Bir Sekizinci Sınıf Öğrencisinin İndirgemeyle Yanlış Sonuca Ulaştığı Çözümü

Şekil 3. teki cevabı veren sekizinci sınıf öğrencisi ise *soyutlama seviyesini indirgemeyip* çözümü yapmıştır. Öğrenci, sorudaki ifadede 0'ın yutan eleman olduğunu ve yutan elemanın çarpma işlemindeki işlevini bildiğinden bu çözümü gerçekleştirebilmiştir.



Şekil 3. Bir Sekizinci Sınıf Öğrencisinin İndirgeme Yapmadığı Çözümü

Şekil 4. teki cevabı veren sekizinci sınıf öğrencisi ise soyutlama seviyesini *düşünülen nesne ve düşünün insan arasındaki ilişkinin kalitesi bakımından* indirgemıştır ve yanlış bir çözüme ulaşmıştır.



Şekil 4. Bir Sekizinci Sınıf Öğrencisinin İndirgemeyle Yanlış Sonuca Ulaştığı Çözümü

Bu çözümde öğrenci soruda istenilen kavramlar yeteri kadar yaşantıya girmemiştir ve yaşantı eksikliğinden dolayı sorudaki kavramı çok fazla soyut algılamaktadır. Çünkü soyutlama seviyeleriyle ilgili bu yorumda bir kavramın soyutluğu, onu düşünen kişiyle olan ilişkisine bağlıdır. Buna dayanarak öğrenci için bu kavramın fazla soyut olduğu düşünülebilir.

Onuncu Sınıf Öğrencilerine İlişkin Bulgular

Onuncu sınıf öğrencilerinin yazılı cevaplarının soyutlamanın indirgenmesi teorisine göre yapılan sınıflandırması sonucunda elde edilen frekans ve yüzdelikler Tablo 2. de verilmiştir.

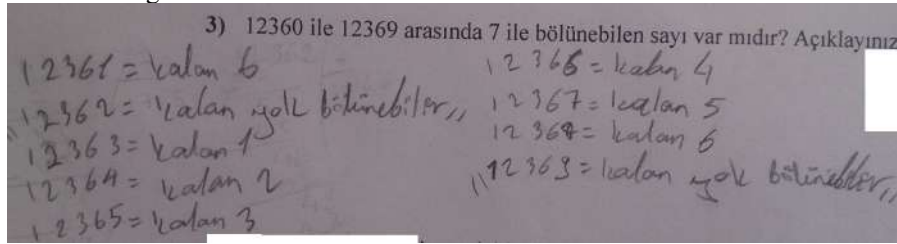
Tablo 2.

Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Cevaplarının Sınıflandırılmasına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Boş	İndirgeme Yok	İndirgemeli Doğru Cevap	İndirgemeli Yanlış/Eksik Cevap	Toplam
f	30	15	34	49	128
%	23,4	11,7	26,6	38,3	100

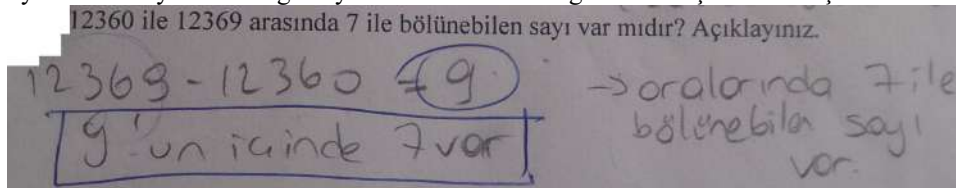
Tablo 2. incelendiğinde 15 (%11,7) öğrencinin, verilen soruların çözümünde derste gördükleri yöntemleri/teoremleri tam ve doğru bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin indirgeme yaparak ulaştıkları cevaplarda yanlış/eksik olan cevapların sayısı ise indirgemeli doğru cevaplardan biraz daha fazladır. Bu da göstermektedir ki öğrencilerin çoğunluğu hem derste gördükleri yöntemleri tam ve doğru bir şekilde uygulayamıyor hem de kendi yöntemlerini deneyerek de çoğunlukla yanlış/eksik cevaba ulaşıyor. Ayrıca sekizinci sınıf öğrencilerine kıyasla onuncu sınıf öğrencilerinin boşlarının daha fazla olduğu gözükmektedir.

Şekil 5. teki cevabı veren onuncu sınıf öğrencisi soyutlama seviyesini *süreç-nesne ikiliğinin yansıması bakımından* indirgemıştır. Cevabı ise doğrudur.



Şekil 5. Bir Onuncu Sınıf Öğrencisinin İndirgemeyle Doğru Sonuca Ulaştığı Çözümü

Öğrenci bu çözümünde verilen aralıktaki her bir sayıyı tek tek 7'ye bölmüştür ve kalanları bularak soruda istenen çözüme ulaşmıştır. Çözümü doğru olmasına rağmen bir kavram geliştirme teorisi olan APOS (Eylem-Süreç-Nesne-Şema) teorisine göre bölünebilme kavramını nesne olarak ele alamamıştır; kavram, süreç olarak kalmıştır. Bu soruda soyutlama seviyesini indirgemeyen bir onuncu sınıf öğrencisinin çözümü ise Şekil 6. da verilmiştir.

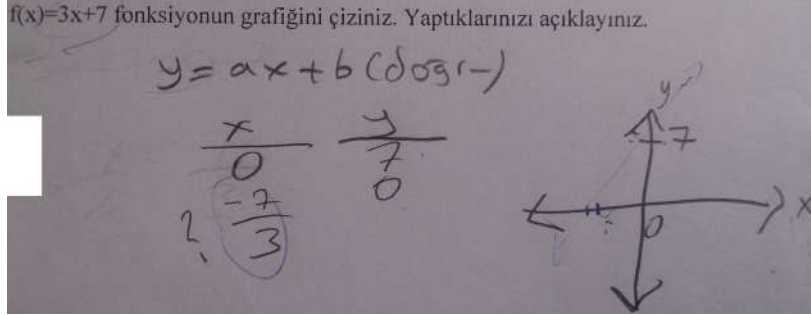


Şekil 6. Bir Onuncu Sınıf Öğrencisinin İndirgeme Yapmadığı Çözümü

Öğrencinin bu çözümünde bölünebilme kavramını nesne olarak ele alabildiğini görülmektedir. Öğrenciyle yapılan görüşmeden bir kesit aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı: 3. soruda fark alıp “9’un içinde 7 var” diyerek neyi açıklamak istedin?

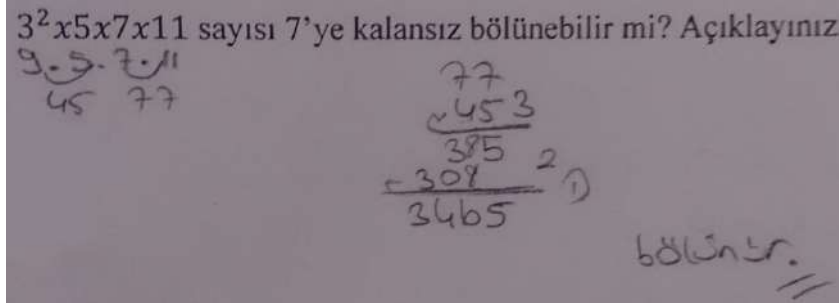
Öğrenci: 7’nin katlarından, 9 tane sayının içinde illa bir tane vardır. Hatta iki tane bile olabilir. Öğrencinin verdiği bu kısa cevaptan bölünebilme kavramını ele alışı ve ardışık sayılarla olan ilişkisi net bir şekilde anlaşılmaktadır. Öğrenci, ardışık sayıların kalanlarının da ardışık olduğunu ve n doğal sayısının n tane ardışık sayıdan illa ki birini kalansız böleceğini düşünerek çözümde soyutlama seviyesini indirgememiştir. Şekil 7. de ise bir onuncu sınıf öğrencisinin soyutlama seviyesini *düşünülen nesne ve düşünen insan arasındaki ilişkinin kalitesi bakımından* indirgediği görülmektedir. Yaptığı indirgemede ise eksik bir çözüme ulaşmıştır.



Şekil 7. Bir Onuncu Sınıf Öğrencisinin İndirgemeye Eksik Sonuca Ulaştığı Çözümü

Bu çözüm üzerine öğrenciyle yapılan görüşmede öğrenci, $\frac{-7}{3}$ rasyonel sayısını x ekseninde gösteremediği için çözüme devam edemediğini söylemiştir. Buradan öğrencinin bir rasyonel sayının sayı doğrusu, dolayısıyla bir eksen, üzerinde nasıl gösterileceğiyle ilgili eksik yaşantıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden matematiksel nesne ile yeteri kadar yaşantı sağlanamaması, yapılan bu indirgemenin eksik bir çözüme yol açmasına neden olmuştur.

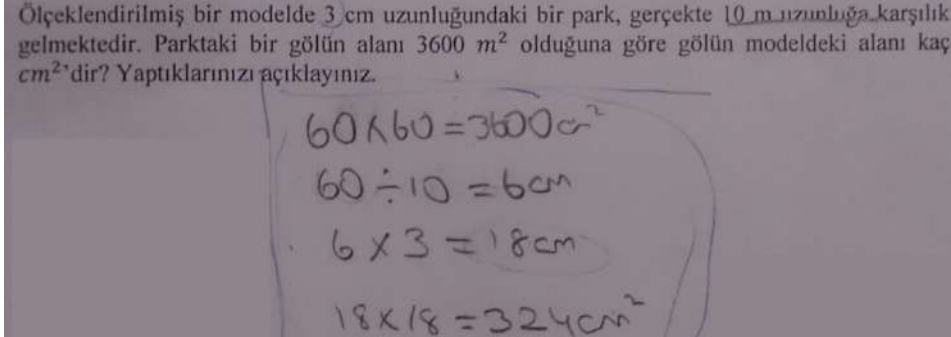
Şekil 8. deki çözümde ise bir onuncu sınıf öğrencisinin soyutlama seviyesini *süreç-nesne ikiliğinin yansıması bakımından* indirgediği görülmektedir.



Şekil 8. Bir Onuncu Sınıf Öğrencisinin İndirgemeye Doğru Sonuca Ulaştığı Çözümü

Öğrencinin burada bir sayı, böleceği sayının çarpanıysa o sayıyı kalansız bölebilir bilgisine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bilgiye sahip olsaydı bölünebilmeyle ilgili bu kavramı nesne olarak ele alabildiğini söyleyebilirdik. Fakat öğrenci süreç olarak ele alıp daha az bir soyutlamayla yani soyutlama seviyesini indirgeyerek doğru çözüme ulaşmıştır. Eğer yaptığı işlem basamaklarının birinde bir hata yapsaydı bu çözümü yanlış bir çözüm olacaktı.

Şekil 9. daki çözümü yapan onuncu sınıf öğrencisinden, yapılan görüşmede çözümünü açıklaması istendiğinde “kenar uzunluğu belirleyip kenarların benzerliğinden gittim” cevabı alınmıştır.



Şekil 9. Bir Onuncu Sınıf Öğrencisinin İndirgemeye Doğru Sonuca Ulaştığı Çözümü

Şekil 9. daki bu soru Hazzan ve Zazkis’in 2005 yılındaki çalışmasından alınmıştır. Bu sorunun çözümü soyutlamanın indirgenmesi perspektifinden çok yönlü bir inceleme gerektirmektedir. Soyutlama seviyeleriyle ilgili literatürdeki üç yorum birbirinden tamamen ayrı değildir, bununla birlikte biri diğerini kapsamamaktadır. Bu duruma ve “soyutlama seviyesi ve soyutlama seviyesinin indirgenmesi terimlerinde bir öğrencinin eylemini betimlemenin birden çok yolu olduğu” görüşüne dayanarak bir çözümde birden çok betimleme yapabiliriz. Şekil

9. daki çözümde de öğrencinin alanların oranına kıyasla kenar oranıyla daha fazla yaşantı geçirdiğine dayanarak soyutlama seviyesini *düşünülen nesne ve düşünen insan arasındaki ilişkinin kalitesi bakımından* indirgediğini söyleyebiliriz. Bunun haricinde kenarları oranlamayı, alanları oranlamaya kıyasla daha az karmaşık olduğuna dayanarak da soyutlama seviyesini *düşünülen kavramın karmaşıklığının derecesi bakımından* indirgediğini söyleyebiliriz.

Frekans ve yüzde tablolarında ve sunulan bazı çözümlerde de görüldüğü üzere sekizinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin soyutlama yapmada zayıf oldukları görülmüştür. Ayrıca genellikle soyutlama seviyelerini indirgeme eğiliminde oldukları ve yaptıkları indirgemeler sonucunda ise çoğunlukla yanlış/eksik çözümlere ulaştıkları gözükmemektedir. Üstelik öğrenciler indirgeme yaparken kendi yöntemlerini kullandıkları için bu kavramlardaki öğrenci hataları da indirgemelerinin incelenmesi sırasında ortaya konabilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Hazzan ve Zazkis'in (2005) çalışmalarındaki gibi bu çalışmanın sonucunda da soyutlama seviyesinin indirgenmesi teorisinin ortaokul ve lise matematiğinde geçerli olduğuna ulaşılmıştır. Sekizinci ve onuncu sınıf öğrencilerinin çeşitli matematik konularının sorularındaki soyutlama seviyelerini indirgemelerinin incelendiği bu çalışmada yapılan indirgemeler örneklerle gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin matematiksel yapıları ve kavramları nasıl algıladıklarını açıklamada ve yorumlamada soyutlamanın indirgenmesi teorisinin önemli olduğu görülmüştür.

Çalışmada öğrencilerin çoğunun, soruları derste verilenden daha düşük bir soyutlama seviyesinde ele aldıkları, yani indirgeme yaptıkları gözlenmiştir. Üstelik bu indirgemelerin de genellikle yanlış/eksik olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler daha çok, derste verilen matematiksel kavramları nesne şeklinde ele almaktansa daha alt bir soyutlama olan işlemlere (süreç) yönelerek soyutlama seviyelerini indirgemişlerdir. Yani soyutlama seviyelerinin indirgenmesi çoğunlukla, *süreç-nesne ikiliğinin yansıması bakımından soyutlama seviyesi* yorumuna göre gerçekleşmektedir. Bu da matematiksel kavramların bir nesne olarak kavranmadığını ve içselleştirilemediğini göstermektedir.

Şenay ve Özdemir'in (2014) çalışmalarındaki paralel olarak sunulan örneklerdeki çözümler gibi daha birçok çözümde öğrencilerin hataları ve yanlışları görülmektedir. Bu da öğrencilerin hatalarının ve kavram yanlışlarının araştırılmasında soyutlama seviyesinin indirgenmesi teorisinin kullanılabilirliğini göstermektedir.

Öneriler

Matematiksel kavramların soyutluğu, derslerin işlenişi, içselleştirici etkinliklerin yapılmaması veya bunun için yeterli zaman olmayışı öğrencilerin bu kavramları özümsemelerinin önünde birer zorluk ve engeldir. Bu yüzden derste çözülen sorular öğrencilerin kavramları algılayışlarına göre düzenlenmelidir.

Sunulan örnekler gibi daha birçok örnekte de öğrencilerin yanlışları ve hataları göze çarpmaktadır. Dolayısıyla soyutlamanın indirgenmesi teorisi öğrencilerin kavram yanlışlarının ve hatalarının incelenmesinde de kullanılabilir bir teorik çerçevedir.

Ayrıca sınıf seviyelerinin ve konu çeşitliliğinin artırılması bu teorisinin daha iyi anlaşılmasında literatüre katkı sağlayacaktır. Gelecekte, belirlenen bir konu üzerine daha derinlemesine araştırmalar da yapılabilir.

Kaynaklar

Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: an introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.

Çüçen, A. K. ve Ertürk, E. (2008). Soyut düşünmede mantık ve matematik bilgisinin yeri. *Kaygı (Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi)*, s.247-268.

Hazzan, O. (1999). Reducing abstraction level when learning abstract algebra concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 40, s.71-90.

Hazzan, O. & Zazkis, R. (2005). Reducing abstraction: the case of school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 58, s.101-119.

Meel, D. E. (2003). *Models and theories of mathematical understanding: Comparing Pirie and Kieren's model of the growth of mathematical understanding and APOS theory*. CBMS Issues in Mathematics Education, 12, s.132-181.

Memnun, D. S. ve Altun, M. (2012). RBC+C modeline göre doğrunun denklemi kavramının soyutlanması üzerine bir çalışma: özel bir durum çalışması. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), s.17-37.

Şenay, Ş. C. ve Özdemir, A. Ş. (2014). Matematik öğretmen adaylarının lineer kongrüanslara ilişkin soyutlamayı indirgeme eğilimleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(10), s.59-72.

Van Oers, B. (2001). "Contextualisation for abstraction". *Cognitive Science Quarterly*, 1(3), s.279-305.

Wilensky, U. (1991). *Abstract Meditations on the Concrete and Concrete Implications for Mathematics Education*. In Constructionism Norwood N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Yeşildere, S. (2006). *Farklı Matematiksel Güce Sahip İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Düşünme ve Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tam Sayıları Karşılaştırma ve Sıralama Konusuna Yönelik Dijital Hikaye Anlatımının Kullanılması

Dr. Bahar DİNÇER, Milli Eğitim Bakanlığı, bahardincer87@hotmail.com

Prof. Dr. Süha YILMAZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, suha.yilmaz@deu.edu.tr

Özet

Gelişen teknoloji ile birlikte ders öğrenimi sırasında öğrencilerin çok yönlü olarak işitsel ve görsel öğelere daha fazla ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaçla birlikte yıllardır kullanılan hikaye anlatım metodu da güncellenerek, ses, görüntü, metin ve efektlerin dahil edilmesiyle dijital hikaye anlatımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı 6. sınıf matematik dersi sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki, tam sayılar alt öğrenme alanına yönelik "Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar." kazanımına ilişkin olarak araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikayenin, öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesidir. Çalışma 2 ders saati içerisinde, ilk ders dijital hikayenin sunulması ve konu ile ilgili örneklerin çözülmesi, ikinci ders ise kazanıma yönelik dijital hikaye öğretiminin içerik ve yöntem bakımından değerlendirildiği ölçek uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili sınırları içindeki merkez yerleşkede yer alan, akıllı tahta erişimi bulunan bir ortaokulun 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenerek araştırmacı tarafından geliştirilen dijital hikaye anlatımı konu değerlendirme formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu değerlendirme formunun nicel boyutunda öğrencinin derse yönelik izlenimleri ve öz değerlendirmelerine yönelik beşli derecelendirme ölçeği, nitel boyutunda ise kavramsal öğrenmelerine ve dijital hikayenin içeriğine yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tam sayıları karşılaştırma ve sıralama konusuna yönelik öğrenimlerinin gerçekleştiği ve dijital hikaye öğretimine karşı olumlu izlenim sergiledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Anahtar Sözcükler: dijital hikaye, tam sayılar, bağlam

Using Digital Story Telling About The Comparing And Ordering Integers

Abstract

Students need more versatile audio and visual elements with developing technology,. The storytelling method with this need is updated and digital storytelling is introduced with the addition of sound, image and effects. The aim of the research is to evaluate the digital story prepared by the researcher according to context based learning approach about "the comparing and ordering integers" in terms of student views. The study group of the study consisted of students at the 6th grade level of a middle school of İzmir province. In this research, the mixed method approach, which uses qualitative and quantitative methods, was adopted and the data obtained from the digital storytelling subject evaluation form. The quantitative dimension of this evaluation form includes a five-point rating scale for students' impressions of the course and their self-assessment, and the qualitative dimension includes open-ended questions for conceptual learning and the content of the digital story. "Student opinion form about digital stories in the math lessons" was applied to only experimental group". It was concluded that the learning of "the comparing and ordering integers" was realized and the students had a positive impression against the teaching of digital story.

Keywords: digital storytelling, integers, context

Giriş

Öğrencilerin öğretim sürecinde daha aktif olmalarını ve öngörülen kazanımlara ulaşmalarını sağlamak için öncelikli olarak anlamlı öğrenme sürecine ihtiyaçları vardır. Anlamlı öğrenme süreci her öğrencinin kendi öğrenme hızı ve ilgisi doğrultusunda şekillenen bir süreçtir. Gerçekliğin tek olmadığını, yerel ve çoklu olduğunu kabul eden yapılandırmacı görüş, gerçek dünyanın sadece tek bir yöntemle anlaşılamayacağını savunmaktadır (Vrasidas, 2000). Genel olarak yapılandırmacı yaklaşımlar, öğrenenlerin aktif oldukları, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütüncül olarak yapılandırdıkları görüşünde uzlaşmaktadır (Yurdakul, 2005). Ülkemizde 2004 yılı reformu itibari ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenerek küresel dünya bazında eğitim sürecindeki değişime ayak uydurulmuştur (Akşit, 2007). Tüm öğretim programları da bu doğrultuda güncellenmiştir. Ancak mevcut durum değerlendirildiğinde, okullarda öğrenci merkezli eğitimin halen tam olarak uygulanmadığı görülmektedir (ERG, 2009). Güncellenen öğretim programları ile birlikte öğretim sürecinde beklenen hedeflere ulaşma konusunda eksiklikler yaşanması ise farklı ve

uygulanabilir yeni arayışlara gidilmesini mecburi kılmaktadır. O halde öğretim için farklı durumların kullanılması hem gerekli hem de önemlidir.

Geleneksel olarak öyküleme eğitimin en eski biçimi olarak kabul edilmekle birlikte, insanlık tarihi boyunca iletişim biçimi ve çocukları eğitmek için bir yol olmuştur (Yoon, 2013). Hızla gelişmekte ve değişmekte olan teknoloji, yaşamın her alanında kullanılmakta olup günümüz insanların bir ihtiyacı haline gelmiştir. Günlük hayatta yeni teknolojileri kullanmanın gerekliliği ile birlikte eğitimde etkili öğrenmeyi sağlayan yeni yöntemler ortaya çıkmıştır. Öyküleme yeni bir fikir olmasa da dijital öyküleme fikri yenidir (Meadows, 2003). Dijital öyküleme geleneksel öykülemenin gelişen teknoloji sayesinde dijital ortama aktarılmasıyla meydana gelmiştir. Dijital öyküleme interaktif dijital bir ortamda, ses, görüntü, video, müzik ve metne dayalı anlatımın sunulması sürecidir (Figa, 2004). Dijital hikayecilik, belli konular hakkında istenilen mesajı öğretmenler tarafından aktarmada güçlü bir araçtır. Dijital hikayeleri eğitimci kendi oluşturabileceği gibi öğrencilerine de yaptırabilir. Bazı eğitimciler kendi hikayelerini oluşturup onları öğrencilerine yeni bilgiler sunmak için kullanabilirler (Doğan ve Robin, 2008). Bunun yanında dijital hikayecilik, öğretmenlerin kendi öğrenme hikayelerinin ya da başkaları tarafından hazırlanan hikayelerin derslerde gösterilmesi şeklinde olabildiği gibi öğrenciler tarafından hazırlanan hikayeler şeklinde de olabilir. (Banaszewski, 2005) Öğrenme sürecinde elde edilen sonuç ise kişinin bireysel öğrenmesidir (Garrety, 2008).

Öğretime matematik açısından bakıldığında ise, matematiksel hikayelerin kullanıldığı çalışmalar, yeni matematiksel kavramların öğrenilmesini ve önceden öğrenilmiş olan kavramların pekiştirilmesini ve derinlemesine öğrenilmesini sağladığını, öğrenme sürecinin dinamik ve etkin olmasını sağlayarak öğrencileri motive ettiğini ve derse olan ilgiyi arttırdığını, öğrencilerin matematiksel durumlar ile kendi yaşantıları arasında bağ kurabilmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Franz ve Pope, 2005). Bu yönüyle hikaye anlatımı, kalıcılık etkisi olan ve çocuklara zengin, anlamlı resimler sunan bir araçtır. (Goral and Gnadinger, 2006). Boidy (1994; akt; Morgan, 2006); matematik öğretim sürecinde, hikaye anlatımını bir öğretim stratejisi olarak kullanmayı önermektedir. Bu durumda hikaye anlatımını çocuk dünyasının matematik programının içine entegre edildiği bir öğretim stratejisi olarak tanımlamak mümkündür. Hikaye anlatımı bir öğretim stratejisi olmasının yanında, aynı zamanda matematik konuları arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olan pedagojik bir araçtır (Goral and Gnadinger, 2006). Morgan'a (2006) göre; hikaye anlatımı, öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırmalarını ve geliştirmelerini sağlar. Öğrencilerin hayal güçleriyle birlikte sayısal-sözel problem çözme becerilerini geliştirir ve matematik başarılarını artmasına yardımcı olur. Hikayedeki karakterler ve kurgu, öğrencilerin ilgilerini derse çekerken, onlara matematiği öğrenme gücünü de verir. O halde matematiksel kavramların öğretim sürecinde hikayelerden yararlanmak öğrencilerin kavramsal bilgileri edinmelerine oldukça katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Bu gerekçelerle araştırmanın bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital hikayelerle desteklenen matematik öğretiminin 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına, kavramsal öğrenme ve örneklendirmelerine, güdülenme düzeylerine, matematik tutumuna ve hikayelerle öğretim stratejisine yönelik görüşlerine etkisini belirleme konusunda alana katkı sağlayacağı ve dijital matematik hikayelerini ders materyali olarak kullanmak isteyen öğretmenler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu öngörü ile birlikte araştırmanın amacı, matematik öğretiminde günlük hayat bağlamlarına dayalı dijital hikayelerle desteklenen öğretimin, 6. sınıf öğrencilerinin tam sayıları sıralama ve karşılaştırma edinimlerine, dijital hikayelerle öğretim stratejisine yönelik görüşlerine etkisini incelemektir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Günlük hayat bağlamlarına dayalı dijital hikaye temelli matematik öğretiminin 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tam sayıları sıralama ve karşılaştırma edinimlerine ve dijital öyküleme yöntemine yönelik görüşlerine bir etkisi var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmaya katılan,

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tam sayıları sıralama ve karşılaştırma durumunu öğrenme düzeyleri nedir?

Deney grubu öğrencilerinin dijital hikaye temelli matematik dersine yönelik görüşleri nasıldır?

Deney grubu öğrencilerinin dijital hikaye temelli matematik yöntemi ile kavram öğrenmelerine yönelik öz değerlendirmeleri ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenerek araştırmacılar tarafından geliştirilen dijital hikaye anlatımı konu değerlendirme formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu değerlendirme formunun nicel boyutunda öğrencinin derse yönelik izlenimleri ve öz değerlendirmelerine yönelik beşli derecelendirme ölçeği, nitel boyutunda ise kavramsal öğrenmelerine ve dijital hikayenin içeriğine yönelik 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Uygulanan konu değerlendirme form ve dijital hikaye 2 alan uzmanı

tarafından değerlendirilmiş, içerik açısından gerekli düzenlemeler yapılarak hem kapsam hem de görünüş geçerliliği sağlanmıştır.

Çalışma grubu 2017–2018 eğitim öğretim yılında İzmir İli'nde belirlenen MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunun dört farklı şubesinde öğrenim gören 102 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öncelikle öğrencilerin 2017-2018 eğitim öğretim yılı I. dönem sonunda karnelerindeki matematik not ortalamaları temel alınmıştır. Grupların başarı puanları ortalaması arasındaki fark 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı için 2 şube deney, 2 şube kontrol grubu olarak kabul edilmiştir. Deney grubunda 50, kontrol grubunda ise 52 öğrenci bulunmaktadır. Çalışma süresince, deney grubu olarak seçilen şubelere tam sayıları karşılaştırma ve sıralama becerileri, bağlamlara dayalı dijital hikaye ile; kontrol grubu olarak seçilen şubelere ise matematik ders kitabına dayalı geleneksel öğretim ile yapılmıştır.

Elde edilen veriler nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verilerin açıklanmasını sağlayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006) Çalışmada verilerin analizinden önce araştırma soruları kapsamında genel bir kavramsal yapı oluşturularak genel temalar belirlenmiş, kodlama yapılarak kendi içinde tutarlı ve bütünlük içinde olan bölümler tespit edilmiştir Analize başlanmadan, çalışmanın amacı dikkate alınarak temalar ve kodlar düzenlenmiştir. Araştırmanın yazılı görüş formlarından elde edilen kodlamaları temalar ile birlikte iki alan uzmanı tarafından incelenmiş, görüş ayrılığı olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve kodlama güvenilirliği uyum yüzdesi indeksi %86 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer %70'in üzerinde olduğundan ilgili araştırma için kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Analiz aşamasında frekans ve yüzde değerlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca kavram anlama sorusunda literatürde yer alan kategorilerden yararlanılmıştır. Bunlar; anlama, kısmen anlama, kavram yanlışlığı, anlamama ve boş kategorileridir. Benzeri değerlendirmeler çeşitli çalışmalarda kullanılmıştır (Marek, 1986). Mevcut çalışmada ise tam anlama, kısmen anlama, eksik bilgi/kavram yanlışlığı ve anlaşılma kodları üzerinden dört ayrı kategoride ele alınmıştır. Boş, anlamsız, sorunun tekrarı niteliğinde, soruyla ilgisiz veya belirsiz açıklamalar içeren cevaplar “anlaşılma” kategorisinde değerlendirilmiştir. Soruya cevap niteliğinde verilen ancak bilimsel olarak yanlış olan cevaplar “eksik bilgi/kavram yanlışlığı” kategorisinde değerlendirilmiştir. Bilimsel olarak kabul edilen kavramların bir bölümünü içeren cevaplar “kısmen anlama” kategorisinde ve bilimsel olarak kabul edilen kavramların tamamını içeren cevaplar “tam anlama” kategorisinde değerlendirilmiştir.

Araştırmacı aldığı eğitimler, ilgisi ve alanyazındaki rehber kaynaklar sonucu bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ve dijital hikaye oluşturma basamaklarını takip ederek tam sayıları sıralama ve karşılaştırma kazanımına yönelik titiz ve emek gerektiren bir çalışma sonucu bağlam temelli bir senaryo oluşturularak bunları dijital ortama aktarmıştır. Dijital hikayeler özgünlük ilkesi temel alınarak ve dijital hikaye oluşturma basamaklarına uygun olarak powerpoint programında hazırlanmıştır. Hikaye için hikayenin akış hızına uygun bir müzik ve hikayeyi sonrasında hatırlamayı kolaylaştırıcı bir başlık seçilmiştir. Dijital hikaye içeriği 2 alan uzmanı tarafından; içerik, kazanım ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından değerlendirilerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca hazırlanan hikayelerin görsel açıdan değerlendirilmesi İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü- Kitap Yazım Komisyonu'nun görsellikten sorumlu üyelerince yapılmıştır.

Geliştirilen dijital hikaye, uygulamanın yapılacağı sınıftan farklı bilişsel düzeyde 3 öğrenci seçilerek öncelikle pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma anlatımını; her bir öğrencide benzer çağrışımlar yapıp yapmadığını, öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını, öğrencilerin düzeylerine uygun olup olmadığını, belirlemek amacıyla yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından hikayenin içeriğinde değil, bazı görsellerde ufak çaplı değişiklikler yapılma gereği duyulmuştur. Çalışma; tam sayıları sıralama ve karşılaştırma kazanımına yönelik dijital hikayenin sunulması ve konu ile ilgili örneklerin çözülmesi, sonrasında ise tam sayıları sıralama ve karşılaştırma konusuna yönelik dijital hikaye öğretiminin içerik ve yöntem bakımından değerlendirildiği ölçek uygulanması ile gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunda ise alanyazında geleneksel yöntem olarak adlandırılan yöntem izlenmiştir. Söz konusu geleneksel yöntem matematik öğretim programı ile güdümlü gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı bu süreçte, kontrol grubunda gerçekleştirilecek farklı bir öğretim uygulamasından doğabilecek ve deneysel çalışma sürecine olumsuz etki yapacak durumları engellemek adına kontrol grubu öğretmeni ile kontrol grubu ders içerik tasarımını birlikte ve eş-güdümlü olarak planlamıştır.

Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda öğrencilere yöneltilen 5 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilk soru deney ve kontrol gurubu öğrencilerine uygulanırken, diğer sorular bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı dijital hikaye ile öğretim yapılan deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

1. Bu derste / hikayede yeni öğrendiğiniz matematiksel durumu açıklayınız .
2. Bu hikayeden öğrendiklerinizi günlük yaşamda kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz? Cevabınız evetse açıklayınız.
3. Hikayede en beğendiğiniz kısım neresidir?

4. Hikayede beğenmediğiniz bir kısım var mı? Varsa nedir?

5. Bu hikayede matematik haricinde verilmek istenen sosyal bir mesaj var mıdır? Varsa nedir?

Tablo1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tam Sayıları Sıralama ve Karşılaştırma Becerisini Edinim Durumu

Kategoriler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Anlama	28	56	20	38,46
Kısmen Anlama	12	24	10	19,23
Boş Cevap	6	12	12	23,07
Anlamama	4	8	10	19,23

Araştırmaya katılan öğrencilerin birinci soru olarak “Bu derste / hikayede yeni öğrendiğiniz matematiksel kavramı açıklayınız ve bu kavramı örneklendiriniz.” sorusuna ilişkin verdiği yanıtların frekans ve yüzde değerleri Tablo 1.’de belirtilmiştir. Öğrencilerin tam sayıları sıralama ve karşılaştırma kazanımına yönelik verdikleri yanıtlar, literatürde yer alan, anlama, kısmen anlama, anlamama ve boş yanıt kategorilerine göre incelenmiştir. Tablo 1. ’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin söz konusu kazanımı edinim düzey kategorilerinin frekans ve yüzde değerler incelendiğinde deney grubu lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, tam sayıları sıralama ve karşılaştırma kazanımının öğretime yönelik olarak deney grubuna uygulanan bağlama dayalı dijital hikayelerle gerçekleştirilen matematik öğretiminin, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemle göre öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir

Tablo2. Öğrencilerin Dijital Hikayeyi Günlük Hayatla İlişkilendirme Durumları

Kategoriler	f	%
Evet	40	80
Hayır	6	12
Kararsız	4	8

Araştırmada yer alan öğrencilerin “Bu hikayeden öğrendiklerinizi günlük yaşamda kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz? ” sorusuna ilişkin verdiği yanıtlar Tablo2.’de belirtilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, araştırmada yer alan öğrencilerin %80’inin dijital hikayede yer alan tam sayıları sıralama ve karşılaştırma durumunu, günlük hayatla ilişkilendirebildiği görülmüştür.

Tablo3. Öğrencilerin Dijital Hikayede Beğendikleri ve Beğenmedikleri Bölümler

Beğendikleri Bölümler			Beğenmedikleri Bölümler		
Kategoriler	f	%	Kategoriler	f	%
Hayvanların şarkı söylemesi	26	52	Yok	38	76
Karganın sesinin en güzel ses olması	14	28	Boş Yanıt	9	18
Her Yeri	7	14	Padişahın Saraydan Çıkmaması	3	6
Yok	3	6			

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Hikayede en beğendiğiniz kısım neresidir?” ve “ Hikayede beğenmediğiniz bir kısım var mı? Varsa nedir? “ sorularına ilişkin verdiği yanıtlar Tablo 4’te belirtilmiştir. Bu soruların öğretici bir içeriği olmamakla birlikte, öğrencilere sunulan hikayedeki durumları irdelemek ve hikayenin kalıcılık etkisini artırmak için sorulmuş sorulardır. Araştırmada yer alan öğrencilerin yanıtları hikayede yer alan içerikle bağlantılı olarak kategorilere ayrıldığında öğrencilerin hikayenin içerik ve niteliksel durumları ile ilgili yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Hikayede Yer Alan Sosyal Mesajı Algılama Biçimleri

Kategoriler	f	%
Başarı çalışmakla olur.	27	56
Ön yargılı olmamak gerekir.	19	38
Yok	4	8

Araştırmada yer alan öğrencilerin “Bu hikayede matematik haricinde verilmek istenen sosyal bir mesaj var mıdır? Varsa nedir?” sorusuna ilişkin verdiği yanıtlar Tablo 4’te belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %8’i hariç tamamı, dijital hikayede verilmek istenen sosyal mesajı farklı kategorilerde de olsa uygun bir şekilde algılamışlardır.

Tablo 5. Öğrencilerin Dijital Hikaye Yöntemi ile İşlenen Derse Yönelik Görüşleri ve Öz-değerlendirmeleri

Kategoriler	N	Ort.	S.S	Min	Max
Bu konuyu anladığımı düşünüyorum.	50	4,03	0,680	1,00	5,00
Bu konuyu günlük hayatla ilişkilendirebilirim.	50	4,63	0,658	2,00	5,00
Bu dersin zevkli geçtiğini düşünüyorum.	50	4,91	0,274	4,00	5,00
Bu konuyla ilgili problemleri çözebilirim.	50	4,12	0,614	3,00	5,00
Bu konuyu bir daha öğrensem yine hikaye ile öğrenmeyi tercih ederdim.	50	4,80	0,701	2,00	5,00
Bu hikayeyi beğendim.	50	4,88	0,385	3,00	5,00

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmada uygulanan beş dereceli görüş ve öz-değerlendirme formu sonuçlarına göre en yüksek puan alan 3 madde, “Bu dersin zevkli geçtiğini düşünüyorum.”, “Bu hikayeyi beğendim.” ve “Bu konuyu anladığımı düşünüyorum.” maddeleri olmuştur. Genel olarak tüm maddelerin 5 üzerinden;4 puan ortalamasından yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Matematik öğretiminde öyküleme; öğrencilerin aktif olmalarını sağlayan, problem çözme becerilerini geliştiren zor kavramları anlamalarını derinleştirmelerini, matematiksel fikirleri tartışmalarını, yazmalarını, okumalarını ve dinlemelerini sağlayan eğlenceli ve çok yönlü bir araçtır (Albano & Pierrri, 2014), Dijital öykülemenin bu açıdan matematik öğretiminde etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilmesi düşünüldükçe gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle öğrencilerin kavram öğrenme/ örneklendirme düzeyleri ve dijital öyküleme yöntemine ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Çalışmanın sonunda elde edilen araştırma bulgularına göre öğrencilerin tam sayıları karşılaştırma ve sıralama kavramına yönelik öğrenmelerinin istenilen düzeyde gerçekleştiği, dijital hikaye öğretimine karşı olumlu izlenim sergiledikleri, bu yöntemle karşı ilgi ve beğenilerinin olduğu ve ayrıca dijital hikayede matematik öğretimi haricinde yer alan sosyal mesajı doğru bir biçimde algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu durumun oluşmasında dijital hikaye içeriğinde yer alan kurguda matematiği günlük yaşamla ilişkilendiren örnek durumlara yer verilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın betimsel bulgularına göre; deney grubu öğrencilerinin kavramları tam anlama ve kısmen anlama kategorilerindeki frekans değerleri; kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuca göre hikayedeki kurgunun etkililiğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ayrıca yine bağlam temelli dijital hikaye ile gerçekleştirilen matematik öğretimi yaklaşımına yönelik olarak araştırma kapsamında uygulanan görüş ve öz-değerlendirme formu sonuçlarına göre en yüksek puan alan 3 maddenin, “Bu dersin zevkli geçtiğini düşünüyorum.”, “Bu hikayeyi beğendim.” ve “Bu konuyu anladığımı düşünüyorum.” maddeleri olduğu saptanmıştır. Genel olarak tüm maddelerin 5 üzerinden;4 puan ortalamasından yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Tüm maddelerin dijital hikaye ile gerçekleştirilen matematik öğretimi yaklaşımına yönelik olumlu ifadeler içerdiği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin bu yaklaşımla ilgili olumlu bir izlenime sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca bu çalışma kapsamında kullanılan dijital hikayede öncelikle öğrencilerin yakın çevresinde karşılaşabilecekleri günlük olaylar baz alındığı için bu durum öğrencilerin hikayeye olan aşinalık düzeyini artırmıştır. Dijital hikayenin öğretici boyutuna ek olarak, çalışkan olma ve önyargılı olmama değerlerini içeren temalar da eklenmiştir. Öğrencilere hikayede gizil biçimde yer alan sosyal mesajın ne olduğu sorulduğunda ise araştırmacının vermek istediği mesajla öğrencilerin algıladıkları mesajın

yüksek oranda benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç dijital hikayelerin hem eğitsel hem de değerler eğitimi açısından etkin kullanımlarının söz konusu olabileceğini de göstermektedir.

Duruma araştırmacı açısından bakıldığında ise, kurgulanan hikaye sonrası üretim hazzı yaşanmış ve öğrencilerin olumlu tepkileri ile birlikte etkin bir öğretim ortamı oluşturma hissi; sonraki hikaye tasarımları için motivasyonel bir etki yapmıştır. Öğrencilerin deneysel işlem sürecindeki derste dijital hikayeyi izlemek için gösterdiği isteklilik de araştırmacıyı bu konuda teşvik eden önemli bir unsur olmuştur.

Matematiksel hikayelerin kullanıldığı farklı çalışmalarda da, bu durumun öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği, matematiksel kavramlar arasında ilişki ve bağlantıların kurulmasını sağladığı, yeni matematiksel kavramların öğrenilmesini ve önceden öğrenilmiş olan kavramların pekiştirilmesini ve derinlemesine öğrenilmesini sağladığı, öğrenme sürecinin dinamik olmasını sağlayarak öğrencileri motive ettiğini ve derse katılımı arttırdığı, öğrencilerin matematiksel fikirler ile kendi yaşantıları arasında bağlantı kurabilmelerine yardımcı olduğu görülmektedir (Franz ve Pope, 2005; Goral ve Gradinger, 2006). Hikâyelerle matematik öğretiminin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin toplama- çıkarmaya ilişkin sözel problemleri çözmeye becerileri üzerindeki etkililiğini incelendiği farklı bir çalışmada öğrencilerin akademik başarılarında bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmış; ancak öğrenciler tarafından hikaye etkinliklerinin ilginç olduğu, bu etkinliklerin hoşlarına gittiği, matematik derslerinin daha güzel ve eğlenceli geçtiği ve bu yöntemle derslere devam etmek istedikleri ifade edilmiştir. (Kır,2011) “Matematik Kavramları Öğretiminde Öyküleştirme Yönteminin Tutuma ve Başarıya Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde ise 6. sınıf düzeyinde “Tamsayılar ve Mutlak Değer” ünitesi, deney grubunda öyküleştirme (storyline) yöntemi ile işlenirken, kontrol grubunda ise mevcut yöntemler aracılığı ile öğretim yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında başarı düzeyinde deney grubunun lehine olarak anlamlı bir fark çıkmıştır.(Coşkun,2013) Goral ve Gradinger (2006) yaptıkları çalışmada matematiksel kavramların öğretilmesinde hikayelerin nasıl kullanılabilirliğini ve öğretime nasıl etki edeceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramını hikaye yoluyla nasıl öğrenebilecekleri incelenmiştir. Araştırmacılar öğrencilere “Queen Arithma’s Party” (Arithma kraliçesinin partisi) adlı hikayeyi anlatmış sonra öğrencilerden hikayeye ilişkili kişisel düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden grup halinde çalışarak hikayede bahsedilen partide kullanılacak bir yığın davetiyeyi birlik, onluk ve yüzlük gruplar oluşturacak şekilde düzenlemeleri ve bu grupları uygun renkteki kurdelelerle hikayede anlatıldığı gibi bağlamaları istenmiştir. Bulgular, 1. sınıf öğrencilerinin yüzler basamağıyla çok deneyim yaşamamalarına ve diğer basamaklarda da başlangıç seviyesinde olmalarına rağmen, istenenilen problemi doğru olarak çözebildiklerini göstermiştir. Hikaye anlatmayı deneyimle birleştirmek öğrencilerin basamak değeri kavramını anlamalarına yardımcı olmuştur. Franz ve Pope’in (2005) yaptığı bir çalışmada ise, lise öğretmenlerinin ve aday öğretmenlerinin matematikte, çocuk edebiyatı kullanarak gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Derse kolayca entegre edilebilen aktivitelerin, öğrencilerin önemli konuları anlamalarını arttırmayı sağlamak ve gerçek dünyayla matematik arasında bir köprü kurmalarını sağlamak için öğretmenlere yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Lordly (2007), hikaye anlatımının sınıf içerisinde etkisini “ Öğrenmeyi ve Öğretmeyi Geliştirmek için Hikaye Anlatımı” başlığı altında test etmiştir. Bu çalışma, 17 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Süreçte, öğrencilere hikayeler okutup, onlarla ilgili yazılar yazmalarını ve kendi hikayelerini oluşturmalarını istemiştir. Sonuçta; hikaye anlatımının bilgiye ulaşma yollarını geliştirdiği ve sorunlar üzerinde tartışmayı sağladığı ortaya çıkmıştır. Kara ve Çelikler (2019) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise fen bilimleri dersinde maddenin değişimi ünitesine yönelik bağlam temelli öğrenme kapsamında günlük yaşamdan bağlamlar içeren hikayelerin yer aldığı ders planları uygulanmış ve sonuç olarak deney grubuna uygulanan günlük yaşamdan bağlamlar içeren bağlam temelli öğrenmenin ders kitabının takip edildiği kontrol grubuna göre öğrencilerin üniteye yönelik başarılarında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalar ve mevcut çalışma incelendiğinde bağlamlara dayalı hikaye ile gerçekleştirilen öğretimin öğrenme düzeyi ve derse yönelik ilgiye olumlu katkı sunduğu görülmektedir.

Öneriler

Yapılan çalışmalar ve mevcut çalışma incelendiğinde bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı hikayelerle gerçekleştirilen öğretimin kavramsal öğrenme, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme düzeyi, derse yönelik ilgi ve derse yönelik tutum düzeylerine olumlu katkı sunduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin derste başarılarını arttırmak, derse karşı olumlu tutuma sahip olmalarını sağlamak, öğrendikleri bilgileri anlamlandırmalarını ve içselleştirmelerini sağlamak için matematik dersi kapsamındaki diğer konularda ve matematik dersi dışındaki diğer derslerde de öğretimin bağlam temelli öğrenmeye göre işlenmesi önerilmektedir. Konuya matematik özelinde bakıldığında ise, matematik dersinin, birçok soyut kavram içerdiği bilinmektedir. Bu açıdan öğrenciler tarafından zor olarak algılanan matematik konularının bağlam temelli öğrenme ve hikayeler aracılığıyla kavranması ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinin sağlanması mümkündür. Matematik dersi konu içeriğinin bağlam temelli öğrenme ile gerçek yaşamdaki olaylara bağlamlar kurularak somutlaştırılması önerilebilir. Bütün bu olumlu sonuçlar göz önünde alındığında öğretimde tablet ve teknoloji kullanımının yaygınlaştığı günümüzde, mobil teknolojiler kullanılarak dijital hikâye anlatımı çalışmaları ile çeşitli değişkenler

incelenebilir ve öğretmenlere yönelik bilgi iletişim teknolojileri içerikli kurslara ek olarak dijital hikayeleme alanında da eğitimler düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Akşit, N. (2007). Educational Reform In Turkey. *International Journal Of Educational Development*, 27, s.129-137.
- Albano, G. ve Pierri, A. (2014). Digital storytelling for improving mathematical literacy. In S. Carreira, N. Amado., Banaszewski, T. M. (2005). *Digital Storytelling: Supporting Digital Literacy in Grades 4-12. Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute of Technology.*
- Coşkun, M. (2013). Matematik kavramları öğretiminde öyküleştirme yönteminin tutuma ve başarıya etkisi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir.*
- Doğan, B. ve Robin, B. R. (2008). Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop. (Eds. In K. McFerrin et al.), *Proceeding of Society for Information Tecnology & Teacher Education International Conference SITE 2008, Chesapeake*, s.902-907.
- Erg (2009). “Eğitim İzleme Raporu 2008”. 06 Haziran 2017 Tarihinde [Http://Www.Egitimreformugirisimi.Org/Wp-Content/Uploads/2017/03/Erg_Eir2008.Pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/Wp-Content/Uploads/2017/03/Erg_Eir2008.Pdf) Sitesinden Alınmıştır.
- Figa, E. (2004). The Virtualization of Stories and Storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), s.34–36.
- Franz, D. P., & Pope, M. (2005). Using children’s stories in secondary mathematics. *American Secondary Education*, 33(2), s.20-28.
- Garrety, C. M. (2008). *Digital Storytelling: An Emerging Tool for Student and Teacher Learning*, Doktora Tezi, Iowa State University, Ames, Iowa.
- Goral, M. B., & Gnadinger, C.M.(2006). Using Storytelling To Teach Mathematics. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11,1, s.4-8.
- Kara, F ve Çelikler, D. (2019) 5. Sınıf “Maddenin Değişimi” Ünitesinde Kullanılan Bağlam Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15.1: s.216-245.
- Kır, D. (2011). Hikâyelerle matematik öğretiminin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem çözme becerileri üzerindeki etkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans. Çukurova Üniversitesi Adana.*
- Lordly, D.(2007). Storytelling to enhance teaching and learning. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 68 (1), 30.
- Marek, E. A. (1986). They Misunderstand, But They'll Pass, *The Science Teacher*, s.32 -35.
- Miles, B., M. ve Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data ana/visis (2"1 ed.)*. London: Sage Pub.
- Meadows, D. (2003). Digital Storytelling: Research-Based Practice in New Media. *Visual Communication*, 2(2), s.189–193.
- Morgan, A.S. (2006). Alternative methodologies for teaching mathematics to elementary students: a pilot study using children’s literature. *Dokoratezi, American Üniversitesi.*
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism Versus Objectivisim: Implications For Interaction, Course Design And Evaluation In Distance Education. *International Journal Of Educational Telecommunications*, 6(4), s.339–362.
- Whitin, D. (1994). Literature and mathematics in preschool and primary; the right connection. *Young Children*, 49,2,s.4-11
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yoon, T. (2013). Are You Digitized? Ways to Provide Motivation for Ells Using Digital Storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), s.25-34
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde* (S.39-61). Ankara: Pegem Yayıncılık.

8.Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Cisimlerin Açık ve Kapalı Görünümlerini Çizme ve İnşa Etme Becerilerinin İncelenmesi

Burcu KAPLAN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

brckaplan2@gmail.com

Prof. Dr. Aytaç KURTULUŞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

aytackurtulus@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı 8.sınıf öğrencilerinin geometrik cisimlerin açık ve kapalı görünümlerini çizme ve inşa etme becerilerinin incelenmesi ve yorumlanmasıdır. Araştırma nitel bir durum tespit çalışmasıdır. Araştırma taşıma merkezli bir devlet okulunda öğrenim gören gönüllü 3 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler akademik başarı düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek seviyede olacak şekilde seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilköğretim matematik dersi öğretim programında belirlenen geometrik şekillerin açık ve kapalı görünümlerini kapsayan 20 soruluk çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin her biri ile testi çözerken video çekimi yapılmış, her öğrenci ayrı ayrı incelenmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplara ve düşünme yollarına göre Van Hiele düşünme düzeylerinden hangi düzeyde olduklarının tespiti ele alınmıştır. Bulguların tespitinde ise her sorunun Van Hiele düşünme düzeylerinden hangi düzeye denk geldiği belirlenmiş ve 3 öğrencinin verdiği cevaplar ile geometrik düşünme düzeyleri ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin geometrik cisimlerin özellikleri sorulduğunda ezbere bir şekilde tüm özellikleri sıraladıkları görülürken cisimlerin açınımları verildiğinde cisimlerin özellikleri hakkında aynı performansı gösteremedikleri gözlenmiştir. Akademik başarı seviyesi düşük ve orta seviyede olan öğrencinin geometrik düşünme düzeyleri arasında büyük bir fark gözlenmemiş, bu iki öğrencinin görsel ve betimsel düzeyi tamamladıkları basit çıkarım düzeyinin başlarında oldukları görülürken, akademik başarısı yüksek olan öğrencinin görsel, betimsel düzeyi tamamlamış ve basit çıkarım düzeyinin sonlarında olduğu görülmüştür. 8. Sınıfta öğrencilerin, üç boyutlu geometrik şekillerin özellikleri kadar bu özellikleri şekillerin iki boyutlu yüzey açılımlarında anlamlandırabilmeleri için öğretim ortamlarında somut materyal kullanılarak cisim ile yüzey açılımlarını ilişkilendirebilmeleri sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Geometrik düşünme düzeyleri, geometrik cisimler, geometrik cisimlerin görünümleri.

Abstract

The aim of this study is to examine and interpret 8th grade students' ability to draw and construct open and closed views of geometric objects. The study is a qualitative case study. The study was carried out with 3 volunteer students studying at a public transport center. These students were chosen according to their academic achievement levels as low, medium and high level. In this research, 20 questions multiple choice test including open and closed views of geometric shapes determined in primary school mathematics curriculum was applied as data collection tool. Descriptive analysis method was used for data analysis. While solving the test with each student, a video was taken, each student was examined separately and the level of Van Hiele thinking was determined according to the answers and ways of thinking of the students. In the determination of the findings, it was determined which level of each question coincided with Van Hiele thinking levels and the relationship between the answers given by 3 students and geometric thinking levels was tried to be determined. As a result of the research, it was observed that when students were asked about the properties of geometric objects, they listed all the properties in a way by heart, but when the expansions of the objects were given, they could not perform the same performance about the properties of the objects. There was no significant difference between the geometric thinking levels of the students whose academic achievement level was low and intermediate. it was seen that these two students completed the visual and descriptive level at the beginning of the simple inference level, while the students with high academic achievement completed the visual, descriptive level and at the end of the simple inference level. 8. In the classroom, students can associate the surface expansions with the object by using concrete material in order to make sense of these features in the two-dimensional surface expansions as well as the properties of the three-dimensional geometric shapes.

Keywords: Geometric thinking levels, geometric objects, appearance of geometric objects

Giriş

Ülkemizde ve diğer ülkelerde matematik öğretimine verilen değer kadar geometri öğretimine de değer verilmelidir. Aynı zamanda geometri öğretimi her bir öğrenci için farklı pek çok duruma uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Bu farklı durumlara uygun olarak öğretim işlemi gerçekleştirilirken ele alınan en temel geometri öğretim modeli Van Hiele Geometrik Düşünme Modeli'dir.

Van Hiele Geometrik Düşünme Modeli'ne göre öğrenciler geometri öğrenirken görsel düzey, betimsel düzey, basit çıkarım düzeyi, çıkarım düzeyi ve sistematik düşünme düzeyi olmak üzere beş düzeyden geçerler. Modelde yer alan düzeyler bütünsel olarak düşünülen parçaları analiz etmeye, sonrasında ise soyut matematiksel çıkarımlarda bulunmaya teşvik etmektedir (Paksu, 2016).

Öğrencilerin geometriyi kalıcı bir şekilde anlamlandırarak öğrenebilmeleri için karşılaştıkları geometri sorularında hangi düşünme ve çözüm yolunu tercih ettiklerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Geometrik düşünme, kalıcı bir geometri öğrenimi için bireyin düşünme düzeyine göre geometri öğretimi yapılmasını öngörür (Baykul, 2009). Öğrencilerin üç boyutlu geometrik şekilleri öğrenmeleri ile ilgili çalışmalar, öğrencilerin üç boyutlu katı cisimlerle iki boyutlu gösterimleri arasındaki ilişkileri oluşturabilme ve katı cisimler hakkında yorumlama yapabilmelerine odaklanmıştır (İncikabı, 2013).

Bu çalışmada 8.sınıf öğrencilerin geometrik cisimlerin açık ve kapalı görünümünü (açınımlarını) çizme ve inşa etme becerilerinin incelenmesi konusu ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları geometrik cisimlerin görünümünü zihinlerinde canlandırırken düşünceleri ve çözüme ulaşma yollarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma nitel bir durum tespit çalışmasıdır.

Katılımcılar

Araştırma Afyonkarahisar ilindeki taşıma merkezli bir devlet okulunda 8.sınıfta öğrenim gören ve akademik başarılarına göre düşük, orta ve yüksek düzeylerde seçilmiş gönüllü üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak için, yirmi sorudan oluşan bir test (EK-1) uygulanmıştır. Uygulanan testte farklı geometrik cisimlerin açık ve kapalı görünümü verilmiş ve öğrencilere bu görünümle ilgili sorular sorularını düşüncelerini açıklayarak cevaplamaları istenmiştir. Öğrenciler soruların cevaplarını verirken video ile kayıt edilmiştir. Soruların 8.sınıf öğrencilerin düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda soruların içerisinde önceki yıllarda liselere giriş sınavlarında sorulan sorulara da yer verilmiştir.

Soruların hangi Van Hiele düşünme düzeyine ait oldukları Şekil 1 verilmiştir. Düzeyler arasında ortak olan bölgeye ait olan sorular bir önceki düzeyin sonları ile yeni düzeyin başlangıç düzeyine denk gelen soruları belirtmektedir (Şekil 1).

0.DÜZEY		2.DÜZEY				
		2.Soru 5.Soru 8.Soru 10.Soru 12.Soru 14.Soru	1.Soru 3.Soru 7.Soru 20.Soru	4.Soru 6.Soru 13.Soru 15.Soru 18.Soru 19.Soru	9.Soru 11.Soru	16.Soru 17.Soru
1.DÜZEY			3.DÜZEY			

Şekil 1. Testin sorularının Van Hiele düşünme düzeylerine göre dağılımı

Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyuculara ulaştırılmasını sağlamaktadır. Bu analiz yönteminde görüşleri alınan ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Uygulanan testte soruların 20 soru her öğrenci için ayrı ayrı incelenmiş ve öğrencilerin verdikleri cevaplara ve düşünme yollarına göre Van Hiele düşünme düzeylerine göre hangi aşamada olduklarının tespiti ele alınmıştır. Soruların Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri'ne göre hangi düzeyde yer aldığına

ilişkin tablo verilmiştir. Akademik başarı düzeylerine göre düşük seviyedeki öğrenciye 1.öğrenci , orta seviyedeki öğrenciye 2.öğrenci ve yüksek seviyedeki öğrenciye ise 3.öğrenci isimlendirmesi yapılarak verilerin analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışma bulguları testteki problemlere göre ele alınmış ve problemlere ilişkin bulgular başlıklarında verilmiştir.

1.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada uygulanan 1.soru açık görünümü verilen bir dikdörtgenler prizmasının kapalı halinde noktaların birbirlerine göre konumunun tespiti ile ilgilidir. Aynı zamanda sorulan soru betimsel ve basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “Şu kısım üstte gelecek ve A noktası burada olacak. B burada olacak ve D üstte olacak. Aşağıya geldiğimiz zaman P ve S aşağıya gelecek. Bunlara uyan sadece A şıkkı var.” Öğrenci cismin kapalı görüntüsünü zihninde canlandırabilmiş fakat harfleri doğru eşleştirememiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Şekli kapattığımızda A'nın karşısına R geleceği için cevap D şıkkı.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırabilmiş fakat harfleri doğru eşleştirememiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Bize kapalı halini soruyor. A ile B noktalarını öne doğru katlarız. Alt kısım kapatılınca T ile S önde olur. A ile S noktaları alt alta gelir. Cevap C'dir.” Öğrenci cismin kapalı görüntüsünü zihninde doğru canlandırmış ve eşleşmeyi doğru yapmıştır.

2.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada uygulanan 2.soru açık görünümü verilmiş bir silindirin kapalı halinin farklı görünümünün zihinde canlandırılması ile ilgilidir. Aynı zamanda sorulan soru görsel ve betimsel düzeye uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “A şıkkı olmaz. Çünkü beyaz taraf uzun olması gerekir. Diğer şıklar olur.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırmış ve farklı yönlerden görünümünü düşünebilmiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cismi kapattığımızda çapraz gelir ve 2 tane siyah yeri olur. D şıkkında ise sadece 1 tane siyah yer var hem de şeklin birleşimine uymuyor.” Öğrenci cismin kapalı halinin farklı yönlerden görünümünü zihninde canlandıramamıştır.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ B şıkkı kenarları yükseldiği için olabilir. C şıkkı iki köşenin kesişmesinden olabilir.D şıkkı ise B köşesi tarafından bakıldığında olabilir. Ama A şıkkında direk birleştikleri için olamaz.” Öğrenci cismin kapalı halinin farklı yönlerden görünümünü düşünebilmiştir.

3.Probleme İlişkin Bulgular

Bu soru 2015 yılında 2.dönem sorular TEOG sınav sorusudur. Soru kare piramidin farklı açınımları ile ilgilidir. Aynı zamanda sorulan soru betimsel ve basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “A şıkkı üçgenler kenarlara denk geldiği için olur. B şıkkında bu üçgen bu kenara denk gelir. Diğer üçgenler de kenarlara gelir. C şıkkında bu üçgen köşesi geldiği için olmaz.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırabilmiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cevap C'dir. çünkü hepsini katladığımızda her kenar yerleşiyor ve dik geliyor. C şıkkında 2 kenar açıkta kalıyor.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırabilmiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A şıkkında her yüzü içe doğru kapatırsak piramit olur. D şıkkı katlandığında her yüz bir kenara denk geleceği için bu şık da olur. B şıkkı da katlandığında yanlar ve karşı taraf kapanır. C şıkkı yanlıştır.” Öğrenci cisimlerin kapalı halini düşünürken hangi kenara hangi yüzün geldiğini hayal edebilmiştir.

4.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada uygulanan 4.soru 2011 yılı SBS sınav sorusudur. Soruda üçgen prizmanın açık görünümü ve şeklin kapalı görünümü düşünüldüğünde birbiriyle eşit uzunlukta olan kenarlar sorulmuştur. Aynı zamanda sorulan soru basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci bu soruya yanıt verememiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Şekil katlandığında b kenarı , c'ye denk gelir.d üstüne katlandığında a kenarı d'ye denk gelir.a kenarı e kenarına eşit olduğu için d ile e birbirine eşittir.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde doğru canlandırabilmiş ve eş kenarları bulabilmiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Baktığımızda kenar uzunlukları aynı olan sadece a ve f vardır diye düşündüm.İkisi de aynı görevi görüyor. Cevap B şıkkıdır.” Öğrenci sadece şeklin dış görünümünün kenar uzunlukları üzerinden düşünmüştür. Zihninde canlandıramamıştır.

5.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 5.soru 2013 yılı SBS sınav sorusudur. Soruda küpün farklı açınımları sorulmuştur. Aynı zamanda sorulan soru görsel ve betimsel düzeye uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “A,C ve D şıklarında verilen yüzler katlandığında küp oluşturulur. Fakat B şıkkı katlandığında üst yüzü açık olur.” Öğrenci bilinen küp açınımlarını, zihninde kapalı görünüm haline dönüştürebilmiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ B şıkında bir yanı kapanırken diğer yanlar açık kaldığı için cevap B şıkkıdır.” Öğrenci küp şeklinin kapalı görünümünü zihninde canlandırabilmiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A,C ve D şıkları her zamanki bildiğimiz açılımlardır. Ama B şıkında yan yüz ile üst yüz çakışır.” Öğrenci bilinen açılımların farkındadır. Diğer açınımların kapalı görünümlemlerini düşünebilmiştir.

6.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 6.soru açık görünümü verilen altıgen dik prizmanın kapalı görünümünde paralel olan yüzlerin tespiti ile ilgilidir. Aynı zamanda sorulan soru basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A ile H paralel olur. Katladığımız zaman B ile E, C ile F , D ile G karşılıklı gelir. Katladığımız zaman 3 er 3 er karşılıklı gelirler.” Öğrenci paralellik kavramını tabanlarda kullanmıştır. Ayrıca altıgende her üç yüzünde bir paralellik olabileceğini belirtmiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Her yüz katlandığında bütün kenarlar paralel gelir ama A ile H taban olduğu için paralel gelmez. Cevap A’dır.” öğrenci paralellik kavramını bilmediği için soruya yanlış cevap vermiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A ile H alt ve üst oldukları için paraleldir. Altıgende aralarında 3 er yüz olmalı. B ile D ‘nin arasında 2 yüz olduğu için yanlıştır. Diğer şıklardaki yüzler arasında 3 er yüz vardır. Cevap B şıkkıdır.” Öğrenci altıgen prizmada hangi yüzlerin hangi aralıklarla paralel olabileceğini düşünebilmiştir.

7.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 7.soru kare dik piramitin açınımları ile ilgilidir. Sorulan soru betimsel ve basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “B,C,D şıklarında üçgenleri kaldırdığımızda kenarlara denk gelir, A şıkında iki üçgen aynı kenara denk geleceği için A şıkkı olmaz.” Öğrenci kare piramitin kapalı görünümlemlerini zihninde canlandırabilmiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cevap C’dir. Kenarlar katlandığında 1 kenar açıkta kalıyor.” Öğrenci hızlı cevap verip kare piramitin kapalı halini zihninde canlandıramamıştır.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A ve C şıklarının doğru olduğunu önceki sorularda söyledim. D şıkında yüzler her iki yanı oluşturur. Ama A şıkında şekli kapatırsak iki yüz aynı kenarı kapatmış olur. Bir tarafı açık kalır.” Öğrenci kare piramitin kapalı halini zihninde canlandırabilmiştir.

8.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 8.soru açık görünümü verilen silindirin üzerine çizilen şeklin, silindirin kapalı görünümü düşüldüğünde, cismin döndürülmesi sonucu oluşan farklı görünümlemlerinin tespit edilebilmesi ile ilgilidir. Sorulan soru betimsel ve basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “Beyaz yer büyük olduğu için B şıkkı olur. D şıkında yandan bakıldığı için olur. C şıkında da tam ters yönden bakmıştır. Ama A şıkında beyaz yer az verilmiştir.” Öğrenci silindirin kapalı görünümünü zihninde canlandırabilmiş ve cisim zihninde döndürerek farklı görünümlemlerini düşünebilmiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “Cismi kapattığımızda D şıkkı şeklin birleşimine uymuyor.” Öğrenci cismin kapalı halinin farklı yönlerden görünümünü zihninde canlandıramamıştır.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ B şıkında şekil tam gözükmez. Doğru olur. C şıkkı A ile B noktalarının tam birleştiği yerdir. D şıkkı tam A noktasının olduğu yerdir. A şıkında ise şekli tam vermiş. Yanlış cevap A’dır.” Öğrenci cismin kapalı görünümünü zihninde döndürebilmiştir.

9.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 9.soru açık görünümü verilen bir küpün kapalı görünümünde birbiriyle çakışan noktaların belirlenmesi ile ilgilidir. Bu soru basit çıkarım düzeyi ile ispat(çıkartım) düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “Katladığımız zaman 1.yüzü 2’ye, 2.yüzü 3’e, 3.yüzü 4 ‘e getirdiğimizde A ile E çakışır. Diğer katlamaları anlamadım.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandıramadı ve harfleri birbirleriyle ilişkilendiremedi.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Bu sorunun cevabını bulamadım.” Öğrenci fazla karşılaşılmayan küp açınımlarının kapalı görünümünü zihninde canlandıramadığı için yanıt vermemiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Şekil kapatıldığında A noktası ,4 numaraları yüzün köşesine gelir. A şıkında A noktası ile E noktası çakışır dediği için yanlıştır.” Öğrenci cismin kapalı görünümünü ve harflerin eşleştiği köşeleri zihninde canlandırabilmiştir.

10.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 10.soru 2013-2014 2.Dönem Teog Mazeret Sınavı’nda sorulmuş bir sorudur. Soruda açık görünümü verilen üçgen prizmanın üzerine bir şekil çizilmiş ve bu şeklin prizma kapatıldığında görünümünün nasıl olacağını düşünülmesi istenmektedir. Aynı zamanda bu soru görsel ve betimsel düzeye uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “D şıkında en kısa kenar verilmiş. Arka kısımda orta ve görünen diğer kısımda uzun kenar olacağı için bu şık olur. C şıkında ise başladığımız kenarı ve orta kenarı vermiş. Uzun kenar arkada kalacağı için bu şık da olur. A şıkında tam köşeden vermediği için olmaz.” Öğrenci cismin farklı yönlerden görünümünü zihninde kısmen canlandırabilirdi. Döndürme işlemini tam olarak beceremedi.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Bu sorunun cevabı B şıkkıdır. Cevaptaki şekilde 2. ve 3. yüzü göstermiş ama 2.yüzde şeklin tabana değmemesi gerekir. Burada tabana geliyor.” Öğrenci cismin kapalı halinin farklı görünümünü düşünebildi.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A şıkında 2.ve 3.yüzler gösterilmiştir. C şıkında 1.ve 2.yüzler verilmiştir. Arkada diğer yüz olur. D şıkında da 1.ve 3. yüz verilmiştir. B şıkında başlamış ve bitirmiş ama arada bir tane daha yüz olması gerekirdi. Cevap B şıkkıdır.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde döndürebilmiştir.

11.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 11.soru açık görünümü verilen bir zar modeli ile ilgilidir. Üst düzey düşünme becerisi gerektiren bir sorudur. Bu soru ilişki ve ispat düzeyine hitap etmektedir.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Katladığımız zaman A kısmı üstte kalır. O kısım da katlandığında B ye gerek kalmaz.” Öğrenci yapılandırılması istenilen kısımları zarın yüzeyleri gibi düşündüğü için yanlış cevap vermiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Ben bu şeklin hepsini birleştirdim. Hepsini birleştirdince D harfinin olduğu kısım boşta kalıyor. Çünkü bir alttaki kısım D harfinin yerini alıyor. Bu yüzden cevap D’dir.” Katlama işlemini düşünemedi. Cismin tümünün kapalı halini zihninde canlandıramadı.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cisim kapatıldığında A harfi olan kısım ile 6 numaralı yüzün alt kısmı çakışır. A ya yapıştırmacı sürülmesine gerek yoktur.” Öğrenci cismin kapalı halinde eşleşen kısımları doğru tespit edebilmiştir.

12.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 12.soru açık görünümü verilen bir silindirin üzerine çizilen şeklin, silindirin kapalı halindeki görünümü ile ilgilidir. Sorulan soru görsel ve betimsel düzeye uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ B şıkkı dik geldiği için olmaz. A şıkında 2 tane şekil olduğu için olmaz. D şıkkı direk yukarı çıktığı için olmaz. Cevap C şıkkıdır.” Öğrenci cisim zihninde döndürebildi ve farklı yüzlerden görünümünü hayal edebildi.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Çizgi tam ortadan gidiyor. Katlandığında daire olacağı için B olamaz. Kısa olduğu için tamamen dolanamaz. Bu nedenle A şıkkı da değildir. Ortadan gittiği için C de olamaz. Tam ortadan gittiği için doğru cevap D ‘dir.” Öğrenci cismin üzerine çizilen çizgiyi zihninde doğru canlandıramadığı için yanlış cevap vermiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A şıkında üst üste gelmiş. Olamaz. D şıkında şekil direk yukarı çıktığı için olmaz. C şıkkı dönerek gittiği için olabilir.” Öğrenci cisim kapatıldığında ortadaki şeklin üst üste gelemeyeceğini fark etti. Zihninde döndürme işlemini yapabildi.

13.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 13.soru 2013-2014 2.Dönem Teog sınavında sorulmuştur. Soruda üçgen prizmanın açık görünümü verilmiş ve kapalı görünümünde çakışacak olan noktaların belirlenmesi sorulmuştur. Aynı zamanda sorulan soru basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Üçgenleri kapatırsak K’ye T ,P’ye N,L’ye S ,M’ye R gelir. Yürüttüğüm mantık olmadı” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırdı ama çakışma ve paralellik kavramlarını ayırt edemedi.Harfleri eşleştiremedi.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cevabımı bulamadım.” Öğrenci üçgen prizmanın kapalı görünümünde eşleşen noktaları belirleyemedi.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cisim kapatıldığında B ile T noktaları çakışır. A noktası kapatıldığında L ile çakışır. Cevap B şıkkıdır.” Öğrenci cismin kapalı halini hayal ettiğinde yüzleri doğru katlamış ve eşleşen harfleri belirleyebilmiştir.

14.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 14.soru 2014-2015 2.Dönem Teog Mazeret Sınavı sorusudur. Soruda kare dik prizmanın açınımları sorulmaktadır. Aynı zamanda sorulan soru görsel ve betimsel düzeye uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A,B,C şıklarında kenarlar katlandığında karşı karşıya gelir. D şikkındaki şekli katladığımızda 2 kareden biri aşağıda olması gerekirdi.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırabilmiştir.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “Her yüzü birleştirince alt tarafı kapatacak yüz olmadığı için cevap D’dir.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde doğru biçimde canlandırabilmiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A,B ve C şıklarında şekiller kapatıldığın tüm yüzler oluşturulur ama D şikkı kapatıldığında üst yüzler çakışır. Alt yüz boş kalır.” Öğrenci prizmanın kapalı halini zihninde canlandırabilmiştir.

15.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 15.soru 2015-2016 2.Dönem Teog sınav sorusudur. Dikdörtgenler prizmasının açık görünümü üzerinde verilen bir noktanın cismin kapalı görünümünde hangi noktayla eşleşeceği sorulmuştur. Aynı zamanda sorulan soru basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Katladığımızda X noktası üst kısma gelecek. Ya H ya da G noktası olacaktır. G noktası ile denk gelir.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırabilirdi ve eşleşen harfi fark edebildi.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cismi katladığımızda X in olduğu yüz üstten katlanır. Yan yüzü oluşturur. G ile eşleşir.” Öğrenci cismin kapalı halini düşünebilmiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “Şekil kapatıldığında X noktası tam A noktasının karşısına gelir. G ile eşleşir. Öğrenci cisim katıldığında yüzlerin konumlarını doğru tespit edebilmiş ve harfleri eşleştirebilmiştir.

16.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 16.soru 2017-2018 LGS sorusudur. Dikkat gerektiren dışa doğru üçgen piramit katlama sorusudur. Bu soru ispat düzeyine denk gelen üst düzey bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cismın kapalı hali düşünüldüğünde her şık doğru olur. Yapamadım.” Öğrenci cismin kapalı görünümünü zihninde canlandıramadı.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “Cevap C’dir. 2 tane beyaz birleşmiş ama arkada da siyahlar olabilir.” Öğrenci dış yüzünün katlanmış halini zihninde canlandıramadığı için yanlış cevap vermiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A,B ve C şıkları olabilir.D şikkında soldan bakıldığında sağ tarafı siyahken yukarıda verilen kısmın sağ tarafı beyaz. O yüzden yanlış cevap D şikkıdır.” Öğrenci dış tarafa doğru katlanması istenen şekli zihninde doğru katlayabilmiş ve döndürme işlemini yapabilmiştir.

17.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 17.soru eş iki kare piramidin yan yüzlerine çizilen şekiller ve bu piramidler tabanlarından birleştirildiğinde oluşan yüzlerin görünüşleri ile ilgilidir. Bu soru ispat düzeyine denk gelen üst düzey bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A şikkında 3 beyaz yukarıda var ama 2 siyah yukarıdaki şekillerde olmadığı için yanlıştır. D şikkında 1 beyaz ve 2 siyah yukarıda olmadığı için yanlıştır. C şikkında da 2 beyaz yukarıda yok. Doğru cevap B.” Öğrenci cismin kapalı halinden yola çıkmadı. Şekillerin görünen yüzlerini eşleştirdi. Doğru eşleştirme işlemini yapamadı.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Cevabı B’dir. çünkü hiçbirinde 2 yok. Ama A,C ve D şıklarında 2 var.” Öğrenci şekillerin dış görünüşlerinden faydalanmıştır. Yanlış cevap vermiştir. Şekillerin doğru birleşmiş halini zihninde canlandıramamıştır.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Beyaz prizmada 1 numaralı kısmın bir yanında 4, diğer yanında 3 varsa karşısında 2 olur. B şikkında 1 in altına 1 getirilirse 3 ün altına 4 gelebilir. A şikkı olamaz. Eşleşmede 2nin üstüne 2 gelir. C şikkında 4 ün üstüne 2 gelmesi gerekir. D şikkında sorunun kendisi de göstermiş 1 in altına 1 gelmelidir. Cevap B şikkıdır.” Öğrenci cismin görünmeyen yüzlerinde bulunan sayıları doğru tahmin etmiş ve döndürmeyi zihninde doğru yapabilmiştir.

18.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 18.soru açık görünümü verilen kare dik piramidin kapalı görünümünde çakışan harfler ve rakamların belirlenmesi ile ilgilidir. Sorulan soru basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ C noktası ile 2 çakışır. B ile 1 çakışır. A da 1 e gelir. Yapamadım.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırdı fakat harflerin ve rakamların eşleşme durumunu düşünemedi.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Bana göre bunun cevabı B şıkkıdır. Önce bu yüzü katlarız ve B noktası dik konuma gelir. C noktası 2 ye denk gelir. B noktası katlandığında 1 e denk gelir. A noktası da 4 ile eşleşir.” Öğrenci cismin kapalı halini düşünebilmiş ve eşleşmeyi doğru yapmıştır.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Kapatırsa C noktası 2 ye gelir. B noktası 1 e gelir.Doğru şık B şıkkıdır.” Öğrenci cismin kapalı halinde sayı ve harfleri doğru eşleştirebildi.

19.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 19.soru açık görünümü verilen bir küp şeklinin kapalı görünümünde paralel gelecek olan harfleri belirleme sorusudur. Aynı zamanda sorulan soru basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ F, E'ye , E, D'ye , B'de D 'ye katlarız. C katlandığında A ile paralel E olmuş olur.” Öğrenci cismin kapalı halini oluştururken katlamaları zihninde canlandırmada çok zorlandı. Alışılmadık küp açılımının kapalı halini düşünemedi.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ C ve D yüzleri katlandığında B dik olur. A nın karşısına E yüzü gelir.” Öğrenci şekli zihninde doğru katlamış ve karşılıklı yüzleri hayal edebilmiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A taban olursa şekil kapatıldığında F açık kalan yüzü tamamlar. A nın karşısına E yüzü gelir.” Öğrenci şeklin kapalı halini ve paralel yüzleri düşünebilmiştir.

20.Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada sorulan 20.soru paralel yüzleri farklı renklere boyanmış küpün açık görünümünün bulunması ile ilgilidir. Sorulan soru betimsel ve basit çıkarım düzeyine uygun bir sorudur.

1.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A şıkkı katlandığında 2 renk olması lazım. Burada 3 renk olduğu için yanlıştır. B şıkkını katladığımızda siyah yüz ile beyaz yüz karşılıklı gelmiş olur. B de yanlıştır. D şıkkı katlandığında aynı yüzler karşılıklı gelir. Cevap D şıkkı.” Öğrenci cismin kapalı görünümünü zihninde canlandırabilirdi ve paralel yüzleri düşünebildi.

2.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ Aynı renktekiler paralel olacağından D şıkkı katlandığında beyaz beyazın karşısına gelir,siyah siyahın karşısına gelir. Bu yüzden cevap D'dir.” Öğrenci cismin kapalı halini zihninde canlandırabilmiştir.

3.öğrenci sorunun çözümünde şu ifadeleri kullanmıştır: “ A,B ve C şıkları kapatıldığında aynı renkler karşılıklı gelmez. D şıkkında ise beyaza beyaz, siyaha siyah karşılıklı gelir. Cevap D şıkkıdır.” Öğrenci bilinen küp açılımının kapalı görünümünü zihninde canlandırabilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin geometrik cisimlerin açık ve kapalı görünümünü çizme ve inşa etme becerileri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları katılan öğrencilerin sayısı ve kullanılan veri toplama aracıyla sınırlıdır. Öğrencilerin geometrik cisimlerin özellikleri sorulduğunda ezbere bir şekilde tüm özellikleri sıraladıkları görülürken cisimlerin açınımları verildiğinde cisimlerin özellikleri hakkında aynı performansı gösterememektedirler. Yıllardır gördükleri ve alışkın oldukları küp ve dikdörtgenler prizması açınımlarını ve kapalı görünümünü rahat bir şekilde zihinlerinde canlandırabiliyorken, piramit ve prizmaları zihinlerinde canlandırırken zorlanmakta oldukları gözlenmiştir. Cisimler üzerinde harf ve rakam eşleşmeleri veya birbirlerine paralel olan yüzler sorulduğunda da zihinlerinde çoğunlukla canlandıramamışlardır. Küp ve dikdörtgenler prizmasında görünmeyen yüzleri rahatlıkla düşünebiliyorken, piramit ve prizmaların görünmeyen yüzlerini düşünürken bocaladıkları gözlemlenmiştir. Genel olarak silindir üzerine çizilen şekillerin döndürülmesiyle elde edilen görünümünü doğru tahmin edebilmişlerdir. Öğrencilerin sorulan sorular arasında üst düzey denilebilecek yani çıkarım düzeyine hitap eden sorularda başarısız oldukları saptanmıştır. Özellikler son yıllarda çıkan sınav sorularında zorlandıkları belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerinin ilk basamağı olan görsel düzeyi tamamladıkları anlaşılmıştır.

Akademik başarısı düşük seviyedeki öğrenci yani 1.öğrenci üzerinde yapılan çalışmada alışkın olduğu ve önceden bildiği şekillerin açınımlarını ve kapalı görünümünü rahatça inşa edebilirken aynı performansı piramit ve prizma gibi şekillerde gösteremediği tespit edilmiştir. Diğer öğrencilere göre sorular üzerinde daha uzun süre düşünmüştür. Cisimlerin istenilen görünümünü zihninde canlandırabilmesi zaman almıştır. Öğrencinin görsel düzeyi ve betimsel düzeyi tamamladığı gözlemlenmiş fakat basit çıkarım düzeyine ilişkin eksiklikleri olduğuna kanaat getirilmiştir. Öğrenci basit çıkarım düzeyinin başlangıcındadır.

Akademik başarısı orta seviyedeki öğrenci yani 2.öğrenci üzerinde yapılan çalışmada 1.öğrenci ile ilgili yapılan tespitlere yakın tespitler elde edilmiştir. Bu öğrenci de önceki deneyimlerinden faydalanarak basit cisimler üzerinde istenilen durumları zihninde rahatça canlandırabiliyorken, yeni karşılaştığı cisimler için istenilen durumları aynı biçimde oluşturamamaktadır. Aynı zamanda 2. Öğrenci paralellik kavramını başlangıçta karıştırmıştır fakat ilerleyen sorularda kendisi paralellik kavramının anlamını keşfedebilmiş ve sorular üzerinde uygulayabilmiştir. Bu öğrenci soruları çözerken aceleci bir tavırla soruları çözmüş ve bu durum öğrencinin yanlış cevap vermesine yol açmıştır. Bu öğrencinin de görsel düzey ve betimsel düzeyi tamamladığı ve basit çıkarım

düzeyinin başlangıcında olduğu anlaşılmıştır. Yapılan tespitler göz önüne alındığında 1.ve 2.öğrencinin geometrik düşünme düzeyleri arasında büyük bir fark gözlenmemiştir.

Akademik başarısı yüksek seviyedeki öğrenci yani 3.öğrenci üzerinde yapılan çalışmada öğrencinin önceden alışkın olduğu cisimler ile diğer cisimlerin açık ve kapalı görünümünü diğer öğrencilere göre çok daha rahat ve hızlı zihninde oluşturabildiği gözlemlenmiştir. Öğrenci cisimleri zihninde rahatça döndürebilmiş ve kapalı görünümünü düşündüğünde eşleşme,paralellik gibi durumları zorlanmadan yapabilmıştır. Soruları çözerken net ifadeler kullanmıştır. Kavram bilgisinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Diğer öğrencilerden daha üst seviyede geometrik düşünme becerisine sahip olduğu çıkarımı rahatça yapılabilmektedir. Bu öğrenci için görsel, betimsel ve basit çıkarım düzeyinin sonlarında ve ispat düzeyinin başlarında olduğu düşünülebilir.

Öneriler

Öğrencilerin geometrik cisimlerin açık ve kapalı görünümüne yönelik becerilerinin geliştirilmesi için farklı etkinlikler yapılabilir. 8. sınıfta öğrencilerin, üç boyutlu geometrik şekillerin özellikleri kadar bu özellikleri şekillerin iki boyutlu yüzey açılımlarında anlamlandırabilmeleri için öğretim ortamlarında somut materyal kullanılarak cisim ile yüzey açılımlarını ilişkilendirebilmeleri sağlanabilir. Dinamik geometri yazılımları, katı cisimlerin özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri öğrencilerin kendilerinin keşfetmeleri amacıyla kullanılabilir. Sınıf içerisinde öğrencilerin şekilleri kullanarak modellemeler yapmaları istenebilir. Kağıt katlayarak cisimler oluşturulabilir ve şekillerin görünümü inceltilebilir. Sınıflarda bulunan akıllı tahtalarda geometrik cisimlerin görünümü ile ilgili interaktif etkinlikler öğrencilere uygulanabilir.

Kaynaklar

Sevgi, S. (2018). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretiminde Geometrik Açılımlar Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5, s.4115-4121.

Oral,B., İlhan,M., Kınay, İ. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik ve Cebirsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, s.33-46.

İncikabı, L., Kılıç, Ç. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Geometrik Cisimlerle İlgili Kavram Bilgilerinin Analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3),s.343-358.

Yenilmez, K., Korkmaz, D. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Öz-Yeterlikleri İle Geometrik Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2, s.268-283.

Şimşek, M. (2012). *Geometrik Cisimler Konusunun Origami Destekli Etkinlikler İle Öğretiminin Başarıya Etkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. University of Chicago. ERIC Document Reproduction Service.

Akkaya, S. Ç. (2006). *Van hiele düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin tutumuna ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duatepe, A. (2000). *An investigation of the relationship between van Hiele geometric level of thinking and demographic variable for pre-service elementary school teacher*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Fuys, D. (1985). Van Hiele levels of thinking in geometry. *Education and Urban Society*, 17(4), s.447-462.

Fuys, D., Geddes, D., ve Tischler, R. (1988). The Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education Monograph*. 3. Reston, VA: National council of teachers of mathematics.

Eğitimde 2011-2018 Yılları Arasında Yapılan Artırılmış Gerçeklik Çalışmalarının Eğilimlerinin İncelenmesi

Elif Korkmaz
İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
elfikrkmz@gmail.com

Hasibe Sevgi Morali
Matematik Eğitimi Bölümü
hsmorali@gmail.com

Özet

Bu çalışma eğitim ortamlarında Artırılmış Gerçeklik (AG) ile ilgili yapılmış çalışmaların eğilimlerinin neler olduğunu belirlemeyi, AG'nin avantajlarını ve sınırlılıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Google Scholar arama motorundan ve ERIC, EBISCOhost veri tabanlarından elde edilen çalışmalardan 74 tanesi belirli kriterlere göre tekrar gözden geçirilerek 45 çalışma ile içerik analizi yapılmıştır. Bu inceleme sırasında Arksey ve O' Malley (2005)'in geliştirdiği sistematik inceleme çalışmalarında kullanılan 5 aşamalı süreç kullanılmıştır. Bu çalışmalar, yayın yılı, çalışmanın genel amacı, ilgili olduğu eğitim alanları, örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü, kullanılan araştırma yöntemi, kullanılan veri toplama aracı olmak üzere kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Ayrıca elde edilen verilerin eğilimlerini belirlemek ve karşılaştırma yapmak için verilerin frekans ve yüzde değerleri bulunup sonuçlar tablolar halinde gösterilmiş. Son yıllarda eğitim ortamlarında artırılmış gerçeklik kullanımına yönelik araştırma sayısında artış olduğu sonucuna ulaşıp AG'nin eğitim ortamlarında kullanılmasının olumlu sonuçlarına değinilmiştir. Matematik alanında yapılan çalışmalarda daha çok uzamsal zekâ gelişimi üzerine geliştirilen AG uygulamalarının kullanıldığı görülmüştür. Bundan sonraki matematik alanı ile ilgili yapılacak çalışmalarda farklı değişkenler kullanılabilir. Elde edilen sonuçlara göre örnekleme düzeylerinden okul öncesi öğrencileri ve yüksek lisans öğrencileriyle yapılan çalışma sayısı az olduğundan bu örneklem gruplar ile gelecekte yeni çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Artırılmış Gerçeklik, AG'nin eğilimleri

Abstract

This study is indicative of whether studies on Augmented Reality (AG) are predicted in educational settings, and aims to find the advantages and distances of AG. In this research, 74 of the studies obtained from Google Scholar search engine and ERIC, EBISCOhost databases are planned to work in 45 descriptive ways. It is used in systematic review studies in which Arksey and O'Malley (2005) were developed. Here, the publication year is divided into categories according to the general objective of the study, the relevant board of directors, sample level, sample size, research method used and whether it is a data collection tool or not. and the results are shown in tables. The meaning of increasing the last environment in educational environments, researching the purpose of use, achieving results in case of development of the number mentioned the positive results of AG. Further spatial variables in the field of mathematics. He plans to choose one of the sampling levels according to the results and to work in a high and licensed manner before ranking according to the results.

Keywords: Augmented Reality, AG's trends

Giriş

Hızlı gelişen teknolojilerin sonucu olarak ortaya çıkan Artırılmış Gerçeklik (AG) dünya çapında popüler bir uygulama alanı olarak görülmektedir. Eğitim de dahil olmak üzere bir çok alanda AG kullanılmaktadır.

Azuma (1997) tarafından AG, gerçek ve sanal nesnelerin eş zamanlı etkileşiminin sağlandığı, gerçek dünya ile sanal nesnelerin birleştiği bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır. 1960'lardan bu yana AG çeşitli adlarla anılmaktadır. 1992'de ilk defa "Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality)" terimini ortaya koyan kişiler Thomas Caudell ve David Mizell'dir.

AG ile ilgili literatürdeki diğer tanımlar şunlardır:

- AG gerçek dünya nesnelere yerine dijital ortam ürünlerinin kullanıldığı gerçeklik ortamlarıdır (Milgram ve Kishino, 1994).

-Gerçek dünya ortamına gerçek zamanlı olarak bilgisayar grafikleri katma yeteneği AG olarak adlandırılır (Billinghurst, 2002).

-AG bilgisayar ortamında hazırlanan içerikler ile gerçek dünyayı tamamlama işlevi görür (Azuma vd., 2001). Bu tanım günümüz teknolojisiyle güncellenince bilgisayar ortamlarına ek olarak mobil ortamlarda AG ile ilgili içerik oluşturmak mümkündür. (Örn; Aurasma, HP Reveal vb.)

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, teknolojiyle iç içe olan AG uygulamalarının birçok çalışmada eğitimde kullanımının öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Bu çalışma eğitim ortamlarında Artırılmış Gerçeklik (AG) ile ilgili yapılmış çalışmaların eğilimlerinin neler olduğunu belirlemeyi, AG'nin avantajlarını ve sınırlılıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu inceleme sırasında Arksey ve O' Malley (2005)'in geliştirdiği sistematik inceleme çalışmalarında kullanılan 5 aşamalı süreç kullanılmıştır.

Araştırma sorularının belirlenmesi

İlgili çalışmaların belirlenmesi

Çalışmaların Seçimi

Veri Grafiği

Bulguların harmanlanması, özetlenmesi ve raporlanması

Araştırma Sorularının Belirlenmesi:

Araştırma problemi:

Eğitim alanında 2011-2018 yılları arasında yapılan artırılmış gerçeklik çalışmaları nelerdir?

Araştırma soruları:

2.1.1. Çalışmalar hangi amaçlarla yapılmıştır?

2.1.2. Çalışmaların yıllara göre dağılımı nedir?

2.1.3. Çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı nedir?

2.1.4. Çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılımı nedir?

2.1.5. Çalışmalarda tercih edilen örnek seviyelerinin dağılımı nedir?

2.1.6. Çalışmalarda tercih edilen örneklem sayısının dağılımı nedir?

2.1.7. Çalışmaların ülkelere göre dağılımı nedir?

İlgili Çalışmaların Belirlenmesi:

Google Scholar arama motoru ve ERIC, EBISCOhost veri tabanları kullanılarak 2011-2018 yılları arasında eğitim alanında AG ile ilgili yayınlanmış 74 tane çalışma seçilmiştir. "Artırılmış gerçeklik, eğitim" anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. 74 çalışma belirli kriterlere göre tekrar gözden geçirilerek 45 tanesi ile içerik analizi yapılmıştır.

Çalışmaların Seçimi

Dahil etme

2011-2018 yılları arasında yayınlanan çalışmalar

AG'nin eğitim ortamlarında etkinlik süreçlerinde, değerlendirme yöntemlerinde kullanımıyla ilgili ya da yalnızca belirli bir AG uygulamasının eğitim ortamında kullanımını açıklayan çalışmalar

Tam metnine ulaşılabilen çalışmalar

Formal ve informal eğitim ortamlarındaki çalışmalar

Konferans bildirileri, kitap bölümleri ve dergilerde yayınlanan makaleler dahil edilmiştir.

Hariç tutma

Yalnızca AG teknolojisini içeren (eğitim ortamından bağımsız) çalışmalar

AG'den bahsedip, aslında Sanal Gerçeklik ile ilgili olan çalışmalar

Tez çalışmaları

Zaman kısıtlaması dışındaki çalışmalar

hariç tutulmuştur.

Verilerin Grafiği

Seçilen 45 çalışma öncelikle Microsoft Excel programı ile yayın yılı, yazar, amaç, örneklem çeşidi ve sayısı, araştırma desenlerine göre tablollaştırıldı.

Belirlenen araştırma sorularına göre genel tablodan elde edilen grafikler, tablolar tartışma ve sonuç bölümünde sunulacaktır.

Bulguların Harmanlanması, Özetlenmesi Ve Raporlanması:

Son aşamada bulguların özetlenmesi, karşılaştırılması ve raporlanması yer almaktadır. Bu kısma Tartışma ve Sonuç bölümünde değinilecektir.

Tartışma ve Sonuç

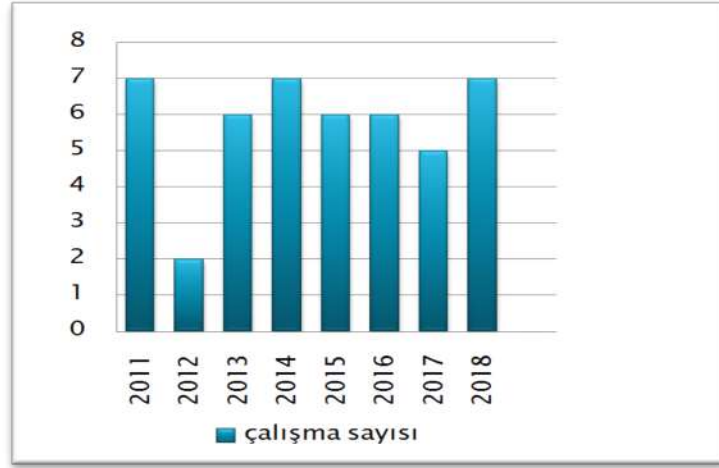
Çalışmalar hangi amaçlarla yapılmıştır?

Genellikle yapılan çalışmaların amacı artırılmış gerçekliğin eğitim ortamlarında kullanımı, avantajları, kısıtlamaları, etkinliği, zorlukları ve özellikleri gibi faktörleri belirlemektir.

Bazı çalışmalarda AG uygulamalarının eğitim ortamlarında kullanımının öğrenci motivasyonuna, başarısına ve tutumuna etkileri, görüşleri araştırılmıştır. (Bower,2014; Buchner,2018; Chen&Tsai,2012 ; Cheng&Tsai,2013; İbili&Şahin,2013 ; vb.)

Çalışmaların yıllara göre dağılımları nedir?

Eğitim alanında AG ile ilgili yayınlanmış 45 çalışmanın 2011-2018 yılları arasındaki dağılımı Şekil 1 'de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Elde edilen veriler incelendiğinde 2011, 2014 ve 2018 yıllarında yapılan çalışma sayısının (f=7) en fazla olduğu gözlenmiştir.

Çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı nedir?

Artırılmış gerçeklik konulu çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı

Araştırma deseni	çalışma sayısı
Nitel Araştırma	12
Literatür Taraması	10
DeneySEL desen	6
Belirtilmemiş	5
Metaanaliz	5
İçerik Analizi	3
SistematiK İnceleme	2
Karma Desen	1
Nicel Araştırma	1

Tablo 1 incelediğinde çalışmalarda en çok kullanılan araştırma deseni nitel desen (f=12) olmuştur. En az kullanılan desen bir çalışma ile karma desendir. Araştırma deseni belirtilmeyen 5 çalışma bulunmaktadır.

Çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılımı nedir?

Artırılmış gerçeklik konulu çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaların eğitim alanlarına göre dağılımı

Çalışma Alanları	Çalışma sayısı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	2
Biyomedikal	1
Dil eğitimi	2

Eğitimle ilgili alan ayrımı yapılmayan	22
Fen bilimleri	1
Fizik	3
Görsel sanatlar	3
Kütüphanecilik eğitimi	1
Matematik - Geometri	5
Mühendislik	1
Tarih	1
Tıp	1
Yaygın eğitim	2

Tablo 2'deki verilen bilgilere göre 45 çalışmadan 22'sinde eğitimle ilgili alan ayrımı yapılmamıştır. Çalışmalardan 21 tanesinin türü literatür taraması, sistematik inceleme, meta-analiz, içerik analizi çalışmalarından biri olduğu için eğitim alanı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların haricinde en çok kullanılan eğitim alanı matematik-geometridir (f=5).

Çalışmalarda tercih edilen örnek seviyelerinin dağılımı nedir?

Artırılmış gerçeklik konulu çalışmaların örneklem seviyesine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo3. Çalışmalarda tercih edilen örnek seviyelerinin dağılımı

Örneklem seviyesi	Çalışma sayısı
ilkokul	1
ortaokul	4
lise	3
lisans	11
mezun	1
belirtilmemiş	4

Tablo 3 incelendiğinde çalışmalarda seçilen örneklem seviyelerinden ilkokul düzeyinde 1, ortaokul düzeyinde 4, lise düzeyinde 3, lisans düzeyinde 11 ve mezun öğrencilerle ilgili 1 çalışma bulunmaktadır. İncelenen 4 çalışmanın örneklem seviyesi yapılan çalışmada belirtilmemiştir. En çok lisans düzeyinde yapılan çalışmalara rastlanmıştır.

Çalışmalarda tercih edilen örneklem sayısının dağılımı nedir?

Artırılmış gerçeklik konulu çalışmalarda tercih edilen örneklem sayısının göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

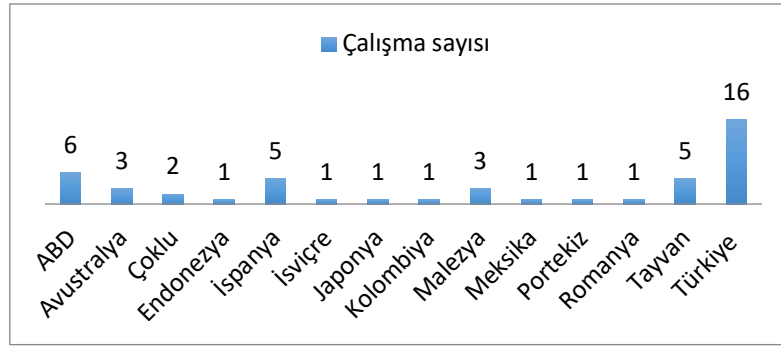
Tablo 4. Çalışmalarda tercih edilen örneklem sayısının dağılımı

Örneklem sayısı (kişi)	Çalışma sayısı
1-80	10
81-160	8
161-240	1

Verilen tablo incelendiğinde örneklem sayısı 1 ile 80 arasında 10 tane çalışmaya rastlanmıştır. 6 çalışmada örneklem sayısı belirtilmemiştir. 21 çalışmanın türü literatür taraması, sistematik inceleme, meta-analiz, içerik analizi çalışmalarından biri olduğu için örneklem seviyesine dahil edilmemiştir. Yapılan bu derlemelere bakıldığında Dey, A., ve diğerleri (2016) çalışmalarında 291 makaleyi ele alarak alandaki en kapsamlı derlemeyi yapmıştır. Saidin (2015) ise yaptığı çalışmada 9 makaleyi inceleyerek bu çalışmaya dahil edilen en dar kapsamlı meta-analiz çalışmasını yapmıştır.

Çalışmaların ülkelere göre dağılımı

Artırılmış gerçeklik konulu çalışmaların ülkelere göre dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Çalışmaların ülkelere göre dağılımı

Şekil 2’de veriler incelendiğinde AG ile ilgili en çok çalışma Türkiye’de yapılmıştır. Çalışmalardan 2 tanesi farklı ülkelerde bulunan ortak araştırmacılara aittir. Verilen bilgiler ışığında en çok çalışmanın Asya kıtasında (f=5) yapıldığı söylenebilir. Şekil 2’deki bilgilere göre Amerika kıtasında 3, Avrupa kıtasında 4, Avustralya kıtasında 1 çalışma yapılmıştır.

AG’nin eğitim ortamlarında kullanımının avantajları, kısıtlamaları nelerdir?

AG öğrenme ortamlarının öğretme ve öğrenme sürecinde faydaları şunlardır;

AG öğretim ortamları öğrencilerin ilgi ve dikkatini derse çekerek öğrenilmesi zor olan sistemlerin ya da objelerin farklı açılardan görünümünü sağlayarak daha derinlemesine öğrenme oluşturmaktadır. (Yılmaz,Battu, 2016)

AG, öğrencilerin dikkatini ve motivasyonunu artırır.

Öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılıklarını artırmaktadır.

Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına uygun bir öğrenme ortamı sağlamaktadır.

Gerçek dünyadan elde edilemeyen obje ve nesnelere üç boyutlu nesnelere haline getirilmesine yardımcı olmaktadır (Shelton & Hedley, 2002; Yuen vd. 2011).

Ayrıca Kaufmann ve Schmalstieg (2003) AG destekli geometri öğretiminin kolay olduğunu ve öğrencilerin uzamsal becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedirler. Özellikle öğrencilerdeki uzamsal algılama, uzamsal görselleştirme, zihinsel rotasyonlar, uzamsal ilişkiler ve uzamsal yönlendirme gibi becerileri kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

İçeriği üç boyutlu perspektiflerle sunarak görsel öğrenmeye yardımcı olur, öğrencileri işbirlikçi ve yerleşik öğrenmeye teşvik eder, görünmezi görünür kılar, formal ve informal öğrenme arasında bir köprü kurabilir. (Wu, Lee, Chang ve Liang, 2013)

VR teknolojisi ile karşılaştırıldığında, AR oluşturma işlemi daha ucuzdur.

Çalışmalarda AG’ nin belirtilen katkılarının dışında bazı olumsuz yönleri de vurgulanmıştır.

Teknolojik uygulamaların öğrenciler arasındaki iletişime engel olabileceği, göz problemi oluşturabileceği ve teknolojik donanımı gerekli kıldığı bu olumsuzluklardan bazılarıdır. Bazı öğrencilerin teknolojik bilgi yoksunluğunun bu uygulamaların kullanımına ilişkin olumsuz önde düşünmelerine sebep olduğu anlaşılmaktadır. (Yılmaz,Battu, 2016)

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile eğitim ortamlarında AG ile ilgili yapılmış çalışmaların eğilimleri araştırılmıştır ve eğitim ortamlarında kullanımının avantajlarına değinilmiştir. Bu bağlamda literatürde yayımlanan 45 makale seçilerek bu çalışmalarla içerik analizi uygulanmıştır. Bu çalışmalar, yayın yılı, çalışmanın genel amacı, ilgili olduğu eğitim alanları, örneklem düzeyi, örneklem büyüklüğü, kullanılan araştırma yöntemi, kullanılan veri toplama aracı olmak üzere kategorilere ayrılarak incelenmiştir.

AG’nin eğitim ortamlarında kullanıldığında gerçeklik hissi sağlama, karmaşık ilişkileri görselleştirme, gerçek hayatta yapılması zor ve maliyetli olan deneyimler i sınıf ortamında 3 boyutlu sunma ve soyut kavramları somutlaştırma gibi faydalar sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin AR uygulamalarıyla zenginleştirilmiş eğitim ortamları yoluyla katılımlarının, motivasyonlarının ve memnuniyetinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. (Saltan , 2017)

Matematik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok uzamsal zekâ gelişimi üzerine geliştirilen AG uygulamalarının kullanıldığı görülmüştür. Matematik alanında yapılan çalışmalarda koniklerin öğretimi konusu ele alınmıştır (Salinas, 2017). Geometri alanıyla ilgili çalışmalarda AG uygulamaları geometrik cisimlerin öğretimi için kullanılmıştır (İbili ve Şahin, 2013). Önal vd.,(2017) ‘nin yaptıkları çalışmada AG destekli geometri öğretiminin matematik öğretmen adaylarının teknoloji kabulü üzerindeki etkileri belirlenmiş ve katılımcıların AG hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının AG teknolojisinin desteklediği etkinlik geometrisi öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen verilere göre en çok lisans düzeyinde örneklem seviyesi ile çalışma yapılmıştır. İncelenen çalışmalarda Okul öncesi ve yüksek lisans seviyesinde örneklem bulunmadığı için gelecekte bu örneklem seviyeleri ile çalışmalar yapılabileceği önerilebilir.

Kaynaklar

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), s.19-32.
- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, 6(4), 355-385.
- Azuma, R., Bailiot, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). Recent advances in augmented reality. *IEEE computer graphics and applications*, 21(6), s.34-47.
- Billinghurst, M., & Kato, H. (2002). Collaborative augmented reality. *Communications of the ACM*, 45(7), s.64-70.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education—cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), s.1-15.
- Buchner, J., & Zumbach, J. (2018). Promoting Intrinsic Motivation with a Mobile Augmented Reality Learning Environment. *International Association for Development of the Information Society*.
- Chen, C. M., & Tsai, Y. N. (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. *Computers & Education*, 59(2), s.638-652.
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research. *Journal of science education and technology*, 22(4), s.449-462.
- Dey, A., Billinghurst, M., Lindeman, R. W., & Swan II, J. E. (2016, September). A systematic review of usability studies in augmented reality between 2005 and 2014. In *2016 IEEE international symposium on mixed and augmented reality (ISMAR-Adjunct)* (pp. 49-50). IEEE.
- İbili, E., Şahin, S., (2013) “Artırılmış Gerçeklik ile İnteraktif 3D Geometri Kitabı Yazılımın Tasarımı ve Geliştirilmesi: ARGE3D”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13(1), s.1-8.
- Kaufmann, H., ve Schmalstieg, D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. *Computers & Graphics*, 27(3), 339-345.
- Milgram, P., ve Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Önal, N., İbili, E., & Çaliskan, E. (2017). Does Teaching Geometry with Augmented Reality Affect the Technology Acceptance of Elementary School Mathematics Teacher Candidates?. *Online Submission*, 8(19), 151-163.
- Saidin, N. F., Halim, N. D. A., & Yahaya, N. (2015). A review of research on augmented reality in education: advantages and applications. *International education studies*, 8(13), 1-8.
- Salinas, P. (2017). Augmented Reality: Opportunity for Developing Spatial Visualization and Learning Calculus. In *Mobile Technologies and Augmented Reality in Open Education* (pp. 54-76): IGI Global.
- Saltan, F., & Arslan, Ö. (2017). The use of augmented reality in formal education: A scoping review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 13(2), 503-520.
- Shelton, B. E., ve Hedley, N. R. (2002). Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students. Paper presented at the Augmented Reality Toolkit, The First IEEE International Workshop.
- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 4(1), 11.
- Yılmaz, Z. A., & Battı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve bilim*, 41(188).

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & education*, 62, 41-49.

Matematiksel İnançların Yaşama Yansımaları

The Reflections Of Mathematical Beliefs On Life

* Doç. Dr. Cenk KEŞAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, cenkkesan@gmail.com

** Yüksek Lisans, Engin OKTAY, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, enginoktay2000@gmail.com

*** Yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılmıştır.

Özet

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin sahip oldukları matematiksel inançlarının okul dışı yaşantılarında ne derece etkili olduğunu ve okullardaki matematik öğretiminin matematiksel inançlara etkisini anlayabilmektir. Araştırmaya bir ortaokula giden otuz 7. sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilerden okul dışı yaşantılarında karşılaştıkları matematiksel olduğunu düşündükleri durumların fotoğraflarını çekmeleri istenmiştir. Analizler öğrencilerin matematiği çoğunlukla hesaplama, sayılar ve işlemler olarak yorumladığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematiksel inançlar, Ortaokul 7. sınıf, Matematik.

Giriş

İnançlar bizlerin yaşama olan bakışlarımızı değiştirmektedirler. Sahip olunan matematiksel inançlar da bizlerin günlük yaşantımızda karşılaşılan durumlara yaklaşımımızı etkilemektedir. Yatırım, aylık bütçe, ticaret, estetik, verilecek kararlar sonrası oluşacak olası durumlar, risk hesaplaması, tasarım gibi birçok alanda yaşamımıza etki etmektedir. Acaba sahip olduğumuz matematiksel inançlar yaşamımıza ne kadar etki etmektedir? Günlük yaşamda karşılaştığımız matematiksel durumlara bakış açılarımız ne kadar farklılık göstermektedir? Okulda matematik dersinde akademik olarak başarılı olan veya olmayan öğrenciler okul dışı yaşantılarında matematiksel düşüncelerini nasıl kullanmaktadırlar? Okul müfredatında yer alan gerçek yaşam problemleri öğrencilerin matematiği yaşamlarına yerleştirmede ne kadar başarılı olmuştur? Bunları anlayabilmenin en iyi yolu günlük yaşantımızda karşılaştığımız görüntülerin içinde ne kadar matematik bulabildiğimizi tespit etmektir.

Bireylerin matematiğin doğasına, önemine ve öğretimine yönelik kişisel düşüncelerini kapsayan matematiğe ilişkin inançlarının önemli bir bölümü okul hayatı boyunca oluşmakta ve gelişmektedir (Schoenfeld, 1992; Thompson, 1992). Bununla birlikte, öğrenciler matematiği belirli kuralların uygulanması ile tek doğru sonuca ulaşılan ve özel bir yetenek gerektirmesi nedeniyle herkesin başarılı olamayacağı bir alan olarak görmektedirler. Bu olumsuz düşünceleri de, öğrencilerin öğrenmelerini ve dolayısıyla da ders başarılarını etkilemektedir (Cobb, 1986; Kloosterman ve Cougan, 1994; Mason, 2003; Verschaffel, De Corte, Lasure, Van Vaerenbergh, Bogaerts ve Ratinckx, 1999). Bu nedenle, öğrencilerin matematiğe karşı inançlarının gelişimi önemlidir. Matematiğe ilişkin inançları, öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu davranış geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Raymond, 1997; Thompson, 1992).

Öğrencilerin matematiğe yönelik inançları matematik dersindeki davranışlarına yön vermekte, derse katılımlarını ve motivasyonlarını etkilemektedir (Bayturan, 2004). Bununla birlikte, öğrenciler matematiği tam olarak anlayamamakta ve bu nedenle de matematik başarısı konusunda endişe yaşamaktadırlar. Bu durum da, öğrencilerin derse karşı olumsuz düşünceler geliştirmelerine ve sergilemelerine neden olmaktadır (Baloğlu, 2001; Yıldızlar, 2001). Kısacası; öğrencilerin matematiğe olan inançları matematik başarılarını da etkilemektedir (Aşkar, 1976; Saracaloğlu, 2000; Uysal, 2007). Bu nedenle de, öğrencilerin matematik hakkında ki inançlarını geliştirmeleri ve güçlendirmeleri sürekli önemsenmelidir.

Sınıf ortamında matematik dersine katılmayan bir öğrenciyi tahtaya soruyu çözmesi için kaldırmak istediğinizde ya bilmiyorum diyip kalkıp soruyu çözmek istemez ya da tahtaya kalkıp kalem oynatmadan dakikalarca soruya bakar. Peki ya sorulan soru çok basit bir işlemse? Kendisinden 165-1 işlemi yapılmasını istenen bir öğrenci soruyu cevaplayamıyor, ama öğretmen cebinde 165 lira paran var, bakkaldan 1 liraya ekme aldın kaç liran kalır diye sorduğunda cevabı 164 oluyor. Her ne kadar günlük yaşam problemleri okul müfredatında yer alması istense de ve problemler buna göre hazırlansa da tahta da yazılı olan problem öğrenci için bir problem olmaktan öteye geçemiyor. Peki, öğrencinin okul problemiyle günlük yaşam problemleri arasında ki bağlantıyı kuramamasının nedeni nedir? Aradaki bağlantının kurulamamasının nedeni günlük yaşamda karşılaşılan durumlarda matematiksel olguların varlığı tespit edilememesi olabilir mi? İşte bu noktada öğrencilerin matematiksel inançlarını incelememiz gerekiyor.

Üzerinde uzlaşılmış bir tanımla bulunmama ile birlikte, inanç kavramı çoğunlukla tutum ve bilgi kavramları ile karıştırılmaktadır (Ernest, 1989; Pajares, 1992; Thompson, 1992). Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlükte inancı "bir düşünceye gönülden bağlı bulunma" olarak tanımlamaktadır. Literatür incelendiğinde de farklı tanımlar ortaya çıkmaktadır. Sigel (1985) inancı, deneyimlerin oluşturduğu zihinsel yapılar olarak tanımlar ve bu yapıların

davranışlara yön verdiğini iddia eder. Koballa ve Crawley (1985) inançları, bir kişinin doğru kabul ettiği bilgiler olarak tanımlamaktadır. Richardson'a (2003) göre ise inanç, doğru olduğu hissedilen, psikolojik olarak kişinin dünya hakkında sahip olduğu anlayışlar, varsayımlar ve önermelerdir.

Matematisel inancı, Ernest (1989) "bireylerin kavramları, ideolojileri, değerleri, hayat ve matematik hakkındaki felsefeleridir" şeklinde tanımlamaktadır. Ernest'in genel tanımının aksine, Raymond (1997) matematisel inançları, bir kişinin geçmiş matematik deneyimlerinden şekillenen, kişisel değer yargıları olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada ise, öğrencilerin matematik hakkındaki inançları öğrencilerin geçmiş matematik deneyimlerinden kaynaklanan ve öğrencinin doğru kabul ettiği öznel düşünceler olarak tanımlanmaktadır. Tanımındaki bulanıklığa rağmen, inançlar birçok faktörden ortaya çıkar ve bu faktörler arasında karmaşık bir etkileşim vardır. Öğrencilerin matematik hakkındaki inanç ve düşünceleri matematikle ilgili düşünce ve davranışlarını belirleyen bir filtre görevi yapar. Öğrencilerin önceki öğrenme deneyimleri, toplumun matematik hakkındaki görüşleri ile birlikte onların matematiğe ve matematiği öğrenmeye karşı inançlarını etkiler. Dolayısıyla, inançlar sadece öğrenmeyi desteklemekle kalmaz, ayrıca öğrenmenin de bir parçasıdır (McLeod ve McLeod, 2002; Palsdottir, 2007).

İnançlar erken yaşta şekillenmeye başlar ve değişime dirençli yapılardır. Pajares (1992) inançlar üzerine yapılmış araştırmaları derlemiş ve bu derlemeye dayanarak bazı sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlardan bazıları şunlardır:

1. İnançlar çok erken yaşta oluşmakta ve zaman, okul ve deneyimle yaşanan çelişkili durumlarda bile devamlılık sağlamaktadır.
2. İnanç yapılarının filtreleme etkisi vardır ve ileriki düşünme, bilgi edinme süreçlerini süzer, bozar, yeniden tanımlar ve şekillendirir.
3. Doğaları ve kaynakları gereği bazı inançlar diğerlerine göre daha zor değiştirilebilir.
4. Bir inanç, inanç sistemine ne kadar erken girerse, onu değiştirmek o kadar zordur. Yeni kazanılan inançlar değişime daha açıktır.
5. Yetişkinlerde inançlarda değişiklik, oldukça enderdir. Bireyler kendilerine sunulan bilimsel doğrulara rağmen, yanlış ya da eksik bilgiye dayalı inançlara tutunmaya eğilimlidirler.
6. Bireylerin inançları davranışlarını güçlü bir şekilde etkiler.
7. İnançlar gözlenemez, ancak bireyin ifadeleri arasındaki uyuma, niyet ettiği gibi davranmadaki eğilimine ve davranışına bakarak çıkarımlar yapılabilir.

Bu bulgulardan da görüldüğü gibi öğrencilerin erken yaşta oluşturdukları matematik hakkındaki inançları, ileriki matematik eğitimlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocukların erken yaşlarda matematik hakkında geliştirdikleri olumsuz inançları ileride değiştirmek zorlaşacak ve bu matematik başarılarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Çünkü öğrencilerin matematik hakkındaki inançları matematik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biridir (House, 2006; Kayaaslan, 2006; McLeod ve McLeod, 2002; Mert, 2004; Schoenfeld, 1989; Schommer-Aikins Duell ve Hutter, 2005). İnançlar, öğrencilerin kendi yeteneklerini değerlendirmesinde, matematik etkinliklerine katılmaya istekli olmalarında ve matematiğe karşı tutumları üzerinde oldukça etkilidir (NCTM, 1989). Ancak inançlar ve başarı arasında bir neden-sonuç ilişkisinden çok, iki yönlü bir ilişki vardır (Nicholaidou ve Philippou, 2003). Benzer bir ilişki öğrenme ve inançlar arasında da ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin matematisel deneyimleri, onların matematiği öğrenmenin ne olduğuna dair inançlar oluşturmaya neden olmaktadır. Oluşan bu inançlar ise matematiği öğrenmeye yaklaşımlarını etkilemektedir. Bir başka deyişle, matematik hakkında olumlu inançlara sahip olan öğrenciler, matematik çalışmaya daha istekli olmaktadır. Aynı şekilde, öğrenciler başarılı oldukça, matematiğe karşı olumlu düşünceler geliştirmektedirler. Kısacası, öğrencilerin inançları, matematiği öğrenmelerinde önemli faktörlerden biridir (Schoenfeld, 1989; Schommer-Aikins Duell ve Hutter, 2005).

Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin matematisel inançları ile ilgili yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır. Kayaaslan (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin önemli bir kısmının matematiğin sayılarla ilgili bir alan olduğunu düşündüklerini, öğrencilerin matematiği öğrenmenin zekâyı geliştireceğine inandıklarını belirtmiştir.

Mert (2004) ise 10. sınıf öğrencileriyle matematiğin doğası ve öğretimi hakkındaki inançlarıyla ilgili yaptığı çalışmada, öğrencilerin çoğunun matematiğin mantık gerektirdiğine inandıklarını bulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin büyük bir bölümü matematiği, öğrenilmesi gereken ve çaba harcamaya değecek bir alan olarak görmektedirler. Görüldüğü gibi Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin matematisel inançları ile ilgili yapılmış az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.

Katwibun (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin matematiği yeni fikirler öğrenme olarak gördükleri, hayatın her yerinde olduğu için matematiği hayat olarak düşündükleri, matematiğin günlük hayattaki yararlılığına inandıkları açıklanmıştır.

Toluk-Uçar ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiği çoğunlukla hesaplama, sayılar ve işlemler olarak gördükleri, matematikte başarılı olmayı ise hızlı ve doğru hesap yapma olarak açıkladıkları, matematik başarısı için zeki olmanın yeterli olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır.

Whitin (2007) tarafından yapılan araştırmada da, öğrencilerin bazılarının matematiğın yaşamlarında işlerine yaradığını ve birçoğunun ise ileride meslek sahibi olmalarında matematiğın etkili olacağını, matematiğın gerçek yaşamda bulunduğunu ifade ettikleri açıklanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın uygulama sürecinde katılımcı öğrencilerin ve uygulayıcıların sağlayacağı fotoğraf çekme özellikli cihazlar ile 4 etaptan oluşan fotoğraf çekme, seçme, yorumlama ve sıralama süreçleri gerçekleşmiştir. Öğrenciler okul dışı yaşantılarında karşılaştıkları matematikle ilgili olduğunu düşündükleri nesne ve olayların fotoğraflarını çektiler. Her öğrenci onar adet fotoğraf çekti ve bu fotoğraflar ortak bir havuzda birleştirildi. Araştırmacı tarafından çeşitli aktiviteler içeren 25 fotoğraf seçildi. Seçilen fotoğraflar arasında yemek pişirme, oyun oynama, spor, seyahat planlaması ve inşaat gibi aktiviteler bulunmaktadır. Seçimlerimizi yaparken Esmonde ve ark. (2013), ortaokul çağındaki çocuklarla ve ebeveynleriyle günlük yaşamın matematiği hakkında yaptıkları görüşmeler dikkate alındı.

Katılımcılar

Bu araştırmanın evrenini Aydın İli Efeler İlçesinde bulunan ortaokul yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Aydın İli Efeler İlçesinde bulunan Ahmet Şerife Sanlı Ortaokulunda yedinci sınıf matematik uygulamaları dersi öğrenimi gören biri 15 öğrenciden diğeri 15 öğrenciden oluşan toplam 30 yedinci sınıf öğrencisinin bulunduğu iki sınıftan oluşturmaktadır. Bu okul Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan devlet okuludur.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak fotoğraf makinesi, tablet, mobil telefon gibi fotoğraf çekme özelliğine sahip cihazlar, bilgisayarlar ve etkileşimli tahta kullanılmıştır.

Öğrencilerinden okul dışı yaşantılarında karşılaştıkları içinde matematiğın olduğunu düşündükleri durumların fotoğraflarını çekmeleri ve bu fotoğraf çekme etkinliğini iki hafta içinde tamamlamaları ve fotoğrafların onar adetle sınırlı kalması istenmiştir. Fotoğraf çekmek için fotoğraf makinesi, fotoğraf çekme özellikli mobil telefonu veya tablet kullanabilecekleri belirtilmiştir.

İki hafta sonunda her öğrenci onar fotoğrafı taşınabilir bellek, mail ya da dosya gönderimine uygun mobil telefon uygulamalarıyla teslim etmişlerdir.

Öğrencilerden toplanan fotoğraflar sanal ortamda bir dosyada toplanmıştır. Fotoğraflara fotoğrafın hangi öğrenciye ait olduğuna dair hiçbir işaret yerleştirilmemiştir. Oluşturulan dosya bilişim teknolojileri sınıfındaki bilgisayarlara kopyalanmıştır.

30 öğrenci rastgele olmak üzere 5 öğrenciden oluşan 6 gruba ayrılmıştır.

Her grup kendi ders saatlerinde bilişim teknolojileri sınıfında, her grup bir bilgisayar kullanacak şekilde yerleştirilmiştir.

Öğrencilerden bilgisayarlarda yüklü olan dosyadaki fotoğrafları incelemeleri ve içinde matematik olduğunu düşündükleri beş fotoğrafı seçmeleri istenmiştir. Fotoğrafları seçmelerindeki nedenleri bir kâğıda not almaları istenmiştir.

Araştırmacı tarafından belirlenen 25 fotoğraf sınıf ortamında etkileşimli tahtada öğrencilere gösterilmiş ve her bir fotoğrafa 1 den 4 e kadar matematikle ilgili olma durumlarına göre puan verilmesi istenmiştir.

Veri Analizi

Fotoğraf etkinliklerinde elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar. İçerik analizi yalnızca metinler üzerinde kullanılan bir teknik değildir. Öğrenci resimleri gibi görsellerin ve televizyon programları, fotoğraf çekimleri incelenmesinde de kullanılır. Görüşmeler, tartışmalar, konuşmalar içerik analizi tekniği kullanılarak incelenebilir (Büyüköztürk ve ark. 2013). İçerik analizi ile insanların ya da grupların inançları, tutumları, değerleri ve düşünceleri ortaya çıkarılabilir (Stemler,2001).

Bulgular

Araştırmaya katılan 30 öğrencinin çalışmaları ve açıklamaları belli temalar altında toplanmıştır. Tablo 1 bu temaları ve öğrenci sayılarını göstermektedir.

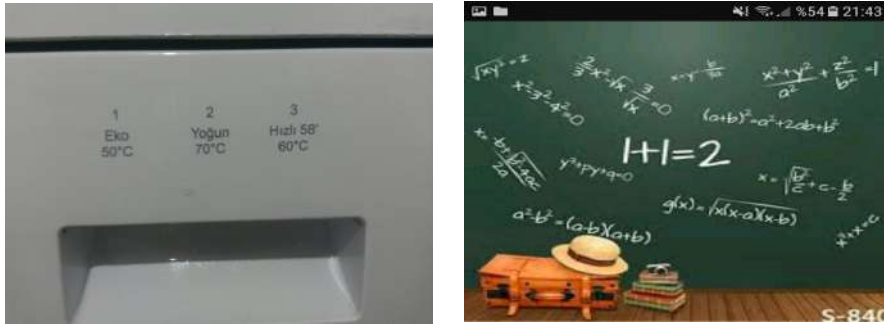
Tablo 1.

Temalara Göre Öğrencilerin Dağılımı

Sayı	
Matematik çevremizdeki sayılar ve işlemlerdir.	30
Matematik çevremizdeki örüntüler ve şekillerdir.	19
Matematik çevremizdeki problemlerdir.	4
Matematik çeşitli meslek gruplarıyla ilgilidir.	1
Matematik çevremizdeki sembollerdir.	12
Matematik etrafımızdaki doğa olaylarıdır.	1
Matematik günlük yaşam aktiviteleridir.	21

Tablo 1’de verilen temalardan yola çıkarak öğrencilerin matematik hakkında aşağıdaki inançlara sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Matematik çevremizdeki sayılar ve işlemlerdir. Otuz öğrencinin çektikleri fotoğrafların ve grup halinde seçtikleri fotoğrafların içerisinde sayı ve işlemlerin olduğu dikkat çekmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Çektikleri Fotoğraflar

Grup halinde fotoğraf seçme çalışmasında sırasındaki yorumları ve konuşmaları da bunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin seçtikleri fotoğraf ve bu fotoğraf hakkında ki diyaloglardan bazıları aşağıdaki gibidir.



Şekil 2. Öğrenci Grubunun Seçtiği Fotoğraf

D.D: Üzerinde semboller ve sayılar olduğu için matematikle ilgili görüyorum.

H.G: İşlemleri kolaylaştırdığı için matematikle ilgili olduğunu düşünüyorum.

E.K: Üzerinde sayılar ve semboller bulunduğu için toplama çıkarma bölme ve çarpma işlemlerinin yapılmasını kolaylaştırdığı için matematikle ilgili buluyorum.

Matematik çevremizdeki örüntüler ve şekillerdir. On dokuz öğrenci fotoğraf seçimlerini örüntüler ve şekillere göre gerçekleştirmiştir. Dört öğrenci ise bu fotoğraflar içinde matematik olduğunu düşünmemektedirler. Öğrencilerin seçtikleri fotoğraflar ve bu fotoğraflar hakkındaki yorumları aşağıdaki gibidir.



Şekil 3. Öğrencilerin Seçtikleri Fotoğraflar

M.E.Ç: Simetrik ve örüntü var.

Y.E.G: Örüntü var.

M.İ: İçinde hiç matematik yok.

Ö.Ş: Hiç matematiksel değil.

Matematik çevremizdeki problemlerdir. Dört öğrenci fotoğraflarda problem gördükleri için bu fotoğrafları seçtiklerini yorumlarında belirtseler de bu dört öğrenciden birisinin açıklamalarının devamında ve fotoğraflar incelendiğinde bahsettiği problemlerin işlemsel ve cebirsel problemler olduğu anlaşılmıştır. Üç öğrenci ise alış-verişi günlük yaşamsal bir problem olarak görmüştür.

Matematik çeşitli meslek gruplarıyla ilgilidir. Bir öğrenci seçtiği fotoğrafı tıp ile ilişkilendirmiş ve tıpın matematiğe yakın bir dal olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin seçtiği fotoğraf ve fotoğraf hakkındaki yorumu aşağıdaki gibidir.



Şekil 4. Öğrencilerin Seçtikleri Fotoğraflar

...insanlara ilaçların belirli miktarlarda verilmesini sağlar ve bir tıp aracıdır...

Matematik çevremizdeki sembollerdir. On iki öğrenci seçtikleri fotoğraflardaki sembolleri matematikle ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirmeler daha çok alış-verişlerdeki yüzde sembolleri ya da açıklama yazılarında kullanılan parantezler gibi matematiksel işlemlerin içinde bulunan sembollerdir.



Şekil 5. Öğrencilerin Seçtikleri Fotoğraflar

...matematik dersindeki yüzdeler...

...parantez var, işlem önceliğindeki gibi...

Matematik etrafımızdaki doğa olaylarıdır. Sadece bir öğrenci doğa olaylarını matematikle ilgilendirmiştir. Hava akımı ölçümünün matematik ile sağlanabildiğini söylemiştir.



Şekil 6. Öğrencilerin Seçtikleri Fotoğraflar

...hava akımı sayesinde ibre sayıyı gösterdiği için bu fotoğrafı matematikle ilgili buluyorum...

Matematik günlük yaşam aktiviteleridir. Yirmi bir öğrenci günlük yaşamdaki aktivitelerden sadece alış-verişi matematik ile ilişkilendirmişlerdir.

Araştırmaya katılan 30 öğrencinin fotoğraf sıralama etkinliği ile ilgili verdikleri puanlar Tablo 2 de verilmiştir. Tablo 2 aktiviteleri ve öğrencilerin bu aktiviteler için verdikleri ortalama puanları göstermektedir. Aktiviteler en yüksek ortalama puandan en düşük puana göre sıralanmıştır.

Tablo 2

Aktivite	Ortalama Puan	Aktivite	Ortalama Puan
Aile Yemeği	1,42	Ayakkabı Satışı	2,60
Dikiş Yapmak	1,51	Satranç Oynamak	2,69
Dans Etmek	1,60	Seyahat Planlama	2,72
Caz Gurubu	1,66	Marangozluk	2,90
Video Oyunları Oynamak	1,75	Uçak Mekanığı	2,93
Balık Tutmak	1,78	Domino Oynamak	2,96
Boru Montajı	1,81	Monopoly oynamak	2,96
Yemek Pişirmek	1,84	Market Alış-Verişi	3,21
Oda Boyamak	1,87	Fatura Ödemek	3,54
Araba Tamiri	1,90	Matematik Dersi Sunumu	3,84
Uçak Yolculuğu	1,96	Ölçüm	3,98
Basketbol	2,33	Aritmetik Çalışma Sayfası	4,00
Futbol	2,36		

Her bir aktivite için öğrenciler 1'den 4'e kadar matematikle ilgili olma durumlarına göre puanlama yapmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları puanlama sonucunda en çok puanı içinde sayısal veriler bulunan fotoğraflar almışlardır. Dikiş yapmak, yemek pişirmek, dans etmek gibi içinde matematiksel durumları içeren aktiviteler arka planda kalmıştır.

Öneriler

Öğrenciler fotoğraflardaki sayısal ipuçlarına baktıklarından, matematik potansiyelini belirten ipuçlarının önemini arttıracak veya öğrencilerin yaşamdaki matematiğin tespiti için ölçüt listelerini genişletecek yollar geliştirilebilir. Örneğin, öğrenciler, matematik potansiyelini belirten ipuçları olarak öğrencileri geometrik ilişkileri tanımlamaya teşvik edilebilir.

Öğrencilerin matematiği daha tanıdık faaliyetlerle tanımlamaları daha olası olduğu için, zaten bildikleri aktivitelerle başlayabilir ya da günlük yaşamı matematikselleştirme alıştırmalarına giriş noktası olarak paylaşılan deneyimler inşa etmeye çalışılabilir. Bu yaklaşım, Cebir Projesi'ndeki metro ve otobüs yolculuklarının mantığına uymaktadır (Moses ve Cobb 2001).

Öğrencilerin matematiksel eylemleri arama biçimlerindeki farklılıklara inceleyebilir, öğrencilerin bir tutum sergileyebilmeleri için cesaretlendirerek, bu etkinlikleri yansıtmak ve tartışmak için onlara fırsat verildikten sonra, etkinliklerde daha fazla matematik görmelerine yardımcı olunabilir. Genel olarak, öğrencilerin matematiğin nerede ve ne zaman gerçekleştiğine dair anlayışlarını yakından takip ederek, onlara birden fazla deneyim ilişkilendirme çabalarında daha iyi destek verilebilir.

Kaynakça

- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31-36.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Bayturan, S. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarılarının Matematiğe Yönelik tutum, psikososyal ve sosyodemografik özellikleriyle ilişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- De Corte, E., Op't Eynde, P., & Verschaffel, L. (2002). "Knowing what to believe": The relevance of students' mathematical beliefs for mathematics education. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 297-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Corte, E., Greer, B., & Verschaffel, L. (1996). Learning and teaching mathematics. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 491-549). New York: Macmillan.
- de la Rocha, O. (1985). The reorganization of arithmetic practice in the kitchen. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(3), 193-198.
- Ernest, P. (1989). The Knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A Model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), 13-33.
- Esmonde, I., Blair, K. P., Goldman, S., Martin, L., Jimenez, O., & Pea, R. (2013). Math I am: What we learn from stories that people tell about math in their lives. In B. Bevan, P. Bell, R. Stevens, & A. Razfar (Eds.), *LOST opportunities: Learning in out of school time* (Vol. 23, pp. 7-27). Netherlands: Springer.
- Greer, B., Verschaffel, L., & De Corte, E. (2002). "The answer is really 4.5": Beliefs about word problems. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. To'rner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 271-292). Boston: Kluwer Academic.
- House, D. J. (2006). Mathematics beliefs and achievement of elementary school students in Japan and the United States: Results from the Third International Mathematics and Science Study. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 31-35.
- Katwibun, D. (2004). Middle School Students' Mathematical Dispositions in a Problem Based Classroom. *Dissertation Abstract Index*, 65(05), 193A
- Kayaaslan, A. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin matematiğin doğası ve matematik öğretimi hakkındaki inançları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi
- Kloosterman, P., Raymond, A. M., & Emenaker, C. (1996). Students' beliefs about mathematics: A threeyear study. *Elementary School Journal*, 97, 39-56.
- Kloosterman, P., & Stage, F., (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 92(3), 109-115.
- Koballa, T. R., Jr., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85(3), 222-232.
- Lim C. S., & Ernest, P. (1999). Public Images of Mathematics. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 11, 43-55.

- Mason, L. (2003). High school students beliefs about maths, mathematical problem solving and their achievement in maths: A cross sectional study. *Educational Psychology*, 23(1), 73-85.
- Mason, L., & Scrivani, L. (2004). Enhancing students' mathematical beliefs: An intervention study. *Learning and Instruction*, 14, 153-176.
- McLeod, D. B., & McLeod S. H. (2002). Synthesis – Beliefs and mathematics education: Implications for learning, teaching, and research. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp.115–127). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mert, Ö. (2004). High school students' beliefs about mathematics and the teaching of mathematics. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı: 7. sınıflar. Ankara.
- Moses, R. P., & Cobb, C. E. (2001). *Radical equations: Math literacy and civil rights*. Boston: Beacon Press.
- Nicholaidou, M., & Philippou, G. (2003). Association of course performance with students' beliefs: An analysis by gender and instructional software environment CERME 3: Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education 28 February 3 March 2003 in Bellaria, Italy. http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG2/TG2_nicholaidou_cerme3.pdf (2009, Ocak 20).
- Pajares, M. F., (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palsdottir, G. (2007). Girls' beliefs about the learning of mathematics. *The Montana Mathematics Enthusiast*, Monograph 3, 117-124.
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 28, No. 5, 550- 576.
- Richardson, J.T.E. & Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academics quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational Technology*, 34, 1, 45-56.
- Saracaloğlu, A. S. (2000). Öğretmen adaylarının yabancı dile yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 25, 65-72.
- Schoenfeld, A. H. (1991). On mathematics as sense-making: An informal attack on the unfortunate divorce of formal and informal mathematics. In J. F. Voss & D. N. Perkins (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 311–343). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schoenfeld, A. H. (1989) Exploration of students' mathematical beliefs and behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, (20), 338 355.
- Schoenfeld, A. H. (2011). *How we think: A theory of goal-oriented decision making and its educational applications*. New York: Routledge.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problemsolving beliefs, and academic performance of middle school students. *The Elementary School Journal*, 105(3), 289 304.

- Sigel, I. E. (1985). Parental belief systems: The psychological consequences for children. *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.*
- Stemler, S. (2001). An Overview of Content Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).
- Thompson, A. G. (1984). The Relationship of Teachers' Conceptions of Mathematics and Mathematics Teaching to Instructional Practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15(2), pp. 105-127
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (s.127-146), New York: Macmillian.
- Uçar Toluk, Z. & Demirsoy, N. H. (2010). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 39: 321-332 [2010]
- Uysal, O. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Problem Çözme Becerileri, Kaygıları ve Tutumları Arasındaki İlişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Verschaffel, L., Greer, B., & De Corte, E. (2000). Making sense of word problems. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S., Van Vaerenbergh, G., Bogaerts, H. ve Ratinckx, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking & Learning*, 1(1), 195-229.
- Whitin, P. (2007). The mathematics survey: a tool for assessing attitudes and dispositions. *Teaching Children Mathematics*, 13(8), 426-432.
- Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.
- Yıldızlar, M. (2001). *Matematik problemlerini çözebilme yöntemleri*. Ankara: Eylül Yayınları.

5. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Bir Hikâye İçerisinde Cebirsel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi

Esra Akarsu YAKAR

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

es.akarsu@gmail.com

Süha YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

suha.yilmaz@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışma ile 5. sınıf öğrencilerinin cebir alanında tasarlanan bir hikâye içerisinde cebirsel düşünme düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Öğretim programı çerçevesi açısından cebir öğrenme alanında sembolik ifadeye geçiş ilk olarak 6. sınıfta yer almaktadır. Dolayısıyla 5. sınıf öğrencilerinin cebire yönelik ön bilgilerini ortaya çıkarma düşüncesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin cebirsel düşünceleri Altun (2005) tarafından geliştirilen cebirsel düşünme düzeyleri çerçevesi açısından incelenmiştir. Araştırmada durum çalışması nitel araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye' nin batı bölgesinde öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiş 32 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde araştırmacılar tarafından cebir öğrenme alanına ait bir hikaye tasarlanmış ve öğrencilere bu hikaye içerisinde 8 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Hikâye hazırlama sürecinde iki öğretim üyesi ve uzman iki matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın nitel bulguları betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden başarı düzeyi yüksek üç öğrencinin sembolik düşünme becerisini gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin hikaye içerisinde verilen gerçek yaşam durumlarını ilk sözel olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Matematik başarı düzeyi orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin gerçek yaşam durumu içerisinde yer alan sembolik ifadeleri genellikle doğru olarak yorumladıkları görülmüştür. Matematik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin ise gerçek yaşam durumlarını açıklarken ve sembolik ifadeleri oluştururken zorlandığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Cebir öğrenme alanı, cebirsel düşünme, matematiksel hikâye

Abstract

The aim of this study is to investigate the algebraic thinking levels of 5th grade students in a story designed in the field of algebra. Research participants in the 2017-2018 academic year Turkey's easily accessible from 5th grade students in western regions, which generate the 32 students selected by sampling. During the research process, a story of algebra learning area was designed by the researchers and the students were asked 8 open-ended questions in this story. During the story preparation process, two faculty members and two expert mathematics teachers were interviewed. The qualitative findings of the study were examined by descriptive analysis method. Among the students who participated in the study, it was seen that three students with high level of achievement showed symbolic thinking skills. It was determined that the students first expressed verbally the real life situations given in the story. It was seen that students with moderate and high level of mathematics achievement interpreted symbolic expressions in real life situation correctly. It was determined that students with low mathematics achievement had difficulty in explaining real life situations and creating symbolic expressions.

Keywords: Algebra learning area, algebraic thinking, mathematical story.

Giriş

Bu çalışma ile 5. Sınıf öğrencilerinin cebir alanında tasarlanan bir hikaye içerisinde cebirsel düşünme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretim programı çerçevesi açısından cebir öğrenme alanında sembolik ifadeye geçiş ilk olarak 6. sınıfta yer almaktadır. Dolayısıyla 5. sınıf öğrencilerinin cebire yönelik ön bilgilerini ortaya çıkarma düşüncesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Cebirsel düşünme düzeyleri kısaca açıklanacak olursa; Düzey 1: "Aritmetik işlemler yardımıyla bir harfin değerini bulur. Birey çözüm süreçlerini ifade eder. Harflerin yerine gelebilecek değerleri ancak çözüm yoluyla gösterebildiği düzeydir." Düzey 2: "Sorular biraz daha karmaşıktır. Birinci düzeyde olduğu gibi birey harflerin değerini bulur. Cebirsel ifadelerde yer alan harflere daha alışıkır." Düzey 3: "Birey harfleri bilinmeyenler olarak görmeye başlar. Bilinmeyenler ile işlem yapar. Harfler artık birer nesne olarak zihninde yer almaktadır. Düzey 4: "Üçüncü düzeyden daha karmaşıktır. Birey bu düzeyde karmaşık ifadeleri sonuçlandırabilir. Cebirsel ifadeler arasındaki ilişkileri anlayabilir. Zihninde oluşan bilinmeyen kavramı için yorumlar yapabilir."

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bir durum çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'nin batı bölgesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan, araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından cebir öğrenme alanına ait bir hikaye tasarlanmış ve öğrencilere bu hikaye içerisinde 8 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu veri toplama aracı hazırlanırken iki öğretmen üyesi ve iki uzman matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın bulguları betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular

Sorul. Her harfin değeri kelime kaçınıcı sırada olduğunu göstermektedir.

T sayısının 3 fazlasının 2 eksiği 5 eder.
S sayısının 2 eksiğinin 4 fazlası 5 eder.
G sayısının 3 katı 18 eder.
M sayısının 4 eksiğinin 7 fazlası 12 eder.
H sayısının 2 katı 2 eder.
A sayısının 4 fazlasının 3 eksiği 9 eder.
O sayısının 5 katı 25 eder.
İ sayısının 4 fazlasının 2 eksiği 4 eder.
R sayısının 3 eksiğinin 3 fazlası 7 eder.

Histacrh6
HİSTa
Hİstogrl Histogram

... harfleri sıraladığında gezenin ismini de bulmuş oldu. Anladı ki matematikle

Şekil 1. Ö3'ün çözüm süreci (Düzey 2)

Sorul. Her harfin değeri kelime kaçınıcı sırada olduğunu göstermektedir.

T sayısının 3 fazlasının 2 eksiği 5 eder. $5+2=7$ $7-2=5$ T
S sayısının 2 eksiğinin 4 fazlası 5 eder. $5-2=3$ $3+4=7$ A
G sayısının 3 katı 18 eder. $18:3=6$ G
M sayısının 4 eksiğinin 7 fazlası 12 eder. $12-7=5$ $5+4=9$ A
H sayısının 2 katı 2 eder. $2:2=1$ H
A sayısının 4 fazlasının 3 eksiği 9 eder. $9+3=12$ $12-4=8$ H
O sayısının 5 katı 25 eder. $25:5=5$ O
İ sayısının 4 fazlasının 2 eksiği 4 eder. $4+4=8$ $8-2=6$ O
R sayısının 3 eksiğinin 3 fazlası 7 eder. $7-3=4$ $4+3=7$ R

HISTOGRAM

... harfleri sıraladığında gezenin ismini de bulmuş oldu. Anladı ki matematikle ilgili

Şekil 2: Ö17'nin çözüm süreci (Düzey 1)

“A+1+1=2+2+3+5” Bu soruyu ve teraziyi birlikte düşünün

Soru 2. Sizce Efra nasıl bir yol izlemelidir?

Önce
 $2+2+3+5$ sonucu ile
 $A+1+1$ ikarsılasıdır.

Şekil 3: Ö₁₅'in çözüm süreci (Düzey 1)

Soru3. Sizce buradaki A harfi neyi ifade etmektedir?

A harfi başka bir sayının olabileceğini ifade edebilir

Şekil 4: Ö₂₆'nın çözüm süreci (Düzey 2)

Öğrenciyi Efra kâğıtta yazılanları uygulamaya başladı.

“A+1+1=2+2+3+5” Bu soruyu ve teraziyi birlikte düşünürseniz kesenin ağırlığını bulursunuz.

Soru 2. Sizce Efra nasıl bir yol izlemelidir?

Katleleri kayarak taşın kaç kg olduğunu bul.

Soru3. Sizce buradaki A harfi neyi ifade etmektedir?

Kayıp olan sayıyı ifade etmektedir.

Soru 4. Kesenin ağırlığı ne kadardır?

12 kg

$\frac{1}{2}$ $\frac{12}{10}$ $9=10$

Şekil 5: Ö₂₆'nın çözüm süreci (Düzey 2)

“U+9=4.8” ise yolun uzunluğu kaç metredir?

Soru 6. Sizce U harfi ne anlama gelmektedir?

23

Soru 7. Efra yolun uzunluğunu nasıl bulmuştur?

4.803232
 $\frac{9}{23}$

Şekil 6: Ö₁₂'nin çözüm süreci (Düzey 1)

"U+9= 4.8" ise yolun uzunluğu kaç metredir?

Soru 6. Sizce U harfi ne anlama gelmektedir?
U harfi önce yolun uzunluğunu temsil etmektedir

Soru 7.Efra yolun uzunluğunu nasıl bulmuştur?
4x8=48
48-9=39

Soru 8. Yolun uzunluğu kaç metredir?
39 m dir

Şekil 7: Ö8'in çözüm süreci (Düzey 2)

"U+9= 4.8" ise yolun uzunluğu kaç metredir?

Soru 6. Sizce U harfi ne anlama gelmektedir?
Yolun uzunluğu

Soru 7.Efra yolun uzunluğunu nasıl bulmuştur?
4 ile 8'i çarpıp,
9 eklemiştir

Soru 8. Yolun uzunluğu kaç metredir?
4.8 = 39
23 m dir

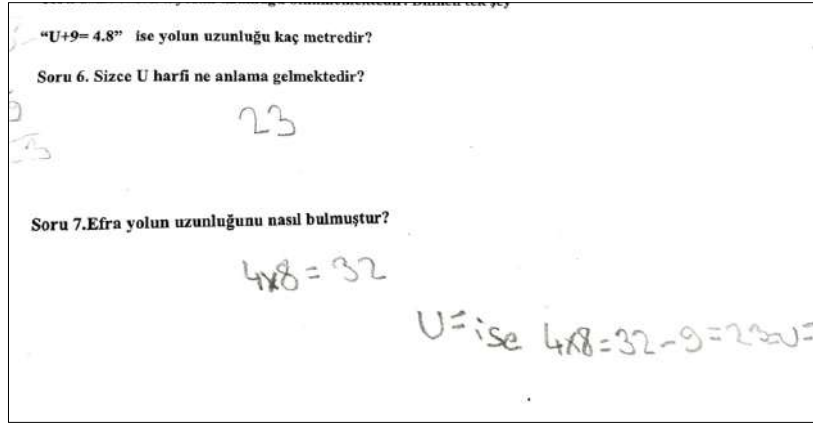
Şekil 8: Ö16'nın çözüm süreci (Düzey 2)

soru daha var. Bu yolun uzunluğu bilinmemektedir. Bilinen tek şey
23
"U+9= 4.8" ise yolun uzunluğu kaç metredir?

Soru 6. Sizce U harfi ne anlama gelmektedir?
Bir sayı anlamına gelmektedir.
(23)

Soru 7.Efra yolun uzunluğunu nasıl bulmuştur?
İlkte 4 ile 8 çarpıp
sonuçtan 9'u çıkarıp bulmuştur.

Şekil 9: Ö3'ün çözüm süreci (Düzey 2)



Şekil 10: Ö₂₆'nın çözüm süreci (Düzey 1)

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerden başarı düzeyi yüksek üç öğrencinin sembolik düşünme becerisini gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin hikaye içerisinde verilen gerçek yaşam durumlarını ilk sözel olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Matematik başarı düzeyi orta ve yüksek düzeyde olan öğrencilerin gerçek yaşam durumu içerisinde yer alan sembolik ifadeleri genellikle doğru olarak yorumladıkları görülmüştür. Matematik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin ise gerçek yaşam durumlarını açıklarken ve sembolik ifadeleri oluştururken zorlandığı belirlenmiştir.

Kaynaklar

- Açıl, E. (2015). *Ortaokul 3. sınıf öğrencilerin denklem kavramına yönelik soyutlama süreçlerinin incelenmesi: Apos teorisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akarsu, E. (2013). *7. Sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanında matematiksel dil kullanımının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akgün, L. (2007). *Değişken kavramına ilişkin yeterlilikler ve değişken kavramının öğretimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akkan, Y., Baki, A. ve Çakıroğlu, Ü. (2012). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama ve cebirsel muhakeme yapıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, s.01-13.
- Akkan, Y., Çakıroğlu, Ü. ve Güven, B. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin denklem oluşturma ve problem kurma yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), s.41-55.
- Akkaya, R. ve Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, s.1-12.
- Altun, M. (2005). İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretimi (3). Bursa: Aktüel Yayınevi.
- Gülpek, P. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerinin gelişimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kaya, D. (2017). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyleri ile becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 657-675. doi: 10.14686/buefad.309000

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problemi Yeniden Yazma ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Damla KOÇ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı,

Yüksek Lisans Öğrencisi, dammlakoc@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü,

Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, aysunnuketelci@hotmail.com

Özet

İlkokul, bireylerin matematikte problem çözme becerilerinin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Problemi anlama, problem çözme ve problem kurma becerilerinin kazandırıldığı bu dönemde sınıf öğretmenlerinin rolü önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları için problem çözme becerisi matematikte önemli bir yere sahiptir. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitiminin ilk günlerinden beri matematik öğretimi konusundaki ana kaygılarından biri, öğrencinin seviyesine göre uygun seviyedeki matematiği açıklamaktır. Sınıf öğretmeni adayları lisans eğitimleri boyunca bu beceriyi kazanacaklardır. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinin başındaki durumunu ortaya koymak onları yönlendirmede önemli olacaktır. Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının bir problemi öğrenci seviyesine uygun yeniden yazabilme ve yazdığı problemi öğrencinin düzeyinde çözebilme becerilerini incelemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarına İlkokulda Temel Matematik Dersi sınavda basamak analizi ile ilgili bir soru sorulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarından bu soruyu çözmeleri ve daha sonra bu soruyu ilkökul 4.sınıf öğrencisinin anlayabileceği düzeyde yeniden yazması ve öğrencinin düzeyinde çözmesi istenmiştir. Çalışma grubu, sınıf öğretmenliği programının birinci sınıfındaki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri sınıf öğretmeni adaylarının yazılı kağıtlarından derlenmiştir. Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi ile incelenmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının verilen bir problemi çözme, aynı problem için 4.sınıf öğrenci seviyesinde problemi kurma ve öğrenci seviyesine uygun çözme becerilerinde beklenen düzeyde başarılı olamamışlardır. Matematiksel dili kullanma ve konular arası geçişleri sağlamada zorlandıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, İlkokulda matematik, Problem çözme, Problem kurma.

Abstract

Primary school is a period in which individuals lay the foundations of problem solving skills in mathematics. The role of primary school teachers is important in this period in which problem understanding, problem solving and problem posing skills are gained. Therefore, problem solving skills have an important place in mathematics for the primary school teachers and the primary school teachers candidates. One of the main concerns of the primary school teachers candidates about mathematics teaching since the first days of undergraduate education is how to explain mathematics appropriate level according to the their students. The primary school teachers candidates will acquire this skill during their undergraduate education. It will be important to identify the primary school teachers candidates at the beginning of their undergraduate education. This study was conducted with the aim of examining the ability the primary school teachers candidates to rewrite a problem appropriate to the level of the students and to solve the problem at the level of the students. For this purpose, the primary school teacher candidates were asked a question about place value in Primary School Elementary Mathematics Course exam. The primary school teachers candidates were asked to solve this question and then rewrite it to the level that the 4th grade students could understand and solve it at the level of the students. The study group consisted of the primary school teachers candidates in the first grade of the primary school curriculum. The data of the study was collected from the written papers of the primary school teachers candidates. The data of the study is examined by content analysis method. According to the results, the primary school teachers candidates were not successful in solving a given problem, rewrite the same problem in accordance with 4th grade students level and solving in accordance with students level. It was found that they had difficulty in using the mathematical language and providing transitions between subjects.

Keywords: Primary school teachers candidates, Mathematics in primary school, Problem solving, Problem posing.

1.Giriş

Problem, matematik ders kitaplarında yer alan problemlerden daha geniş anlamda bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları her türlü güçlüğü içeren bir kavramı ifade etmektedir. Bireylerin yaşamlarının her aşamasında çözülmesi beklenen problemlerle karşılaşmaları kaçınılmazdır. Matematik eğitimi ile günlük yaşamdaki problemleri çözme becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir (Karataş ve Güven, 2004; Altun, 2000; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Soylu ve Soylu, 2006; Albayrak, İpek ve Işık, 2006; Akkan, Çakıroğlu ve Güven, 2009; Çelik ve Güler, 2013; MEB, 2005, 2015, 2018).

Problem çözme, çözümün bilinmediği bir problem ile karşılaşıldığında ne yapılacağını bilmek olarak tanımlanabilir (Altun, 2000). Her problemi çözmeye kullanılabilecek bir formül, kural ya da bir yöntemin olması imkansızdır. Öğrenciler alacakları matematik eğitimi sayesinde problem çözmenin nasıl olacağı ve nasıl geliştirileceğini öğreneceklerdir. Problem çözme becerisi beraberinde öğrencinin kazanması gereken diğer matematik becerileri kazanmasında da önemli rol oynamaktadır (Baki, 2015; Korkmaz ve Gür, 2006). Bu nedenle de matematik eğitiminin ve matematik araştırmalarının önemli bir çalışma alanıdır.

Polya (1997) problem çözmenin problemi anlama, plan hazırlama, planı uygulama ve geriye bakma olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Problemin nasıl çözüleceği konusunda Polya'nın Problem Çözme Basamakları öğrencilere yol göstermektedir. Problem çözmenin ilk ve en önemli basamağı problemi anlamadır. Birey anlaşılmayan bir problem için bir çözüm öneremez, herhangi bir strateji tespit edip bunu uygulayamaz (Altun, 2016). Problemi anlamayan öğrenci problemi çözebilmek için uygun bir strateji kullanamaz, neyi niçin yaptığını açıklayamaz, problemi çözemez ve uğraşmak istemez. Matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirir (Cankoy ve Darbaz, 2010). Öğrenciler problemi anlamak yerine işlem yaparak sonuca ulaşma eğilimindedirler.

Problem çözme sürecinin öncesinde, sırasında ya da sonrasında ortaya çıkan yeni problemin oluşturulması ya da verilen problemin yeniden düzenlenmesi anlamına gelen problem kurma, öğrencilere matematikte kişisel becerilerini geliştirme fırsatı vermektedir (Silver, 1994). Problem kurma, problem çözme becerilerinin geliştirmesine yardımcı olurken kavramsal anlamalara, konuyu daha derinlemesine anlamalarına, kavramlar arasında ilişki kurmaya, matematik öğretim programının gerektirdiği becerilerin gelişmesine yardımcı olacaktır (Toluk Uçar, 2009; Işık ve Kar, 2012, Turhan ve Güven, 2014; Cankoy ve Darbaz, 2010). Problem çözmeye karşılaşılan güçlüklerin başında öğrencilerin matematik korkusu gelmektedir (Alkan ve Altun, 1998). Problem kurmanın matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmede de katkıda bulunacaktır (Silver, 1994; Altun, 2000, Turhan, Güven, 2014, Toluk Uçar, 2009). Problem çözmeyi başaramayan öğrenciler problem kurma konusunda da başarılı olamazlar (Aydoğan Belen, 2018; Korkmaz ve Gür, 2006). Matematik öğretiminde sınıf içi tartışmaların önemi büyüktür. Öğrenciler kendi çözümlerini anlattıkça, değerlendirdikçe, varsayımlarını sundukça, öğrenme gerçekleşecektir. Öğrencinin matematiği anlaması da öğrencide özgüven geliştirecektir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014). Problem çözme ve kurma yoluyla öğretim öğrencilerin matematiksel kavramları oluşturma, örüntüleri araştırma ve keşfetme, eleştirel düşünme kabiliyetlerini geliştirir (Argün, Akay ve Soybaş, 2006). Problem kurma etkinlikleri sırasında öğrencilerin kurdukları problemlere bakılarak kavram yanlışlarına sahip olup olmadıkları, konu ile ilgili bilgi eksikliği veya yanlışlığı olup olmadığı anlaşılabilir (Yıldız, 2014). Problem çözmenin öğretim programındaki önemi gitgide artarken problem kurma da programdaki ve matematik eğitimindeki yerini almaktadır.

Problem çözmeye öğretmenin başlıca görevi öğrencilerin matematik bilgisini ve problemlerde kullandıkları çözüm yollarını birbirleri ile paylaşabilecekleri sosyal ortamları oluşturmak, öğrencilerin problem çözme etkinliği sırasında öğrencileri gözlemek, bir sonraki etkinliği planlamada dikkat edilmesi gerekenleri belirlemek, problemi çözerken problem çözme adımlarını içeren yönergelerle problem çözme sürecinde yardımcı olmak biçiminde özetlenebilir (Baki, 2015). Öğretmenlerin bilgili ve donanımlı olması (Kılıç, 2014) ve yeterliği (Aylar, 2017) öğrencilerin ilgi, yeterlikleri ve öğrenmelerinde önemli olacaktır. Problem, problem çözme ve problem kurma kavramlarının oluştuğu ilkökul matematiğinde sınıf öğretmeni adaylarının konu ile ilgili durumunu ortaya koymak önem kazanmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının, öğrenci seviyesinde problem kurma, problem çözme ve temel işlem becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında sıkıntıları olduğunu Matematik Öğretimi derslerinin uygulama basamağında görmek mümkündür (Albayrak ve diğerleri, 2006). İlkokul yıllarından itibaren matematiksel dilin öğretmen tarafından doğru aktarılması ve öğrencinin matematiksel dili doğru kullanması, öğrencide anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine zemin hazırlar ve öğrencinin matematiksel düşünme becerisinin gelişmesini sağlar (Aydoğan Belen, 2018). Sınıf öğretmeni adaylarının problemi yeniden yazma ve problem çözme becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma ile öğretmen adaylarının verilen bir problemi çözmeleri, 4.sınıf öğrenci seviyesine uygun biçimde yeniden düzenleme ve öğrenci seviyesine uygun çözme becerileri incelenmiştir. Öğretmen yeterliklerinin gelişiminde lisans eğitimini oluşturan zemin önemlidir (Aylar, 2017). Lisans

eğitimlerinin başında bu sınıf öğretmeni adaylarının durumunu ortaya koymak da eğitimi yönlendirme açısından katkı sağlayacaktır.

İlkokulun ilk yıllarından itibaren matematik öğretim programında yer alan basamak değer kavramı öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri konulardan biridir (Dinç Artut ve Tarım, 2006, Arslan, Yıldız ve Yavuz, 2011; Tosun, 2011, Tarım ve Dinç Artut, 2013; Sarı ve Olkun, 2019; Mutlu ve Sarı, 2019). Bir sayıyı oluşturan rakamların bulunduğu yerdeki değerine basamak değer denir. Bu kavram sayı sisteminin ve aritmetiğin en önemli özelliklerinden ve yine en soyut kavramlarından biridir (Dinç Artut ve Tarım, 2006, Tarım ve Dinç Artut, 2013, Mutlu ve Sarı, 2019). Soyut bir kavram olduğu için öğretimi de uzun bir zamana yayılmaktadır (Dinç Artut ve Tarım, 2006; Arslan ve diğerleri, 2011). Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan basamak kavramıyla ilgili kazanımlar şu şekildedir:

“1.Sınıf: Miktarı 10 ile 20 (10 ve 20 dâhil) arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak gösterir, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar ve okur.

2.Sınıf: 100'den küçük doğal sayıların basamaklarını modeller üzerinde adlandırır, basamaklardaki rakamların basamak değerlerini belirtir.

3.Sınıf: Üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler.

4.Sınıf: 4,5 ve 6 basamaklı doğal sayıların bölüklerini ve basamaklarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler ve çözer.”

Basamak değer kavramı günlük yaşamda, sayma sistemlerini anlamada, aritmetik işlemlerde, sayıları karşılaştırma, sayıların ondalık gösterimi ve bilimsel gösterimi gibi pek çok matematik konusunda temel oluşturduğu ve öğrencilerin güçlük çektikleri soyut bir konu olduğu için çalışmanın konusu olarak seçilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul öğrencilerinin güçlük yaşadığı bir konu olan basamak değeri konudaki yeterliklerinin incelenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir (Tarım ve Dinç Artut, 2013).

2.Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamı ile kavranılamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun olan olgubilim (fenomenoloji) deseninde tasarlanmıştır. Araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında katılımcılardan elde edilen ve genellikle yazılı ve çizili materyallerden oluşan bir nitel veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin incelenmesi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören birinci sınıf öğretmen adaylarından 76 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinin başındaki durumunu ortaya koymak ve doğru yönlendirmeler yapmak amacıyla birinci sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları tercih edilmiştir.

Bu çalışmanın verileri sınıf öğretmeni adaylarının problemi yeniden yazma ve problem çözme becerilerini incelemek için İlkokulda Temel Matematik dersinde basamak analizi konusu ile ilgili sınavda aşağıdaki soru sorulmuştur.

“A, B, C sıfırdan farklı birer rakam olmak üzere,

$$A = B + 1$$

$$B = C + 2$$

Koşullarını sağlayan kaç tane üç basamaklı ABC sayısı vardır?

Bu soruyu ilkökul 4. sınıf öğrencisi için yeniden düzenleyiniz.

Düzenlediğiniz soruyu ilkokul 4. sınıf öğrencisinin anlayacağı biçimde çözüünüz.”

Sınıf öğretmeni adaylarından bu soruyu çözmeleri istenmiştir. Daha sonra sınıf öğretmeni adaylarından verilen soruyu ilkokul 4. sınıf öğrencisinin anlayabileceği düzeyde yeniden yazmaları ve yeniden yazdıkları bu problemi ilkokul 4. sınıf öğrencisinin anlayacağı biçimde çözmeleri istenmiştir. Çalışmanın verileri sınıf öğretmeni adaylarının yazılı kâğıtlarından derlenmiştir.

Verilerin analizi için ilk olarak araştırmacılar tarafından dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. dereceli puanlama anahtarına göre öğrencilerin verdiği cevaplar üç kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Bu kategoriler “Geliştirilmesi Gerek”, “Orta” ve “Başarılı”dır. Soruların değerlendirilmesine ilişkin puanlama Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Dereceli Puanlama Anahtarı

Performans düzeyi	Puan Değeri
Geliştirilmesi Gerek	0 Puan
Orta	1 Puan
Başarılı	2 Puan

Geliştirilmesi Gerek (0 Puan); öğrencilerin verdiklerin cevabın yanlış olduğu ya da hiç cevaplanmadığı durumlarda, *Orta (1 Puan)*; öğrencilerin verdiklerin cevabın bir kısmının doğru olduğu durumlarda, *Başarılı (2 Puan)* ise öğrencilerin verdikleri cevabın doğru olduğu durumlarda puanlanmıştır.

3.Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının Temel Matematik Dersi kapsamında sorulan yazılı sorusuna verdikleri cevapların istatistiklerine yer verilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında basamak analizi ile ilgili problemin çözümüne ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanılarak Analiz Edilen Problemin Çözümüne İlişkin Bulgular

Problemin çözümüne ilişkin bulgular	f	%
Problemi çözenler	32	42,11
Problemi çözemeyenler	25	32,89
Problemi kısmen çözenler	19	25
TOPLAM	76	100

Tablo 2’de dereceli puanlama anahtarı kullanılarak analiz edilen problemin çözümüne ilişkin bulgular incelendiğinde problemi çözenler 32 kişi (%42,11), problemi çözemeyenler 25 kişi (%32,89) ve problemi kısmen çözenler 19 kişi (%25) olmak üzere toplamda 76 kişi probleme cevap vermiştir.

Verilen problemi çözen sınıf öğretmeni adaylarının cevaplarına ilişkin ayrıntılı bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

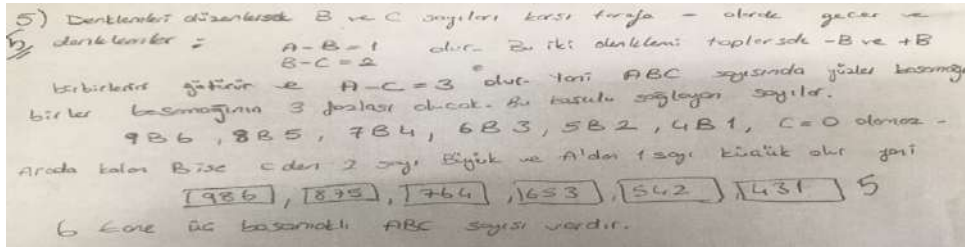
Problemin Çözümüne İlişkin Ayrıntılı Bulgular

Problem çözümüne ilişkin ayrıntılı bulgular	f	%
Doğru çözenler	32	42,11

Problemi çözemeyenler	14	18,42
İlişkisiz cevap bulanlar	11	14,47
Problemi dikkatli okumayanlar	13	17,11
Eksik çözenler	6	7,89
TOPLAM	76	100

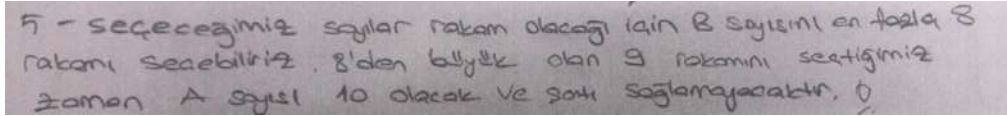
Tablo 3'deki problemin çözümüne ilişkin ayrıntılı bulgular incelendiğinde doğru çözenler 32 kişi (%42,11), problemi çözemeyenler 14 kişi (%18,42), ilişkisiz cevap bulanlar 11 kişi (%14,47), problemi dikkatli okumayanlar 13 kişi (%17,11) ve eksik çözenler 6 kişi (%7,89) olmak üzere toplamda 76 kişi problemi çözmüştür.

Problemi doğru çözen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 1'de verilmiştir.



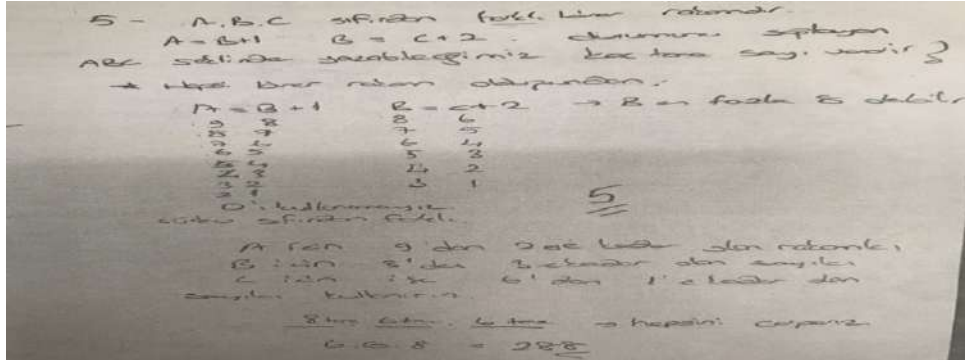
Şekil 1. Problemi doğru çözen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek

Problemi çözemeyen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 2'de verilmiştir.



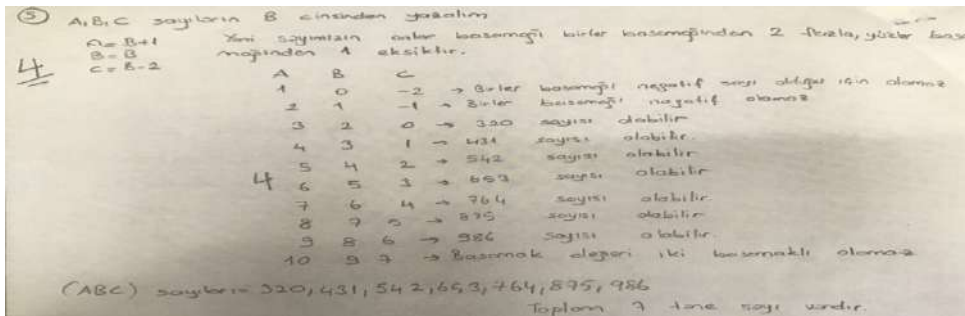
Şekil 2. Problemi çözemeyen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek

Problemin çözümüne ilişkisiz cevap bulan sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Problemin çözümüne ilişkisiz cevap bulan sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek

Problemi dikkatli okumayan sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 4'de verilmiştir.



Şekil 4. Problemi dikkatli okumayan sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek
Problemi eksik çözen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 5'de verilmiştir.

Soru 5: $A = B + 1$ $B = C + 2$
 $A = 4$ olursa $B = 3$ olur
 $C + 2 = B$ 'ye eşitse ve $B = 3$ ise C 'de 1 olur.
 $A = 4$ $B = 3$ $C = 1$

Şekil 5. Problemi eksik çözen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek

Araştırmanın ikinci aşamasında basamak analizi ile ilgili problemin ilkökul 4.sınıf seviyesinde yeniden yazımına ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Yeniden Düzenlenen Probleme İlişkin Bulgular

Problemin yeniden düzenlenmesi	f	%
Yeniden düzenleyenler	3	3,95
Eksik düzenleyenler	1	1,32
Yeniden düzenleyemeyenler	72	94,74
TOPLAM	76	100

Tablo 4'de gösterilen yeniden düzenlenen probleme ilişkin bulgular incelendiğinde soruyu yeniden düzenleyen 3 kişi (%3,95), eksik düzenleyen 1 kişi (%1,32) ve yeniden düzenleyemeyen 72 kişi (%94,74) olduğu görülmüştür.

Verilen problemi yeniden düzenleyen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 6'da verilmiştir.

Soru 5: $A = B + 1$ $B = C + 2$ → ABC şeklinde bir sayıdır var.
 C yani birler basamağındaki rakam onlar basamağındaki B rakamından 2 fazladır. Aynı zamanda onlar basamağındaki B rakamı da yüzler basamağındaki A rakamından 1 fazladır.
 Bu kurallara uygun 3 basamaklı sayılar nelerdir?

Şekil 6. Verilen problemi yeniden düzenleyen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek

Verilen problemi eksik düzenleyen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 7'de verilmiştir.

S.SORU: ABC iki basamaklı sayısının yüzler basamağı onlar basamağından (faala, onlar basamağı) ise birler basamağından 2 fazladır. Bu koşulları sağlayan kaç tane ABC sayısı yazılabilir.

Şekil 7. Verilen problemi eksik düzenleyen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek

Verilen problemi yeniden düzenleyemeyen sınıf öğretmeni adayları soru ile ilgili hiçbir işlem yapmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü ve son aşamasında basamak analizi ile ilgili ilkökul 4.sınıf seviyesinde yeniden yazılan problemin ilkökul 4.sınıf öğrencisinin anlayabileceği biçimde çözümlenmesine ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

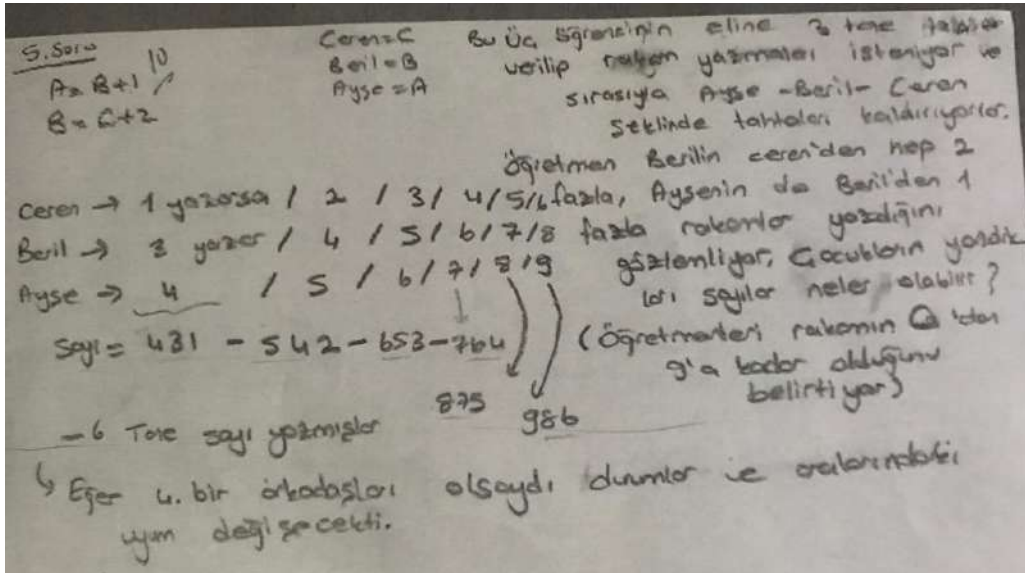
Tablo 5

Öğrenci Seviyesine Uygun Çözülen Cevaplara İlişkin Bulgular

Öğrenci seviyesine uygun	f	%
Çözenler	3	3,95
Çözemeyenler	73	96,05
TOPLAM	76	100

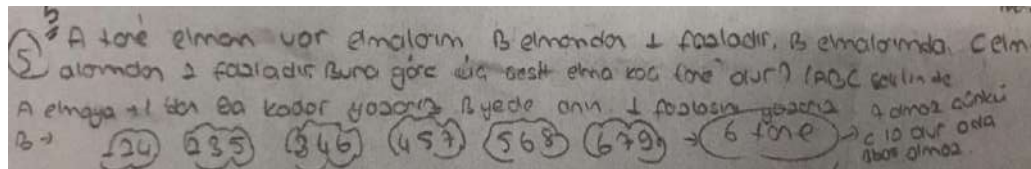
Tablo 5’te yer alan öğrenci seviyesine uygun çözülen cevaplara ilişkin bulgulara bakıldığında yeniden düzenlenen soruyu öğrenci seviyesine uygun çözebilen 3 kişi (%3,95) ve öğrenci seviyesine uygun çözemeyen 73 kişi (%96,05) olduğu görülmüştür.

Verilen soruyu öğrencinin seviyesine uygun çözen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Verilen soruyu öğrencinin seviyesine uygun çözen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek

Verilen soruyu öğrencinin seviyesine uygun çözemeyen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümü Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Verilen soruyu öğrencinin seviyesine uygun çözemeyen sınıf öğretmeni adaylarından birinin çözümüne ilişkin bir örnek

Sınıf öğretmeni adaylarının verilen soruyu öğrencinin seviyesine uygun çözememeleri lisans eğitimlerinin ilk günlerinde kaygılarında haklı olduğunu ve bunun bilincinde çalışmalarına yön vereceklerini göstermektedir.

4.Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının problemi yeniden yazma ve problem çözmeye becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada incelenen basamak analizi konusu ilkokuldan beri görülen saymanın temeli olan konudur. Problemin ilk aşamasında ilkokuldan beri bilinen bir konu ile ilgili problemi çözmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarından problemi tam olarak çözenlerin sayısı ve kısmen çözenlerin sayısı oldukça az ve çözemeyenlerin sayısının grup içindeki yüzdesi ise oldukça fazladır. Sınıf öğretmeni adaylarının beklenen düzeyde problemi çözememişlerdir. Öncelikle matematik alan bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir (Tekin Sitrava ve Işık, 2018). Matematiğe karşı olumsuz tutumlarının ve problem çözmeye ve matematik yapmaya karşı özyeterlik inançlarının yeteri kadar güçlü olmadığı da bu sonuçta payı olduğu düşünülebilir. Deringöl'ün (2018) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının orta seviyede olduğu görülmektedir.

Problemin ikinci aşamasında, problem çözenin ilk basamağı olan problemi anlama basamağında öğrencilerden beklenen problemde verilenler ve istenenleri belirlemek daha sonra da problemi matematiksel dille ifade etmesidir. İkinci aşamada sınıf öğretmeni adaylarından beklenen ise matematiksel dille ifade edilen bir problemi sözel olarak ifade edebilmesidir. Verilen problemi ilkokul 4.sınıf öğrencisinin anlayacağı düzeyde ifade etme beklenen düzeyde olmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma konusunda ciddi sıkıntılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Albayrak ve diğerleri, 2006; Tekin Sitrava ve Işık, 2018). Matematiksel kavramların tam anlamıyla oluşmadığını, farklı biçimlerde ifade etme konusunda, matematiksel dili kullanmada ve konular arasındaki geçişlerde güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Problemi yeniden tam olarak yazan sınıf öğretmeni adaylarından ikisi problemi tam olarak çözebilmiş, biri de kısmen çözebilmiştir. Problem çözmeye ve problem kurma arasında çift yönlü güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Deringöl, 2018).

Üçüncü aşamada ilkokul 4.sınıf öğrencisinin anlayacağı düzeyde tam olarak çözebilen öğrencilere bakıldığında hem verilen soruyu tam olarak çözebilmişler hem de ilkokul 4.sınıf seviyesinde ifade edebildikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğretimlerinin ilk gününden itibaren kaygı duydukları öğrenciye nasıl anlatacakları konusunda başarılı olabilmeleri için önce matematik alan bilgisine sahip olmalı, bu bağlamda matematiksel kavramları tam ve doğru biçimde oluşturabilmeli ve farklı biçimlerde ifade etme ve matematik alan öğretimi bilgisinde de başarılı olabilirler.

5.Öneriler

Matematiğin temel konularından biri olan ve öğrenciler tarafından soyut olarak algılanan basamak değeri konusu somut materyallerle, kavramın temelleri ve olası kavram yanlışlarına sebep olacak noktaları üzerinde durulabilir (Dinç Artut ve Tarım, 2006).

Öğrenenlerin problem çözmeye güçlük yaşamasının sebeplerinden bir tanesi öğrenenin okuduğunu anlayamaması ve kavrayamamasıdır (Alkan ve Altun, 1998, Ulu, Tertemiz ve Peker, 2016). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve problem çözmeye arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmada okuduğunu anlama stratejileri eğitimi alan deney grubunun problem çözmeye daha başarılı olduğu görülmüştür (Ulu ve diğerleri 2016). Anlamalı okumanın problemi çözmeye önemi göz önüne alındığında öğretmen adaylarının problemi anlama becerilerini geliştirmeleri için okuduğunu anlama çalışmalarını yapılabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının matematik alan bilgisi konusunda eksikliklerini tamamlayabilecekleri, matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilmek ve matematik yapabileceklerine olan özyeterlik inançlarını güçlendirecek uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarda özellikle kavramların oluşturulacağı ve kavramlar arası geçişlerin sağlanacağı çalışmalar biçiminde planlanabilir. Bu çalışmaların yapılabileceği ders saatleri yenilenen öğretim programında da yetersiz olduğu gözlenmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik alan bilgilerini edinecekleri matematik ders saatleri artırılabilir (Tekin Sitrava ve Işık, 2018). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul matematik dersindeki konular ile ilgili problem çözmeye ve problem kurma etkinliklerinin yapılacağı uygulamalara yer verilebilir (Tekin Sitrava ve Işık, 2018; Korkmaz ve Gür, 2006; Işık ve Kar, 2012).

Geleceğin sınıf öğretmenlerinin hem kendilerinin problem çözmeye hem de öğrencilerinin problem çözmeye becerilerini geliştirebileceği ve problem çözmeye başarısına dolayısıyla da matematik dersine olumlu tutum geliştirmek için problemi çözmeye ve kurma etkinlikleri artırılabilir. Bu çalışmalarla öğretmenliğe başladıklarında problem çözmeye ve problem kurma etkinliklerini nasıl planlayacakları konusunda bilgi sahibi olabilirler. Öğretmen adaylarına problem çözmeye dışında problem kurma etkinlikleri ile yaratıcılığını ortaya koyabileceği ve esnek düşünme şansı elde edebileceği çalışmalar yapılabilir. Yapılacak bu çalışmalar problem çözmeye de başarılı olmalarına yardımcı olacaktır.

Sınıf öğretmeni adayları alan bilgisi öğretimi becerisini lisans eğitimleri boyunca kazanacaklardır. Özellikler de matematik öğretimi dersine kadar belirlenen eksikliklerin tamamlanması ve problem çözme becerisinin güçlendirilmesi ile pedagojik alan bilgisine daha fazla odaklanma şansına sahip olabilir.

Kaynaklar

- Akkan, Y., Çakıroğlu, Ü. ve Güven, B. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin denklem oluşturma ve problem kurma yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 41-55.
- Albayrak, M., İpek, A. S. ve Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 111.
- Alkan H. ve Altun M.. (1998) *Matematik öğretimi*. Eskişehir : Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Altun, M. (2000). İlköğretimde problem çözme öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 27- 33.
- Altun, M. (2016). *Matematik öğretimi, (İlkokullarda 1,2,3,4. Sınıflarda)*. Bursa : Aktüel Alfa Basın Yayın.
- Argün, Z., Akay, H. ve Soybaş, D. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 129-146.
- Arslan, S., Yıldız, C. ve Yavuz, İ. (2011). Basamak değeri kavramının öğretim durumlarının incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 490-507.
- Aydoğan Belen, N. A. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kullandıkları matematiksel dilin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Aylar, E. (2017). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisine ilişkin çıkarımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 744-759.
- Baki, A. (2015), *Kuramdan uygulamaya matematik öğretimi*. Ankara : Harf Yayınları.
- Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.
- Çelik, D. ve Güler, M. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 180-195
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik problemi çözmeye yönelik inançları ile problem kurma özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 31-53.
- Dinç Artut, P. ve Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin basamak değer kavramını anlama düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2(1) : 26-36.
- Işık, C. ve Kar, T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 190-214.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 163.
- Kılıç, Ç. (2014). Sınıf öğretmenlerinin problem kurmayı algılayış biçimlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 203-214.
- Korkmaz, E. ve Gür. H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 64-74.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim matematik dersi (1- 5 sınıflar) öğretim programı*. Ankara : Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara : Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara : Devlet Kitapları Basımevi.
- Mutlu, Y. ve Sarı, M.H. (2019). İlkokul öğrencilerinin basamak değeri kavrayışlarının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 657-667.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?*. (Çev: F. Halatçı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sarı, M. H. ve Olkun, S. (2019), Basamak değeri kavramı anlayışı, matematik başarısı ve aritmetik performansı arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 2019; 18(2): s. 951-958
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14 (1), 19-28.

- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Tarım, K. ve Dinç-Artut, P. (2013). Öğretmen adaylarının basamak değeri ve sayma sistemlerini anlama düzeyleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 759-769.
- Tekin Sitirava, R. ve Işık, A. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının serbest problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 919-947.
- Toluk Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 166-175.
- Tosun, M. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin basamak değer kavramına ilişkin becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Turhan, B. ve Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234.
- Türmüklü, E. B. ve Yesildere, S. (2005). "Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 107-123
- Ulu, M., Tertemiz, N. Ve Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 303-340.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (Çev. Edit. S. Durmuş), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Z. (2014). *Matematikte problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının problem kurma becerilerine ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Matematik Ders Planlarının İncelenmesi İçin Bir Çerçeve Önerisi

Araş. Gör. Dr. Zekiye ÖZGÜR

Dokuz Eylül Üniversitesi, zekiye.ozgur@deu.edu.tr

Dr. Öğrt. Üyesi Semiha KULA ÜNVER

Dokuz Eylül Üniversitesi, semiha.kula@deu.edu.tr

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, esra.bukova@deu.edu.tr

Özet

Ders planları öğretmenlerin belirledikleri hedef kazanım ve becerileri öğrencilerine en etkili şekilde kazandırabilmeleri için hangi etkinlik, yöntem, materyal, soru ve kaynakları ne kadar süre ile, nasıl ve hangi amaçlarla kullanacaklarını önceden düşünüp planlamalarını sağlar. Bu sayede öğretmenler, özellikle de öğretmeyi öğrenmeye yeni başlayan öğretmen adayları, iyi hazırlanmış bir ders planı ile derslerini daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilirler. Ancak, öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları incelendiğinde, öğretmen adaylarının etkili bir matematik ders planının neleri içermesi gerektiğini yeterince bilmedikleri veya uygulamadıkları görülmüştür. Matematik ders planlarının değerlendirilmesinde kullanılacak bir çerçeve, öğretmen adaylarına hem ders planı oluşturma aşamasında rehberlik edebilir, hem de kendi ürettikleri veya akranlarının ürettikleri ders planlarını incelerken rehberlik edebilir. Böylece, öğretmen adayları bir ders planının hangi yönlerden başarılı olduğunu, hangi yönlerden ise geliştirilebileceğini daha kapsamlı, tutarlı ve doğru bir şekilde ortaya koyabilirler. Bu nedenle bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının ders planı oluşturmada ve değerlendirmede kullanabilecekleri bir çerçeve geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları incelenmiştir. Her bir ders planı iki ders saati için hazırlanmış olup matematik ve geometri konularına ve sınıf seviyelerine göre dengeli bir dağılım olmasına dikkat edilerek toplam 12 ders planı seçilip analiz edilmiştir. Ders planları üç araştırmacı tarafından bireysel olarak analiz edilmiş, ardından karşılaştırmalı analizler yoluyla kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen kodların değerlendirilmesinde *başarılı*, *kısmen başarılı* ve *başarısız* olmak üzere üç değer kullanılmıştır. Geliştirilen *Matematik Ders Planı Değerlendirme Çerçevesi*ni öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve değerlendirme süreçlerinde kullanabilecekleri faydalı bir kaynak olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ders planı, öğretmen eğitimi, matematik öğretimi.

Abstract

Planning a lesson requires teachers specifying the learning goals, and designing and choosing appropriate activities, tasks and materials. Hence, through such an advanced preparation, a well-designed lesson plan can immensely assist teachers, especially pre-service teachers who are still learning-to-teach, in implementing effective lessons. However, preservice mathematics teachers are often unaware of the elements of an effective mathematics lesson plan. They also fall short of deeply analyzing a given lesson plan, focusing on superficial aspects. Hence, a lesson plan framework specific to mathematics could be a helpful guide for preservice teachers both in preparing and evaluating a lesson plan. Through such a framework, preservice teachers could develop more thorough lesson plans and evaluate lesson plans more comprehensively. Therefore, this study aims to develop a mathematics lesson plan framework for preparing and evaluating mathematics lesson plans. Thus, we examined the lesson plans developed by the preservice mathematics teachers enrolled in *Teaching Practicum* course in the Secondary Mathematics Teacher Education program at a state university. Ensuring to have a varied sample of lesson plans in terms of grade level and topics, 12 lesson plans were selected and analyzed. Each lesson plan consisted of two lessons. The lesson plans were analyzed by the researchers individually with no initial coding list at first. Through comparative analyses and continual refinement, the main categories and the codes within each

category were determined. The resulting framework, Mathematics Lesson Plan Framework, identifies nine major components for a mathematics lesson plan and specifies their constituents. Furthermore, the framework evaluates to what extent a lesson plan is successful per each component by assigning code weights: 2 (successful), 1 (partially successful), and 0 (unsuccessful). Hence, the Mathematics Lesson Plan Framework seems to be a helpful resource for preservice mathematics teachers in developing and evaluating lesson plans and identifying the areas that need improvement.

Keywords: Lesson plan, teacher education, teaching mathematics.

Giriş

Matematik öğretimi, başta matematik alan bilgisi, alanı öğretme bilgisi ve genel pedagojik bilgi olmak üzere çeşitli bilgi türlerine hâkim olmayı ve sınıf içerisindeki diğer dinamikler içerisinde anlık kararlar olarak bunları uygulamaya yansıtmayı gerektiren kompleks bir eylemdir. Bu nedenle, öğretim öncesinde öğretmenlerin derslerini detaylı ve kapsamlı bir şekilde planlamaları özellikle henüz yeterince deneyime sahip olmayan öğretmen adayları için oldukça önemlidir. Ders planları öğretmenlerin belirledikleri hedef kazanım ve becerileri öğrencilerine en etkili şekilde kazandırabilmeleri için hangi etkinlik, yöntem, materyal, soru ve kaynakları ne kadar süre ile nasıl ve hangi amaçlarla kullanacaklarını önceden düşünüp planlamalarını sağlar. Bu sayede öğretmenler, özellikle de öğretmeyi öğrenmeye yeni başlayan öğretmen adayları, iyi hazırlanmış bir ders planı ile derslerini daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilirler. Wilburne ve Peterson (2007) matematik derslerini etkili bir şekilde gerçekleştirmenin her öğretmen için bir zorluk olabileceğini ifade ederken, öğrencileri öğrenmeye motive edecek ve ilgilerinin devamlılığını sağlayacak iyi düzenlenmiş ve öğrenci katılımının etrafında şekillenen dersler tasarlanmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adaylarının da derslerini etkili bir şekilde planlamada zorluklar yaşadıklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (örn. Johnson, 2000). Aslında ders planları derse hazırlık için de önemli bir araçtır ve titizlikle hazırlanan bir ders planı öğretmen adaylarının öğrenci güçlükleri, hataları üzerine düşünme fırsatı verirken öğrenmeyi etkili hale getirecek, kolaylaştıracak yolları da fark etmelerini sağlar. Şahin Taşkin (2017) öğretmen adaylarının ders planı hazırlamalarının derste kullanılacak etkinlikleri tasarlama, düzenlemelerine ve zamanlarını yönetmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları her plan onlara deneyim kazandırmada katkı sağlayacaktır. Özellikle de Nilsson'ın (2009) öğretmen adaylarının öğretim etkinliklerini planlama ve organize etme konusunda deneyimsiz olduğu vurgusu ders planı oluşturma sürecinin kapsamlı hale getirilmesi için bir motivasyon olarak düşünülebilir.

Öğretmen adayları etkili bir matematik ders planının neleri içermesi gerektiğini yeterince bilmemekte veya uygulayamamaktadırlar. Eğitmciler öğretmen adaylarını bu alanda desteklemekte etkili yöntem arayışlarını sürdürmektedir (Zazkis, Liljedahl ve Sinclair, 2009). Öğretmen adaylarının planlama deneyimini yaşamalarının yanı sıra ders planının neleri içermesi gerektiği ve nasıl daha etkili hale getirileceği de önemlidir. Matematik dersine özgü bir ders planı çerçevesi, öğretmen adaylarına hem ders planı hazırlama aşamasında yol gösterici bir kaynak olabilir, hem de kendilerinin veya akranlarının hazırladığı ders planlarını değerlendirmelerine rehberlik edebilir. Bu yapıda bir değerlendirme, etkili matematik öğretimi gerçekleştirmede temel oluşturacak olan ders planlarındaki sıkıntılı yönlerin daha kapsamlı anlaşılmasına da hizmet edecektir. Bir ders planı çerçevesinin varlığı ile öğretmen adayları ders planlarının hangi yönlerden başarılı olduğunu, hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini daha kapsamlı, tutarlı ve doğru bir şekilde ortaya koyabilirler. Ders planı hazırlamada yeterince deneyime sahip olmayan ancak öğretmen yetiştirme süreci boyunca aldıkları derslerin bütünleştirilmesi yoluyla ders planı hazırlama deneyimini yaşayan öğretmen adaylarının farklı yıllar boyunca hazırladıkları ders planlarını incelemek bir çerçeveyi oluşturmada yarar sağlayacaktır. Böyle bir inceleme ile oluşturulacak çerçevenin kavramsallaştırması da katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve değerlendirmede kullanabilecekleri bir çerçeve geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Matematik dersine özgü bir ders planı hazırlama ve değerlendirme çerçevesi oluşturmak amacıyla, bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Programı'nda 2013-2019 yılları arasında yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarıncı hazırlanmış ders planları incelenmiştir. Çerçevenin geliştirilmesinde yararlanılan ders planlarının seçiminde, yıllara göre öğretmen adaylarının deneyimlerinden ve aldıkları derslerden kaynaklanabilecek farklılıkları yakalayabilmek amacıyla belirli bir öğretim yılı ile sınırlı kalınmamış, olabildiğince çeşitlilik sağlanması hedeflenmiştir. Bu amaçla, öğretim yılı, sınıf seviyesi ve konu çeşitliliği gözetilerek 12 ders planı seçilmiştir. Tablo 1'de seçilen ders planlarının öğretim yılı, sınıf seviyesi ve konu dağılımı verilmektedir.

Tablo 1. Ders planlarının öğretim yılı, sınıf seviyesi ve konu dağılımı

Öğretim Yılı	Sınıf Seviyesi	Konu
2018-2019	11. sınıf	Katı Cisimler: Silindir
	11. sınıf	Çemberde Açılar
	12. sınıf	Türevin Uygulamaları
2017-2018	9. sınıf	Üçgenin Yardımcı Elemanları
	11. sınıf	Diziler
	11. sınıf	Dönüşümler
2016-2017	9. sınıf	Mutlak Değer
	11. sınıf	Trigonometri
	12. sınıf	İntegral
2015-2016	10. sınıf	Katı Cisimler: Prizma ve Piramit
	12. sınıf	Limit ve Süreklilik
2013-2014	9. sınıf	Ters Fonksiyon

Öğretmen adaylarından seçtikleri bir kazanıma yönelik iki ders saatlik ders planları geliştirmeleri istenmiştir. Ders planı analizleri öncesinde, araştırmacılar arasında ortak bir analiz birimi belirlemek amacıyla, ders planları kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan alt bölümlere ayrılmıştır (Mehan, 1979). Ders planları bölümlendirildikten sonra, üç araştırmacı tarafından bireysel olarak analiz edilmiş ve sonrasında karşılaştırmalı analiz yoluyla ders planı değerlendirmelerine ilişkin kodlar ve kategoriler belirlenmiştir. Karşılaştırmalı analizler sonucu ulaşılan ortak değerlendirmeler MAXQDA nitel veri analizi programına aktarılmıştır. Bu şekilde, veri seti tümevarımsal analiz yaklaşımıyla analiz edilerek mevcut kod ve tanımları sürekli revize edilerek güncellenmiştir. Ayrıca, ders planı bileşenlerinin ne derece başarılı uygulandıklarını belirleyebilmek amacıyla kodlama sırasında kod ağırlıklarından yararlanılmıştır. Belirlenen kodların değerlendirilmesinde *başarılı* (2), *kısmen başarılı* (1) ve *başarısız* (0) olmak üzere üç değer kullanılmıştır.

Bulgular

Matematik ders planlarının karşılaştırmalı analizleri sonucunda, dokuz ana bileşenden oluşan bir Matematik Ders Planı Çerçevesi geliştirilmiştir. Çerçevenin ana bileşenleri sırasıyla; (a) uygulamanın planlanması, (b) içerik sıralaması, (c) öğrenci düşüncesi bilgisi, (d) kavram oluşturma, (e) ilişkilendirme, (f) matematiksel doğruluk, (g) örnek/problem seçimi, (h) teknoloji ve materyal kullanımı ve (ı) öğrenmeyi ölçme olarak belirlenmiştir. *Uygulamanın planlanması* bileşeni ders planı içeriği ve sunumunu amaç, süre, öğrenci çalışma biçimi gibi çeşitli açılardan değerlendirir. *İçerik sıralaması* bileşeninde, ders planı içeriğinde yer alan etkinlik, tanım, problem ve örneklerin sıralaması matematiksel ve pedagojik olmak üzere iki boyutta değerlendirilir. *Öğrenci düşüncesi bilgisi* bileşeni ise, ders planında ele alınan kavramla ilgili öğrencilerin bildiği varsayılan ön bilgiler, olası öğrenme güçlükleri ve öğrenci hatalarının ders planına nasıl yansıtıldığına odaklanır. Ders planı değerlendirme çerçevesinin önemli bileşenlerinden biri olan *kavram oluşturma* bileşeni ders planında ele alınan kavramın öğrencilere kazandırılma sürecini değerlendirirken, *ilişkilendirme* bileşeni ise ders planında yapılan ilişkilendirmelerin düzeyini, şeklini ve yapısını inceler. İlişkilendirmeler, kavramlar arası, disiplinler arası ve gösterimler arası gibi farklı yapılar ortaya çıkabilir. *Matematiksel doğruluk* bileşeni ise, ders planında yer alan matematiksel ifadeler, notasyonlar, tanımlar, özellikler ve yapılması planlanan eylemlerin matematiğin doğasına uygunluğu, doğruluğu ve geçerliği açısından değerlendirmeleri içerir. Bir diğer ders planı bileşeni olan *örnek/problem seçimi* ise, ders planında yer alan örnek ve problemlerin çeşitli açılardan analizini gerektirir. *Teknoloji ve materyal kullanımı* bileşeni ise, ders planında teknoloji ve öğrenme materyallerden ne derece ve hangi amaçlarla yararlandığını değerlendirir. Son olarak, *öğrenmeyi ölçme* bileşeni ise, ders planında öğrenci anlamalarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi için yer verilen yaklaşımların uygunluğu ve yeterliliği değerlendirilir.

Ayrıca, her bir ana bileşen ve ilgili alt bileşenler başarılı, kısmen başarılı ve başarısız olmaz üzere değerlendirilerek ders planlarının ilgili bileşen için hangi gelişim seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Tablo 1’de matematik ders planı çerçevesinin ‘içerik sıralaması’ bileşeni için belirlenen başarı ölçütleri örneklendirilmektedir.

Tablo 1. Matematik ders planı bileşeni *içerik sıralaması* tanımı ve başarı ölçütleri

Ders Planı Bileşeni	Başarılı	Kısmen Başarılı	Başarısız / Yetersiz
<i>İçerik sıralaması</i>	Ders planının içeriği matematiksel ve pedagojik olarak uygun sıralanmıştır. Ayrıca, farklı bağlamlar kullanılarak hazırlanmış etkinliklerin sıralaması ve farklı gösterimlerin sunuş sırası da uygundur.	Ders planı içeriği sıralamasında matematiksel veya pedagojik açıdan uygun olmayan bölümler mevcuttur.	Ders planı içeriği matematiksel ve pedagojik olarak uygun sıralanmamıştır.

Daha detaylı açıklamak gerekirse, bir ders planının içerik sıralaması açısından *başarılı* olarak değerlendirilebilmesi için, (a) ders planında ele alınan kavramların ve ilişkili olduğu diğer kavramların ders planı içerisindeki yeri ve sıralamasının matematiksel olarak uygun olması ve (b) etkinlik, soru, tanım, materyal kullanımı ve benzeri diğer içerik öğelerinin yeri ve sıralamasının pedagojik olarak uygun olması gerekmektedir. Öte yandan, ders planında yer alan kavramların yeri, sıralaması ve bu kavramlara ilişkin etkinlik, soru, tanım ve materyallerin kullanımı ve sıralaması pedagojik açıdan öğrenci öğrenmelerinde güçlük oluşturabilecek yapıda ise *başarısız* olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hazırladığı eğitim-öğretim yılı, ele aldığı matematik kavramları ve sınıf seviyesi bakımından çeşitlilik gösteren 12 ders planının kapsamlı karşılaştırmalı analizi sonucu geliştirilen Matematik *Ders Planı Çerçevesi*, öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri ve özellikle mesleğin başlarında olan matematik öğretmenleri için faydalı bir araç olarak görülmektedir. Matematik ders planı çerçevesi, etkili bir matematik ders planının hangi bileşenlere ve alt bileşenlere sahip olması gerektiğini ortaya koyarak öğretmen adaylarına ders planı hazırlarken nelere dikkat etmeleri gerektiği hakkında yol gösterici bir rehber işlevi sunmaktadır. Ayrıca, matematik ders planı çerçevesi her bir alt bileşeni, *başarılı*, *kısmen başarılı* ve *başarısız* olmak üzere üç gelişim seviyesinde değerlendirerek öğretmen adaylarına ders planlarının hangi açılardan başarılı veya kısmen başarılı olduğu, hangi açılardan geliştirilmesi gerektiği hakkında dönüt verme imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla, matematik ders planı çerçevesinin, öğretmen adaylarına hem ders planı hazırlama sürecinde hem de kendilerinin veya diğer öğretmen adaylarının hazırladığı ders planlarını değerlendirme süreçlerinde faydalı bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Öte yandan, öğretmen eğitimcileri de öğretmen adaylarına daha etkili ders planı hazırlama becerilerini geliştirmek ve hazırlanan ders planlarını daha sistematik ve tutarlı olarak değerlendirmek amacıyla matematik ders planı çerçevesinden yararlanabilirler. Benzer şekilde, öğretmenler de kendi ders planlarını incelemek ve ders planlarının kuvvetli ve geliştirilebilecek yönlerini belirlemek amacıyla matematik ders planı çerçevesinden faydalanabilirler.

Kaynaklar

- Johnson, A. P. (2000). It's time for Madeline Hunter to go: A new look at lesson plan design. *Action in Teacher Education*, 22 (1), 72–78.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nilsson, P. (2009). From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching. *European Journal of Teacher Education* 32(3), 239–258.
- Sahin Taskin, C. (2017). Exploring pre-service teachers' perceptions of lesson planning in primary education. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 57-63.
- Wilburne, J. M., & Peterson, W. (2007). Using a before-during-after (BDA) model to plan effective secondary mathematics lessons. *Mathematics Teacher*, 101(3), 209-213.
- Zazkis, R. Liljedahl, P.ve Sinclair, N. (2009). Lesson plays: Planning teaching versus teaching planning. *For the Learning of Mathematics*, 29(1), 39-46.

Beklenmeyen Olaylar Bilgisinin Kodları ve Alt Kodları: Gülbin'in Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Semiha Kula Ünver

Dokuz Eylül Üniversitesi, semiha.kula@deu.edu.tr

Prof. Dr. Esra Bukova Güzel

Dokuz Eylül Üniversitesi, esra.bukova@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı bir öğretmen adayının öğretimi beklenmeyen olaylar bilgisinin kodları ve alt kodları bağlamında incelemektir. Durum çalışması deseninden yararlanılarak yürütülen çalışmanın katılımcısı Gülbin takma adlı son sınıfta öğrenim gören bir ortaöğretim matematik öğretmeni adayıdır. Araştırmanın verileri Gülbin'in kenarortay, yükseklik ve üçgenin bölgenin alanı konularına ilişkin hazırladığı ardışık 6 ders saatlik ders planlarından, öğretim sürecine ilişkin gözlem notları ve video kamera kayıtlarından ve derslerinden önce ve sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Gülbin'in dersi öğretimi sürecinde karşılaştığı beklenmeyen olaylara yönelik yaklaşımları bağlamında öğrenci düşüncelerine yanıt verme, öğretmen içgörüsü, araçların ve kaynakların erişilebilirliğine yanıt verme kodları altında incelenmiştir. Matematik öğretmeni adaylarının öğretimlerinde karşılaştıkları beklenmeyen durumlara ilişkin verdikleri tepkiler 3 farklı kod için toplamda 23 farklı alt kodla ortaya koyulmuştur. Gülbin'in derslerinin incelenmesiyle elde edilen bulgularda söz konusu kodların yansımaları görülmüştür. Gülbin "Kenar uzunlukları 7, 11 ve 12 br olan üçgenin en kısa kenarortayının uzunluğu kaçtır?" sorusunu yöneltip bir öğrencisini tahtaya kaldırdı. Öğrencisi üçgeni çizdikten sonra birimleri ölçeksiz yerleşirdiği için Gülbin'in öğrencileri en kısa kenarortayın 7 birim ya da 12 birim uzunluktaki kenarlardan hangisine ait olduğu konusunda kararsız kaldılar. Öğrenciler üçgene bakarak 7 birimlik kenarın kenarortayının daha kısa olabileceği ve dolayısıyla da en kısa kenarortayın 7 birimlik kenara ait olduğunu belirttiler. Gülbin öğrencilerinin şeklindeki ölçeksiz çizim nedeni ile böyle bir sonuca vardıklarını fark edemedi. Gülbin'in ölçeksiz çizimi fark edememesi öğretmen içgörüsü bağlamında ele alınırken, öğrencilerinin yanlış sonuçlara ulaşması ve yanlış yanıtlar vermesi öğrencilerin düşüncelerine yanıt verme kodunda ele alınmıştır. Gülbin, öğrencilerinin yanıtlarını sınıf tartışmasına sundu ve sorgulattı. Ardından araç ve kaynakların erişilebilirliğine yanıt verme kodunun canlandırma alt kodu bağlamında kollarını açıp kapatarak öğrencilerin uzun-kısa kenarlara ait kenarortay uzunluklarına ilişkin sonuca ulaşmalarında yardımcı oldu.

Anahtar Sözcükler: dörtlü bilgi modeli, beklenmeyen olaylar bilgisi, ortaöğretim matematik öğretmeni adayı.

Abstract

The aim of this study is to examine the teaching of a student teacher in the context of codes and sub-codes of contingency. The participant of the study, which was conducted by using the case study design, is a mathematics student teacher who is a senior student under the pseudonym Gülbin. The data of the study was obtained from the six consecutive lesson plans prepared by Gülbin on the subjects of the median, height and the area of the triangular area, observation notes and video camera recordings about the teaching process and semi-structured interviews before and after the lessons. In the context of Gülbin's approaches to contingencies encountered during the teaching process within the context of responding to students' ideas, teacher insight, responding to availability of tools and resources. As a result of the data analysis, 12 sub-codes in context of responding to students' ideas, 6 sub-codes in context of teacher insight and 4 sub-codes in context of responding to availability of tools and resources were identified within the approaches of pre-service teachers in relation to contingent actions. The reflections of these codes were also observed in Gülbin's teaching process. Gülbin asked the question "What is the length of the shortest median of the triangle with side lengths 7, 11 and 12 units?" and raised a student on the board. As the student on the board drew the triangle and placed the units without scale, the students in the class were undecided about which of the sides of the triangle belong to the shortest median. By looking at the triangle, the students stated that the edge of the 7-unit edge would be shorter. The participant did not realize that her students had reached such a conclusion due to the non-scale drawing in the triangle. While Gülbin's inability to notice unscaled drawing is discussed in the context of teacher insight, the students' reaching the wrong results and giving wrong answers are dealt with in the code of responding to students' ideas. Gülbin opened the answers of her students to the class discussion and questioned them. Then, by opening and closing the arms in the context of the animation sub-code of the responding to availability of tools and resources, she helped the students to reach conclusions about the lengths of the median of long-short edges.

Keywords: knowledge quartet, contingency, prospective secondary mathematics teacher.

Giriş

Deneyimli öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerinin ders esnasında ortaya çıkan önemli matematiksel anları genellikle fark edebildikleri ve bunları öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek şekilde kullanabildikleri, ancak özellikle deneyimsiz öğretmenlerin bu anları ya fark edemedikleri ya da profesyonel bir şekilde davranamadıkları ifade edilmektedir (Peterson & Leatham, 2009'dan akt. Stockero & Van Zoest, 2013). Öncesinde planlanamayan ancak ders esnasında ortaya çıkan durumların üstesinden gelmek deneyime sahip olmayan öğretmen adayları için de zaman alabilecek durumlar olarak görülmektedir (Rowland, Thwaites, & Jared, 2011). Deneyimsiz öğretmenlerde olduğu gibi öğretmen adaylarının da söz konusu anlarla karşılaştıklarında nasıl tepki vereceklerini bilememeleri veya bu durumların üstesinden gelmede zorlanmaları nedeniyle söz konusu durumlarda sergilenebilecek yaklaşımları belirlemenin ve öğretmen adaylarına üstesinden gelme yaklaşımlarına ilişkin önerilerde bulunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla matematiğe özgü alan ve alan öğretimi bilgisinin incelenmesini ve geliştirilmesini sağlayan Dörtlü Bilgi Modeli'nde yer alan kodlardan birisi Beklenmeyen Olaylar Bilgisi olmuştur (Rowland, Huckstep, & Thwaites, 2005).

Beklenmeyen Olaylar Bilgisi (BOB); bir dersteki planlanmamış örneklere ve öğrencilerin beklenmedik düşüncelerine yanıt vermeyi, önceden tahmin edilemeyen ancak öğrenim sırasında ortaya çıkan fırsatları kullanmayı, gerektiğinde programdan ya da belirlenen plandan sapmayı kapsayan ve sınıfta ortaya çıkabilecek planlanması neredeyse imkânsız olan olaylarla ilgilenmektedir (Rowland, Huckstep, & Thwaites, 2003; Turner, 2007). BOB'un kodları (a) öğrencilerin düşüncelerine yanıt verme, (b) belirlenen plandan sapma, (c) öğretmen içgörüsü ve (d) araçların ve kaynakların erişilebilirliğine yanıt verme olarak belirtilmektedir (www.knowledgequartet.org). Kula (2014) kuram oluşturma yaklaşımını kullanarak; öğrencilerin düşüncelerine yanıt verme, öğretmen içgörüsü ve araçların ve kaynakların erişilebilirliğine yanıt verme kodlarının alt kodlarını oluşturmuştur. Beklenmeyen durumlara ilişkin sergilenecek yaklaşımlar, ders planında yer almadığından ve bu tür durumlarla karşılaşıldığında zaten plandan ayrılmak gerektiğinden söz konusu kodlardan belirlenen plandan sapma kodunu ele almamıştır (Kula, 2014). Bu doğrultuda bu çalışmada beklenmeyen olaylar bilgisinin söz konusu kodları ve alt kodları bağlamında bir matematik öğretmeni adayının gerçekleştirdiği öğretimi incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bir öğretmen adayının öğretimi beklenmeyen olaylar bilgisinin kodları ve alt kodları bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcısı bir devlet üniversitesinin Matematik Öğretmenliği programında, son sınıfta öğrenim görmekte olan bir matematik öğretmeni adaydır. Öğretmen adayının kimliğini gizlemek amacıyla Gülbin takma adı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Gülbin'in kenarortay, yükseklik ve üçgenin alanı konularına ilişkin hazırladığı ardışık 6 ders saatlik ders planlarından, öğretim sürecine ilişkin gözlem notları ve video kamera kayıtlarından ve derslerinden önce ve sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Gülbin'in dersi öğretimi sürecinde karşılaştığı beklenmeyen olaylara yönelik yaklaşımları bağlamında öğrenci düşüncelerine yanıt verme, öğretmen içgörüsü, araçların ve kaynakların erişilebilirliğine yanıt verme kodları altında incelenmiştir. Matematik öğretmeni adaylarının öğretimlerinde karşılaştıkları beklenmeyen durumlara ilişkin verdikleri tepkiler söz konusu 3 farklı kod için toplamda 23 farklı alt kodla ortaya koyulmuştur (Kula, 2014). Bu alt kodlar bağlamında Gülbin'in öğretimi gerçekleştirdiği 6 ders incelenerek bulgular sunulmuştur.

Bulgular

Gülbin'in altı ders saatini içeren öğretimi beklenmeyen olaylar bilgisinin kodları ve bunlara bağlı alt kodları bağlamında incelendiğinde, katılımcının hemen hemen bütün alt kodları yansıttığı görülmüştür. Gülbin öğrencilerin düşüncelerine yanıt vermesini gerektiren beklenmeyen olaylara yönelik olarak onaylama, tekrar etme, ipucu verme, hatırlatma, açıklama-genişletme, sorgulama yaptırma, sınıf tartışmasına sunma ve örnek ekleme alt kodlarının tümünü derslerinde yansıtmıştır. Öğretmen içgörüsünü gerektiren beklenmeyen bir durumla karşılaştığında ise açıklama, hatırlatma, çözümü tekrar etme, süreci kolaylaştırma, içerikte değişikliğe gitme ve onaya/oynamaya sunma alt kodlarının tamamına Gülbin'in dersinde rastlanmıştır. Katılımcının dersleri araçların ve kaynakların erişilebilirliğine yanıt verme kodunun alt kodları bağlamında incelendiğinde ise canlandırma ve sınıftaki objeyi kullanma alt kodlarının varlığı belirlenmiştir. Buna karşın Gülbin'in derslerinde matematiksel yazılım kullanma ve araç-kaynak değiştirme alt kodlarına rastlanmamıştır.

Gülbin "Üçgenlerde kenarortayların bir noktada kesiştiklerini belirler ve uygulamalar yapar." şeklindeki kazanıma ilişkin olarak yürüttüğü dördüncü dersinde üçgenlerde kenarortay uzunluklarına ilişkin uygulamalar yaptı. Gülbin öğrencilerine "Kenar uzunlukları 7, 11 ve 12 br olan üçgenin en kısa kenarortayının uzunluğu kaçtır?" sorusunu yöneltti ve bir öğrencisini tahtaya kaldırdı. Bu sürece ilişkin dersinden bir kesit aşağıda verilmiştir.

Tahta:



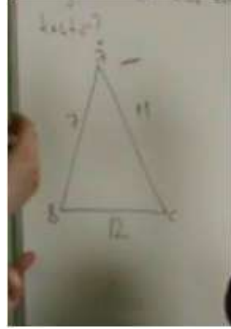
T. Öğrenci:

Ne yapacağım hocam şimdi.

Gülbin:

Yaz sen uzunluklarını farketmez.

Tahta:



Gülbin:

En kısa kenarortay uzunluğunu sormuş. Bir üçgenin kaç tane kenarortayı vardır?

Öğrenci:

3 tane.

T. Öğrenci:

3

Gülbin:

3 tane. Peki hangisi en kısa?

Öğrenci:

7.

Gülbin:

O kenarı. Kenarortayını soruyorum. Çiz bakalım tüm kenarortaylarını bu üçgenin. (T.Ö. bütün kenarlara ait kenarortayları çiziyor) Sizce en kısa kenarortay hangi kenara aittir?

Öğrenci:

7.

Öğrenci:

12.

Öğrenci:

Baksana 7, çok net.

Öğrenci:

7 hocam 7.

Gülbin:

12 mi 7 mi? Niye 12 niye 7?

Öğrenci:

7 hocam.

Gülbin:

7 diyen? Sen. Neden 7.

Öğrenci:

Daha kısa sürer. Daha çabuk hocam 11. köşeye yaslanır.

Öğrenci:

12'dir hocam, 12.

Gülbin:

Neden 12.

Öğrenci:

Şimdi o kenardakiler kısalsaydı, kenarortay dik olacağı için daha uzun olur.

Gülbin:

Daha uzun olur.

Öğrenci:

Uzun olan kenarın, daha kısa olur.

Gülbin:

Uzun olan daha kısa olur. Yani 12 diyorsun.

Öğrenci:

Evet hocam.

Gülbin:

Evet başka 12 diyen?

Öğrenci:

Kenarı büyük olanın kenarortayı küçüktü hocam.

Gülbin:

Şimdi bakın arkadaşlar, mantıken düşünelim. Ya 12'ye ya da 7'ye ait olacak. Öyle değil mi? Şimdi bakıyorum, eğer 12 ait olursa diyorum. A'nın BC'ye olan uzaklığı daha mı kısa olur? C'ye göre.

Öğrenci:

Evet.

Gülbin:

Şöyle düşünün, kollarınız açın, açtığınızda karşınızdaki kenar koldan uzaklığımız.



Gülbin:

Büyüttüğünüzde nasıl oluyor mesafe? Yere doğru biraz daha yaklaşıyorsunuz.



Gülbin: Biraz daha büyüttüğünüzde kenar uzunluğu arttığında daha da çok yaklaşıyorsunuz. Demek ki uzun olan kenarın kenarortayı daha kısalmış.

Yukarıdaki kesitten de görülebileceği gibi öğrencisi üçgeni çizdikten sonra birimleri ölçeksiz yerleştirdiği için Gülbin'in öğrencileri en kısa kenarortayının 7 birim ya da 12 birim uzunluktaki kenarlardan hangisine ait olduğu konusunda kararsız kaldılar. Öğrenciler üçgene bakarak 7 br'lik kenarın kenarortayının daha kısa olabileceği ve dolayısıyla da en kısa kenarortayın 7 br'lik kenara ait olduğunu belirttiler. Gülbin öğrencilerinin şekildeki ölçeksiz çizim nedeni ile böyle bir sonuca vardıklarını fark edemedi. Gülbin'in ölçeksiz çizimi fark edememesi öğretmenin içgörüsü bağlamında ele alınırken, öğrencilerinin yanlış sonuçlara ulaşması ve yanlış yanıtlar vermesi öğrencilerin düşüncelerine yanıt verme bağlamında incelenmektedir. Gülbin, öğrencilerinin yanıtlarını sınıf tartışmasına sundu ve sorgulattı. Ardından araç ve kaynakların erişilebilirliğine yanıt verme kodunun canlandırma alt kodu bağlamında kollarını açıp kapatarak öğrencilerin uzun-kısa kenarlara ait kenarortay uzunluklarına ilişkin sonuca ulaşmalarında yardımcı oldu. Gülbin'in Gülbin'in dersinden verilen kesitte de görülebileceği gibi BOB'un kodlarının ve dolayısı ile onlara ilişkin alt kodların birbirlerinden kesin sınırlarla ayrılamayacağı ve birbirleri ile ilişki içerisinde oldukları gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Matematik öğretmeni adayının derslerinin beklenmeyen olaylar bilgisinin kodları ve alt kodları bağlamında incelenmesi sonucunda söz konusu alt kodlarının büyük çoğunluğuna ilişkin yansımalar katılımcının dersinde de gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak; deneyimsiz öğretmenlerin de dersin daha rutin olan yönlerini planlamakla uğraşırken, derste ortaya çıkabilecek beklenmeyen olayları göz ardı ettikleri, bu anları fark etmiş olsalar bile üstesinden gelmede bazı zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir. (Stockero, Van Zoest, 2013)

Öneriler

Henüz mesleki yaşamlarına başlamamış öğretmen adaylarının ders ortamında karşılaşılabilecekleri beklenmedik olaylara ilişkin bilgi sahibi olmalarının bu durumların üstesinden gelmede yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu kodlar ve alt kodların matematik öğretmeni adaylarının derslerindeki beklenmeyen durumların kavramsallaştırılması ile (Kula, 2014) ortaya konulduğu dikkate alındığında deneyimli ve deneyimsiz matematik öğretmenlerinin derslerinin incelenmesi de önerilmektedir.

Kaynaklar

- Kula, S. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının öğretimlerinde karşılaştıkları beklenmeyen olaylara yönelik yaklaşımlarının dörtlü bilgi modeli çerçevesinde kavramsallaştırılması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Rowland, T., Huckstep, P., and Thwaites, A. (2003). The Knowledge Quartet. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 23(3), 97-102.
- Rowland, T., Huckstep, P., and Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The Knowledge Quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(3), 255-281.
- Rowland, T., Thwaites, A., and Jared, L. (2011). Triggers of contingency in mathematics teaching. In B. Ubuz (Ed.). *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, pp. 73-80. Ankara, Turkey.
- Stockero, S. L., & Van Zoest, L. R. (2013). Characterizing pivotal teaching moments in beginning mathematics teachers' practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(2), 125-147.
- Turner, F. (2007). Development in the Mathematics Teaching of Beginning Elementary School Teachers: An Approach Based on Focused Reflections. *Proceedings of the Second National Conference on Research in Mathematics Education*, Mathematics in Ireland. 2, (pp. 377-386), Dublin: St Patrick's College.

Öğrenci Güçlük ve Yanılgıları ile Başa Çıkma Yolları: Sonsuz Limit Örneği

Dr. Öğr. Üyesi Semiha KULA ÜNVER

Dokuz Eylül Üniversitesi, semiha.kula@deu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK

Pamukkale Üniversitesi, aytug.deu@gmail.com

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, esra.bukova@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin sahip olabileceği olası güçlük ve yanılgıları belirleme ve başa çıkma yollarını incelemek amaçlanmaktadır. Durum çalışmasından yararlanılarak yürütülen araştırmacının katılımcılarını 40 ortaöğretim matematik öğretmeni adayıdır. Öğretmen adaylarından kendilerine verilen iki senaryoyu ayrıntılı bir şekilde yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Söz konusu senaryolarda limit öğretimi gerçekleştiren bir lise matematik öğretmeni olduklarını varsaymaları istenmiştir. Öğrencilerinden verilen fonksiyonların belli noktalardaki limit değerlerinin neye eşit olduğunu sorduğunu ve tahtaya kalkan öğrencilerin verdiği yanıtları sınıftaki başka bir öğrencinin anlamadığı senaryoda belirtilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarından kimilerinin söz konusu öğrenci güçlük ve yanılgılarını belirlemede sıkıntı yaşadıkları ve hatta kendilerinin de kavramsal bilgilerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Katılımcılardan kimileri senaryolarda yer alan güçlüklerle başa çıkmada günlük yaşam bağlamı örneklerden yararlanmışlardır. Öğretmen adayları sözel ve cebirsel gösterimlerden yararlanmanın yanı sıra tablo ve grafiksel gösterimlerden de yararlanmışlardır. Matematiksel yazılımlar ve grafik hesap makinesi kullanarak limiti alınan fonksiyonun grafiğini çizeceklerini belirten katılımcılar da olmuştur. Çalışmanın bulguları ışığında öğretmen adaylarının limit kavramına ilişkin olası hata ve güçlüklerinin belirlenerek giderilmesine ve öğretme bilgilerinin güçlendirilmesine yönelik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: limit kavramı, öğrenci hata ve güçlükleri, matematik öğretmeni adayları.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the high school pre-service mathematics teachers' approaches of determining and overcoming the possible difficulties and misconceptions students might have. The participants of the study which was conducted by case study were forty high school pre-service mathematics teachers. Pre-service teachers were asked to write their responses for the two scenarios given to them. In these scenarios, they were asked to assume that they were a high school mathematics teacher would teach limit. It was assumed that students were asked what value the limit at specific points of the given functions was equal to, and that a student in the class did not understand another student's response. The pre-service teachers asked to write how they would make explanations to their students and what approaches they would have for convince students. The data of the study was analyzed with content analysis method. It was revealed that some pre-service teachers had problems for determining students' difficulties and misconceptions and also their conceptual knowledge was insufficient. Some participants used real life examples to overcome the difficulties given in the scenario. The pre-service teachers used graphics and tables as well as algebraic and verbal representations. Also, some pre-service teachers expressed that they could draw the graph of the function by using mathematical dynamic software and calculators. In the direction of the findings, it is suggested that the studies should be done to determine and eliminate pre-service mathematics teachers' possible mistakes and difficulties and to develop their mathematical knowledge for teaching.

Keywords: concept of limit, pre-service mathematics teachers, students' mistakes and difficulties.

Giriş

Öğrenme sürecinde hatalar öğrencilerin anlamalarını ve bilgilerini oluşturmalarını desteklemektedir (Seifried ve Wuttke, 2010). Çünkü öğrencilerin hataları onların düşünme süreçlerine ve ihtiyaçlarına ilişkin kanıtlar sunmakta ve öğretmenler bu kanıtlara dayalı olarak öğrencilerinin matematiksel kavramları geliştirmelerine yardımcı olmak için hataların altında yatan nedenleri ele almaktadırlar (Brodie, 2014). Öğretmenlerin öğrenci hatalarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öncelikle onların bu hataların farkında olmaları ve bu hataların nedenlerini belirlemeleri gerekmektedir. Olası hataları belirlemek konuyla ilgili iyi bir kavramsal bilgi düzeyini gerektirmektedir (Durkaya ve ark., 2011). Benzer şekilde, Boz (2004) söz konusu öğrenci hatalarını tespit etmede ve nedenlerini irdelemede konu alan bilgisinin önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Rowland, Huckstep ve Thwaites (2005) öğrencilerin hatalarını belirleme eylemini, öğretmenin matematik bilgisi ve inançları ile ilişkilendirdikleri temel bilgi bileşeni içerisinde ele almışlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu süreçte öncelikli olarak kavramlara ilişkin matematiksel bilgilerinin güçlü olmasının önemli olduğu söylenebilir. Sınıf ortamında olası hataların oluşumuna izin verilmesi önemli olup bu hataların giderilmesine yönelik de yaklaşımlar sergilenmelidir. Çünkü hatalar öğrenme sürecini olumsuz etkileyerek yeni kavramların da doğru bir şekilde kazanılmasına engel olmaktadır (Yılmaz ve Nasibov, 2012). Belirlenen hataları öğrenme sürecini destekleyecek şekilde kullanabilmek ise öğretmenlerin alan bilgisinden fazlasını gerektirir. Öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını belirleme ve bu hataları farklı yaklaşımlarla gidermeye çalışmaları öğrenci düşüncesi bilgisi doğrultusunda ortaya çıkmaktadır (Özaltun, 2014). Schoenfeld (1998) de öğretmenlerin sahip olması gereken alan öğretimi bilgisi bileşenlerinden birisini bir konuya ilişkin olası yanlış anlayışlar bilgisi olarak ifade etmektedir. Buna paralel olarak, öğrencilerin hatalarını sezebilmenin genel alan bilgisiyle, hatanın sebebi hakkında fikir sahibi olmanın özel alan bilgisiyle ve öğrencilerin en çok nerede hata yapacaklarının farkında olmanın ise öğrenci bilgisi ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Ball, Thames ve Phelps, 2008).

Hataların öğrenme sürecini desteklemesine karşın öğretmenler hataların oluşumunu engellemek için öğrencileri yönlendirmekte ve hataları görmezden gelebilmektedirler (Kula Ünver, Bukova Güzel, 2016). Bu sebeple öğretmen eğitiminde gerek gerçek öğrenci yanıtları gerekse hazırlanan çeşitli senaryolarla öğretmen adaylarına kavramlarla ilgili öğrenci hataları sunulmalı ve hatalı yaklaşımlar karşısında fikirler üretmeleri istenmelidir. Böyle yaklaşımlar öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyerek kavramları derinleştirmelerini ve öğretim süreçlerine yönelik fikirler oluşturmalarını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra bu yaklaşımlarla öğretmen adaylarının ilgili kavramlara ilişkin alan ve alan öğretimi bilgileri ortaya çıkarılabilir ve eksiklikler doğrultusunda gerekli destekler sunulabilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin sahip olabileceği olası güçlük ve yanlışları belirleme ve başa çıkma yollarını incelemektir.

Yöntem

Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrencilerin sahip olabileceği olası güçlük ve yanlışları belirleme ve başa çıkma yollarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır.

Çalışma son sınıfta öğrenim görmekte olan gönüllü 40 lise matematik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarından kendilerine verilen iki senaryoyu ayrıntılı bir şekilde yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Söz konusu senaryolarda limit öğretimini gerçekleştiren bir lise matematik öğretmeni olduklarını varsaymaları istenmiştir. Öğrencilere $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x}$ ve $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x}$ değerlerinin neye eşit olduğunu sorduğunu ve tahtaya kalkan öğrencilerin $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = \infty$ ve $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = +\infty$ cevaplarını verdiğini ancak sınıftaki başka bir öğrencinin bu yanıtı anlamadığı senaryoda belirtilmiştir. Öğretmen adaylarından böyle bir durumla karşılaştıklarında öğrencilerine nasıl bir açıklama yapacaklarını ve onları ikna etme yaklaşımlarının neler olacağını ayrıntılı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar yazarlar tarafından ayrı ayrı içerik analizine tabi tutularak belirli kodlar oluşturulmuştur. Kodlayıcı güvenilirliği için rastgele seçilen 6 katılımcının kağıdı iki araştırmacı tarafından analiz edilerek araştırmacıların görüş birlikleri ve ayrılıklarının sayısı belirlenmiş ve kodlayıcı güvenilirliği % 87,5 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bir araya gelinerek ortaya çıkarılan kodlar belirli yaklaşımlar altında birleştirilmiştir.

Bulgular

Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının kendilerine verilen senaryolarda yer alan öğrenci güçlük ve yanlışları ile başa çıkmak için; öğrenci güçlüğü ve yanlışlığının nedenini belirlemişler ve öğrenci güçlüğü ve yanlışlığını giderecek yaklaşımlarda bulunmuşlardır. Öğrenci güçlüğü ve yanlışlığının nedenini belirlemeye yönelik yaklaşım sergileyen öğretmen adaylarına ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının öğrenci güçlüğü ve yanlışlığının nedenini belirleme yaklaşımları

		$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = \infty$	%	$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x^2} = +\infty$	%
Tahmin etme	2-26		5	-	0
Sorgulama	2-22-40		8	1-26-40	8

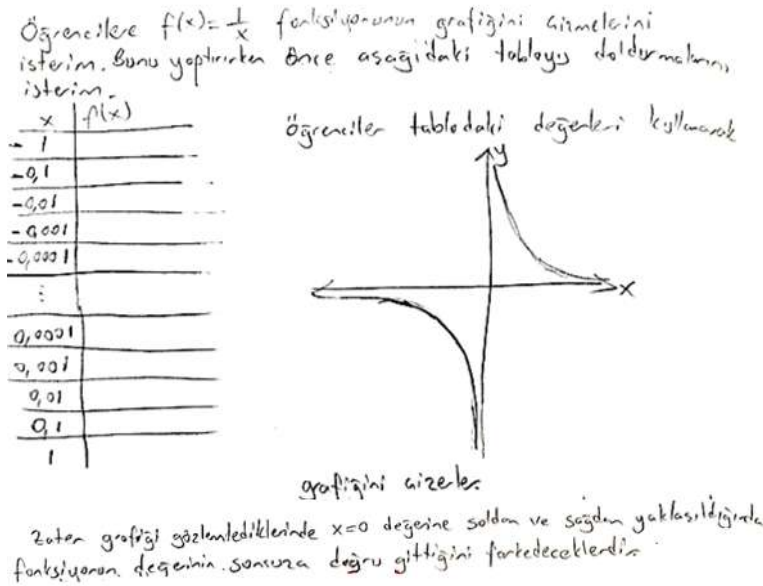
Öğretmen adayları limit kavramına ilişkin verilen iki örnekte öğrencilerin yaşayabilecekleri güçlükleri belirlerken tahmin etme ve sorgulama yaklaşımlarını sergilemişlerdir. Katılımcıların öğrencilerin yaşayabilecekleri güçlüğü tahmin etmeleri dahası sorgulayarak ortaya çıkarmaya çalışmaları değerlidir. Ancak söz konusu yaklaşımları sergileyen öğretmen adayının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının senaryodaki durumla karşılaştıklarında öğrencilerine nasıl bir açıklama yapacakları ve onları ikna etme yaklaşımlarını ayrıntılı olarak yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların öğrenci güçlüğü ve yanılığını giderme yaklaşımına ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğrenci güçlüğü ve yanılığını giderme yaklaşımları

		$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = \infty$	%	$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x^2} = +\infty$	%
Grafik	Uygun	1-2-3-4-5-6-8-9-10-12-16-17-18-19-20-21-22-23-24-26-28-29-30-32-33-34-35-36-37-38-39-40	80	1-2-3-4-5-6-8-9-10-12-17-18-19-20-21-22-24-26-27-28-29-30-32-33-34-35-36-38-39-40	75
	Hatalı	7-11-15	8	7-11-15-23-37	13
Cebirsel	Uygun	2-6-8-9-12-17-18-19-21-24-26-28-29-30-31-33-34-35-36-37-38-39-40	58	1-3-5-6-8-9-10-14-17-18-21-26-28-29-30-31-33-34-35-36-38-39-40	58
	Hatalı	7-10	5	7-10	5
Tablo	Uygun	2-3-4-7-8-13-17-18-19-21-22-24-29-30-31-32-33-35-37-38-40	53	2-3-4-5-6-8-9-13-17-18-19-21-22-24-27-28-29-30-31-32-33-36-37-38-39	63
	Hatalı	16-23-25-27	10	7-11-15-23-25	13
Gerçek yaşam örneği	Uygun	22	3	-	0
	Hatalı	1-11-27	8	1-7-22-38	10

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu her iki senaryo için grafik gösterimini kullanmayı tercih etmişlerdir. Cebirsel ve tablo ile gösterimin yanında gerçek yaşam örneği kullanarak da öğrenci güçlüğü gidermeye yönelik yaklaşım sergileyen öğretmen adayları olmuştur. Kimi öğretmen adayları birden fazla yaklaşım türü sergileyerek öğrenci güçlüğüne üstesinden gelmeye çalışmışlardır. Her bir yaklaşım türü için öğretmen adaylarından uygun yaklaşım sergileyen olduğu gibi hatalı yaklaşım sergileyenler de olmuştur. Dolayısıyla bazı öğretmen adaylarının kendilerinin de söz konusu güçlük ve yanılığa sahip oldukları belirlenmiştir. Bazı öğretmen adaylarının ise bir yaklaşımı doğru iken bir yaklaşımı hatalı sergilediği de çalışmanın bulguları arasındadır. Örneğin, $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = \infty$ için ÖA₃₂ tablo ve grafik üzerinden doğru yaklaşımı sergilemiş olmasına karşın senaryoda yer alan öğrencinin hatalı düşüncesinin doğru olduğunu belirtmiştir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. ÖA32'nin $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = \infty$ için öğrenci güçlüğü ve yanlışlığını giderme yaklaşımı

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğrenciler tarafından yaşanabilecek olası güçlük ve yanlışların nedenlerini belirlemeye çalışmamıştır. Bunun sebeplerinin limit ile ilgili alan bilgisindeki eksiklikler ve alan öğretimi bilgisine ilişkin eksiklikler olabileceği düşünülmektedir. Kimi öğretmen adayları limit kavramına ilişkin öğrencilerin yaşayabilecekleri güçlükleri belirlerken tahmin etme ve sorgulama yaklaşımlarını sergilemişlerdir. Katılımcıların öğrencilerin yaşayabilecekleri güçlüğü tahmin etmeleri dahası sorgulayarak ortaya çıkarmaya çalışmalarının değerli olduğu düşünülmektedir ancak söz konusu yaklaşımları sergileyen öğretmen adayının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının öğrencilerin yaşayabilecekleri olası güçlüklerle dolayısıyla da öğrenci düşüncesi bilgisine yeterince hakim olmadıklarını düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerinin geliştirilmesi için bu bilgilerin içerdiği bileşenlere yönelik ayrıntılı çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin farklı düşünceleri, olası güçlükleri ve hatalarına ilişkin farkındalıkları ve bilgileri artacaktır.

Öğretmen adayları öğrenci güçlüğüne gidermeye yönelik (a) grafiksel gösterim, (b) cebirsel gösterim, (c) tablo ile gösterim, (d) gerçek yaşam örneği olmak üzere dört farklı yaklaşımda bulunmuşlardır. Katılımcıların sergiledikleri bazı yaklaşımlar ışığında öğretmen adaylarının benzer güçlük ve yanlışlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen adaylarının limit kavramına ilişkin olası güçlük ve yanlışlarının belirlenerek alan bilgilerinin güçlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bazı öğretmen adaylarının öğrenci güçlükleriyle başa çıkma yaklaşımlarında yararlandıkları gösterimler arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının farklı gösterimleri bilmeleri ve gösterimler arası ilişkilendirmeleri yapabilmeleri önemlidir. Öğretmen adaylarının verdikleri gerçek yaşam durumlarına ilişkin örneklerin kavramın anlamını içermediği ve yanlış oluşturabileceği görülmüştür. Kula Ünver ve Bukova Güzel (2014) de öğretmen adaylarının limit kavramına ilişkin gerçekleştirdikleri öğretimde verdikleri gerçek yaşam örneklerinden kendilerinin yanlışlara sahip olduklarını ve bu örnekler dolayısıyla lise öğrencilerinde de yanlış oluşumuna neden olduklarını belirlemişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının matematiksel kavramları gerçek yaşam ile ilişkilendirmelerinin neden önemli olduğunu anlamaları desteklenmeli ve kavrama ilişkin yanlış anlayışlar oluşturmayacak örnek seçiminde bulunmalarının önemi fark ettirilmelidir.

Öğrencilerin hatalarını sezebilmenin genel alan bilgisiyle, hatanın sebebi hakkında fikir sahibi olmanın özel alan bilgisiyle ve öğrencilerin en çok nerede hata yapacaklarının farkında olmanın ise öğrenci bilgisiyle ilgili olduğu belirtilmektedir (Ball, Thames ve Phelps, 2008). Bu nedenle öğretmen adaylarının alan bilgilerinin yanında olası güçlük ve yanlışlardan ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkma yollarından da haberdar olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Boz, N., 2004. Öğrencilerin hatasını tespit etme ve nedenlerini irdeleme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. 04.01.2012 tarihinde [http:// www.pegema.net/dosya/dokuman/236.pdf](http://www.pegema.net/dosya/dokuman/236.pdf). Adresinden indirilmiştir.
- Brodie, K. (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. *Educational studies in mathematics*, 85(2), 221-239.
- Durkaya, M., Aksu, Z., Öçal, M. F., Şenel, E. Ö., Konyalıoğlu, A. C., Hızarcı, S., & Kaplan, A. (2011). Secondary school mathematics teachers' approaches to students' possible mistakes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2569-2573.
- Kula Ünver, S., & Bukova Güzel, E. (2016). Conceptualizing pre-service mathematics teachers' responding to students' ideas while teaching limit concept. *European Journal of Education Studies*, (spesical issuse), 33-55.
- Kula, S., & Güzel, E. B. (2014). Misconceptions emerging in mathematics student teachers' limit instruction and their reflections. *Quality & Quantity*, 48(6), 3355-3372.
- Özaltun, A. (2014). *Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimleri: Öğrenci düşüncesi bilgisinin öğretime yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005) Elementary teachers' mathematics subject knowledge: the Knowledge Quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education* 8(3), 255-281.
- Seifried, J., & Wuttke, E. (2010). Student errors: How teachers diagnose them and how they respond to them. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 147-162.
- Yılmaz, S., Nasibov, F. H. (2012). 7. Sınıf Öğrencilerinin Aynı Düzlemdeki Üç Doğrunun Oluşturduğu Açılar İle İlgili Hata ve Kavram Yanılgısı Türleri. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde. 16 Şubat 2013 tarihinde http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2300-29_05_2012-00_11_52.pdf adresinden indirilmiştir.

Matematik Eğitimi Araştırmalarında Üstbilis: Bir Metasentez Çalışması

Efe OKYAY

Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi,
efeoktay35@gmail.com

Seren KUŞCU KILINÇ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi
seren_kuscu@hotmail.com

Mehmet Yusuf KILINÇ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi
k_d_mehmet@hotmail.com

Kurtuluş ÜNVER

Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi
kurtulusunver@gmail.com

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
esra.bukova@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı matematik eğitimi alanında yapılan üstbilis çalışmalarının yorumlanmaya ve karşılaştırılmaya dayalı bir çerçevesini sunmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı bir metasentez çalışmasıdır. Nitel bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesine dayanan metasentez çalışması kapsamında “Google akademik” arama motoru üzerinden “üstbilis”, “bilisötesi”, “bilisüstü” ve “matematik eğitimi” anahtar kelimesi ile ulaşılan üstbilisin matematik eğitimdeki etkisine yönelik araştırmalar içinden tam metnine erişilen 2012-2018 yılları arasında yayınlanmış yirmibir adet Türkçe makale ve tez çalışması incelenmiştir. Çalışmaların içerik analizine dört araştırmacı tarafından araştırmaların yapıldığı yıllar baz alınarak başlanmış ve çalışmanın amacı, katılımcıları, deseni, bulguları, ulaşılan sonuçlar ve öneriler şeklinde kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Ardından yapılan değerlendirmelerin sonuçları bir araya getirilerek yeni bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda çalışmanın katılımcı grubu dağılımının ilkokul için %10, ortaokul için %48, lise için %10 ve üniversitede eğitim gören öğretmen adayları için %32 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmaların sekizinin üstbilisin problem çözme üzerindeki etkilerini, onunun üstbilis ve öğretim stratejilerinin etkileşimini, üçünün ise üstbilis ile diğer değişkenlerin etkileşimini araştırmayı amaçladığı belirlenmiştir. Bunun yanında üstbilis seviyesi arttıkça problem çözme yeteneğinin de geliştiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: matematik eğitimi, metasentez, üstbilis.

Abstract

The aim of this study is to present a framework based on interpretation and comparison of metacognition studies in the field of mathematics education. This is a metasynthesis study based on qualitative research methodology. In this context metasynthesis used to interpret and evaluate qualitative data, the keywords of “metacognition”, “metacognitive”, “meta-cognitive” and “mathematics education” were searched via “Google academic” search engine, twenty-one articles and dissertations which were published full text between 2012-2018 and written in Turkish language were examined “the effect of metacognition in mathematics education. The content analysis of

the studies was started by four researchers based on publication years and the study was evaluated by categorizing of purpose, participants, research design, findings, conclusions and recommendations. Then the results of the evaluations were brought together and a new evaluation was made. As a result of this evaluation, the distribution of the participants was 10% for primary school, 48% for secondary school, 10% for high school and 32% for university teachers. In addition, it was determined that eight of these studies aimed to investigate the effects of metacognition on problem solving, the interaction of metacognition and teaching strategies, and the three aimed to investigate the interaction of metacognition and other variables. In addition, it was concluded that as the metacognition level increased, problem solving ability improved.

Keywords: mathematics education, metaynthesis, metacognition

Giriş

Üstbiliş 1970'lerin başından günümüze kadar birçok araştırmacı (Brown, 1987; Garofalo ve Lester, 1985; Schoenfeld, 1985; Wellman, 1985) tarafından araştırılmıştır ve geliştirilmiştir. Son yıllarda eğitim alanında da önem kazanmış olan bir kavramdır. Üstbilişin eğitim üzerindeki etkisi son yıllarda yapılmış olan pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Üstbiliş zihinsel bir kavram olmasından dolayı araştırılması karmaşık ve zor anlaşılır bir yapıdadır. Üstbiliş, insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Huit, 1997 ve Hacker ve Dunlosky, 2003'den akt. Özsoy, 2006). Matematik eğitiminde üstbilişin gerçekleşebilmesi için bazı bilişsel süreçlerin gelişmesine ihtiyaç vardır. Problem çözme özelinde üstbiliş örneklenecek olursa bireyin problemi çözebilmesi için problem çözme basamaklarını nasıl izleyebileceğini bilmesi gerekir ki problem çözme basamakları bilişsel eylemlerle ilişkilidir. Bireyin farklı problem çözme yollarından en uygun olanı seçmesi, seçtiği yolun problem çözme basamaklarını neden gerçekleştirdiğini bilmesi, problemi anladığını çözüm süreci boyunca eylemlerini gerçekleştirirken ortaya koyması, çözüm için planlama yapması ve uygulaması, süreç boyunca eylemlerini/yaklaşımlarını izlemesi ve değerlendirmesi ise üstbilişsel etkinliklerle ilişkilidir. Üst bilişsel eylemler kişinin yaptıklarını üzerine düşünmesini de sağlaması açısından problem çözme sürecinin işlemesi için önemlidir. Problem çözme açısından üstbilişin önemi ortadadır bunun yanında üstbilişin birçok alanda etkisinin olup olmadığı da araştırılmaya devam etmektedir. Ülkemizde matematik eğitimi alanında da üstbilişe yönelik çalışmaların gittikçe arttığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların üstbilişi hangi bağlamda ele aldıkları ve etkisini nasıl ortaya koyduklarının incelenmesi, çalışmalardaki eğilimlerin belirlenmesi, araştırmaların tasarımı ve ulaşılan sonuçların incelenmesi ve kapsamlı olarak karşılaştırılması alanda yapılacak yeni çalışmalara da ışık tutacaktır. Böylece şu ana kadar üstbilişin matematik eğitimimiz açısından yeri ele alınarak hangi alanlarda yeni araştırmaların yapılması gerektiği ve araştırmaların sonuçları açısından farklılıklarını olup olmadığı ve varsa farklılıkların altında yatan nedenlerin araştırılması gibi yeni araştırma soruları da ortaya çıkabilecektir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, matematik eğitimi alanında yapılan üstbiliş çalışmalarının yorumlanmaya ve karşılaştırılmaya dayalı bir çerçevesini sunmaktır.

Yöntem

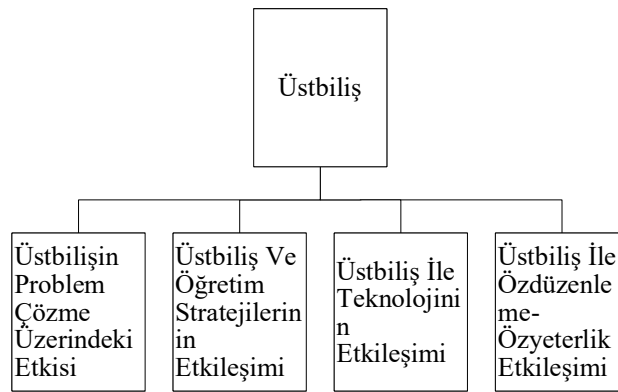
Çalışma nitel araştırma yöntemine dayalı bir meta-sentez çalışmasıdır. Desen doğrultusunda çalışmada nitel araştırmalar ile karma yöntem araştırmalarının nitel araştırma boyutlarına odaklanılmıştır. Meta-sentez nitel bulguların sentezlenmesinde bir başka deyişle nitel verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (DeWitt-Brinks ve Rhodes, 1992). Meta-sentez tematik sentezlemeye imkan verirken betimsel içerik analizinin aksine az sayıda nitel veya karma desenli araştırmanın nitel boyutlarının ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlamaktadır. İncelenen araştırmaların sıradan bir incelemesi olmamakla birlikte var olan

araştırma, 2015-2016 yılları arasında 7 araştırma ve 2017-2018 yılları arasında 5 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir.



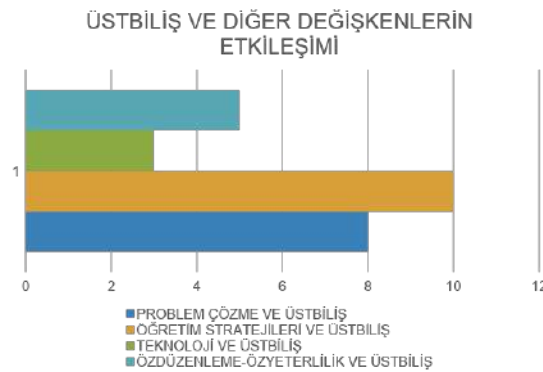
Şekil 2. Çalışmaya dahil edilen araştırmaların yıllara göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen her çalışmaya bir kod verilmiştir. Çalışmalara kod verilmesi sürecinde; çalışmaları analiz etmeye başlamadan önce ilgili çalışmalar çalışmanın yapıldığı yıl göz önünde bulundurularak A1,A2, A3....., A20 şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Aynı yıla denk gelen araştırmalar için alfabetik sıra dikkate alınmıştır. Veriler Şekil 3’deki temalar altında sınıflandırılarak incelenmiştir:



Şekil 3. Çalışmanın temaları

Bu çalışmaların sekizinin üstbilişin problem çözme üzerindeki etkilerini, onunun üstbiliş ve öğretim stratejilerinin etkileşimini, üçünün üstbiliş ile teknolojinin etkileşimini, beşinin ise üstbiliş ile özdüzenleme-özyeterlik etkileşimini araştırmayı amaçladığı belirlenmiştir.



Şekil 4. Üstbiliş ve diğer değişkenlerin etkileşimi

Bu araştırmalar değerlendirildiğinde çalışmaların katılımcı grubu dağılıminın ilkokul için %10, ortaokul için %48, lise için %10 ve üniversitede eğitim gören retmen adayları için %32 olduğu belirlenmiştir.



şekil 5. Çalışmaya katılan araştırmaların örneklem dağılımı

(6) Veri özmlleme sürecinin ve bulguların açıklanması.

Çalışmaların içerik analizine dört araştırmacı tarafından araştırmaların yapıldığı yıllar baz alınarak başlanmış ve çalışmanın amacı, katılımcıları, deseni, bulguları, ulaşılan sonuçlar ve öneriler şeklinde kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Ardından yapılan değerlendirmelerin sonuçları bir araya getirilerek yeni bir değerlendirme yapılmıştır.

Bulgular

Matematik Eğitiminde stbiliş Araştırmalarının nemi

Araştırmaya katılan çalışmaların %40'ı üstbilişin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini, %45'i üstbiliş ile ğretim stratejileri arasındaki etkileşimi, %15'i üstbiliş ile teknolojinin etkileşimini, %25'i ise üstbiliş ile özdüzenleme-zyeterlilik etkileşimini incelemektedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi bazı çalışmalar birden fazla temaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen makalelerin önem ve kodları.

nem	Araştırma Kodları
Üstbilişin Problem özme zerindeki Etkisi	A4, A7, A8, A12, A13, A17, A18,A19
Üstbiliş Ve ğretim Stratejilerinin Etkileşimi	A2, A3, A5, A6, A10, A11, A14, A15, A16
Üstbiliş İle Teknolojinin Etkileşimi	A11, A14, A15
Üstbiliş İle zdzenleme-zyeterlilik Etkileşimi	A1, A6, A10, A12, A20

Matematik Eğitiminde stbiliş çalışmalarının Deseni

Araştırmaya dâhil edilen makalelerin %60'ı nitel araştırma ile desenlenmiş iken %40'ı karma yönteme dayalı desenlere sahiptir (bkz. Tablo 2.).

Tablo 2. Araştırmaya dâhil edilen makalelerin desenleri.

Araştırma Desenleri	Araştırma Kodları
---------------------	-------------------

Nitel

A8, A7, A2, A4, A9, A11, A14, A10, A16, A20, A18, A19

Karma

A5, A6, A3, A1, A12, A13, A15, A17

Matematik Eğitiminde Üstbilis Çalışmalarının Sonuçları

Matematik eğitimi alanındaki üstbilis çalışmaları ile ilgili sonuçlar belirlenen temalar altında gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Farklı değişkenlerin üstbilis ile ilgili etkileşimleri

Tema	Farklı Değişkenlerin Üstbilis İle İlgili Etkileşimleri Nasıldır?	Çalışma Kodları
Üstbilisin Problem Çözme Üzerindeki Etkisi	Üstbilis yoluyla öğretim problem çözme becerisini artırır.	A4, A8, A12, A13, A17, A18, A19
Üstbilis Ve Öğretim Stratejilerinin Etkileşimi	Üstbilis yoluyla öğretim problem çözme becerisini etkilemez.	A7
Üstbilis Ve Öğretim Stratejilerinin Etkileşimi	Üstbilis ve öğretim stratejilerinin etkileşimi vardır.	A2, A5, A6, A10, A11, A16, A14
Üstbilis Ve Öğretim Stratejilerinin Etkileşimi	Üstbilis ve öğretim stratejilerinin etkileşimi yoktur.	A15, A3
Üstbilis İle Teknolojinin Etkileşimi	Üstbilis ile teknolojinin etkileşimi vardır.	A11
Üstbilis İle Teknolojinin Etkileşimi	Üstbilis ile teknolojinin etkileşimi yoktur.	A14, A15
Üstbilis İle Özdüzenleme-Özyeterlik Etkileşimi	Üstbilis ile özdüzenleme-özyeterlik etkileşimi vardır.	A1, A6, A10, A12, A20
Üstbilis İle Özdüzenleme-Özyeterlik Etkileşimi	Üstbilis ile özdüzenleme-özyeterlik etkileşimi yoktur.	-

Çalışmada incelenen 8 araştırmada üstbilisin problem çözme üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bunlardan 7'si üstbilisin problem çözme becerisini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat 1 tanesi bunların aksine üstbilisin problem çözme becerisini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Çünkü diğer araştırmaların problem çözme olarak kabul ettiği süreci A7 araştırması problem çözme süreci olarak ele almamış bu sürece alıştırma yapma süreci tanımlaması yapmıştır.

Üstbilis ile farklı öğretim stratejilerinin etkileşimi 9 araştırmada ele alınmıştır. Bu araştırmalardan 7 tanesi üstbilis ile öğretim stratejilerinin etkileşimi olduğu sonucuna varırken 2 tanesi etkileşimin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın oluşma sebebi ise seçilen araştırmaların farklı öğretim stratejilerinin üzerine çalışmış olmasıdır. A2, A11 ve A14 modelleme öğretim stratejisini seçmiş ve üstbilis ile olumlu bir etkileşime sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. A5 işbirlikli öğrenme, A6 proje tabanlı öğrenme, A10 ders içeriği ile birleştirilmiş bilişsel ve üstbilisel strateji kullanımı, A16 ise akran öğretimi stratejilerini seçmiş ve yine üstbilis ile olumlu bir etkileşimi olduğu sonucuna ulaşmıştır. A15 yansıtıcı soru temelli öğretim ve A3 kavramsal ve işlemsel bilgi uygulamaları öğretim stratejilerini benimsemiş ve üstbilis ile bir etkileşimi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

İncelenen 3 araştırmada teknoloji ile üstbilişin etkileşimi araştırılmış; fakat etkileşimi olmadığı sonucuna varan araştırmalar, olduğu sonucuna varanların 2 katı çıkmıştır. Bu durumda doğrudan bir etkileşimin olmadığı söylenebilir.

Çalışmamıza konu olan 5 araştırma üstbiliş ile özdüzenleme ve özyeterliliğin etkileşimini araştırmaktadır ve tüm bu araştırmalar üstbiliş ile özdüzenleme ve özyeterliliğin olumlu bir etkileşimi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şekil 6'da araştırmamız kapsamında incelediğimiz tüm çalışmalar için temalar doğrultusunda üstbilişin etkisi özetlenmiştir.

Üstbilişin Problem Çözmeye Etkisi	Üstbiliş Ve Öğretim Stratejilerinin Etkileşimi
• Vardır(%87,5) • Yoktur(%12,5)	• Vardır(%78) • Yoktur(%22)
Üstbiliş İle Teknolojinin Etkileşimi	Üstbiliş İle Özdüzenleme-özyeterlilik Etkileşimi
• Vardır(%33) • Yoktur(%67)	• Vardır(%100)

Şekil 6. Temalar bağlamında üstbiliş etkisi.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada incelenen çalışmaların %40'ını oluşturan ve üstbilişin problem çözmeye becerisi üzerindeki etkisini çalışmaların büyük çoğunluğu üstbilişin problem çözmeye becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Sadece A7 kodlu çalışma üstbilişin problem çözmeye becerisini etkilemediğini, sadece alıştırma çözerken etkili olduğunu açıklamıştır. Dolayısıyla üstbilişin problem çözmeye büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Araştırmaya katılan çalışmaların %45'ini oluşturan ve üstbiliş ile öğretim stratejileri arasındaki etkileşimi inceleyen araştırmaların olumlu yönde bir etkileşiminin olduğu sonucuna varanlar, etkileşimi olmadığı sonucuna varanların 3,5 katıdır. Dolayısıyla üstbilişin öğretim stratejileri ile olumlu bir etkileşimi vardır, sonucuna ulaşılabilir. Araştırmada incelenen çalışmaların %15'inin oluşturan ve üstbiliş ile teknolojinin etkisini araştıran çalışmalar içinde ise üstbilişin teknoloji ile doğrudan bir etkileşimi olmadığı sonucunu açıklayanların sayısı, olduğu sonucuna ulaşanların sayısının yaklaşık 2 katıdır. Dolayısıyla teknoloji ile üstbilişin bir etkileşimi olmadığını söyleyebiliriz. Fakat 3 araştırma kesin bir yargıya varmak için yeterli değildir. Bu alanda yapılan çalışmaların artması durumunda yeniden incelemelerin yapılması veya uluslararası alan yazın açısından bu temada yer alan çalışmaların da incelenerek sonuca varılmasını öneriyoruz. Araştırmadaki çalışmaların %25'ini oluşturan ve üstbiliş ile özdüzenleme-özyeterlilik etkileşimi ölçen araştırmaların tamamı ise üstbiliş ile özdüzenleme ve özyeterlilik arasında doğrudan ve olumlu bir etkileşim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın alt temalarının kendi aralarındaki ortak sonuçlar değerlendirildiğinde ise üstbilişin problem çözmeye becerisini olumlu yönde etkilediği sonucuna varan araştırmalardan A12 üstbilişin özdüzenleme-özyeterlilik ile olumlu bir etkileşimi olduğu sonucunu da desteklemiştir. Üstbiliş ile öğretim stratejilerinin olumlu yönde bir etkileşimi olduğu sonucuna varan araştırmalardan A6 ve A10 ise üstbilişin özdüzenleme-özyeterlilik ile olumlu bir etkileşimi olduğu sonucunu da

desteklemiştir. Üstbiliş ile öğretim stratejilerinin olumlu yönde bir etkileşimi olduğu sonucuna varan araştırmalardan A11 ise üstbilişin teknoloji ile olumlu bir etkileşimi olduğu sonucunu da desteklemiştir. Fakat üstbiliş ile öğretim stratejilerinin herhangi bir etkileşimi olmadığı sonucuna varan araştırmalardan A14 ve A15 ise üstbilişin teknoloji ile de herhangi bir etkileşimi olmadığı sonucuna varmıştır. Dolayısıyla teknoloji destekli öğretim stratejisinin üstbilişle etkileşiminin olmadığını söyleyebiliriz. Yapılan çalışmada üstbilişin belirlenen temalar üzerinden ortak sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı temalar belirlenerek üstbiliş kavramının bu temalarla etkileşimi incelenebilir. Bu çalışma sadece ulusal makaleler ve tezler dikkate alınarak yapılmıştır. Belirlenen temalar çerçevesinde de uluslararası alan yazındaki makaleler ve tezlerle çalışmalar genişletilebilir ve bu alanda çalışan araştırmacılara karşılaştırma olanağı sunabilir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda üstbiliş ile teknolojinin etkileşiminin azlığı göze çarpmaktadır. Bu konu ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde üstbiliş araştırmaları çoğunlukla öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacılara ilkökul ve lise öğrencileri ile çalışmalar gerçekleştirmeleri de önerilmektedir.

Kaynakça

- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education, 48*, 75-86.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 176-190.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention, 33*(3), 186-200.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art—so far. *Qualitative health research, 13*(7), 893-904.
- Gülmez Dağ, G., & Yıldırım, A. (2016). Matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilgisi üzerine türkiye’de yapılan araştırmaları inceleyen bir meta-sentez çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 319-332
- Harper, F. K. (2019). A qualitative metasynthesis of teaching mathematics for social justice in action: Pitfalls and promises of practice. *Journal for Research in Mathematics Education, 50*(3), 268-310.
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2019). Methodological landscape in research on teacher identity in mathematics education: A review. *ZDM, 51*(3), 505-515.
- Ozsoy, G. (2006). *Problem Çözme ve Üstbiliş*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt-II (Ankara-Gazi Üniversitesi- Mayıs,2006). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Polat, S. (2015). The evaluation of qualitative studies in Turkey about critical thinking skills: A meta-synthesis study. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(3), 229-243.
- Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G., & Sandelowski, M. (2004). Qualitative metasynthesis: reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative health research, 14*(10), 1342-1365.
- Urquhart, C. (2011). Meta-Synthesis of Research on Information Seeking Behaviour. *Information Research: An International Electronic Journal, 16*(1), n1.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing, 50*(2), 204-211.

İncelenen Makaleler*

- Çontay, E. G. (2012). *Geometrik Cisimlerin Yüzey Alanları Ve Hacimleri Konusunda Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına ve Geometriye Yönelik Öz-Yeterliklerine Etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Eraslan, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri üzerinde düşünme süreçleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 1-16.
- Kaya, D. & Keşan, C. (2012). *Üniversite Adayı Sayısal Bölümü Öğrencilerine Yönelik Kavramsal Ve İşlemsel Uygulamalar. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), ISSN: 2146-9199.
- Yıldız, A., Baltacı, S., Kurak, Y., & Güven, B. (2012). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 123-143.
- Erdoğan, F. (2013). *Matematik öğretiminde üstbilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, üstbilişsel becerileri ve matematik tutumuna etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kanadlı, S., & Sağlam, Y. (2013). Üstbilişsel davranışlar problem çözmeye faydalı mıdır?. *İlköğretim Online*, 12(4), 1074-1085.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., Altun, S., & Aydın, H . (2013). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin bilişüstü becerileri ve öz-yeterlik algıları ile proje ürünleri üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 97-117.
- Aydemir, E., & Kubanç, Y. (2014). Problem çözme sürecinde üst bilişsel davranışların incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 203-219.
- Aşık, G. (2015). *Üstbiliş odaklı problem çözme destek programı tasarım çalışması.* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hıdıroğlu, Ç., & Bukova Güzel, E. (2015). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modellemede ortaya çıkan üst bilişsel yapılar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 179-208.
- Kaya, S., & Kılıç Çakmak, E. (2015). Öğretim tasarımı dersinde uygulanan bilişsel ve üstbilişsel strateji etkinliklerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 329-347.
- Hıdıroğlu, Ç., & Bukova Güzel, E. (2016). Teknoloji Destekli Ortamda Matematiksel Modelleme Sürecindeki Bilişsel ve Üst Bilişsel Eylemler Arasındaki Geçişler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 313-350.
- Kaplan, A., & Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine çalışma sürecinde üstbilişsel farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 417-445.
- Karakuş, R. (2016). *Yansıtıcı soru temelli wiki ortamlarının öğrencilerin üst biliş becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yıldız, A., & Güven, B. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirmeye yönelik davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 575-598.

- Acar, F., & Ader, E. (2017). Matematikte akran öğretimi sırasında öğretici görevi üstlenen öğrencilerde üstbiliş. *İlköğretim Online*, 16 (3), 1185-1200.
- Bayazit, İ., & Kırnay Dönmez, S. (2017). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin orantısal akıl yürütme gerektiren durumlar bağlamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 130-160.
- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2018). 6-8. sınıf üstün yetenekli öğrencilerin problem çözerken sergiledikleri üst bilişsel beceriler: Gümüşhane örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (2), 446-469.
- Öztürk, M., Özgöl, M., & Akkan, Y. (2018). Ortaokul öğrencilerine üst bilişsel öz-düzenleme öğretimine yönelik karşılaştırmalı durum çalışması: matematik öğretmen adaylarının görüşleri ve tasarladığı etkinlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 54-84.
- Serin, M., & Korkmaz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problemi anlama ve tahmin süreçlerinde ortaya koydukları bilişsel-üstbilişsel davranışların incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 131-173.

*İncelenen makaleler yıllara göre verilmiştir. İnceleme de makalelere verilen kodlar verilen makale sırasını takip etmektedir.

Birinci Sınıf Matematik Öğretmeni Adaylarının Kavramların Farklı Gösterimlerine İlişkin Düşünceleri

Arş. Gör. Dr. Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK

Pamukkale Üniversitesi, aytug.deu@gmail.com

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, esra.bukova@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, kavramsal öğrenme için önemli bir bileşen olan kavramların farklı gösterimlerine ilişkin ortaokul matematik öğretmeni adaylarının düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Durum çalışması desenine dayalı olarak 42 birinci sınıf matematik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, katılımcılara “Bir matematiksel kavramın farklı gösterimlerini bilmek neden önemlidir?” sorusu yöneltilmiş ve bireysel olarak yazılı yanıtları alınmıştır. Çalışmanın verilerini oluşturan katılımcıların yazılı yanıtları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlere dayalı olarak, farklı gösterimleri bilmenin matematiği anlamlandırmak ve öğrenmeyi sağlamak için önemli olduğunu söyleyen öğretmen adaylarının az sayıda olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar farklı gösterimleri matematik dilindeki farklı kullanımlar olarak yorumlarken bazıları ise problemlerin farklı çözüm yolları olarak yorumlamıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, matematiğin temelleri, analiz, analitik geometri gibi öğretmen adaylarının dahil olacağı derslerde matematiksel kavramların çoklu gösterimlerini tartışmak ve birbirleriyle ilişkili olarak ele almak yararlı olacaktır. Ek olarak, matematik öğretiminde çoklu gösterimleri ve ilişkilendirmeyi içeren seçmeli derslerin yürütülmesi de önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: farklı gösterim şekilleri, kavramsal anlama, ortaokul matematik öğretmeni adayı

Abstract

The aim of this study is to reveal middle school mathematics students teachers' thoughts regarding different representations which are important component for conceptual learning. In this study which was a qualitative case study conducted with 42 first grade middle school mathematics student teachers, the participants were asked the question of “Why is important to know different representations of a mathematical concept?” and asked to write their responses. The data which were the participants' written responses were analysed with content analysis. Based on the analysis, it was revealed that there were few students teachers who said that knowing different representations was important for understanding mathematical concepts and supporting learning. While some participants evaluated the different representations as different uses of mathematical language, some participants evaluated them as different solution ways. In the direction of the results, it will be useful that discussing multiple representations of mathematical concepts and relating them with each other during the lessons such as foundations of mathematics, analytic geometry, analysis. Additionally, it is suggested that selective lessons including multiple representations in teaching mathematics can be conducted.

Keywords: conceptual understanding, different representation, middle school mathematics student teacher

Giriş

Matematiksel bilginin değişimi sürecini anlamak, eğitim ve gelişim çalışmalarının temel amacı olup bu süreçte çocuklar hem kavramsal anlamayı hem de işlemsel beceriyi kazanmalıdırlar (Rittle-Johnson, Siegler, & Alibali, 2001). Buna karşın, matematik eğitiminde kavramsal anlamaya dikkat edilmemesi öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili bir çok probleme yol açmaktadır (Thompson, 2008). Amerika Birleşik Devletleri Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi [National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)] (2001) anlayarak öğrenmenin öğrencilerin karşılaştıkları yeni problemleri çözmeleri için gerekli olduğunu açıklamakta ve kavramsal anlamayı matematiğin öğrenilmesi boyunca öğrencilerin yeterliğe ulaşmalarında önemli bir bileşen olarak ele almaktadır. Matematik kavramların ve kavramlarla ilgili uygulanan algoritmaların gerekçelerinin bilinmesi olarak ele alınan kavramsal anlama, yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarıyla, farklı gösterimlerin kullanımıyla ve öğrenci katılımıyla ilişkilidir (Ross, & Willson, 2012). NCTM (2000) raporunda da öğrencilerin matematiksel fikirleri düzenleme, kaydetme ve iletişim kurmaları; problemleri çözmek için matematiksel gösterimler arasında seçim yapma, bunları uygulama ve birbiriyle ilişkilendirmeleri ve fiziksel, sosyal ve matematiksel olayları modelleme ve yorumlama için gösterimlerden yararlanmaları amacıyla matematik öğretimi boyunca çoklu gösterimlerin kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (s.68-69). Bu doğrultuda öğretmenlere büyük görevler

düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin hem kavramsal öğrenmelerini desteklemek hem de matematik ile ilgili ilişkilendirmelerini güçlendirmek için derslerinde farklı gösterimlerden yararlanacak öğretim süreçleri tasarlamalıdır. Bunun için öğretmen eğitiminde matematiksel kavramların farklı gösterimlerinin ve ilişkilendirmenin ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple birinci sınıftan itibaren öğretmen eğitiminde verilen derslerde de farklı gösterimlerin kullanılması önemlidir. Böylelikle öğretmen adayları çoklu gösterimlerin öğretim süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini sadece teorik olarak değil uygulamalı olarak da deneyimleme imkanı bulacaklardır. Öğretmen adaylarının farklı gösterimler ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak onlara sunulacak öğretimsel süreçleri tasarlamada nelere odaklanması gerektiği ile ilgili bilgi verecektir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı birinci sınıf ortaokul matematik öğretmeni adaylarının kavramların farklı gösterimlerine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Birinci sınıf ortaokul matematik öğretmeni adaylarının kavramların farklı gösterimlerine ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu çalışma nitel durum çalışması desenine dayandırılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını birinci sınıfta öğrenim görmekte olan kırk iki ortaokul matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının isimleri gizli tutulmuş ve kendilerine ait veriler kullanılırken Ö1, Ö2, Ö3,... gibi kısaltmalardan yararlanılmıştır. Veri toplama aşamasında öğretmen adaylarına “Bir matematiksel kavramın farklı gösterimlerini bilmek neden önemlidir?” sorusu bireysel olarak sorulmuş ve yazılı yanıtlamaları istenmiştir. Toplanan veriler, öğretmen adaylarının farklı gösterimler ile ilişkilendirdikleri düşünceleri doğrultusunda içerik analizine tabi tutulmuş ve kodlar oluşturulmuştur.

Bulgular

Yapılan analizler doğrultusunda, birinci sınıf matematik öğretmeni adaylarının farklı gösterimlere ilişkin düşünceleri ortaya çıkarılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmen adaylarının farklı gösterimlere ilişkin düşünceleri

Kod	Öğretmen Adayı	n	%
Anlamayı/kavramayı sağlama	4, 16, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41	13	31
Görsel düşünme	31, 34, 36	3	7
Matematiği somut hale getirme	28, 30	2	5
Soyut düşünme	32	1	2
Analitik düşünme	6	1	2
Farklı bireylerin öğrenmesini sağlama	5, 9, 10, 11, 13, 15, 34, 35	8	19
Farklı çözüm yollarını/örnekleri bilme	3, 11, 17, 21, 25, 41, 42	7	17
Matematik dilindeki farklı kullanımları bilme	2, 12, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 29	10	24
Farklı bakış açısı kazanma	1, 6, 14, 31, 32, 33, 34, 40	8	19
Gerçek yaşam durumlarını açıklama/başa çıkabilme	1, 7, 8, 13, 14, 24, 30, 33	8	19

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adayları ağırlıklı olarak farklı gösterimleri, matematikte anlamayı ve kavramayı sağlama (%31) ve matematik dilindeki farklı kullanımları bilme (%24) ile ilişkilendirmişlerdir. Bunların yanı sıra, farklı çözüm yollarını bilme (%17), farklı bireylerin öğrenmesini sağlama (%19), farklı bakış açısı kazanma (%19) ve gerçek yaşam durumlarını açıklama (%19) olarak ifade eden öğretmen adaylarının da olduğu görülmüştür. Ek olarak, az sayıda öğretmen adayı farklı gösterimlerin görsel düşünmeyi, matematiği somut hale getirmeyi ve analitik düşünmeyi desteklediğini de dile getirmiştir.

Farklı gösterimlerin anlamayı/kavramayı sağlamak için kullanıldığını ifade eden öğretmen adaylarından biri olan Ö38'in yazılı yanıtından alınan kesit aşağıda verilmiştir.

Ö38'in yazılı yanıtı: Bir matematiksel kavram hakkında ne kadar fazla bilgi
sarırsak o kadar kolayca öğrenilebilir. Başlangıçta öğrenmek ve bir başkası
öğretmesinde en iyisini öğrenmek adına olumlu bir eylemdir.

(Ö38)

Ö38'in yazılı yanıtı incelendiğinde, öğretmen adayı farklı gösterimleri bilmeyi, ilgili matematiksel kavrama yönelik daha çok bilgiye sahip olma olarak yorumlamıştır. Kavram ile ilgili çok bilgiye sahip olmanın da ilişkilendirmede ve başka durumlara uyarlayabilmede etkili olduğunu düşünmüştür. Öğretmen adayı doğrudan

ifade etmemiş olsa da, bağlantı kurma ve bilginin kullanılabilirliğine yönelik açıklamalarıyla kavramsal anlama ile ilişkilendirme yapmıştır.

Benzer şekilde Ö41 de anlamayı ve kavramayı sağlamada farklı gösterimleri bilmenin önemli olduğunu dile getirmiştir. Ö41'in yazılı yanıtlarından alınan kesit aşağıda verilmiştir.

$f(x) = 2x + 3$ iki x gerçek yaşam durumunda adım sayısını ifade ederken, cebirsel gösterimle bağımsız değişkeni ifade eder. Matematiksel kavramların farklı gösterimlerini bilmemek x 'in ne anlama geldiğini tam anlamıyla kavrayamazdık.

(Ö41)

Verilen kesitte görülebileceği gibi, Ö41 bir fonksiyon ifadesi üzerinde örnek vererek açıklama yapmıştır. $f(x) = 2x + 3$ ifadesindeki x ifadesinin gerçek yaşam bağlamında bir başka ifadeyle sözel ifadesinde adım sayısına, cebirsel anlamda ise bağımsız değişkene karşılık geldiğini açıklamıştır. x 'in bu her iki anlamını bilmenin x 'i anlamada önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayının ifadelerinden, bu iki anlamı birbirinden ayrı olarak yorumladığı ve aralarındaki ilişkiye odaklanmadığı söylenebilir. Oysaki bu aşamada kavramların farklı gösterimler açısından anlamlarını ayrı ayrı bilmenin ötesinde birbirleriyle ilişkilendirmenin olması gerekmektedir. Aksi halde farklı gösterimler bilinse bile kavramın tam olarak anlaşıldığından bahsedilmesi mümkün olmayacaktır. Bu doğrultuda, öğretmen adayının farklı gösterimlerin anlamayı sağlama yönündeki ifadelerinin eksik olduğu yorumlanabilir.

Kavramların farklı gösterimlerini bilmenin farklı bakış açısı sağlayacağını düşünen öğretmen adaylarının yanı sıra farklı gösterimlerin farklı bireylerin öğrenmeleri için uygun olması gerekçesiyle önemli olduğunu dile getiren öğretmen adayları da olmuştur. Tablo 1'de görülebileceği gibi toplamda 15 öğretmen adayı bu iki düşünceye sahiptirler. Bununla birlikte, farklı gösterimlerin, hem farklı bireylerin öğrenmesini sağlamada hem de farklı bir bakış açısı kazandırmada önemli olduğunu düşünen bir öğretmen adayı (Ö34) olmuştur. Ö34'ün yazılı yanıtından alınan kesit aşağıda verilmiştir.

Bir matematiksel kavramın farklı gösterimlerini bilmek
- Herkes aynı şekilde ve aynı sürede anlayamaz herkesin anlama kapasitesi farklı olduğu için bu öğrenim kolaylığı sağlar
- matematiksel olarak ifade ettiğimizde anlamadığımız şeyleri modellerle daha rahat olarak anlatabiliriz çünkü görsellik daha akıldadır.
- Deney ve uygulamayla gösterdiklerimizi kolay öğrenilir çünkü insan gördüğü uygulamaların %80'ini unutmaz.
- farklı gösterim bilmek çok yönlü düşünceyi geliştirir olaylara bakış açımızı genişletir.
Bu sebeplerden dolayı farklı gösterimler bilmek önemlidir.

(Ö34)

Verilen kesitte görülebileceği gibi, öğretmen adayı farklı gösterimlerin farklı bireyleri desteklediğini ifade etmiştir. Her öğrencinin anlama süresinin ve kapasitesinin farklı olduğunu belirterek bu gerekçeler doğrultusunda farklı bireylere uygun gösterimler seçilmesi gerekliliğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra bir bireyin farklı matematiksel kavramları farklı şekillerde anlayabileceğini belirtmiş ve bu doğrultuda görselleştirmeye vurgu yapmıştır. Bu kapsamda farklı gösterimleri görselleştirmeye destekleyen somut modeller olarak ifade eden Ö34, bu şekilde öğrenmede kalıcılığın artacağını da belirtmiştir. Ek olarak, olaylara bakış açısının da farklı gösterimlerle destekleneceğini eklemiştir. Öğretmen adayı farklı gösterimleri birbiriyle ilişkilendirmeye yönelik açıklamalarda bulunmamıştır. Dolayısıyla her bir gösterimin birbirinden bağımsız farklı amaçlarla kullanıldığı fikrine sahip olduğu yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının genellikle ifade ettiği bir başka düşünce ise farklı çözüm yollarını ya da farklı örnekleri bilme olarak karşımıza çıkmıştır. Bu öğretmen adaylarının biri olan Ö21'in yazılı yanıtlarından alınan kesit aşağıda verilmiştir.

Matematiksel kavramın farklı yanlarını bilmek önemlidir çünkü her insan bir örnek üzerinden anlamaz ama farklı farklı örnekler üzerinden anlatsak anlaşılması kolay olur ve bir diğer kişiye bir insanın matematiğin gerekli ve her tarafta olduğunu gösterir

(Ö21)

Öğretmen adayının ifadeleri incelendiğinde, bir kavramın anlaşılmasında farklı örnekler üzerinden açıklamanın önemli olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen adayı için, farklı örnekleri içeren matematiksel kavramları her bireyin bir örnek üzerinden anlamasının her zaman mümkün olmayacağı düşüncesi ön plandadır. Dolayısıyla farklı örneklerin sınıfta sunulması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda, farklı gösterimleri örnek soru çözümlerindeki farklılıklar olarak yorumladığı söylenebilir. Öğretmen adayı matematiksel öğrenmede kavramsal anlama ya da ilişkilendirme gibi sürece yönelik ifadelerde bulunmazken farklı soru türlerini çözebilmenin önemli olduğu düşüncesiyle sonuç odaklı yorumlamalar yapmıştır.

Farklı gösterimler ile ilgili ortaya çıkarılan bir diğer düşünce ise matematik dilindeki farklı kullanımları bilmedir. Bu düşünceye sahip öğretmen adaylarından biri olan Ö20'nin yazılı yanıtlarından alınan kesit aşağıda verilmiştir.

mesela bölme işlemi a ve b'nin bölünmesi
 $\cdot \frac{a}{b}$, $\cdot \frac{a}{b}$, $\cdot a:b$ gibi farklı gösterebiliriz

(Ö20)

Verilen kesitte görülebileceği gibi, Ö20 bu düşüncesini bölme işlemi üzerinden açıklamıştır. Bölme işleminin farklı gösterimlerle ifade edilebileceğini açıklayan Ö20'nin bu ifadelerine dayalı olarak, farklı gösterimleri sadece terminoloji kullanımındaki farklılıklar olarak ele aldığı söyleyebiliriz. Farklı gösterimler doğrultusunda terminolojideki farklılıkları bilmek ve bu kullanımları uygun bir şekilde yapabilmek matematiksel öğrenme için önemlidir. Ancak farklı gösterimleri sadece terminolojideki farklılıklar olarak açıklamak öğretmen adaylarındaki eksiklikleri ortaya çıkaran bir bulgu olmuştur.

Öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak ifade ettikleri bir diğer düşünce ise gerçek yaşam durumlarını açıklamada ya da bu durumlarla başa çıkabilmede farklı gösterimleri bilmenin önemli olduğudur. Bu kategorideki öğretmen adaylarından biri olan Ö2'nin yazılı yanıtlarından alınan kesit aşağıda verilmiştir.

- Gerçek yaşama uygun gösterimlerini yapabilmek için.
Örneğin: Bir fonksiyonun cebirsel ve grafiksel gösteriminde eğimi grafik üzerinde göstermek daha uygun olabilir.
ya da güneş sistemini maketle göstermek daha uygundur.

(Ö2)

Verilen kesit incelendiğinde, öğretmen adayının farklı gösterimlerin gerçek yaşam durumlarını modellemek için kullanıldığını ifade ettiği görülmüştür. Farklı durumları matematik ile açıklamak için farklı gösterimlerin uygunluğunu dile getirmiştir. Bu açıklamasını ise eğimi göstermede fonksiyonun grafiksel gösterimden yararlanmanın uygun olduğunu belirterek örneklemiştir. Ancak öğretmen adayının verdiği örnek gerçek yaşam bağlamı ile ilişkili değildir. Bir diğer örnekte ise, güneş sistemini maketle göstermede somut bir model kullanımının uygunluğunu açıklamıştır. Bu örneği de bir model kullanımı olsa da matematiksel modellemeyi doğrudan açıklamamaktadır. Öğretmen adayının hem gerçek yaşam durumlarıyla matematiği ilişkilendirmesinde hem de farklı gösterimlere ilişkin bilgisinde eksikliklerinin olduğunu yorumlayabilir.

Bu düşünceye benzer şekilde, Ö13 gerçek yaşam durumlarında farklı gösterimleri bilmenin önemini farklı bir şekilde açıklamıştır. Öğretmen adayının yazılı yanıtından alınan kesit aşağıda verilmiştir.

- * Matematiği kavramsal olarak anlatmak kavramın öğrenilmesi adına çok önemlidir.
- * Bir matematiksel kavramın farklı gösterimlerini bilmek bir kavramın ne işe yaradığını, günlük yaşamda nasıl ve nerede karşımıza çıktığını bilmemiz ve ona göre uygulamamız için önemlidir.
- * Günlük hayatta karşımıza çıkan sorunları çözümlenmek ve günlük yaşamı o kavramla bağdaştırmak adına önemlidir.

(Ö13)

Ö13 farklı gösterimleri bilmenin gerçek yaşamda karşılaşılan farklı durumları yorumlamada ve problemleri çözmeye önemli olduğu dile getirmiştir. Öğretmen adayları bir kavramın günlük yaşamda farklı gösterimleriyle karşılaşılabileceğini ve bunların bilinmesi halinde karşılaşılan durumlarla başa çıkılabileceğini ifade etmiştir. Farklı gösterimleri öğrenen bireyin de bu gibi durumlara karşı hazırlıklı olacağını düşünmüştür. Bunlara karşın, öğretmen adayları farklı gösterimleri matematiksel öğretim süreçleriyle ilişkilendirmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının kavramların farklı gösterimlerine ilişkin sınırlı düşüncelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları bir kavramın farklı gösterimlerini bilmenin anlamayı desteklediğini söylemiş olsalar bile kavramsal anlama için önemli olan ilişkilendirmeye vurgu yapmamışlardır. Grafik, tablo, cebirsel ifade gibi farklı gösterimlere odaklanan öğretmen adaylarının bunları ilişkilendirmeden ayrı ayrı ele aldıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu düşüncelerinin yüzeysel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı gösterimlerin ayrı ayrı öğrenilmesinin önemli olduğu, her birinin farklı amaçlar için uygun olduğu gibi düşünceler matematiksel öğrenme ve öğretme süreçleri için yeterli değildir. Bu sebeple öğretmen adaylarının öncelikle kavramsal anlam ve çoklu gösterimlerin ilişkisi üzerine geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ainsworth (2006) da öğrenenlerin bir kavramın tek gösterimi yerine farklı gösterimlerinden elde edilen bilgileri bütünleştirilmelerinin daha derin anlamalar oluşturmalarını destekleyeceğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adayları kavramları farklı yönlerden ele alma ve farklı şekillerde uygulayabilme durumlarına da değinmişlerdir. Bir kavramı tam anlamıyla öğrenebilmek o kavramı karşılaşılan durumlar karşısında yorumlayabilmeyi ve kullanabilmeyi sağlamaktadır. Diğer taraftan bir kavramı farklı yönlerden uygun şekillerde ele alabilen bir öğrencinin kavramı öğrendiğini de söyleyebiliriz. Ancak öğretmen adaylarının ifadelerinde matematiksel öğrenmeye yönelik bir açıklama olmaması, onların farklı gösterimleri farklı durumlarla ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının matematiksel sembollerin farklı gösterimlerine değinmişlerdir. Matematikte yapılan çeşitli işlemlerin matematik dilinde farklı kullanımları bilmenin önemli olduğuna değinmişlerdir. Matematiksel öğrenmede matematik dili öğrenciler için önemli bir araç (Thompson & Rubenstein, 2000) olmakla birlikte matematik öğretiminde farklı gösterimleri bilmek terminoloji kullanımının yanı sıra daha kapsamlı bir süreci gerektirmektedir.

Ortaya çıkan bir diğer sonuç ise farklı gösterimlerin farklı çözüm yolları ile açıklanmasıdır. Bu düşünceye sahip öğretmen adayları için matematik yapmak soru çözmek ile ilişkilidir. Dolayısıyla bu öğretmen adayları için matematiği öğrenebilmek demek kavram ile ilgili farklı türdeki soruları çözebilmek demektir. Farklı gösterimler de bu doğrultuda farklı örnekler ve sorular olarak yorumlanmıştır. Birinci sınıf öğretmen adaylarının bu eksik düşüncelerinin sebebi kendilerinin dahil olduğu öğrenme süreçlerinde, farklı gösterimlerin birbirinden ilişkisiz şekilde ele alınmış olması ve farklı gösterimin sadece matematiksel dil kullanımı açısından yorumlanmış olması olabilir.

Öneriler

Birinci sınıf öğretmen adaylarının bu düşüncelere sahip olması onların önceki öğretim süreçlerinin yansımasıdır. Öğrencilere kendilerine sunulan öğrenme süreçlerinde farklı kavramların farklı kullanımlarında farklı gösterimlere vurgu yapılması, bu gösterimlerin ilişkili bir şekilde ele alınmaması, matematiğin soru çözmeye olarak yorumlanması bu tür sonuçların ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Bu doğrultuda farklı gösterimlerin ne olduğu üzerine tartışmadan önce öğretmen adaylarının matematiksel öğrenme, matematik yapma, kavramsal anlama, işlemsel anlama ve ilişkilendirme gibi önemli süreçleri anlamlandırmaları sağlanmalıdır. Bu kapsamda, öncelikle Analiz, Matematiğin Temelleri, Analitik Geometri gibi birinci ve ikinci sınıf düzeyinde alan derslerinin ağırlıklı olduğu aşamalarda kavramsal anlamalarını sağlayacak öğretim süreçleri tasarlanmalıdır. Öğretmen adayları bu tür süreçlere öğrenci olarak dahil edilmeleri onların öğretmen olarak tasarlama konusuna fikir verecektir. Buna karşın, onların bu dersler kapsamında düşünmelerinin beklenmediği, ilişkilendirme yapmalarının istenmediği, öğretmen merkezli öğretim süreçlerine dahil edilmesi sonraki aşamalarda onlardan kavramsal anlamayı destekleyecek süreçler tasarlamalarını beklemek anlamlı olmayacaktır.

Bununla birlikte, alan öğretimi dersleri kapsamında öncelikli olarak “Matematik yapmak ne anlama gelir?”, “Matematiksel öğrenme nasıl bir süreci gerektirir?” gibi sorular üzerinde tartışmaları ardından bunlar için farklı gösterimlerin birbirleriyle ilişkilendirilmesinin önemli olduğunu fark etmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen eğitimi

kapsamında alan eğitimi derslerine ek olarak çoklu gösterimlerle ilişkili seçmeli dersler verilerek öğretmen adaylarının bilgileri derinleştirilebilir. Farklı gösterim şekillerinin farklı öğrenciler için anlamlı olmasının yanı sıra her birinin ilişkili olarak ele alınmasının kavramsal öğrenme için önemli olduğu hem teorik hem de uygulamaları süreçlerle kazandırılabilir.

İleriki çalışmalarda, öğretmen adaylarının farklı gösterimlere ilişkin düşünceleri görüşmeler yapılarak daha da ayrıntılandırılabilir. Bu kapsamda ortaya çıkarılan sonuçlar öğretmen adaylarıyla paylaşılarak gelişimleri desteklenebilir. Ayrıca birinci sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde öğretmen adaylarının farklı gösterimlerle ilgili ne düşündükleri sorularak dört yıl boyunca gelişimleri ve değişimleri ortaya çıkarılabilir. Bu süreç boyunca eksik yönlerini geliştirme amaçlı çeşitli içeriklerin yer verildiği eğitimlere dahil edilebilirler.

Kaynaklar

Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. *Learning and instruction, 16*(3), 183-198.

Rittle-Johnson, B., Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 346-362.

Ross, A., & Willson, V. (2012). The effects of representations, constructivist approaches, and engagement on middle school students' algebraic procedure and conceptual understanding. *School Science and Mathematics, 112*(2), 117-128.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics. (2001). *Practice-based professional development for teachers of mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Thompson, D. R., & Rubenstein, R. N. (2000). Learning mathematics vocabulary: Potential pitfalls and instructional strategies. *The Mathematics Teacher, 93*(7), 568-574.

Trigonometrik Fonksiyonların Periyoduna İlişkin Öğrenci Anlaması: Geogebra ve Modelleme Etkinliklerini İçeren Bir Öğretim Deneyi

Özlem KIZILIŞIK SAMBUR

Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi,
ozlemkizilisik@gmail.com

Zeynep Kübra OKYAY

Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi,
zeynepkalman@hotmail.com

Hatice TURHAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi,
haticetrhn35@gmail.com

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
esra.bukova@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, bir 11. sınıf öğrencisinin trigonometrik fonksiyonlarda periyot kavramını öğrenme sürecindeki anlamasının izlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada nitel araştırma paradigması benimsenerek öğrencilerin düşünme sürecini betimleme ve yorumlama yolu ile model oluşturma fırsatı veren öğretim deneyi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcısı İzmir ilindeki bir devlet okulunda öğrenim gören ve daha önce trigonometrik fonksiyonlarda periyot kavramını öğrenmemiş bir 11. sınıf öğrencisidir. Öğretim deneyinden önce öğrencinin periyot kavramına ilişkin anlayışlarını belirlemek için bir klinik mülakat gerçekleştirilmiştir. Devamında ardışık iki günde periyot kavramına ilişkin etkinlik dizisi uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın verilerini öğrenci ile gerçekleştirilen klinik mülakatların video kayıtları, öğretim deneyindeki etkinlik uygulamaları boyunca alınan video kamera kayıtları ve öğrencinin çözüm kağıtları oluşturmaktadır. Verilerin toplanması süreciyle eş zamanlı olarak devam eden analizler gerçekleştirilmiştir. Ardından öğretim deneyinin transkriptleri hem öğrencinin düşünceleri, ifadeleri ve yaptıkları hem de araştırmacının sorularını içerecek şekilde yapılmıştır. Veri transkripti sonucunda öğrencinin anlamasını şekillendiren düşüncelerin ilişkilendirilmesi için geriye dönük analizler yapılmıştır. Bu çalışma ile öğrencinin periyot kavramına yönelik bilgisini günlük yaşamla ilişkilendirerek yapılandırabildiği ve geogebra uygulamalarının öğrenci anlamalarını şekillendirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Bir öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları modelleme etkinlikleri ve teknoloji

kullanımının öğrenci anlamalarındaki gelişimi desteklemede önemli birer araç olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinlikleri sınıf öğretiminde ve daha fazla öğrenciye uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Geogebra, Matematiksel Modelleme, Öğretim Deneyi, Periyot, Trigonometrik Fonksiyon.

Abstract

In this study, it is aimed to examine a 11th grade student's understandings in the process of learning the concept of period in trigonometric functions. The qualitative research paradigm was adopted in the study and teaching experiment method was used which gives opportunity to model of students' thinking through interpretation of students' thinking processes. The participant of the study is an 11th grade student studying at a public school in Izmir and has not learned the concept of period in trigonometric functions. Before the teaching experiment, a clinical interview was conducted to determine the students' pre-understanding. Afterwards, a series of learning activities was implemented for the concept of period in two consecutive days. The data of the study consists of video recordings of clinical interviews conducted with the student, video camera recordings taken during the activities implementation in the teaching experiment and student's solution papers. The ongoing analyzes were conducted simultaneously with the data collection process. The video records of the teaching experiment were transcribed including both the student's ideas, expressions and actions and the researcher's questions. The transcript were analyzed with retrospective analyzes to relate the student's ideas and understanding. The participant could construct his knowledge of period concept by associating it with daily life and geogebra applications were effective in shaping student's understanding. The results of this study conducted with one student showed that modeling activities and the use of technology were important tools to support the development of student understanding. Based on the results of the study, it is recommended to implement the activities carried out in classroom teaching experiments.

Keywords: Geogebra, Mathematical Modeling, Teaching Experiment, Period, Trigonometric Function

1.Giriş

Ülkemiz lise matematik dersi öğretim programında elli dört ders saati süren öğretimi ile de önemli kavramlarından biri olan trigonometrinin öğretiminde öğrenci anlamalarının destekleneceği öğretim uygulamaları gerçekleştirilmelidir. Bu öğretim uygulamalarının öğrencilerin kavramsal anlamalarını sağlayacak şekilde yapılandırılması önemlidir. Trigonometri öğrencilerin öğrenme sürecinde güçlükler ve yanlışlar yaşadıkları, ilişkilendirmeler yapmaksızın fonksiyondan bağımsız ele aldıkları zor ve karmaşık bir konu olarak nitelendirdikleri bir kavram olarak görülebilmektedir. Benzer şekilde öğretmenler de trigonometri öğretiminde çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir. Oysa tarihsel gelişim açısından ortaya çıkışı ve gelişimi düşünüldüğünde trigonometrinin matematik, geometri, analitik geometri ve analiz öğrenme alanları için önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Tarihsel gelişim içinde ilk olarak cebirsel gösterimlerle ele alınan trigonometrinin güneş saatine dayalı olarak ortaya çıktığı (Dönmez 2002) bilinmektedir. Ancak günümüze değin trigonometrinin gelişimi göz önüne alındığında pek çok kavramın oluşumuna hizmet ettiği açıkça görülebilir. Bu düşüncelerden hareketle öğrencilerin kavramsal anlamalarını destekleyecek şekilde öğretim uygulamalarının yapılması önemlidir. Bu yolla

öğrenciler trigonometrik kavramları yorumlayabilirler ve bilgilerini gerçek yaşam problemlerini çözmek için kullanabilirler. Bu sağlandığında matematik eğitiminin temel amaçlarından biri olan kavramları anlayabilen, ilişkilendirebilen ve kurduğu ilişkileri gerçek yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmek (MEB, 2013) de mümkün olacaktır.

Trigonometri konusu matematik müfredatlarında geniş bir şekilde yer almasına karşın yapılan araştırmalar öğrencilerin bu alanda yetersiz anlamalar geliştirdiklerini ortaya koymaktadır (Doğan, 2001). Öğrencilerin trigonometri konusundaki kavram yanlışlarının temelinde geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımın dayattığı ezber uygulamaların ve öğrencilere trigonometrik fonksiyonları görselleştirebilme imkanı sunan zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının sunulmamasının yer aldığı söylenebilir (Demetgül, 2001&Steckroth, 2007). Dikici ve İşleyen (2004) herhangi bir konuda güçlük çeken öğrencilerin daha sonraki konularda başarıya ulaşmalarının zor olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle trigonometri konusunda güçlük çeken ve kavram yanlışlığına sahip olan öğrencilerin ilerleyen konularda (türev, integral gibi) başarılı olmaları beklenemez. Özellikle trigonometriyi oran olarak sınırlandıran öğrenci anlayışlarını geliştirmek trigonometrinin farklı kavramlarla ilişkilendirmesini kolaylaştıracaktır. Özgen, Aygün ve Hanazay (2017) trigonometrik fonksiyonları diğer kavramlarla ilişkilendirmek ve özellikle fonksiyon olarak algılamak için grafiklerin önemine değinmektedirler. Bu bağlamda trigonometrik fonksiyonların ve grafiklerinin anlaşılması için önemli bir kavram olan periyodun kavramsal anlamayı destekleyecek şekilde ele alınması ve bu yönlü öğrenci anlamalarının desteklenmesi gerekmektedir.

Periyot tekrarlanan örüntü durumlarına (Tanışlı&Olkun, 2009) örnek olarak gösterilebilir. Periyot kavramı, mevsimler, ayın evreleri ve günün saatleri gibi birçok doğa olayında karşımıza çıkan bir kavram olup aynı zamanda tüm matematik programlarında açık ya da gizli bir şekilde yer almaktadır. Direkt olarak “periyot” terimi matematik öğretim programında 8.sınıf düzeyinde “geometrik şekillerin periyodik olarak ötelenip yansıtılması sonucunda yeni şekiller oluşturulmasında (Tahan, 2013), 11. sınıf düzeyinde periyot ve periyodik fonksiyonun tanımında, trigonometrik fonksiyonların periyodik olduğunun belirtilmesinde, günlük hayatta periyodik olarak tekrar eden durumları içeren problemlerin çözümünde ve trigonometrik fonksiyonların gerçek/gerçekçi hayat problemlerinin modellenip çözülmesi süreçlerinde yer alır (MEB, 2013). Bu nedenle çalışmamızda da öğretim programına uygunluk açısından modelleme etkinliklerinden yararlanılmıştır. Modelleme etkinliklerinde öğrenciler gerçek yaşam durumlarını anlamlandırmak için kendi modellerini oluşturmakta (Lesh&Zawojewski, 2007) ve matematiksel kavramlarla gerçek yaşamı ilişkilendirerek kavramsal öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler (Lesh&Doerr, 2003). Bu argümana dayalı olarak çalışmamızda modelleme etkinliklerini içeren bir öğretim deneyi gerçekleştirdik.

Trigonometri konusunun içerisinde yer alan üçgenler, çokgenler, analitik düzlem, temel fonksiyon bilgileri ve çemberin analitiği gibi temel matematiksel kavramların eksikliğinden dolayı öğrencilerin büyük çoğunluğu trigonometri konusunu öğrenmede güçlük yaşamaktadır. Sadece cebirsel formüller ile açıklanmayan işlemler olan trigonometrik fonksiyonlarda öğrencilerin bu işlemleri fonksiyon olarak görmeleri gereken muhakemeye sahip olmaları gerekmektedir (Breidenbach, Dubinsky, Hawks&Nichols, 1992’den akt. Özgen, Aygün &Hanazay, 2017). Çetin (2011) öğretmen adaylarının tanjant ve kotanjant fonksiyonlarının grafiklerinin çiziminde sayı doğrusunu doğru bir şekilde kullanamadıklarını ve birbirine bağlı olarak tanımlanan kavramları birbirinden bağımsız gibi kullandıklarını göstermektedir. Güntekin ve Akgün (2011) ise trigonometri konusunda ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin açıların radyan cinsinden ifadesinde, birim çemberde trigonometrik fonksiyonların

eksenlerle eşlenmesi ve değerlerin hesaplaması noktasında, trigonometrik denklemlerin çözümünde ve trigonometrik bağıntıların uygulanmasında güçlükler yaşadıklarını saptanmıştır. Marchi (2012) ise çalışmasında öğrencilerin “sin” fonksiyonunu girdi ve çıktı ile bir fonksiyon olarak görmede güçlükleri olduğunu saptamıştır (akt. Özgen, Aygün & Hanazay, 2017). Trigonometri kavramı ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak trigonometrik fonksiyonların periyotlarına ilişkin öğrenci anlamasının derinlemesine incelendiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırmalar göz önüne alındığında öğrencilerin trigonometrik fonksiyon fikrini geliştirmeleri, kavramı cebirsel olarak sınırlandırmak yerine fonksiyonun farklı temsil biçimleriyle ilişkilendirerek genişletmeleri ve bu süreçte trigonometrik fonksiyonlar için önemli bir yapıtaşısı olan periyot kavramını anlamlandırmaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu doğrultuda araştırmada trigonometrik fonksiyonlarda periyot kavramı ile ilgili öğretim uygulamaları modelleme etkinlikleri bağlamında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, bir 11. sınıf öğrencisinin trigonometrik fonksiyonlarda periyot kavramını öğrenme sürecindeki anlamasının izlenmesidir.

2.Yöntem

Bir onuncu sınıf öğrencisinin trigonometrik fonksiyonlarda periyot kavramına ilişkin anlamalarının gelişiminin izlendiği bu çalışmada nitel araştırma paradigması benimsenmiş ve öğretim deneyi yöntemi kullanılmıştır. Matematik eğitiminde kullanılan, öğrencilerin düşünme sürecini betimleme ve yorumlama yolu ile model oluşturma fırsatı veren öğretim deneyi yöntemi, matematik öğrenme sürecindeki zihinsel gelişimleri incelemek için kullanılan bir yöntemdir (Kabael ve Akın, 2016). Öğretim deneyi, Cobb ve Steffe'ye (1983) göre araştırmacıların öğretmen rolü üstlenerek yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde kendi düzenlemiş oldukları etkinlikleri uygulayarak öğrencilerin gelişimini ve ilgisini yorumlamalarına dayanan bir araçtır. Piaget'in klinik görüşme yönteminden ortaya çıkan öğretim deneyi öğrencilerin matematik ile ilgili ön bilgileri, mevcut bilgilerinden kaynaklanan hataları, düşünme ve davranışlarının ortaya çıkarılarak öğrencilerin matematiği yapılandırma sürecini geliştirecek yaklaşımları içerecek şekilde planlanan öğretim tasarımlarıdır (Steffe ve Thompson, 2000). Temel amacı öğrencilerin öğrenmelerini ve akıl yürütmelerini incelemek olan öğretim deneyi dinamik bir yöntem olup, araştırmacının öğretim sürecini tasarladığı, etkinlikleri organize ettiği, temel olarak keşfedici yapıda olduğu ve öğrencilerdeki bilgi/kavram gelişimini izlemeyi amaçladığı kavramsal bir araçtır (Steffe&Thomson, 2000). Çalışmada da öğrencinin araştırmacıların geliştirdiği etkinlik uygulamaları boyunca anlamalarını incelemek amaçlandığından öğretim deneyi yöntemi tercih edilmiştir.

2.1.Katılımcı

Çalışmanın katılımcısını bir devlet okulunda 11. sınıfta öğrenim görmekte olan bir erkek öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcı, matematik dersine giren matematik öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak etkinlik uygulamaları süresince zihinsel eylemlerinin anlaşılabilirliği için iletişime açık olma ve çekingen olmama ölçütlerine göre belirlenmiştir. Ek olarak katılımcının periyot, periyodik fonksiyon ve trigonometrik fonksiyonların periyoduna ilişkin bilgilerinin olmamasına dikkat edilmiştir.

2.2.Uygulama Süreci

Öğretim deneyi gerçekleştirilmeden önce öğrencinin periyot kavramına ilişkin anlayışlarını belirlemek için bir klinik mülakat gerçekleştirilmiştir. Klinik mülakatta ön ölçme amaçlı sorulan sorulardan çıkan sonuçlara göre periyot kavramına ilişkin geliştirilen iki etkinlik uygulamasına geçilmiştir. Etkinliklerin asıl uygulamasından önce iki farklı araştırmacının her biri birer öğrenciyle olmak üzere toplamda iki öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Devamında bu uygulamadaki öğrenci anlamaları değerlendirilmiş, etkinliklerin içeriğindeki bazı sorular çıkarılmış, soruların bazılarında birleştirmeler yapılmış, anlaşılmayan kısımlar daha açık hale getirilmiş ve öğrencinin zihinsel eylemlerini daha iyi ortaya koyacağı düşünülen yeni sorular eklenerek iki etkinlik uygulamanın verimliliği açısından iki alt bölüme ayrılmıştır. Böylece etkinlikler uygulamaya hazır hale getirilmiş ve bir araştırmacı tarafından ardışık iki günde katılımcı öğrenciye uygulanmıştır. İlk olarak Ay'ın Evreleri adlı etkinliğin ilk aşamasında öğrenciye günlük yaşamdan örnekler verilerek periyot kavramı hissettirmeye çalışılmış, ikinci aşamasında ise üç grafik verilip periyot kavramına zemin hazırlayacağı düşünülen grafik aralığı, genişliği, grafiğin nasıl devam edeceği gibi sorularla etkinlik tamamlanmıştır. Bu etkinliğin günlük yaşam bağlamından fonksiyonların periyodik olma durumlarına yönelik geçişi kolaylaştıracağı düşünülmüştür. İkinci olarak uygulanan *Nord Kapp'ta Güneşin Hareketi* adlı etkinlik ise, öğrencinin trigonometrik fonksiyonların periyodik olduklarını zihninde anlamlandırabilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Bu etkinlik de yine günlük yaşam bağlamı ile başlatılmış ve ikinci aşamasında öğrenciye ' $f(x)=a.\sin(bx+c)+k$ ' türündeki fonksiyonlarda katsayıların değişiminin sonucunda fonksiyonların grafiklerindeki değişimin fark edilmesini amaçlayan geogebra alt yapılı etkinlik ile sonlandırılmıştır. Etkinlik sonunda öğrenciden verilen trigonometrik fonksiyonun periyoduna ilişkin genelleme yapması beklenmiştir. Etkinlik uygulamasının sonunda öğrencinin kosinüs fonksiyonunu incelemesi ve grafiğini çizmesine yönelik bir klinik mülakat daha gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerini öğrenci ile gerçekleştirilen klinik mülakatların video kayıtları, öğretim deneyindeki etkinlik uygulamaları boyunca alınan video kamera kayıtları ve öğrencinin çözüm kağıtları oluşturmaktadır. Etkinlik uygulamaları boyunca öğrenciden sesli düşünmesi istenmiş ve araştırmacı öğrenci anlamasını açığa çıkarabilmek için sürekli sorular sormuş ve öğrencinin düşüncelerini anlamaya çalışmıştır.

2.4. Veri Analizi

Verilerin toplanması süreciyle eş zamanlı olarak devam eden analizler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinin ardından geriye dönük analizler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci ile eş zamanlı gerçekleştirilen analizler klinik mülakat ve etkinlik uygulaması boyunca araştırmacının ilk elden veriye aşına olması ve uygulama boyunca öğrenci anlamasına yönelik yaptığı çıkarımlara dayanmaktadır. Katılımcı ile gerçekleştirilen etkinlik uygulamaları ve klinik mülakatların video kayıtları geriye dönük analizler için hem öğrencinin düşünceleri, ifadeleri ve yaptıkları hem de araştırmacının sorularını içerecek şekilde kelimesi kelimesine transkript edilmiştir. Böylece öğrencinin anlaması geriye dönük analizlerle de test edilmiştir. Transkript metinlerinin analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve daha sonra bir araya gelerek bütünleştirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Klinik Mülakat Sonucu Öğrenci Anlaması

Öğretim deneyindeki uygulamalara başlamadan önce öğrencinin periyot kavramına ilişkin anlayışını belirlemek için bir klinik mülakat gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu ön ölçme sonucunda öğrencinin birim çemberi yarıçapı 1 birim olan bir çember olarak çizmediği ve herhangi bir çember olarak çizdiği görülmüştür.



1) Bize birim çember çizer misin?

Öğrencinin birim çemberin ne olduğuna ilişkin fikrinin olmadığı anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından birim çember konusunda öğrenci düşünmeye yönlendirilmiş olsa da öğrencinin birim çember ile ilgili çıkarımlar yapamadığı anlaşılmıştır. Öğrenci ile araştırmacı arasında birim çemberle ilgili geçen diyalog aşağıdaki gibidir:

A= Peki ben bunu diğer çemberlerden nasıl ayırt edeceğim. Birim çember olmasının özelliği ne?

Ö= Koordinat düzlemi üzerinde olması.

A= Tamam, evet. Birim olmasının sebebi ne? Birim çember denmesinin sebebi ne?

Ö= Tek nokta üzerinde olduğu için mi?

A= I ı. Neden birim denir? Mesela bazı çemberler büyüktür bazı çemberler küçüktür değil mi? Bunun sebebi ne?

Ö= Açılara bağlı olabilir. Değer verdiği noktalara bağlı

A= Öyle midir? Yani bu noktadan çizsem adı başka, bu noktadan çizsem adı başka mı olur?

Ö= Cık.

A= Birim çember denmesinin sebebi nedir sence?

Ö= Bir fikrim yok

Klinik mülakatın ilerleyen aşamalarında öğrencinin birim çember üzerinde verilen bir A noktasının her 360 derecelik turda aynı noktaya denk geleceğini ve bu noktaların sinüs ve kosinüs değerlerinin aynı olacağını bildiği görülmüştür. Öğrencinin birim çemberde 360° dönme sonucu oluşan noktalar hakkındaki sorulara cevabı:

Ö= 390 yaparsak buraya gelir.

A= Öyle mi, neden peki? 390 dedin değil mi şuraya?

Ö= Çevresi 360 derece zaten.

A= Hah, evet.

Ö= Onun için. 360'ta tekrar A1 noktasına gelmesi için 30 daha ekleyeceğiz, 390 olur.

A= Güzel. Bir daha başka bir açı var mıdır mesela?

Ö= 390, hımmm, 780 var.

A= 780 mi? İyi bak istersen.

Ö= 2 tur atarız.

A= Hah, 2 tur atarsın. Nasıl oluyor 360+360 daha 720 üzerine bir de

Ö= 30+30 daha 60

A= Ama 30 gidecektik.

Ö= Ha pardon. O zaman 750.

Öğrencinin periyot kelimesini matematiksel anlamda bilmediği kimya dersindeki periyodik tabloda yer bulma ile ilgili örnekler verdiği başka bir diyalog esnasında görülmüştür:

A= Peki, periyot ifadesini daha önce duydun mu?

Ö= Duydum.

A= Duyduysan nasıl tanımlarsın, ne diyebilirsin periyotla ilgili yani bize?

Ö= 1. Periyot, 2. Periyot

A= 1. Periyot, 2. Periyot ne demek? Neyin 1. Ve 2. Periyodu. Günlük hayatta mı?

Ö= Gerçi periyot, kimyada daha çok kullanıyoruz ama.

A= Ha. Kimyada. Ne var kimyada?

Ö= 5A grubu mesela, periyot filan vardı.

A= Ha bir tablo var onu söylüyorsun sen.

Ö= Aynen.

A= Peki başka var mı periyot kavramını duyduğun bir yer, ya da periyot ne demek sana göre?

Ö= Sanki matematikte geliyor da hangi konuda geldiğini hatırlamıyorum.

Öğrenciden $\sin x$ fonksiyonunun grafiğini çizmesi istendiğinde analitik düzlemde dik üçgen oluşturmaya çalıştığı, trigonometrik fonksiyon denildiğinde açıklama yapamayıp grafiği sorulduğunda verdiği cevaplardan ise sinüs ve kosinüsün trigonometrik orandan ibaret olduğu yanlışlığına düştüğü görülmüştür. Aynı zamanda öğrencinin fonksiyon ve fonksiyonun grafiği fikrinin olmadığı anlaşılmıştır.

A= Peki. $\sin x$ fonksiyonunun grafiğini çizebilir misin?

Ö= $\sin x \dots$ (düşünüyor).

A= Evet, ne hatırlıyorsun $\sin x$ ya da bir grafik nasıl çizilir? Oradan düşün oradan çizmeye çalış.

Ö= Şurada 90 oluyor zaten.

A= Evet. Grafiğine nasıl geçersin?

Ö= Çizgi çekmeyecek miyiz?

A= Iı. $\sin x$.

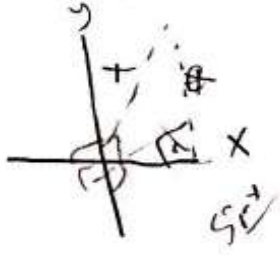
Ö= Ha. Karşısı \sin , şurası x olsun şurası x olsun. Mesela 90 derece $\sin 90=1$ oluyor.

A= Grafiğini nasıl çiziyorsun?

Ö= Hatırlayamıyorum şu an da.

A= Hatırlamıyorsun. Peki, trigonometrik fonksiyon diyince aklına ne geliyor?

Ö= Trigonometri diyince 30-60-90 üçgeni, Pisagor falan onlar aklıma geliyor.



3.2. Ay'ın Evreleri Etkinliği Sonucu Öğrenci Anlaması

Ay'ın Evreleri günlük yaşam bağlamı başlayan birinci bölümde öğrenci Ay'ın hareketinin tekrarlanan bir hareket olduğunu ve öğrencinin buradaki düzeni fark etmiştir.

A= Nasıl başlıyor ilk?

Ö= Yeni ay.

A= Sonra

Ö= İlk dördün

A= Sonra

Ö= Dolunay

A= Sonra

Ö= Son dördün

A= Evet sonra tekrar

Ö= İlk dördün, iki hafta sonra dolunay, üç hafta sonra Son dördün 4 hafta sonra tekrar Yeni Ay konumunda görülür.

Öğrencinin düzeni fark etmiş olduğu bunu sürekli tekrar etme olarak dile getirdiği ancak bu durumuna ek olarak beklenen belli sıklıkta tekrar etme fikrine varamadığı görülmüştür. Günlük yaşamdan Ay'ın evreleri gibi durumlara farklı örnekler istendiğinde öğrenci örneklerini sıralamış öğrenci anlaması sürekli tekrar etme fikri üzerine yoğunlaşmıştır.

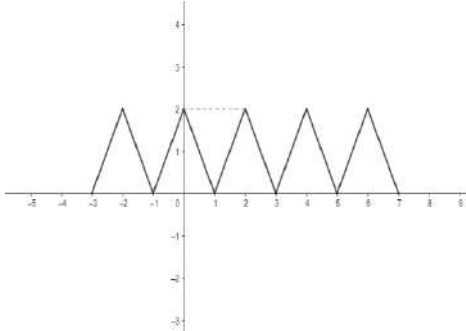
A= 4 Hafta. Peki. Diyor ki, bu fotoğrafla yanıtladığın sorularla ilgili bir çıkarımda bulunabilir misin? Ne yaptı burada yani bu sorular soruldu da sana nereye vardırıttı.

Ö= Ay'ın döngüsünü anlattırdı bana burada.
A= Ay'ın döngüsü. Nasıl bir döngü bu?
Ö= Yeni Ay, İlk dördün, Dolunay, Son Dördün.
A= Ama nasıl ilerleyen bir döngü bu?
Ö= Sürekli tekrar eden bir döngü bu.

Öğrencide var olan düzen fikri ile oluşmayan belli sıklık fikri ise aşağıdaki diyalog da görülmektedir:

A= Sadece bu, peki. Diyor ki, günlük hayatınızda belli sıklıkta tekrar eden durumlara örnek verebilir misin? Bunun gibi sürekli tekrar eden böyle.
Ö= Ev okul. Evden okula mesela.
A= Ha, hep aynı şey de mi tekrar sıklığına sahip peki ev-okul.
Ö= Bana göre öyle de, başkasını bilemem de.
A= Nasıl oluyor mesela eve gidiyorsun sonra ne zaman okula geliyorsun mesela. Ev-okul dedin değil mi?
Ö= Aynen.
A= Nasıl oluyor? Mesela kaçta eve gidiyorsun sonra tekrar kaçta okula geliyorsun, nasıl bir vakit geçiyor mesela?
Ö= Mesela 3.50 de okuldan çıkıyoruz, eve gittiğimde saat 6 oluyor. Ders çalıştıktan sonra uyuyorum tekrar sabah oluyor aynı okula geliyorum.
A= Aynı okula geliyorsun. Peki varmı başka örnek burada düşün bakalım.
Ö= Immm.
A= Aynı sıklıkta tekrar ediyor böyle.
Ö= Teneffüs zili mesela.

Ay'ın evreleri etkinliğinin ikinci aşamasında üç grafik verilip periyot kavramına zemin hazırlayacağı düşünülen grafik aralığı, genişliği, grafiğin nasıl devam edeceği soruları ile etkinlik devam etmiştir. Bu aşama ile günlük yaşam bağlamından fonksiyonların periyodik olma durumlarına geçişin kolaylaşacağı düşünülmüştür. Öğrencinin verilen üç grafikteki soruları tek tek yorumlayabildiği, bu grafiklerin devamını çizebildiği, tekrar etme aralıklarını belirleyebildiği görülmüştür. Aşağıda birinci grafiğe ilişkin öğrenci düşünmesi verilmiştir.



A= Evet, şimdi 1. Etkinliğimizin devamı. Diyor ki, aşağıda bazı fonksiyon grafikleri vereceğiz 3 tane, bu birincisi. Ona göre yanıtlayınız diyor. Şimdi buna iyi bak diyor ki,
Ö= İkişer ikişer artış gösteriyor üçgen şeklinde olarak.
A= Ha, ikişer ikişer artış gösteriyor diyorsun, var mı başka söylemek istediğin?
Ö= Var. Örgü gibi.
A= Ne gibi?
Ö= Örgü gibi.
A= Örgü gibi. Tamam. Peki bu grafiği devam ettirmek istersen nasıl çizersin ve neden?
Ö= Aynı şekil, diğerlerine göre çizerim.
A= Mesela, bu taraftan devam eder mi?
Ö= -3,-5.
A= Çizerken dikkat ettiğin başka bir nokta oldu mu, bir tek şu aralığa mı dikkat ettin?
Ö= Aynen, her birinin arasında boşluk oluyor mesela.
A= Başka?
Ö= Başka. Tek sayılar var.
A= Başka neye dikkat ettin?
Ö= Yüksekliği hep 2.

Öğrencinin 'Grafiklerin ortak ve farklı yönleri nelerdir?' sorusuna verdiği yanıtların geometrik terimlerle sınırlı kaldığı bu yüzden periyot kavramını fonksiyon grafikleri üzerinden oluşturamadığı görülmüştür:

A= Demi. Peki. Diyor ki, bu üç grafikten yola çıkarak biri nasıldı şöyle üçgen gibiydi, biri parabol gibiydi bir de bunlar da böyle parça parça değil mi?

Ö= Evet.

A= Diyor ki, benzer ve farklı yönleri var mı? Önce sırayla benzer yönleri var mı onu söyle bize.

Ö= Birimleri var mesela, birimleri şey.

A= Birimler var başka?

Ö= Yükseklik var.

A= Yüksekliği var, yükseklik dediğin yukarı çıkıp iniyor herhalde demi?

Ö= Hıhı.

A= Peki, farklı yön var mı?

Ö= Biri üçgen, biri kareye benziyor, biri parabole benziyor.

A= Ha, şekil farklı diyorsun, şekil farklı. Bunlar nelerdir demiş zaten. Var mı başka söylemek istediğin?

Ö= Cık.

A= Yok, tamam teşekkür ederiz.

3.3. Nord Kapp'ta Güneş'in Hareketi Etkinliği Sonucu Öğrenci Anlaması

İkinci bölüm olarak ele alınan bu etkinlik öğrencinin trigonometrik fonksiyonların periyodik olduklarını zihninde anlamlandırabilmesi amacıyla verilen *Nord Kapp'ta Güneş'in Hareketi* üzerinedir. Bu etkinlik de yine günlük yaşam bağlamı ile başlatılmıştır. Öğrencinin birinci etkinliğin ikinci bölümünde sürekli aynı döngü ilişkilendirmesini yapması bu etkinlikte de yorumlama yapmasına yardımcı olmada etkili olmuştur:

A= En yüksek 12:00, en alçakta 24:00. Peki diyor ki Güneş'in 6 da bulunduğu noktaya bir daha ne zaman gelir diyor? Güneş'in 6 da bulunduğu nokta neresi, şurası. Buraya bir daha ne zaman gelir diyor. İyi düşün.

Ö= 24 saat sonra.

A= Yani ertesı gün sabah mı?

Ö= Hıhı.

A= 24 saat sonra. Diyor ki, güneş belirli zaman aralıklarında aynı noktaya geliyor mu? Bu durumu nasıl yorumlarsın?

Ö= Öncelikle geliyor.

A= Neden geliyor?

Ö= Çünkü sürekli aynı döngüyü devam ettiriyor.

Öğrencinin sinüs fonksiyonu için karşı bölü komşu cevabı vermesinden trigonometrik fonksiyon bilgisine sahip olmadığı, sinüs ile cosinüsü trigonometrik oran/kural olarak gördüğü için alacağı değerleri hesaplamada oranları kullandığı görülmüştür:

A= Belirli saatlerden dolayı diyorsun. Ya dünyanın şekli ya da belirli saatlerden dolayı. Peki Trigonometrik fonksiyon deyince aklına ne geliyor, yine aynı sorumuz.

Ö= Hiçbir şey gelmedi.

A= Az önce konuşmuştuk hatırlıyor musun? Ne gelmişti o zaman?

Ö= Şey demiştiniz devamlı böyle hareket eden

A= Yo yo kendin düşün, trigonometrik fonksiyon deyince aklına ne geliyor?

Ö= $f(x)$ fonksiyonu değil mi?

A= $f(x)$ geliyor, tamam. Peki sinüs ve cosinüs deyince aklına ne geliyor? Bunlar fonksiyon mudur?

Ö= Fonksiyon. Sinüs karşı bölü hipotenüs

A= Tamam.

Ö= cosinüs komşu bölü hipotenüs.

A= Karşı bölü hipo, komşu bölü hipo. Peki bunlar fonksiyon mudur?

Ö= Trigonometrik kural da fonksiyon değildir.

A= Fonksiyon değil, trigonometrik kural öyle mi?

Ö= Aynen.

Sinüs fonksiyonunun alabileceği değerler konusunda radyan kullanmadığı, derece üzerinden yorumladığı görülmüştür:

A= Tamam. Peki diyor ki sinüs ve cosinüs o zaman nasıl şeylerdir demişiz, sen ona zaten fonksiyon olmadığını düşünüyorsun. Peki sinüs ve cosinüs hangi aralıklar arasında değişir? Hangi değerler arasında?

Ö= 360-90

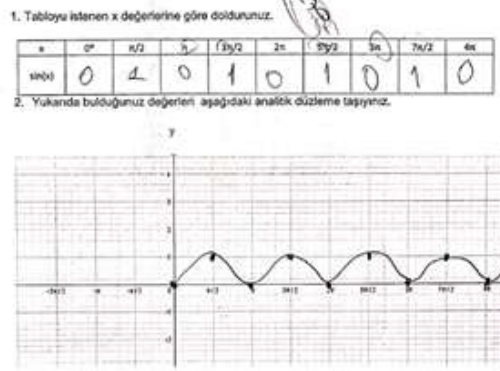
A= Sinüsün değeri?

Ö= 90 derece de değişiyor sinüs, sin90.

A= Bir daha söyle?

Ö= Sin90 değil mi?

İkinci etkinliğin ikinci aşaması öğrenciye $f(x)=a.\sin(bx+c)+d$ türündeki fonksiyonlarda katsayıların değişiminin sonucunda fonksiyonların grafiklerindeki değişimin farkedilmesini amaçlayan geogebra alt yapıli etkinlik ile sonlanmıştır. Etkinlik sonunda öğrenciden verilen fonksiyonun periyoduna ilişkin genelleme yapması beklenmiştir. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin sinüsü fonksiyon olarak algılanmadığı ve grafiğinin çizilemediği görüldüğü için öğrencinin grafik çizmesine destek olacağı düşünülerek bir tablo gösterimi eklenmiştir. Tablo gösterimi öğrencinin fikirlerini desteklemiştir ancak öğrenci bütün sinüs değerlerini pozitif olarak düşünerek değerleri hatalı atamıştır. Öğrencinin değerleri yanlış bulması analitik düzleme de noktaları yanlış taşımasına ve grafiği yanlış oluşturmasına sebep olmuştur.



Ö= 270 o da 1 o zaman, 180 tekrar 0. 180, 180 kere 90....450 (hesaplama yapıyor). Oda 1 olur, 270 ise 0, burası 0 olur, 360 burası da 0 olur

A= Acele mi ettin biraz sanki?

Ö= (Hesaplama yapıyor)

A= Sinüsü neye göre belirliyorsun bu arada?

Ö=

A= Tamam yani sin0'ı nasıl belirledin? Yani 0 olduğunu nereden anladın onu sormaya çalışıyorum

Ö= Dik geliyor. Dik geldiği için 0 olur

A= 0 olur tamam. sin90'ı nasıl belirledin?

Ö= sin90 değeri her zaman 1'dir benim bildiğim.

Bilgisayarda geogebra uygulaması ile $\sin x$ grafiği çizildiğinde grafiğini çizince öğrenci bu bölümün başlangıcında çizdiği $\sin x$ grafiğinin hatalı olduğunu farketmiştir.

A= Hah, onu az önce sana bilerek söyledim. 270° de aşağıya düştüğü için yani noktayı düşün burada 0, buraya geldiğinde birim çemberde düşün burası 1, buraya geldin 0, buraya geldin ne olur?

Ö= -1

A= Hah -1

A=Hah tamam

Ö= Orda hatam var

A= Güzel, tamam önemli değil şu anda öğrendik, peki diyor ki şimdi sinüs x bu doğru mu? sinüs x var mı sinüs 2x olması için hangi katsayıyı değiştireceğim?

Öğrenci sürgüde a katsayısının arttıkça grafiğin genişlediğini söylemiştir. Daha sonra verilen örnekler göre yüksekliğin arttığını farketmiştir. b katsayısının artmasını ise grafiğin sıkışması olarak tanımlamıştır.

A= Bunda da grafik genişliyor mu öylemi emin misin bak dikkat et

Ö= Büyüyor işte

A= Değişen ne bak küçültüyorum, -4 de doğru gidiyorum şimdi, -2 yaptım şimdi -4 yapıyorum ne söylersin?

Ö= Daha çok arası boşluk oldu

A= Boşluk değişiyor mu?

Ö= Hayır boşluk değişmiyor da yükseklik artıyor azalıyor

A= Tamam yükseklik, aslında daha yorum yapmayacaktık ama not edelim yükseklik artıyor mu?

Ö= Hayır

A= Her ikisinde de mi?

Ö= Her ikisinde

Öğrenci sürgüde c katsayısının değişimini yorumladığında ise c değerinin pozitif olmasının grafiği sola, negatif olmasının da grafiği sağa kaydırıldığını belirtmiştir.

Ö= Yüksekliği hiç değişmiyor sadece x noktası üzerinde sağ sola doğru kayıyor

A= x noktası üzerinde sağ sola kayıyor peki artı ve eksi olması etkiliyor mu?

Ö= Artı oldumu sola kayıyordu

A=Artı ise yani pozitifse sola eksi ise sağa güzel, burası için neyi değiştireceğiz?

Ö= b noktasını.

Öğrenci sürgüde d katsayısının değişimini yorumlarken, ilk başta d değerinin pozitif veya negatif olmasının grafiğin yüksekliğini değiştirdiğini söyleyerek hata yapmış olsa da daha sonra grafiğin y ekseninde yer değiştirdiğini belirterek düzeltmiştir.

Ö= x noktası üzerinde hiçbir değişiklik olmuyor sadece y noktasında yükseklik artıyor ya da azalıyor

A= Yükseklik mi?

Ö= y üzerinde artıyor azalıyor

A= y üzerinde azalıyor ve artıyor peki pozitifken ne oldu negatifken ne oldu diye sorsam?

Ö= Pozitifken yukarıya çıktı negatifken aşağıya indi.

Katsayıların grafikteki etkisini a, b, c, d katsayıları için tek tek öğrenci kendisi belirlemiştir ve grafikteki etkilerini yorumlayabilmiştir.

Ö= a nasıl etkiledi?

A= Şunu ben bir 0'lıyım istersen. a nasıl etkiledi grafiği?

Ö= Gitgide genişletiyordu filan, daraltıyordu yüksekliği

A= Yüksekliği etkiliyor yüksekliği ne yapıyor dedin?

Ö= Yüksekliği alçaltıyor ve yükseltiyor

A= Alçaltıyor, yükseltiyor peki b ye gelelim

Ö= x noktası üzerinde daralıyorlar

A= Hıh, ne oluyor böyle?

Ö= Etkilenebiliyorlar ya da eksi oldu mu genişliyorlar

A= Eksi olduğunda mı genişliyor? Ona şu an iyi bak

Ö= Şu an artı

A= Bak artı da küçültüyorum şu an, artıda büyütüyorum

Ö= Ama eksi ye doğru gidince, eksiye gidince daha çok geniş olmuyor mu?

A= Eksiye gidelim. Sonra eksiye bir bak 0 gidiyorum şu an, şimdi eksi yapıyorum bak şimdi, sıfırladım şimdi eksi yapıyorum, eksi yapıyorum, eksi yapıyorum, eksi yapıyorum

Ö= Sadece x ekseninde daralıyor ya da genişliyor

A= x ekseninde daralıyor ya da genişliyor, peki c'nin etkisi ne oldu şöyle yapalım, c'yi mesela arttırdım

Ö= x üzerinde sağa sola kaydırıyor

A= x ekseninde sağa sola kaydırıyor, b de de?

Ö= Yukarı aşağı iniyor

A= Yani?

Ö= y noktası üzerinde yukarı aşağı iniyor.

Öğrenci verilen grafikten hareketle $\sin x$ fonksiyonunun periyodu ile ilgili soruyu doğru yanıtlamış böylece periyod kavramının anlamını bildiğini göstermiştir.

A= y ekseninde yukarı aşağı, peki şimdi buda bir grafik doğrumu bu grafiğin bir periyodu var mı?

Ö= a noktası değil mi?

A= Ne demek istedin? Periyot ne demek?

Ö= Şekillerin tekrar etmesi

A= Tekrar etmesi çok güzel diyor ki bunun bir periyodu var mı? Şimdi b'ye de bakıyorum ben hemen. Hah şöyle bakarsak

Ö= Devamlı aynı şekil üzerine devam ettiriyor işte

A= Devam ediyor şekil, peki diyor ki hangi katsayılar bunun periyodunu yani bu aynı yere tekrar gelmesini...

Ö= 0, 180, 360

A= Olmuş, bunu etkileyen ne yani 180 oldu ya bu bunu 180 yapıp yapmayan şey bu katsayılarından hangisi mesela?

Ö= a değil mi?

Öğrenci $\sin x$ in periyodundan yararlanarak öncelikle b katsayısının pozitif değişimi sonucunda fonksiyon grafiklerini incelemiş ve periyodun değişimini b katsayısıyla ilişkilendirerek periyodu $2\pi/b$ şeklinde formülüne edebileceğini belirtmiştir.

A= 4'e böldük 4'le çarptık, peki o zaman ben sana herhangi bir şey versem burada $8x$ mesela $\sin 8x$ bunun periyodu için bir şey söyleyebilir misin?

Ö= 8 katına çıkacak, 8'e böleceğiz

A= O zaman 2π 'yi 8'e mi böleceğiz yani?

Ö= $\pi/4$

A= $\pi/4$ o zaman, şöyle bir şey söylesem bunun altına \sin herhangi bir ax desem daha doğrusu b diyeyim buradaki katsayım bx 'ti, o zaman burada ne yapacağım? Periyodu b'ye bağlı olarak nasıl bulabilirim?

Ö= bx ise, b'ye bölmeyecek miyiz bunu?

Öğrencinin mutlak değerli asıl formüle ulaşabilmesi için b katsayısının eksi olma durumları tekrar incelenmiş ve öğrenci mutlak değer negatif olamayacağını ve eksinin ortadan kalkmasının mutlak değer ile sağlanabileceğinin

farkına vararak \sin fonksiyonları için periyod formülünün $\frac{2\pi}{|b|}$ olduğunu ifade etmiştir.

A= 4'e böldük peki genel formülde sen demiştin ki $2\pi/b$ demiştin demi ama buradaki b, 4 buradaki b, -4 bunu elde etmek için aslında genel formüle bir şey eklemeli miyiz sence?

Ö= Eksi değil mi? Uzaklık negatif olur mu ki?

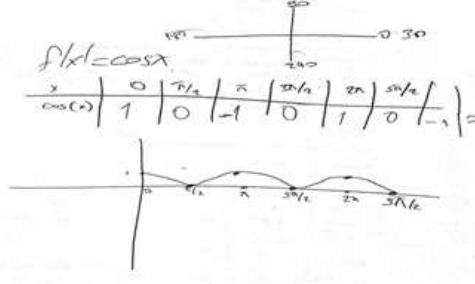
A= Hah, uzaklık negatif olmaz o yüzden uzaklıkla ilgili bir şey biliyorsunuz siz aslında uzaklığı temsil eden bir konu vardı hatırlıyor musun bak sayı pozitifte olsa pozitif negatifte olsa pozitif yapan şey neydi?

Ö= Mutlak değer değil miydi?

A= Çok güzel o zaman mutlak değer kime gelmeli formülde?

Ö= Paydaya

Öğrenciden son ölçme olarak $\cos x$ fonksiyonunun grafiğini çizmesi istenmiş, fakat öğrenci x 'e bağlı $\cos x$ değerlerini yazarken $\sin x$ 'deki gibi bütün değerleri pozitif düşünerek hata yapmıştır. Bu durum $\cos x$ fonksiyonunun grafiğini de yanlış çizmesine sebep olmuştur.



4.Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, bir 11. sınıf öğrencisinin trigonometrik fonksiyonlarda periyot kavramını öğrenme sürecinde anlamasının nasıl olduğu geogebra ve modelleme etkinliklerinden yararlanılarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencinin birim çember hakkında bilgisinin olmadığını göstermiştir. Öğrenci birim çemberi bilmemesine rağmen, birim çember üzerinde verilen bir noktanın 360 derecelik turlarda yine aynı yere denk geleceğinin farkında olmuştur. Bu durum öğrencide esas ölçü fikrinin varlığını göstermiştir. Öğrenci periyot kelimesine dair matematiksel bir anlayışa sahip olmamakla birlikte periyodu yalnızca kimya dersindeki periyodik tablo ile ilişkilendirmiştir. Bu hem matematik hem de terim bilgisi açısından bilgi eksikliğinin olduğunu göstermiştir. Öner ve Ertekin'in (2015) çalışmasında da öğretmen adaylarının "Periyot kavramından ne anlıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar detaylı incelendiğinde, katılımcıların %25'inin yanıtlarında fizikle ilgili kavramların bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmamızdan elde edilen bulgular da Öner ve Ertekin'in (2015) çalışmasında olduğu gibi öğretmen adaylarının periyot kavramına yönelik kavram imajlarının diğer branş derslerinde aldıkları eğitimle birlikte şekillendiğini destekler niteliktedir. Öğrenciden $\sin x$ fonksiyonunun grafiğini çizmesi istendiğinde öğrencinin ilk aklına gelen analitik düzlemde bir dik üçgen oluşturmak, bir kenara $f(x)=y$ yazmak olmuştur. Ayrıca trigonometrik fonksiyon için de 30-60-90 üçgeni, Pisagor gibi yorumlar yapması öğrencide trigonometrik fonksiyon yerine trigonometrik oran fikrinin oluştuğunu göstermiştir. İkinci etkinlikte de sinüs dik üçgendeki kenar uzunluklarının oranını ifade etmesi trigonometrik oran algısının devam ettiğini ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin trigonometrik fonksiyonları, fonksiyon olarak görmemelerinden kaynaklı olabilir. Araştırmalar trigonometrinin üçgen ve oran temsilleri ile öğretilmesinin öğrencilerde öğrenme güçlüklerinin ortaya çıktığını göstermiştir (Delice, 2005; Güntekin ve Akgün, 2011; Marchi, 2012; Orhun, 2001).

Günlük yaşam bağlamı Ay'ın Evreleri etkinliği ve farklı fonksiyon grafiklerine ilişkin incelemeler öğrencide periyot kavramına dair belirli bir sıklık ve düzenli devam etme fikrini oluşturdu ve bu sıklıkları sayısal değerlerle belirleyebilir olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencinin grafikleri yorumlarken grafikleri oluşturan çizgiler için

üçgen, paralel ve kare gibi geometrik şekillerle açıklamalar yapması fonksiyonun grafiğine odaklanmak yerine şekli yorumlamaya odaklandığını göstermiştir. Birinci etkinlik sonucunda periyot kavramıyla ilgili oluşan sürekli devam etme fikri Güneş'in Hareketi Etkinliğini olumlu yönde desteklemiştir. İlk etkinlikteki sinüs fonksiyonuyla ilgili trigonometrik oran fikrine ek olarak ikinci etkinlikte bu fonksiyonunun hangi değerleri alacağı sorusuna ise öğrencinin radyan ölçü birimini kullanmadan cevap verdiği ve fonksiyonu derece cinsinden yorumlayamadığı bu nedenle de sonuca ulaşamadığı görülmüştür. Öğrencinin birim çember konusundaki eksiklikleri de sinüs değerlerini hep pozitif almasına ve grafiği x ekseninin üstünde çizmesine sebep olmuştur. Geogebra ile desteklenen etkinliğin devamında ise katsayıların ne olması gerektiğini bilen öğrenci $\sin x$ grafiği ile ekranda karşılaştığında kendi çiziminin hatalı olduğunu fark etmiştir. Geogebra kullanımının olumlu etkilerinden bir diğeri de katsayıların etkisinin incelenmesinde görülmüştür. Öğrenci katsayıların grafikteki etkisini her katsayı için doğru belirleyebilmiş ve grafiğin periyodunu etkileyen katsayının b katsayısı olduğunu söyleyebilmiştir. b katsayısının etkilediğini fark eden öğrenci aynı zamanda periyot formülünü $\frac{2\pi}{|b|}$ şeklinde bulabilmiştir. Bu durum öğrencinin uzaklığın negatif olamayacağını bildiğini bir başka deyişle mutlak değer kavramına ait ön bilgilerinin tam olduğunu göstermiştir. Etkinliğin sonunda ölçme değerlendirme yapma amacıyla öğrenciden $\cos x$ fonksiyonunun grafiğini çizmesi istenmiş ancak öğrencinin birim çember konusunda var olan bilgi eksikliği öğrencinin bu grafiği de hep pozitif değerli çizmesine neden olmuştur. Bununla birlikte öğrenci kosinüs fonksiyonun da periyodik bir fonksiyon olduğunu belirleyebilmiştir.

5.Öneriler

Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğretim deneyinin başlangıcında öğrencinin birim çember ve birim çemberden yararlanarak çeşitli açılarda trigonometrik değerlerini bulmaları sağlanarak eksik bilgileri varsa tamamlanmalıdır. Birim çember bilgisi trigonometrik fonksiyonlar konusunda önemli bir yere sahiptir. Sinüs grafiğinin çizimi için verilen tablonun pozitif değerlerle doldurulup negatif değerlerin göz önüne alınmaması öğrencinin birim çemberde hep uzunluk düşündüğü fikrini düşündürmektedir. Etkinliklerin sonundaki ölçme değerlendirme olarak kullanılan $\cos x$ fonksiyonunun grafiğinin çiziminde de aynı hata ile karşılaşmıştır. Bu nedenle etkinliklerin daha anlamlı hale gelebilmesi için birim çember bilgisini öne çıkaracak soruların etkinliklere eklenmesi veya etkinliklerin yeniden yapılandırılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin birim çember kavramına yönelik bilgilerinin bulunup bulunmadığını anlamak amacıyla derinlemesine araştırmalarda yapılabilir.

Trigonometrik fonksiyon yerine öğrencilerde oluşan trigonometrik oran algısının üstesinden gelebilmek için çoklu temsillerle öğrencilerin tanıştırılması ve kullanılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin fonksiyonların grafiği ile ilgili uygulamalar yapmaları da trigonometrik fonksiyon fikrini destekleyecektir. Grafikselleştirme becerilerinin gelişimi için trigonometri öğretiminde üçgen ve oran temsilleri ile öğretime başlamanın öğrencilerde öğrenme zorlukları yaratacağı düşünülmektedir. Çeşitli araştırmalarda da trigonometrideki öğretimin üçgen ve oran temsilleri ile öğretiminden dolayı öğrencilerde çeşitli zorlukların ortaya çıktığı görülmektedir (Delice, 2005; Güntekin ve Akgün, 2011; Marchi, 2012; Orhun, 2001).

6.Kaynakça

Akın, A., & Kabael, T. Bir matematik eğitimi araştırmasına dayalı öğretim deneyi deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 7-27.

Cobb, P., & Steffe, L. P. (1983). The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 83-94.

Çetin, Ö. F. (2011). Koordinat düzleminde birim çember yardımıyla tanjant ve kotanjant fonksiyonlarının grafik çiziminde sayı doğrusu kullanımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 123-141.

Delice, A. (2005). Türk ve İngiliz eğitim sisteminde matematik eğitiminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.

Demetgül, Z., (2001). *Trigonometri konusundaki kavram yanlışlarının tespit edilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Dikici, R. & İşleyen, T., (2004). Bağntı ve fonksiyon konusundaki öğrenme güçlüklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 105-116.

Doğan, A., (2001). *Genel liselerde okutulan trigonometri konularının öğretiminde öğrencilerin yanlışları, yanlışları ve trigonometri konularına karşı öğrenci tutumları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik Anabilim Dalı, Konya.

Dönmez, A. (2002). *Matematiğin öyküsü ve serüveni*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Güntekin, H., Akgün, L. (2011). Trigonometrik kavramlarla ilişkin öğrencilerin sahip olduğu hatalar ve öğrenme güçlükleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:01 No:40 Syf: 98-113.

Lesh, R., Cramer, K. A., Doerr, H., Post, T., & Zawojewski, J. (2003). Model developments equences: Models and modeling perspectives on mathematics pr. *In Beyond Constructivism: Models and modeling perspectives on mathematicspr* (pp. 35-58). Lawrence Erlbaum Associates.

Lesh, R., Yoon, C., & Zawojewski, J. (2007). John Dewey revisited: Making mathematics practical versus making practice mathematical. *Foundations for the future in mathematics education*, 315-348.

Marchi, D.J. (2012). *A study of the understanding of the Sine function through representations and the process and object perspectives*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ohio State University.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaöğretim matematik (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara

Öner, A., Ertekin, E. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının periyot kavramıyla ilgili kavram imajları. *GEFAD / GUJGEF* 35(2): 333-353.

Özgen, K., Aygün, N., Hanazay, H. (2017). Lise öğrencilerinin trigonometrik fonksiyonlarda grafik çizme becerileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* Cilt 11, Sayı 2, Aralık 2017, sayfa 52-81.

Steckroth, J. J. (2007). *Technology-enhanced mathematics instruction: Effects of visualization on student understanding of trigonometry* (pp. 1-421). University of Virginia.

Steffe, L. P., & Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: Under lying principles and essential elements. *Handbook of research design in mathematics and science education*, 267-306.

Tahan, Ş.G. (2013). *İlköğretim matematik 8 ders kitabı*. Ankara: Can Matematik Yayınları.

Tanışlı, D. & Olkun, S. (2009). *Basitten karmaşığa örüntüler*. Ankara: Maya Akademi.

Lise Matematik Öğretmeni Adaylarının Kavramsal Analizleri

Arş. Gör. Dr. Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK

Pamukkale Üniversitesi, aytug.deu@gmail.com

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, esra.bukova@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı lise matematik öğretmeni adaylarının gerçekleştirmiş oldukları kavramsal analizleri incelemektir. Durum çalışması desenine dayalı yürütülen çalışmanın katılımcılarını yirmi iki 3. sınıf matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri-I dersi kapsamında ikişer veya üçer kişilik çalışma grupları oluşturularak lise matematik öğretim programında yer alan bir kavramın analizini yapmaları istenmiştir. Dokuz grup birbirinden farklı olacak şekilde bir kavram tercih etmişler ve yapmış oldukları kavramsal analizi yazılı olarak sunmuşlardır. Öğretmen adaylarını kavramsal analizleri tematik analizi yöntemine tabi tutularak incelenmiştir. Grupların tamamı literatürden yararlanarak kavramı analiz etmişlerdir. Kavramlara ilişkin incelemelerini matematiksel tanım, öğretim programı, kavram ile ilgili ön bilgiler, öğrencilerin olası güçlükleri ya da kavram yanlışları, günlük yaşam ve diğer disiplinler ile ilişkisi ve tarihsel gelişimi kategorilerine dayandırdıkları görülmüştür. Öğretmen adayları kavramı sadece tanımlayıp matematiksel yapısını ayrıntılı ortaya koyacak çalışmamalar yapmamıştır. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının kavramlara ilişkin bilgilerinin derinleştirilmesine yönelik çalışmalar yapma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Sözcükler: kavramsal analiz, lise matematik öğretmeni adayı, matematik öğretimi

Abstract

The aim of this study is to examine high school mathematics student teachers' conceptual analysis. This study, which was a qualitative case study, was conducted with twenty-two 3rd grade high school mathematics student teachers. The participants were asked to make conceptual analysis of a concept in the high school mathematics curriculum as groups in two or three people in the course of Mathematics Teaching Method. The all nine groups selected a concept different from each other's and made a conceptual analysis in written. The written conceptual analysis were analysed with thematic analysis. All groups made conceptual analysis by considering the literature. They also based the conceptual analysis on the categories of, curriculum, prior knowledge, students' possible difficulties, relation to real life and other disciplines and historical development. The student teachers defined the concepts without doing studies for revealing the structure of the concepts deeply. These results showed the necessity for studies to make student teachers' knowledge deep.

Keywords: conceptual analysis, high school mathematics student teacher, mathematics teaching.

Giriş

Matematik öğretimini etkili bir şekilde yürütebilmek, kavramlara ilişkin derin bilgiye ve öğrenci düşüncesi bilgisine sahip olmak ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin bu bilgilerinin güçlenmesini sağlayan faktörlerden biri öğretimden önce kavramın içerdiği temel fikirleri ayrıntılandırmak ve öğrencilerin kavram ile ilgili ne düşünebileceklerini belirlemeye çalışmak bir başka ifadeyle kavramsal analiz gerçekleştirmektir. Thompson (2008) kavramsal analizin müfredat gelişiminde rehber olma ya da kazandırılması hedeflenen fikirlerin anlaşılmasının yolunu tanımlamak için gerçekleştirilebileceğini ifade etmiş ve öğrencilerin belirli durumlarda neler bildiklerini ve ne anladıklarına ilişkin modeller oluşturmak, öğrencilerin matematiksel öğrenmeleri için uygun olabilecek yolları tanımlamak, öğrencilerin önemli fikirleri anlamasını engelleyebilecek ve bazı durumlarda problem oluşturabileceği bilinen yolları tanımlamak ve fikirlerin temellerinin anlaşılmasında çeşitli yolların tutarlılığını ve uygunluğunu analiz etmek amaçlarıyla kullanılabilirliğini açıklamıştır. Clements ve Sarama (2004) da müfredatın, öğrenme ve öğretme sürecinin birden fazla kavramsal mercekten incelenerek varsayımları içeren öngörülerin oluşturulması gerektiğini dile getirmişlerdir. Kavramsal analiz kavramla ilgili diğer kavramların farkında olmadaki ve öğrenci düşüncelerini tam olarak belirlemede kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin kavramsal anlamaları için onlara sunulacak etkinliklerin tasarlanmasında araştırmacıların ve öğretmenlerin kavramsal analiz yapması gerekmektedir. Bir kavramın öğretimine ilişkin planlama yapılmadan ve öğrenme

etkinlikleri tasarlanmadan önce yapılması gereken önemli bir aşama olan kavramsal analiz öğretmen adayları tarafından da kazandırılması gereklidir. Bu gereklilik göz önüne alınarak öğretmen adaylarının belli bir kavram üzerinde kavramsal analiz yapmaları ve bu kavramsal analizlerinin doğrultusunda etkinlikler tasarlamalarını istemek önemli görülmüştür. Kavramsal analiz yapmaları öğretmen adaylarının hem kavram bilgilerini derinleştirecek hem de öğrencilerin düşüncelerine ilişkin bilgilerinin gelişimi sağlanacaktır. Böylelikle alan ve alan öğretimi bilgilerinin güçlendirilmesine de imkan verilecektir. Öğretmen adaylarının yapmış oldukları kavramsal analizleri incelemek onların bu süreçte neleri dikkate aldıklarını ya da neleri göz ardı ettiklerini belirleme imkanı verecektir. Bu sayede onların ihtiyaç duydukları desteğin içeriği ayrıntılandırılabilir. Böyle bir süreçte dahil olmaları öğretmen adaylarının iyi matematik öğretmenleri olarak yetiştirilmeleri hususunda önemli olacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı lise matematik öğretmeni adaylarının gerçekleştirmiş oldukları kavramsal analizleri incelemektir.

Yöntem

Lise matematik öğretmeni adaylarının yapmış oldukları kavramsal analizlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, durum çalışması desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarını yirmi iki 3. sınıf matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Özel Öğretim Yöntemleri-I dersi kapsamında öğretmen adaylarının ikişer veya üçer kişilik çalışma grupları oluşturmaları ve lise matematik öğretim programında yer alan bir kavramı seçerek kavramsal analizini yapmaları istenmiştir. Dokuz grup birbirinden farklı olacak şekilde bir matematiksel kavram tercih etmişler (bkz. Tablo 1) ve bu kavramlar üzerine kavramsal analizlerini gerçekleştirmişlerdir.

Tablo 1. Gruplara ve kavramlara ilişkin bilgiler

Grup	Cinsiyet	Kavram	Sınıf düzeyi
G1	E-E	Çokgen	10.sınıf
G2	K-K-K	Üslü İfadeler	9.sınıf
G3	K-K	Diziler	11.sınıf
G4	K-K-K	Süreklilik	12.sınıf
G5	E-E	Köklü İfadeler	9.sınıf
G6	E-E	Limit	12.sınıf
G7	K-K	Kümeler	9.sınıf
G8	E-E-E	Trigonometri	11.sınıf
G9	K-K-K	Çember	10.sınıf

Öğretmen adayları kavramsal analizlerini kendi deneyimleri, uzman görüşleri ve literatür taraması doğrultusunda tamamlamışlardır. Öğretmen adaylarının yazılı olarak verdikleri kavramsal analiz raporları çalışmanın verileri olup bu veriler tematik olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Yapılan analizler doğrultusunda, matematik öğretmeni adaylarının kavramsal analizlerini farklı temalar doğrultusunda yaptıkları görülmüştür (Tablo 2). Bu temalar, kavramın matematiksel tanımı, öğretim programındaki yeri, ilişkili olduğu ön bilgiler, diğer disiplinler ya da günlük yaşam ile ilişkisi, öğrencilerin olası güçlükleri ya da kavram yanlışları ve kavramın tarihsel gelişimidir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının kavramsal analiz temaları

Kavramsal analiz temaları	Grup
Matematiksel tanım	G1, G2, G3, G7, G9
Öğretim programındaki yeri	G1, G2, G5
Kavram ile ilişkili ön bilgiler	G1, G2, G3, G4, G7
Diğer disiplinlerle/günlük yaşam ile ilişkisi	G1, G3, G5, G6, G7
Öğrencilerin olası güçlükleri ya da kavram yanlışları	G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9
Tarihsel gelişimi	G5, G8

Tablo 2 incelendiğinde, grupların tamamının kavramsal analizde öğrencilerin olası güçlüklerini ya da kavram yanlışlarını inceledikleri görülmüştür. Öğrencilerin kavramlara ilişkin olası yanlış ve güçlüklerini inceleyen öğretmen adaylarının tamamı literatürdeki kitap ya da makalelerden yararlanmışlardır. Bu gruplardan biri olan G9'un bu tema ile ilişkili kavramsal analizinden bir kesit aşağıda verilmiştir.

G9:

*“11. sınıf öğrencilerinin güçlükleri,
Çember içindeki herhangi bir noktanın merkez kabul edilmesi,
Çember içerisinde yer alan herhangi bir doğru parçasının bir dörtgenin açıortayı olacağı düşüncesi,
Soruda verilmese de çemberin içindeki çokgenlere rastgele açı değerleri yerleştirme,
Merkez ile teğetin değme noktasını birleştirememe,
Çevre açıları ile yaylar arasındaki ilişkiyi uygulamamadır.”*

G9, 11.sınıf düzeyindeki çember kavramı üzerine yapmış olduğu analizinde literatürden yararlanarak öğrencilerin karşılaşılabileceği güçlükleri liste olarak ifade etmiştir. Buna karşın, bu güçlüklerin nedenini, birbiriyle ilişkisini ya da kavramın öğrenilmesi sürecinde nasıl önüne geçilebileceği gibi durumlara yer vermemiştir. G9'un yaklaşımına benzer şekilde, diğer gruplarda güçlükler ya da yanlışlar üzerine herhangi bir irdeleme yapmamışlardır.

Gruplardan beşi inceledikleri kavramın analizinde matematiksel tanımını ele almışlardır. Ancak grupların tanımlamaları incelendiğinde, hepsinin sadece yüzeysel olarak tanımlı yazdığı ve açıklama ya da gerekçelendirme yapan ifadelerde bulunmadığı görülmüştür. Bu gruplardan G1 ve G7'nin kavramsal analizlerinden alınan kesitler aşağıda verilmiştir.

G1:

“Çokgen, düzlemde herhangi üçü doğrusal olmayan n tane noktayı ikişer ikişer birleştiren doğru parçalarının oluşturduğu kapalı şekillerdir.”

G7:

*“Değişik kaynaklarda küme kavramı için;
“Nesnelerin herhangi bir topluluğu” (Lucas,1990, s.107),
“Belirli nesnelerin (şeylerin) topluluğu veya ailesi” (Bayraktar, 2000, s.1),
“İyi tanımlanmış nesneler topluluğu” (Irmak, 2008, s.53),
“İyi tanımlanmış tekrarsız nesnelerin bir topluluğu” (Cengiz, 2005, s.1),
“İyi tanımlanmış birbirinden farklı nesneler topluluğu” (Aydın, Erbaş ve Biberoglu, 2010, s.24) ve
“Nesnelerin iyi tanımlanmış topluluğu” (Sinha,2009,s.2;Freitag,2012,s.77)”*

Verilen kesitlerden görülebileceği gibi, çokgen üzerine çalışan G1, çokgenin tanımını ifade etmiştir. Ancak tanımdaki “...herhangi üçü doğrusal olmayan...”, “... n tane noktanın ikişer ikişer birleştirilmesi...”, “...doğru parçaları...”, “...kapalı şekil...” ifadelerinin anlamının ne olduğu, bu ifadelerin değişmesi halinde ne gibi eksiklikler olacağı, bu tanımdaki temel fikirlerin neler olduğu gibi sorulara yanıt verecek şekilde ayrıntılı analiz yapmamıştır. Kümeler üzerine çalışan G7 de sadece literatürden kümelerle ilgili tanımlamalara yer vermiştir. Bu tanımlamaların birbirinden neden farklılaştığını yorumlamamıştır. Ayrıca, “iyi tanımlanmış”, “topluluk”, “belirli nesneler” gibi kavramların açıklamasını da yapmamıştır.

Bir diğer tema olarak öğretmen adayları öğretim programını incelemişlerdir. Öğretim programını inceleyen üç gruptan biri olan G5'in kavramsal analizinden alınan kesit şu şekildedir:

G5:

*“Köklü sayılar konusu ortaöğretim matematik dersi programında 9. sınıfta verilmiştir. Bu konuya yönelik kazanımlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2005a, s.70).
1. Bir gerçek sayının pozitif tam kuvvetten kökünü ve üslü biçimini açıklayarak köklü sayılara ait özellikleri, üslü sayıların özelliklerinden yararlanarak gösterir ve köklü sayılarla ilgili uygulamalar yapar.
2. Negatif olmayan bir gerçek sayının karekökünü ve üslü biçimini açıklayarak kareköklü sayılara ait özellikleri belirtir ve kareköklü sayılarla ilgili uygulamalar yapar.”*

G5 köklü ifadelerle ilgili kavramsal analizinde kavramın öğretim programında ne şekilde ele alındığını incelemiştir. 2018 yılında güncellenen bir öğretim programı olmasına karşın G5, 2005 yılındaki öğretim programını incelemiştir. Güncel öğretim programını ele almamasının yanı sıra, farklı sınıf düzeyleri kapsamında kavramın öğretim programındaki yerini, diğer kazanımlarla ilişkisi ve önceki sınıf düzeylerindeki kazanımlarla ilişkisini de incelememiştir. Diğer iki grup da benzer şekilde hem eski öğretim programını ele almışlar hem de ayrıntılı incelemeler yapmamışlardır. Dolayısıyla kavramlara temel oluşturacak fikirlerin hangi sınıf düzeyinde,

hangi öğrenme alanları kapsamında ve hangi kazanımlar doğrultusunda öğrenilmeye başlandığı ortaya çıkarılmamıştır.

Kavramsal analizde kavramın öğretim programındaki yerinin incelemesinin yanı sıra kavram ile ilişkili ön bilgileri de inceleyen gruplar olmuştur. Bu gruplardan biri olan G2'nin raporundan alınan bir kesit aşağıda verilmiştir.

G2:

“Üslü sayıların tam olarak anlaşılabilmesi için çarpma işleminin iyi kavranması gerekmektedir. ... 6. Sınıf doğal sayılarda işlemler konusunda öğrendiği kuvvet(üs), taban, üslü ifade kavramlarına hâkim olması... mutlaka öğrencilerin tam sayılar, rasyonel sayılar ve bu sayılarla ilgili dört işlem konularındaki bilgi eksikliklerini gidererek konuya hazır olmaları... Üslü sayılarda denklemler bölümünde öğrencilerin sorun yaşamaması için temel denklem ve eşitsizlikleri anlamış olması gerekir.”

G2 üslü ifadeler üzerine yapmış olduğu kavramsal analizde üslü ifadelerin anlaşılması için çarpma işleminin iyi kavranması gerektiğini belirtmiştir. Tekrarlı çarpma üslü ifade için başlangıç noktası iken lise düzeyinde farklı sayı kümeleri kapsamındaki üslü ifadeler tekrarlı çarpmanın ötesindedir. Ancak verilen kesitte görülebileceği gibi, G2 üslü ifadelerin kavramsal öğrenilmesine temel olabilecek ön bilgilere, kavramlara ya da fıkirlere değinmemiştir. Bununla birlikte, üs ve taban kavramlarının bilinmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca üslü ifadelerle yapılan işlemler konusunda öğrencilerin işlemlerde başarılı olabilmeleri için bilmeleri gereken kavramları dile getirmiştir. Bu kavramlar üslü ifadelerin öğrenilmesi yerine kavramla ilgili esnek işlemlerin yapılabilmesi için önemlidir.

Diğer disiplinlerle ilişkisi üzerine inceleme yapan gruplardan G1, G3 ve G5'in kavramsal analizlerinden alınan kesitler aşağıda verilmiştir.

G1:

“Çokgenler, Fizik, Mühendislik, Arazi ve Tapu-Kadastro, Teknoloji, İnşaat, Dekorasyon, Tekstil, Oyuncak alanları başta olmak üzere günlük hayatta birçok alanda kullanılır.”

G5:

“Köklü ifadeler finansal planlamadan, tıpa, jeolojiden, meteorolojiye, fizikten işletmeye pek çok alanda kullanılmaktadır.”

G3:

“Dizilerin günlük yaşantımızda birçok yerde karşımıza çıktıklarını görüyoruz. ... Bir kolye için boncuk dizme işlemi bir boncuk ile başlayıp boncukları ipe düzenli bir şekilde ardı ardına dizmeyi gerektirir. Günlük yaşantımızda sıklıkla kullandığımız bu eylem varlıkları düzenleme bir başka deyişle sıraya koyma uğraşımızdan kaynaklanır. Öğrencileri Beden Eğitimi derslerinde boy uzunluklarına göre büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe dizme sıklıkla yapılır. Kayak yapan bir kişinin her saniyede hareketini görüntüleyen bir fotoğraf makinesi de dizme eylemini gerçekleştirir.”

Grupların yer verdiği açıklamalar incelendiğinde, kavramların hem farklı disiplinler hem de gerçek yaşamda içerisinde karşılaşılan yerlerini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak bu alanlarda kavramların nasıl kullanıldığı, matematik ile nasıl ilişkilendirilebileceği ve öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için nasıl yararlanılabileceği gibi ayrıntılandırmalar yapmadıkları görülmüştür. Benzer şekilde tarihsel gelişim ile ilgili incelemeler yapan gruplar da sadece kavram ile ilgili tarihsel bilgilere yer vermişler ve bu bilgilerin ne şekilde öğretime yansıtılacağını derinleştirmemişlerdir. Bu tema ile ilgili olarak G8'in kavramsal analizinden alınan bir kesit aşağıda verilmiştir.

G8:

“Trigonometrinin tarihi incelendiğinde farklı zamanlarda ve farklı medeniyetlerde aşamalar kaydettiği günümüze gelene kadar gelişimine devam ettiği görülür. ... Gök cisimleri, yapıları birbirlerine göre hareketleri en eski çağlardan beri bilim adamlarının merak konusu olmuştur. ... Mezopotamyalılar temel trigonometriyi özellikle kotanjantı astrolojik takvimi oluşturmak için kullanmışlardır. ...

Verilen kesit incelendiğinde, G8'in trigonometrinin tarihsel gelişimi ile ilgili bilgilere yer verdiği görülmüştür. Bir kavramın tarihsel gelişimi onun öğrenilmesi sürecine rehberlik eden en önemli bilgilerden olmasına karşın, bu aşamada G8 bu bilgiyi öğretim ile ilişkilendirecek herhangi bir açıklama yapmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adayları seçmiş oldukları kavramları farklı kategoriler açısından inceleyerek kavramsal analizlerini tamamlamışlardır. Bu süreçte onları yönlendiren en temel kaynak kavramlara ilişkin literatür olmuştur. Bulgulara dayalı olarak, bir kavramsal analiz gerçekleştirmenin öğretmen adayları için sadece ilgili kavrama ilişkin literatüre ulaşarak, literatürdeki bilgileri ilişkilendirmeksizin yazmak olduğu söylenebilir. Literatürü derinlemesine okuyarak bütüncül bir yaklaşımı temel alarak kavramsal analiz raporları oluşturamamışlardır. Bunun sebeplerinden biri, öğretmen adaylarının böyle bir süreci daha önce gerçekleştirmemiş olmaları olabilir.

Öğretmen adaylarının tamamı kavramsal analiz raporlarında öğrencilerin olası güçlüklerini ya da yanlışlarına yer vermişlerdir. Öğrencilerin düşüncelerinin, zorluklarının, hatalarının ya da yanlış anlayışlarının ders planlama aşamasında ve etkinlik tasarlama öncesinde bilinmesi önemlidir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrenci düşünceleri ile ilgili tüm bileşenleri kavrama özgülü olarak ayrıntılandırmaları gerekmektedir. Ancak öğretmen adayları sadece literatürden edindikleri bilgileri raporlarına yazmışlardır. Bu zorlukların, güçlüklerin ya da yanlışların gerekçelerini düşünmemişler ve kavramın yapısıyla ilişkilendirmemişlerdir. Bu sebeple, etkili yaklaşımlar sergilemediklerini göstermiştir. Özellikle kavramları ayrıntılı bir şekilde tanımlama bu düşünceler için daha uygun fikirler kazanmada yol gösterici olacaktır. Kavrama ilişkin derinlemesine bilgi sağlayan matematiksel tanımını incelerken, tanımı oluşturan diğer kavramların ve fikirlerin yapısını derinleştirmek ve ilişkilerini ortaya çıkarmak önemli iken, öğretmen adaylarının tanımlamaları olduğu şekliyle incelemeyen yüzeysel bir şekilde ele aldıkları görülmüştür. Bu yaklaşımı da onların tanım üzerine ayrıntılı incelemeler yapmaya yönlendirme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının matematiksel tanımın, kavramın hangi fikirlerini ön plana çıkardığını ortaya çıkaracak şekilde incelemeler yapmaları gerekirdi. Ancak bu aşamayı etkili bir şekilde gerçekleştirdiklerinde öğrencilerin düşüncelerini ve düşüncelerindeki olası farklılıkları anlamlandırabileceklerdir. Bir başka ifadeyle ancak derinlemesine alan bilgisine sahip olduklarında öğrenci düşüncesi bilgilerini güçlendirme olasılığı olacaktır.

Öğretmen adayları kavramların öğretim programındaki yerini güncel program yerine 2005 yılında ortaya koyulan program kapsamında incelemişlerdir. 2005 yılındaki program kapsamlı olması ve örnek etkinlikleri içermesi sebebiyle öğretmen adaylarının sıklıkla başvurdukları program olmuştur. Ancak öğretmen adaylarının öğretimlerinde dayanak alacakları program olması gerekçesiyle güncel programı takip etmeleri önemlidir. Ayrıca sadece liseler için hazırlanan öğretim programındaki içeriğe değil tüm sınıf seviyeleri için hazırlanan öğretim programlarındaki içeriğe yönelik bilgilerinin olması gereklidir. Çünkü matematik öğretimi programı tüm sınıf düzeylerini dikkate alarak birbiriyle ilişkili bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu yapılandırılmayı öğretmen adaylarının göz önüne almaları kavramsal öğrenme için önemli olacaktır. Her bir kavramın kendi içerisinde diğerlerinden bağımsız bir şekilde öğrenilmesini beklemek ezberle yaklaşımına yol açan öğretimler tasarlamalarının önüne geçemeyecektir. Öğretmen adayları öğretimini gerçekleştirdikleri sınıf düzeylerindeki kavramlara hangi kavramların temel oluşturduğunu ve öğretilen kavramların daha ileriki sınıf düzeylerinde hangi kavramlara temel oluşturacağını bilmeleri halinde etkili öğretim süreçleri yürütebileceklerdir. Bu yüzden sadece var olan sınıf düzeyindeki kazanımların ötesini düşünmeleri önemlidir. Öğretmen eğitiminde öğretim programları incelenirken ya da ders planları hazırlanırken farklı sınıf düzeylerindeki programların da gözden geçirilmesi sağlanmalıdır. Bu sayede matematiğin birbirinden kopuk kavramları içeren bir alan olduğu fikrinden uzaklaştırılmasına imkan verilebilir. Buna ek olarak matematiksel kavramların öğrenilmesi için gerekli ön bilgilerin çıkarılması da önemlidir. Öğretmen adayları kavramsal analizlerinde gerekli ön bilgileri yüzeysel bir şekilde ifade etmişlerdir. Kavramların neden birbirinin öncülü olduğu ve neden öğrenme sürecinde önemi olduğu üzerine incelemeler yapmamışlardır. Bu yüzeysel araştırmalar sonucunda oluşturulan rapora dayalı yapılacak öğretimler ilişkilendirmeyi desteklemeyecektir. Dolayısıyla kavramsal analiz süreci amacına ulaşmamış olacaktır.

Öneriler

Kavramsal analiz etkili bir öğretim sürecinin en önemli aşaması olmasına karşın en çok görmezden gelinen aşamadır. Bu süreçte etkili çalışmalar yapmama deneyimsiz olan öğretmen adaylarının öğretim süreçlerinde pek çok problemle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen eğitiminde bu sürece dair farkındalıklar kazanmaları ve uygulamalı olarak pek çok kavrama ilişkin kavramsal analizler yapmaları önemli olacaktır. Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri kavramsal analizler doğrultusunda planlar hazırlamaları ve bu planlarını gerçek sınıf ortamlarında uygulamaları önerilmektedir. Bu sürece ilişkin dönütler verilerek de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için önemli olan alan ve alan öğretimi bilgilerinin gelişimini desteklenebilir. Özellikle kavramsal analiz sürecinde matematiksel kavramların yapısını derinlemesine incelemek ve bu incelemelerini öğrenci düşünceleriyle birleştirmelerini sağlamak etkili olacaktır. Öğretmen adayları hem alan eğitimine yönelik derslerde hem de staj uygulaması kapsamında bir çok ders planı hazırlamakta ve bu planlarını ya mikro öğretim kapsamında ya da gerçek sınıf ortamlarında uygulamaktadırlar. Bu aşamalarda onları sürekli

olarak kavramsal analiz yapmaya yönlendirmek etkili kavramsal analiz yapmalarını desteklemenin yanı sıra bu sürece ilişkin alışkanlık kazanmalarını da sağlayabilir. Böylelikle öğretmenlik eğitimi süreci onların ileri öğretmenlik mesleğinde kavramsal analiz aşamasını görmezden gelmemelerine zemin hazırlamış olacaktır. Ek olarak, öğretmen adaylarının yapılan kavramsal analizlerle alan ve alan öğretimi bilgilerinin nasıl geliştiği incelenebilir ya da bu bilgilerinin geliştirilmesi için kavramsal analiz kılavuzları oluşturulabilir.

Kaynaklar

Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical thinking and learning*, 6(2), 81-89.

Thompson, P. W. (2008). Conceptual analysis of mathematical ideas: Some padework at the foundation of mathematics education. Plenary paper delivered at the 32nd annual meeting of the international group for the psychology of mathematics education. O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. SÉpulveda (Ed.), *Proceedings of the Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Cilt 1, s. 45-64). MorÉlia, Mexico: PME.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematikte İnteraktif Defter Kullanımı ile İlgili Görüşleri

Matematik Öğretmeni Esra KIZILBOĞA

MEB, Nevvar Salih İşgören Eğitim Kampüsü-2 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

kizilbogaesra@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

aysunnuketelci@hotmail.com

Özet

Öğrenmenin oluşması ve kalıcılığının sağlanması eğitimle ilgilenenlerin en önemi uğraşlarından biridir. Bunu gerçekleştirmek için birçok yöntem denenmektedir. Bu yöntemler içinde öğrencinin en aktif olduğu yöntem en etkili yöntem olacaktır. İnteraktif defter de bu yöntemlerden biridir. İnteraktif defter, öğrencilerin daha önce öğrenilen bilgileri yeni öğrendikleri ile ilişkilendirmesine, öğrenmesi gerekenleri daha sonra hatırlamasına, öğrencinin öğrendiklerini düzenlerken yaratıcı yönünü ortaya çıkarmasına yardımcı olan bir uygulamadır. İnteraktif defter öğrencinin yazdığı ders kitabı olarak adlandırılabilir. Öte yandan interaktif defter öğretmene öğrenciyi değerlendirme fırsatı da yaratabilir. Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının interaktif defter kullanımı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmeni adayları, İlkokulda Temel Matematik Dersinde dönem başında interaktif defter ile ilgili gerekli konularda bilgilendirildi. Sınıf öğretmeni adaylarından interaktif defter uygulaması kapsamında öğrendikleri yeni kavramlar ile ilgili önemli gördükleri notlar tutmaları ve ilgi çekici alıştırmalar, şemalar ve resimler yapmaları istenmiştir. Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören birinci sınıf öğretmen adaylarından gönüllü olarak çalışmaya katılanlardan oluşmaktadır. Birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının seçilmesinin sebebi öğrencinin interaktif defter uygulaması ile ilgili lisans eğitiminin başındaki mevcut durumunu belirlemek daha sonra sınıf öğretmenleri ile yapılacak çalışmalara yön vermesidir. Çalışmanın verileri, interaktif defter uygulamasına katılan sınıf öğretmeni adaylarına araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulara verilen cevaplardan oluşmaktadır. Çalışmanın verileri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adayları interaktif defter uygulamasının olumlu yönleri olarak öğrenciye ve konuya uygun ders planlamanın önemini ve öğrencilerin sürece aktif katılımına yardımcı olacak yeni, eğlenceli ve yaratıcı bir yöntem öğrenmelerini belirtmektedirler. Sınıf öğretmen adayları, olumsuz yönü olarak uygulamanın zaman alması ve her durum ve her kazanım için uygun bir yöntem-teknik bulmanın zor bir uygulama olarak açıklamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: İnteraktif defter, Sınıf öğretmeni adayı, İlkokulda matematik.

Abstract

The formation and retention of learning is one of the most important efforts of those interested in education. Many methods have been tried to achieve this. Of these methods, the most active method will be the student's most active method. Interactive notebook is one of these methods. Interactive notebook is an application that helps students to associate previously learned information with new ones, remember what they need to learn later, and reveal the creative side of the student while organizing what they have learned. The interactive notebook can be called the textbook written by the student. On the other hand, the interactive notebook can also give the teacher the opportunity to evaluate the student. This study was conducted to reveal the opinions of primary school teacher candidates about interactive notebook use. For this purpose, the primary school teacher candidates were informed about the necessary topics related to the interactive notebook at the beginning of the semester in the Primary School Mathematics Course. Primary school teachers candidates were asked to keep notes they considered important about new concepts they learned in interactive notebook application and to do interesting exercises, diagrams and pictures. The study group consisted of volunteers from the primary school teachers candidates in the first-class of the primary school teacher education program at the education faculty of the state university. The reason for the selection of first-year primary school teachers candidates is to determine the current situation of the student at the beginning of the undergraduate education related to the interactive notebook application and then to

lead the work of the primary school teachers candidates. The data of the study consisted of the answers given by the researchers to the open-ended questions asked to the primary school teachers candidates in accordance with the notebooks prepared by primary school teachers candidates. The data of the study are analyzed with content analysis method. The primary school teacher candidates stated that the positive aspects of the interactive notebook application are the importance of lesson planning appropriate to the student and the subject and that they learn a new, fun and creative method that will help the students to participate actively in the process. The primary school teacher candidates describe the negative aspect of the practice as time-consuming and difficult to find a suitable method-technique for each situation and every gain.

Keywords: Interactive notebook, Primary school teacher candidates, Mathematics in primary school

Giriş

Matematik eğitimi alanının, her sınıf seviyesinde tüm paydaşları tarafından çözüm arayışı süren problemlerinden biri öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesidir. Bu konudaki tespit ve çözüme yönelik araştırmalar eğitim ve öğretim alanındaki tüm araştırmalar içerisinde gün geçtikçe daha fazla yer almaktadır. Kullanılan uygun yöntem ve teknik ile öğrencinin derse karşı olan tutumu olumlu hale getirilebilir. Öğrencideki bu tutum değişikliği süreç içinde öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak etkili bir unsurdur. Matematik eğitimi sürecinin sınıf içinde gerçekleşen kısmı öğrencinin derse aktif katılımı gerçekleştiğinde istenen kalıcılığa ve etkiye ulaşacaktır. Burada öğrencinin hevesi ve tutumu önemlidir. Okul yöneticileri ve tüm sınıf seviyelerindeki öğretmenler öğrenci katılımı ve başarısını arttırmada birçok değişik tekniğe başvurumaktadırlar. İnteraktif defter uygulaması ihtiyaç duyulan yöntem ve teknik seçimindeki alternatiflerden biridir.

İnteraktif defter, adından da anlaşılacağı gibi ders ile etkileşime geçebilmeyi sağlayan bir defter uygulamasıdır (Moss, 2018). İnteraktif defter öğrenci katılımını artırma yoluyla öğretim programının öğrenimini güçlendirmek için kullanılan, sağ tarafı öğretmen tarafından hazırlanan notlar, kelimeler, tartışmalar, el ilanları, video notları, laboratuvarlar ve sol tarafı da öğrenci tarafından hazırlanan beyin fırtınası, yansımalar, çizimler/şekiller, çalışma sayfaları gibi benzer çalışmalar içeren spiralli defter biçiminde tanımlanmaktadır (Young, 2003). İnteraktif defter, öğrencilerin notlarını düzenlemek, prova etmek, gözden geçirmek ve detaylandırmak için bir araç olarak kullanılabilir. (Chesbro, 2006).

İnteraktif defter geçmişten bugüne bilim insanlarının ortak bir alışkanlığından yola çıkılarak sınıf ortamına uyarlanan bir öğretim tekniğidir. Bilim insanlarının planlarını, esinlendikleri konuları, fikirlerini, hayallerini, tasarladıklarını kaydetme ihtiyacından doğan bu not/defter tutma alışkanlığı öğrencilerin sınıf ortamında edindikleri bilgiler ve bu bilgilerden çıkarabilecekleri yorumların kaydedilmesi için de oldukça faydalı bir yöntemdir. İnteraktif defter uygulaması, geleneksel not tutma yönteminin üstüne şekillendirilen ileri bir aşamadır. Geleneksel not tutma yönteminden farklı yönü, öğrenenin öğretenden aldığı bilgiyi kendi yorumunu/algısını/çıkarımını katarak deftere kaydetmesidir. İnteraktif defter fikri not alma, kavram haritalama ve bilginin organizasyonu ile öğrencilerin en iyi nasıl öğrendikleri hakkında beyin araştırması gibi öğretim stratejileri ile ortaya çıkmıştır. İnteraktif defterler, bu stratejileri, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için tek bir öğretim yönteminde birleştirir (Wist, 2006). Bu fark ise defteri kişisel bir ürüne dönüştüren en önemli etkidir. İnteraktif defter öğrencilerin daha önce öğrenilen bilgileri yeni öğrendikleri ile ilişkilendirmesine, öğrenmesi gerekenleri daha sonra hatırlamasına, öğrendiklerini düzenlerken yaratıcı yönünü ortaya çıkarmasına yardımcı olan bir uygulamadır.

Beyin araştırması, çoklu zeka ve not alma konusundaki literatür, interaktif defterlerin sınıfta kullanılmasını desteklemektedir (Wist, 2006). Öğretmenler interaktif defteri, farklı türde zekâların kullanımını içerecek dersleri planlamaya yardımcı olmak için bir araç olarak kullanabilirler. İnteraktif defter, öğretmen için öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerini karşılayacak dersleri planlamanın bir yoludur (Green, 2010). Wist (2006), interaktif defterin, eğitimcilerin tüm araştırmaları uygulamaya koymalarına yardımcı olabileceğini savunmaktadır. Ayrıca interaktif defter öğretmene öğrenciyi değerlendirme imkânı sunmakta ve öğrencinin derse katılımını somutlaştırmaktadır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerden durum desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Yin (1984) durum desenini çağdaş bir fenomeni, fenomen ile bağlam arasındaki ilişki açık değil ise birden fazla kaynak

kullanarak gerçek yaşam bağlamında açıklama süreci olarak tanımlamaktadır. Çalışmanın örnekleme oluşturulurken kolay ulaşılabilir örneklem modeli esas alınmıştır.

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarına İlkokulda Temel Matematik Dersi kapsamında dönem başında interaktif defter ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılmış, sınıf öğretmeni adaylarından interaktif defter uygulaması kapsamında öğrendikleri yeni kavramlar ile ilgili önemli gördükleri notlar tutmaları ve ilgi çekici alıştırmalar, şemalar ve resimler yapmaları istenmiştir.

Çalışma grubu, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören birinci sınıf öğretmen adaylarından gönüllü olarak çalışmaya katılanlardan oluşmaktadır. Birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının seçilmesinin sebebi öğrencinin bu uygulama ile ilgili lisans eğitiminin başındaki mevcut durumunu belirlemek ve daha sonra yapılacak çalışmalara temel oluşturmaktır.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel içerik analizi çok farklı veri türlerinin analizinde kullanılan analiz öncesinde verilerin yazılı metne dönüştürülmesini gerektirmektedir (Patton, 2002). Bu kapsamda içerik analizi öncesi tüm formdaki bilgiler bilgisayar ortamına aktarılmış araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Elde edilen kodlar temalara dönüştürülerek tablo haline getirilmiştir.

Çalışmanın verileri sınıf öğretmeni adaylarının hazırladığı defterler doğrultusunda araştırmacılar tarafından sınıf öğretmeni adaylarına sorulan aşağıdaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan oluşmaktadır.

1. İnteraktif defter uygulaması ile ilgili olumlu düşünceleriniz nelerdir? Ayrıntılı açıklayınız.
2. İnteraktif defter uygulaması ile ilgili olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Ayrıntılı açıklayınız.
3. İnteraktif defter uygulaması ile ilgili önerileriniz ve eklemek istedikleriniz nelerdir?

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmektedir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sınıf öğretmeni adaylarının interaktif defter uygulaması ile ilgili olumlu düşünceleri nelerdir?” ortaya koymak amacıyla sorulan “İnteraktif defter uygulaması ile ilgili olumlu düşünceleriniz nelerdir? Ayrıntılı açıklayınız” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının olumlu düşünceleri

Öğretmen adaylarının olumlu düşünceleri	%
Matematik dersini eğlenceli kılarak sevilmesini sağlayacağını düşünüyorum.	63
Aktarılan bilginin kalıcı/somut/pekiştirilmiş olmasını sağlıyor.	58
Yeni ve yararlı bir yöntem-teknik öğrendiğimi düşünüyorum.	42
Öğrencilerin seviyesine göre davranmamı sağladı.	42
Öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılığına katkıda bulunacağını düşünüyorum.	42
Gerekli/faydalı olduğunu düşünüyorum.	26

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları interaktif defterin olumlu özelliği olarak en fazla matematik dersini eğlenceli bir hale getirerek dersin sevilmesini sağlamaları gibi olumlu düşünceleri öne çıkarmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Sınıf öğretmeni adaylarının interaktif defter uygulaması ile ilgili olumsuz düşünceleri nelerdir?” ortaya koymak amacıyla sorulan “İnteraktif defter uygulaması ile ilgili olumsuz düşünceleriniz nelerdir? Ayrıntılı açıklayınız” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının olumsuz düşünceleri

Öğretmen adaylarının olumsuz düşünceleri	%
Her öğrenci/okul için uygun olamayabilir.	63
Uygun konu seçilmeli.	42
Olumsuz düşüncesi yok.	42
Zaman alıyor/uğraştırıcı olduğunu düşünüyorum.	26

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları interaktif defterin olumlu özelliği olarak en fazla her konu, her öğrenci ve her okula uygun olmaması, zaman alması gibi özellikler öne çıkmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmeni adaylarının interaktif defter uygulaması ile ilgili önerileri ve eklemek istedikleri nelerdir?” ortaya koymak amacıyla sorulan “İnteraktif defter uygulaması ile ilgili önerileri ve eklemek istedikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarından bazılarının cevapları aşağıdaki gibidir.

SÖA1: İnteraktif defter uygulama saatleri olabilir.

SÖA2: Başlarda zorlanıp yapmak istemesem de defteri hazırlarken çocuk psikolojisini düşünüp onların yaşına inip anlayabilecekleri şekilde anlatmaya çalışmakla çok şey öğrendim. İlkokul çocuğuna anlatılacak matematik için bu defter uygulamasının çok fazla olumlu yönü olduğunu düşünüyorum.

SÖA5: Sonraki yıllarda yapılabilir. Çocuklara da gösterilmelidir. Yaratıcı fikirlerle defter oluşturulmalı.

SÖA6: Sınıfta tartışılabilir, karşılaştırılabilir. Haftalık ödevler halinde verilip okulda kalıcı olması sağlanabilir.

SÖA9: Grup çalışmalarıyla desteklenebilir. Bir konu daha fazla resim kullanılarak daha ilgi çekici hale getirilebilir.

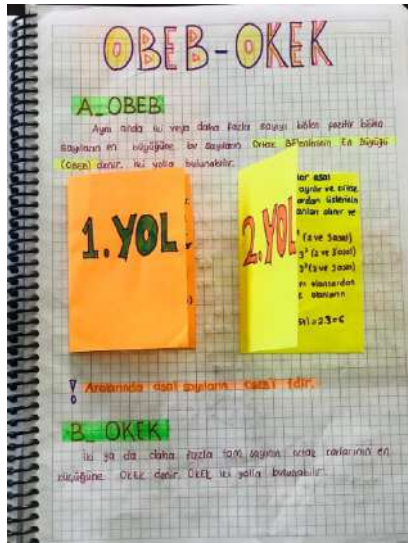
SÖA11: İlkokula yönelik diğer derslerde de bu tür etkinlikler yapılmalıdır. En azından öğretmen olduğumuzda neyi nasıl yapacağımızı öğrendik.

SÖA16: İnteraktif defterler yapılması gereken bir şey bütün öğrencilerin yapması gerekir.

SÖA17: Biraz daha öğrenci veya öğretmenin uygulamanın üzerine düşünülmesi gerekmektedir. Eğlence yerine öğrenme amaçlanmalıdır.

Bu cevaplar incelendiğinde ise ağırlıklı olarak uygulamanın ileriki sınıflarda da yapılması, uygulama için ders saati ayrılması ve uygulamada yer alacak konu ve etkinliklerin düşünülüp tartışılması yönünde yanıtlara rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının oluşturduğu interaktif uygulama sayfalarından bazıları aşağıdaki gibidir.



İnteraktif defter uygulaması günümüz teknoloji ortamında öğrencilerin ezberci ve yaratıcılıktan uzak eğitim ortamından uzaklaşıp kendi ürünlerini oluşturarak öğrenmenin anlamlı, eğlenceli ve dolayısı ile kalıcı olmasını sağlar. İnteraktif defter uygulamasında çalışma grubu olarak seçilen birinci sınıf öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince uygulamanın devamı planlanabilir. İnteraktif defter uygulaması sınıf öğretmeni adaylarının ilerleyen yıllarında interaktif defter uygulamalarını tartışma imkânı sunarak devam ettirilebilir. Farklı branştaki öğretmen adayları ve farklı seviyedeki öğrenci grupları ile interaktif defter uygulaması yapılabilir.

Kaynaklar

- Chesbro, R. (2006). *Using interactive science notebooks for inquiry-based science*. Science Scope, 29, 30
- Drew, M. R. (2018). *The impact of interactive student notebooks on student achievement in algebra one: An action research study*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4508>
- Green, T. (2010). *The effects of the interactive student notebook on fifth grade math and science achievement* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9943436)
- Moss, C. E. (2018). *The implementation of an interactive notebook to enhance student engagement in* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10974280)
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
- Twar, Brian J., (2011). *The effects of using an interactive student notebook on the understanding of the concepts and algorithms of addition and subtraction of fractions and mixed numbers for fifth grade mathematics students* (Yüksek Lisans Tezi). Electronic Theses and Dissertations veri tabanından erişildi. (1807)
- Wist, C. (2006). *Putting it all together; understanding the research behind interactive notebooks*. Implications of interactive notebooks, The College of William and Mary, School of Education, Curriculum and Instruction Elementary.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Young, J. (2003). *Science interactive notebooks in the classroom*. Science Scope, 26: 44-46.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Üç Boyutlu Cisimler Konusunda GeoGebra Kullanma Deneyimleri

Faden Topuz

Ferhat Uzunlulu Ortaokulu, fadentopuz@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Semiha Kula Ünver

Buca Eğitim Fakültesi, semiha.kula@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu cisimler konusu için GeoGebra yazılımı kullanılarak hazırlanan görevlere ilişkin deneyimlerini incelemektir. Çalışmanın katılımcıları bir devlet ortaokulundaki farklı şubelerde öğrenim gören 15, 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan, ölçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Uygulama süreci 1 haftası pilot uygulama olmak üzere toplam 5 hafta yürütülmüştür. Durum araştırması ile yürütülen çalışmanın verileri, katılımcıların GeoGebra yazılımı yardımıyla yapmaları beklenen matematiksel görevlerden, anket formundan, ekran kayıtlarından ve sınıf içi informal gözlemlerden yararlanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmış, betimsel istatistiklerden ve doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Öğrencilerin GeoGebra ile yürütülen öğretime yönelik görüşleri, GeoGebra yazılımını kullanırken yaşadıkları zorluklar belirlenmiş ve çalışma yapıları değerlendirilmiştir. Çalışma yapılarında, kimi öğrencilerin üç boyutlu cisimlere ait tanımlamalar ve özelliklerde hataya düştükleri görülmektedir. Bu hataların üç boyutlu cisimlerin iki boyutlu olarak algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenciler GeoGebra ile yaptıkları uygulama için GeoGebra ile cisimlerin açınımları, çizimleri ve özelliklerini aynı anda yapabilmenin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, yazılım sayesinde çözümlerin doğruluğunu kontrol edebildiklerini, geometrik şekilleri daha ayrıntılı işleme fırsatı bulduklarını, derste bilgisayar kullanma fırsatı yakaladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler kare prizma ve dikdörtgen prizma oluşturulurken zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Süreyi yetiştiremedikleri, GeoGebra yazılımını daha önceden bilmedikleri, yazılımda butonları bulamadıkları için zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilere araştırma öncesinde daha uzun süreli yazılım tanıtım uygulamaları yapmak yazılıma daha fazla aşina olabilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: GeoGebra, ortaokul, altıncı sınıf, üç boyutlu cisimler.

Abstract

The aim of this study is to examine the experience of sixth grade students in the tasks prepared using GeoGebra software for solids. The participants of the study consisted of 15th and 6th grade students studying in different branches in a public middle school in the 2017-2018 academic year. Participants were formed by criterion sampling which is one of the purposive sampling methods. The application process was carried out for 5 weeks including 1-week pilot application. The data of the study, which was conducted with the case study, was collected by using the mathematical tasks that the participants were expected to perform with the help of GeoGebra software, questionnaire form, screen recordings and in-class informal observations. In the analysis of the data, content analysis was used and descriptive statistics and direct quotations were used. The opinions of the students about the teaching carried out with GeoGebra, the difficulties they experienced while using GeoGebra software were identified and the worksheets were evaluated. In the worksheets, it is seen that some students make mistakes in the definitions and properties of solids. It can be said that these errors are caused by the perception of solids as two-dimensional. Students stated that it was easier for them to learn the expansions, drawings and properties of the objects with GeoGebra for the application they made with GeoGebra, they could check the accuracy of the solutions with the software, they had the opportunity to process geometric shapes in more detail and they had the opportunity to use computers in the course. Students stated that they had difficulty in creating square prism and rectangular prism. They stated that they did not know GeoGebra software before and could not find the buttons in the software. For this reason, it is considered important to make software promotion applications for the students before the research to be more familiar with the software.

Keywords: GeoGebra, middle school, sixth grade, solids.

Giriş

Bilgisayar destekli ortamda dinamik geometri yazılımları kullanılması ile öğretmen ve öğrencileri arasında köprü kurulması, öğrencilerin kendilerini matematiksel etkinliklerin bir parçası olarak görmeleri sağlanabilecektir (Baki, Kösa & Güven, 2011). Bu ortamlar sayesinde öğretmenin sunduğu bilgileri hatırlamak yerine üst düzey zihinsel

çalışmalarda bulunarak öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerine destek olunabilecektir (Işıksal & Aşkar, 2005). Bu desteği sağlama amacıyla GeoGebra yazılımı son yıllarda geometrinin zihinde somutlaştırılmasında önemli bir öğrenme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. GeoGebra yazılımı sürekli geliştirilmesi, yeni özellikler eklenmesi, ücretsiz ve kolay erişimli olması, dinamik bir yapıya sahip olması ve geometri konularının öğretiminde etkili olması nedeniyle tercih edilmektedir (Bhagat & Chang, 2015; Çetin, Erdoğan, & Yazlık, 2015; Dikovic, 2009; Fahlberg Stajanovska & Trifunov, 2010; Farooq, Çakıroğlu, Khalil, & Khan, 2018; Kutluca & Zengin, 2011; Saha, Ayub, & Tarmizi, 2010; Selçik, & Bilgici, 2011; Shadaan & Leong 2013; Zengin & Tatar, 2015). Bu bağlamda bu çalışmada ortaokul öğrencilerinden kendilerine verilen matematiksel görevleri GeoGebra ile oluşturmaları ve oluşturdukları kavramları tanımlamaları istenmektedir. Bu yolla GeoGebra kullanımında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve edinilen kazanımların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu cisimler konusunda GeoGebra kullanma deneyimlerini incelemektir.

Yöntem

Çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu cisimler konusunda GeoGebra kullanma deneyimleri ayrıntılı ve derinlemesine incelenmek istendiğinden nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Isparta ilindeki bir ortaokulun 3 farklı şubede öğrenim gören 15 (4-10-1) 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan, ölçüt örneklemesinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerinin GeoGebra kullanımına yönelik deneyimlerinin incelenmesi amacıyla öğrencilerin GeoGebra ortamında yapması beklenen matematiksel görevlerden, ekran kaydetme programına süreç boyunca kaydedilen ekran görüntülerinden, anket formu ve sınıf içi informal gözlemlerden yararlanılmıştır.

Matematiksel görevler, anket formu, ekran kayıtları ve sınıf içi informal gözlemlerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmış, betimsel istatistiklerden ve doğrudan alıntılardan da yararlanılmıştır. Bu çalışmada verilerin sunulmasında öğrencilerin isimleri daha önceden kendilerine belirtildiği üzere araştırmaya yansıtılmamıştır. Verilerin sunumunda, öğrencilerden alınan örnek alıntılara Ö₁, Ö₂, ..., Ö₁₅ kodları ile yer verilmiştir.

Bulgular

Altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu cisimler konusunda GeoGebra kullanma deneyimlerinin incelendiği araştırmanın bulguları sunulurken öncelikle matematiksel görevlere ilişkin bulgular ele alınmıştır. Öğrencilerin matematiksel görevleri gerçekleştirme durumları üç boyutlu cisimlere ilişkin (a) kavramların tanımlanması, (b) özelliklerin tanımlanması, (c) açınımların oluşturulması ve (d) izometrik kâğıda çizimlerin yapılması kodları altında ele alınmıştır. “Kavramların tanımlanması” kodu bağlamında yükseklik ve küp tanımını 7 şer, ayrıt ve kare tanımını 11 er, dikdörtgen prizmayı ise 12 öğrencinin doğru yaptığı belirlenmiştir. “Özelliklerin tanımlanması” kodunda küpün yan yüz ayrıtlarının sayısını 7 öğrenci doğru bir şekilde bulabilirken, diğer özellikleri öğrencilerin çoğu doğru bir şekilde gerçekleştirebilmiştir. “Açınımların oluşturulması” ve “İzometrik kâğıda çizimlerin yapılması” kodları da benzer şekilde öğrencilerin çoğu tarafından doğru bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu cisimler konusunda GeoGebra kullanımını ile elde ettikleri kazanımları belirlemeye yönelik olarak öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorularda yansıttıkları görüşleri (a) GeoGebra yazılımına, (b) matematik dersi ve konularına ve (c) öğrenme ortamına yönelik kazanımlar kodları altında yer alan alt kodlar bağlamında ele alınmıştır. “GeoGebra yazılımına” yönelik görüşlerde; çalışmaların kısa sürede tamamlanması, çalışma yaprağı ile GeoGebra’nın beraber kullanılmasının öğrenmeyi ve çözümlerin doğruluğunu kolaylaştırdığı yönündeki görüşler belirlenmiştir. Ayrıca yazılımın başkalarının da öğrenmesinin istenmesinin yanında butonların yapılacak işlemleri kolaylaştırdığının belirtildiği görülmektedir. Dersin eğlenceli geçerek sosyalleşmeyi sağlaması, derse olan ilgiyle orantılı olarak öğrenme ortamının daha sessiz ve uyumlu olması ve odaklanmayı artırması yönünde öğrenci görüşlerinin de yer aldığı görülmektedir. “Matematik dersi ve konulara” yönelik görüşlerde; derse ve geometrik şekillere ilginin artması, konuların pekişmesine yardımcı olması, daha ayrıntılı ders işleme fırsatı vermesi, çizimleri kolaylaştırarak doğru çizimleri sağlaması, şekillerin daha iyi tanınarak, soruların çözümünü kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Ayrıca şekillerin hareketli olmasının ilgiyi artırması ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu görüşlerinin de yer aldığı görülmektedir. “Öğrenme ortamına” yönelik görüşlerde ise derste bilgisayar kullanma, grup ve bireysel çalışma, deneme-yanılma fırsatlarını sunulması görüşlerini öğrencilerin çoğunun belirttiği belirlenmiştir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu cisimler konusunda GeoGebra kullanımına yönelik yaşadıkları zorluklar (a) yazılımı önceden bilmeme, (b) ekran kaydetme programı ile Geogebra’yı birlikte kullanma, (c) kare prizma oluşturma, (d) dikdörtgen prizma oluşturma, (e) süre yetersizliği, (f) butonları bulamama ve (g) uygulamayı bireysel gerçekleştirme kodları altında ele alınmıştır. Öğrencilerin hepsinin GeoGebra yazılımını önceden bilmemelerinden kaynaklı zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durumu Ö₄ aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Ö₄: İlk önce bu yazılımı bilmediğim ve daha önce hiç denemediğim için başta biraz zorlandım.

Ekran kaydetme programını kullanmada da bazı öğrenciler zaman zaman zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bir öğrenci de süre konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Aşağıda Ö15'in üç boyutlu cisimler konusunda GeoGebra kullanımına yönelik yaşadığı zorluktan bir kesit verilmiştir.

Ö15: Kaydedici programı ve GeoGebra'yı kaydederken bazen yapamadım, bazen sürem yetmedi.

Sonuç ve Tartışma

Altıncı sınıf öğrencilerinin üç boyutlu cisimler konusunda GeoGebra kullanma deneyimlerinin incelendiği araştırmada; öğrencilerin çoğu arkadaşları ile sosyal ortamda eğlenceli bir uygulama geçirdiklerini belirtmişlerdir. GeoGebra ve çalışma yaprakları sayesinde çizimlerin kolaylaştığını kısa sürede doğru çizimler yapabildiklerini vurgulamışlardır. Benzer şekilde; öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında Baltacı, Yıldız ve Kösa (2015) katılımcıların hem yazılımla hem grup arkadaşıyla iyi bir iletişim süreci geçirdiklerini ve yazılım sayesinde zamanla daha doğru tahminlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yazılımın hareketli olmasının ilgiyi artırmasına ilişkin bulgu da literatürdeki birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir (Doğan & İçel, 2011; Genç & Öksüz, 2016; Selçik & Bilgici, 2011). GeoGebra ile üç boyutlu cisimler kazanımları doğrultusunda yapılan öğretime yönelik görüşlerinde uygulamanın başlarında yapamamaktan kaynaklanan strese girme durumu bazı öğrenciler tarafından pilot uygulama esnasında sözel olarak belirtilirken sınıf içi gözlemlerde de öğrencilerin çoğunda gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Dikovic (2009) de GeoGebra yazılımının temel özelliklerinin öğrenilmesinin zor olmadığı halde deneyimsiz öğrencilerin kendilerini sıkıntıda hissedebileceklerini vurgulamaktadır. Ancak pilot uygulamada hissettikleri bu durumun, asıl uygulama esnasında büyük ölçüde zevkle gerçekleştirdikleri bir uygulamaya dönüştüğünü belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğu uygulamanın eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, çizimleri kolaylaştırdığı, konuyu görselleştirdiği ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağladığı yönünde görüş ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada ortaya çıkarılan olumlu sonuçların yanı sıra ilk defa bir matematik/geometri yazılımı ile karşılaşan 6.sınıf öğrencilerinin GeoGebra kullanımında çeşitli zorluklar da yaşadıkları belirlenmiştir. Bu zorluklar arasında en fazla karşılaşılan yazılımla ilk defa karşılaşmış olmasıdır. Bu duruma paralel olarak bazı öğrencilerin gerekli butonları bulmakta zorlandıkları da belirlenmiştir. Ayrıca verileri detaylandırabilmek için ekran kaydetme programı ile öğrencilerin uygulamalarını bizzat kaydetmeleri de istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu işlemi yaparken de zorlandığı belirlenmiştir. Tüm bu zorlukların yanı sıra iki öğrencinin süreyi yetersiz bulduğu, bir öğrencinin de uygulamanın zaman zaman bireysel yürütülmesinde zorlandığı sonucuna da ulaşılmıştır. Nitekim bu araştırmada öğrencilerin süreçteki durumlarının daha ayrıntılı incelenebilmesi adına uygulamanın bazı bölümlerinde grup çalışmasına ve iletişime izin verilmemiştir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya ve eksikliklere ilişkin konu hakkında çalışmak isteyen araştırmacı ve eğitimcilere yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmada tanıtım dersi 2 ders saati ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin yazılıma daha fazla aşına olmalarını sağlamak amacıyla daha uzun süreli pilot uygulama yapılabilir.
- Bu araştırma az sayıda altıncı sınıf öğrencisi ile 8 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Daha fazla sayıda ve saha uzun süreli gerçekleştirilecek öğretim uygulamaları ile daha detaylı araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Baki, A., Kösa, T., & Güven, B. (2011). A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualisation skills of pre-service mathematics teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42, s.291–310.

Baltacı, S., Yıldız, A., & Kösa, T. (2015). Analitik geometri öğretiminde geogebra yazılımının potansiyeli: öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), s.483-505.

Bhagat, K. K., & Chang, C. (2015). Incorporating Geogebra into geometry learning-a lesson from India. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 11(1), s.77-86.

Çetin, İ., Erdoğan, A., & Yazlık, D.Ö. (2015). Geogebra ile öğretimin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki başarılarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, s.84-92.

Dikovic, L. (2009). Implementing dynamic mathematics resources with Geogebra at the college level. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 4(3), s.51-54.

Doğan, M., & İçel, R. (2011). The role of dynamic geometry software in the process of learning: GeoGebra example about triangles. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), s.1442-1458.

- Fahlberg Stojanovska, L., & Trifunov, Z. (2010). Constructing and exploring triangles with GeoGebra. *Annals. Computer Science Series (Anale. Seria Informatică)*, 8(2), s.45-54.
- Genç, G., & Öksüz, C. (2016). Dinamik matematik yazılımı ile 5. sınıf çokgenler ve dörtgenler konularının öğretilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), s.1551-1566.
- Işıksal, M., & Aşkar, P. (2005). The effect of spreadsheet and dynamic geometry software on the achievement and self-efficacy of 7th-grade students. *Educational Research*, 47(3), s.333-350.
- Khalil M., Farooq, R.A., Çakıroğlu, E., Khalil, U., & Khan, D.M. (2018). The development of mathematical achievement in analytic geometry of grade-12 students through Geogebra activities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science And Technology Education*, 14(4), s.1453-1463.
- Kutluca, T., & Zengin, Y. (2011). Matematik öğretiminde GeoGebra kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, s.160-172.
- Saha, R. A., Ayub, A. F. M., & Tarmizi, R. A. (2010). The effect of GeoGebra on mathematics achievement: Enlightening coordinate geometry learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, s.686-693.
- Selçik, N., & Bilgici, G. (2011). GeoGebra yazılımının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), s.913-924.
- Shadaan, P., & Leong, K. E. (2013). Effectiveness of using Geogebra on students' understanding in learning circles. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(4), 1-11.
- Zengin, Y., & Tatar, E. (2015). Cooperative learning model supported with dynamic mathematics software Geogebra. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, s.149-164.

Embodied Cognition And Foreign Language Learning In Our Classes

Lecturer Ozlem Yagcioglu

ozlemygcgl@gmail.com

Dokuz Eylul University School of Foreign Languages Foreign Languages Department

Abstract

Learning and teaching second language skills requires many different techniques and approaches. In the modern world, students have many opportunities to learn many different languages with the help of technology and with the help of many different modern and traditional approaches. Embodied cognition approach plays a great role in second language acquisition. When foreign language teachers or professors develop embodied cognition in their classes students can learn many different languages easily.

This study deals with the embodied cognition in foreign language learning classes. The definitions of the embodied cognition and the embodied approach in foreign language education will be given. General characteristics of the embodied cognition will be told. Different views of the embodied cognition will be shared. Sample classroom activities will also be shared.

Anahtar Kelimeler: Embodied Cognition; Foreign Language Learning; Sample Classroom Activities

Introduction

Foreign language learning and English language education as a second or as a foreign language is a very important job in our country and in all of the countries of the world. Instructors who teach English as a second or a foreign language at the universities they work try many different approaches in their own teaching classes. Embodied cognition approach has a great role in foreign language education.

In this study, the role of the embodied cognition approach will be told. Definitions of the word ‘cognition’ and ‘embodied cognition’ will be given. Sample classroom activities which are related with the embodied cognition approach will be shared. This approach can be applied in all of the language levels in foreign language education and English language education.

Theoretical Background

What is Cognition?

The term ‘cognition’ has been defined on the Cambridge Dictionary as:

The use of conscious mental processes:

A book on human learning, memory, and cognition

What is Embodied Cognition?

As it is defined on the Stanford Encyclopedia of Philosophy :

<https://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition/#WhaEmbCog>

“ *The general characterization of embodied cognition with which we began provides the basis for what we will call the Embodiment Thesis:*

Embodiment Thesis: Many features of cognition are embodied in that they are deeply dependent upon characteristics of the physical body of an agent, such that the agent's beyond-the-brain body plays a significant causal role, or a physically constitutive role, in that agent's cognitive processing.”

As it has been defined on the Internet Encyclopedia of Philosophy:

<https://www.iep.utm.edu/embodcog/>

“ *Embodied Cognition is a growing research program in cognitive science that emphasizes the formative role the environment plays in the development of cognitive processes. The general theory contends that cognitive processes develop when a tightly coupled system emerges from real-time, goal-directed interactions between organisms and their environment; the nature of these interactions influences the formation and further specifies the nature of the developing cognitive capacities. Since embodied accounts of cognition have been formulated in a variety of different ways in each of the sub-fields comprising cognitive science (that is, developmental psychology, artificial life/robotics, linguistics, and philosophy of mind), a rich interdisciplinary research program continues to emerge.”*

Karl Friston (2018) states that; <https://www.youtube.com/watch?v=HW0JnjgCO3o>

«It is the notion that fully understand how the brain work and how cognitive processes operate.

You have to acknowledge that the brain is embodied. It lives in a body. It uses a body. It gets all sensations through a body.»

General Characteristics of Embedded Cognition

Cowart denotes that; (<https://www.iep.utm.edu/embodcog/#H2>)

“To say that cognition is embodied means that it arises from bodily interactions with the world. From this point of view, cognition depends on the kinds of experiences that come from having a body with particular perceptual and motor capacities that are inseparably linked and that together form the matrix within which memory, emotion, language, and all other aspects of life are meshed. The contemporary notion of embodied cognition stands in contrast to the prevailing cognitivist stance which sees the mind as a device to manipulate symbols and is thus concerned with the formal rules and processes by which the symbols appropriately represent the world (xx).

Once again, the central claim of embodied cognition is that an organism's sensorimotor capacities, body and environment not only play an important role in cognition, but the manner in which these elements interact enables particular cognitive capacities to develop and determines the precise nature of those capacities.”

From the above paragraph, it is understood that cognition is related with different kinds of experiences. Memory, emotion, language and all other aspects of life are linked with the embodiment of cognition.

Role-playing , Games and Embodied Cognition

Lankoski and Järvelä (2013) state that;

“ Role-playing as a process can be analytically divided in two. The first part is internal and focused on a creative use of imagination around conceptual constructs such as character, game world and story. The other part is the procedural expression and sharing of this internal fiction with others and the procedure of combining these into a shared fiction. In practice, these two are mixed and cannot be distinguished entirely from each other.”

From this paragraph, it is understood that role playing triggers creativity and imagination. In the game World, players play games and they make up stories.

As it has been mentioned by Becker (2005):

“ The establishment of a clear connection between best practices in game design and current learning theories is one more strategy that can be adopted to support the use of games as valuable tools for learning. Arguing that games are pedagogically sound instructional technology addresses at least some of Gardner’s levers, namely: reasoning, resonance, representational redescription, and resistances. This connection needs to be made explicit, both for the benefit of teachers currently in the classroom, and for the benefit of the academics who ultimately create the programs and curricula that are used to train the next generations of teachers.”

Here, we understand that the games and designing games play a valuable role in learning. Players get benefits in learning new ideas or words and creating new ideas.

Objectives of This Study

Objectives of this study are as follows:

- 1- To help students speak English as much as possible
- 2- To help students develop their communication skills
- 3- To remind students to be proud of their vision
- 4- To help students improve their pronunciation skills

4. Method

4.1.1. Participants

There were 44 (forty four) participants and they were university students at Dokuz Eylul University in the city of Izmir in Turkey. These students were the second class students and the preparatory class students at Dokuz Eylul University in Izmir in Turkey. The second class students were the students in the Department of Museum Students at the Faculty of Letters at Dokuz Eylul University in Izmir in Turkey. Their ages ranged from 18-23.

4.1.2. Teaching Procedure

During the 2nd week of the academic terms, students were asked to write short compositions about the difficulties in learning English as a second language. They were also asked to write their interests and hobbies. According to their interests, different kinds of classroom activities were prepared and used for these university students in their class hours.

4.1.3. Sample Classroom Activities

The following classroom activities were used:

Using Picture Cards

Using Documentaries

Using Short Films

Using the Coursebook and the Speaking Activities

Using and Suggesting Different Kinds of Mobile Applications To Improve or Develop Vocabulary Knowledge

Sample Classroom Activity 1

Matching Pictures

This classroom activity has been suggested by Pugliese (2010: 42):

This is a quiet,relaxing activity to get the students ready for English.

Be Prepared

You will need one picture per student present in the class. You will also need to cut out descriptions of the pictures and put them up on the walls. Soothing music played in the background might be a good idea.

Be Creative

Before the lesson starts, take as many descriptions of pictures as the number of students you have, and put them up on the walls of the classroom.

When the students come in, give them a picture and tell them that you would like them to find the description that matches the picture.

When they are ready, invite them to share their picture with their nearest neighbour, and tell each other what they liked about it.

Sample Classroom Activity 2

Picture Cards

This is a picture talk activity which will help instructors who try to make their students more active and talkative in the class hours. Students talk about the picture cards they are given. They also ask the questions behind them to each other.

Sample Classroom Activity 3

Mobile Applications

Different kinds of mobile applications were suggested. The following were suggested to develop vocabulary knowledge:

1- Word Crossy - A crossword game:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fillword.cross.wordmind.en&hl=tr>

Word Crossy is a puzzle game to repeat or remember the words you know.

2- Wordscapes https://play.google.com/store/apps/details?id=com.peoplefun.wordcross&hl=en_US

This is an enjoyable word game which can help students or anyone learn new words or repeat the words they know.

3- Boatload Puzzles: <https://www.boatloadpuzzles.com/playcrossword>

This is a free online word game to learn new words and practice problem solving skills when you play the crossword puzzle.

4- Words Of Wonders: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fugo.wow&hl=en>

Words Of Wonders is a game to learn or remember the names of the historical places in the World and to develop the vocabulary knowledge.

Sample Classroom Activity 4

Reading Aloud Activity

This classroom activity help students learn the definitions and the pronunciations of the new words effectively.

Reading aloud the words, phrases and sentences triggers memory and students can learn the definitions and the pronunciations of the words they learn easily.

Sample Classroom Activity 5

Gesture Game

The following classroom activity has been suggested by the genkienglish.net:

<https://genkienglish.net/teaching/perfect-gesture-game/>

1. Put the students in two groups.
2. One person from each group comes to the front.
3. Show the two people at the front a mini card
4. They gesture to their group.
5. The quickest team to answer wins.
6. Repeat from step 2.

This classroom activity can be played with all of the ages of the students in English language learning classes.

Findings

The classroom applications which were written above in this study were applied in my own teaching classes. Students in these classes were university students from the different faculties at Dokuz Eylul University and they were between the ages of 18 and 23. These applications were conducted in two different classes in the English Preparatory Classes Department at Dokuz Eylul University in Izmir, Turkey. They were also conducted in the first class and in the second class students in the Department of Museum Studies in the Faculty of Letters at Dokuz Eylul University in Izmir in Turkey. Students in these classes informed that the classroom applications helped them to learn the new words and phrases effectively. They also informed that their vocabulary knowledge improved rapidly day by day. Only five students in the English Preparatory Classes Department informed that all of these classroom activities are useless and they also informed that using coursebook was not useful and enjoyable.

Conclusion

Up to here, the definitions of the words ‘cognition’ and embodied cognition’ have been given. General characteristics of the embedded approach have been told. Sample classroom activities have been shared. Findings of this study have been given.

It is hoped that this study will help colleagues to create more enjoyable class hours. It is also hoped that the colleagues who teach English as a second or as a foreign language or the colleagues who teach English for specific purposes will get benefits from this study

Discussion Questions

- Do you think embodied cognition approach will be useful in your English language teaching classes?
- Do you often use this approach in your classes?
- Do you sometimes use this approach in your classes?
- Do you use classroom activities in your classes or teach grammar and translation?
- Do you think your students will enjoy attending the classroom activities which have been shared in this study?
- Why?
- What kind of classroom activities do you use in your own teaching classes?

Acknowledgments

I would like to thank all of my students who attended my classes regularly and full-heartedly. I would like to thank all of my colleagues who have given me positive energy and encouraged me to write this paper. My special thanks goes to the readers and to the editors of this book.

REFERENCES

- Becker, K. (2005). Gardner's Seven Levers Of Change. How Are Games Educational? Learning Theories Embodied in Games. Retrieved 25 May 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/221217423_How_Are_Games_Educational_Learning_Theories_Embodied_in_Games
- Cognition. Cambridge Dictionary. Retrieved 25 May 2019 from: <https://dictionary.cambridge.org/tr/sözlük/ingilizce/cognition>
- Cowart, M. General Characteristics of Embodied Cognition. Retrieved 25 May 2019 from: <https://www.iep.utm.edu/embodcog/#H2>
- Embodied Cognition. Internet Encyclopedia of Philosophy. Retrieved 25 May 2019 from: <https://www.iep.utm.edu/embodcog>
- Embodied Cognition. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved 25 May 2019 from: <https://plato.stanford.edu/entries/embodied-cognition/>
- Friston, K. (2018). Embodied Cognition Karl Friston. In: Serious Science. Retrieved 25 May 2019 from: Serious Science - <http://serious-science.org> and Retrieved 25 May 2019 from: <http://serious-science.org/embodied-cognition-9027> and <https://www.youtube.com/watch?v=HW0JnjgCO3o>
- Graham, R. Perfect Gesture Game. Retrieved 25 May 2019 from: <https://genkienglish.net/teaching/perfect-gesture-game/>
- Lankoski, P. and Järvelä, S. (2013). An Embodied Cognition Approach for Understanding Role-playing. Retrieved 25 May 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/236679433_An_Embodied_Cognition_Approach_for_Understanding_Role-playing
- Pugliese, (2010). Matching Pictures. In: Burghall, M. (Edt.). (2010). *Being Creative: The Challenge of Change In The Classroom*. Chapter Two. Resources. p.42. Peaslake, Surrey: England. Delta Publishing.
- Boatload Puzzles: Retrieved 27 May 2019 from: <https://www.boatloadpuzzles.com/playcrossword>
- Word Crossy - A crossword game: Retrieved 27 May 2019 from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fillword.cross.wordmind.en&hl=tr>
- Wordscapes : Retrieved 27 May 2019 from: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.peoplefun.wordcross&hl=en_US
- Words Of Wonders: Retrieved 27 May 2019 from: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fugo.wow&hl=en>

APPENDIX 1

- Atkinson, D. (2010). Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*: 31/5: 599–622. doi:10.1093/applin/amq009 Advance Access published on 19 March 2010. Retrieved 25 May 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/249238031_Extended_Embodied_Cognition_and_Second_Language_Acquisition
- Francken, J.C. and Willems, R.M.(2012). Embodied Cognition: Taking the Next Step. Retrieved 25 May 2019 from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2012.00582/full>
- Gallagher, S. (2015). INVASION OF THE BODY SNATCHERS: HOW EMBODIED COGNITION IS BEING DISEMBODED. *THE PHILOSOPHERS' MAGAZINE* (APRIL 2015), PP. 96-102. Retrieved 25 May 2019 from: <https://cepa.info/fulltexts/2255.pdf>
- Jr, R. W. G. and Macedo, A.C.P.S. (2010). Metaphor and Embodied Cognition. *DELTA* vol.26 no.spe São Paulo 2010. Retrieved 25 May 2019 from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502010000300014> DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada Print version ISSN 0102-4450 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502010000300014
- Goldinger, S.D., Papesh, M. H., Barnhart, A. S., Hansen, W. A. and Hout, M.C. (2016). The Poverty of Embodied Cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*. August 2016, Volume 23, Issue 4, pp 959–978 | Cite as. Retrieved 25 May 2019 from: <https://link.springer.com/article/10.3758/s13423-015-0860-1>

Mahon, B.Z. What is Embodied About Cognition?. *Lang Cogn Neurosci*. 2015 May 1; 30(4): 420–429. Retrieved 25 May 2019 from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4405253/>

Nooteboom, B. (2006). *Embodied Cognition, Organization and Innovation*. Retrieved 25 May 2019 from: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=903751

Roessingh, H. and Bence, M. (2019). *Embodied Cognition: Laying the Foundation for Early Language and Literacy Learning*. Vol 20 No 4 (2018): *Ordinary Literacies in Extraordinary Times: Creating Meaning Through Bodies, Texts, and Objects*. Retrieved 25 May 2019 from: <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/29435>

Shiang, R. F.(2018). *Embodied EFL Reading Activity. Let's Produce Comics. Reading in a Foreign Language*. April 2018, Volume 30, No. 1 ISSN 1539-0578. pp. 108–129. Retrieved 25 May 2019 from: <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Reading+in+a+Foreign+Language%22&id=EJ1176294>

Sullivan, Jaclynn V.(2018). *Learning and Embodied Cognition: A Review and Proposal*. *Psychology Learning and Teaching*, v17 n2 p128-143 Jul 2018. Retrieved 27 May 2019 from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1182893>

Weisberg, S.M. and Newcombe, N. S. (2017). *Embodied Cognition and STEM Learning: Overview of a Topical Collection in CR:PI*. Retrieved 27 May 2019 from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5596025/>

Wilson, M. (2002). *Six Views of Embodied Cognition. Theoretical and Review Articles*. *Psychonomic Bulletin & Review* 2002, 9 (4), 625-636. Retrieved 27 May 2019 from: <http://www.indiana.edu/~cogdev/labwork/WilsonSixViewsofEmbodiedCog.pdf>

Generating a Third Space Through Creative Pedagogic Interaction in a K-12 Classroom

Nil Tuğçe Erbakan

The Eraslan School, nil.erbakan32@gmail.com

Abstract

This action study investigates how generating a third space through creative pedagogic interaction in a K-12 classroom develops teacher development and student learning. The study was conducted with 11 eight grade students (aged between 14 and 15) at a private school in the west of Turkey. The students were encouraged to select the way they would like to learn particular language skills and to suggest specific learning activities for teachers to design with them. In this case they opted for working on their reading skills, focusing on vocabulary development. The data for the study were generated through in-class learner written and verbal performances, teacher observation and field notes, focus group interviews and student questionnaires. The data were thematically analyzed to describe the depth and breadth of learning that took place when learners were included in the pedagogic planning and implementation stage. The results show that (1) learners improved their reading skills including vocabulary learning, (2) learners developed relatively more motivation to engage in classroom interaction and production and (3) they displayed higher levels of autonomy and experienced constructive peer collaboration. The study implies that generating a democratically shared pedagogy in the classroom might be a good example of how creating third space could promote a comfortable and conducive learning process for young adult learners.

Key words: third space, reading skills, eight grade students

Introduction

The main goal of this study is to promote 8th grade students' skills in focus by providing a democratized learning environment and guide them to build awareness and recognition of third space. The study aims to help students analyze their strengths. The students contributed to this study as both participants and language learners. During the process, I had chance to investigate the relationship between the reading ability, particularly in the area of reading comprehension and the level of vocabulary possessed by eight grade students at a private school. As this is an action research, the teaching methods of the teacher are improved and the students might have a chance to develop a point of view. By this way, a better learning environment is created at school and communication with parents at home is improved. Most importantly, in this research the learners develop more confidence in reading or/ and preparing activities. They might use these techniques or/ and activities in other skills over time and become more fluent in using the target language while enjoying it. In the literature, however, there has been a gap in terms of the effectiveness of creating a more democratized learning environment for 8th grade learners in reading. Therefore, this research aims to fill the gap as much as possible by providing real life data.

Third space

When the students are guided right, they might create a "third space", a place which is neither their home culture nor the dominant school culture. The third space created should be positive because when the third space is not positive, students might struggle, as Krashen's (1982) Affective Filter Hypothesis suggests. Krashen explains three primary factors related to the affective filter: self-confidence, motivation, and anxiety. Decreasing self-confidence, declining motivation, and increasing anxiety are all directly related to negative third space. Krashen's hypothesis is also applicable to content and other learned material although it was first applied to language acquisition. In classrooms where the third space is undesirable, students have an increased affective filter which inhibits learning. As Diaz-Rico and Weed, (2010) stated in positive third space classes, the affective filter decreases and learning improves. During this research in my classroom the facilitation and development of this third space was the starting point for my research inquiry. Third space in our classroom includes minimizing teacher roles. This means, seeing students as joint teachers and giving students new roles such as active participants and decision makers. It also allows students to create materials and conduct the lesson. Therefore, the aim of this study was to promote eighth grade students' skills by providing a democratized learning environment in a context characterized by interaction, creation, collaboration and democratic sharing; all of which lead to learning.

Method

Research context and participants

The research was conducted in a private school in the west of Turkey. Since there is levelling in classes in this specific school, the students come together in English lessons and their actual classes are different. The participants of the study are 11 eight grade students, 7 of them are female, whereas 4 of them are male. The students' English proficiency level is considered B1+, however they have difficulties in all foreign language lessons since the lessons are higher than their actual level. This study was conducted in English lessons, 3 hours a week.

Research process

The action research was conducted in the middle of the 1st semester for four weeks (12 hours in total). During this time the English teacher of the class and I (the teacher researcher) observed and noted student progress, the creative ideas that emerged and the sharing of the learners. In this research, our role as teachers was to stimulate curiosity and interest in students. We also wanted to use pre-reading activities to build interest by guiding them in setting specific goals. We also recommended appropriate reading materials in a free environment where they feel liberated. Their English teacher and I were always there when they needed support and guidance. We were always there to help them to develop their motivation.

Data collection

The data for the study were generated through students' written and verbal reflections, teacher observation and field notes, focus group interviews and student questionnaires. During the four-week process, the class' English teacher and I observed the classes and took field notes. To elicit feedback from students, the English teacher and I asked students to write a quick note at the end of the last class, reflecting on the experience. Additionally, we conducted focus group interviews with students to get their views on the classroom process on the whole and the activities applied in particular. During the whole process. I tried to approach students after class in person and ask them directly for their reactions.

We also prepared a questionnaire using Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) and asked them to fill it in. FLCAS was designed to investigate students' language anxiety concerning communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation (Horwitz, Horwitz & Cope, 1991). The FLCAS has been rigorously validated for internal reliability, test-retest reliability, and construct validity (Horwitz, 1991; Horwitz et al., 1986) . In this study, there were 17 questions in the questionnaire and 5 options to answer the

questions by providing the number correspondent to the option that best describe their opinion. The options are:

5. Strongly Agree 4. Agree 3. Neither Agree nor Disagree 2. Disagree 1. Strongly Disagree

Data Analysis

The data were thematically analyzed to describe the depth and breadth of learning that took place when learners were included in the pedagogic planning and implementation stage. The analysis of responses, so as to find the positive influence of creating third space on students' language learning process, was done by identifying similarities among the responses of the students. The responses were transcribed without any alteration. In addition to that, their survey results were also taken into consideration when coding and thematizing. (Table 1.)

As Bryman (2012) puts forth, interviews in a qualitative analysis need to be flexible so as to focus on the prominent issues that emerge through the interviews. On the basis of semi-structured interview, all participants were asked a follow-up question regarding the influence of the creating third space by themselves and being more involved during the learning process.

Results

Questionnaire results

Results from the students questionnaire are given below in Table 1.

Table 1
Student questionnaire results

Survey question	f (over 11 Ss)
1. I felt active during the preparation of the activity	7
2. I didn't worry about making grammatical mistakes in English class.	8
3. I felt more creative while finding new ideas.	10
4. I learned some different things.	6
5. During the activity, I felt more free.	7
6. During the activity preparation, I felt creative.	8
7. I kept thinking that the other students are better at English than I am.	1
8. I was usually at ease during the activity.	2
9. I start to panic when I have to speak without preparation in class.	2
10. The activity helped me find my own vocabulary learning style.	10
11. I don't understand how some people can have difficulty in vocabulary in reading.	9
12. I can get so nervous during the reading activity, I forget things I know.	5
13. It embarrasses me to volunteer answers during the activity.	1
14. I got upset when I could not find a more creative and interesting activity.	2

15. Even if I was well prepared for the class, I feel anxious about it.	4
16. I might use these activities again.	10
17. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in giving answer to a vocabulary part of the reading text.	5

In the table 1 the survey questions and the calculated frequency are stated. Each survey question is answered by the participants individually.

Given that the current study aims to investigate levels of FLCA quantitatively, a numerical value was given to each response to the 17 items: 1 was assigned to "strongly disagree", 2 "disagree", 3 "neither agree nor disagree", 4 "agree" and 5 "strongly agree". The numerical values were reversed when items of the scale were worded both positively and negatively.

With this method we may uncover degrees of opinion that could make a real difference in understanding the feedback we're getting.

Qualitative results

The data were thematically analyzed to describe the depth and breadth of learning that took place when learners were included in the pedagogic planning and implementation stage. The results show that (1) learners improved their reading skills including vocabulary learning, (2) learners developed relatively more motivation to engage in classroom interaction and production and (3) they displayed higher levels of autonomy and experienced constructive peer collaboration.

At the end of the process, all participants shared their ideas and feelings about the process and wrote them down. They mentioned about the effectiveness of this experience for them to improve their reading skills including vocabulary learning. All the participants gave positive feedback about this process and shared at least one thing that made them motivated, felt awared of themselves and their power, encouraged them to find new ways for learning vocabulary and prepare new activities for themselves and their friends. The learners developed relatively more motivation to engage in classroom interaction and production. They were all motivated during all the activities and tried really hard be creative. 7 of the participants mentioned about the willingness for the activities. 11 of them mentioned that the awareness of all the participants' on their learning skills expanded. Furthermore, they displayed higher levels of autonomy that was impressive and

increased in the time being. According to the teacher's log, the experience of constructive peer collaboration have made major contribution to all participants.

Conclusion and Discussion

As teachers and educators, we should be committed to improving third space for our students. The benefits to all students are obvious: the students engaging better with the content, and more importantly, feeling safe and confident to collaborate with their peers. However, that is not the reality in all schools. The effect from a positive, self-aware student-to-teacher relationship can change the third space for students and improve their learning. Understanding our students' personalities and strengths might begin the process of a positive third space in any classroom. In order to make this happen and make the third space positive and dynamic, the students should be co-learners and co-teachers in developing third space. As Bruna (2009) warns third space cannot be genuinely developed by the teacher but instead must come from the students. Teacher-centered third space design cannot be called as third space. Only a student centered approach can be successful. (Bruna 2009) added that third space must be ever-changing as student interaction changes and adapts, and it must be omnipresent, meaning that it cannot be an environmental condition that can be turned on and off. However, the third space can be entirely teacher-facilitated, not created and should be student-centered and student-created.

Creating third space can be used for all skills. In this research the students chose the reading skills. Preparing their own creative reading activities takes an important place in creating third place. Elley (1996), in his report on a study involving 210,000 students and 10,000 teachers in 32 educational systems around the world, concluded that "instructional programs that stress teacher directed drills and skills are less beneficial in raising literacy levels than programs that try to capture students' interest and encourage them to read independently" (pp:39-54). In addition to this, Krashen (1995) argued that 'free voluntary reading' could be used a "bridge" from communicative language competence to academic language competence. In short, the students should be allowed to collaborate with peers. The teachers should develop learner-sensitive relationship, engage better with the content and help students feel safe and confident.

According to Krashen (1993), students who choose what they read and have an informal environment tend to be more motivated, read more and show greater language and literacy development. In addition to this, Flowerday and Schraw (2000) claim that teachers like to provide choice in the classroom because they believe that it increases

motivation, effort and learning. Investigating the role of choice in reading, Schraw et al., (1998) found that there was a positive relationship between choice and affective aspects of reading, such as motivation. Gambrell (1996) also found that when pupils were asked which book they had enjoyed most, 80% of them said that the one they had enjoyed most was the one they had selected themselves. Noticing all of these, we are responsible for enabling the free and democratized environment to make them grow into individuals with having self-reflective minds and having self-reflective vision.

Recommendations

The current research and its pedagogical design have had various effects on both the students and the teachers. With this study, I started to question my practices. During the reading process, I self-questioned as teacher: “What should my colleagues and I do? How can we improve our teaching abilities? etc. I believe that not only reading skill, but also all other language skills should be taught or/and learnt in an interactionist and communicational view. Actually, the best pedagogical practices in my classroom may not be the best practices in another classroom with different contexts and cultural groups. Third space is unique to each classroom. I also acknowledge the Acculturation Theory (1986), defined by Redfield, Linton, & Herskovits, 1936, p. 146, which states that in any situation the dominant language group will dominate the third space, and there is no way to find true equality amongst different groups. On the other hand, I believe that teachers have great responsibility to actively pursue and facilitate third space. Although it was not the first and primary goal of this research, this experience turned out to be an opportunity which contributed to our continuous professional development. Our mission as teachers and educators is to remind our students of their own potential to elevate themselves. At the end of the project, I observed that the students were able to take responsibility of their learning. We had chance to remind the students of their own potential to elevate themselves. Reading has become a motivating and enjoyable experience for them. Furthermore, the students reflected all positive about this experience. They all gave positive and productive feedback for the research.

In short, by engaging students in a project such as this one, they became active participants in their own process of language learning. We need to provide opportunities for them to develop their ability to create third space and increase their ability to learn better and use the target language. We need to think further to help students to create more and feel safer and stronger while doing this. We cannot be the same again and we do not want to be. Our aim is to make reading a motivating and enjoyable experience for our learners. We can help them to choose books which are about topics of interest. We can also communicate with our students’ families to establish a mutually

supportive home and school relationship in the future. As motivation, choice is another important factor in fostering lifelong readers.

References

- Brown, I. W. (1989). Natchez Indians and the Remains of a Proud Past' On Noel Polk (ed.) *Natchez Before 1830*, (pp.8-28). Jackson.
- Bruna, K. R. (2009). Jesus and Maria in the jungle: An essay on possibility and constraint in the third-shift third space. *Cultural Studies of Science Education*, 4(1), (pp.221-237).
- Carrell, Patricia L. (1998) Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics* 21: (pp.1-20).
- Diaz -Rico, L. & Weed, K. (2010). The crosscultural, language, and academic development handbook: *A complete K-12 Reference Guide. (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Elley, W. (1996). Lifting literacy levels in developing countries: Some implications from an IEA study. In *Promoting Reading in developing countries*, ed. V. Greaney. Newark, DE: International Reading Association, pp:39-54.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, pp.14-25.
- Flower-day, T. & Schraw, G. (2000). Teacher beliefs about instructional choice. *A phenomenological Study*. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp.634-645.
- Hunt, L. C. (1996/1997). The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional, and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 50, 278282.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press. pp.30-33.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading*. Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc
- Krashen, S., and Terrell, T. (1995). *The natural approach*. New York: Phoenix.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. (1936). Memorandum for Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.

<https://doi.org/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330>

Schraw, G., Flowerday, T. & Reisetter, M.F. (1998). *The role of choice in reader engagement*. Journal of Educational Psychology, 90, 705-714.

Schraw, G. (2000). Assessing metacognition: Implications of the Buros Symposium.

Bir Grup İlkokul 4.Sınıf Öğrencisinin Matematiğe Yönelik Tutumları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Gülçin KURTULUŞ ÇALIŞKAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Y1 Öğrencisi

gulcinkurtulus35@hotmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

hadiye.kkaragoz@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı bir grup ilkokul 4.sınıf öğrencisinin matematiğe yönelik tutumları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve tutum ile kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin saptanmasıdır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki iki ilkokulda 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmaya 48 kız, 48 erkek öğrenci olmak üzere toplam 96 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Güney Hacıömeroğlu tarafından Türkçeye uyarlanan 17 maddelik ‘‘matematiğe yönelik tutum ölçeği’’ ve Recep Bindak tarafından geliştirilen 10 maddelik ‘‘ilköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği’’ ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Betimsel tarama modelinde yürütülen çalışmada matematiğe yönelik tutumları ve alt boyutları ile matematik kaygısı arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, mutluluk ve güdüleme, değer ve matematik kaygıları başarı algısına göre anlamlı farklılaşmaktadır. Öğrencilerin değer puanları başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Matematiğe yönelik tutum ve kaygı düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmamıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğinde yer alan değer alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. 10 yaşındakilerin ortalama puanı 11 yaşındakilerden yüksektir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak matematiğe yönelik kaygıları gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Gelir düzeyi düşük olanların kaygı düzeyleri gelir düzeyleri orta seviyede olanlardan yüksektir. Değer boyutunda gelir düzeyine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Gelir seviyesi orta düzeyde olanların değer toplam puanları gelir seviyesi yüksek olanlardan yüksektir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve alt boyutları ile matematik kaygısı arasında anne ve baba eğitim düzeyinin etkili olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: ilkokul, öğrenci, matematik dersi, tutum, kaygı.

Abstract

The aim of this research is to investigate the relationship between mathematics anxiety levels and attitudes towards mathematics in a group of 4th grades students and to determine the variables that affect attitudes and anxiety levels. The study was carried out with 4th grade students in two primary schools which has middle and lower socio-economic levels in Bornova district of İzmir in the 2018-2019 academic year. A total of 96 students, 48 female and 48 male, participated in the study. In this study, 17 items of attitude scale towards mathematics that adapted the Turkish by Hacıömeroğlu and 10 items math anxiety scale for primary school students 'and personal information form developed by Bindak were used as data collection tools.

In the research conducted in the descriptive survey model, no significant difference was found between attitudes and sub-dimensions of mathematics and math anxiety according to gender variable. Students' attitudes towards mathematics, happiness and motivation, value and math anxiety differ significantly according to perception of achievement. The students' value scores do not differ significantly according to their perception of achievement. A significant difference was found in the value sub-dimension of the attitude scale of the students in terms of age variable. The average score of 10-year-olds is higher than 11-year-olds. There was no significant difference in students' attitudes towards mathematics according to income level. But students' anxiety towards mathematics shows significant difference in terms of income level. Anxiety levels of those with low incomers are higher than those with moderate income levels. Significant differences were found in value dimension according to income level. The total value scores of those with moderate income levels are higher than those with high income levels. It was seen that the education level of parents wasn't effective between students' attitudes towards mathematics and sub-dimensions and math anxiety.

Key Words: elementary school, student, mathematics lesson, attitude, anxiety.

Giriş

Matematik sayısal olarak düşünmeyi sağlayan, kavramlar ve sayılar arasında bağlantı kurduran, zekayı kullanmayı öğreten ve farklı yollarla sonuca ulaşmayı öğreten bir bilim dalıdır (Akdemir, 2006).

Duyuşsal özelliklerden olan tutum için bir çok tanım yapılmıştır. Tutum yaşantı sonucu oluşan ve ilgili olduğu durumlara karşı gösterilen olumlu ya da olumsuz tepkilerdir (Cantürk Günhan & Başer, 2008). Bireylerin olaylara yüklediği anlamların, inanç ve yaklaşımlarla şekillendiği deneyimler tutum olarak adlandırılmaktadır (Akdemir, 2006).

Tutumları bilmek, onları değiştirebilmek için ön şart olduğundan öğrencilerin özellikle derslere karşı olan tutumlarını belirlemek üzere yapılan çalışmalar büyük önem taşımaktadır (Duatpe & Çilesiz, 1999).

Öğrencilerin tutumlarının derse karşı olan il giyi, bilgi düzeyini, performansı ve öğrenme isteğini etkileyebileceğinden, matematik dersini öğrenmede de tutum büyük öneme sahiptir (Cantürk Günhan & Başer, 2008).

Öğrenme hem bireyin özellikleri; zeka, yetenek, ön öğrenme, bilişsel ve duuşsal özellikler, motivasyon, kaygı vb. hem de çevresel faktörlerden etkilenmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda anne ve baba eğitim seviyeleri ve evde bulunan kitap sayısı arttıkça matematik başarısının da arttığını göstermiştir (Savaş, Taş, & Duru, 2010).

Öğrencilerin hata yapma korkusu yüzünden matematik etkinliklerinden uzak durduğu gözlemlendikten sonra kaygı ve matematik korkusu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda matematik yaşantısı arttıkça matematiğe yönelik tutumların olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir (Savaş, Taş, & Duru, 2010).

Tutumlar uzun yaşantılar sonucu oluşmakta ve kolay kolay değişmediği düşünüldüğünde özellikle ilkokul çağında öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesi oldukça önem kazanmaktadır. Çünkü tutumlar ileriki yaşantıları da etkileyebilmektedir.

Başarı ve tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmada, derse yönelik tutum ile o dersteki başarı arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Başarı doğrudan tutum ve güdüyle ilişkili olduğundan özellikle matematik öğretiminde dikkate alınması gereken değişkenlerdir (Akdemir, 2006).

Bireyin matematik başarısını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilecek en önemli özelliklerin başında kaygı gelmektedir (Bindak, 2005).

Kaygı kavramı, sorunu bilmeksizin kişinin yaşadığı sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucunun ne olacağını bilememe gibi duyguların hissedilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tuncer & Yılmaz, 2016).

Peker ve Mirasyedioğlu'nun (2003) Ankara'da 500 Lise-2 öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada matematiğe yönelik tutumlar ile matematik başarısı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Akdemir, 2006)

Betz [2], üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmasında matematik dersindeki başarı ile matematik kaygısı arasında negatif korelasyon olduğunu elde etmiştir. (Bindak, 2005)

Bu araştırmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, başarı algısı, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyine göre matematiğe yönelik tutumları ve kaygı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve tutum ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Matematiğe yönelik tutum ile matematik kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların azlığı bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Gerek ulusal gerekse uluslararası sınavlarda matematik başarısının çok düşük olduğu göz önüne alındığında bu tip araştırmalar önem kazanmaktadır. Çünkü başarısızlığı değiştirebilmek için öncelikle başarısızlığın nedenlerini bilmemiz gerekir.

Yöntem

Bu araştırmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın yöntemi betimsel tarama modelidir.

Problem

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasında bazı demografik değişkenler açısından farklılık var mıdır?

Alt Problemler

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve tutuma ait alt boyutlar;

Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin başarı algısına göre farklılık göstermekte midir?

Yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları;

Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin başarı algısına göre farklılık göstermekte midir?

Yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili Bornova ilçesidir. Örneklemi ise uygun durum örneklemesine göre belirlenen 96 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma uygun duruma göre belirlenen orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki iki ilkokulda 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmaya 48 kız, 48 erkek öğrenci olmak üzere toplam 96 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 49'u orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulda, 47'si ise alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulda okumaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak Güney Hacıömeroğlu tarafından Türkçeye uyarlanan 17 maddelik "matematiğe yönelik tutum ölçeği" ve Recep Bindak tarafından geliştirilen 10 maddelik "ilköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Bindak tarafından 2005 yılında geliştirilen matematik kaygı ölçeğinde başlangıçta 16 madde bulunurken yapılan çalışmalar sonucunda ölçek 10 maddeye düşürülmüştür. Cronbach Alpha katsayısı 0,84 bulunmuşken bu çalışmada 0,89 bulunmuştur. Ölçeğin cevaplanmasında hiçbir zaman, hemen hemen hiç, ara sıra, çoğu zaman ve her zaman olmak üzere 5'li likert tip kullanılmış olup 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte bir tane olumsuz madde bulunmakta ve ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur. Alınan puanların artması matematiğe yönelik kaygının arttığını göstermektedir (Bindak, 2005).

Bu çalışmada, Lim ve Chapman (2013) tarafından uyarlanan matematiğe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan Hacıömeroğlu'nun (2017) ilkokul öğrencileri için matematiğe yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek başlangıçta 19 madde 4 alt boyuttan oluşurken yapılan çalışma sonucunda 17 maddeye indirilmiş ve 3 alt boyutta birleştirilmiştir. Uyarlanan ölçeğin alt boyutları değer, özgüven, mutluluk ve güdüleme olup, cronbach alpha güvenirlik kat sayıları sırasıyla 0,91 ve 0,86 ve 0,82 iken bu çalışmada sırasıyla 0,85 ve 0,80 ve 0,75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü için cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,84 iken bu çalışmada 0,88 olarak belirlenmiştir. Ölçekte (8, 9, 10, 11 ve 12.) 5 madde olumsuzdur. Ölçeğin cevaplanmasında kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve tamamen katılıyorum şeklinde 5'li likert tip kullanılmıştır. Olumlu maddeler için 1-2-3-4-5 şeklinde, olumsuz maddelerde ise tam tersi şekilde puanlama yapılmıştır. Ölçekte bulunan 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. sorular mutluluk ve güdüleme alt boyutunu, 8, 9, 10, 11 ve 12. sorular özgüven alt boyutunu ve 13, 14, 15, 16 ve 17. sorular ise değer alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 85 iken en düşük puan 17'dir. Puanın artması matematiğe yönelik tutumun arttığını göstermektedir (Hacıömeroğlu, 2017).

Bulgular

İstatistiksel bir çalışmada, birçok testin yapılabilmesi için dağılımın normal veya normale yakın olması gerekmektedir. Çünkü verilerin normal dağılımdan uzak olması analiz sonuçlarının yanlış çıkmasına dolayısıyla da yapılan yorumların yanlış olmasına yol açar. Tabachnick ve Fidell, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedirler.

Bu çalışmada kullanılan kaygı ölçeğinin basıklık (1,208), çarpıklık (,912), tutum ölçeğinin basıklık (-,923) ve çarpıklık (,390) değerleri +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu için çalışmamızda dağılımın normal dağılım olduğunu söyleyebiliriz. Bundan dolayı çalışmamızda normal dağılımla yapılabilecek olan analiz çalışmaları yapılmıştır.

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve tutuma ait alt boyutlar; cinsiyet, başarı algısı, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin matematik tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır ($p>,05$). Mutluluk ve güdüleme alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır ($p>,05$). Özgüven alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunamamıştır ($p>,05$). Son olarak değer alt boyutunda da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$).

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları başarı algısına göre anlamlı farklılaşmaktadır (,005<,05). Kendini başarılı bulanların tutum puanları kendini orta düzeyde başarılı bulanların tutum puanlarından yüksektir. Bu sonuca göre başarı algısı ile tutum birlikte artıp azalmaktadır. Öğrencilerin mutluluk ve güdüleme puanları başarı algısına göre anlamlı farklılaşmaktadır (,029<,05). Kendini başarılı bulanların mutluluk ve güdüleme puanları kendini orta düzeyde başarılı bulanların tutum puanlarından yüksektir. Öğrencilerin özgüven puanları başarı algısına göre

anlamli farklılaşmaktadır ($,00 < ,05$). Kendini başarılı bulanların özgüvenleri daha yüksektir. Öğrencilerin değer puanları başarı algısına göre anlamli farklılık göstermemektedir ($,280 > ,05$).

Tablo 1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının başarı algısı değişkenine göre incelenmesi

Tutum	N	\bar{X}	ss	t/F	p
Başarılı	66	68,16	12,36	2,87	,005
Orta	30	60,03	13,83	2,75	

Tablo 2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik mutluluk ve güdüleme puanlarının başarı algısı değişkenine göre incelenmesi

Mutluluk ve güdüleme	N	\bar{X}	ss	t/F	p
Başarılı	66	26,57	5,71	2,21	,029
Orta	30	23,70	6,23	2,14	

Tablo 3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik özgüven puanlarının başarı algısı değişkenine göre incelenmesi

Özgüven	N	\bar{X}	ss	t/F	p
Başarılı	66	20,27	4,16	4,06	,00
Orta	30	16,21	5,26	3,72	

Öğrencilerin matematik tutumlarında yaş değişkeni açısından anlamli bir fark bulunamamıştır ($,111 > ,05$). Öğrencilerin tutum ölçeğinde yer alan mutluluk ve güdüleme alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamli bir fark bulunamamıştır ($,218 > ,05$) Öğrencilerin tutum ölçeğinde yer alan özgüven alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamli bir fark bulunamamıştır ($,727 > ,05$). Öğrencilerin tutum ölçeğinde yer alan değer alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamli bir fark bulunmuştur ($,025 < ,05$) 10 yaşındakilerin ortalama puanı 11 yaşındakilerden yüksektir.

Tablo 4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin değer puanlarının yaş değişkenine göre incelenmesi

değer	N	\bar{X}	ss	t/F	P
9	21	20,85	4,97	3,85	,025
10	62	21,68	4,15		
11	13	17,55	7,42		

Öğrencilerin matematik tutumlarında anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamli bir fark yoktur ($,649 > ,05$). Öğrencilerin mutluluk ve güdüleme puanlarında anlamli bir fark bulunamamıştır ($,348 > ,05$). Özgüven puanlarında anlamli bir fark yoktur ($,716 > ,05$). Değer puanlarında anlamli bir fark gözlenmemiştir ($,864 > ,05$) Öğrencilerin matematik tutumlarında baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamli bir fark yoktur ($,781 > ,05$). Öğrencilerin mutluluk ve güdüleme puanlarında anlamli bir farklılık bulunmamıştır ($,905 > ,05$). Özgüven puanlarında anlamli bir farklılık yoktur ($,777 > ,05$). Değer boyutunda anlamli bir farklılık gözlenmemiştir ($,60 > ,05$). Öğrencilerin tutum puanlarında gelir düzeyi değişkeni açısından anlamli bir farklılık yoktur ($,057 > ,05$). Mutluluk ve güdüleme puanlarında anlamli bir farklılık yoktur ($,068 > ,05$). Özgüven puanlarında anlamli farklılık gözlenmemiştir ($,382 > ,05$). Değer boyutunda anlamli farklılık gözlenmiştir ($,032 < ,05$). Gelir seviyesi orta düzeyde olanların değer toplam puanları gelir seviyesi yüksek olanlardan yüksektir.

Tablo 5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin değer puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre incelenmesi

değer	N	\bar{X}	ss	t/F	p
düşük	36	20,48	4,85	3,58	,032
orta	34	22,58	3,74		
yüksek	22	19,09	6,49		

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik kaygıları; cinsiyete, başarı algısına, yaşa, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine ve gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir,(752>,05).

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları başarı algısı değişkeni açısından anlamlı farklılaşmaktadır,(00<,05). Kendini başarılı bulanların toplam kaygı puanları kendini orta düzeyde başarılı bulanların toplam puanlarından düşüktür. Yani kaygı arttıkça başarı algısı düşmektedir.

Tablo 6. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik kaygı düzeylerinin başarı algısı değişkenine göre incelenmesi

Kaygı	N	\bar{X}	ss	t/F	p
Başarılı	66	16,86	7,35	-4,95	,00
Orta	30	25,63	9,35	-4,53	

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları yaş değişkeni açısından anlamlı farklılaşmamaktadır,(333>,05).

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir,(64>,05).

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir,(604>,05).

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir,(024<,05). Gelir düzeyi düşük olanların kaygı düzeyleri gelir düzeyleri orta seviyede olanlardan yüksektir.

Tablo 7. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik kaygılarının gelir düzeyi değişkeni açısından incelenmesi

kaygı	N	\bar{X}	ss	t/F	P
düşük	36	22,52	10,70	3,89	,024
orta	34	17,41	6,10		
yüksek	22	17,63	7,23		

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kaygı ile tutum arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki vardır.

Kaygı ile mutluluk ve güdüleme alt boyutu arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki vardır.

Kaygı ile özgüven arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki vardır.

Kaygı ile değer arasında negatif yönlü düşük düzeyde ilişki vardır.

Tutum ile alt boyutları arasında pozitif ve yüksek düzeyde ilişki vardır.

Tablo 8. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin tutum ve alt boyutları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

	kaygı	tutum	özgüven	mutluluk ve güdüleme	değer
kaygı		-,562	-,663	-,462	-,292
tutum	-,562		,733	,913	,848
özgüven	-,663	,733		,499	,373
mutluluk-güdüleme	-,462	,913	,499		,741
değer	-,293	,848	,373	,741	

Sonuç ve Tartışma

Betimsel tarama modelinde yürütülen araştırmada matematiğe yönelik tutumları ve alt boyutları ile matematik kaygısı arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, mutluluk ve güdüleme, değer ve matematik kaygıları başarı algısına göre anlamlı farklılaşmaktadır. Öğrencilerin değer puanları başarı algısına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Matematiğe yönelik tutum ve kaygı düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmamıştır. Öğrencilerin tutum ölçeğinde yer alan değer alt boyutunda yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. 10 yaşındakilerin ortalama puanı 11 yaşındakilerden yüksektir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında gelir düzeyine göre anlamlı farklılık oluşmamıştır. Ancak matematiğe yönelik kaygıları gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Gelir düzeyi düşük olanların kaygı düzeyleri gelir düzeyleri orta seviyede olanlardan yüksektir. Değer boyutunda gelir düzeyine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Gelir seviyesi orta düzeyde olanların değer

toplam puanları gelir seviyesi yüksek olanlardan yüksektir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve alt boyutları ile matematik kaygısı arasında anne ve baba eğitim düzeyinin etkili olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Tutumların uzun yaşantılar sonucu oluştuğu ve kolay kolay değişmediği düşünüldüğünde özellikle ilkokul çağında öğrencilerin olumlu tutum geliştirebilmesi için ilkokul öğretmenlerinin matematik dersini sevdirecek etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir. Kaygının başarıyı olumsuz etkilediği bilindiğinden öğretmenlerin kaygı ortamı oluşturacak davranışlardan kaçınmaları önerilmektedir. Bu araştırma 96 öğrenciyle sınırlı olduğundan bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara daha çok katılımcıyla çalışmalarını önerilebilir.

Kaynaklar

Akdemir, Ö. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir.*

Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, s.442-448.

Cantürk Günhan, B., & Başer, N. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Dede, Y., & Dursun, Ş. (2008). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.295-312.

Duatepe, A., & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.45-52.

Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği Kısa Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 84-99.

Savaş, E., Taş, S., & Duru, A. (2010). Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.113-132.

Tuncer, M., & Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve Kaygılarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.47-64.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematiksel Üstbilmiş Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gözde ÖNALDI, Dokuz Eylül Üniversitesi, gozdeonald@gmail.com

Güliz TÜRER, Dokuz Eylül Üniversitesi, ggulizturer@gmail.com

Merve TOKGÖZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, mervetokgoz9@gmail.com

Elif ÖKMEN, Dokuz Eylül Üniversitesi, elifeylulokmen@hotmail.com

Sidar GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, sidar.96g@gmail.com

Ayça ŞAHBAZ, Dokuz Eylül Üniversitesi, sahbaz_ayca@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı; 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilmiş farkındalıklarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma için 6 farklı alt problem belirlenmiş ve çalışmada nicel araştırma desenlerinden biri olan Tarama (Survey) Modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2018-2019 öğretim yılında Manisa ilinde, 3 farklı okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. Sınıflardan toplam 303 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesi amacıyla basit olasılıklı (rastgele) örnekleme tercih edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Duran ve Kaplan (2013) tarafından geliştirilen Matematiksel Üstbilmiş Farkındalık Ölçeği (MÜFÖ) kullanılmıştır. Veri analizi için Bağımsız Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Matematiksel Üst bilmiş Ortalama” düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik karne notları ile matematiksel üstbilmiş farkındalıkları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki saptanmıştır. Sonuçlar bağlamında üstbilmiş farkındalığın geliştirilmesi, ders müfredatlarına ve kitaplarına daha çok entegre edilebilmesi noktasında daha çok araştırma yapılması önerilmektedir. Ek olarak öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin ne düzeyde olduğuna dair bir araştırma yapılabilir ve gerekirse üstbilmiş farkındalığın daha iyi tanıtılması için bazı eğitimler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstbilmiş Farkındalık, Matematik Başarısı, Ortaokul Öğrencileri.

Investigation of Mathematical Metacognition Awareness Levels of Secondary School Students in Terms of Various Variables

Abstract: The aim of this study; To determine mathematical metacognition awareness of 6th, 7th and 8th grade students and to examine them in terms of various variables. Six different sub-problems were identified for the research and the Survey Model, one of the quantitative research designs, was used in the study. The sample of the study consisted of 303 students from 6th, 7th and 8th grades in 3 different schools in Manisa in 2018-2019 academic year. In order to determine the study group, simple probability (random) sampling was preferred. In the study, Mathematical Metacognition Awareness Scale (MASS) developed by Duran and Kaplan (2013) was used as data collection tool. Independent samples T-Test and One-way ANOVA were used for data analysis. It was concluded that the Mathematical Metacognition Mean "level of the students participating in the research was high. A high level of positive and significant relationship was found between math report notes and mathematical metacognition awareness. In the context of the results, further research is recommended to improve metacognitive awareness and to be more integrated into the course syllabus and books. In addition, a research can be conducted on the level of teachers' knowledge on this subject and some trainings can be given to promote metacognitive awareness if necessary.

Keywords: Metacognitive Awareness, Mathematics Achievement, Secondary School Students.

Giriş

Gelişen dünya ve ilerleyen teknoloji beraberinde birçok gereksinim getirmiştir. Bilginin sürekli değişebilir olması, çağa ayak uydurma ihtiyacı bireylerde gerektiğinde kendi öğrenmelerini sağlayacak, gerektiğinde ise bilgilerini sorgulayacak zihinsel becerilere sahip olma gerekliliğini zorunlu hale getirmiştir. Yeni öğretim programlarında da sıkça bahsi geçen öğrenmeyi öğrenme kavramı çağın bir gereğidir. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, bilgilerini düzenleyebilen, bilgilere nereden ulaşacağını bilen; yaratıcı düşünme becerisi yüksek, problem çözebilen ve esnek davranabilen öğrenciler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Üst düzey düşünebilen, bilinçli hareket eden öğrenciler eleştirel düşünebilir ve bu tür düşünme becerileri beraberinde başarıyı getirir.

Demir ve Kaymak Özmen (2011)' e göre düşünmek, öğrendiklerimizi zihinsel süreçlerden geçirerek yeni bilgilere dönüştürmektir. Üstbilmiş kavramı düşünme becerisinin özüdür. Karakelle ve Saraç(2010)' a göre üstbilmiş, insanların kendi fikirlerini fark etmesi ve bunları denetleyip, düzenli bilgilere dönüştürebilmesidir. Bu kavramdan ilk bahseden Flavell 'den günümüze konuyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Flavell (1979) üstbilmiş kavramını

üstbilişsel bilgiler ve üst bilişsel deneyimler olarak sınıflandırmış, Brown (1987) ise aynı kavramı *biliş bilgisi, bilişin düzenlenmesi* olarak ele almıştır. Esmer ve Yorulmaz (2017) ' e göre tüm fikirlerin temelini oluşturan bu kavram, bireyin yaşadığı ortamdaki şartlara bağlı olarak iyileştirilebilir ve geliştirilebilir bir yapı olması sebebiyle araştırmacıların ilgisini çekmektedir.

Üstbiliş kavramı hakkında yapılan tanımlar ve araştırmalar neticesinde bu kavramın matematik alanında kullanımı, öğrencilerin matematikte yaşadığı problemlere bakıldığında düşünme süreçlerini geliştirebilme anlamında oldukça önemlidir. Tertemiz(1994) 'e göre matematik alanındaki yeni öğretim modellerini de dikkate aldığımızda artık sonuç odaklı öğretim ve işlem becerisinden çok zihinsel süreçleri zenginleştirici uygulamalar kullanıldığı görülmektedir (Akt. Memiş ve Arıcan, 2013). Deniz (2017)'e göre üstbilişsel farkındalık kişilerin kendi zihinsel süreçlerini kendilerinin gözlemleyebilmesi ve amaca uygun bir şekilde yorumlayıp biçimlendirebilmesidir.

Öğrencilerin davranışlarını bilinçli gerçekleştirmeleriyle öğrenmeleri daha kalıcı hale gelmektedir. Bilinçli hareket edebilen öğrenciler, kendi hayatlarında ve toplumda daha başarılı olurlar. Kendi davranışlarımızı sorgulamak üstbiliş kapsamına girer. Bu anlayışla son yıllarda eğitimde üstbiliş kavramı önem kazanmış, üstbiliş kavramı eğitim çerçevesinde çalışılmaya başlanmıştır.

Reeve ve Brown'a (1985) göre üstbiliş kişinin kendi bilişsel süreçlerine yön verebilme yeteneğidir. Stenberg'e (1988) göre kişinin problem çözmesinde planlama, izleme ve değerlendirmenin kullanıldığı yüksek düzeyde bir yönetsel süreç; Shanahan'a (1992) göre zihinsel faaliyetlerin anlaşılması ve yönlendirilmesi; Butterfield, Albertson ve Johnson'a (1995) göre biliş etkileyen faktörlerin anlaşılması ve küçük modeller eşliğinde bilişin izlenip kontrol edilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Memiş ve Arıcan (2013) matematik öğretimindeki zihinsel faaliyetlerin ve uygulamaların açıklanması adına matematik ve üstbiliş kavramlarının birbirini ne derecede etkilediğinin araştırılması ve incelenmesi için önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerin problem çözerken oluşturdukları algoritmaları, düşüncelerini açıklamak için kullanılan üstbiliş kavramı ile öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyleri, öğrencilerin matematik notları, cinsiyetleri arasındaki ilişkinin araştırılması gerekli görülmüştür çünkü öğrenciler üzerinde matematiksel üstbiliş adına yapılmış çok az çalışma bulunmaktadır.

Matematiğin formüllerden ibaret olduğunu ve zor olduğunu birçok öğrenci açıkça ifade etmektedir. Matematiği anlaşılır hale getirmek, karmaşık zihinsel süreçleri hafifletmek amacıyla bilişsel, üstbilişsel ve özdüzenleme becerilerini ortaya koymakla mümkün olacaktır. (Garcia, Rodriguez, Gonzalez-Castro, Gonzalez-Pienda, & Torrance, 2015).

Bu çalışmanın amacı; ortaokul matematik öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıklarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın problemi ' Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları bazı değişkenlere göre değişmekte midir?' şeklinde belirlenmiş ve araştırma kapsamında aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1.Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ne düzeydedir?
- 2.Öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematiksel üstbiliş farkındalık puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3.Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre matematiksel üstbiliş farkındalık puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4.Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre matematiksel üstbiliş farkındalık puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5.Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre matematiksel üstbiliş farkındalık puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?
- 6.Öğrencilerin matematik notu ve üstbiliş farkındalık puanları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada ortaokul matematik öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıklarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma desenlerinden biri olan Tarama (Survey) Modeli kullanılmıştır. Survey Modeline göre oluşturulan çalışmalarda bir gurubun belirli özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk vd.,2018). Yani var olan durumu tespit etmek amaçlanır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılında Manisa ilinde, 3 farklı okulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 303 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 157'si 6. sınıf, 71'i 7. sınıf ve 75'i ise 8. sınıflardan seçilmiştir. Örneklem seçimi basit olasılıklı örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Seçilen örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler örneklem için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. (Ekiz ,2017). Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bağlamda örneklemin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi			Toplam
	6	7	8	
Kız	79	40	49	168
%	47,0%	23,8%	29,2%	100,0%
Erkek	78	31	26	135
%	57,8%	23,0%	19,3%	100,0%

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler “Matematiksel Üstbilis Farkındalık Ölçeği” (MÜFÖ) ile elde edilmiştir. 23 maddeden oluşan beşli likert tipi matematiksel üstbilis farkındalık ölçeği Kaplan ve Duran (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekteki tüm maddeler “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık Sık” ve “Her Zaman” olacak şekilde derecelendirilmiştir. 23 maddelik ölçeğin tamamı olumlu maddelerden oluşmuştur. Olumlu maddeler “Hiçbir Zaman” seçeneğinden “Her Zaman” seçeneğine olmak üzere 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115’tir. Hesaplanan 23 puan en düşük düzeyde, 115 puan da en yüksek düzeyde matematiksel üstbilis farkındalık seviyesini göstermektedir. Kaplan ve Duran’ın çalışmalarında kullanmış oldukları MÜFÖ ölçeği matematiksel bilgi, matematiksel izleme ve matematiksel tespit olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kaplan ve Duran çalışmalarında ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını ,905 olarak bulmuştur. MÜFÖ ölçeğinin alt boyutları olan matematiksel bilgi (,803), matematiksel izleme (,779) ve matematiksel tespit (,753) için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bulunmuştur. Bu çalışmadaki örneklem üzerinde uygulanan ölçeğin alt boyutlarının ve toplam üstbilis farkındalık puanlarının güvenilirlik katsayıları ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

MÜFÖ’nün Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı

	Madde Numaraları	Alpha Güvenirlik Katsayısı
Matematiksel Bilgi	2, 4, 5, 11, 14, 16, 17, 18	,809
Matematiksel İzleme	1, 6, 10, 12, 15, 19, 20, 22	,794
Matematiksel Tespit	3, 7, 8, 9, 13, 21, 23	,736
Matematiksel Üstbilis	1, 2, ... ,23	,912

Matematiksel üstbilis farkındalık düzeyleri orijinal ölçekte olduğu gibi üç alt boyut altında inceleneceği için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu araştırma için matematiksel üstbilis farkındalık alt boyutlarından matematiksel bilgi, matematiksel izleme ve matematiksel tespit için iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) sırasıyla .809, .794, .736 bulunmuştur. MÜFÖ’nün toplam iç tutarlık katsayısı ise .912 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Manisa ilinde 3 farklı ortaokulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 360 öğrenci üzerinden veri toplanmış olup güvenirliliği ve test sonuçlarını olumsuz etkileyecek ölçekler analize dahil edilmemiştir. Çalışmaya kullanılan ölçek sayısı 303 olup toplanan veriler SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilere uygulanan MÜFÖ formundan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen istatistik analizleri bu kısımda belirtilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalık puanlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için tek değişkene ilişkin frekans dağılımı ve betimsel istatistikler (minimum-maximum, standart sapma, ortalama) hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkeni için T-Testi, Sınıf düzeyi değişkeni için ANOVA testi uygulanmıştır. Öğrencilerin anne-baba eğitim durumu değişkenlerini incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğrencilerin matematik notları ile matematiksel üstbilis farkındalık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Moment Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2018-2019 öğretim yılında Manisa ilindeki 3 farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanan matematiksel üstbilis farkındalık ölçeği formundan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde “Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalıklarının düzeyine ilişkin bulgular Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğrencilerin matematiksel üstbilis ortalama puanlarına ilişkin bulgular

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Matematiksel Üstbilis Farkındalık Puanı	303	1,70	5,00	3,7922	,69304

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Matematiksel Üstbilis Ortalama” düzeyi yüksek ($3,7922 \pm 0,69304$) olarak saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematiksel üstbilis farkındalık puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin matematiksel üstbilis puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalık puanlarının cinsiyete ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Matematiksel Bilgi	Kız	68	32,2619	6,28680	1,216	,225
	Erkek	35	31,4148	5,68237		
Matematiksel İzleme	Kız	68	30,6190	6,30256	1,278	,202
	Erkek	35	29,7185	5,83179		
Matematiksel Tespit	Kız	68	25,3690	5,37744	,900	,369
	Erkek	35	24,8074	5,42726		
Matematiksel Üstbilis	Kız	68	88,2500	16,34206	1,255	,211
	Erkek	35	85,9407	15,38887		

Tablo 4 incelendiğinde kız öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık puanları (Ort.=88,25) erkeklerin matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarından (Ort.=85,94) daha fazla olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak $p=,211$ ($p>,05$) düzeyinde anlamlı değildir. Buradan grupların cinsiyete ilişkin matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarının birbirine çok yakın ve homojen bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA analizinde ilk olarak grupların varyanslarının eşitliği Levene testi ile test edilmiştir. Levene testi (1,025) sonucuna göre $p=,360$ ($p>,05$) olduğundan grupların varyansları eşittir. ANOVA testine ilişkin bulgular tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarının sınıf düzeylerine ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Matematiksel Bilgi	Gruplararası	11,649	2	5,824	,159	,853
	Gruplariçi	10969,308	300	36,564		
	Toplam	10980,957	302			
Matematiksel İzleme	Gruplararası	147,778	2	73,889	1,996	,138
	Gruplariçi	11103,846	300	37,013		
	Toplam	11251,624	302			
Matematiksel Tespit	Gruplararası	83,243	2	41,622	1,433	,240
	Gruplariçi	8716,479	300	29,055		
	Toplam	8799,723	302			
Matematiksel Üstbilgi	Gruplararası	468,005	2	234,003	,920	,399
	Gruplariçi	76264,179	300	254,214		
	Toplam	76732,185	302			

Tablo 5’ten görüldüğü üzere, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre matematiksel üstbilgi farkındalık puanları arasında anlamlı fark yoktur ($F=,920$; $p=,399>,05$).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre matematiksel üstbilgi farkındalık puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. ANOVA analizinde ilk olarak grupların varyanslarının eşitliği Levene testi ile test edilmiştir.

Levene testi (,807) sonucuna göre $p=,546$ ($p>,05$) olduğundan grupların varyansları eşittir. ANOVA testine ilişkin bulgular tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7

Öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarının anne eğitim durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Matematiksel Bilgi	Gruplararası	285,889	5	57,178	1,588	,163
	Gruplarıçi	10695,068	297	36,010		
	Toplam	10980,957	302			
Matematiksel İzleme	Gruplararası	311,606	5	62,321	1,692	,136
	Gruplarıçi	10940,017	297	36,835		
	Toplam	11251,624	302			
Matematiksel Tespit	Gruplararası	165,962	5	33,192	1,142	,338
	Gruplarıçi	8633,761	297	29,070		
	Toplam	8799,723	302			
Matematiksel Üstbilgi	Gruplararası	2068,639	5	413,728	1,646	,148
	Gruplarıçi	74663,545	297	251,392		
	Toplam	76732,185	302			

Tablo 7’den görüldüğü üzere, öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre matematiksel üstbilgi farkındalık puanları arasında anlamlı fark görülmemiştir ($F=1,646$; $p=,148>,05$).

Araştırmanın beşinci alt probleminde “Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre matematiksel üstbilgi farkındalık puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. ANOVA analizinde ilk olarak grupların varyanslarının eşitliği Levene testi ile test edilmiştir. Levene testi (,929) sonucuna göre $p=,462$ ($p>,05$) olduğundan grupların varyansları eşittir. ANOVA testine ilişkin bulgular tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8

Öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarının baba eğitim durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Matematiksel Bilgi	Gruplararası	453,715	5	90,743	2,560	,027
	Gruplarıçi	10527,242	297	35,445		
	Toplam	10980,957	302			
Matematiksel İzleme	Gruplararası	401,478	5	80,296	2,198	,055
	Gruplarıçi	10850,146	297	36,532		
	Toplam	11251,624	302			
Matematiksel Tespit	Gruplararası	361,130	5	72,226	2,542	,028
	Gruplarıçi	8438,593	297	28,413		
	Toplam	8799,723	302			
Matematiksel Üstbilgi	Gruplararası	3340,488	5	668,098	2,704	,021
	Gruplarıçi	73391,697	297	247,110		
	Toplam	76732,185	302			

Tablo 8’den görüldüğü üzere, öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre matematiksel üstbilgi alt boyutlarından matematiksel bilgi ($p=,027$) ve matematiksel tespit ($p=,028$) ortalama puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Buna karşılık diğer alt boyut olan matematiksel izleme ($p=,055$) puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Alt boyutların toplamı olarak ifade edilen matematiksel üstbilgi ortalama puanları baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F=2,704$; $p=,021$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post-hoc Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt probleminde “Öğrencilerin matematik notu ve üstbilgi farkındalık puanları arasında ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğrencilerin matematik notları ile matematiksel üstbilgi farkındalık puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin matematik notu ile matematiksel üstbilgi farkındalık puanları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler		Matematik karne notu	Matematiksel üstbilis farkındalık puanı
Matematik karne notu	Pearson Korelasyonu	1	,632**
	P		,000
	N	303	303
Matematiksel üstbilis farkındalık puanı	Pearson Korelasyonu	,632**	1
	P	,000	
	N	303	303

**p<,01

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin matematik notları ile matematiksel üstbilis farkındalık puanları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=,632$, $p<,01$. Başka bir ifadeyle öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalıkları arttıkça matematik notları da artmaktadır diyebiliriz.

Tartışma Ve Sonuç

Araştırmada ortaokul matematik öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalıklarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından nicel olarak incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, Kaplan-Duran (2013) tarafından geliştirilmiş olan “Matematiksel Üstbilis Farkındalık Ölçeği” (MÜFÖ) kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalıklarının farklı değişkenler bakımından bulunan istatistiksel bulguları tartışılacaktır. Literatür incelendiğinde matematiksel üstbilis farkındalıklarıyla ilgili cinsiyet, akademik başarı ve yaş değişkenleri göz önünde bulundurularak yapılmış nicel çalışmalar olmasına karşın, anne-baba eğitim durumu değişkeniyle ilgili yeterli nicel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçları literatüre katkı sağlayacaktır. Çalışmada elde edilen bulgularda araştırmanın ilk alt probleminin sonucu olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin “Matematiksel Üstbilis Ortalama” düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, araştırmanın uyguladığı örneklemdaki öğrencilerin genel özelliklerini yansıtır olabilir. Bununla beraber daha gerçekçi bir ihtimal olarak bu ortalama düzeyinin fazla çıkmasının sebebi, öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalıklarını olduğundan yüksek olarak değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Literatüre bakıldığında, böyle bir durumda daha saydam ve doğru sonuçlar elde edebilmek adına, üstbilis bilgisini değerlendirirken, çoklu ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden faydalanılması öne sürülmüştür. (Desoete, 2008; Veenman vd., 2006).

Araştırmanın ikinci alt probleminin sonucu olarak, öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematiksel üstbilis farkındalık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=,211>,05$). Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre matematiksel üstbilis farkındalık puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır (Kız Ort.=88,25, Erkek Ort.=85,94). Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, göre kız öğrencilerin üstbilisel farkındalıkları erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır (Bağçeci, Döş, Sarıca, 2011; Memiş, A. ve Arıcan, H., 2013). Bu araştırmada da kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksek; fakat bu farkın anlamlı çıkmamasını, çalışmaların yapıldığı yaş gruplarının farklı olmasından veya uygulanan dersin içeriklerinin farklı olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin sonucuna bakacak olursak, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre matematiksel üstbilis farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($F=,920$; $p=,399>,05$). Literatürde ise, sınıf düzeyinin ve yaş seviyesinin arttıkça, üstbilisel becerinin de anlamlı olarak arttığını savunan Veenman ve Spaans (2005) ile araştırmamızın sonucu paralellik göstermemektedir. Bunun sebebi olarak ise, uygulanan grupların diğer değişkenlerinin de farklı boyutlarda olması etkili olmuş olabileceğini ifade edebiliriz. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin yaşı ve sınıf düzeyi ilerledikçe, üstbilisel gelişimlerinin de artması paralellliğini savunmuşlardır (Aşık, G. ve Sevimli, E., 2015).

Araştırmanın dördüncü alt probleminin sonucu olarak, öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre

matematiksel üstbilgi farkındalık puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir ($F=1,646$; $p=,148>,05$).Beşinci alt problemin sonucunda ise, alt boyutların toplamı olarak ifade edilen matematiksel üstbilgi farkındalık ortalama puanları baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir ($F=2,704$; $p=,021$). Baba eğitim durumu yüksek lisans mezunu olanların matematiksel üstbilgi farkındalık puanları ilkokul mezunu ($I-J=21,9153$), ortaokul mezunu ($I-J=21,70126$) ve lise mezunu ($I-J=22,37589$) olanların matematiksel üstbilgi farkındalık puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.Alt boyutlara bakacak olursak, baba eğitim durumu yüksek lisans mezunu olanların matematiksel bilgi puanları, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanların puanlarına göre anlamlı ölçüde daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca baba eğitim durumu yüksek lisans mezunu olanların matematiksel tespit puanları, ilkokul mezunu olanların matematiksel tespit puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Alanyazında dördüncü ve beşinci alt problemlerle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu da bizi, anne-baba eğitimi konusunun matematiksel üst bilgi farkındalığına yönelik etkisinin incelenmesi konusunda daha derin çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır. Araştırmanın altıncı ve son alt probleminin sonucu olarak, öğrencilerin matematik karne notları ile matematiksel üstbilgi farkındalıkları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,632$, $p<,01$). Yani öğrencilerin matematiksel üstbilgi farkındalıkları arttıkça matematik notları da artmaktadır. Bu bulgu, literatürdeki benzer birçok çalışmanın sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Öğrencilerin okulda matematiksel akademik başarı puanları ile üstbilgi bilgilerini ifade eden puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak isteyen araştırmacılar, bu iki puan arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Aşık, G. ve Sevimli, E., 2015; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Kahramanoğlu, R., Deniz, T., 2017; Özsoy, 2011; Memiş, A. ve Arıcan, H., 2013; Young ve Fry, 2008)

Öneriler

- Literatüre bakıldığında ve bu araştırmada üstbilgi farkındalığın matematik başarısı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi vardır. Bu yüzden matematik başarısı ile iç içe olan üstbilgi farkındalığın daha fazla geliştirilmesi noktasında ve dolayısıyla ders müfredatlarına ve kitaplarına daha çok entegre edilebilmesi noktasında daha çok araştırma yapılabilir.
- Eğer yapılan araştırma sonucunda matematik başarısı düşük öğrenciler tespit edildiyse, bu öğrencilerin gelişimi ve üstbilgi farkındalıklarının nasıl artırılacağı ile ilgili etkinlikler tasarlanıp, bu konu üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin üstbilgi farkındalıkları farklı değişkenler, farklı yaş grupları, farklı dersler açısından daha derinlemesine araştırılmak istenebilir. Tek değişkene odaklanmak, ya da öğrencilerle görüşüp gözlem yapmak gerekebilir. Bu yüzden bu değişkenlerden bazıları ele alınıp, bunlarla ilgili nitel bir çalışma yapılabilir.
- Üstbilgi farkındalık ile ilgili öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin ne düzeyde olduğuna dair bir araştırma yapılabilir ve gerekirse üstbilgi farkındalığın daha iyi tanıtılması için bazı eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Aşık, G. ve Sevimli, E. (2015). Üstbilgi kalibrasyonunun matematik başarısı bağlamında incelenmesi: Mühendislik öğrencileri örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(2).
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. *Theoretical Issues In Reading Comprehension: Perspectives From Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education*, s.453-481.
- Butterfield, E. C., Albertson, L. R. and Johnston, J. C. (1995). On making cognitive theory more general and developmentally pertinent. *Memory Performance And Competencies: Issues In Growth And Development*, s.181-205.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilgi farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), s.551-566.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.F., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Tarama araştırmaları. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ve Yayın Etiği* (s. 183-191, 25. bas.).Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demir Ö, & Özmen K.,S.(2011). Üniversite öğrencilerinin üstbilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), s.145-160.
- Deniz, D. (2017). Öğretmen adaylarının uyguladıkları model oluşturma etkinliklerinin onuncu sınıf öğrencilerinin üstbilgi farkındalıklarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), s.580-595.
- Ekiz, D. (2017). Örneklemeye yöntemleri. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 103-105. 5.bas.). Ankara:Anı yayıncılık

- Esmer, E., & Yorulmaz, A. (2017). Üstbilişsel farkındalık ölçeği öğretmen formunun geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), s.955-966.
- García, T., Rodríguez, C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., & Torrance, M. (2016). Elementary students' metacognitive processes and post-performance calibration on mathematical problem-solving tasks. *Metacognition and Learning*, 11(2), s.139-170.
- Kaplan, A., & Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik matematiksel üstbiliş farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), s.1-17.
- Kahramanoğlu, R., & Deniz, T. (2017). An investigation of the relationship between middle school students' metacognitive skills, mathematics self-efficacy and mathematics achievement. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), s.189-200.
- Karakelle, S., & Saraç S.(2010). Üstbiliş hakkında bir gözden geçirme: üstbiliş çalışmaları mı yoksa üstbilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), s.45-60
- Memiş, A. ve Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences 1(2013)*, s.76-93.
- Özsoy, G. (2011). An investigation of the relationship between mathematical metacognition and school achievement. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), s.227-235.
- Öztürk, B., & Kurtuluş, A.(2017). Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi ile Matematik Öz Yeterlik Algısının Matematik Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, s.762-778.
- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), s.343-356.
- Veenman, M. V. J., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, s.159-176.
- Young, A. & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), s.1-10.

8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Cisimlerin Alanları ve Hacimleri Arasındaki İlişkiye Dair Algıları

Matematik Öğretmeni İlhan OKUYUCU

Orgeneral Halil Sözer Ortaokulu, ilhan_okuyucu@hotmail.com

Prof.Dr. Aytaç KURTULUŞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, agunaydi@ogu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin geometrik cisimlerin yüzey alanları, hacimleri ve bu iki olgu arasındaki ilişkilerle ilgili sahip oldukları bilgi seviyelerini, işlem becerilerini ve yüzey alanı ile hacmin karşılaştırılmasındaki algılarını tespit etmek ve var olan durumu ortaya koymaktır. Çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulun 8.sınıf seviyesinde öğrenimine devam eden ve amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş üç öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada 6 sorudan oluşan bir test, her öğrenciye ayrı ayrı yarı yapılandırılmış klinik görüşme şeklinde uygulanmış, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan bu çalışmada öğrenciler belli sayıda birim küpü organize ederek yeni prizmalar oluşturmakta zorluk çekmemişler. Açınımı verilen prizmaların yüzey alanlarını kolaylıkla hesaplarken kapalı prizmaların alanlarının hesaplanmasında zorlanmışlardır. Öğrenciler prizmaların hacimlerini hacim formülünü kullanarak bulabilmişlerdir. Ayrıca öğrenciler sorularda karşılaştıkları yüzey alanı ve hacim ilişkisini göstermeye yönelik cevaplarını gerek sözel olarak gerekse işleme dayalı biçimde ifade ederken zorlanmışlar ve hata yapmışlardır.

Anahtar Sözcükler: prizma, yüzey alanı, hacim

Abstract

The aim of this study is to determine the eighth grade students' level of knowledge about the surface areas, volumes, and relationships between these two phenomena, their processing skills, and their perceptions in comparing surface area and volume and revealing the current situation. The study was carried out in the 2018-2019 academic year with three students who were studying at the 8th grade level of a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Eskişehir. In the study, a test consisting of 6 questions was administered to each student as a semi-structured clinical interview and the data obtained were subjected to content analysis. In this study, students did not have difficulty in creating new prisms by organizing a certain number of unit cubes. They were difficult to calculate the surface areas of closed prisms while easily calculating the surface areas of the prisms given. The students were able to find the volumes of prisms by using the volume formula. In addition, the students had difficulty in expressing their answers to show the relationship between surface area and volume in the questions both verbally and process-based and made mistakes.

Keywords: prism, surface area, volume

Giriş

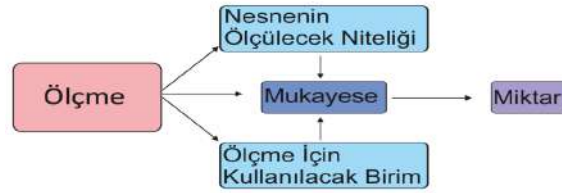
Sürekli okuyarak veya dinlemede kalarak öğrenilebilecek bir ders olmayan matematik (Koroğlu ve Yeşildere, 2002. s.29), oldukça soyut bir derstir. Matematiğin ardışık soyutlamalardan ve genelleme süreçlerinden oluşan soyut sisteminin öğrenciler tarafından öğrenilmesi zordur (Akgül, 2014).

Bu soyut yapının içinde geometri de yer almaktadır. Öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları birçok nesne geometrik biçimler ve yapılar içermektedir. Bunun neticesi olarak öğrenciler geometriyle çok erken yaşlarda tanışır. Öğrenciler günlük hayattan ve okuldaki öğrenme süreçlerinden elde ettikleri geometrik tecrübelerini; bilim, sanat, mimari ve mühendislik gibi alanlarda çokça kullanmaktadırlar (Van de Walle, 2001). Geometrinin günlük hayatın bir parçası olması, matematiğin somut yönünün de olduğunu göstermesi açısından anlamlıdır (Gökbulut, Sidekli ve Yangın, 2010). Geometri, öğrencilerde zihinsel aktivitelerin başlamasına, çeşitli fikirlerin ortaya atılmasına, problem çözme faaliyetlerinin yürütülmesine, nesnelere arası kıyaslama yapılmasına ve elde edilen verilerden genellemelere ulaşılmasına fırsat tanır (Bal, 2012). Ancak, bunca olumlu yönüne rağmen geometri konuları öğrenciler tarafından pek sevilmemektedir (Çelebi Akkaya, 2006). Bu durumun sebebi olarak Hiele ve

Hiele (1957), yapılan geometri öğretiminde öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin dikkate alınmadığını düşünmüş ve *Van Hiele Geometrik Düşünme Teorisini* ortaya atmışlardır. Bu teoriye göre geometrik düşünme 5 safhadan oluşan aşamalı bir yapıya sahiptir (Altun, 2012; Baki, 2006; Pesen, 2008; Oral ve İlhan, 2012). Bu safhalar; öğrencilerin şekilleri görsel olarak tanıdığı görselleştirme (düzey-0), şekillerin özelliklerini tanıdığı analiz (düzey-1), özellikler arasında ilişki kurduğu informal çıkarım (düzey-2), özelliklerden hareketle çıkarımsal sistemlere ulaştığı çıkarım (düzey-3) ve sistemleri analiz ettiği sistematik düşünme (düzey-4) olarak sıralanmaktadır (Van Hiele, 2013).

Ayrıca matematik öğretiminde yer alan bir diğer öğrenme alanı da ölçmedir. Ölçme öğrenme alanı; uzunluk, çevre, alan, hacim, paralarımız, zaman, ağırlık ve sıvı ölçmeyi ve bu ölçüm alanlarının geometrik şekillerle ilişkisini kapsamaktadır. İlkokul seviyesinde geometri ve ölçme olmak üzere iki ayrı öğrenme alanı olarak karşımıza çıkan bu durum, ortaokul seviyesinde geometri ve ölçme öğrenme alanı başlığı altında birleştirilmiştir (MEB, 2018).

Bright (1976) ölçmeyi fiziksel bir nesnenin bir niteliğinin, bu niteliğin miktarını belirlemeye yarayan seçilmiş bir birim ile karşılaştırılması olarak tanımlamaktadır. Turgut (1977) ölçmeyi bir niteliğin sayılar ve semboller aracılığıyla ifade edilişi olarak açıklamıştır. Van de Walle (2013) ise nesnenin, ölçülecek niteliğiyle aynı niteliğe sahip bir birim ile “doldurulması”, “kaplanması” veya “eşleştirilmesi” işlemini ölçme olarak tanımlamıştır. Burada kastedilen birim, standart bir ölçme birimi olabileceği gibi, standart olmayan bir birim de olabilir. Örneğin bir masanın kenarının uzunluk niteliği standart olan “metre” birimi ile ölçülebildiği gibi, kişiden kişiye farklılık gösteren “karış” birimi ile de ölçülebilir. Tüm bu tanımlardan yola çıkılarak, ölçülecek olanının nesnenin kendisi değil, nesneye ait bir nitelik olduğu anlaşılmaktadır (Baykul, 2014). Bununla birlikte ölçmenin dört bileşeninden söz edilebilir (Bright, 1976).



Şekil 1. Ölçmenin bileşenleri

TDK güncel sözlük niteliği, bir varlığı diğerlerinden ayırt etmeye yarayan ve ölçülebilen özellik olarak tanımlar. Ölçme işlemi ölçülecek niteliğin tespit edilmesiyle başlar. Daha sonra ölçülecek nitelikle aynı özelliğe sahip bir birim belirlenir ve ölçülecek nitelikle birim mukayese edilir. Son olarak da ölçülmek istenen niteliğin içinde, kullanılan birimin kaç kez yinlendiği tespit edilir. Tüm bu işlemlerin sonunda elde edilen yinlenme sayısı ölçme işleminin sonucudur ve ölçüm olarak isimlendirilir (Bright, 1976; Baykul, 2009; Aydın Karaca, 2014).

Öğrenciler geometrik cisimlerle dördüncü sınıf seviyesinde küplerle yapı oluşturma etkinlikleri sayesinde tanışmaktadır. Daha sonra beşinci sınıfta prizmaların özellikleri ile yüzey alanları, altıncı sınıfta ise prizmaların hacimleri, yedinci sınıfta yapıların farklı yönlerden görünümünü çizme ve sekizinci sınıfta silindirin yüzey alanı ve hacminin hesaplanması ile bu süreç devam ettirilmektedir. Matematik dersi eğitim programı incelendiğinde, genel olarak geometrik cisimlerin özellikleri, yüzey alanları ve hacimleri ile ilgili kazanımların Van Hiele’in geometrik düzeylerine uygun bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir (MEB, 2018). Buna rağmen öğrencilerin geometrik cisimlerin özelliklerini algılamada, yüzey alanının ve hacmini ölçmede istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Tan Şişman ve Aksu, 2009; Dağlı, 2010; Tomoğlu, 2017). Çevre, alan, hacim gibi kavramların anlamları tam olarak öğrenilmeden, formüle dayalı hesaplamaların yapıldığı ve rutin problemlerin çözüldüğü bir öğretim ortamında, öğrencilerin çevre, alan ve hacim ile ilgili hatalara ve kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmüştür (Gough, 2008; Dağlı ve Peker, 2010; Esen ve Çakıroğlu, 2012).

Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde; Aydın Karaca (2014) yaptığı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin uzunluk, alan ve hacim ölçmeye yönelik temel yeterliliklerini incelemiş, alan ölçme ve birim küplerle oluşturulmuş yapıların hacimlerini belirlemede güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Tan Şişman ve Aksu (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin uzunluk, alan ve hacim ölçüleri konularındaki kavramsal ve işlemsel bilgilerini, temel problem çözme becerilerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin işlemsel bilgi testinde, kavramsal bilgi testine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Demirel, Somyürek ve Yılmaz (2017) öğrencilerin hacim konusunda sahip oldukları argümantasyon becerilerini incelemiş ve öğrencilerin argümantasyon başarılarının düşük olduğunu görmüştür. Dağlı (2010) yılında öğrencilerin uzunluk, alan ve hacim ölçme konusunda sahip oldukları kavram yanlışları üzerine yaptığı çalışmada en çok alan ve hacim ölçme sorularında hata yaptıkları, geometrik cisimlerin içine boşluk kalmayacak şekilde yerleştirilen birim küplerin sayısını tespit edemedikleri görülmüştür. Çontay (2012) yaptığı çalışmada geometrik cisimlerin alanları ve hacimleri konusunda yapılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin başarılarına ve geometrideki öz-yeterliliklerine katkısını araştırmıştır. Deney grubuna yazma etkinlikleri eğitimi verilmiş ve kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Neticede yazma etkinliklerinin öğrenci başarısına ve geometrideki öz-yeterlilik tutumlarına olumlu katkı sunduğu görülmüştür. Doğan ve Koçyiğit (2015), 5-14 yaşları arasındaki çocukların sayı, uzunluk, madde, miktar, alan, ağırlık ve hacim korunumu

becerilerini incelemiştir. Genel olarak çocukların korunum becerilerini Piaget'i'n belirttiği yaş aralıklarına uygun olarak kazandıklarını ancak bu becerileri daha erken yaşlarda kazanan çocuklarında olduğu görülmüştür. zdemir ve Işık (2015) matematiksel modelleme yönteminin katı cisimlerin alan ve hacimlerine yönelik katkısını incelemiş, öğretmenlerin katı cisimleri modelledikleri ancak matematiksel modellemeye yönelik bilgilerinin eksik olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin geometrik cisimlerin yüzey alanları, hacimleri ve bu iki olgu arasındaki ilişkilerle ilgili sahip oldukları bilgi seviyelerini, işlem becerilerini ve yüzey alanı ile hacmin karşılaştırılmasındaki algılarını tespit etmek ve var olan durumu ortaya koymaktır.

Yöntem

Yapılan bu çalışma 2018-2019 eğitim ğretim yılında, Eskişehir ilinde bir ortaokulun 8.sınıf seviyesinde öğrenimine devam eden üç ğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Öğrencilerden birincisi işlem gücü yüksek ancak mantıksal çıkarımları zayıf, ikincisi mantıksal çıkarımlarda bulunabilen fakat işlem yapma konusunda isteksiz, üçüncüsü ise matematik dersinde orta seviye bir ğrenci olarak seçilmiştir. Seçim yapılırken öğrencinin dersine giren öğretmenin görüşü alınmıştır.

1: Işlem yeteneği gelişmiş, mantıksal akıl yürütme zayıf.

2: Işlem yapmada isteksiz, mantıksal akıl yürütme becerileri iyi.

3: Ders başarısı orta seviye.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum alışmaları araştırma sorularına cevap ararken tercih edilen ayırt edici bir yöntemdir (McMillan, 2000). Bir durumun derinlemesine incelenmesine ve tüm yönleriyle tasvir edilmesine durum çalışması denir (Merriem, 2013). Öğrencilerin geometrik cisimlerin yüzey alanları, hacimleri ve bu iki olgu arasındaki ilişki ile ilgili sahip oldukları bilgi ve alışkanlıkları tespit etmek için altı sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Sorular hazırlanırken kp, kare prizma ve dikdörtgenler prizması cisimleri tercih edilmiş, silindirin yüzey alanı ve hacmi henüz öğrenciler tarafından görülmediği için bu cisim devre dışı bırakılmıştır. Test hazırlanırken uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Oluşturulan test  öğrenciye ayrı ayrı zamanlarda uygulanmıştır. Araştırmacı gerçekleştirdiği pilot çalışmada 8.sınıf seviyesinden bir öğrenciye testi uygulamış, eksik ve yanlış yönler tespit edilmiş, öğrencinin sorular hakkında fikri alınmış ve gerekli değişiklikler bu doğrultuda yapılmıştır.

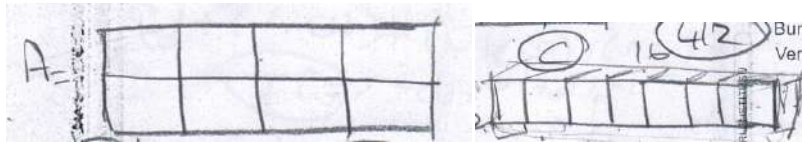
Bulgular

Bu bölümde açık uçlu sorudan oluşan yazılı uygulamaya ait bulgular ve yorumlar, ğrenci ve soru bazında incelenmiş, önemli olduğu düşünülen örnek ğrenci cevaplarına yer verilmiştir.

a) Birinci soru için ğrenci cevapları:

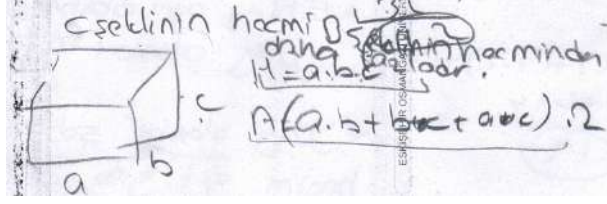
Bu soruda öğrencilere 8 tane birim küp verilmiş ve bu küplerle oluşturulabilecek prizmaların alanları ve hacimleri ile ilgili çeşitli alt sorular yöneltilmiştir. Bu sorunun amacı öğrencilerin birim küplerle oluşturulan yapılar hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak ve hacim ile yüzey alanı arasında bir ilişki kurup kuramadıklarını gözlemlemektir. Ayrıca ğrencilerin prizma çizimlerini hangi ölçüde yapabildiklerini gözlemlemektir. Öğrenciler soruya aşağıda belirtilen cevapları vermişlerdir.

1, birim küplerle farklı yapılar oluşturma etkinliğinde üç tane yapı oluşturmuştur. Şekil 2' de de görüldüğü üzere bu yapılardan birini üç boyutlu diğer ikisini iki boyutlu çizmiştir. İki boyutlu çizimini yaptığı yapılar, aynı cismin farklı görünüşleri olduğundan, temelde iki farklı cismin çizimi yapılmıştır. Çizimi yaptıktan sonra her bir küpün bir ayrıtını 2br kabul ederek işlem yapmıştır.



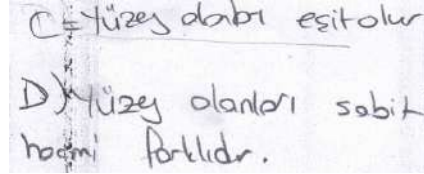
Şekil 2. 1'in prizma çizimi örnekleri

1 hesaplamalara geçmeden önce, Şekil 3'te görüldüğü gibi bir prizma çizerek kendisi için formül hatırlatmasında bulunmuştur. Testin zm süresince bu örnekten faydalanmıştır. Ancak alan formülünü yazarken sadece görünen yüzlerin alanını hesaplamıştır. Araştırmacının "her yüzden iki tane olduğunu, bu nedenle her yüzün alanının iki katının alınması gerekir" hatırlatmasına rağmen uygulama boyunca görünen yüzlerin alanını hesaplamıştır.



Şekil 3. Ö1'in formül hatırlatmaları

Ö1, oluşturduğu yapıların yüzey alanlarının eşit, hacimlerinin farklı olacağını ifade etmiştir. Bu cevaplar öğrencinin hacim ve alan korunumu hakkında yanlış bilgiye sahip olduğunu göstermektedir. Ö1'in cevapları şekil 4'te görülmektedir.



Şekil 4. Ö1'in cevapları

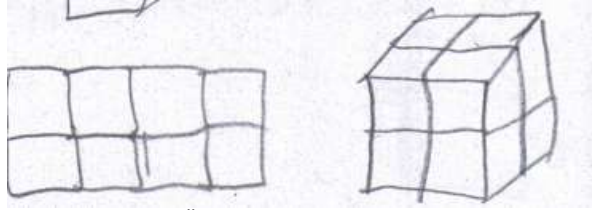
Ö1: C şeklinin hacmi B şeklinin hacminden fazladır.

Öğretmen: Tamam. Diğer soruya geçelim.

Öğretmen: Burada senin oluşturduğun prizmaların yüzey alanını soruyor.

Ö1: Hepsini eşit olur.

Ö2, dört farklı yapı oluşturabileceğini beyan etmiş, bu yapılardan ikisini şekil 5'te ki gibi çizmiştir. Çizimini yaptığı yapılardan biri iki boyutlu diğeri üç boyutludur. Üç boyutlu çizimini yaptığı yapı, küptür.

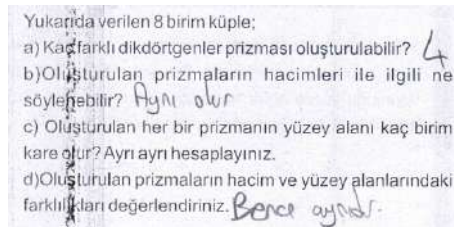


Şekil 5. Ö2'nin prizma çizimi örnekleri

Öğretmen: Oluşturulabilir dediğin dört prizmanın hacmi ile ilgili ne söyleyebilirsin?

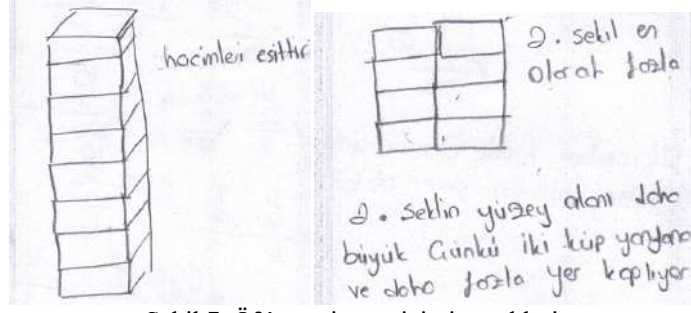
Ö2: Eşit olur hepsi.

Ö2, oluşan prizmaların yüzey alanlarını hesaplamamıştır ancak sayarak aynı olacakları kanısına varmıştır. Yine bu prizmaların hacimlerinin eş olacağını söylemiştir. Fakat iddialarını destekleyecek cebirsel işlemleri yapmamıştır. Ö2 eşit sayıda birim küpten oluşturulan yapıların hacimlerinin aynı olacağını farkındadır. Aynı zamanda Ö2 alanın da korunacağını düşünmektedir. Ö2'nin sorulara vermiş olduğu cevaplar şekil 6'da görülmektedir. Öğrenci soruları cevaplarken sadece tahmin yürütmüştür.



Şekil 6. Ö2'nin cevapları

Ö3, biri bir boyutlu diğeri iki boyutlu olmak üzere iki prizma modeli çizmiş, ancak soruyu tam anlamadığı için 38 farklı prizma oluşturabileceğini ifade etmiştir. Oluşturduğu iki prizmanın hacimlerinin eş olduğunu söylemiştir. Yine bu prizmalardan ikincisinin eninin daha fazla olduğunu bu nedenle yüzey alanının da daha fazla olacağını ifade etmiştir. Bu durum şekil 7'de görülmektedir.



Şekil 7. Ö3'ün prizma çizimi örnekleri

Öğretmen: Bu prizmaların yüzey alanları ile ilgili ne söyleyebilirsin? Hangisinin yüzey alanı daha fazla olur? Veya yüzey alanları eşit midir?

Ö3: İkincinin yüzey alanı daha büyük bence.

Öğretmen: Neden öyle düşündün?

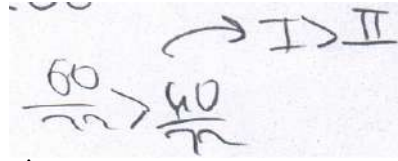
Ö3: Çünkü burada bir küp var diğerinde iki küp. Bir küp iki küpten daha büyüktür.

Yukarıda verilen diyaloga göre öğrencinin yüzey alanı kavramını anlamakta zorluk çektiği görülmektedir. Öğrencinin yüzey alanı ile taban katmanını karıştırdığı düşünülmektedir.

b) İkinci soru için öğrenci cevapları:

Araştırmamızın ikinci sorusunda öğrencilere açık halleri karton üzerine çizilen iki prizma verilmiş ve bu prizmalar kapatıldığında oluşan kutulardan hangisinin daha verimli olacağı sorulmuştur. Soruda öğrencilerin alan ile hacmi ilişkilendirmeleri beklenmektedir.

Ö1 ve Ö2, şekil 8'de görüldüğü gibi, açınımı verilen iki dikdörtgen prizmasının da yüzey alanlarını ve hacimlerini doğru olarak hesaplamış, hacmi yüzey alanına bölerek verimliliği bulmuş, sonuç olarak 1. kutunun daha verimli olduğunu söylemiştir.



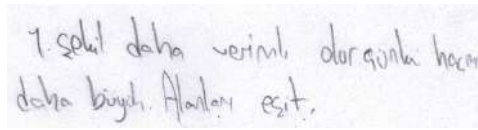
Şekil 8. İkinci soruya verilen örnek öğrenci cevabı

Ö1: Bunların hacimlerini bulursam, hangisinin hacmi daha büyükse o daha verimlidir.

Öğretmen: Alan etkilemez mi verimliliği?

Ö1: Aslında alan da etkiler. Hangisinin alanı daha büyükse o daha verimli olur.

Ö2, yüzey alanları eşitken hacmi büyük olan şeklin daha verimli olacağı biçiminde bir iddiada bulunmuş ve bu iddiasını şekil 9'daki gibi gerekçelendirmiştir.



Şekil 9. İkinci soruya verilen örnek öğrenci cevabı

Öğretmen: Bu ikisinin verimliliğini karşılaştırdığımızda ne olur?

Ö2: Birinci şekil daha verimlidir.

Ö3, açınımı verilen birinci cismin daha verimli olacağını tahmin etmiş, daha sonra iki prizmanın yüzey alanlarını ve hacimlerini hesaplamış, yüzey alanlarının sabit olduğunu görmüş ve birinci prizmanın daha verimli olduğunu ispatlamıştır. Durumu "birinci şeklin boyutu daha büyüktür" şeklinde açıklamış, ancak boyuttan kastının hangi ayrıt olduğunu belirtmemiştir. Aşağıda verilen diyalogdan öğrencinin boyut kavramını tam olarak bilmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci alanın bir boyut değil bir nitelik olduğunun da farkında değil.

Öğretmen: Baktığın zaman hangisi daha verimli oldu. Yüzey alanlarını aynı buldun hacimlerini farklı bunların.

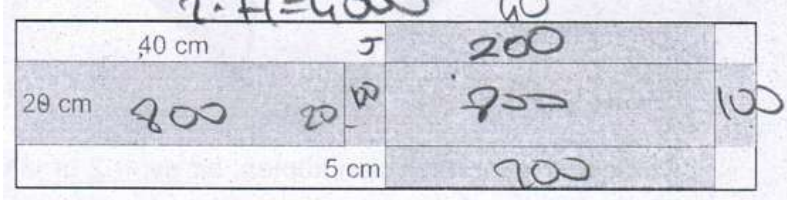
Ö3: Birinci şekil daha verimli.

Öğretmen: Sence yüzey alanları aynı olmasına rağmen hacimleri neden farklı?

Ö3: Çünkü birinin boyutu büyük.

Öğretmen: Hangi boyutu daha büyük?
Ö3: Yüzey alan boyutu.

Öğrencilerin üçü de açınımları verilen prizmaların yüzey alanlarını ve hacimlerini daha rahat hesaplamış, kapalı prizmalarda daha çok zorlanmışlardır. Şekil 10'da da görüldüğü gibi öğrenciler bütün dikdörtgenlerin alanını üzerine yazarak sonuca ulaşmışlardır.



Şekil 10. Açınımları verilen prizmanın yüzey alanının hesaplanmasını gösteren örnek öğrenci cevabı

c) Üçüncü soru için öğrenci cevapları:

Üçüncü soruda öğrencilere büyük bir küpün köşesinden küçük bir küpün kesilerek çıkarıldığı bir durum verilmiş ve öğrencilerin son durumda oluşan kesik cismin alan ve hacminde meydana gelen değişiklikleri yorumlamaları istenmiştir. Bu sorudaki temel amaç öğrencilerin alan ve hacim korunumuna dair bilgilerini ortaya çıkarmaktır.

Ö1, üçüncü soruda büyük küpten küçük küp kesilip çıkarıldığında büyük küpün hacminin azalacağını tahmin etmiş ve işlemleri yaparak bunu şekil 11'deki gibi göstermiştir.

Şekil 11. Ö1'in üçüncü soruya verdiği cevap

Ancak, ilk tahmininde yüzey alanında bir değişiklik olmayacağını düşünmüş daha sonra işlem yaparak azaldığını göstermiştir. Her ne kadar öğrencinin ilk tahmini doğru olsa da, yaptığı işlem onu yanıltmış ve götürmüştür. Öğrenci kesilen küçük küpün yüzlerine eş olan karesel bölgelerin aynıısının büyük küpte de oluştuğunu fark edememiştir. Öğrenci şekil 11'de yüzey alanı ile ilgili doğru tahmin yürütmüşken şekil 12'de bunun aksini göstermiştir.

Şekil 12. Ö1'in üçüncü soruda yüzey alanının korunumuna dair verdiği cevap

Ö1: Ama yüzey alanı değişmiş galiba.

Öğretmen: Değiştiğini gördün galiba.

Ö1: Evet. Daha da azalmış, buradan çıkarttığımız için.

Ö2, hem hacmin hem de yüzey alanının azalacağını iddia etmiş ancak herhangi bir işlemle iddiasını desteklememiştir. Ö3 ise hacim ve yüzey alanının küçüleceğini söylemiş, hacmin azaldığını işlemle göstermiştir. Ö3, Ö1 ile aynı biçimde düşünerek, yüzey alanını azaldığını hesaplamıştır. Bu öğrenci de kesilen küçük küpün yüzlerine eş olan karesel bölgelerin aynıısının büyük küpte de oluştuğunu fark edememiştir. Öğrencinin soruya vermiş olduğu cevaplar şekil 13'te görülmektedir.

Hacmi küçülür
Yüzey alanı da küçülür

$$\begin{array}{r} 8 \\ \times 8 \\ \hline 64 \\ \times 8 \text{ (3)} \\ \hline 512 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2 \\ \times 2 \\ \hline 4 \\ \times 2 \\ \hline 8 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 512 \\ - 8 \\ \hline 504 \end{array}$$

Şekil 13. Ö3'ün üçüncü soruya verdiği cevap

Öğrenciler prizmalar üzerinde yapabildikleri işlemleri, parçası kesilerek çıkarılan yapılarda uygulayamamıştır.

ç) Dördüncü soru için öğrenci cevapları

Dördüncü soruda öğrencilere ayrıt uzunlukları farklı ancak yüzey alanları eşit olan prizmalar verilmiştir. Öğrencilerden yüzey alanı ve hacim arasındaki ilişkiyi yorumlamaları beklenmektedir.

Ö1, şekil 14'te görüldüğü gibi tabloda boyutları verilen prizmaların hacimlerini doğru şekilde hesaplamış, ancak yüzey alanlarını hesaplariken her bir yüzün alanının iki katını almayı ihmal etmiştir. Çıkan sonuçlar için yaptığı yorumda "enleri aynı olan prizmaların yüzey alanlarının eş olduğunu, yüzey alanı sabitken hacmin artabileceğini" ifade etmiştir.

Taban Ayrıtları		Yükseklik (br)	Yüzey Alanı (br ²)	Hacim (br ³)
En (br)	Boy (br)			
a 2	b 10	c 1	32	20
a 2	b 2	c 7	32	28
a 2	b 4	c 4	32	32

Şekil 14. Ö1'in dördüncü soruya verdiği cevap

Öğretmen: Hacimleri ne olmuş bu cisimlerin.

Ö1: Gitgide artmış, yükseklik arttıkça hacim de artmış.

Öğretmen: Yüzey alanları sabitken, hacimle ilgili ne söylenebilir?

Ö1: Yüzey alanı sabit, hacim gitgide artmış.

Ö2, tabloda boyutları verilen prizmaların önce modellerini oluşturmuş daha sonra yüzey alanlarını ve hacimlerini doğru şekilde hesaplamıştır. Çıkan sonuçlardan "yüzey alanı ve hacmin orantılı olmadığı" yorumuna ulaşmıştır.

Öğretmen: Yüzey alanları ile hacimleri karşılaştırmak istesen, tek bir cümle ile durumu nasıl yorumlarsın?

Ö2: Bence yüzey alanı ile hacim doğru orantılı değil.

Ö3, tabloda boyutları verilen prizmaların yüzey alanlarını ve hacimlerini doğru şekilde hesaplamıştır. Şekil 15'te görüldüğü üzere "hacimleri farklı olan cisimlerin yüzey alanları aynı olabilir" sonucuna ulaşmıştır.

Hacimleri farklı olan cisimlerin yüzey alanları aynı olabilir.

Şekil 15. Ö3'ün dördüncü soruya verdiği cevap

d) Beşinci soru için öğrenci cevapları

Bu soruda öğrencilere bir dikdörtgenler prizması verilmiştir. Öğrencilerden, önce bu prizmanın yüzey alanını hesaplamaları, sonra hacmini sabit tutarak yeni ayrıt uzunlukları belirlemeleri ve son olarak belirlenen ayrıt uzunluklarında ve yüzey alanında meydana gelen değişiklikleri gözlemleyerek yorumlamalarıdır.

Ö1, verilen prizmanın yüzey alanını ve hacmini hesaplamıştır. Prizmanın hacminin sabit kalması için ayrıtlardan birini büyütüp diğerini aynı oranda küçültmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ancak bu sonuca ulaşabilmek için araştırmacının yardımına ihtiyaç duymuştur. Düşüncesini işlemle desteklemiştir. Prizmanın yüzey alanını bulurken sadece görünen yüzleri hesaplamıştır.

Öğretmen: Hacim 320 olarak sabit kalacakmış.

Ö1: O zaman bu ayrıtları sabit tutup bir tanesini değiştirirsem 320 çıkacakmış.

Öğretmen: Nasıl Çıkacak? Nasıl değiştirirsek sabit çıkar?

Ö1: Mesela bundan alıp buraya getirirsem, bunu da biraz azaltırsam yine çarpma olacak fakat sayılar değişecek.

Öğretmen: Yani çarptığında yine 320 olacak.

Ö1: 8 olanı 4 yaparsam, 10 olanı da 12 yaparsam olur.

Öğretmen: Peki 16 ile 12 çarparsan 320 yapar mı? 16 ile kaç çarparsan 320 yapar?

Ö1: 320'yi 16'ya bölerim. 20 olur.

Öğretmen: Tamam. O zaman 8'i 4 yaptığında 10 olanı ne yapmalısın?

Ö1: Enini 20 yapınca iki katı oldu, diğerinin de yarısı oldu.

Ö2, prizmanın yüzey alanını hesaplamıştır. Ayrıtları değiştirip cismin hacmini sabit tutmak için önce yanlış bir yol izlemiş, belirlediği uzunlukları şekil çizerek göstermiş ve yeni uzunluklara göre hacmi hesapladığında hacmin değiştiğini fark ederek yaptığı yanlış olduğunu söylemiştir. Daha sonra ayrıt uzunluklarından birini yarıya düşürüp bir diğerini iki katına çıkararak hacmi hesapladığında doğru sonuca ulaşmıştır. Hacmin sabit kalması için iki ayrıt uzunluğunun ters orantılı olarak değiştirilmesi gerektiğini fark etmiştir. Bu işlemin yüzey alanını değiştirdiğini ifade etmiştir.

Öğretmen: Ayrıt uzunluğu 8 birimken 16 birime çıkardın, 10 birim olan ayrıtı neden 2 birime düşürdün?

Ö2: Çıkardığım için düşürdüm.

Öğretmen: 8 birimi niçin 16 birim yaptın?

Ö2: İki katına çıkardım.

Öğretmen: Peki 10 birimi?

Ö2: İki katına mı indireceğiz?

Öğretmen: Sence öyle indirsen yüzey alanı eşit olur mu?

Ö2: Bence olmaz.

Öğretmen: Peki hacimleri aynı olur mu?

Ö2: Hacmi aynı olur.

Ö3, prizmanın yüzey alanını bulurken sadece görünen yüzleri hesaplamıştır. Ayrıt uzunluklarını değiştirerek hacmin sabit tutulması gerektiği soruda, ayrıtlardan birine 2 ekleyip, bir diğerinden 2 çıkararak bir deneme yapmıştır. Yaptığı işlemin hatalı olduğunu fark edip bir ayrıt uzunluğunu yarıya indirip diğer ayrıtlardan birini iki katına çıkararak yeni bir deneme yapmıştır. İkinci denemesinde başarılı olan öğrenci bu tür bir işlemde yüzey alanının değişeceğini ifade etmiştir.

Öğretmen: Ayrıt uzunluklarını değiştirerek hacmi sabit tutmaya çalışacaksın. Bunu nasıl yapabilirsin?

Ö3: Sayıları (ayrıt uzunlukları) birbirini arasında oynatabilirim. Mesela sekizi iki arttırabilirim. On olur. Burası (en) sekiz olur. Burayı (boy) iki arttırırım.

Öğretmen: Pekala böyle bir deneme yapalım bakalım.

Öğrenci bu kısımda kendi yazdığı ayrıt uzunluklarla hacmi hesaplamış ancak verilen şeklin hacmine eşit olmamıştır.

e) Altıncı soru için öğrenci cevapları:

Altıncı soruda bir prizmanın yüzey alanının iki katına çıkarılmasının hacmi nasıl değiştirdiği ve hacmin iki katına çıkarılmasının yüzey alanını nasıl değiştirdiği araştırılmaktadır.

Ö1, bu soruda prizmanın hacmini ve görünen yüzlerin alanını hesaplamış, hacmi iki ile çarparak iki katını bulmuş ve hacim ile yüzey alanını oranlayarak yüzey alanının da iki katına çıkacağını ifade etmiştir. Yüzey alanının iki katına çıkarılıp hacimdeki değişimin gözlemlendiği kısımda da aynı şekilde düşünmüş yüzey alanı ile hacim arasında doğru orantı kullanarak hesaplama yapmıştır. Bu durumu şekil 16'daki gibi ifade etmiştir.

*Hacim 2 katına çıkarılırsa
yüzey alanı 2 katına çıkarılır.
→ Yüzey alanı 2 katına çıkarılırsa
hacim de 2 katına çıkarılır.

Şekil 16. Ö1'in altıncı soruya verdiği yanıt

Görüşmenin sonunda öğrenciye hacmi nasıl iki katına çıkarırsın? Elinde bu prizmadan istediğin kadar olsaydı hacmi iki katına çıkarmak için ne yapardın diye sorulmuştur ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Ö1: Prizmaları üst üste koyardım.

Öğretmen: Prizmaları üst üste koyduğunda nerede birleşirler.

Ö1: Şurada birleşirle ve birleştiklerinde buradaki ayrırt artar, 24 olur.
Öğretmen: Peki bu prizmanın kaç tane yüzü var?

Bu soruya öğrenci önce beş yüzü var diye cevap vermiştir. Cismin arka yüzünü sayıma dahil etmemiştir. Bu daha önceki yüzey alanın hesaplamalarında yaptığı görünmeyen yüzleri hesaba katmama durumuyla benzerlik göstermektedir. Bütün yönlendirmelere rağmen öğrenci yüzey alanının sadece üst üste konduğunda azalacağı kanaatine varmıştır. Bu durumla ilgili bir genellemeye gidememiştir.

Ö1: Beş tane.

Öğretmen: Bir de arkaya bakan yüz var.

Ö1: Altı tane olur.

Öğretmen: İki şekli üst üste koyduğumuzda, bu iki şeklin toplamda kaç yüzü olur?

Ö1: Yine altı olur birleştikleri için.

Öğrenci iki prizmanın üst üste çakıştırılması sonucu oluşan yeni şekilde bir prizma olduğunun ve altı yüzü olacağını farkındadır.

Öğretmen: Peki kaç olmasını beklerdik aslında, $6 + 6 = 12$ mi? Üst üste koyduğunda, yani arada kalan iki yüz birbiriyle çakıştırdığında ne olur?

Ö1: Bir tanesi gidiyor. O zaman 11 oluyor.

Öğretmen: Bu durum yüzey alanını etkiler mi?

Ö1: Etkiler.

Öğretmen: Nasıl etkiler?

Ö1: Azalır.

Öğretmen: Yani iki kat olur mu yüzey alanı?

Ö1: Olmaz. Daha az olur.

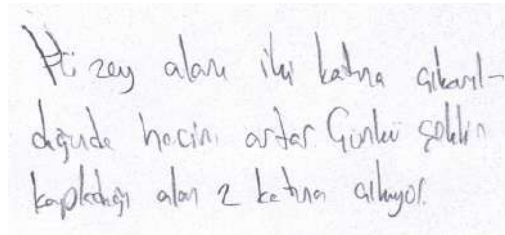
Ö2, hacmin iki katına çıkması için ayrıtlardan birinin uzunluğunun iki katına çıkarılmasının veya hacmin hesaplanarak iki ile çarpılmasının yeterli olacağını düşünmüştür.

Öğretmen: Hacmi nasıl iki katına çıkarabilirsin?

Ö2: Bu uzunlukların hepsini çarparım sonra bir de iki ile çarparım veya bundan bir tane daha eklerim yanına.

Öğretmen: Yanına aynıysından bir tane daha çizdiğinde prizmanın ayrıtları nasıl olur?

Bu bölümde öğrenci prizmanın en uzunluğunu iki katına çıkarmış, diğer ayrıtların uzunluklarının değişmeyeceğini belirtmiştir. Yüzey alanının ise 1,5 kat olabileceği tahmininde bulunmuştur. Ancak tahminini kanıtlayacak herhangi bir işlem yapmamıştır. Yüzey alanının iki katına çıkarılmasının hacmi artıracığını söylemiş ancak herhangi bir işlem yapmamıştır. Öğrenci, yüzey alanının iki katına çıkarılmasının hacmi aynı oranda etkilemeyeceğinin farkındadır. Bu durumu şekil 17'deki gibi ifade etmiştir.



Şekil 17. Ö2'nin altıncı soruya verdiği yanıt

Öğretmen: Hacmi iki katına çıkardığında yüzey alanı değişir mi?

Ö2: Değişir.

Öğretmen: Yüzey alanı da iki katına çıkar mı?

Ö2: Hayır.

Öğretmen: Neden?

Ö2: Çünkü bir taraf (ayrırt) değişiyor.

Ö3, hacmin iki katına çıkarılmasının yüzey alanını büyüteceğini, yüzey alanının iki katına çıkarılmasının hacmi etkilemeyeceğini düşünmektedir.

hacmi iki katına çıkardığında yüzey alanı büyür

yüzey alanı iki katına çıkardığında hacim değişmez

Şekil 17. Ö2'nin altıncı soruya verdiği yanıt

Bütün veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin sorulara vermiş oldukları yanıtlar tablo 1'deki gibi değerlendirilebilir. Tablo 1'de öğrencilerin belirlenen kriterlere göre vermiş oldukları doğru cevaplar "+" ile yanlış cevaplar ise "-" ile gösterilmiştir.

Tablo 1
Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevapların Değerlendirmesi

	Öğrenci	Ö1						Ö2						Ö3						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
	Soru																			
Yüzey Alanı	Üç Boyutlu Düşünme	+		-	-	-	-	+		-	+	+	+	+		+	+	+	+	
	Alan Korunumu			-						-						-				
	Yüzey Alanı Hesaplama	+	+	-	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	
Hacim	Üç Boyutlu Düşünme	+		+	+	+	+	+		-	+	+	+	+		+	+	+	+	
	Hacim Korunumu	-		+		+		+		+		+		+		+		+		
	Hacmi Hesaplama	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	
Araların daki İlişki	Aralarındaki ilişkiyi sözel ifade etmiştir	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	
	Aralarındaki ilişkiyi hesaplayarak göstermiştir	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlardan bahsedilecektir. Veriler alan ölçme, hacim ölçme ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi kurma bağlamında değerlendirilmiştir.

Öğrenciler yüzey alanının hesaplanması konusunda üç boyutlu düşünmede zaman zaman zorluk yaşamışlar ve bu nedenle kapalı prizmaların yüzey alanının hesaplanmasında sıklıkla hataya düşmüşlerdir. Kapalı halleri verilen prizmaların arkada kalan yüzlerinin alanının hesaplanmasını unutmışlardır. Bu sonuç Aydın Karaca (2014) ve Lehrer'in (1998) yılında yaptıkları çalışmada öğrencilerin geometrik cisimleri değerlendirirken sadece görünen yüzlerini göz önüne aldıkları sonucuyla uyumludur. Bununla birlikte öğrenciler açınımlı verilmiş dikdörtgenler prizmalarının yüzey alanlarını bulmakta zorlanmamışlardır.

Öğrenciler hacim hesaplama konusunda alan hesaplamaya göre daha başarılı olmuştur. Hacim konusunda öğrencilerin üç boyutlu düşünme becerilerinin daha gelişkin olduğu görülmüştür. Öğrenciler çoğunlukla en, boy ve yükseklikten bahsetmiş ve bunları çarparak prizmaların hacimlerini hesaplamışlardır. Öğrencilerin prizmaların hacmini hesaplarırken formülü ezberleyip rahatlıkla kullanabildikleri yapılan birçok çalışmada gösterilmiştir (Batista & Clements, 1998; Olkun, 2003; Esen ve Çakıroğlu, 2012; Okuyucu, 2019). Bununla birlikte öğrenciler birim küplerden prizma oluştururken çoğunlukla dikdörtgenler prizması oluşturmayı tercih etmiştir, küpü bir prizma olarak değerlendirmemiştir.

Hacmin korunumu ile ilgili olan ilk soruda birim küpleri birleştirerek prizmalar oluşturabilmişler ve prizmaların hacimlerinin aynı olacağını ifade edebilmişlerdir. Korunumla ilgili diğer soruda küpün köşesinden kesilen bir parçanın hacim bütünlüğünü bozduğunu görmüşlerdir. Ayrıntı uzunluklarını değiştirerek hacmin sabit tutulabileceğini göstermişlerdir. Bundan dolayı öğrencilerin hacim korunumu konusunda sıkıntı yaşamadıkları

söylenbilir. Yüzey alanının korunumu ile ilgili soruda üç öğrenci de hata yapmıştır. Öğrenciler küpten kesilerek çıkarılan parçanın yüzlerinin aynısından büyük parçada da oluştuğunu, bu nedenle şekilde meydana gelen değişikliğin yüzey alanını değiştirmediğini fark edememişlerdir. Öğrenciler hacmin korunumu ile ilgili 2 soruyu doğru cevaplarırken, alan korunumu ile ilgili soruyu yanlış cevaplamıştır.

Öğrenciler üç boyutlu çizimlerde zorlanmakta olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak çizimlerini iki boyutlu oluşturmayı veya herhangi bir çizim yapmamayı tercih etmişlerdir. Öğrenciler sorularda karşılaştıkları yüzey alanı ve hacim ilişkisini göstermeye yönelik cevaplarını gerek sözel olarak gerekse işleme dayalı biçimde ifade ederken zorlanmışlar ve hata yapmışlardır. Buradan öğrencilerin prizmaların alanını ve hacmini birbirinden bağımsız kavramlar olarak düşündükleri söylenebilir. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin birim kullanmaya yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarıdır. Neredeyse hiçbir öğrenci hesaplamalarının sonunda alan ve hacim birimlerini kullanmamıştır.

Öneriler

Öğretmenler derslerde birim küplerle yapılar oluşturma ve oluşturulan yapılarının çizimine yönelik etkinliklere yer verebilir.

Öğretmenler tarafından prizmaların açık ve kapalı hallerinin karşılaştırılabileceği etkinliklere yer verilmelidir. İlköğretim matematik dersi programında sadece alanının sabit tutulduğu ve hacimdeki değişimin incelendiği örneklere değil, hacim sabitken alanda meydana gelen değişimlere yönelik örneklere de yer verilmelidir.

Ölçmeye ait kavramların tam olarak öğretilmesi sağlanmalıdır.

Yüzey alanı ve hacmin anlaşılması için prizmaların özelliklerinin öğrenciye kavratılması gerekir.

Kaynaklar

Akgül, A. (2014). Ortaokul 6, 7 ve 8.sınıflarda geometrik cisimlerin alan ve hacimlerinin öğretiminde cabri 3D yazılımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Altun, M. (2012). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Basım Yayım.

Aydın Karaca, Ö. (2014). *8.sınıf öğrencilerin uzunluk, alan ve hacim ölçme kavramlarını anlamaya ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.

Bal, A. P. (2012). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-34.

Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi*. (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bright, G. W. (1976). Estimation as part of learning to measure. In D. Nelson & R. E. Reys (Eds.), *Measurement in school mathematics: 1976 Yearbook* (pp. 87-104). Reston, VA: National council of teachers of mathematics, Inc.

Çelebi Akkaya, S. (2006). *Van Hiele Düzeylerine Göre Hazırlanan Etkinliklerin İlköğretim Öğrencilerinin Geometri Başarısına ve Tutumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çontay, E. G. (2012). *Geometrik cisimlerin yüzey alanları ve hacimleri konusunda yazma etkinliklerinin 8. Sınıf öğrencilerinin başarılarına ve geometriye yönelik öz yeterliliklerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Dağlı, H. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin çevre, alan ve hacim konularına ilişkin kavram yanılgıları*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dağlı, H. ve Peker, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencileri geometrik şekillerin çevre uzunluğunu hesaplamaya ilişkin ne biliyor?. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(3), s.330-351.

Demirel, T., Somyürek, S. and Yılmaz, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geometrik cisimler ve hacim ölçme konusuna yönelik yazılı argümantasyon becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 191-211.

Doğan, H., and Koçyiğit, S . (2015). Beş-On Dört Yaşlar Arası Çocuklarda Temel Korunum Becerilerinin İncelenmesi. Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (1), s.266-282.

Esen, Y., ve Çakıroğlu E. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hacim ölçmede birim kullanmaya yönelik kavrayışları. *Matematik Eğitimi Dergisi*, 1, s.21-30.

Gough, J. (2008). Just a cup. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 13(2), 9-14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ802700>. 26.12.2018

Gökbulut, Y., Sidekli, S. ve Yangın, S . (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının Van Hiele geometrik düşünce düzeylerinin bazı değişkenlere (lise türü, lise alanı, lise ortalaması, ÖSS puanları, lisans ortalamaları ve cinsiyet) göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), s.375-396.

Kelvin, W. (1883). From lecture to the Institution of Civil Engineers, London (3 May 1883), 'Electrical Units Measurement'. *Popular Lectures and Addresses* (1889), 1, s.80–81.

Köroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2002). İlköğretim II. Kademedeki Matematik Konularının Öğretiminde Oyunlar ve Senaryolar. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İlkokul ve ortaokul matematik dersi 1-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara.

Okuyucu, Ü. (2019). *Ortaokul düzeyinde hacim kavramına giriş: somut materyal destekli bir öğretim örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Olkun, S. (2003). Öğrencilere hacim formülü ne zaman anlamlı gelir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, s.160-165.

Oral B, ve İlhan, M. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 6(1), s.201-219.

Özdemir, G. and Işık, A. (2015). Katı cisimlerin alan ve hacimlerinin matematiksel model ve matematiksel modelleme yöntemiyle öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), s.1251- 1276.

Pesen, C. (2008). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri için Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Eğitimi*. Ankara. Pegem Akademi Yayınları.

Tan Şişman, G. ve Aksu, M. (2009). Yedinci sınıf öğrencilerinin alan ve çevre konularındaki başarıları. *İlköğretim Online*, 8(1), s.243-253.

Tomoğlu, Ö. (2017). *6.sınıf öğrencilerine alan ölçme konusunun öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turgut, M.F. (1977). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme metodları*. Ankara.

Van De Walle, J.A. (2013). *Elementary And Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. (7. Edition) United States of America: Pearson Education.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Öz Yeterlik ve Tutumlar Arası İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması

Uzm. Kazım Çağlar ŞENGÜN
M.E.B., caglarsengun@gmail.com

Özet

Bir konu veya çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların sınıflandırılarak, bu çalışmalara ait nicel verilerin bir araya getirilip yorumlanmasına meta-analiz denilmektedir. Bu çalışmanın amacı bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ile tutumlar arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu çalışmaların sistematik olarak incelenmesi ve değişkenler arası ilişkinin etki büyüklüğünün hesaplanmasıdır. Bu amaçla son 15 yılda konuyla ilgili yapılan çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi, Üniversite Kütüphane Veri Tabanı ve Google Akademik veri tabanları taranmıştır. Tarama sonucunda değişkenlerin yer aldığı 42 nicel veri barından çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan kodlama sonucunda öz yeterlik ve tutumlar arası korelasyon değeri içeren 7 çalışma olduğu görülmüş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmen veya öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ve tutumları arasında rastgele etkiler modeline göre orta düzeyli 0.423 bir etki değeri hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli öğretim, öz yeterlik, tutum, meta-analiz

Abstract

Meta-analysis is a method which similar studies on a subject collected together and classified for interpret quantitative data related with the subject. This study is a systematic review of the studies on the relationship between self-efficacy and attitudes towards computer-aided teaching and calculating the effect size of the relationship between the variables. For this purpose, studies on the subject in the last 15 years have been scanned by YÖK National Thesis Center, University Library Database and Google Scholar databases. At the end of the study, 42 studies were found with quantitative data. As a result of the coding, 7 studies including the correlation between self-efficacy and attitude were included in the study. As a result of the analysis, a medium level 0.423 effect size was calculated among the teachers and teacher candidates' self-efficacy and attitudes towards computer assisted teaching. Suggestions have been developed according to the results of the study.

Keywords: Computer-aided teaching, self-efficacy, attitude, meta-analysis

Giriş

Teknolojik değişimler hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitimde de karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayarların öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlanması ile birlikte bu öğretimin kalitesinin nasıl yükseltilebileceği konuşulmaya başlanmıştır. Bu durumun en önemli değişkenlerinden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kutsal görevlerini icra ederken performanslarını etkileyen bazı değişkenler vardır. Bu çalışmada bu etkenlerden öz yeterlik ve tutum ele alınmıştır. Öz yeterlilik konusu Bandura'nın uzun yıllar üzerinde durduğu bir konudur. Bandura (1993) öz yeterliği, bireylerin oluşturdukları amaçlar doğrultusunda karşılaşılabilecekleri zorlukları atlatmada kendi kabiliyetlerine olan güveni olarak açıklamaktadır ve öz yeterliğin performanslarını gösterirken kullandıkları adımları belirlemede önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Kısaca öz yeterlik, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1993). Tutum ise kişisel davranış seçimini etkileyen içsel durum olarak tanımlanmaktadır (Gagne, 1985). Alan yazında ilgili değişkenlerin incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır. Busch (1995) üniversite öğrencilerinin bilgisayara yönelik öz yeterlik ve tutumlarını incelemiş ve orta düzeyli bir ilişki sonucuna ulaşıldığını belirtmektedir. Arslan (2008) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik ve tutum puanlarının yine orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ve tutum arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlendiği çalışmaların etkisi nicel veriler üzerinden değerlendirilerek alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: "Öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik ve tutum ilişkisinin büyüklüğü ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ve tutum arasındaki etki büyüklüğünü hesaplamak için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, ortak bir konu üzerinden yapılmış, ayrı yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiş, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve edinilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yaparak; sonuçlarını yeniden yorumlama yöntemi olarak bilinmektedir. Bu yöntem, kısaca yapılan analizlerin, analizi olarak ifade edilmektedir (Lipsey ve Wilson, 2000).

Verilerin toplanmasında bilgisayar destekli eğitim, öz yeterlik ve tutum anahtar kelimeleri YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ve Google Akademik veri tabanı taranmıştır. Ayrıca bulunan çalışmaların kaynakçaları incelenerek son 15 yılda gerçekleştirilen bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ve tutum korelasyon değerini içeren çalışmalar analize dahil edilmiştir. Bu işleme 26.01.2019 tarihinde başlanmış ve 26.04.2019 tarihinde son verilmiştir. Sonuç olarak çalışmada 8 etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Verilerin analizi CMA (Comprehensive Meta-Analysis) programı ile yapılmıştır. Program etki büyüklükleri, orman grafiği, huni grafiği, yayın yanlılığı ve çalışmanın geçersiz kılınabilmesi için gereken çalışma sayısını veren grafikler içermektedir.

Bulgular

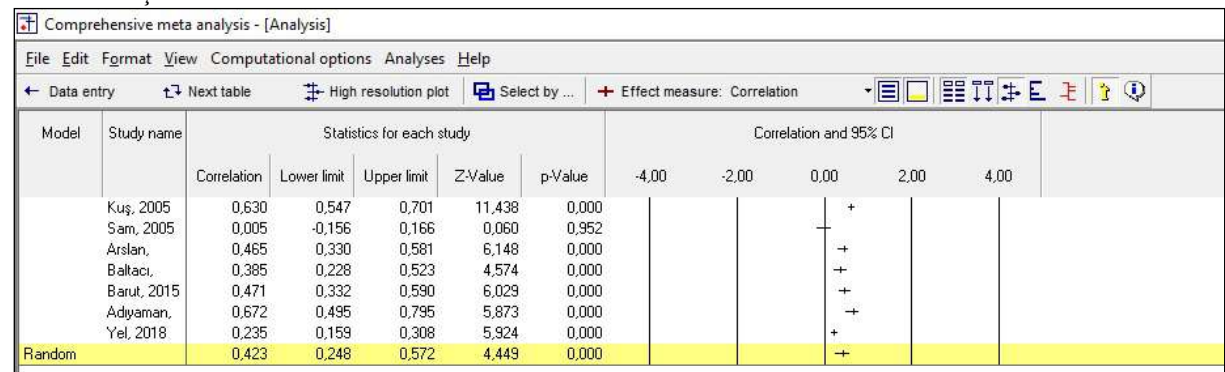
Bu araştırmaya alınan çalışmaların karakteristik bilgileri, etki büyüklüğü analiz sonuçları bu bölümde aktarılmıştır. Araştırmaya alınan çalışmaların karakteristik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaların karakteristik bilgileri

No.	Yazar ve Yıl	Etki Büyüklüğü	Örneklem Büyüklüğü	Yayın Türü
	Kuş, 2005	0.630	241	Tez
	Sam, H.K., 2005	0.005	148	Makale
	Arslan, A., 2008	0.465	152	Makale
	Baltacı, H., 2008	0.385	130	YL Tez
	Barut, L., 2015	0.471	142	YL Tez
	Adıyaman, M., 2017	0.672	55	YL Tez
	Yel, E., 2018	0.235	615	YL Tez

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya alınan çalışmaların beşinin yüksek lisans tezi ve üçünün makale olduğu görülmektedir. Çalışmaların etki büyüklük değeri 0.005 ile 0.672 aralığında değişmektedir. Etki büyüklüğü değeri; 0.20- küçük, etki büyüklüğü; 0.50- orta; 0.80 ise büyük etki büyüklüğünü belirtmektedir (Cohen, 2007). Bu bağlamda tablo incelendiğinde çalışmalardan bir tanesinin etki büyüklüğü değerinin küçük ve diğer altı çalışmanın etki büyüklüğü orta büyüklükte olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de verilen çalışmaların etki büyüklüklerine ait verileri göstermek amacıyla, çalışmaların CMA yazılımında meta-analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen çalışmaların orman grafiği (forest plot) Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği

Şekil 1 incelendiğinde meta analize alınan çalışmaların %95 güven aralığındaki toplam etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre alt limit ($r=0.248$) ve üst limit ($r=0.572$) olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmanın orta düzey bir etki büyüklüğü olduğu söylenebilir.

Çalışmaların meta-analizi ile etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre bulguları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların etki büyüklüklerine ait bulgular

Ortalama Etki	Z	p	Etki Büyüklüğü İçin %95’lik Güven Aralığı
---------------	---	---	---

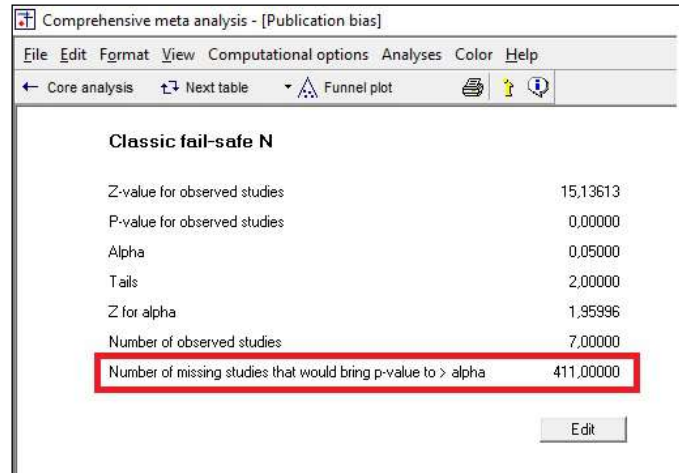
Büyüklüğü Değeri			Alt Sınır	Üst Sınır
0.423	4.449	0,000	0.248	0.572

Tablo 2 incelendiğinde rastgele etkiler modeline göre %95 anlamlılık düzeyinde bilgisayar destekli öğretime yönelik öğretmen veya öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumları arasında orta düzey bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Diğer taraftan çalışmaların meta-analizi ile etki büyüklüklerinin sabit etkiler modeline göre bulguları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Sabit etkiler modeline göre çalışmaların etki büyüklüklerine ait bulgular

Ortalama Etki Büyüklüğü Değeri	n	Standart Hata	Z	P	Q	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95'lik Güven Aralığı	
							Alt Sınır	Üst Sınır
0.368	7	0.047	14.744	0.000	78.092	92.317	0.322	0.411

Tablo 3 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre 0.047 standart hata ve %95 güven aralığının alt sınırı 0.322 ve üst sınırı 0.411 ile ortalama etki büyüklüğü 0.368 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu etki büyüklükleri yorumlanacak olursa sabit etkiler modeline göre bilgisayar destekli öğretime yönelik öğretmen veya öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumları arasında orta düzey bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda gerçekleştirilen çalışmanın geçersiz sayılabilmesi için gereken çalışma sayısının 411 olduğu CMA yazılımı tarafından hesaplanmıştır. Bu bulgu Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. Meta-analizin gücü

Ayrıca gerçekleştirilen çalışmanın yayın yanlılığının düşük olduğunu göstermek adına Begg ve Mazumdar sıra korelasyon analizine bakılmıştır. CMA yazılımından alınan test sonuçları Şekil 3'te verilmiştir.

Begg and Mazumdar rank correlation	
Kendall's S statistic (P-Q)	3,00000
Kendall's tau without continuity correction	
Tau	0,14286
z-value for tau	0,45056
P-value (1-tailed)	0,32615
P-value (2-tailed)	0,65230
Kendall's tau with continuity correction	
Tau	0,09524
z-value for tau	0,30038
P-value (1-tailed)	0,38195
P-value (2-tailed)	0,76389

Şekil 3. Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi

Şekil 3 incelendiğinde Tau=0.14286 bulunmuştur. Yani yapılan çalışmanın Begg ve Mazumdar test sonuçlarına göre yanlı olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen veya öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ve tutumları arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü analiz edilmiştir. Çalışma öğretmen veya öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş bilgisayar destekli çalışmalar arasından öz yeterlik ve tutum ilişkisinin nicel veri olarak yer aldığı 7 çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasının bulgularında rastgele etkiler modeline göre öz yeterlik ve tutum arasında 0.423 etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğü değeri Cohen'e (2007) göre orta düzeydedir. Bahsedilen değişkenler arasında orta düzeyli ilişki saptanmış çalışmalara alan yazında rastlanmıştır ve bu çalışma ile paralellik göstermektedir (Busch,1995; Arslan, 2008). Ek olarak yapılan meta-analiz çalışmasının geçersiz sayılabilmesi için 411 çalışmanın gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu meta analiz çalışmasında bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ile tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın önerileri olarak bazı tespitler geliştirilmiştir. Bilgisayar destekli eğitim için öz yeterlik ve tutum çalışmalarının ilişkisel değerlendirildiği çalışmaların azlığından söz edilebilir. Dolayısıyla çalışma sayısının artması beklenerek 3-5 yıl sonrasında benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Adıyaman, M. (2017), Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.7(24), 101-109.
- Baltacı, H. (2008), İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz yeterlik arası ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational psychologist, 28(2), 117-148.
- Barut, L. (2015), Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlikleri arası ilişki. Yüksek lisans tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. Journal of Educational Computing Research, 12, 147-158.

- Bütün Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). Research methods in education. London: Routledge.
- Gagné, R.M., 1985. The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lipsey, M., ve Wilson, D. (2000). Practical Meta Analysis. New Orleans: SAGE.
- Sam, H. K., Othman, A. E. A., ve Nordin, Z. S. (2005). Computer Self-Efficacy, Computer Anxiety, and Attitudes toward the Internet: A Study among Undergraduates in Unimas. Educational Technology & Society, 8 (4), 205-219
- Yel, E. (2018), Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Denklemler Konusunun Etkinliklerle Öğretiminin 7.sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygılarına Etkisi ve Kaygının Cebirsel Düşünceleri ile İlişkisi*

Öğretmen Kübra Yıldırım

kubra.yildirim.90@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Cenk Keşan

cenk.kesan@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, 7.sınıf öğrencilerine denklemler konusunun etkinliklerle öğretiminin öğrencilerin matematik kaygılarına etkisine bakıp matematik kaygıları ile cebirsel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle ders işlenirken, kontrol grubu alışlagelmiş yöntemle ders işlemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerini ölçmek için Chelsea Tanılayıcı Cebir Testi, işlemsel cebir başarılarını ölçmek için İşlemsel Cebir Testi ve matematik kaygılarını ölçmek için Matematik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik kaygıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerinin matematik kaygısı ile cebirsel düşünme düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerinin matematik kaygı puanları ile işlemsel cebir testi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyi ile işlemsel cebir testi puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik Kaygısı, Etkinlikle Öğretim, Alışlagelmiş Yöntemle Öğretim, Cebirsel Düşünme

The Effects of Teaching Equations Through Tasks on 7th Graders' Math Anxiety and the Correlation Between Mathematics Anxiety and Their Algebraic Thinking

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of teaching equations by tasks to 7th grade students on the mathematics anxiety and the correlation between mathematics anxiety and algebraic thinking skills. Tasks prepared by the researcher were applied to the experimental group while the conventional teaching methods were applied to the control group. The quantitative research method was used in the study. The Chelsea Diagnostic Algebraic Test was used as the data collection tool in order to measure the algebraic thinking levels of the students; the Algebra Achievement Test was used in order to measure the achievement of the students on operational algebra and the Mathematics Anxiety Scale was used in order to measure the anxiety of the students towards mathematics. The SPSS 15.0 package program was used in analyzing the obtained data. According to the results of the study, there was no significant difference in terms of math anxiety. There was a moderate, negative and significant correlation between mathematics anxiety and algebraic thinking levels. There was a moderate, negative and significant correlation between mathematics anxiety scores and operative algebraic test scores. A moderate, positive and significant correlation was found between algebraic thinking level and operational algebra test scores of the students.

Key Words: Math Anxiety, Task-Based Teaching, Teaching with Conventional Method, Algebraic Thinking,

*Bu çalışma, Kübra Yıldırım tarafından Doç. Dr. Cenk Keşan danışmanlığında hazırlanan tez çalışmasının bir bölümünden oluşmaktadır.

Giriş

Matematik hem bilim dünyası için hem de insanların günlük hayatı için çok önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar öğrenciler matematik dersi görmektedir. Jacobs ve diğerlerine (2007) göre matematikten yoksun olan insanlar endüstri çağında okuma yazma bilmeyen insanlar kadar acizdir. Öğrencilerin bu kadar uzun süre matematik görmesi ama hala yeterli başarıyı sağlayamaması ise büyük bir sorundur. Matematik dersi öğrenciler tarafından pek sevilmemekte ve öğrenciler öğrenmekte güçlükler yaşamaktadırlar. Hâlbuki matematik herkes tarafından öğrenilebilecek bir alandır. Her bireyin her sene öğrenmesi gereken konular o bireyin bilişsel düzeyine uygundur. Aydın Yenihayat'a (2007) göre matematik öğretiminin

amacı, kişiye günlük bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayların problem çözme atmosferi içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmaktır.

Matematik konularının büyük bir bölümü gündelik hayatta karşılaşılan problemlere çözüm olarak doğmuştur (Şiap ve Duru, 2004). Cebir ise sayılar yerine sembolleri kullanarak çözüm yolları üretmektir (Akkaya, 2006). Cebir, öğrencilere değişik çözüm yolları ortaya koymasında bir araç olarak işlev görür. Bu da problem çözme becerisinin gelişmesine yardımcı olur (Akkaya, 2006). Cebir ve cebirsel düşünme günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde ve diğer bilimlerdeki problemlerin çözümünde de kullanılmaktadır (Dede, Yalın ve Argün, 2002). Cebir'in bir konusu olan denklemler, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları matematik problemlerini çözebilmesine yardımcı olur (Koroğlu, Geçer, Taşçı ve Ay, 2004). Aritmetiğin çözemediği birçok problemin çözümü cebir sayesinde (Karaçay, 1985). Pek çok mesleki alanda cebir ve cebirsel bilgi ve beceri gerekmektedir (Usiskin, 1999). İleri matematik öğretimi ve yükseköğretime devam edebilmek için cebir öğrenmek ve öğretmek çok önemlidir (Ersoy, 1997).

Cebir öğretimine çocukların soyut düşünmeye başladığı 13-14 yaş civarlarında başlanır (Altun, 2005). Cebirsel kavramlar ve düşünceler, yalnızca okullarda öğrenilmesi gereken matematiksel bir alan bilgisi olmaktan öte, günümüz anlayışında matematik okuryazarlığının vazgeçilmez ve ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Erbaş ve Ersoy, 2002). Matematiğin en önemli dallarından biri olan cebir konusunun ortaokulda temellerinin sağlam atılabilmesi ve öğrenilen cebirin günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanılabilmesinin sağlanması gerekmektedir (Sandalcı, 2013). Matematik müfredatında sınıf seviyesi yükseldikçe konulara yeni hedefler eklenmektedir. Bu durum cebir konuları içinde geçerlidir. Her dönem yeni hedefler kazanılmalıdır. Bu yüzden de önceki cebir bilgileri ve becerilerinin iyi kazanılması gerekir. Ama ne yazık ki cebir öğrenme alanı öğrenciler için büyük bir sorun oluşturmaktadır. Öğrenciler de cebir öğrenimi ile birlikte matematik dersinde güçlükler başlar ve bunun sonucunda öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimi de kötü yönde etkilenmektedir (Ersoy ve Erbaş, 2005). Matematik öğretim yöntemlerinin irdelenmesi çağımızda üzerinde öncelikli olarak durulması gereken bir konudur (Alakoç, 2003). Geleneksel yöntemlerle işlenen matematik dersi öğrencilerde olumsuz etki bırakmaktadır. Bu yüzden de beklenen başarı sağlanamamaktadır. Bunun yerine yenilikçi öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Cebir konuları işlenirken öğrencilerin derse dikkati çekilmeli, öğrenciler severek, eğlenerek dersi işlemelidir. Bunu da etkinlik temelli öğretim yaparak sağlayabiliriz. Etkinlikleri hem öğretici hem de sevdirici bir şekilde hazırlarsak öğrencilerden beklediğimiz başarıya ulaşabiliriz. Etkinlik temelli öğretim yaparak zor bir alan gibi görünen cebir öğrenme alanında öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerini yükseltip öğrencilerde ki matematik kaygısını azaltabilir.

Öğrencilerin matematik öğrenmesinden matematik kaygısının rolü önemsenmeyecek kadar fazladır (Akgül, 2008). Tobias (1978) 'de matematik dersinin yapısının (formüller, kurallar vb.) matematik kaygısını arttırdığını söylemiştir. Williams (1998), matematik eğitiminde kullanılan yöntemlerin matematik kaygısının ana sebeplerinden biri olduğunu belirtmiştir (Akt. Aydın Yenihayat, 2007). Harris ve Harris (1987) ise günlük yaşamla bağlantısı olmayan ve problemlerin çözümünden hız bekleyen yöntemlerin öğrencilerde matematik kaygısını arttırdığını bulmuştur. Öğretmen, öğretmen merkezli eğitim anlayışından öğrenci merkezli eğitime geçerek öğrencinin öğrenmedeki rolünü arttırmalıdır (Konca 2008). Öğretim yöntemlerinde yapılacak olan yeni düzenlemelerle öğrenciler için matematik dersi korkulan, kaygı duyulan bir ders olmaktan çıkabilir (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Bunun için öğretmenlere çok büyük bir görev düşmektedir. Yapılan çalışmalar etkinlik temelli öğretimin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada deneysel model ve ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalarda araştırmacı karşılaştırabilir işlemler uygulayıp bunların etkilerini inceler ve deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemler içerisinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğer., 2013).

Çalışma, İzmir ili Kemalpaşa ilçesi 80. Yıl Sütçüler Ortaokulu'nda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında toplam 44 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okulun seçilmesinde araştırmacının görevde bulunduğu kurum olması etkilidir. Okulda 7.sınıflarda iki şube bulunmaktadır. Bu iki şubede okuyan tüm öğrenciler (Kaynaştırma öğrencileri hariç) araştırmaya katılmıştır. Deney ve kontrol grubu rastgele seçilmiştir.

Öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Akkuş (2004) tarafından uyarlanan Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi, işlemsel cebir başarılarını ölçmek amacıyla ise yine Akkuş (2004) tarafından geliştirilen İşlemsel Cebir Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik kaygılarını ölçmek için ise Bindak (2005) tarafından geliştirilen matematik kaygı ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın tüm alt problemlerinin analizi "SPSS 15.0 paket programı" yardımıyla yapılmıştır.

Bulgular

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası Matematik Kaygı Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 1: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin DKEÖ ile Öğretimi Öncesi ve Sonrasında Matematik Kaygı Puanlarının t-Testi İle Karşılaştırılması

Testler	n	\bar{x}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön test	22	23,8182	10,8568	2,31468	21	1,628	,118
Son test	22	20,2818	8,52663	1,81788			

Tablo 1 'e göre 7.sınıf öğrencilerinin etkinlikle denklemler öğretimi öncesinde ve sonrasında yapılan matematik kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(21)}=1,628$, $p>.01$]. 7.sınıf öğrencilerinin ön test ortalamaları (23,8182), son test ortalamalarından (20,2818) daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda ortalamalarına bakarak öğrencilerin puan arttıkça matematik kaygısı arttığından öğrencilerin DKEÖ ile öğretimden sonra kaygı puanları düşmüştür. Bu durumda kaygıları biraz azalmıştır denebilir ama bu istatistiksel açıdan anlamlı olmamaktadır. DKEÖ ile öğretim öğrencilerin matematik kaygıları üzerinde olumlu yönde etki sağladığı söylenebilir.

Alışagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası Matematik Kaygı Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 2: Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Alışagelmiş Sınıf İçi Uygulamalar ile Öğretimi Öncesi ve Sonrasında Matematik Kaygı Puanlarının t-Testi İle Karşılaştırılması

Testler	n	\bar{x}	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön test	22	23,7727	7,55256	1,61021	21	-1,157	,260
Son test	22	24,8182	8,53361	1,81937			

Tablo 2' ye göre 7.sınıf öğrencilerinin alışagelmiş sınıf içi uygulamalarla denklemler öğretimi öncesinde ve sonrasında yapılan matematik kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(21)}= -1,157$, $p>.01$]. 7.sınıf öğrencilerinin ön test ortalamaları (23,7727), son test ortalamalarından (24,8182) daha düşük çıkmıştır. Bu durumda ortalamalarına bakarak öğrencilerin puan arttıkça matematik kaygısı arttığından öğrencilerin alışagelmiş sınıf içi uygulamalar ile öğretimden sonra kaygı puanları yükselmiştir. Bu durumda kaygıları daha da artmıştır denebilir.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi Matematik Kaygı Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu alt problem için DKEÖ ile öğrenim göre deney gurubu ve alışagelmiş sınıf içi uygulamaların yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarını incelemek için gereken istatistiksel test seçilmelidir. Bu test seçiminden önce ön test puanlarının normal dağılıp dağılmadığına bakılmalıdır. Grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks'e bakılmıştır. Çalışma grubu 44 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Matematik Kaygı Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk	
	istatistik	sd
Ön Test	,953	44
		p
		,069

P değerinin $\alpha=0,05$ 'den büyük çıkması dağılımın normal olduğunu gösterir.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Kaygısı Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	S	sd	t	p
Kontrol	22	23,7727	7,55256	42	,016	,987
Deney	22	23,8182	10,85680			

Denklemler konusunu DKEÖ ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışlagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesinde matematik kaygı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(42)=,016$, $p>.01$. Deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları $X=23,8182$, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları ise $X=23,7727$ bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik kaygısı ön puanlarının yakın olduğunu göstermektedir.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışlagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama sonrası Matematik Kaygı Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu alt problem için DKEÖ ile öğrenim göre deney grubu ve alışlagelmiş sınıf içi uygulamaların yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarını incelemek için gereken istatistiksel test seçilmelidir. Bu test seçiminden önce ön test puanlarının normal dağılıp dağılmadığına bakılmalıdır. Grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks'e bakılmıştır. Çalışma grubu 44 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Matematik Kaygı Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Son Test	Shapiro-Wilk		p
	istatistik	sd	
	,954	44	,080

değerinin $\alpha=0,05$ 'den büyük çıkması dağılımın normal olduğunu gösterir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Matematik Kaygısı Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	S	sd	t	p
Kontrol	22	24,8182	8,53361	42	1,608	,115
Deney	22	20,6818	8,52663			

Denklemler konusunu DKEÖ ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışlagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama sonrasında matematik kaygı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(42)=1,608$, $p>.01$. Deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları $X=20,6818$, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları ise $X=24,8182$ bulunmuştur. Matematik kaygı puanı arttıkça matematik kaygısı da artmaktadır. Bu durumda matematik kaygı ortalamalarına bakarak uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerin matematik kaygısı kontrol grubundan daha düşük çıkmıştır denebilir.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışlagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama sonrası “Cebirsel Düşünme Düzeyleri Testi, İşlemsel Cebir Testi ve Matematik Kaygı Puanları” arasında nasıl bir ilişki vardır?

Tablo 7: Öğrencilerin Uygulama Sonrası “Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi, İşlemsel Cebir Testi ve Matematik Kaygı Puanları” Arasındaki İlişki

		Matematik Kaygı Puanı	Cebirsel Düşünme Düzeyi	İşlemsel Cebir Testi
Matematik Kaygı Puanı	Korelasyon	1	-,559**	-,473**
	p		,000	,001
	N	44	44	44
Cebirsel Düşünme Düzeyi	Korelasyon	-,559**	1	,639**
	p	,000		,000
	N	44	44	44
İşlemsel Cebir Testi	Korelasyon	-,473**	,639**	1
	p	,001	,000	
	N	44	44	44

Tablo 7 incelendiğinde 7.sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ile cebirsel düşünme düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir, $r= -0,559$, $p<.01$. Buna göre öğrencilerin kaygısı arttıkça cebirsel düşünme düzeyleri düşmektedir.

Yine tablo 7' de 7.sınıf öğrencilerinin matematik kaygı puanları ile işlemsel cebir testi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir, $r=-0,473$, $p<.01$. Buna göre öğrencilerin matematik kaygısı arttıkça işlemsel cebir başarıları düşmektedir diyebiliriz.

Tablo 7'de görüldüğü gibi 7.sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyi ile işlemsel cebir testi puanları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır, $r=0,639$, $p<.01$. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri arttıkça işlemsel cebir başarıları da artmaktadır veya işlemsel cebir başarıları arttıkça cebirsel düşünme düzeyleri de artar diyebiliriz.

Sonuç ve Tartışma

Matematik kaygılarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarının hem ön test hem de son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ama deney grubunun kaygı puanı biraz azalmış, kontrol grubunun kaygı puanı ise biraz artmıştır. Matematik kaygı puanı arttıkça öğrencilerin kaygıları da artmaktadır. Bu sonuca bakarak etkinlikle öğretimin öğrencilerin kaygılarını azaltmada anlamlı olmasa da etkili olduğu söylenebilir. Zaten kaygı kısa sürede değişecek bir durum değildir. Oğuz (2008) yapmış olduğu çalışmasında matematik kaygısında anlamlı bir değişiklik bulmamış ve matematik kaygısı için daha uzun bir süreye ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Matematik kaygısının azalması için uzun bir süreç gerekir bu yüzden etkinlikle öğretimin yapıldığı ve daha geniş bir zamana yayılan araştırma daha güvenilir bir sonuç verecektir. Yalçın ve arkadaşları (2002) 7. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerinden daha çok, 11. sınıf öğrencilerinin ise diğer sınıf seviyelerinden daha az korku duyduklarından bahsetmişlerdir. Daha çok korku duymaları öğrenciler denklemler konusu ile karşılaştığı için olabilir. Shields (2006), öğrencilerin cebir derslerini almaya başlaması ile matematik kaygısı ile tanıştıklarını belirtmiştir ve öğretim yöntemleri açısından bakıldığında, küçük gruplarla veya bir eşle çalışmanın sağlandığı sınıf ortamlarında en alt düzeyde kaygının ortaya çıktığı söylenmiştir. Bireysel veya grup olarak yarışa dayalı etkinliklerin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarında katılımcıların çoğu kaygı hissettiğini bulmuştur.

Cebirsel düşünme düzeyi testi puanları, işlemsel cebir testi puanları ve matematik kaygı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öğrencilerin matematik kaygı puanları arttıkça işlemsel cebir testi puanları ve cebirsel düşünme düzeyi testi puanları düşmektedir. İşlemsel cebir testi puanları ile cebirsel düşünme düzeyi puanları arasında ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ersoy ve Erbaş (2005), cebir öğrenimiyle birlikte matematikte başlayan güçlüğün öğrencileri duygusal ve akademik yönden kötü etkilediğini söylemiştir. Yaprak Ceyhan (2012), öğrencilerin cebir başarıları arttıkça cebirsel düşünme becerilerinin de arttığını bulmuştur. Yenilmez ve Özbey (2006) ve Engelhard (1990), yaptıkları çalışmada genel başarı düzeyi arttıkça öğrencilerin matematik kaygılarının azaldığını söylemiştir. Bu da bizim bulgularımızla örtüşmektedir. Bağdat ve Sapan (2014) ,ders notu yüksek olan öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerinin de yüksek olduğunu bulmuştur. Bizim sonuçlarımız da bu bulguyu desteklemektedir. İşlemsel cebir başarıları yüksek olan öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyi puanları da yüksek çıkmıştır.

Kaynakça

Akgül, S., (2008). İlköğretim İkinci Kademe 7. ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygıları İle Algıladıkları Öğretmen Sosyal Desteğinin Cinsiyete Göre Matematik Başarılarını Yordama Gücü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkaya, R. (2006). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanında Karşılaştıkları Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Etkinlik Temelli Yaklaşımın Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alakoç, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET,2(1), 43-49.

Altun, M. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretimi. Bursa: Alfa Basım Yayım.

Aydın Yenihayat, S. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı İle Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın Yenihayat, S. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Kaygısı İle Öğretmen Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bağdat, O., Anapa Sapan, P. (2014). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerilerinin Solo Taksonomisi İle İncelenmesi. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2364> .Sayı 26, p.473-496

Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği, F.Ü. *Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Çıkla Akkuş, O. (2004). Çoklu Temsil Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cebir Performansına,Matematiğe Karşı Tutumuna ve Temsil Tercihlerine Etkisi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Dede, Y., Yalın, H. İ., Argün, Z. (2002). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Değişken Kavramının Öğrenimindeki Hataları ve Kavram Yanılgıları. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Engelhard, G. (1990). Math Anxiety, Mother's Education, and the Mathematics Performance of Adolescent Boys and Girls: Evidence from the United States and Thailand, *Journal of Psychology*, 124(3): 289-98.

Erbaş, A. K., Ersoy, Y. (2002). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Eşitliklerin Çözümündeki Başarıları ve Olası Kavram Yanılgıları. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13,107-112

Ersoy, Y., Erbaş, A. K. (2005). Kassel Projesi Cebir Testinde Bir Grup Türk Öğrencinin Genel Başarısı ve Öğrenme Güçlükleri. *İlköğretim Online*, 4(1).

Harris, A. , Harris, J., (1987). "Reducing Mathematics Anxiety with Computer Assisted Inrstruction". *Mathematics and Coputer Education*, 21(1): 16-24.

Jacobs, V. R., Franke, M. L., Carpenter, T. P., Levi, L., Battley, D. (2007). Professional Development Focused On Chilrens's Algebraic Resoning In Elementary School. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 258-288.

Karaçay, T., (1985). Orta Öğretim Kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları, *Türk Eğitim Derneği*, 13- 14 Haziran.

Konca, Ş., (2008). 7.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygısının Nedenlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Linsans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.*

Köroğlu, H., Geçer, Z., Taşçı, Ö., Ay, H. G. (2004). İlköğretim 7. sınıf Denklemler Konusunun Farklı Öğrenme Etkinlikleri ile İşlenmesi ve Değerlendirilmesi. 6. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Oğuz, A., (2008). Denklemler Alt Öğrenme Alanında CD Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Sandalcı, Y. (2013). Matematiksel Modelleme ile Cebir Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Matematiği Günlük Yaşamla İlişkilendirmelerine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Shields, Darla J. (2006). Causes of Math Anxiety: The Student Perspective. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania.*

Şiap İ., ve Duru A. (2004). Kesirlerde Geometrik Modeleri Kullanabilme Becerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1) s.89–96

Tobias, S. , (1978), *Overcoming Math Anxiety*, New York, Norton.

Usiskin, Z., (1999). Why is Algebra Important to Learn, 22-30, Ed: B. Moses, *Algebraic Thinking, Grades 9-12: Readings from NCTM's School Based Journals and Other Publications*, Reston, Va: NCTM.

Yalçın, M., Ünal M., Başar, M, (2002). İlköğretim Kademesiyle Başlayan Matematik Korkusunun Nedenleri. 5.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,16-18.

Yaprak Ceyhan, E. (2012). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Çerçevesindeki Öğretimin Öğrencilerin Cebir Başarılarına Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Yenilmez, K., Özabacı, N.S., (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik ile ilgili Tutumları ve Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 132-147

Yenilmez. K., Özbey. N., (2006). Özel Okul ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 431-448.

Denklemler Konusunun Etkinliklerle Öğretiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Becerilerine Etkisi*

Öğretmen Kübra Yıldırım

kubra.yildirim.90@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Cenk Keşan

cenk.kesan@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, denklemler konusunun etkinliklerle öğretiminin 7.sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerine ve işlemsel cebir başarılarına etkisini araştırmaktır. Deneysel gruba öğrencileri ile araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle ders işlenirken, kontrol grubu alışlagelmiş yöntemle ders işlemiştir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerini ölçmek için Chelsea Tanılayıcı Cebir Testi, işlemsel cebir başarılarını ölçmek için İşlemsel Cebir Testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra uygulamadan sonra deney grubundan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney gurubu öğrencileri ile kontrol gurubundaki öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyleri ve işlemsel cebir başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin etkinlikle öğretimi sevdiğikleri ve diğer konularda da etkinliklerin kullanılmasını istediklerini söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Cebirsel Düşünme, Etkinlikle Öğretim, Alışlagelmiş Yöntemle Öğretim

The Effects of Teaching Equations Through Tasks on 7th Graders' Algebraic Thinking Abilities

Abstract

The purpose of this study is to examine the effects of teaching the subject of equation by tasks to 7th grade students on the levels of algebraic thinking and their success in operational algebra. Tasks prepared by the researcher were applied to the experimental group while the conventional teaching methods were applied to the control group. Quantitative and qualitative research methods were used in the study. The Chelsea Diagnostic Algebraic Test was used as the data collection tool in order to measure the algebraic thinking levels of the students and the Algebra Achievement Test was used in order to measure the achievement of the students on operational algebra. Furthermore, student interviews were conducted with the students from the experimental group. According to the results of the study, no significant difference was found between experimental group students and control group in terms of their algebraic thinking levels and operational algebra successes. During the interviews, the students stated that they liked learning through tasks and wanted to continue using the task-based approach in other subjects.

Key Words: Algebraic Thinking, Task-Based Teaching, Teaching with Conventional Method

*Bu çalışma, Kübra Yıldırım tarafından Doç. Dr. Cenk Keşan danışmanlığında hazırlanan tez çalışmasının bir bölümünden oluşmaktadır.

Giriş

İnsanoğlu sürekli bir öğrenme merakı içerisinde ve sürekli daha iyisini bulma arayışı içerisinde. Bu merak ve arayış eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de görülmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri tüm dünya çapında çok büyük bir öneme sahiptir. Ülkeler eğitim ve öğretim faaliyetlerini her zaman daha iyiye götürmek için çaba göstermektedirler. Çünkü bir ülkenin eğitim kalitesi ne kadar iyi olursa topluma kazandırdığı bireyler o toplumu daha ileri götürmek için gereken özelliklere de o kadar iyi sahip olacaktır. Kaliteli bir eğitim hem bireye hem de topluma kaliteli bir gelecek sağlar. Bu yüzyılda artık bilgiyi kullanan toplumlara ihtiyaç vardır. İyi yetişmiş bir birey yaşadığı çağın getirdiği değişikliklere de iyi adapte olabilir. Yaşadığımız bu çağda her şey sürekli değişmektedir ve sürekli yeni bilgiler üretilmektedir. O yüzden ancak iyi yetişmiş bir insan bu bilim çağına uyum sağlayabilir (Yalvaç, 2010). Gelişmiş topluluklarda eğitim ciddi ve ileriye dönük olarak okullarda yapılır (Ersoy, 1997). Bu yüzden okullar toplumun geleceği için çok önemlidir. Çünkü artık toplumlar bilgiye ulaşmış ve ulaştığı bu bilgiyi kullanabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilgiyi ezberleyen değil bilgiyi bulup hayatına geçiren bireylere toplumların ihtiyacı vardır. Bu yüzden ezberci öğretim yöntemlerinin yanı sıra yeni öğretim yöntemlerinin arayışı çene girilmiştir. Yeni öğretim sistemi geleneksel, ezberci eğitim anlayışı yerine yapısal, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının benimsendiği yeni sistemde öğretmen

öğrenciye rehberlik etmektedir. Öğrenci eski deneyimlerinden yola çıkarak kendi öğrenmesini kendisi oluşturmalıdır. Günümüzde sadece matematiği öğrenmek yeterli değildir. Matematiği bireyler günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmelidirler.

Matematik dersi öğrencilerin çoğu tarafından sevilmeyp, soyut ve sıkıcı bir ders olarak görülmekte ve önemi hala anlaşılmamaktadır (Aksu,1985). Matematik insanoğlunun günlük hayatta problemlerini çözmede başvurduğu, insanoğlunun problemlerini çözmede yardımcı olan yaşamımızda vazgeçilmez ve ayrılmaz bir parçadır. Matematiksel düşünme kendi içinde özel alt düşünme alanlarına ayrılır. Bunlar “geometrik düşünme”, “cebirselsel düşünme” ve “olasılıklı düşünme” gibi farklı biçimdedirler (Dindyal, 2003). İnsanlar günlük hayatta bilgileri analiz ederken cebir ve cebirselsel düşünmeyi kullanmaktadırlar. Ama çoğu zaman bunun farkında değildirler (Davidenko, 1997). Cebirselsel düşünme becerilerin öğrencilere erken yaşta kazandırılması ve cebirselsel düşünmeyi geliştirmek için uygun araç ve yöntemlerin kullanılması lazımdır (NCTM, 2000). Cebir öğretimine çocukların soyut düşünemeye başladığı 13-14 yaş civarlarında başlanır (Altun, 2005). Öğrencilerin cebir konusu öğrenmeye başlaması ile birlikte matematikte karşılaştıkları güçlükler daha da artmıştır (Ersoy ve Erbaş, 2005). Matematiğin en önemli dallarından biri olan cebir konusunun ortaokulda temellerinin sağlam atılabilmesi ve öğrenilen cebirin günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanılabilmesinin sağlanması gerekmektedir (Sandalcı, 2013).

Yapılan birçok çalışma öğrencilerin cebir konusunda kavram yanılgıları olduğunu ve bazı cebir kavramlarını anlamakta zorlandıklarını göstermektedir (Baki, 1998; Dede ve Argün, 2003; Kaput, 1999; Kieran, 1992; MacGregor ve Stacey, 1993).Cebirdeki zorlukların nedeni cebirin içeriği, öğrenimi ve öğretimindeki eksiklerden kaynaklanmaktadır (Dede, Yalın, Argün 2002). Öğrencilerin cebir konusunda sıkıntı yaşamaları araştırmacıları “Nasıl bir öğretim gerçekleştirilmelidir ki cebir daha iyi öğrenilsin” sorusuyla karşılaştırmıştır. İyi bir cebir öğretimi için de yapısalci yaklaşıma uygun ve öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun bir öğretimle yapılabilir. Alan yazında öğrencilerin etkinlikler ile öğretim sonucunda o konuya yönelik olumlu değişimler gösterdiği ve başarılarını arttırdığı görülmüştür. Çağdaşer (2008), öğrencilerin bilgiyi yapılandırdığı ve yaparak yaşayarak öğrendiği bir öğretimin benimsenmesi gerektiğini söylemiştir. Bu nedenle cebir öğretimindeki mevcut problem de göz önüne alınarak etkinlikler ile denklemler konusu öğretiminde öğrencilerdeki cebirselsel düşünme becerilerindeki etkisi araştırılıp günümüzdeki çalışmalara ve ileriki çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Bu çalışma, cebir alt öğrenme alanındaki denklemler konusunun etkinliklerle öğretiminin 7.sınıf öğrencilerinin cebirselsel düşünme düzeylerini ve işlemsel cebir başarılarına etkisini inceleyen nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir çalışmadır.

Çalışma grubu

Araştırma 7. sınıfta okuyan 44 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Okulda 7.sınıflarda iki şube bulunmaktadır. Bu iki şubede okuyan tüm öğrenciler (Kaynaştırma öğrencileri hariç) araştırmaya katılmıştır. Deney ve kontrol grubu rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin cebirselsel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Akkuş (2004) tarafından uyarlanan Cebirselsel Düşünme Düzeyi Testi, işlemsel cebir başarılarını ölçmek amacıyla ise yine Akkuş (2004) tarafından geliştirilen İşlemsel Cebir Testi kullanılmıştır.

Görüşmeler

Etkinlikle öğretim ve son testlerin uygulanmasından sonra deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu öğrencilerin seçiminde öğrencilerin puanları göz önünde bulundurulmuştur. Puanları en yüksek (3) ve en düşük (3) olan toplam 6 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 1,3 ve 4 numaralı öğrenciler akademik başarısı en yüksek üç öğrenci iken 2,5 ve 6 numaralı öğrenciler akademik başarısı en düşük üç öğrencidir. Seçilen bu altı öğrenci deney grubundan seçilmiştir. Öğrencilerin her biriyle ayrı ayrı görüşülmüştür. Her bir öğrenci ile görüşme yaklaşık 10 dakika kadar sürmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sesleri kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar çözümlenmiş ve bir matematik öğretmenin de yardımıyla birebir yazılmıştır.

Yarı yapılandırılmış Görüşme Sonuçları:

Görüşmelerde öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur.

Denklemler konusu hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden? Denklemler konusunda öğrenmekte güçlük çektiğin noktalar nelerdir? Neden?

Etkinlikle öğretim hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

En sevdiğin etkinlik hangisi?

Veri Analizi

Araştırmanın tüm alt problemlerinin analizi “SPSS 15.0 paket programı” yardımıyla yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ise içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmı kullanılan yöntem doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel teknikleri kullanarak yapılan analizlerinin sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara ayrılmıştır.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 1. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin DKEÖ ile Öğretimi Öncesi ve Sonrasında Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi Puanlarının t-Testi İle Karşılaştırılması

Testler	n	x	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	P
Ön test	22	13,1364	10,15731	2,16555	21	-8,336	,000
Son test	22	27,7273	12,05615	2,57038			

7. sınıf öğrencilerinin etkinliklerle denklemler öğretimi öncesinde ve sonrasında yapılan cebirsel düşünme düzeyi testi puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(21)} = -8,336, p < .01$]. Bu bulgular göstermektedir ki; etkinliklerle denklemler öğretimi 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel düşüncelerini olumlu yönde farklılaştırmıştır.

Alışagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 2. Alışagelmiş Sınıf İçi Uygulamalarla Öğrenim Gören 7.sınıf Öğrencilerinin Öncesi ve Sonrasında Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi Puanlarının t-Testi İle Karşılaştırılması

Testler	n	x	Standart Sapma	Standart Hata	Sd	t	p
Ön test	22	12,0455	8,13269	1,73390	21	-4,915	,000
Son test	22	20,8636	10,91218	2,32649			

7.sınıf öğrencilerinin alışagelmiş sınıf içi uygulamalarla denklemler öğretimi öncesinde ve sonrasında yapılan cebirsel düşünme düzeyi testi puanları arasında son-test lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t_{(21)} = -4,915, p < .01$]. Bu bulgular göstermektedir ki; alışagelmiş sınıf içi uygulamalarla denklemler öğretimi 7.sınıf öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeylerini olumlu yönde farklılaştırmıştır. Kontrol grubunun uygulamadan önceki ortalamaları $X=12,0455$ iken, uygulama sonrasındaki ortalamaları $X=20,8636$ ‘ya yükselmiştir.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı 44 kişi olduğu için Shapiro-Wilks testine bakılmıştır. Normallik testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ön test	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
	,916	44	,076

P değerinin $\alpha=.05$ ‘den büyük çıkması dağılımın normal olduğunu gösterir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeyi Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	S	sd	t	p
Kontrol	22	12,0455	8,13269	42	,393	,696
Deney	22	13,1364	10,15731			

Denklemler konusunu DKEÖ ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışıl gelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesinde cebirsel düşünme düzeyi testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(42)=0,393, p>.01$. Deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları $X=13,1364$, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları ise $X=12,0455$ bulunmuştur. Bu bulgu, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cebirsel düşünme düzeyi ön testi puanlarının yakın olduğunu göstermektedir.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışıl gelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama sonrası Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı 44 kişi olduğu için Shapiro-Wilks testine bakılmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeyi Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Son test	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
	,958	44	,105

P değerinin $a=.05$ 'den büyük çıkması dağılımın normal olduğunu gösterir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeyi Testi Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	S	sd	t	p
Kontrol	22	20,8636	10,91218	42	1,980	,054
Deney	22	27,7273	12,05615			

Denklemler konusunu DKEÖ ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışıl gelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama sonrasında cebirsel düşünme düzeyi testi puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(42)=1,980, p>.01$. Deney grubundaki öğrencilerin ortalamaları $X=27,7273$, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları ise $X=20,8636$ bulunmuştur. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası İşlemsel Cebir Testi Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 7. Deney Öncesi Ve Sonrası İşlemsel Cebir Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,936*	,000
Pozitif Sıra	20	10,50	210,00		
Eşit	2	-	-		

*Negatif sıralar temeline dayalı

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin işlemsel cebir testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=-3,936, p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin etkinlikle denklemler konusunu öğrenmesinin öğrencilerin işlemsel cebir başarılarını arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Alışıl gelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası İşlemsel Cebir Testi Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Tablo 8. Deney Öncesi Ve Sonrası İşlemsel Cebir Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,521*	,000
Pozitif Sıra	16	8,50	136,00		
Eşit	6				

*Negatif sıralar temeline dayalıdır.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin işlem cebir testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $z=-3,521, p<.05$. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre

öğrencilerin alışlagelmiş sınıf içi uygulamalarla denklemler konusunu öğrenmesinin öğrencilerin işlemsel cebir başarılarını arttırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışlagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama öncesi İşlemsel Cebir Testi Puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin sayısı 44 kişi olduğu için Shapiro-Wilks testine bakılmıştır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test İşlemsel Cebir Testi Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd	p
Ön Test	,583	44	,000

P değerinin $\alpha=.05$ 'den küçük çıkması öğrencilerin ön test işlemsel cebir testi puanlarının dağılımının normal olmadığını göstermektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test İşlemsel Cebir Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	22	22,82	502,00	235,00	,829
Deney	22	22,18	488,00		

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin ön test işlemsel cebir testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=235, p>.05$). Öğrencilerin sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin sıra ortalamalarının (22,18), kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarından (22,82) çok az düşük olduğu görülmüştür ama bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Denklemler konusunun etkinlikler ile öğretimi (DKEÖ) ile öğrenim gören deney grubunda yer alan katılımcılar ile alışlagelmiş sınıf içi uygulamalarla öğrenim gören kontrol grubunda yer alan katılımcıların uygulama sonrası İşlemsel Cebir Testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Deney ve kontrol gurubundaki öğrencilerin sayısı 44 kişi olduğu için Shapiro-Wilks testine bakılmıştır.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test İşlemsel Cebir Testi Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd	p
Son Test	,876	44	,000

P değerinin $\alpha=.05$ 'den küçük çıkması öğrencilerin son test işlemsel cebir testi puanlarının dağılımının normal olmadığını göstermektedir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test İşlemsel Cebir Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	22	21,27	468,00	215,000	,523
Deney	22	23,73	522,00		

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin son test işlemsel cebir testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=215, p>.05$). Öğrencilerin sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerin sıra ortalamalarının (23,73), kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarından (21,27) daha yüksek olduğu görülmüştür ama bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 13. Öğrencilerin Görüşmede 1.Soruya Verdikleri Yanıtların İçerik Analizi

TEMALAR	KODLAR	KATILIMCILAR
Sevme	Kolay olduğu için sevme	1,3,4
	Denklemleri kurmayı sevme	1,3
	Denklemleri çözmeyi sevme	1,3
	Matematiğin temeli olduğu için sevme	1
	Zevkli olduğu için sevme	4
Zor	Anlamadığım için zor	2,5,6
	Bilinmeyenli sorular zor	2,5
Gerekli	Günlük hayatımızda gerekli	4

Öğrenmeyi etkileyen olumsuz faktörler	Arkadaşlarının rahatsız etmesi	2
	Evde tekrar etmemesi	5
	Eski konulardaki eksiklikler	2, 5, 6
	Kaygı ve korku duyması	2
Öneri	Bol soru çözülmeli	2, 5
	Yeterli zaman verilmeli	2
	Tekrar tekrar anlatılsın	5

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşme de öğrencilere denklemler konusu hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Verdikleri cevaplar kategorilere ayrılmış ve yukarıdaki tablo da gösterilmiştir. Tabloyu yorumlayacak olursak akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin denklemler konusunu sevdiği akademik başarısı düşük olanların ise denklemler konusunda zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin zorlanma nedenleri olarak iki tane neden tespit edilmiştir. Öğrencilerin eski konularda ki bilgi eksiklikleri yeni öğrendikleri denklemler konusunun öğrencilerin öğrenmesini ve anlamasını zorlaştırmaktadır. Yapılan görüşme de öğrencileri öğretim yapılırken olumsuz etkileyen bir durumda tespit edilmiştir. Öğrenciler bazı arkadaşları tarafından derste rahatsız edilmektedir. Bu görüşmeden çıkan bir diğer sonuç ise öğrenciler konuyu öğrenememeleri altında yatan nedenleri bilmelerine rağmen bu nedenlerinin üstüne gitmeyip, konuyu öğrenmeyi zor kabul edip öğrenmek için hiç uğraş vermemeleridir. Öğrenciler önerilerde de bulunmuşlardır.

Bu öneriler;

Bol soru çözülsün

Yeterli zaman verilsin

Tekrar tekrar anlatılsın

Tablo 14. Öğrencilerin Görüşmede 2.Soruya Verdikleri Yanıtların İçerik Analizi

TEMALAR	KODLAR	KATILIMCILAR
İstek	Eğlenceli olduğu için istek duymak	1,2,3,4,5
	Öğretici olduğu için istek duymak	3
	Kolay öğrenmeye yardımcı olduğu için istek duymak	2
Anlamamak	Matematiği anlamadığı için anlamamak	6
İlgi	Derse ilgimi artırıyor	1, 2
Güven	Kendime güvenimi getiriyor	2
Bilgi	Cebir tarihi ile bilgileri faydalı buluyorum	1,3,4,5,6
	Günlük yaşamla ilgili bilgileri faydalı buluyorum	1,3,4,5,6
Kaygı	Kaygımı azaltıyor	1,3,6
En Sevilen Etkinlik	Denklemlerin parlayan yıldızı	1,3,4,6
	Hangi renk?	5
	Yazı mı Tura mı ?	2
Öneri	Grup çalışması daha çok yapılmalı	2,3
	Etkinliklerde bol soru olsun	2, 5
	Diğer konularda etkinlikle öğretilsin	1,2,3,4,6
	Etkinlikler kolay olsun	6
	Ödüllü olsun	1,6
	Oyunla daha iyi öğrenebilirim	6

Yapılan görüşmelerde sorulan diğer bir sorular ise etkinlikle öğretim hakkındadır. Sorulara verilen cevaplar kategorilere ayrılmış ve yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Tabloyu yorumlayacak olursak görüşme yapılan öğrencilerin tamamı etkinlikle eğlenceli olduğu için etkinlikle öğretim yapılmasına istekli bulunmuştur. Akademik başarısı düşük olan bir öğrenci etkinlikle öğretimin konuyu daha kolay öğrenmesine yardımcı olduğunu ve ayrıca kendine olan güvenini getirdiğini ve derse ilgisini arttırdığını belirtmiştir. Yine akademik başarısı düşük olan bir öğrenci matematik dersini hiç anlamadığı için etkinlikleri de pek anlamadığını söylemiştir. Çıkan bir diğer sonuç öğrencilerin çoğunun etkinliklerde cebirin tarihi ile ve günlük hayatla ilgileri faydalı ve gerekli bulmuşlardır. Ve öğrencilerin üçü etkinlikle denklemler konusunu öğrenirken kaygısının azaldığını söylemiştir.

Öğrencilere uygulanan etkinliklerden en çok hani etkinliği sevdiği sorulmuştur. Ve öğrencilerin çoğu “Denklemlerin Parlayan Yıldızı” etkinliğini çok sevdiğini belirtmiştir. Nedeni ise sonunda bir ödül olması olduğunu söylemişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Veriler analiz edildiğinde hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin cebirsel düşünme düzeyi son test puanları ön test puanlarına göre yükselmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin puanları kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından daha fazla artış göstermektedir. Ama deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulamadan sonraki cebirsel düşünme düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Etkinlikle öğretimin öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine olumlu yönde etki yaptığı söylenebilir. Çağdaşer (2008), Aktepe (2012) ve Kaş (2010) yapmış oldukları çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinliklerle işlenen dersin öğrencilerin cebirsel düşüncelerini olumlu yönde etkilediği şeklinde bir sonuç bulmuşlardır. Çağdaşer (2008), yapılandırmacı yaklaşımla cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerindeki etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin anlamlı derecede arttığını bulmuştur. Kaş (2010) ‘da çalışma yapıları ile öğretim yaparak öğrencilerin cebirsel düşünme becerilerine olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Sandalcı (2013), matematiksel modelleme etkinlikleriyle öğretimin öğrencilerin akademik anlamda başarılarını arttırdığını bulmuştur. Uygulama sonrasında uygulanan “Cebirsel Düşünme Düzeyi” testi sonrasında deney grubun ortalaması yaklaşık 28, kontrol grubunun ortalaması ise yaklaşık 21 olarak bulunmuştur. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 55 puandır. Bu durumda öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı çok açık görülmektedir. Kaya (2015) da benzer bir sonuç bulmuştur ve öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerinin sınırlı olduğunu söylemiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerle MEB ders kitabından ders işlenerek öğretim gerçekleştirmiştir. Yaprak Ceyhan (2012) yaptığı çalışmada, yenilenen ilköğretim matematik dersi öğretim programı çerçevesinde yapılan öğretimin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cebir başarısına etkisi ile cebirsel düşünme düzeyi ve cebir başarılarının bireysel özelliklerine değişimini incelemiştir. Ve yenilenen ilköğretim matematik dersi öğretim programı çerçevesinde yapılan öğretimin öğrencilerin cebir başarılarına olumlu etki yaptığını; öğrencilerinin cebir başarısı arttıkça, cebirsel düşünme düzeyinin de arttığını; ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cebir başarıları ve cebirsel düşünme düzeyleri bölge, il(okul) ve matematik başarılarına göre farklılaşsa da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Yenilmez ve Teke (2008) matematik öğretim programının öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerine etkisi olup olmadığını incelemiştir ve matematik programındaki etkinliklerin öğrencilerin cebirsel düşünme düzeylerini oldukça geliştirdiğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada araştırılan bir diğer konu öğrencilerin işlemsel cebir başarılarındaki değişimin nasıl olacağı üzerinedir. Verilerin analizinden çıkan sonuca bakılarak hem deney grubundaki öğrencilerin hem de kontrol grubundaki öğrencilerin işlemsel cebir testi son test puanları ön test puanlarına göre artış göstermektedir. Yani hem etkinlikle öğretim hem de alışılmış yöntemle öğretim öğrencilerin işlemsel cebir başarılarına olumlu yönde etki yapmaktadır. Deney grubunun sıra puanları kontrol grubunun sıra puanlarından yüksek çıkmıştır ama bu fark anlamlı bir fark değildir. Aktepe (2012), yapılandırmacı yaklaşıma uygun çalışma yapılarıyla yapmış olduğu çalışmasında da iki grubun başarılarının arttığını ama deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hem cebirsel düşünme becerileri hem de işlemsel cebir becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ama bu sonuç etkinlikle öğretimin gereksiz olduğu sonucunu çıkartmamalıdır. Belki etkinlikle öğretimin yetersiz olduğu sonucunu çıkartabiliriz. Deney grubunun her ne kadar son test puanları yüksek çıksa da etkinlikle öğretim anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu bulgudan etkinlikle öğretim faydalı fakat yetersizdir sonucunu çıkarabiliriz. Literatürde genellikle etkinlikle öğretim ve kavram yanılışı arasındaki ilişki incelenmiştir ve etkinlikle öğretimin öğrencilerin kavram yanılışlarımızı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akyüz ve Hangül, 2013; Akkaya, 2006).

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden çıkan sonuçlara değinecek olursak akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin matematik dersini sevdiği için denklemler konusunu da sevdiği, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin ise matematik konularındaki bilgi eksiklikleri, bilinmeyen görünce korkmaları öğrencilerin denklemler konusunu öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Zaten birçok çalışmada bu bulguyu desteklemektedir. Kuchemann (1981), Kieran (1992) ve Wagner (1983) öğrencilerde aritmetik bilgi eksikliğinin cebirde öğrencilerin zorluk yaşamalarına neden olduğunu söylemişlerdir. Yapılan görüşmelerde akademik başarısı düşük olan öğrencilerin başarılarının düşük olma sebepleri olarak, evde tekrar yapmamaları, dersi dinlememeleri, derste arkadaşlarının rahatsız etmesi ve eski bilgilerinin eksik olması olarak belirmişlerdir. Ve akademik başarısı düşük olan öğrenciler derste anlayana kadar bol soru çözülmesi, yeterli zaman verilmesi ve konunun tamamen anlaşılana kadar tekrar tekrar anlatılması gerektiğini söylemişlerdir.

Yapılan görüşmelerden etkinlikle öğretim eğlenceli olduğu için sevdiğini ve diğer konularda da etkinliklerin kullanılması gerektiğini söylemişlerdir. Öğrenciler etkinliklerde cebirin tarihi ve günlük hayatta kullanımı ile ilgili bilgilerin verilmesini faydalı bulmaktadır. Öğrenciler etkinlikle ders işlenmesinin konuyu daha zevkli hale

getirdiğini ve kaygılarını azalttığını, güvenlerinin geldiğini söylemişlerdir. Diğer konularda da etkinliklerin kullanılmasını önermişlerdir. Akyüz ve Hangül (2013), Üzel (2007), Sandalcı (2014), Akkaya (2006) ve Yalvaç (2010) yapmış oldukları çalışmalarda etkinlikle öğretimin faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynakça

Akkaya, R. (2006). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanında Karşılaştıkları Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Etkinlik Temelli Yaklaşımın Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksu, M. (1985). Ortaöğretim Kurumlarında Matematik Öğretimi ve Sorunları. Ankara: T.E.D.Yay. Öğretim Dizisi No: 3, Yorum-Basın Ltd. Şti.

Aktepe, E., (2012). 7.Sınıflarda Cebirsel Denklemlerin Yapılandırmacı Yaklaşımla Öğretim Yaklaşımına Uygun Hazırlanmış Çalışma Yapraklarıyla Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akyüz, G., Hangül, T. (2014). 6. Sınıf Öğrencilerinin Denklemler Konusunda Sahip Oldukları Yanılgıların Giderilmesine Yönelik Bir Çalışma. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7(1).

Altun, M. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretimi. Bursa: Alfa Basım Yayım.

Baki, A. (1998). Matematik Öğretiminde İşlemsel ve Kavramsal Bilginin Dengelenmesi. Atatürk Üniversitesi 40. Kuruluş Yıldönümü Matematik Sempozyumu. (20-22 Mayıs 1998). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Çağdaşer, B. T. (2008). Cebir Öğrenme Alanının Yapılandırmacı Yaklaşımla Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Cebirsel Düşünme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.

Çıkla Akkuş, O. (2004). Çoklu Temsil Temelli Öğretimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Cebir Performansına, Matematiğe Karşı Tutumuna ve Temsil Tercihlerine Etkisi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Davidenko, S. (1997), "Building the Concept of Function from Students' Everyday Activities", The Mathematics Teacher, cilt.90. S.2. ss. 144-149.

Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, Öğrencilere Niçin Zor Gelmektedir?. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 180-185.

Dede, Y., Yalın, H. İ., Argün, Z. (2002). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Değişken Kavramının Öğrenimindeki Hataları ve Kavram Yanılgıları. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Dindyal, J. (2003). Algebraic Thinking in Geometry at High School Level. Doktora Tezi, Illinois State University.

Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 13,107-112

Ersoy, Y., Erbaş, A. K. (2005). Kassel Projesi Cebir Testinde Bir Grup Türk Öğrencinin Genel Başarısı ve Öğrenme Güçlükleri. İlköğretim Online, 4(1).

Hart, K. M., Brown, M. L., Kerslake, D. M., Küchemann, D. E. & Ruddock, G.(1985). Chelsea Diagnostic Mathematics Tests: Teacher's Guide. Berkshire: NFER-NELSON.

Kaput, J. J. (1999). Teaching and Learning a New Algebra with Understanding. In E. Fennema & T. Romberg (Ed.) Mathematics Classrooms that Promote Understanding (pp. 133-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaş, S. (2010). Sekizinci Sınıflarda Çalışma Yaprakları İle Öğretimin Cebirsel Düşünme ve Problem Çözme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, D. (2015). Çoklu Temsil Temelli Öğretimin Öğrencilerin Cebirsel Muhakeme Becerilerine, Cebirsel Düşünme Düzeylerine ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kieran, C. (1992). The Learning and Teaching of School Algebra. In: Grouws DA (ed.). Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. New York: Macmillan Publishing Company.
- Kuchemann, D., E., (1981). Algebra, In Children's Understanding of Mathematics: 11-16, edited by K. Hart, 102-119. London: Murray.
- MacGregor, M., Stacey, K. (1993). Cognitive Models Underlying Students' Formulation of Simple Linear Equations. Journal for Research in Mathematics Education, 24(3), 217-232.
- NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM Publications.
- Oral, B., İlhan, M., Kınay, İ. (2013). 8.Sınıf Öğrencilerinin Geometrik ve Cebirsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 34 (Temmuz 2013)
- Sandalcı, Y. (2013). Matematiksel Modelleme ile Cebir Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Matematiği Günlük Yaşamla İlişkilendirmelerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üzel, D., (2007). Gerçekçi Matematik Eğitimi (RME) Destekli Eğitimin İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Wagner, S., 1983. What are These Things Called Variables?. Mathematics Teacher, October, 474-478.
- Yalvaç, E. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Matematik Programına Yönelik Etkinliklerin Bazı Cebir Konularının Öğretimi Üzerine Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yaprak Ceyhan, E. (2012). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Çerçevesindeki Öğretimin Öğrencilerin Cebir Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yenilmez, K. ve Teke, M. (2008). Yenilenen Matematik Programının Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Düzeylerine Etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), 229-246.

Öğretmen Adaylarının Analitik Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi

Duygu BEDİR

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/İzmir duyumat35@gmail.com

Prof. Dr. Süha YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü /İzmir suha.yilmaz@deu.edu.tr

ÖZET

İnsanın en önemli özelliği düşünme yeteneğinin olmasıdır. İnsan deneyimlerinden ve fikirlerinden yola çıkarak kendine özgü biçimde düşünme becerilerini geliştirebilmelidir. Okullarımızda gördüğümüz eğitim süresince bireysel özellikler dikkate alınarak bireyin düşünme gelişiminin sağlanması amaçlanmaktadır. Birey bir problemle karşılaştığında farklı düşünme yolları ile çözüme ulaşır. Analitik düşünme becerisine sahip birey ise bir problemi çözerken problemin parçalarını ve özelliklerini düşünür, çözüme sürecindeki basamakları tanımlayabilir. Geleceğin bireylerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları ele alarak analitik düşünme becerilerine sahip olması beklenir. Bu sebeple öğretmen adaylarının problemleri çözerken kullandıkları düşünme stillerinin düzeyini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının analitik düşünme düzeylerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Yapılan araştırma bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin matematik öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının analitik düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemi tercih edilerek geçerliliği ve güvenilirliği kabul edilen “Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin betimsel analizleri yapılarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Analitik Düşünme, Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği

ABSTRACT

The most important feature of the human being is the ability of thinking Human should be able to develop their own thinking skills based on their experiences and ideas. It is aimed to provide the individual's thinking development by taking into account the individual characteristics during the education in our schools. When an individual encounters a problem, he reaches a solution with different ways of thinking. The individual with analytical thinking skills will be able to define the parts of the problem and the steps in the process of solving. It is expected that prospective teachers who will raise individuals of the future will have analytical thinking skills by dealing with individual differences. Therefore, in order to determine the level of thinking styles used by prospective teachers in solving problems, it is aimed to investigate the level of analytical thinking of prospective teachers. The research was carried out on the prospective teachers of mathematics teaching of a public university education faculty. In order to determine the level of analytical thinking of prospective teachers, quantitative research method was preferred and Holistic and Analytical Thinking Scale was applied. Descriptive analysis of data obtained from prospective teachers was evaluated.

Key Words: Prospective teachers, Analytical Thinking, Holistic and Analytical Thinking Scale

Giriş

İnsanı diğer canlılardan ayıran belki de en üstün kılan özelliği düşünme yeteneğinin olmasıdır. İnsan bir problemle karşılaştığında deneyimlerinden ve fikirlerinden yola çıkarak kendine özgü biçimde düşünme becerilerini kullanarak problemin çözümünü geliştirebilmelidir. Okullarımızda gördüğümüz eğitimin amacı bireyi geleceğe hazırlayacak bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu beceriler içerisinde en önemlilerinden bir tanesi de bireyin düşünme becerisini geliştirmektir. Öğretmenlerimizin en temel görevlerinden biri de eğitim süresince bireyin bireysel özelliklerini dikkate alarak bireyin düşünme becerisini geliştirmektir. Düşünme becerisini tanımlamadan önce konu ile ilgili bazı tanımların yapılması önemlidir. Türk Dil Kurumu(1992)'na göre düşünme; sonuca varmak amacıyla bilgileri inceleme, karşılaştırma ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretme olarak tanımlanmıştır. Ariol (2009) 'un Sigel (1991)'den aktardığına göre düşünme; Problem çözmek için birçok zihinsel sürecin işe koşulması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin daha önce karşılaşmadığı bir problem durumuna çözüm bulması için zihinsel süreçlerini kullanabilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bir diğer tanım olarak Stil , bireyin becerilerini kullanmada ve bilgiyi işlemede tercih ettiği yol olarak tanımlanır. Bu açıdan bakıldığında stil kendi başına bir beceri ya da yetenek değil, becerileri kullanmada bireyin yaptığı tercih olarak düşünülebilir. Stilin bir tercih olarak tanımlanması, onun becerilerden farklı olduğunu gösterir. Çünkü beceriler kişinin bir şeyi yapabilirliliği ile ilgiliyken, stiller, bireyin, neyi nasıl yapmayı tercih ettiği ile ilgilidir. Bu nedenle, çeşitli stiller iyi veya kötü değil, sadece farklıdır (İnci, Erten ve Çiçil2012). Düşünme stilleri ise bireylerin karşılaştıkları problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonunda sergilediği yaklaşım ve

eğilimlerdir. Her birey bir probleme yönelik olarak birçok düşünme stiline sahiptir. Fakat birey özel durumlara göre bunlardan bazılarını ağırlıklı olarak kullanmaktadır (Sünbül 2004, Dinç Artut ve Bal 2008). Bireyin düşünme stilleri sahip olduğu bilgi ve deneyimlerine göre değişebilmesi düşünme stillerinin farklılaşmasına sebep olmaktadır. Alan yazın incelendiğinde problem çözerken bireylerin kullandıkları düşünme stilleri arasında analitik düşünme ve bütüncül düşünme yer almaktadır. Analitik ve bütüncül düşünme bilgisiyi işleme ve bilgisiyi toplama yolları arasındaki farkı da içermektedir (Hammouri 2003, Konyalıhatipoğlu 2016).

Analitik düşünme ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Güneş (2012)'e göre analitik düşünme, bütünün parçalarına ayrılması, onların yeniden tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik işlemleri kapsamaktadır. Çözümlemeye dayalı bir düşünme biçimidir. Bloom Taksonomisine göre analitik düşünme şu kelimelerle tanımlanır: analiz etmek, düzenlemek, bağlamak, bölmek, ayırmak, sınıflandırmak, karşılaştırmak, zıt yönlerini ele almak, açıklamak, seçmek, sıralamak, ayrıntılı hesap yapmak, korelasyon, diyagram yapmak, ayrımcılık, odaklanma, ayırt etmek, örneklemek, sonuç çıkarmak, özetlemek, öncelik sırasına göre sıralamak, alt bölümlere ayırmak ve ifade etmektir (Larry , and Annette , 2010; Montaku 2011). Analitik düşünen bireyler problem çözerken diğer insanlara göre farklı yollar tercih eder. Dewey (2007)'e göre Detaylara odaklanan Analitik düşünmeye sahip bireyler ardışık ve sıralı olarak problem çözerler. Problemi alt problemlere ayırabilir, süreç içindeki adımları tanımlayabilir ve yapmayı varsaydığı her adımı anlatabilir (Dewey 2007, Bolça 2015). Doğası gereği somut sorunları küçük parçalara ayırır ve parçaların özelliklerinden hareketle bilgiler toplar (mantıksal işlevsel vs. bağlantılarla) bütüne varmaya çalışır. Bilgi ve olaylar arasında bağ kurar. Aralarındaki temel ilişkileri tanımlar, karmaşık ilişkileri inceler. Bir diğer düşünme stili olan bütüncül (holistik) düşünme de kompleks problemlerde hemen göze çarpmayan küçük ayrıntıların akla gelme yeteneği olarak ifade edilebilir. Bütüncül düşünme stiline sahip bireyler bir problemin çözümünde adım adım ilerlemek veya kontrollerden sonuca gitmek yerine benzer aktivitelerde elde ettiği cevapları kaynak olarak kullanıp doğru sonuca gitmeyi tercihi eder (Dewey 2007, Umay ve Arıol 2017). Bütüncül Düşünenler; büyük resimlerle, genellemelerle ve soyut şeylerle ilgilenmeyi severler (Dinç Artut ve Bal 2008). Çubukçu (2004) düşünme becerileri bireye öğretilebileceği için bireyin sahip olduğu yetilerinin etkili düşünme araçları kullanılarak geliştirilebileceğini belirtmiştir.

Okullarımızda formal eğitimde bireyin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından birisidir. Öğretmenlerin etkili biçimde bireyin düşüncelerini geliştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin etkili biçimde farklı düşünme biçimlerine sahip olması ve kullanabilmesi beklenir. Bu sebeple geleceğin bireylerini yetiştirecek öğretmen adaylarının mesleki bilgi birikimlerine ek olarak farklı düşünme stillerine sahip olması beklenir. Bu sebeple üniversitelerde yetiştirilen öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını ele alarak analitik düşünme ve bütüncül düşünme becerilerine sahip olması istenir. Bu sebeple öğretmen adaylarının problemleri çözerken kullandıkları düşünme stillerini belirlemek öğretmen eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Düşünme becerilerinin eğitimde yaygınlaştırmanın en önemli aşamalarından birisi de öğretmen eğitimidir. Öncelikle öğretmenlerin düşünme becerilerini kazanmaları ve bunu gerçek hayatlarına uygulamaları gerekmektedir. Öğretmenler bu becerileri kazandıktan sonra kendi öğrencilerine geliştirici çalışmalar yaptırabilirler. Bu nedenle farklı düşünme becerilerini öğretmenlere kazandırmak eğitim çalışmalarında önemli bir aşamadır (Tok ve Sevinç 2010). Geleceğin bireylerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını ele alarak üst düzey düşünme becerilerine sahip olması beklenir. Bu sebeple öğretmen adaylarının problemleri çözerken kullandıkları düşünme stillerini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının analitik düşünme düzeylerinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Yapılan bu çalışmada asıl amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak, açıklamak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak olduğundan (Çepni, 2007) betimsel yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmamızda öğretmen adaylarının bütüncül ve analitik düşünme stillerinin belirlenmesi için Arıol(2009)'un hazırladığı geçerliliği ve güvenilirliği hesaplanmış 10 maddeden oluşan "Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır Ölçekteki her madde analitik ve bütüncül düşünme stilini açıklayan iki farklı ifadeyi içermektedir. Bu iki madde arasında kararsız kalanlar için "Fikrim yok" seçeneği kullanılmıştır. Ölçeğin puanlamasında analitik düşünmeyi ifade eden seçenek 1 puan, "Fikrim yok" seçeneği 2 puan ve bütüncül düşünmeyi ifade eden seçenek 3 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçekten alınacak en düşük puan 5, en yüksek puan 15 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puan 5'e yaklaştıkça analitik düşünme stiline yatkın olduğu, 15' yaklaştıkça bütüncül düşünme stiline yatkın olduğundan söz edilmektedir. Araştırmada verilerin analizlerinde SPSS-23 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada alt problemlerin sınanması için öncelikle verilerin normallik ve homojenlik varsayımını sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Normal dağılıp dağılmadığını bulmak için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda elde edilen değer ($p < .05$) verilerin çalışma evreninde normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Bu yüzden parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann-Whitney U testi uygulanmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Yapılan çalışmamızda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

“ Öğretmen adayların analitik ve bütüncül düşünme düzeylerine göre dağılımları nasıldır? ”

“Öğretmen adaylarının düşünme stiller puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?

Öğretmen adayların analitik ve bütüncül düşünme stilleri arasında sınıflar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yaptığımız çalışmanın alt problemlerine ait bulgular aşağıda belirtilmiştir.

“ Öğretmen adayların analitik ve bütüncül düşünme düzeylerine göre dağılımları nasıldır? ” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1.’de gösterilmiştir.

Tablo1. Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillere Göre Dağılımları

Düşünme Stilleri	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Düşünme Stili			
						Analitik		Bütüncül	
						f	%	f	%
	97	5.00	15.00	8,88	2,3	40	41,2	10	10,3

Problem Çözerken Bütüncül ve Analitik Düşünme Ölçeğinden toplamda alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada toplam 5, 6 , 7 ve 8puan alan bireylerin analitik düşünme stili baskın, 15, 14, 13 ve 12 puan alan bireylerin bütüncül düşünme stili baskın olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının %41,2’si baskın olarak analitik düşünmeyi, % 10,3’ü baskın olarak bütüncül düşünmeyi tercih ettiği bulunmuştur.

2. “Öğretmen adaylarının düşünme stiller puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ? sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Düşünme Stilleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kadın	66	8,6	45,33	2991,50	780,50	.056
Erkek	31	9,5	56,82	1761,50		

Tabloya göre öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p>.05$) görülmektedir.

Öğretmen adayların analitik ve bütüncül düşünme stilleri arasında sınıflar arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo3.’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Puanlarının Sınıflara Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra ort.	Sd	X^2	p
1. Sınıf	21	52,64	2	,779	.678
2. Sınıf	9	52,83			
3.sınıf	67	47,34			
Toplam	97				

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık $p=.678$ ($p>.05$) göstermediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Puanlarının Mezun Oldukları Okul Değişkenine Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Mezun oldukları okul	N	Sıra ort.	Sd	X^2	p
Anadolu Lisesi	52	48,13	3	2,014	.570

Anadolu Öğretmen Lisesi	30	53,62
Fen Lisesi	9	46,28
Temel/özel Lise	6	37,50
Toplam	97	

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının düşünme stilleri puanlarının mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık $p=.570$ ($p>.05$) göstermediği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Geleceğin bireylerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları ele alarak üst düzey düşünme becerilerine sahip olması beklenir. Bu sebeple öğretmen adaylarının problemleri çözerken kullandıkları düşünme stillerinin düzeyini belirlemek amacıyla yaptığımız çalışmada öğretmen adaylarına uyguladığımız Analitik ve Bütüncül Düşünme ölçeğine göre puan ortalamaları $\bar{X}=8,88$ çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünmeye biraz daha yakın olduklarının söyleyebiliriz.

Öğretmen Adaylarının problem çözerken tercih ettikleri düşünme stillerini incelediğimiz çalışmamızda, öğretmen adaylarının %41,2'si baskın olarak analitik düşünmeyi, % 10,3 'ü baskın olarak bütüncül düşünmeyi tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Geriye kalan Öğretmen adaylarının %48,5'inin de baskın olmadan hem analitik hem de bütüncül düşünmeyi tercih ettiğini söyleyebiliriz. Genel olarak çalışmamızda öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünme stili tercih ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde Ariol (2009) ve Kabaran, Altıntaş, Kabaran ve Sidekli(2016)'nin yapmış olduğu çalışmalarda da öğretmen adaylarının baskın olarak analitik düşünmeyi tercih ettikleri sonucu ile örtüşmektedir. İncelediğimiz diğer alt probleme göre öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet, değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği $p=.056$ ($p>.05$) görülmektedir. Dinçer ve Saracaloğlu (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşırken, Özbaş ve Sağır (2014) sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada ile Çubukçu (2004)'nun yaptığı çalışmada öğretmenlerin düşünme stillerinin bireysel farklılık söz konusu olsa da cinsiyete göre düşünme stillerinin değişmediği belirtilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının düşünme de stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını söyleyebiliriz. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının düşünme stillerinin cinsiyete göre etkili olmadığını belirtebiliriz. Son olarak yaptığımız çalışmada öğretmen adaylarının düşünme stillerinin sınıf düzeyinde $p=.678$ ($p>.05$) ve mezun oldukları okul türüne göre $p=.570$ ($p>.05$) anlamlı değişmediği görülmektedir. Bir başka ifade ile öğretmen adaylarının sınıf düzeyine ve okul türlerine göre düşünme stilleri arasında fark olmadığını söyleyebiliriz.

Öneriler

Her bireyin kendine özgü düşünme stili olacağı unutulmamalıdır. Hiçbir düşünme stili bir diğerine göre üstün olmadığı, düşünme stili bireyin kendi tercihi olduğu hatırlanmalıdır.

Matematikte yapısı gereği genellikle problem çözümünde analitik düşünmede olduğu gibi çözüm basamakları parçalara ayrılıp sonuca ulaşılsa da , bütüncül düşünme yaklaşımındaki gibi detaylara odaklanmadan bütünü değerlendirerek sonuca ulaşmak da önemli yer tutmaktadır.

Umay ve Ariol (2011)'da düşünme stillerinin farklı olması öğretmen adaylarının problem çözme performanslarının farklılaşmasına neden olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle birey hangi düşünme stiline sahip olursa olsun düşünmesi ve problem çözme çabası desteklenmelidir.

Eğitim ortamlarında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak verilecek eğitimde bireyin düşünmesinin gelişimine önem verilmelidir.

Öğretmen adaylarının eğitimde kendi düşünme stillerini tanımlarına ve kendilerini geliştirmelerine fırsat verilmelidir.

Nispett ve vd. (2001) analitik ve bütüncül düşünmeyi kültürel olarak karşılaştırdıkları çalışmada en popüler oyunun Doğu kültüründe Go oyunu, Batı kültüründe ise Satranç olduğunu , Go oyunun satrançtan daha bütünsel, karmaşık ve analitik bir oyun olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebeple eğitimi oyunlarla destekleyerek hem bütünsel hem de analitik düşünmenin gelişiminin sağlanabileceğini söyleyebiliriz.

Kaynaklar

Ariol, Ş. (2009).Matematik Öğretmen Adaylarının Bütüncül (Holisitik) Ve Analitik Düşünme Stillerinin Matematiksel Problem Çözme Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara .

Bolça, M.(2015).Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Analitik Düşünme Becerileri, Kavramsal Anlamaları Ve Fene Yönelik Tutumları Üzerine Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir .

- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbacılık, Trabzon
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillерinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi, 12. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dinç Artut, P., & Bal, A.P. (2008) Lise Öğrencilerin Geometrik Başarısı Ve Düşünme Stillерinin Karşılaştırılması,Çanakkale Üniveristesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt 17,Sayı1,s.1-10.
- Dinçer, B., & Saracaloğlu, A. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(4), s.701-744.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme, Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR Sayı:32.
- İnci, N. ,Erten, H., Çitil, N. (2012) Fen Bilgisi Öğretmen Adalarının Düşünme Stilleri E-Journal Of New World Sciences Academy Sayı:3.
- Kabaran Gökçen, G., Altıntaş, S., Kabaran, H., & Sidekli, S.(2016). Analitik ve Holistik Düşünen Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 18, Sayı 1, (s.37-57)
- Konyalıhatipoğlu, M. E. (2016) Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerin Analitik Ve Bütüncül Düşünme Stillерinin Solo Taksonomisine İle İncelenmesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Montaku, S. (2011). Results Of Analytical Thinking Skills Training Through Students In System Analysis And Design Course. Proceedings Of The IETEC'11 Conference, 2011, Kuala Lumpur, Malaysia
- Nisbett, R. E., Peng,K., Choi, I., Norenzanyan, A. (2001). Culture And Systems Of Thought Holistic Versus Analytic Cognition.
- Özbaş, N., Sağır, Ş. U. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Stilleri Ve Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), s.305-321.
- Tok, E., Sevinç, M. (2010). Düşünme Becerileri Eğitiminin Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi, Pamukkale Üniversitesi Eğimi Fakültesi Dergisi, Sayı 27, s.67-82
- Türk Dil Kurumu , 1992. Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu,Türk Dil Kurumu Sözlüğü, İstanbul.
- Umay, A., & Arıol, Ş. (2011).Baskın Olarak Bütüncül Stilde Düşünenlerle Baskın Olarak Analitik Stilde Düşünenlerin Problem Çözme Davranışlarının Karşılaştırılması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 30,(s.27-37).

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Araçlarından Plickers Uygulaması Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Mustafa ERGUN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

mergun@omu.edu.tr

Emre KIRTOKLU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

kirtokluemre@gmail.com

Özet

Web 2.0 teknolojilerinin kullanıcıya sağlamış olduğu özelliklerden dolayı son yıllarda öğrenme-öğretme süresinde kullanım alanları artmaktadır. Kullanıcı dostu olarak tasarlanan bu araçlar yine kullanıcı amaçları doğrultusunda kendilerine yeni kullanım alanları doğurmaktadır. Web 2.0 araçlarından olan Plickers, QR kod okuyucular üzerinden sınıf içerisinde değerlendirme sürecinde kullanılabilen bir ölçme değerlendirme uygulaması olarak belirtilebilir. Öğretmenin web destekli mobil uygulama ile kullanıcısının ise QR kod içeren çıktılar yardımıyla gerçekleştirilen bu süreç fen kavramlarının öğretiminde özellikle de kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik çalışmalara yardımcı olmaktadır. Kalabalık sınıflarda hızlı geri bildirim verme imkânı sağlayan bu web 2.0 aracı test çözmeyi eğlenceli hale getirirken öğretmenlerin derslerine teknoloji entegrasyonuna yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarından olan Plickers uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 35 öğretmen adayının Plickers uygulaması hakkında görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen bu çalışma güncel bir olgunun sınırlı bir sistem içerisinde derinlemesine incelenmesi şeklinde tanımlanabilir. İlgili uygulama ile çalışma fırsatı bulan ve etkinlikler gerçekleştiren öğretmen adaylarının görüşleri formlar aracılığıyla alınmıştır. Öğretmen adaylarına açık uçlu beş soru yöneltilmiş ve elde edilen veriler analiz edilirken kodlar oluşturulmuş ve temalar altında toplanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre fen bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarından olan Plickers uygulaması hakkında zaman kullanımında tasarruf sağladığı, hızlı değerlendirme yapmaya imkân verdiği, kullanıcı dikkatini arttırdığı gibi olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen açısından sınıf yönetimini zorlaştıracağı, katılımcıların diğerlerinin cevapların görmesinde dolayı ortaya çıkacak rekabetin olumsuz davranışlara yol açabileceği gibi olumsuz görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Veri analizi sonucunda ilgili web 2.0 aracının fen öğretiminde kullanılmasıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri öğretmen adayı, Ölçme-değerlendirme, web 2.0, Plickers

Investigation of Prospective Science Teachers' Opinions about Plickers Application from Web 2.0 Tools

Assoc. Prof. Dr. Mustafa ERGUN
Ondokuz Mayıs University, Mathematics and Science Education
mergun@omu.edu.tr

Emre KIRTOKLU
Ondokuz Mayıs University, Graduate School of Educational Sciences
kirtokluemre@gmail.com

Abstract

Due to the features that Web 2.0 technologies provide to the user, usage areas have been increasing in the teaching-learning period in recent years. These tools, which are designed to be user-friendly, create new areas of use for the purposes of the users. One of the Web 2.0 tools, Plickers can be used as a measurement and evaluation application that can be used in the classroom assessment process via QR code readers. This process, which is carried out with the help of QR code outputs of the teacher and the user of the web-supported mobile application, helps to eliminate misconceptions especially in the teaching of science concepts. Providing fast feedback in crowded classrooms, this web 2.0 tool makes testing solving fun and helps teachers integrate technology into their classes.

In this study, it was aimed to examine the opinions of prospective science teachers about Plickers application which is one of the web 2.0 tools. For this purpose, 35 prospective science teachers studying in the faculty of education of a state university in the Black Sea region were given their opinions about the application of Plickers. This case study, which is one of the qualitative research designs, can be defined as an in-depth study of a current phenomenon within a limited system. The opinions of the prospective science teachers who had the opportunity to work with the relevant application and carried out the activities were obtained through the forms. Five open-ended questions were asked to the teacher candidates and codes were formed and collected under themes while analyzing the obtained data.

According to the findings, it was determined that prospective science teachers had positive thoughts such as saving time in the use of Plickers application which is one of the web 2.0 tools, enabling quick evaluation and increasing user attention. It is understood that it will make classroom management difficult for the teacher and that the participants will have negative opinions as well as the competition resulting from seeing the answers of others may lead to negative behaviors. As a result of the data analysis, suggestions were made about using the related web 2.0 tool in science teaching.

Keywords: Prospective science teacher, formative assessment, web 2.0, Plickers

Giriş

Web 1.0 teknolojisi 80'li yılların sonunda, İnternet'teki bilginin aranması, erişilmesi ve okunması üzerine kurulmuş, kullanıcıların etkileşiminin olmadığı sabit bir web sistemine karşılık gelmektedir. Web 2.0 ifadesi ise ilk defa 2005 yılında dile getirilmiş ve ağa bağlı olan tüm cihazların birbirleri ile erişim içinde bulunmasına imkân veren bir platform olarak tanımlanmıştır (O'Reilly, 2005). Web 2.0 teknolojilerinin kullanıcıya sağlamış olduğu özelliklerden dolayı son yıllarda öğrenme-öğretme süresinde kullanım alanları artmaktadır. Kullanıcı dostu olarak tasarlanan bu araçlar yine kullanıcı amaçları doğrultusunda kendilerine yeni kullanım alanları doğurmaktadır.

Web 2.0 araçlarından olan Plickers, QR kod okuyucular üzerinden sınıf içerisinde değerlendirme sürecinde kullanılabilen bir ölçme değerlendirme uygulaması olarak belirtilebilir. Öğretmenin web destekli mobil uygulama ile kullanıcısının ise QR kod içeren çıktılar yardımıyla gerçekleştirilen bu süreç kalabalık sınıflarda (en fazla 63) anlık değerlendirme ve hızlı geri bildirim verme imkânı sağlamaktadır. Kalabalık sınıflarda hızlı geri bildirim verme imkânı sağlayan bu web 2.0 aracı test çözme eğlenceli hale getirirken öğretmenlerin derslerine teknoloji entegrasyonuna yardımcı olmaktadır. Plickers ile gerçekleştirilen bu süreç fen kavramlarının öğretiminde özellikle de kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik çalışmalara yardımcı olmaktadır.

Plickers Android ve iOS cihazlarda ücretsiz kullanılabilmesi gibi hem internet tarayıcısı hem de mobil uygulamalar ile tüm özellikleri kolaylıkla kullanılabilen web 2.0 uygulamasıdır. Dört seçeneğe kadar çoktan seçmeli soru ve doğru yanlış tipi sorular yazılmasına imkân veren bu web 2.0 uygulamasında hazırlanan ölçme ve değerlendirme aracında soru sayısında kısıtlama yoktur. Plickers kullanılacak olan sınıfta QR kod okuyucu

tarafından okunabilen çıktılar (A4 veya A5) öğrencilere verilerek yansıtılan cevaplardan doğru seçeneği seçmeleri beklenmektedir. Kullanım şekli olarak öğrencilerin doğru seçenek yukarıyı gösterecek şekilde QR kodlu kâğıdı tutması gerekmektedir. Öğrenciler tarafından kullanılan bu QR kodlar kişiye özeldir ve kullanmadan önce kartlarla isimler öğretmen tarafından sistemde eşleştirilmektedir.

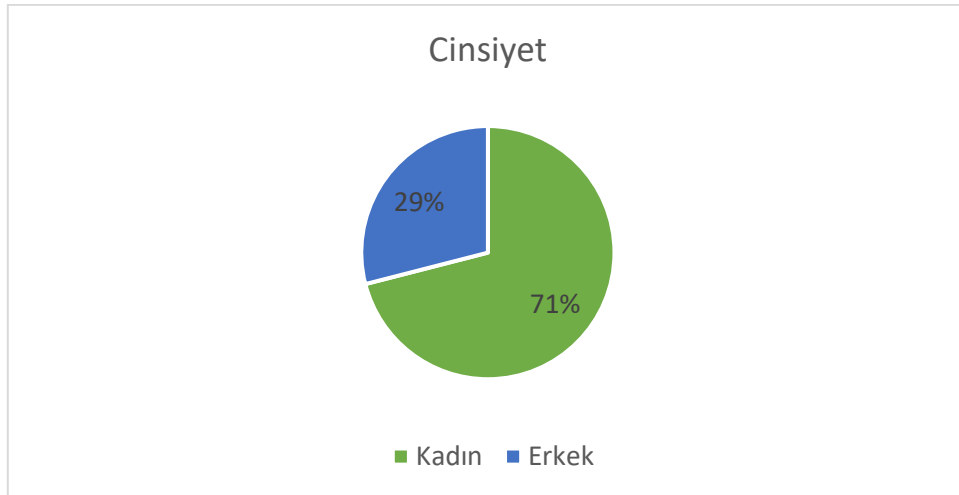
Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında farklı alanlarda Plickers'ın ölçme ve değerlendirmede kullanıldığı gözlenmektedir. Kent (2019) yaptığı çalışmada yabancı dil öğretiminde Plickers uygulamasının kullanılmasının öğrencilerin öğrenme potansiyelini arttırdığını, aktif öğrenmeyi tetiklediği, öğrenci alışkanlıklarının olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Radley ve diğerleri (2019) yaptığı çalışmada sınıf içerisindeki bireylerin tercihini değerlendirmede geçerli ve hızlı bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada Fen Bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarından olan Plickers uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarından olan Plickers uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu araştırmada Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilimleri öğretmenliğinde okuyan 35 öğretmen adayının Plickers uygulaması hakkında görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen bu çalışma güncel bir olgunun sınırlı bir sistem içerisinde derinlemesine incelenmesi şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). İlgili uygulama ile çalışma fırsatı bulan ve etkinlikler gerçekleştiren öğretmen adaylarının görüşleri formlar aracılığıyla alınmıştır. Öğretmen adaylarına açık uçlu beş soru yöneltilmiş ve elde edilen veriler analiz edilirken kodlar oluşturulmuş ve temalar altında toplanmıştır.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı grafik 1'de verilmiştir.



Bulgular

Elde edilen bulguların analizi için açık uçlu sorulara verilen cevaplardan kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca verilerin frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Bulgular soru sırasına göre aşağıdaki gibi tablolarda belirtilmiştir.

Soru 1. *Sizce derste Plickers kullanımının olumlu yönleri nelerdir?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına Plickers uygulaması ile yöneltilmiştir. Uygulamalı olarak daha önceden tecrübe sahibi oldukları web 2.0 uygulaması ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Plickers’ın Olumlu Yönleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Öğrenmeyi eğlenceli yapma	22	29
Akılda kalıcı	13	17
Aktif katılım	11	14
Hızlı dönüt alma	8	11
Teknoloji kullanımı	6	8
Kolay kullanım	5	7
Rekabet ortamı	4	5
Zaman tasarrufu	4	5
Test çözme yeteneği	3	4
Toplam	76	100

Soru 2. *Gelecekte Plickers’ı derslerinizde uygulamayı düşünüp düşünür müsünüz? Neden?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına kullanmak isteyip istemedikleri hakkında yöneltilmiştir. Bu soru ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Plickers’ın Kullanımıyla İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Derse ilgi çekmek	10	16
Öğrenmeyi eğlenceli yapma	10	16
Pekiştirme	8	13
Verimli öğrenme	7	11
Aktif katılım	6	10
Cevap Yok	5	8
Pratik olması	5	8
Rekabet ortamı	5	8
Kolay kullanım	4	6
Soru çözme becerisi	3	5
Toplam	63	100

Soru 3. *Sizce derste Plickers kullanımının olumsuz yönleri nelerdir?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına daha önce tecrübe ettikleri uygulamanın olumsuz yönleri ile ilgili yöneltilmiştir. Bu soru ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Plickers’ın Olumsuz Yönleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Rekabet ortamı	11	19
Olumsuz yönü yok	10	17
Sınıf yönetimi	10	17
Hazırlama sürenin uzun olması	9	16
İnternet olmaması	8	14
Arayüzün Türkçe olmaması	5	9
QR kod okuma	5	9
Toplam	58	100

Soru 4. *Sizce Plickers derslerde ne sıklıkta uygulanmalıdır?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına daha önce tecrübe ettikleri uygulamanın kullanılma sıklığı ile ilgili sorulmuştur. Bu soru ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Plickers’in Kullanım Sıklığı İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Ünite sonunda	31	50
Konu bitiminde	11	18
Haftada 1 kez	6	10
Ders başında	5	8
Her ders sonunda	4	6
Cevap yok	3	5
Ayda 1 kere	2	3
Toplam	62	100

Soru 5. *Plickers’in Fen Bilimleri öğretiminde etkili kullanılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına daha önce tecrübe ettikleri uygulamanın daha etkili kullanımıyla ilgili sorulmuştur. Bu soru ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Plickers’in Etkili Kullanımıyla İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Zorlanılan konularda	16	28
Çok soru çözmek amacıyla	9	16
Görsel eklenmeli	8	14
Az öğrencili sınıflarda	5	9
Zaman sınırlaması olmalı	5	9
Sık uygulanmamalı	5	9
Gruplar halinde çalışılmalı	4	7
Cevap Yok	3	5
Öğrenmeyi eğlenceli yapma	3	5
Toplam	58	100

Elde edilen verilerin analizi sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının Plickers uygulaması hakkında bazı olumlu düşüncelere sahip olduğu gözlenmiştir. Bunların başında bu uygulamanın değerlendirme sürecini eğlenceli kılması ve zamandan tasarruf sağlaması belirtilebilir. Ayrıca hızlı değerlendirme yapmaya imkan sağladığı, kullanıcıların dikkatini arttırdığı ve kullanım kolaylığı sağladığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular ışığında bir web 2.0 uygulaması olan Plickers’in derste değerlendirme kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması ile şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının Plickers uygulaması hakkında bazı olumlu düşüncelere sahip olduğu gözlenmiştir. Bunların başında bu uygulamanın değerlendirme sürecini eğlenceli kılması ve zamandan tasarruf sağlaması belirtilebilir. Ayrıca hızlı değerlendirme yapmaya imkan sağladığı, kullanıcıların dikkatini arttırdığı ve kullanım kolaylığı sağladığı belirlenmiştir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarına göre bu uygulama değerlendirme sürecini eğlenceli kılmaktadır. Öğrenci açısından değerlendirildiğinde öğrencinin ilgisini çektiği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına göre ölçme ve değerlendirme sürecinde zaman kullanımında tasarruf sağladığı belirlenmiştir. Aynı şekilde hem hızlı değerlendirme yapmaya imkân verdiği hem de kullanıcılarının dikkatini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Diğer

tarafından öğrenciler için rekabet ortamı doğurduğu ve dolaylı olarak olumlu etki yaptığı düşüncelerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Plickers uygulamasıyla ilgili olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının bazı olumsuz düşüncelere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Birinci olumsuz düşünce olarak öğretmen adayları tarafından belirtilen özelliği bu uygulamanın sınıf yönetiminde zorluklara yol açacağıdır. Diğer olumsuz düşünceleri ise öğrenciler açısından değerlendirme sürecini rekabet içerisine iteceğinden olumsuz davranışlara yol açabileceği ile ilgilidir. Son olarak ise öğretmenin değerlendirme amaçlı hazırlanacağı bu etkinliğin ve hazırlama sürecinin zaman olması belirtilmiştir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının Plickers uygulamasının sıklıkla her ünite sonunda veya konu bitiminde kullanılmasıyla ilgili düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Plickers uygulamasıyla ilgili fen bilimleri öğretmen adaylarının önerileri ise kavram yanlışlarının olduğu konularda ve öğrenilmesi zorlanılan konularda daha çok kullanılmasıyla ilgilidir. Diğer taraftan çok soru çözme amaçlı kullanılabilmesi belirtilirken daha çok az sayıda öğrenci içeren sınıflar kullanılması öğretmen adayları tarafından önerilmiştir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre web 2.0 uygulaması olan Plickers hakkında fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Web 2.0 uygulamasının kullanıldığı farklı sayıda sınıf mevcuduna sahip sınıflarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak uygulamanın etkisinin araştırması önerilmektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu web 2.0 uygulaması hakkında görüşlerinin alınması ve öğretmen adaylarıyla ortak ve farklı düşüncelerinin ortaya konmasını içeren çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Son yıllarda sıklıkla kullanılan ters yüz edilmiş sınıflarda diğer web 2.0 araçlarıyla kullanımının etkisinin ölçülebileceği çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Kent, D. (2019). Technique efficacy when using a student response system in the reading classroom. *Language Learning & Technology*, 23(1), 26–35.

Radley, K. C., Evan H. Dart, Allison A. Battaglia & W. Blake Ford (2019) A Comparison of Two Procedures for Assessing Preference in a Classroom Setting, *Behavior Analysis in Practice*, 12:95–104.

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> adresinden alındı

Yıldırım, A., Şimşek, H (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Doç. Dr. Mustafa ERGUN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

mergun@omu.edu.tr

Emre KIRTOKLU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

kirtokluemre@gmail.com

Özet

Web 2.0 teknolojileri gün geçtikçe artan şekilde eğitim-öğretim sürecinde kendine yer bulmaya başlamıştır. Web 2.0 uygulamalarının dayandığı temel etkenlerden olan bireylere sağlamış olduğu teknoloji kullanım öz güveni özellikle öğrenciler tarafından ilgi görmektedir. Bir web 2.0 uygulaması olan Kahoot oyun tabanlı öğrenme platformu olarak tanımlanabileceği gibi bu süreci eğlenceli kılan bir ölçme değerlendirme aracı olarak da belirtilebilir. Biçimlendirici değerlendirme fen öğretiminde özellikle öğrenme sürecinde kişiye özgü amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Teknolojinin fen öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirmede kullanılması ise öğrencilere hem bireysel hem de anlık geri bildirimler verdiğinden bilişsel olduğu kadar duyuşsal alana da katkılar sağlamaktadır.

Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 biçimlendirici değerlendirme uygulamalarından olan Kahoot hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 41 öğretmen adayının ilgili mobil uygulama hakkında görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Durum çalışması bir duruma ilişkin etkenlerin derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini temel almaktadır. Görüşme formu vasıtasıyla düşünceleri alınan öğretmen adaylarına tecrübe sağladıkları Kahoot uygulamasıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu beş sorudan oluşan görüşme formuyla toplanan veriler analiz edilmiş ve kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 biçimlendirici değerlendirme uygulaması hakkında hızlı geri dönüt vermesi, pratik olması, merak uyandırıp dikkat çekmesi gibi olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan rekabet ortamını artırdığından, sınıf yöntemini zorlaştırdığından ve bu teknolojilerin her öğrenci tarafından sahip olunamaması gibi olumsuz görüşlere sahip olduğu veri analizinden anlaşılmaktadır. Analiz sonucunda web 2.0 biçimlendirici değerlendirme uygulaması hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fen bilimleri öğretmen adayı, biçimlendirici değerlendirme, web 2.0, Kahoot

Investigation of Prospective Science Teachers' Views on Web 2.0 Formative Assessment Applications

Assoc. Prof. Dr. Mustafa ERGUN
Ondokuz Mayıs University, Mathematics and Science Education
mergun@omu.edu.tr

Emre KIRTOKLU
Ondokuz Mayıs University, Graduate School of Educational Sciences
kirtokluemre@gmail.com

Abstract

Web 2.0 technologies are increasingly gaining ground in the education and training process. Web 2.0 applications are based on the self-confidence that technology provides to individuals, which is one of the main factors on which the students rely, is of particular interest to students. Kahoot, which is a web 2.0 application, can be defined as a game-based learning platform or a measurement and evaluation tool that makes this process fun. Formative assessment helps to achieve individual goals in science teaching, especially in the learning process. The use of technology in formative assessment in the science teaching process provides both individual and instant feedback to students and contributes to the affective field as well as cognitive.

In this study, it was aimed to examine the opinions of prospective science teachers about Kahoot which is one of the web 2.0 formative evaluation applications. For this purpose, the opinions of 41 prospective science teachers studying in a science faculty of a state university education faculty about the relevant mobile application were obtained. One of the qualitative research methods was conducted with case study. The case study is based on an in-depth and holistic analysis of the factors related to a situation. Activities were carried out with Kahoot application where they provided experiences to prospective teachers whose opinions were received through interview form. The data collected through an interview form consisting of five open-ended questions was analyzed and codes and themes were created.

As a result of the analysis of the obtained data, it was determined that prospective science teachers had positive thoughts such as giving quick feedback about web 2.0 formative evaluation application, being practical and arousing curiosity. On the other hand, it is understood from the data analysis that it increases the competitive environment, complicates the classroom method and that these technologies have negative opinions such as not being possessed by every student. As a result of the analysis, suggestions were made about web 2.0 formative evaluation application.

Keywords: Prospective science teachers, formative assessment, web 2.0, Kahoot

Giriş

Öğrenme-öğretme süresinin sonunda öğrenenin neyi ne kadar öğrendiğinin ölçülüp değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin sonucunda elde edilen bulgular öğrenilen bilgilerin süreçleri hakkında da bilgi vermektedir. Özellikle fen bilimlerinin öğretimi sürecinde kullanılan biçimlendirici değerlendirme uygulamaları son yıllarda artmaktadır. Teknolojiyle desteklenmiş biçimlendirici değerlendirmelerin öğrenene vermiş olduğu geri dönüşler bu süreçleri kısaltmaktadır.

Biçimlendirici (formative) değerlendirme olarak amaca yönelik değerlendirme türleri arasında yer alan geliştirici değerlendirmede öğrenenlerin öğrenme eksikliklerinin kaynağının belirlenmesi ve buna yönelik çalışmalar yapılmasında kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli test olarak da kullanılan bu tür değerlendirmelerde amaç öğrenene not vermek değildir. Diğer bir amacı ise öğrenme-öğretme sürecini hakkında bilgi vermesidir. Bu şekilde kullanılan ölçme ve değerlendirmeler bir taraftan öğrenme kalitesini artırırken diğer taraftan öğrenme düzeyine katkıda bulunmaktadır.

Web 2.0 teknolojileri gün geçtikçe artan şekilde eğitim-öğretim sürecinde kendine yer bulmaya başlamıştır. Web 2.0 uygulamalarının dayandığı temel etkenlerden olan bireylere sağlamış olduğu teknoloji kullanım öz güveni özellikle öğrenciler tarafından ilgi görmektedir. Bir web 2.0 uygulaması olan Kahoot oyun tabanlı öğrenme platformu olarak tanımlanabileceği gibi bu süreci eğlenceli kılan bir ölçme değerlendirme aracı olarak da belirtilebilir. Biçimlendirici değerlendirme fen öğretiminde özellikle öğrenme sürecinde kişiye özgü amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Teknolojinin fen öğretim sürecinde biçimlendirici değerlendirmede

kullanılması ise öğrencilere hem bireysel hem de anlık geri bildirimler verdiği için bilişsel olduğu kadar duyuşsal alana da katkıları sağlamaktadır.

Oyun tabanlı bir web 2.0 uygulaması olan Kahoot öğretmenlere farklı görsellerle desteklenebilen, çoktan seçmeli, doğru yanlış kısa cevaplı sorular hazırlama imkanı vermektedir. Öğretmen tarafından kısa sürede hiçbir programlama bilgisi kullanmadan mobil uygulama ve web destekli olmak üzere farklı platformlardan ölçme aracı hazırlama olanağı sağlamaktadır. Norveç’li üç girişimci olan Johan Brand, Jamie Brooker ve Morten Versvik’in Norveç Teknoloji ve Bilim Üniversitesi’nde gerçekleştirdikleri bir projede Mart 2013’de ortaya çıkmıştır. Bu web 2.0 uygulamasının ne kadar başarılı ve yaygın bir platform olduğunu belirtmek için 200’den fazla ülkede aylık ortalama 60 milyon kişi tarafından kullanıldığına altını çizmek yeterli olacaktır. Kahoot uygulaması bünyesindeki 20 milyondan fazla oyunu kullanıcılarına sunarken ve 60 milyon dolar fonlandığına belirtilmesi ise teknoloji ile öğrenme sürecinde kullanılmasının önemini ortaya çıkarmaktadır. Bir web 2.0 uygulaması olan oyun tabanlı öğrenme platformu olarak de belirtilebilen Kahoot’un kullanılabilmesi için ders içerisinde öğretmen ve öğrencinin internet bağlantısına sahip olması gerekmektedir. Kahoot ile bilgi yarışması (Quiz), tartışma (Discussion), anket (Survey) ve karıştırma (Jumble) olmak üzere 4 farklı kategoride oynanmış eğitimler hazırlanabilmektedir. Hem öğretmen hem de öğrenci web destekli mobil uygulama veya internet tarayıcısı üzerinden Kahoot’a erişilebilmektedir.

Bir web 2.0 uygulaması olan Kahoot’un öğretmenler tarafından kullanılması için temel bazı sebepler şu şekilde belirtilebilir. Birinci olarak sahip olduğu esnek yapısıdır. Kullanıcı Kahoot ile belirlediği herhangi bir konuda hakkında eğlenceli oyunlar oluşturabilmektedir. İkinci olarak kullanımının basit olmasıdır. Web 2.0 uygulamasında hesap oluşturan herkes kolayca test, anket, tartışma vb oluşturabilir. Bunun yanında kullanıcıların ayrıca bir hesap oluşturup giriş yapmasına gerek yoktur. Üçüncü olarak farklı ortamlardan erişimde çeşitlilik sağlamaktadır. Bu uygulamanın oyunlarına internet bağlantısı olan bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi farklı cihazlardan rahatlıkla ulaşılabilir. Dördüncü olarak uygulama ilgi çekicidir. Kahoot sahip olduğu oynanmış altyapısının yanında zengin ses ve görsel yapısı sayesinde oldukça ilgi çekici olup öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Beşinci özellik olarak ise ücretsiz olmasıdır. Kahoot ile oyun oluşturmak ve oyunlara katılmak herkes için ücretsizdir. Son olarak ise raporlama imkanı sunmasıdır. Kullanıcı tarafından düzenlenen oyunlar hakkında katılımcıların performanslarını analiz edebileceği gibi raporlar alınabilir.

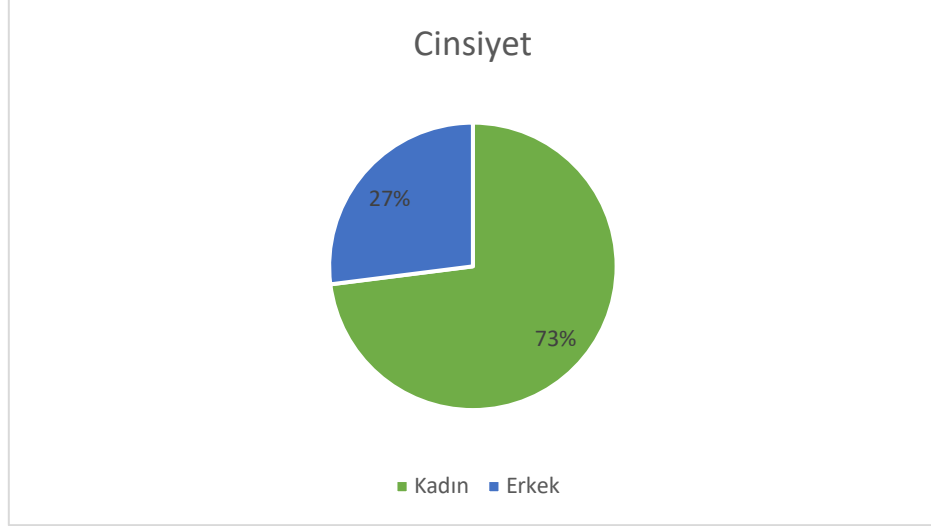
Alanyazın incelendiğinde Richardson ve arkadaşları (2015) yaptıkları çalışmada mobil araçlarla kullanılabilen web tabanlı öğrenci yanıt sistemlerinin olumlu katkıları belirlemiştir. Wang (2015) çalışmasında 5 ay gibi uzun bir süre Kahoot kullanımının öğrencilerin derse katılımını, motivasyonunu ve öğrenmesini artırdığı belirtmiştir. Ayrıca Kahoot’un dikkat çeken diğer bir unsurunun da rekabetçi doğasının olduğunu belirtmiştir. Göksun ve Gürsoy (2019) 71 öğretmen adayıyla yaptıkları çalışmada Kahoot kullanımının Quizizz kullanılan gruba göre akademik başarı ve öğrenci katılımını daha fazla artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında fen bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 uygulamalarından olan Kahoot ile ilgili çalışmalar yapılmadığı gözlenmiştir.

Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 biçimlendirici değerlendirme uygulamalarından olan Kahoot hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 biçimlendirici değerlendirme uygulamalarından olan Kahoot hakkındaki görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 41 öğretmen adayının ilgili mobil uygulama hakkında görüşleri alınmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile araştırma yürütülmüştür. Durum çalışması bir duruma ilişkin etkenlerin derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesini temel almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Görüşme formu vasıtasıyla düşünceleri alınan öğretmen adaylarına tecrübe sağladıkları Kahoot uygulamasıyla etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu beş sorudan oluşan görüşme formuyla toplanan veriler analiz edilmiş ve kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı grafik 1’de verilmiştir.



Bulgular

Elde edilen bulguların analizi için açık uçlu sorulara verilen cevaplardan kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca verilerin frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Bulgular soru sırasına göre aşağıdaki gibi tablolarda belirtilmiştir.

Soru 1. *Sizce derste Kahoot kullanımının olumlu yönleri nelerdir?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Daha önceden tecrübe sahibi oldukları uygulama ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kahoot’un Olumlu Yönleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Öğrenmeyi eğlenceli yapma	21	21
Dikkat çekmesi	20	20
Zaman tasarrufu sağlaması	20	20
Kalıcı bilgi	11	11
Aktif Katılımı sağlaması	9	9
Rekabet ortamı	5	5
Görsel olması	4	4
Akran öğrenme	4	4
Görsel zeka	4	4
Toplam	98	100

Soru 2. *Gelecekte Kahoot’u derslerinizde uygulamayı düşünüyor musunuz? Neden?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına kullanmak isteyip istemedikleri hakkında yöneltilmiştir. Bu soru ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kahoot’un Kullanımıyla İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Öğrenmeyi eğlenceli yapma	17	25
Derse ilgi çekmek	15	22
Pekiştirme	9	13
Aktif katılım	7	10
Pratik olması	6	9
Görsel zeka gelişmesi	6	9
Zaman tasarrufu	5	7
Rekabet ortamı	2	3
Toplam	67	100

Soru 3. *Sizce derste Kahoot kullanımının olumsuz yönleri nelerdir?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına daha önce tecrübe ettikleri uygulamanın olumsuz yönleri ile ilgili yöneltilmiştir. Bu soru ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Kahoot’un Olumsuz Yönleri İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Sınıf yönetimini zorlaştırması	20	33
Hazırlamanın fazla zaman alması	11	18
Materyal eksikliği	10	16
Sağlık sorunları (görme vb.)	7	11
Kitaptan uzaklaşma	5	8
Zaman sorunu	5	8
Rekabet ortamı	3	5
Toplam	61	100

Soru 4. *Sizce Kahoot derslerde ne sıklıkta uygulanmalıdır?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına daha önce tecrübe ettikleri uygulamanın kullanılma sıklığı ile ilgili sorulmuştur. Bu soru ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Kahoot’un Kullanım Sıklığı İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Ünite sonunda	35	58
Konu bitiminde	11	18
Haftada 1 kez	8	13
Her ders sonunda	6	10
Toplam	60	100

Soru 5. *Kahoot’un Fen Bilimleri öğretiminde etkili kullanılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?* sorusu fen bilimleri öğretmen adaylarına daha önce tecrübe ettikleri uygulamanın daha etkili kullanımıyla ilgili sorulmuştur. Bu soru ile ilgili belirtmiş oldukları görüşleri tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Kahoot’un Etkili Kullanımıyla İle İlgili Öğretmen Adaylarının Görüşleri

	Frekans	%
Türkçe Dil Desteği olmalı	21	33
Soruları öğrencinin hazırlanması	9	14
Sık uygulanmamalı	9	14
Görsel içerik eklenmeli	8	13
Bluetooth ile çalışma	8	13
Her soruya video eklenmeli	5	8
Gruplar çalışmasında kullanılmalı	4	6
Toplam	64	100

Elde edilen verilerin analizi sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının web 2.0 biçimlendirici değerlendirme uygulaması hakkında hızlı geri dönüt vermesi, pratik olması, merak uyandırıp dikkat çekmesi gibi olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan rekabet ortamını artırdığından, sınıf yöntemini zorlaştırdığından ve bu teknolojilerin her öğrenci tarafından sahip olunamaması gibi olumsuz görüşlere sahip olduğu veri analizinden anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular ışığında bir web 2.0 uygulaması olan ve biçimlendirici değerlendirme kapsamında öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan Kahoot uygulamasıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarına göre bu uygulama değerlendirme sürecini eğlenceli kılmaktadır. Öğrenci açısından değerlendirildiğinde öğrencinin ilgisini çektiği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına göre ölçme ve değerlendirme sürecinde zaman kullanımında tasarruf sağladığı belirlenmiştir. Aynı şekilde hem hızlı değerlendirme yapmaya imkân verdiği hem de kullanıcılarının dikkatini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan öğrenciler için rekabet ortamı doğurduğu ve dolaylı olarak olumlu etki yaptığı düşüncelerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Web 2.0 uygulamasıyla ilgili bazı olumsuz düşüncelerin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Kahoot uygulaması öğretmen açısından sınıf yönetimini zorlaştıracakları belirtilmiştir. Yine ölçme ve değerlendirme kapsamında etkinlik hazırlayacak olan öğretmen tarafından hazırlanma sürecinin zaman alacağı bir olumsuz sonuç olarak belirtilmiştir. Teknik donanıma sahip olma açısından ise ilgili uygulamayı kullanabilmek için gerekli cihazlara sahip olma sıkıntısı olacağı belirlenmiştir. Her ne kadar gerekli donanımlara sahip olursa da teknik sorunlarla karşılaşılacağı ve bu sorunların çözümü için zaman harcanması gerektiği olumsuz düşünceler arasına yer almaktadır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının Kahoot uygulamasının sıklıkla her ünite sonunda veya konu bitiminde kullanılmasıyla ilgili düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Kahoot uygulamasıyla ilgili fen bilimleri öğretmen adaylarının önerileri ise daha çok dil desteğinin gerekliliği üzerine yoğunlaşmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda Türkçe dil desteğinin olması talep edilmektedir. Kullanıcı olarak öğrencilerinde soru havuzuna soru hazırlaması gerektiği öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Bağlantı sorunuyla karşılaşmamak için Bluetooth ile çalışabilir olması gerektiği ifade edilmiştir. Soru hazırlamada özellikle görsel soruların kullanılmasıyla ilgili önerilerde bulunulduğu gözlenmiştir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre bir web 2.0 biçimlendirici değerlendirme uygulaması olan Kahoot hakkında fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin alınması ve öğretmen adaylarıyla karşılaştırılmasını içeren çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Farklı sayıda sınıf mevcuduna sahip sınıflarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak uygulamanın çeşitli bağımsız değişkenlerin üzerine etkisinin araştırmasını içeren çalışmalar yapılabilir.

Farklı web 2.0 ölçme ve değerlendirme araçlarıyla karşılaştırmalarını içeren çalışmalar yapılabilir.

Farklı seviyedeki fen öğretiminde (ortaokul, lise ve üniversite) web 2.0 ölçme ve değerlendirme araçlarının akademik, başarı ve motivasyon gibi değişkenlere etkisini inceleyen çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Richardson, A. M., Dunn, P. K., McDonald, C.& Opreacu, F. (2015). Crisp: an instrument for assessing student perceptions of classroom response systems. *Journal of Science Education and Technology*, 24(4), 432-447.

Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227.

Göksun, D.O., Gürsoy, G. (2019) Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers & Education*, 135, 15-29.

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

Geometri Başarısı Cebirsel Başarısından Yüksek Olan Öğrencilerin Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Hoffer'ın Geometri Becerilerinin İncelenmesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Sultan Gür Donat

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

sultangur07@gmail.com

Prof. Dr. Aytaç Kurtuluş

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
aytackurtulus@gmail.com

Özet

Araştırmanın temel amacı matematik dersinin geometri alanındaki başarısı cebirsel alanındaki başarısından daha yüksek olan fen lisesi öğrencilerinin geometri düşünme düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel bir durum tespit çalışmasıdır. Araştırma Afyon ilinin bir ilçe fen lisesinde öğrenim gören biri on, ikisi onbirinci sınıf olan gönüllü üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler öğretmen ve uzman görüşüne başvurulup bir önceki dönemde yapılan sınavlardaki başarıları incelenerek, matematik dersinin geometri kazanımlarında cebirsel kazanımlarından daha çok başarı gösterdiği tespit edilen öğrencilerdir. Araştırmada geometri düşünme düzeyleri ve Hoffer'ın geometri becerilerini belirlemek için Mayberry Kontrol Soruları ve araştırmacılar tarafından geliştirilen uzman görüşü alınarak son hali verilen iki açık uçlu ve dört çoktan seçmeli, rutin olmayan altı soru kullanılmıştır. Mayberry Kontrol Soruları 44 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Veriler, Hoffer'ın Beceriler Kuramı ve Van Hiele Düzeyleri Kuramına göre birlikte incelenerek matris formunda oluşturulan değerlendirme ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre seçilen üç öğrenci de geometrik düşünme düzeyleri testine göre Van Hiele düşünme düzeyleri incelendiğinde düzey 3 te çıkmıştır. Ancak her üç öğrencinin de çizim becerileri gerektiren sorularda problem yaşadıkları görülmüştür. Bu öğrencilerin geometri düzeyleri ve geometri becerileri belirlenerek olası nedenleri tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri, Hoffer beceriler kuramı, Myberry Kontrol Soruları, fen lisesi öğrencileri.

Abstract

The main aim of the study is to determine the geometry thinking levels of science high school students whose mathematics course success is higher than that of algebraic success. The study is a qualitative case study. The study was carried out with three volunteer students, one of whom was eleven and two of whom were eleventh grade, studying in a county science high school in Afyon. The students are the students who applied to the views of teachers and experts and examined the success of the exams held in the previous semester and found that mathematics lesson showed more success in geometry gains than algebraic gains. In the study, two open-ended and four multiple-choice, non-routine questions were used to determine the geometry thinking levels and Hoffer's geometry skills by taking the Mayberry Control Questions and the expert opinion developed by the researchers. Mayberry Control Questions consists of 44 open-ended questions. Data were analyzed together with Hoffer's Theory of Skills and Van Hiele Levels Theory together with the evaluation formed in matrix form. According to the results of the study, three students selected according to the geometric thinking levels test, Van Hiele thinking levels were examined at level 3. However, it was observed that all three students had problems in drawing questions. Geometry levels and geometry skills of these students were determined and possible reasons were discussed.en fazla 300 sözcük)

Keywords: Van Hiele geometric thinking levels, Hoffer skills theory, Mayberry Control Questions, science high school students

Giriş

Matematiksel kavramların oluşturulmasında tarihsel ve kültürel açıdan önemli bir yeri olan geometri matematik eğitiminin temel öğrenme alanlarından birisidir. Geometri, genelde şekiller ve özellikleri ile bunların arasındaki ilişkileri inceler. Uzamsal his geometride karşımıza çıkan ve şekillerin kendisine ve birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik bir sezgidir. Çoğu insan geometrik şekillerle arasının iyi olmasını sağlayan bu uzamsal hisle doğdukları ya da doğmadıkları yönünde bir inanca sahiptir ancak bu inanç yanlıştır (Van de Walle vd., 2010). Her birimiz

geometri bağlamında düşünme ve akıl yürütme becerilerimizi geliştirebiliriz. Bu nedenle geometri konu alanı ilkokuldan ortaöğretime kadar okul matematiğinin her sınıf düzeyinde diğer konu alanlarıyla ilişkili biçimde öğretim programlarında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018b; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018c). Geometri konu alanı, öğrencilerin düşünebilme yeteneklerinin gelişmesini ve düşündüklerini matematiksel bir dille anlatabilmesini sağlar. Ayrıca geometri konu alanları ile diğer konu alanları olan ölçme ve cebirin öğrenimine de zemin hazırlanır. Öğrenciler geometri konu alanlarında öğrendikleri kavramları anlayabildikleri oranda çevresindeki varlıkları şekil ve büyüklük bakımından anlayabilir ve anlatabilir. Bu durumda geometrinin anlaşılmasının matematiğin diğer alanları ve günlük hayat için önemli sonuçları olacaktır. Bu etkili bir geometri öğretimi ile mümkündür. Geometri öğretimi için uygun öğrenme ortamlarının tasarlanabilmesi için geometrik muhakemenin doğası ve nasıl geliştirilebileceği ile ilgili ortaya konan yaklaşımların bilinmesi gerekmektedir (Güven ve Karpuz, 2016). Bu çalışmada kullanılan kuramlardan ilki Hoffer'ın geometri becerileri kuramıdır (Hoffer, 1981). Hoffer'a göre geometri öğretiminde beş temel beceri vardır. Öğrencilere bu beş becerinin kazandırılması önemlidir. Bu beş becerileri; geometrinin gözle ilgili bir konu olduğu ve öğrencilerin şekle baktığında şekli gizlediği çizimlerle görebilmesi gerektiğini vurgulayan görüş becerisi, öğrencilerin geometriyle ilgili konuları anlamak ve geometrik kanıtları yazabilmek için kullandıkları geometri söz becerileri, geometrinin öğrencilerin düşüncelerini şekillere aktarmalarına olanak sağladığını vurgulayan çizim becerileri, öğrencilerin gerek ve yeter koşulları tanıyabilmesi ve tanım ile teoremi belirleyebilmesi önemli olduğunu belirten mantık becerileri ve somut problemleri geometri problemlerine dönüştürebilmek için gerekli olan beceri olarak tanımlanan uygulama becerileridir. Çalışmada kullanılan diğer kuram ise Van Hiele düşünme düzeyleri kuramıdır (Van Hiele, 1986). Kuram hiyerarşik yapıdaki 5 düzeyde ele alınmıştır. Beş düzeyin her biri, geometri öğretiminde kullanılan düşünme süreçlerini tanımlamaktadır. Düzey 0 görselleştirme düzeyidir ve bu düzeyde bulunan öğrenciler şekillerin genel görsel özelliklerine dayalı olarak onları tanırlar ve adlandırır. Öğrenciler şekillerin görünümüne yoğunlaşarak birbirlerine benzeyip benzemediklerini görebilirler. Bunun bir sonucu olarak bu düzeydeki öğrenciler şekilleri sınıflandırabilir ve bu sınıflandırmayı anlamaya başlayabilirler. Düzey 1 analiz düzeyidir ve bu düzeyde üzerinde düşünülen nesnelere şekillerin bizzat kendisi değil şekil sınıflarıdır. Bu düzeydeki öğrenciler sıralarının üzerindeki tek bir şekilden ziyade bir sınıfa ait olan tüm şekilleri düşünebilmektedirler. Şekille ilişkili olmayan özellikler (büyüklük ve yönelim vb.) arka plana itilir ve öğrenciler özelliklerine bağlı olarak şekilleri gruplandırmayı anlamlandırmaya başlarlar. Düzey 2 informal çıkarım düzeyidir ve bu düzeyde de üzerinde düşünülen nesnelere şekillerin özellikleridir. Ancak bu düzeyde gözlemler özelliklerin ötesine giderek özellikler hakkında mantıksal argümanlar üzerinde yoğunlaşmaya başlar. "eğer-ise" akıl yürütme becerisi bir şekilde kullanılırsa şekiller en az sayıda özellikler kullanılarak sınıflandırılabilir. Bu düzeydeki öğrenciler şekiller ve şekillerin özellikleriyle ilgili "ispatları" takip edecek ve anlayabileceklerdir. Düzey 3 çıkarım düzeyidir ve bu düzeyde öğrenciler şekilleri etraflıca inceleyebilmekte, şekiller arasındaki ilişkilerle alakalı varsayımları üretmekte bulunmaktadır. Düzey 4 ise sistematik düşünme düzeyidir ve bu düzeydeki öğrenciler farklı aksiyomatik sistemler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlayabilir. Bu düzey matematiksel bilimlerin bir dalı olarak geometri üzerine yoğunlaşan üniversite matematik programı düzeyidir (Van Hiele, 1986). Geometri öğretiminde öğrencilerin geometrik düzeyleri göz önüne alarak uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi geometri öğretiminin niteliğini artırarak matematik eğitim-öğretim etkinliklerine katkı sağlayacaktır. Geometrik düşünme düzeylerinin bilinmesi, geometrik düşünme düzeyleri farklılık gösteren öğrencilerin karşılaştırarak bu farklılığın nelerden kaynaklandığını konusunda fikir yürütülmesine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda geometrik düşünme düzeylerini dikkate alınarak akademik başarılarını arttırmaya yönelik önerilerde bulunabilecektir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın temel amacı matematik dersinin geometri alanındaki başarısı cebirsel alanındaki başarısından daha yüksek olan fen lisesi öğrencilerinin geometri düşünme düzeylerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubun Afyonkarahisar ilinin bir ilçe fen lisesinde öğrenim gören biri on, ikisi onbirinci sınıf olan gönüllü üç öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler öğretmen ve uzman görüşüne başvurulup bir önceki dönemde yapılan sınavlardaki başarıları incelenerek, matematik dersinin geometri kazanımlarında cebirsel kazanımlarından daha çok başarı gösterdiği tespit edilen öğrencilerdir. Kişiler seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemedeki onuncu sınıf öğrencisi kız, onbirinci sınıf öğrencileri erkektir. Kız öğrenci K1 erkek öğrenciler E1 ve E2 olarak adlandırılacaktır.

Öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri belirlenirken veri toplama aracı Mayberry Kontrol Sorularından 44 soru kullanılmıştır. Bu sorular Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinden ilk üç düzeyi içermektedir (Mayberry, 1983). Lise öğrencilerinin düşünme düzeylerini belirlemek için bu yeterlidir. Hoffer'ın becerilerine göre sınıflandırmada ise çizim becerisi için sadece 2 tane sorunun olduğu, uygulama becerisi için ise hiç sorunun

bulunmadığı görülmüştür. Bu eksiklik araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman görüşü alınarak seçilen 6 rutin olmayan problem ile tamamlanmıştır. Problemlerden ikisi çizim becerisi ölçen ve açık uçlu, diğer dördü ise uygulama becerisi ölçen çoktan seçmeli sorulardır.

Veri toplama sürecinde öncelikle öğrenciler araştırmanın süreci konusunda bilgilendirilmiş, sonra Mayberry kontrol soruları ve rutin olmayan problemler uygulanmış ayrıca çözümlerin ayrıntılı anlatımları öğrencilerin sadece elleri ve çizimleri görülecek şekilde video kayıt altına alınmıştır. Veriler, Hoffer'ın Beceriler Kuramı ve Van Hiele Düzeyleri Kuramına göre birlikte incelenerek Tablo 1 de matris formunda oluşturulan değerlendirme ile analiz edilmiştir (Mayberry, 1983). Bu bağlamda Hoffer'ın (1981) geometrik düşünmeyi anlatmak için önerdiği iki boyutlu matristen yararlanılmıştır. Bu matrisin bir boyutu beş farklı geometri becerisinden oluşurken diğer boyutu geometrik düşünme düzeyleriyle ilgilidir.

Tablo 1

Mayberry Kontrol sorularının Hoffer'ın Beceriler Kuramı ile Van Hiele Düzeyleri Kuramına göre birlikte incelenmesinde matris yaklaşımı

Hoffer'ın Becerileri	Görüş Becerileri	Söz Becerileri	Çizim Becerileri	Mantık Becerileri	Uygulama Becerileri	TOPLAM
Van Hiele Düzeyleri						
Düzyey-0 Görselleştirme	3,5,11,12	-	-	-	-	4
Düzyey-1 Analiz	1,4,6,9,10 13,14,18,32	1,4,6,15,16,17,18 32	15	4,10,13,14	-	12
Düzyey-2 İnformal Çıkarım	2,4,8,19,20,33,34 35	4,19,20,23,24,25 27,28,29,30,31,32 35,36	2,4,8,19,20,23,24 25,27,28,29,30,31,32 3	-	-	16
Düzyey-3 Çıkarım	20,21,22	20,21,22,23,25 26,27,37,38,39 40,41,42,43,44	42	20,21,22,23,25 26,27,37,38,39 40,41,42,43,44	-	13
Düzyey-4 Sistemantik Düşünme	-	-	-	-	-	0
TOPLAM	23	29	2	27	0	0

Bulgular

Mayberry Kontrol Sorularına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 2

K1 öğrencisinin yanlış cevapları

Hoffer'ın Becerileri	Görüş Becerileri	Söz Becerileri	Çizim Becerileri	Mantık Becerileri	Uygulama Becerileri	TOPLAM
Van Hiele Düzeyleri						

Düze-0 Görselleştirme	-	-	-	-	-	0
Düze-1 Analiz	10	-	-	10,14	-	2
Düze-2 İnformal Çıkarım	-	-	-	8,27,30	-	3
Düze-3 Çıkarım	21	21,38	-	21,38	-	2
TOPLAM	2	2	0	7	0	

Görüldüğü üzere K1 öğrencisi düzey 1’de iki, düzey 2’de üç ve düzey 3’te iki soruyu yanlış cevaplandırmıştır. Bu sorular düzey 1’ de görüş ve mantık becerileri, düzey 2’ de mantık becerileri ve düzey 3’te görüş, söz ve mantık becerileri ile ilgilidir. Genel toplama bakıldığında mantık becerileri ile ilgili sorularda her düzeyde hata yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3
E1 öğrencisinin yanlış cevapları

Hoffer’ ın Becerileri	Görüş Becerileri	Söz Becerileri	Çizim Becerileri	Mantık Becerileri	Uygulam a Becerileri	TOPLA M
Van Hiele Düzeyleri						
Düze-0 Görselleştirm e	-	-	-	-	-	0
Düze-1 Analiz	-	-	-	-	-	0
Düze-2 İnformal Çıkarım	-	23	-	8,27	-	3
Düze-3 Çıkarım	-	38,39	-	38,39	-	2
TOPLAM	0	3	0	4	0	

Görüldüğü üzere E1 öğrencisi düzey 1’de hiçbir soruyu yanlış cevaplandırmamış, düzey 2’de üç ve düzey 3’te iki soruyu yanlış cevaplandırmıştır. Bu sorular düzey 2’ de söz ve mantık becerileri, düzey 3’te söz ve mantık becerileri ile ilgilidir. Genel toplama bakıldığında mantık ve söz becerileri ile ilgili sorularda hata yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3
E1 öğrencisinin yanlış cevapları

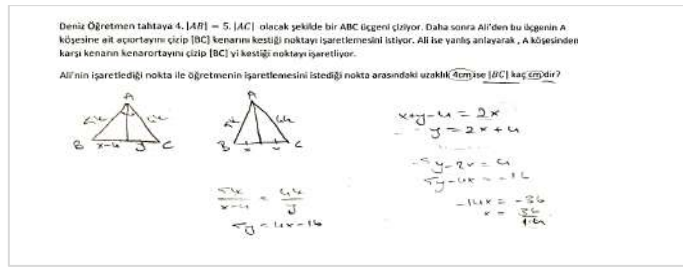
Hoffer’ ın Becerileri	Görüş Becerileri	Söz Becerileri	Çizim Becerileri	Mantık Becerileri	Uygula ma Beceri leri	TOPLA M
Van Hiele Düzeyleri						

Düzyey-0 Görselleştirme	-	-	-	-	-	0
Düzyey-1 Analiz	1,14	1	-	14	-	2
Düzyey-2 İnformal Çıkarım	-	27	-	2,25,27	-	3
Düzyey-3 Çıkarım	21	38,42	-	42	-	2
TOPLAM	2	4	0	5	0	

Görüldüğü üzere E2 öğrencisi düzey 1’de iki, düzey 2’de üç ve düzey 3’te iki soruyu yanlış cevaplandırmıştır. Bu sorular düzey 1’de görüş, söz ve mantık becerileri, düzey 2’de söz ve mantık becerileri, düzey 3’te söz ve mantık becerileri ile ilgilidir. Genel toplama bakıldığında mantık ve söz becerileri ile ilgili sorularda her düzeyde hata yapıldığı görülmektedir.

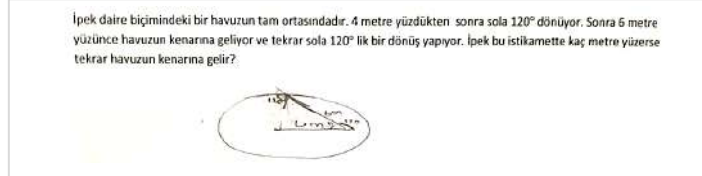
Rutin olmayan problemlere ilişkin bulgular şu şekildedir:

K1 öğrencisinin çizim becerileri ile ilgili sorularda sıkıntı yaşadığı gözlenmiştir.



Şekil 11. K1 isimli öğrencinin yanlış cevaplandığı birinci soru

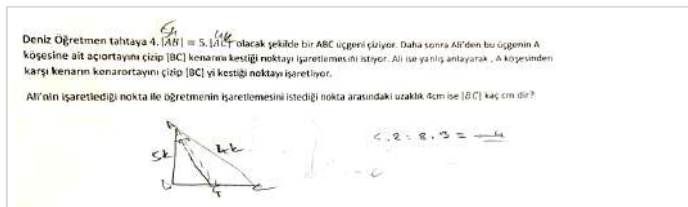
Öğrencinin görüşme esnasında cevabına ilişkin açıklaması şu şekildedir: “Formül var diye hatırlıyorum (kastettiği açılırtay formülü)... tam aklıma gelmedi. Onu kurmaya çalıştım. Ordan da cevabı bulamadım.”



Şekil 12. K1 isimli öğrencinin yanlış cevapladığı ikinci soru

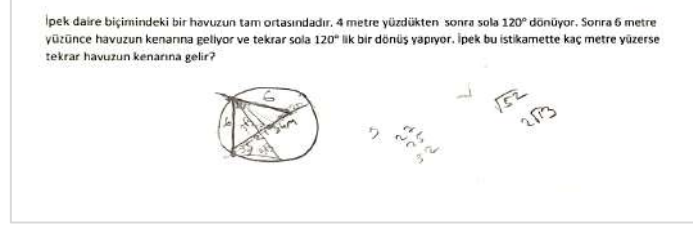
Öğrencinin görüşme esnasında cevabına ilişkin açıklaması: “Kenara ulaştıktan sonra 120 derece döndürürsem ne tarafa geleceğini bilemedim.... Bilgi yetersizliği var diye düşündüm.”

E1 isimli öğrencinin çizim becerileri ile ilgili sorularda sıkıntı yaşadığı gözlenmiştir.



Şekil 13. E1 isimli öğrencinin yanlış cevapladığı birinci soru

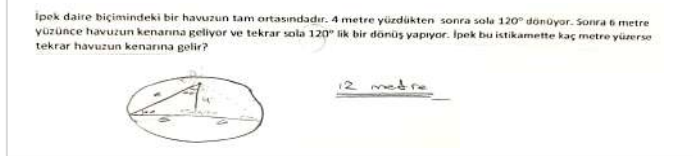
Öğrenci görüşme esnasında videoyu bu soruya gelince videoyu durdurmuş ve soruyu yapamadığını söylemiştir.



Şekil 14. E1 isimli öğrencinin yanlıs cevapladığı ikinci soru

Öğrencinin görüşme esnasında cevabına ilişkin açıklaması: “4 metre yüzdükten sonra 120° sola dönünce diğer açı 60° oluyor. Sonra 6 metre yüzdükten tekrar 120° sola döndükten sonra burda bir eşkenar üçgen oluşuyor. Burdan da hesaplırsak $2\sqrt{13}$ çıkıyor.”

E2 öğrencisinin çizim becerileri ile ilgili bir soruda sıkıntı yaşadığı gözlenmiştir.



Şekil 15. E2 isimli öğrencinin yanlıs cevapladığı soru

Öğrencinin görüşme esnasında cevabına ilişkin açıklaması: “Burada eşkenar üçgen buldum. Buraya 60 derece dememin sebebi devam etse 180 derece olacaktı ama 120 derece açıyla dönüş yapmış...Sonra tekrardan burayı da 60 buldum. Sonra devam edip 12 metre buldum.”

Sonuç ve Tartışma

Mayberry Kontrol Sorularına göre (Hoffer'ın Becerler Kuramı ile Van Hiele Düzeyleri Kuramına göre birlikte incelenmesi) sonuçlara göre Van Hiele düzeylerinde bazı araştırmalarda öğrencilerin bir üst düzeye geçebilmesi için her düzeyin kendisiyle ilgili sorulardan en az 4 tane doğru yapma şartı aranmıştır. Bu araştırmada Van Hiele düzeyleriyle ilgili her 5 sorudan 3 veya daha fazla soruya doğru cevap verenler bir üst düzeye atanmıştır. K1 isimli öğrenci diğerlerine göre daha az doğru yapmakla birlikte her üç öğrencinin de Van Hiele seviyelerinin Düzey 3' te olduğu ortaya çıkmıştır. K1 isimli öğrencinin 10.sınıf olmasının diğerlerine göre daha az doğru cevaplamaına neden olduğu düşünülebilir. Hoffer'ın beceriler kuramına göre ise öğrencilerin söz ve mantık becerilerinde daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Rutin olmayan problemlere ilişkin sonuçlara göre her üç öğrencinin de uygulama becerisinin 4 sorusunu da yaptıkları ancak çizim becerileri gerektiren sorularda problem yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler Van Hiele seviyelerinde düzey 3' te olmalarına rağmen çizim becerilerinde sıkıntı yaşamışlardır. Diğer soruları zorluk yaşamadan cevaplarırken, çizim becerisi gerektiren soruları çizmekte zorlanmış, tam olarak çizememiş, tam olarak çizip verilen bilgileri doğru yerleştirebilirler bile sonuca ulaşmakta zorluk yaşamışlardır.

Öneriler

Matematik dersinin geometri alanındaki başarısı cebirsel alanındaki başarısından daha yüksek olan fen lisesi öğrencilerinin çizim becerileri gerektiren problemleri doğru bir şekilde cevaplayamamaları anlamlıdır. Bunun nedeni çizim becerilerinin hazır bir çizim verilmediği için hem problemi çizme hem de verileri doğru bir şekilde yerleştirme hem de o çizimi doğru bir şekilde kullanma becerilerini bir arada ölçmesi olabilir. Bu öğrencilerin çizim becerilerini geliştirme üzerine bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmada diğer öğrencilerin de çizim becerilerini geliştirmek adına deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Baki, A. (2008). Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (genişletilmiş 4. baskı),

Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Baykul, Y. (2014). Ortaokulda Matematik Öğretimi (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi

Güven, B. ve Karpuz, Y., (2016). “Geometrik Muhakeme: Bilişsel Perspektifler”, Matematik Eğitiminde Teoriler, Ed. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ.Ö. Zembat, Pegem Akademi, Ankara, 245-263s

Hoffer, A. (1981). Geometry is More Than Proof. Mathematics Teacher, 74(1), 11- 18.

Mayberry, J. W. (1983). The van Hiele levels of geometric thought in undergraduate preservice teachers. Journal for Research in Mathematics Education. 14, 58 – 69.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Sınavla Öğrenci Alınacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/03153730_SAYISAL_BYLYM_A_kitapYY.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). Matematik dersi öğretim programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Ankara: Talim Terbiye Kurulu. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=340>

Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). Ortaöğretim matematik dersi fen lisesi öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>

Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). Ortaöğretim matematik dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (2018)

<https://www.osym.gov.tr/TR,15133/2018-yks-tyt-ve-ayt-oturumlari-temel-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari-yayimlandi-1072018.html>

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. and Bay-Williams, J. M. (2010). İlkokul ve Ortaokul Matematiği (7. Baskıdan Çev. Ed. Soner Durmuş). Ankara: Nobel.

Van Hiele, P. M. (1986). Structure and Insight. Florida: Academic Press, Inc.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi

Animasyon Destekli Müzik Öğretiminin Öğrencilerin Müziksel Davranışlarına Etkisi

Muzaffer ORHAN

Özel Uşak Şafak Öncü Koleji Ortaokulu, muzafferorhan64@gmail.com

Prof. Nezihe ŞENTÜRK

Gazi Üniversitesi, nezihesenturk@gmail.com

Özet

Animasyon Destekli Öğretimin Öğrencilerin Müziksel Davranışlarına Etkisi başlıklı çalışmanın amacı; animasyonun ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersi çalgı ve çalgı toplulukları ünitesindeki müziksel başarıları üzerine etkilerini incelemektir. Konuya ilişkin alanyazın oluşturulmuştur. Araştırma öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modelinde tasarlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini müzik dersi alan ortaokul 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise Uşak Özel Şafak Öncü Koleji 7. sınıflar arasından kura ile saptanan M ve N sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubunu 20 öğrenci oluşturmaktadır. Animasyonun eğitim ve öğretimdeki önemi ile ilgili literatür çerçevesinde çocukların müziksel davranışlarını ölçmek için araştırmacı tarafından kazanımlarla ilgili 3 adet animasyon tasarlanmış ve 25 adet çoktan seçmeli başarı testi alanında uzman öğretmenler tarafından kontrol edilerek uygulanmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen animasyon destekli öğretim uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Program 5 haftalık bir programdır. Deney ve kontrol grubuna ön ve sontest başarı testi uygulandıktan sonra çıkan sonuçlar analiz yöntemi ile ilişkilendirilerek yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ışığında sonuç ve öneriler geliştirilmiş, yapılan analizlerle ulaşılan sonuçlar sıralanmış, bu analizler sonucunda eğitimde animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisi bağlamında önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucunda animasyon kullanımının ders süresinde anlama ve kavrama düzeyinde başarıyı artırıcı nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: müzik eğitimi, animasyon, müziksel davranış

Abstract

The aim of the study, entitled The Effect of Animation Assisted Instruction on Students' Musical Behaviours, is to investigate the effects of animation on the musical achievements of the secondary school 7th grade students in the unit of instruments of music lesson and instrument groups. The literature regarding this subject was created. The research was designed in pretest-posttest control group experimental design model (ÖSKD). The universe of this research was composed of secondary school 7th grade students who take music lessons. The sample was composed of the students in the classes M and N, which were determined by lot between 7th grades in Uşak Private Şafak Öncü College. The experimental and control groups consisted of 20 students. Within the framework of the literature on the importance of animation in education and training, 3 animations regarding learning outcomes were designed by the researcher and 25 multiple choice success tests were applied by controlling by expert teachers in the field in order to measure the children's musical behaviours. While the animation assisted instruction, which was developed by the researcher, was applied in the experimental group, the traditional teaching method was applied in the control group. The program was a 5 week program. After the pretest and posttest achievement tests were applied to the experimental and control groups, the results were associated to the analysis method and the comments were made. In the light of the findings, the results and suggestions were developed, the results obtained with the analyses were listed and as a result of these analyses, suggestions were made in the context of the effect of the use of animation in education on student's achievement. As a result of the research, it was concluded that the use of animation was an increasing factor in the level of understanding and comprehension during the lesson.

Keywords: music education, animation, musical behaviour

Giriş

Müziğin insanın doğumundan ölümüne kadar ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir. Bu kapsamda müzik eğitiminin de önemi yadsınamaz bir gerçektir. “Müzik eğitimi, bireylere kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma ya da bireylerin müziksel yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir” (Uçan, 1997). İlköğretim müzik

dersi öğretim programı 4 öğrenme alanı üzerine oturtulmuştur. Bunlar: Dinleme – Söyleme, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Müziksel Yaratıcılık ve Müzik Kültürüdür (MEB, 2018). Bu öğrenme alanlarına bağlı olarak müzik dersi çeşitli materyaller ile desteklenmektedir. Müzik öğretmenlerinin oluşturduğu yıllık planlarda gitar, piyano, melodika, flüt, bağlama ve orff çalgıları gibi materyaller kullandığı bilinmektedir. Müzik derslerinde kullanılan materyaller pasif ve etkileşimli olmak üzere ikiye ayrılır. Pasif araçlar müziği sadece çalan ve gösteren araçlardır. Televizyon, CD çalar, video, tepegöz... gibi araçlar pasif araçlara örnek olarak gösterilebilir. Yalnız günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte okullarda televizyon ve CD çalarların yerini FATİH Projesi kapsamındaki akıllı tahtalar almıştır (Akarsu, 2007). Resmî gazetede yayınlanan 28346 sayılı MEB'in okullarda öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçmek, fırsat eşitliğini sağlamak ve başarıyı artırmak için 2012 yılında FATİH Projesini oluşturmuştur (T.C. Resmî Gazete, 2012). FATİH Projesi eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullardaki teknolojik altyapıyı iyileştirmektir. Bu sayede eğitimde kaliteyi artırmak ve FATİH projesinden öğrencilerin kaynakları verimli bir şekilde kullanmaları düşünülmektedir. FATİH projesini destekleyen akıllı tahta LED ekran ve LED bilgisayardan oluşan, aynı zamanda çoklu yazma alanları sunan, şahsi bilgisayar veya dışardan bir bilgisayar ile verilerin LED ekran üzerinden çalıştırılabildiği ve her türlü yazılımın aktif bir şekilde çalıştırılabildiği eğitim materyali olarak bilinmektedir. Akıllı tahtaların kullanım alanı olarak interaktif programlar kullanıldığı ve müzik dersinde de kullanılacak uygulamalar için (nota yazım programları, stüdyo programları gibi) kullanıldığı takdirde öğrenmenin daha kalıcı olacağı düşünülmektedir. Akıllı tahtalarla birlikte işitsel ve görsel öğelerin kullanımı yaygınlaşmış olup çizgi film ve animasyon gibi materyaller kullanılmaya başlanmıştır. Animasyon: Latince bir kelime olup, canlandırmak manasındadır. *Foley et al.* (1990) ve *Laybourne* (1998)'e göre animasyon; bilgisayarın canlı, çizgili, ayrıntılı bir yapımıdır. Animasyon, durgun olan objelere hareket verme ve hareketi yeniden kurgulama sanatına denir. Animasyonun tarihçesine bakıldığında 1880'lere dayandığı görülmektedir. Araştırmacılar animasyonların gelecekte eğitimde çok sık kullanılacağını belirtmişlerdir. Animasyon videoları öğrencileri bir iki dakika içerisinde anlatılmak istenen mesajı, dikkat dağıtmadan görüntü ve seslendirmenin gücüyle ekrana çekebilmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın amacı; "Animasyon Destekli Öğretimin Öğrencilerin Müziksel Davranışlarına Etkisi" olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modelinde tasarlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende denekler, deneysel çalışmanın hem öncesinde hem sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçüme tabi tutulurlar. Bu desende denekler, deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılırlar (Karasar, 1999, s. 97; Büyüköztürk, 2001). Öntest-sontest kontrol gruplu desenin simgesel olarak görünümü aşağıdaki gibidir (Büyüköztürk, 2001):

		Ön test		Son test
GD	R	O1	X	O3
GK	R	O2		O4

Şekil 1. Öntest-sontest kontrol gruplu desen

Yukarıdaki desendeki sembollerin anlamları şu şekilde kullanılmaktadır. GD deney grubunu, GK kontrol grubunu; R; deneklerin gruplara yansız atandığını; O1 ve O3, deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O2 ve O4, kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; x deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Bu çalışmada kullanılan deneysel desen Tablo 1 'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
Deney Grubu	Başarı Testi	Animasyon İzletilerek Yapılan Öğretim Etkinlikleri	Başarı Testi

Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Öğretim Yaklaşımlarına (Anlatım Metoduna) Dayalı Öğretim Etkinlikleri	Başarı Testi
---------------	--------------	--	--------------

Araştırmanın Deneysel Deseni

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Müzik dersi alan Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini ise Uşak ili Bölme Beldesi Özel Uşak Şafak Öncü Koleji Ortaokulunda öğrenim gören 5 şubeli 7. sınıf M, N, Ö, P ve R şubeli sınıflarından kura ile saptanan M ve N sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıflar arasında yansız olarak kontrol ve deney grubu atanmıştır.

Tablo 9.

Araştırmaya katılan Deneklerin Özellikleri

Okul Adı	N	7. Sınıflar	
Özel Uşak Şafak Öncü Koleji Ortaokulu	40	7/M	7/N
		20	20

Verilerin Toplanması

Araştırmada araştırmacı, hazırlamış olduğu 3 adet animasyonu “PowToon” animasyon hazırlama portalında tasarlamıştır. Araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplamak amacıyla; Çalgı ve Çalgı Toplulukları ünitesinde animasyon izletmenin öğrencinin müzik dersi akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen akademik başarı testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun çalışması 28 Kasım 2017 tarihinde başlayıp 26 Aralık 2017 tarihinde bitmiştir. Deney ve kontrol grubuna 1. hafta ön test uygulanmış ve 2., 3. ve 4. hafta konular anlatılmıştır. Deney grubuna animasyon destekli müzik öğretim yöntemi uygulanırken, kontrol grubuna geleneksel müzik öğretim yöntemleri uygulanmıştır. 5. haftada her iki gruba da son test uygulanmıştır.

Verilerin Hazırlanması

Animasyon tasarlanmadan ortaokul 7. sınıf müzik dersi çalgı ve çalgı toplulukları ünitesi ve kazanımları incelenmiştir. Mevcut ünite 3 konu başlığı altında öğrencilere öğretilmesi gereken temel bilgiler hakkında hazırlıklar yapılmıştır. Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan devlet kitabı kullanılmış, ünite konuları en temel ve anlaşılır bir biçimde animasyon haline getirilmiştir. Animasyon hazırlanırken öğrencinin bilgiye en rahat ve kalıcı şekilde ulaşması için gereken tüm objeler kullanılmıştır. Bu testin hazırlanması esnasında uzman görüşleri alınmış (1 Araştırma Görevlisi, 3 Müzik Öğretmeni, 1 İstatistik Öğretmeni, 1 Türkçe Öğretmeni) ve T.C. MEB Ortaöğretim Mevzuatı, Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi “Puanla Değerlendirme” bölümündeki puan değerleri ve dereceleri esas alınmıştır. Test 4 seçenekli 25 sorudan oluşmaktadır. Animasyonlar, “PowToon” animasyon hazırlama portalı üzerinden yapılmış ve yapılan animasyonlar indirilerek öğrencilere izlettirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çalışmada öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin puanlar analiz edilmiştir. Analizler öncesinde normallik varsayımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testleriyle incelenmiş ve verilerin normal dağılımlı bir evrenden gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle karşılaştırmalarda parametrik olmayan istatistiksel teknikler kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde parametrik olmayan teknikler kullanıldığı için tablolarda ortalama ve standart sapma değerlerinin yanında medyan ve ortalama rank değerleri de verilmiştir. Ön test son test karşılaştırmalarında Wilcoxon testi, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırmalarında ise Mann-Whitney testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması ön test, son test ve fark puanları üzerinden yapılmıştır. Fark puanları her bir öğrencinin ön testte aldığı puanla son testte aldığı puan arasındaki farkı göstermektedir. Her bir soru için yapılan karşılaştırmalarda ise McNemar testi kullanılmıştır. Analizler IBM SPSS v22 paket programı kullanılarak 0.05 anlamlılık düzeylerinde yapılmıştır.

Bulgular

Başarı puanına ilişkin yapılan karşılaştırmalar

Tablo 3.

Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

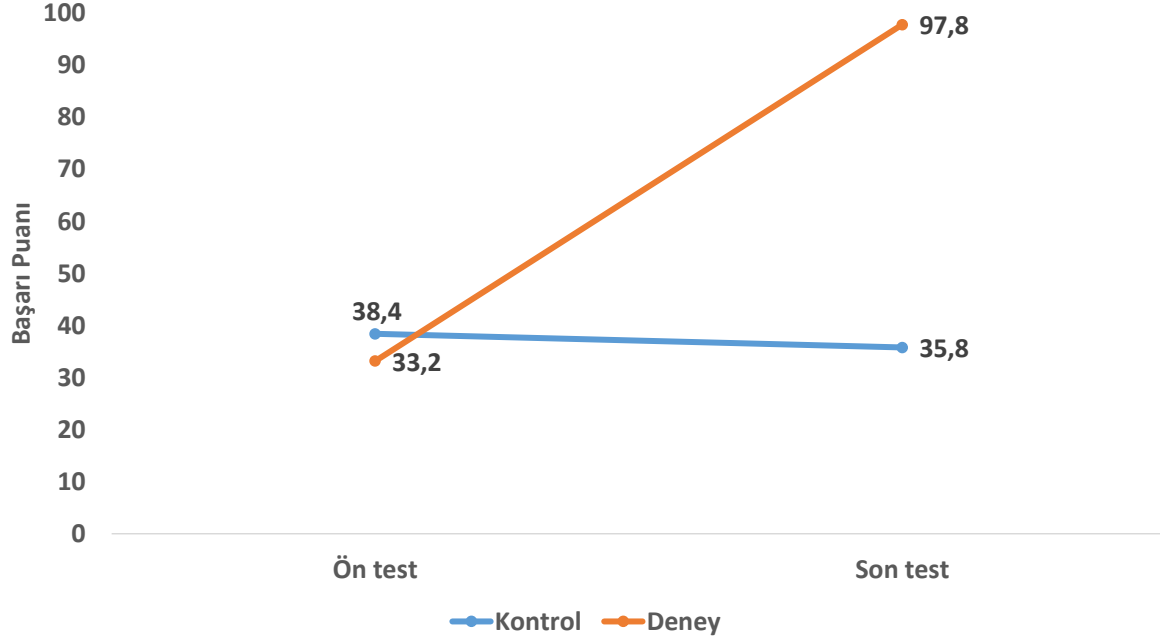
			Puan			Wilcoxon	
			Ön test	Son test	Fark	Z	P
Grup	Kontrol (n=20)	\bar{X}	38.40	35.80	-2.60	-0.62	0.537
		SS	15.65	10.82	19.82		
		R	52.00	44.00	68.00		
		M	38.00	34.00	0.00		
	Deney (n=20)	\bar{X}	33.20	97.80	64.60	-3.93	0.000
		SS	8.52	4.40	9.11		
		R	32.00	16.00	32.00		
		M	32.00	100.00	66.00		
Mann-Whitney	Z	-1.06	-5.56	-5.42*			
	P	0.287	0.000	0.000			

* P<0.05; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart Sapma; R: Ortalama Rank; M:Medyan

Tablodan görüldüğü gibi ön test aşamasında başarı puanlarının gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir (P>0.05). Bu durum yöntem etkinliğini ölçmede arzu edilen bir durumdur. Son test aşamasında deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında puan farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (P<0.05). Ortalama puanlar incelendiğinde kontrol grubuna ait başarı puanı 35.80 iken deney grubuna ait başarı puanının 97.80 olduğu görülmektedir. Her bir öğrencinin son test-ön test puan farkları alındıktan sonra elde edilen fark puanının gruplara göre karşılaştırılmasında da istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur (P<0.05). Buna göre animasyon destekli öğretim sonrasında deney grubunda oluşan farklılığın kontrol grubundaki son test-ön test farklılığından önemli derecede fazla olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Her bir grubun kendi içindeki puan

farklılaşmaları incelendiğinde kontrol grubu için ön test son test farklılaşmasının istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmektedir ($P>0.05$), diğer yandan deney grubunda meydana gelen ortalama 64.60 puanlık artış istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($P<0.05$).

Sonuç olarak animasyon destekli öğretimin öğrencilerin başarısında büyük bir artışa neden olduğu söylenebilir. Başarı puanları aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Şekil 2. Genel başarı puanlarının karşılaştırılması

Şekil 2 incelendiğinde ön test aşamasında kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanı 100 üzerinden 38.4 iken deney grubundaki öğrencilerin başarı puanı 100 üzerinden 33.2'dir. Son test ölçümlerinde ise kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanının 100 üzerinden 35.8, deney grubundaki öğrencilerin başarı puanının 100 üzerinden 97.8 olduğu görülmüştür. Yani animasyon destekli öğretim sonunda deney grubundaki öğrencilerin başarı puanlarında $97.8-33.2=64.6$ puanlık bir artış meydana gelmiştir ve ortalama puan tam puana çok yaklaşmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde animasyon destekli öğretimin öğrencilerin müzik dersi akademik başarısına etkisinin incelenmesi konusunda elde edilen sonuçlara ve sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

“Çalgı ve Çalgı Toplulukları” ünitesinin öğretilmesinde, animasyonlarla desteklenmiş ders anlatımı, müzik dersi öğretim programına dayalı etkinliklerle ders anlatımı yaklaşımına göre başarının artmasına daha fazla etkili olmaktadır. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında fark oldukça yüksek düzeydedir. Ön test akademik başarı puanı olarak kontrol grubu ($\bar{X} = 38.40$), deney grubuna ($\bar{X} = 33.20$) göre 5.20 puan olarak daha yüksektir ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği söylenebilir ($P > 0.05$). Son test akademik başarı puanı olarak deney grubu ($\bar{X} = 37.80$), kontrol grubuna ($\bar{X} = 35.80$) göre 64.6 puan bir fark oluşturmuştur. Deney grubundaki bu artış istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($P > 0.05$). Bu da “Çalgı ve Çalgı Toplulukları” ünitesinin öğrenilmesinde, animasyonlarla desteklenmiş ders anlatımının öğrencilerin öğrenmesinde büyük ölçüde etkili olduğu görülmüştür. Kontrol grubuna ($\bar{X} = 38.40$) kuramsal bilgilerin yoğun olarak verilmesi, bilgilerin akılda kalmadığını ve bilgilerin karıştırıldığını göstermektedir ($\bar{X} = 35.80$).

Öneriler

Literatür taraması ve elde edilen analiz sonuçlarına göre öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

Müzik dersleri bilgisayar destekli animasyonlu öğretim yöntemi ile desteklenebilir.

Müzik dersi programları bilgisayar destekli eğitimle düzenlenebilir ve desteklenebilir.

Okullarda müzik odaları gerekli teknolojik materyaller ile (akıllı tahta, stüdyo vb.) donatılabilir.

Öğretmen adayları bilgisayarda animasyonlu müzik programı kullanabilir.

Geleneksel müzik öğretim yöntemlerinde de teknoloji ve animasyon kullanılabilir.

Akıllı tahtalara müzik dersinin kazanımlarına uygun animasyon hazırlama ve yüklemesi yapılabilir.

Öğretmenler akıllı tahta üzerinde animasyon oluşturabilir.

Kaynaklar

Akarsu, S. (2007). İlköğretim 6. sınıf müzik dersi, Türkiyedeki başlıca müzik türleri ve genel özellikleri ünitesinde materyal kullanımının öğrenci başarısı üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler. Ankara: Pegem Akademi.

Foley, J., & Van Dam, A.S. (1990). Computer Graphics principles and practise (2nd ed^t) New York: Addison – Wesley.

Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi (temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’deki durum). Ankara: Müzik Ansiklopedisi.

Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). (2018).

<http://mufredat.meb.gov.tr/viewer/web/viewer.html?file=/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf> sayfasından erişilmiştir.

T.C. Resmi Gazete (2012). 28346. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120707-27.htm> sayfasından erişilmiştir.

Türk Müziği Viyolonsel İcraçılarının Viyolonsel Öğretimine Yönelik Bir İnceleme

Öğr. Gör. Adem KILIÇ

adem_kilicgsf@hotmail.com, Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Müzik Bölümü

Doç. Dr. Hasan Tahsin Sümbüllü

htsumbullu@yahoo.com, Erzurum Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü

Özet

Osmanlı Devletinde, batılılaşma hareketleri çerçevesinde Türk Müziği (TM) yerini git gide Batı Müziği (BM)'ne bırakmaya başlamış, saray içerisinde olduğu gibi saray dışında da BM etkisini göstermeye başlamıştır. Böylece batı menşeli yaylı çalgılar ailesi büyük bir önem kazanmıştır. Yeniçeri Ocağına bağlı olarak görev yapan mehterhâne takımlarının yerine kurulan Muzika-yı Hümayun' da batıdan getirilen müzisyenlerle, askerî bandolarda ilk kez bu enstrümanlar kullanılmaya başlanmıştır. Viyolonsel de, viyola ile birlikte Saray Müziği içerisinde yer bulmaya başlamıştır. Bu yeni anlayışla kurulan topluluklarda majör ve minör tonlara yakın makamlardaki Peşrev ve Saz Semaileri, hafif şarkılar, köçekçeler ve oyun havalarının armonize edilmesiyle oluşan bir repertuar icra edilmiştir. TM ile BM arasındaki mikrotonal ses aralık farklılıkları nedeniyle başlangıçta alışılmadık dışında olan BM eserleri garipsenmiş ve kabul görmemiştir. Fakat zamanla saray içerisinde BM formları kullanarak eser besteleyen bestekâr sultanlar dahi olmuş ve git gide BM'ni halk benimsemiş ve dinlemekten kaçınmamıştır. Viyolonsel ile TM icrası denemelerinde bulunan ilk kişiler arasında Tanbûri Cemil Bey gösterilmektedir. Tanbûri Cemil Bey'in, bestelediği eserler ve küçük formulu eserler de kullandığı teknikler, icra ettiği sazların bir adım daha öne çıkmasına olanak sağlamıştır. Cemil Bey'den sonra oğlu Mesud Cemil de önemli bir müzik adamı ve viyolonsel sanatçısı olarak TM'de viyolonsel icrası geleneğini sürdürmüştür. Viyolonsel icrasında kendine has bir tekniği olan Mesud Cemil'in, enstrümanın tanınmasında da büyük payı olmuştur.

Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, viyolonsel sanatçı ve eğitimcilerinin eğitim seviyelerinin, viyolonsel öğretim sürecinde kullanmış oldukları icra tekniklerinin ve TM viyolonsel öğretim yöntemlerinin belirlenebilmesi için bir anket oluşturulmuştur. Yapılan anket uygulaması neticesinde ise TM viyolonsel öğretiminde kullanılan tekniklerle, ileri seviye viyolonsel sanatçıların eser icrasında uyguladıkları tekniklerin karşılaştırılması yapılmış ve ayrıca viyolonsel öğretim yöntem ve teknikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk müziği, Viyolonsel, İcra Teknikleri, Öğretim Yöntemleri, Taksim.

Abstract

In the Ottoman Empire, within the framework of westernization movements, Turkish Music (TM) gradually began to give way to Western Music (WM), and the (WM) began to show the effect outside the palace as well as inside the palace. Thus, the western family of string instruments gained great importance. In Muzika-yı Hümayun, which was established in place of the mehterhâne teams working under the janissary quarry, these instruments were used for the first time in the military bands brought from the West. Cello, with viola began to find a place in the Palace Music. In the communities established with this new understanding, a repertoire of harmonized Peşrev, Saz Semaisi, Songs, Köçekçe, Dance Music which is close to major and minor keys were performed. Due to the microtonal differences between TM and WM, WM works were initially unacceptable. However, in time, there were even composer sultans who composed works in the palace by using WM forms and gradually the WM adopted the people and did not hesitate to listen. Tanbûri Cemil Bey is among the first to play cello in TM performances. Tanbûri Cemil Bey's compositions and the techniques he used in his small-form works also enabled the instruments he performed to step forward. After Cemil Bey, his son Mesud Cemil continued his cello playing tradition in TM as an important musician and cello artist. Mesud Cemil, who has a unique technique in playing cello, also played a major role in the recognition of the instrument.

This research is a descriptive study. General scanning model was applied. In the research, a questionnaire was formed to determine the educational level of cello artists and teachers, the performance techniques and methods they used in cello teaching process in TM. As a result of the survey, the techniques used in TM cello teaching were compared with the techniques used by advanced cello artists in their performances and the cello teaching methods and techniques were determined.

Keywords: Turkish Music, Cello, Performing Techniques, Teaching Methods, Taksim.

Giriş

TM icrasında süslemelerin çok önemli bir yeri olması sebebiyle, TM'de kullanılan bazı süslemeler BM ile benzer özellikler gösterse de aralarında icrasal farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, TM'nin üslubunu ortaya

çıkarmaktadır. İcra sırasında yapılan süslemelerin hepsi notada mevcut olmadığı için bu süslemelerin doğru zamanlarda ve doğru yerlerde yapılması gereklidir. Anılan süslemelerin sanatçının TM tavrını, üslubunu sindirmiş ve bu alana hâkim olması şartıyla mümkün olabilmektedir.

Bununla birlikte çalgı eğitiminde, etkili bir icra için metodların çok önemli bir yere sahip olduğu söylenmektedir.

Müzik eğitimi ana bilim dallarında bireysel çalgı eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan viyolonsel eğitiminde de bireylere başlangıç aşamasında çalgıyı çalmayla ilgili temel teknik ve müzikal davranışlar kazandırma amaçlanır. Bu temel davranışların geliştirilmesinde ve çalgının etkili bir şekilde çalmaya dönüştürülmesinde kullanılan metotlar çok önemlidir (Felek, 2012:13).

Sağ el ve sol el icra tekniklerinin uygulanmasında ellerin kullanımının işlevsel olarak birbirlerinden farklı olduğu yazılı kaynaklarda ifade edilmiştir.

Yaylı çalgılarda sağ el ve sol el'in birbirinden çok farklı işlevleri vardır. Sağ elde (yayda) temel davranış yayın tele sürütülmesidir. Sol elde ise parmak düşürülüp kaldırılmasıdır. Sonuç olarak sağ el ses üretir, sol el ise sesleri belirler. Bu nedenle bu farklı iki işlemin ayrı ayrı ele alınması zorunluluktur (Orhan, 2009:363).

TM viyolonsel eğitimine yönelik Kaya (2010), bazı eserlerin eğitsel içerikli olmaması ya da ileri seviye solistlik gerektiren eserler olması nedeni ile viyolonsel eğitiminde kullanılmadığını vurgulamıştır. Ayrıca çalgıya yönelik TM eser dağarcığının yeterli olmadığından da bahsetmiştir.

TM viyolonsel gelişiminde Tanburi Cemil Bey'in büyük katkılarının olduğu ifade edilmektedir. Tanburi Cemil Bey müzik dilinin çarpma, tril, tremolo, senkop, üçleme, beşleme, glissando, ritardando, accelerando, agitato, appassionato, giocondo, funebre, maestoso, sottovoce, vivace, legato, tenuto, pizzicato gibi bütün unsur ve nüansları; tesadüfe, tereddüte, hataya yer vermeyen kusursuz bir sağ el ve sol el icra teknikleri kullanmıştır (Tanrıkorur, 1998:325).

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın yöntem ve modeli, evreni ve örneklemini, araştırma verilerinin toplanması, işlenmesi ve çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Bu araştırma, TM viyolonsel eğitiminde kullanılan icra tekniklerinin saptanması amacıyla yönelik betimsel bir araştırma olup, tarama yöntemi ile yapılan bir çalışmadır.

Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler. Etnoğrafik ve Tarihi yöntemler de yapıları bakımından aslında betimseldir. Eğitim alanındaki betimsel çalışmalara verilecek örnekler; çeşitli öğrenci gruplarının başarılarını belirlemek, öğretmenlerin, yöneticilerin ya da danışmanların davranışlarını tanımlamak, ebeveynlerin tutumlarını ve okulun fiziki şartlarını tanımlamak olabilir. Olgunun tanımlanması tüm araştırma gayretlerinin başlangıç noktasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014:22).

Betimleme olaylarının kullanımı için Kaptan (1998) şu sözlere yer vermiştir;

Betimleme, olayları, obje ve problemleri anlama ve anlatmada ilk aşamayı oluşturur. Bilimsel etkinlikler olayların betimlenmesiyle başlar. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır (Kaptan, 1998:59).

İhtiyaç duyulan veriler kütüphane-arşiv ve internet taraması yoluyla elde edilmiştir.

Betimsel araştırmalar aynı zamanda survey araştırmalar olarak da bilinmektedir. Survey araştırmalarında genellikle anket ve mülakat tekniklerinin büyük bir yeri vardır. Bu nedenle araştırmanın betimsel boyutunda, TM viyolonsel öğretiminde kullanılan sağ el ve sol el icra tekniklerine yönelik durumun ve sorunların belirlenmesi için araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket, TM viyolonsel icracı ve eğitimcilerine uygulanmıştır. Anket sonucunda TM viyolonsel eğitiminde uygulanan icra teknikleri ve öğretimde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşler saptanarak, TM viyolonsel eğitiminde sağ el ve sol el icra teknikleri öğretiminin eksiklikleri belirlenmiştir.

Bulgular

Viyolonsel dersi işleyişine yönelik aşağıdaki seçeneklerden hangisini tercih edersiniz?

Tablo 1 Ders Tercihi

Ders Tercihi	f	%
Öğretmen Merkezli	5	25
Öğrenci Merkezli	4	20
Cevap Yok	11	55
TOPLAM	20	100

Tablo 1'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %25 oran ile 5'i Öğretmen Merkezli, %20 oran ile 4'ü Öğrenci Merkezli yanıtını vermiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların viyolonsel öğretiminde "Öğretmen Merkezli" eğitimi tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Ayrıca bu soruda TM viyolonsel dersi eğitiminde öğretmen merkezli sistemin öğrenci merkezli sisteme göre daha çok kullanıldığı ve usta-çırak ilişkisiyle eğitimin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci seçimine yönelik dikkat ettiğiniz kriterleri, öncelik sırasına göre numaralandırarak belirtiniz.

Tablo 2 Öğrenci Seçimine Yönelik Kriterler

Öğrenci Seçim Kriteri	El Yapısı		Parmak Yapısı		Boy Uzunluğu		İşitme Yeteneği		Ritmik Algılama	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sıra	2	10	1	5	1	5	5	25	0	0
2. Sıra	2	10	2	10	0	0	0	0	5	25
3. Sıra	4	20	1	5	0	0	4	20	0	0
4. Sıra	1	5	4	20	1	5	0	0	4	20
5. Sıra	0	0	1	5	8	40	0	0	0	0
Cevap Yok	11	55	11	55	11	55	11	55	11	55
TOPLAM	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100

Tablo 2'ye göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; öğrenci seçimine yönelik katılımcıların 1. sırada %25 oran ile 5'inin işitme yeteneği, 2. sırada %25 oran ile 5'inin ritmik algılama, 3. sırada %20 oran ile 4'ünün el yapısı, 4. sırada %20 oran ile 4'ünün parmak yapısı, 5. sırada %40 oran ile 8'inin boy uzunluğu kriterleri olduğu belirlenmiştir.

K12 bu soru için "Kesinlikle istekli olması gerekiyor ve iyi derecede nota okuması gerekiyor" yorumunda bulunurken, K13 ise "Aslında azim ve yetenek bu iş için en önemlisi" ifadesini kullanmıştır. K15 "İşitme ve Ritmik duyum zaten giriş sınavlarında elemine edilmekte, diğer yukarıdan aşağı sıralama ile seçim fiziki seçim yapmaktayım" diye ifade ederken K20 ise "İşitme yeteneği yaylı sazların can damarıdır. Daha sonra parmak yapısı ve öğrencinin fiziksel yapısı önem taşır" diye yorum yapmıştır.

Bu doğrultuda; katılımcıların, işitme yeteneği ve ritmik algılama kriterlerinin viyolonsel eğitiminde en çok tercih ettikleri kriterler olduğu anket verilerinden elde edilmiştir.

Viyolonsel öğretiminde, eser seçimine yönelik herhangi bir kriteriniz var mıdır?

Tablo 3 Eser Seçimine Yönelik Kriterler

Eser Seçimine Yönelik Kriterler	Makam		Usul		Çalgı Teknikleri		Form (Tür)		TRT Repertuarı		Popüler Bestekârlar	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	4	20	2	10	8	40	5	25	1	5	0	0
Hayır	4	20	5	25	2	10	3	15	6	30	6	30
Cevap Yok	12	60	13	65	10	50	12	60	13	65	14	70
TOPLAM	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100

Tablo 3'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %40 oran ile 8'inin Çalgı tekniklerini, %25 oran ile 5'inin Formu (Tür), %20 oran ile 4'ünün Makamı, %10 oran ile 2'sinin Usulü ve %5 oran ile 1'inin ise TRT Repertuarını Eser seçimini kriter olarak kullandığı tespit edilmiştir. Eser seçimine yönelik kriterlerden olan "Popüler bestekârlar" seçeneğine hiçbir katılımcının cevap vermediği görülmüştür.

K12 bu soru için "Yukarıdaki bölümlerin hepsini teknik çalışırken yapıyoruz" ifadesini kullanmıştır.

Bu doğrultuda; katılımcıların eser seçiminde çoğunlukla çalgı teknikleri, form bilgisi ve makama yönelik bilgileri çoğunlukla tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Eser geçmeden önce etüt çalışmaları yapar mısınız? Yapıyorsanız etütleri kendiniz mi hazırlıyorsunuz?

Tablo 4 Eser Öncesi Etüt Çalışmaları ve Etüt Belirleme

Eser Öncesi Etüt Belirleme	Etüt Çalışmaları Yapar mısınız?		Etütleri Kendiniz mi Oluşturursunuz?	
	f	%	f	%
Evet	8	40	8	40
Hayır	1	5	1	5
Cevap Yok	11	55	11	55
TOPLAM	20	100	20	100

Tablo 4'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %40 oran ile 8'inin etüt çalışmaları yaptıkları ve etütleri kendilerinin belirlediği ifade edilmiştir.

K12 soruya yönelik olarak "Makamsal gam çalışması yaptırım" yorumunda bulunurken, K19 "Kendi hazırladıklarım ve hazır Batı etütleri" demiştir. K20 ise "Eser için etüt çalışmaları yapılabilir. Ama şart değildir. Hemen hemen her eser zaten bir etüt kıvamındadır. Ama eğitmen olarak ek etütler oluştururum." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların eser icrasından önce öğrencilere yönelik etüt çalışması yaptıkları ve etütleri ise kendilerinin hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eserin makamına yönelik dizi çalışmaları yaptırıyor musunuz?

Tablo 5 Eser Makamına Yönelik Dizi Çalışmaları

Dizi Çalışmaları Yaptırma	f	%
Evet	10	50
Hayır	0	0

Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 5'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %50 oran ile 10'unun dizi çalışması yaptırdığı görülmektedir.

Bu doğrultuda; katılımcıların, dizi çalışmaları yaptırmış oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Makam öğretiminde belirli bir sıra takip eder misiniz?

Tablo 6 Makam Öğretiminde Sıra Takibi

Makam Takibi	f	%
Evet, (Basit-Şed-Mürekkebi)	9	45
Hayır, (Karma Makamlar)	1	5
Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 6'ya göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %45 oran ile 9'unun makam öğretiminde belirli bir sıra takip ettiği, %5 oran ile 1'inin ise makam öğretiminde belirli bir sıra takip etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

K15 bu soru için "Müfredatta çalınan Batı Müziği eserlerine eş olabilecek makamlar tercih etmekteyim" yorumunda bulunmuştur.

Bu doğrultuda; katılımcıların makam öğretiminde Basit-Şed-Mürekkebi makam sıralamasını takip ettikleri tespit edilmiştir.

Basit makam öğretiminde öncelik sıranız var mıdır? Varsa belirtiniz.

Tablo 7 Basit Makam Öğretiminde Öncelik Sırası

Basit Makam Öğretiminde Öncelik Sıranız Var mıdır?	f	%
Evet	5	25
Hayır	4	20
Cevap Yok	11	55
TOPLAM	20	100

Tablo 7'ye göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %25 oran ile 5'inin Basit makam öğretiminde öncelik sıralamasına Evet yanıtı verdiği, %20 oran ile 4'ünün ise Basit makam öğretiminde öncelik sıralamasına Hayır yanıtı verdiği tespit edilmiştir.

K12 "Rast makamı ile başlarım" diye bir açıklamada bulunurken, K13 "Buselik-Rast-Hıcaz-Kürdi" sıralamasını oluşturmuştur. K14 "Rast makamı ve 5 sestem başlamayı daha uygun buluyorum" ifadesinde bulunurken K17 ise "1). Dügâh perdesi kararlı, 2). Rast perdesi kararlı" açıklamasında bulunmuştur. K20 ise "Tampere sistemine yakın makamlardan komalı makamların seviyesine göre bir skala izlenilebilir." diye görüşünü bildirmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların Basit makam öğretiminde öncelik sıralarının bulunduğu elde edilen veriler sonucunda tespit edilmiştir.

Şed (Göçürülmüş) makam öğretiminde öncelik sıranız var mıdır? Varsa belirtiniz.

Tablo 8 Şed (Transpoze) Makam Öğretiminde Öncelik Sırası

Şed (Transpoze) Makam Öğretiminde Öncelik Sıranız Var mıdır?	f	%
Evet	4	20
Hayır	6	30
Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 8'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların Şed (Göçürülmüş) makam öğretiminde öncelik sıralarının olup olmadıkları sorusuna %30 oran ile 6'sının Hayır yanıtını verdiği, %20 oran ile 4'ünün ise Evet yanıtı verdiği görülmüştür.

K9 bu soru için "Taksim ve Geçki yapabilecek seviyede" yorumunda bulunurken K13 "Mahur, Nihavend, Kürdîlihiczâr, Acemaşiran ve Sultanîyegâh" öncelik sırası olarak vurgulamış ve K14 ise "Nihavend, Mahur ve Acemaşiran'a öncelik veriyorum" söyleminde bulunmuştur.

Bu doğrultuda; katılımcıların Şed (Göçürülmüş) makam öğretiminde öncelik sıralarının bulunmadığı anket sonucunda tespit edilmiştir.

Mürekkeb (Bileşik) makam öğretiminde öncelik sıranız var mıdır? Varsa açıklayınız.

Tablo 9 Mürekkeb (Bileşik) Makam Öğretiminde Öncelik Sırası

Mürekkeb (Bileşik) Makam Öğretiminde Öncelik Sıranız Var mıdır?	f	%
Evet	3	15
Hayır	5	25
Cevap Yok	12	60
TOPLAM	20	100

Tablo 9'a göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %25 oran ile 5'inin Mürekkeb (Bileşik) makam öğretiminde öncelik sıralarının olmadıklarını ifade ederken, %15 oran ile 3'ünün Mürekkeb (Bileşik) makam öğretiminde öncelik sıralarının olduğunu bildirmişlerdir.

K13 "Hüzzam, Segâh, Saba, Nikriz ve Acem Kürdi" diye bir sıralama belirlerken, K14 ise "Nikriz, Acem Kürdi, Acem ve Neveser'e daha önce başlıyoruz" ifadesinde bulunmuştur. K15 "Yukarıdaki şema gibidir, bir de artık öğrencinin TSM dersinde müfredatında eş olarak gitmek daha sağlıklı olur." yorumunu yapmıştır.

Bu doğrultuda; katılımcıların Mürekkeb (Bileşik) makam öğretiminde öncelik sıralarının bulunmadığı anket sonucuna ulaşılmıştır.

Eser icrasından önce usul bilgisi verir misiniz?

Tablo 10 Eser İcrası Öncesi Usul Bilgisi

Eser Öncesi Usul Bilgisi Verir misiniz?	f	%
Evet	7	35
Hayır	3	15
Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 10'a göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; Eser icrası öncesinde usule yönelik katılımcıların %35 oran ile 7'sinin bilgi verdiği tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların eser icrasına başlamadan önce Usul bilgisi verdikleri gözlemlenmiştir.

Usul sırası takip eder misiniz?

Tablo 11 Usul Sırası Takibi

Usul Sırası Takip Eder misiniz?	f	%
Evet	5	25
Hayır	4	20
Cevap Yok	11	55
TOPLAM	20	100

Tablo 11'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların usul sırası takibine yönelik olarak %25 oran ile 5'inin düzenli bir sıra takibi yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Usul sırası takibine yönelik olarak %20 oran ile 4'ünün ise yukarıda belirtilen görüşün aksine bir fikir bildirdikleri dikkat çekmektedir.

Bu doğrultuda; katılımcıların büyük ölçüde usul sırası takip ettikleri belirlenmiştir.

Etüt ve eserlerde en çok kullandığınız 7 zamanlı usul aşağıdakilerden hangisidir?

Tablo 12 En Çok Kullanılan 7 Zamanlı Usul

7 Zamanlı Usullerin Kullanımı	f	%
Devr-i Hindi	1	5
Devr-i Turan	1	5
Hepsi	8	40
Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 12'ye göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %40 oran ile 8'inin 7 zamanlı usullerin çeşit olarak hepsini kullandıklarını beyan etmişlerdir.

7 zamanlı usulün kullanımına yönelik olarak %5 oran ile 1'inin ise yalnızca Devri Hindi ve Devri Turan usul çeşidini kullandığı tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların, 7 zamanlı usulün her iki şeklini de büyük ölçüde kullandığı belirlenmiştir.

Etüt ve eserlerde en çok kullandığınız 8 zamanlı usul aşağıdakilerden hangisidir?

Tablo 13 En Çok Kullanılan 8 Zamanlı Usul

8 Zamanlı Usullerin Kullanımı	f	%
Düyek	7	35
Müsemmen	0	0
Hepsi	3	15

Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 13'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların 8 zamanlı usullerin öğretimine yönelik %35 oran ile 7'sinin yalnızca Düyek usulünü yoğun olarak kullandığı anket sonucunda tespit edilmiştir.

8 zamanlı usullerin öğretimine yönelik %15 oran ile 3'ünün hepsini kullandığı saptanmıştır. Müsemmen usulün kullanımına yönelik hiçbir katılımcı cevap vermemiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların 8 zamanlı usulün yalnızca Düyek usulünü şeklini yoğun olarak kullandıkları belirlenmiştir.

Etüt ve eserlerde en çok kullandığınız 9 zamanlı usul aşağıdakilerden hangisidir?

Tablo 14 En Çok Kullanılan 9 Zamanlı Usul

9 Zamanlı Usullerin Kullanımı	f	%
Aksak	3	15
Ağır Aksak	1	5
Evfer	1	5
Raks Aksağı	0	0
Oynak	0	0
Hepsi	7	35
Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 14'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların 9 zamanlı usullerin kullanımına yönelik %35 oran ile 7'sinin hepsini kullandığı görülmüştür.

9 zamanlı usullerin kullanımına yönelik %15 oran ile 3'ünün yalnızca Aksak usulünü kullandığı görülürken %5 oran ile 1'inin ise Ağır Aksak ve Evfer usulünü kullandığı belirtilmiştir. Raks ve Oynak usulünün yalnız kullanımına yönelik ise hiçbir katılımcının cevap vermediği tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların, 9 Zamanlı usulün bütün türlerini kullandıkları anket sonucunda ortaya çıkmıştır.

Etüt ve eserlerde en çok kullandığınız 10 zamanlı usul aşağıdakilerden hangisidir?

Tablo 15 En Çok Kullanılan 10 Zamanlı Usul

10 Zamanlı Usullerin Kullanımı	f	%
Aksak Semai	7	35
Curcuna	3	15
Lenk Fahte	0	0
Çeng-i Harbi	0	0
Hepsi	2	10
Cevap Yok	8	40

TOPLAM	20	100
--------	----	-----

Tablo 15'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların 10 zamanlı usullerin kullanımına yönelik %35 oran ile 7'sinin yalnızca Aksak Semai usulünü, %15 oran ile 3'ünün yalnızca Curcuna usulünü ve %10 oran ile 2'sinin ise hepsini kullandığı tespit edilmiştir. Lenk Fahte ve Çeng-i Harbi usulü için hiçbir katılımcının cevap vermediği görülmüştür.

Bu doğrultuda; katılımcıların büyük ölçüde 10 zamanlı usulün Aksak Semai ve Curcuna usullerini kullandıkları tespit edilmiştir.

10 Zamanlı usullerden Aksak Semai usulünün kullanımının fazla olmasının sebebi, Saz Semaisi formundaki eserlerin bu usulle bestelenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Saz (Instrumental) formlarından Taksim Formunu, hangi düzeyde öğretmeye başlıyorsunuz?

Tablo 16 Taksim Formu Öğretim Düzeyi

Taksim Formu Öğretimi	Başlangıç		Orta		İleri	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenmiştir	3	15	3	15	4	20
Öğrenememiştir	0	0	0	0	0	0
Cevap Yok	17	85	17	85	16	80
TOPLAM	20	100	20	100	20	100

Tablo 16'ya göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların Taksim Formuna yönelik %20 oran ile 4'ünün İleri seviyede, %15 oran ile 3'ünün ise Başlangıç ve Orta seviyede öğretimini yaptıkları görülmüştür.

K12 "Öğrettiğim her makamda basit nağmelerle Taksim yaptırmaya çalışırım" görüşünü belirtmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcılar Taksim formu icrasının, İleri seviyede yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Saz (Instrumental) formlarından Taksim Formu, sizce kaç yıllık bir çalgı eğitiminden sonra icra edilebilir?

Tablo 17 Taksim Formunun Eğitim Döneminden Sonraki İcra Edilme Süresi

Taksim Formunun İcra Edilme Süresi	f	%
0-1 Yıl	0	0
1-2 Yıl	2	10
2-3 Yıl	2	10
3-4 Yıl	3	15
4+Yıl	2	10
Cevap Yok	11	55
TOPLAM	20	100

Tablo 17'ye göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların Taksim formunun icra edilme süresine yönelik %15 oran ile 3'ünün 3-4 yıl, %10 oran ile 2'sinin frekans dağılımına göre 1-2 yıl, 2-3 yıl ve 4+ yılı en uygun süre olarak belirlemişlerdir.

K12 bu soru için "Zamanla alakalı olduğunu düşünüyorum. Makama ve Tuşeye hâkim olmaya başladığı an yapılır." yorumunda bulunmuştur.

Bu doğrultuda; katılımcılar, bir öğrencinin 2 ile 4 yıl arasında olan viyolonsel eğitiminden sonra Taksim formunun icrasının gerçekleştirebileceğini beyan etmişlerdir.

TRT repertuarı haricinde Türk Sanat Müziği Sözlü ve Saz eserleri geçiyor musunuz? 5 örnek besteci-eser adı yazınız.

Tablo 18 TRT Repertuarı Dışında Geçilen Sözlü ve Saz Eserler

TRT Repertuarı Harici Çalışmalar	f	%
Göksel Baktagir	2	10
İhsan Özer, Haydar Tatlıyay, Ümmü Gülsüm, Asala Nasri, Orhan Gencebay	1	5
Hayır	6	30
Cevap Yok	11	55
TOPLAM	20	100

Tablo 18'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %30 oran ile 6'sının TRT Repertuarı Harici çalışmalara yönelik Hayır cevabını vermiştir. %10 oran ile 2'sinin Bestekâr ve Kanun sanatçısı Göksel Baktagir'in eserlerine yönelik çalışmalar yaptıklarını ifade ederken, %5 oran ile her bir katılımcının frekans dağılımına göre İhsan Özer, Haydar Tatlıyay, Ümmü Gülsüm, Asala Nasri, Orhan Gencebay'ın eserlerini kullandığını beyan etmiştir.

K13 bu soruya "Orta düzeyde Çeşitli formlar" yorumunda bulunurken K18 ise "İnsanların benimsemiş oldukları fantezi tarzında eserlerden seçmece olarak" yorumunda bulunmuştur.

Bu doğrultuda; katılımcıların büyük ölçüde TRT repertuarını seçtikleri tespit edilmiştir. Ancak TRT Repertuarı dışında Göksel Baktagir, İhsan Özer, Haydar Tatlıyay, Ümmü Gülsüm, Asala Nasri, Orhan Gencebay gibi bestecilerin eserlerinin de icra edildiği anketten elde edilen verilerle belirlenmiştir.

Türk Halk Müziğine yönelik eserler geçiyor musunuz? Geçiyorsanız örnek eser yazınız.

Tablo 19 Türk Halk Müziğine Yönelik Eser Çalışması

Türk Halk Müziğine Yönelik Eserler	f	%
Evet	4	20
Hayır	6	30
Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 19'a göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %30 oran ile 6'sının Türk Halk Müziğine yönelik eser geçmediklerini %20 oran ile 4'ünün ise Türk Halk Müziğine yönelik eserler geçtikleri belirlenmiştir.

K14 ve K19 bu soru için "Bazı Zeybekler çalabiliyoruz" derken K15 "Bazı ağıt formulu eserler" yorumunda bulunmuştur. K20 ise "TRT Repertuarında veya yeni derleme eserleri geçiyoruz" ifadesini kullanmıştır.

Bu doğrultuda; katılımcıların Türk Halk Müziğine yönelik Zeybek, Ağıt formulu eserler, beste türkülerin icrasını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Popüler Müzik türlerine yönelik eserler geçiyor musunuz? Geçiyorsanız hangi müzik türünde eserler geçiyorsunuz?

Tablo 20 Popüler Müzik Türlerine Yönelik Eser Çalışması

Popüler Müzik Türüne Yönelik Eserler	f	%
--------------------------------------	---	---

Evet (Pop- Jazz-Blues)	2	10
Hayır	6	30
Cevap Yok	12	60
TOPLAM	20	100

Tablo 20'ye göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların %30 oran ile 6'sının Popüler müzik türüne yönelik eser geçmediklerini ifade ederken %10 oran ile 2'sinin ise Evet (Pop, Jazz, Blues) yanıtı verdiği görülmüştür.

Katılımcı K16 "Pop, Jazz, Blues tarzıyla çalıştığını" K18 ise "Pop müzik tarzında çalıştığını" beyan etmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların, popüler müzik türleri içerisinde bulunan Pop, Jazz ve Blues tarzlarıyla ilgili oldukları ve bu tarzların icrasını da yaptıkları tespit edilmiştir.

Etüt ve eser öğretiminde, nüans terimleri kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız nüans terimlerini kendiniz mi belirliyorsunuz?

Tablo 21 Etüt ve Eser Öğretiminde Nüans Terimleri Kullanımı

Etüt ve Eser Kullanımında Nüans Kullanımı	Nüans Kullanıyor musunuz?		Nüansları Kendiniz mi Belirliyorsunuz?	
	f	%	f	%
Evet	6	30	6	30
Hayır	1	5	0	0
Cevap Yok	13	65	14	70
TOPLAM	20	100	20	100

Tablo 21'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; toplam 20 katılımcıya "Nüans kullanıyor musunuz" sorusu sorulmuş ve %30 oran ile 6'sının nüans terimlerini kullandıklarını, %5 oran ile 1'inin ise nüans terimlerini kullanmadığı belirlenmiştir. %65 oran ile 13 katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir.

Toplam 20 katılımcıya "Nüansları kendiniz mi belirliyorsunuz" sorusuna ise %30 oran ile 6 katılımcı "Evet kendim belirliyorum" yanıtını vermişlerdir. Hiçbir katılımcı bu soruyu hayır cevabı vermemiştir. %70 oran ile 14 katılımcı ise bu soruya cevap vermemiştir.

K20 bu soruya yönelik olarak "Standart nüans işaretlerini öğrencinin öğrenmesi gerekir. Bu sebeple Piano, mf ve Forte başta olmak üzere crescendo, diminuendo gibi terimleri öğretim" beyanında bulunmuştur.

Bu doğrultuda; katılımcıların nüans terimlerini kullandıkları ve nüans terimlerini kendilerinin belirledikleri tespit edilmiştir.

Bir öğrenci için başlangıç, orta ve ileri seviye viyolonsel öğretimi, sizce kaç yıl olmalıdır?

Tablo 22 Başlangıç-Orta- İleri Seviye Viyolonsel Öğretimi Süreleri

Eğitim Süreleri	1 Yıl		2 Yıl		3 Yıl		4 Yıl		5 Yıl		5+ Yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Başlangıç	1	5	5	25	2	10	1	5	1	5	0	0
Orta	0	0	2	10	3	15	3	15	1	5	0	0
İleri	0	0	2	10	3	15	3	15	0	0	1	5

Cevap Yok	19	95	11	55	12	60	13	65	18	90	19	95
TOPLAM	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100

Tablo 22'ye göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; için katılımcıların %25 oran ile 5'inin Başlangıç seviyesinde viyolonsel öğretimi için olması gereken sürenin 2 yıl olması gerektiği görülmüştür.

Katılımcıların %15 oran ile 3'ünün Orta seviye eğitiminin 3 yıl ile 4 yıl aralığında olması gerektiğini bildirmişlerdir.

Katılımcıların %15 oran ile 3'ünün İleri seviye eğitiminin 3 ile 4 yıl aralığında olması gerektiğini savundukları tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcılar Başlangıç seviyesinde eğitim sürelerinin en az 2 yıl, Orta ve İleri seviye için 3-4 yıl aralığında olması gerektiği görüşünü bildirmiştir.

Viyolonsel eğitimi alan bir öğrenci, sizce eğitiminin kaçınıcı yılında profesyonel bir toplulukta yer alabilir?

Tablo 23 Viyolonsel Eğitiminde Profesyonel Toplulukta Yer Alma Süresi

Topluluklarda Yer Alma Süreleri	f	%
0-2 Yıl	0	0
2-4 Yıl	0	0
4-6 Yıl	6	30
6-8 Yıl	0	0
8+ Yıl	4	20
Cevap Yok	10	50
TOPLAM	20	100

Tablo 23'e göre, anketten elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların bir öğrenci için %30 oran ile 6'sının 4-6 yıl, %20 oran ile 4'ünün ise 8+ yıllık eğitim hayatından sonra profesyonel bir toplulukta yer alabileceği görüşünü belirttikleri tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda; katılımcıların 6 yıllık bir eğitimden sonra herhangi bir öğrencinin, herhangi bir icra heyetinde yer almasında sakınca görmedikleri, ancak profesyonel topluluklarda ya da icra kurumlarında yer alabilmesi için en az 8 yıllık bilgi, tecrübe ve birikime sahip olması gerektiğini beyan etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

TM viyolonsel dersi öğretimine yönelik ankete katılan katılımcıların,

Öğretmen merkezli eğitimi büyük ölçüde kullandıkları ve Usta-Çırak ilişkisiyle eğitimi verdikleri, Çalgı seçim kriterleri içerisinde İşitme Yeteneği ve Ritmik Algılamamanın en çok tercih ettikleri, Eser seçiminde Çalgı Teknikleri, Form Bilgisi ve Makama yönelik kriterlere öncelik verdikleri, Eser icrasından önce öğrencilere yönelik etüt çalışması yaptırdığı ve etütlerin ise kendileri hazırladığı, Dizi çalışmaları yaptırmış oldukları, Basit-Şed-Mürekkebek makam sıralaması takip ettikleri, Şed (Göçürülmüş) Makam öğretiminde öncelik sıralarının bulunmadığı, Mürekkebek (Bileşik) makam öğretiminde öncelik sıralarının bulunmadığı, Eser icrasına başlamadan önce mutlaka Usul bilgisi verdikleri, Büyük ölçüde usul sırası takip ettikleri, 7 zamanlı usulün her iki çeşidinin de kullanıldığı, 8 zamanlı usulün yalnızca Düyek usulün tamamen kullanıldığı, 9 zamanlı usulün bütün çeşitlerinin kullanıldığı, 10 zamanlı usulün Aksak Semai ve Curcuna usullerinin kullanıldığı, İleri seviyede Taksim formu icrasının yapılması gerektiği, 2 ile 4 yıl arasındaki viyolonsel eğitiminden sonra bir öğrencinin Taksim formuna yönelik icra sergileyebilmesinin söz konusu olduğunu, TRT repertuarının tercih edildiği fakat Göksel Baktagir, İhsan Özer, Haydar Tatlıyay, Ümmü Gülsüm, Asala Nasri, Orhan Gencebay gibi bestecilerin sözlü ve saz eserlerinin de öğretildiği, Türk Halk Müziğine yönelik Zeybek, Ağıt ve çeşitli beste türküleri de öğretildiği, Popüler müzik türleri içerisinde bulunan Pop, Jazz ve Blues türlerinin kısmen kullanıldığı, Başlangıç seviyesinde eğitim süreleri en az 2 yıl, Orta ve İleri seviyede eğitim sürelerinin ise en az 3-4 yıl aralığında olması gerektiği, 6 yıllık bir

eğitimden sonra herhangi bir icra heyetinde yer almasında sakınca görülmediği, ancak profesyonel topluluklarda ya da icra kurumlarında yer alabilmesi için en az 8 yıllık bir bilgi, tecrübe ve birikime sahip olunmasının tavsiye edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

neriler

TM viyolonsel başlangıç seviye çalgı eğitiminde, ğrenci tarafından TM makamsal yapısı anlaşılması hususunda etkili olacağı düşünülerek BM tampere sistemine yakın makamlar öğretimde öncelikle kullanılmalıdır.

TM viyolonsel ğretiminde, özellikle 10 zamanlı usullere kadar olan küçük usuller yoğun olarak kullanılmalıdır.

Katılımcılara uygulanan ankete göre TM algı ğretiminde çoğunlukla usul ve form öğretiminin teferruatlı olarak gösterilmediği belirlenmiştir. TM teorisine genellikle eser dağarcığı oluşturulurken verilen bilgilerle sınırlı olarak değinilmektedir. Fakat usul ve form bilgisi Türk TM'nin temel unsurlarındandır. Bu konuda daha yoğun bir müfredat içerisinde bilgiler verilmelidir.

TM viyolonsel eğitiminde, temel çalgı icra teknikleri olarak; sağ el tekniklerinden pizzicato, legato, staccato, portato, tremolo, martele ve detache tekniklerinin ve sol el tekniklerinden vibrato, glissando, grupetto, mordant (mordent), çarpma ve trill tekniklerinin öğretilmesi hâlinde, ileri seviye çalgı icrasına geçiş yapılabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, tespit edilen icra tekniklerine yönelik çalışma ve etütler yoğun biçimde verilmelidir. Araştırma konusunun farklı yöntemler ya da farklı örneklemeler kullanarak yeni çalışmalarda konu olarak ele alınması ile elde edilen yeni sonuçların karşılaştırılması yapılarak değerlendirilmesi hâlinde yapılan bu çalışmanın güvenilirliği desteklenmelidir.

Kaynaklar

Felek, A. F. (2012). Türkiye' de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Viyolonsel Eğitiminde En ok Kullanılan Başlangıç Metotlarının Karşılaştırmalı Analizi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, E. (2010). Müzik ğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Makamsal Etüt ve Egzersizlerle Viyolonsel Eğitiminin Uygulanabilirliği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tanrıkorur, C. (1998). Müzik Kimliğimiz zerine Düşünceler. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.ř.

Yıldırım, O. ř. (Ed) (2012). Türk ve Batı Müziği algıları Viyolonsel Ders Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Piyano Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin İncelenmesi

Ahmet Can ÇAKAL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

ahmetcancakal@gmail.com

Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr

Özet

Profesyonel müzik eğitimi kapsamında yürütülen piyano öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesinde piyano öğrenimi gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimlerinin payı büyüktür. Piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri, öğrencilerin bu süreçteki öğrenme görevlerine nasıl ve ne şekilde motive oldukları sorularının cevaplanmasını sağlar. Öğrencilerin piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerinin ölçülebilmesi, bu odakta geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla mümkündür. Bu çalışmanın amacı: “Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin” piyano öğrenimi için yapı geçerliliğinin ve güvenirliğinin incelenmesidir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 6 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 461 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamındaki ölçek öğrenme (hedef/ustalık) yaklaşma, öğrenme (hedef/ustalık) kaçınma, performans (yetenek) yaklaşma ve performans (yetenek) kaçınma hedefi yönelimlerini içermektedir. Ölçeğin tamamı 21 maddedir.

Çalışma verilerinin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara göre: χ^2/sd oranı 2.30, AGFI değeri 0.90, GFI değeri 0.92, RMSEA değeri 0.053, NFI değeri 0.95, NNFI, CFI ve IFI değerleri ise 0.97 bulunmuştur. Bulgulardan elde edilen sonuçlar, çalışma kapsamında kurulan modelin veriyle mükemmel yakın bir uyumda olduğunu göstermiştir. Yapılan güvenirlilik analizi sonucunda alt boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayıları öğrenme yaklaşma hedefi yöneliminde 0.80, öğrenme kaçınma hedefi yöneliminde 0.87, performans yaklaşma hedefi yöneliminde 0.82, performans kaçınma hedefi yöneliminde 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlilik katsayısı ise 0.84’tür. Sonuçlar, “Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin” piyano öğrenimi için de yapısal geçerliliğe ve güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Piyano öğrenimi, başarı hedefi yönelimleri ölçeği, yapı geçerliliği, güvenirlilik.

Investigation of the Construct Validity and Reliability of the Achievement Goal Orientations Scale in Piano Learning

Abstract

The success goal orientations as a motivational concept have a significant role in the achievement of the goals of the piano teaching conducted within the scope of professional music education. Achievement goal orientations in piano learning provide answers to questions of how and in what way students are motivated to learn tasks in this process. The measurement of achievement goal orientations in piano teaching is possible with a valid and reliable measurement tool developed in this focus. The purpose of this study is to investigate the construct validity and reliability of the “Approaches in Instrument Learning Scale” in piano learning. The study group is made up of 461 students majoring in music education in six different Turkish universities in the 2018-2019 academic year. The scale includes learning (goal/mastery) approach orientation, learning (goal/mastery) avoidance orientation, performance (ability) approach orientation, and performance (ability) avoidance orientation. The scale is made up of 21 items.

According to the findings from the confirmatory factor analysis of the study data, the χ^2/df ratio was 2.30, AGFI value was 0.90, GFI value was 0.92, RMSEA value was 0.053, NFI value was 0.95, NNFI, CFI and IFI values were 0.97. The results obtained from the findings show that the model established in the study is nearly a perfect fit with the data. As a result of the reliability analysis, the reliability coefficients of the sub-dimensions were found to be 0.80 for the learning approach goal orientation, 0.87 for the learning avoidance goal orientation, 0.82 for the performance approach goal orientation, and 0.70 for the performance-avoidance goal orientation. The reliability

coefficient for the whole scale was 0.84. The results showed that “The Achievement Goal Orientations in Instrument Learning Scale” had a structural validity and reliability for piano learning.

Keywords: Piano learning, achievement goal orientations scale, construct validity, reliability.

Giriş

Piyano öğretimi öğrencide piyanoya ilişkin teknik ve müzikal kazanımların oluşturulması, oluşturulan teknik ve müzikal kazanımların geliştirilmesi, geliştirilen teknik ve müzikal kazanımların da yetkinleştirilmesi basamaklarından oluşur. Piyano öğretimindeki bu basamaklar birbirleriyle bir çarkın dişlileri gibi sıralı bir ilişki içerisinde. Bu sıralı ilişkinin aksamaması, çarkın ileriye doğru işleyişindeki sürekliliğin sağlanmasıyla mümkündür. Çarkın ileriye doğru işleyişindeki sürekliliğin sağlanmasında öğrencinin piyano öğrenimindeki motivasyonu önemli bir role sahiptir. Bu süreçte öğrencileri piyano öğrenme motivasyonuna sahip ya da piyano öğrenme motivasyonundan yoksun şeklinde nitelemek yerine; onların kendi başarıları için algıladıkları hedefler üzerine odaklanmak piyano öğretimindeki etkililiğin sağlanmasında daha işlevsel bir yaklaşım olacaktır. Bu noktada başarı hedefi yönelimi, piyano öğrenimi gören öğrencilerin sürece motive olma şekillerindeki farklılıklarının açıklanmasında önemli bir faktördür (Aydiner-Uygun, 2019).

Başarı hedefi yönelimi, öğrencilerin yeterlik ya da beceriyle ilgili durumlara yaklaşımlarında, öğrenme görevlerine katılma amaçlarında ve başarıya ulaşmak için izledikleri yollarda gözlenebilir. Piyano öğretiminde bir öğretmen, öğrencilerinin farklı başarı hedefi yönelimlerini benimsediklerini fark edebilir. Örneğin öğretmen; Elif isimli öğrencisinin piyanodaki müziğe çalışma nedeninin bestecisinin o müzikle anlatmak istediği müziksel iletiyi tam anlamıyla kavrama çabası olduğunu gözlerken (öğrenme/ustalık/hedef yaklaşma yönelimi), Merve isimli öğrencisinin piyanodaki müziğe çalışırken teknik ve müzikal unsurları yanlış öğrenmekten kaçındığına tanık olabilir (öğrenme/ustalık/hedef kaçınma yönelimi). Öğretmen, Ege isimli öğrencisinin piyanoya çalışma nedeninin diğer öğrencilerden daha iyi görünme çabası olduğunu fark ederken (performans/yetenek yaklaşma yönelimi), Cem isimli öğrencisinin piyano öğretimindeki öğrenme görevlerine diğerlerinin onu yetersiz ya da yeteneksiz olarak görmesini engelleme amacıyla yaklaştığını ve bunun için performansını sergilemekten kaçındığını düşünebilir (performans/yetenek kaçınma yönelimi).(Aydiner-Uygun, 2019).

Başarı hedefi yönelimi davranışın amaçlarını belirleyen inanç, yüklem ve duygular olarak tanımlanmaktadır. Başarı hedefi yönelimleri, bireyin yalnızca başarı görevlerinin peşinden gitme amacını içermez. Ayrıca bireylerin bir hedefe ulaşmadaki başarılarını değerlendirirken ölçüt aldığı belli bir standardı da yansıtır (Ames, 1992). Başarı hedefi yönelimi başlangıçta, öğrenme hedefi yönelimi ve performans hedefi yönelimi ayrımı bakımından kavramsallaştırılmıştır. Buna göre öğrenme hedefi yönelimi, görev temelli ve kişinin kendine dönük içsel yeterlik standartlarına odaklanırken; performans hedefi yönelimi kişilerarası yeterlik standartlarına odaklanır (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Başarı hedefi yöneliminin ikili modeli sonraki aşamada, yaklaşım ve kaçınma ayrımını kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu ayrıma göre; yaklaşım hedefleri pozitif olasılıkları elde etme çabasını vurgularken, kaçınma hedefleri ise negatif olasılıklardan kaçınma çabasını vurgular. Üçlü hedef yönelimi modelinin ardından öğrenme yöneliminin de yaklaşım ve kaçınma hedeflerine bölündüğü dörtlü (2x2) bir model sunulmuştur (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001).

Müzik alanındaki başarı hedefi yönelimlerinin ölçülebilmesi, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla mümkündür. Alanındaki çalışmalar incelendiğinde müzisyenlerin başarı hedefi yönelimlerinin, üçlü başarı hedefi yönelimi yapısı kullanılarak ölçüldüğü çalışmalara sıkça rastlanabilir (Örneğin; Lacaille, Koestner ve Gaudreau, 2007; Matthews ve Kitsantas, 2012; Miksza, 2011; Mentiş-Köksoy ve Aydiner-Uygun, 2018; Nielsen, 2008; Smith, 2005). Ancak buna karşın bir çalışmada (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash, 2002) dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısının ikili ve üçlü modellere kıyasla kestirimsel olarak daha yararlı olduğu açıklanmış, başka bir çalışmada (Miksza, Tan ve Dye, 2016) ise dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısının müzik alanı bağlamında diğer alanlardan daha farklı şekilde işleyebileceğine dair sonuçlar üretmiştir. Miksza, Tan ve Dye'nin (2016) dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısının müzik alanında farklı şekilde işlediği çıkarımını yaptıkları çalışmalarında, dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi modelinin başlangıçta verilerin analizine ikili ve üçlü model alternatiflerinden daha uygun olacağı varsayılmasına karşın; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans hedef yönelimlerinin gizil yapılarına işaret eden farklı bir üç boyutlu yapı ortaya çıkmıştır.

Müzik alanındaki başarı hedefi yöneliminin üçlü yapısına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, Midgley ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı görülmektedir (Örneğin; Nielsen 2008 yılındaki çalışmasında bu ölçeği enstrüman öğrenimine uyarlayarak kullanmıştır). Bu alanda dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda da Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı fark edilmektedir (Örneğin; Miksza, Tan ve Dye'nin 2016 yılındaki çalışmalarında bu ölçek enstrüman öğrenimine uyarlanarak kullanılmıştır). Türkiye’de başarı hedefi yönelimi konulu müzik alanındaki çalışmalar incelendiğinde ise Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği adına rastlanabilir. Bu ölçek, Aydiner-Uygun (2016, 2018) tarafından başarı hedefi yöneliminin dörtlü yapısının enstrüman öğrenimine uyarlanmasıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı: “Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri

Ölçeği'nin" piyano öğrenimi için yapı geçerliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'ne göre başarı hedefi yönelimleri: Öğrenme yaklaşma hedefi, öğrenme kaçınma hedefi, performans yaklaşma hedefi ve performans kaçınma hedefi yönelimi olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Aşağıda bu alt boyutlar kısaca açıklanmış ve öğrencilerin piyano öğrenimlerindeki başarı hedefi yönelimleri düzeylerinin ölçülmesine ilişkin maddeler tanıtılmıştır.

Öğrenme Yaklaşma Hedefi Yönelimi

Çalışma kapsamına alınan başarı hedefi yönelimi alt boyutlarından ilki öğrenme yaklaşma hedefi yönelimidir. Elliot ve Thrash'e (2001) göre öğrenme yaklaşma hedefi, bir öğrenme görevinde ustalaşmayı ya da gelişmeye çalışmayı ifade etmektedir. O halde, bir öğrencinin piyano dersinde çalıştığı etüdü ya da eseri teknik ve müzikal anlamda tüm yönleriyle öğrenmek için çabalaması o öğrencinin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimine meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersindeki öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutundaki düzeyleri, bu çalışmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte şu maddeler ile ölçülmektedir:

Piyano dersim süresince mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmeyi amaçlarım.

Piyanoda çalıştığım etüdü/eserin bestecisinin o etütle/eserle anlatmak istediği müziksel iletiyi kavrayıncaya kadar çalışmayı amaçlarım.

Piyanoya zihnimde belirlediğim çalma performansını elde edinceye kadar çalışmayı hedeflerim.

Piyanoya çalışma nedenim çalıştığım müziğin ilgimi çekmesidir.

Piyano dersinde verilen etüdü/eseri teknik ve müzikal açıdan tam anlamıyla öğrenmeyi amaçlarım.

Öğrenme Kaçınma Hedefi Yönelimi

Çalışma kapsamına alınan başarı hedefi yönelimi alt boyutlarından ikincisi öğrenme kaçınma hedefi yönelimidir. Öğrenme kaçınma hedefi yönelimi, bir öğrenme görevinde ustalaşmaya yakinken başarısızlığa uğramaktan kaçınmak ya da kişinin bilgisini, yeteneklerini ve becerilerini kaybetmekten kaçınmaya çalışmasını ifade etmektedir (Elliot ve Thrash, 2001). Bir öğrencinin piyano dersinde çalıştığı etüdü ya da eserin teknik ve müzikal unsurlarını yanlış öğrenmekten kaçınması, çalışmalarını yapabileceğinin en iyisini gerçekleştirmeden yarıda bırakması başka bir deyişle kendi öğrenimine olumsuz yönde ket vuruyor olması o öğrencinin piyano öğreniminde öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutuna meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersindeki öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutundaki düzeyleri bu çalışmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte şu maddeler ile ölçülmektedir:

Piyano derslerinde öğretilen konuları yanlış anlamaktan kaçınırım.

Piyanoda hedeflediğim performansa ulaşamamaktan kaçınırım.

Piyanoda çalıştığım etütteki/eserdeki teknik/müzikal unsurları tam anlamıyla öğrenememekten kaçınırım.

Piyanoda seslendireceğim etüdü/eseri çalışmam sonucunda öğrenilmesi gerekenleri yeterince öğrenememekten kaçınırım.

Piyanoda çalıştığım etüde/esere teknik/müzikal bütün yönleriyle hâkim olamamaktan kaçınırım.

Piyano dersimde öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınırım.

Piyanoda çalıştığım etüdü/eseri mükemmel bir şekilde öğrenememekten kaçınırım.

Performans Yaklaşma Hedefi Yönelimi

Çalışma kapsamına alınan başarı hedefi yönelimi alt boyutlarından üçüncüsü performans yaklaşma hedefi yönelimidir. Elliot ve Thrash'e (2001) göre performans yaklaşma hedefi yönelimi, bireyin diğer bireylerden daha iyi performans göstermeye çalışmasını ifade etmektedir. Bir öğrencinin piyano çalışırken diğer öğrencilerden daha iyi görünmeyi hedeflemesi ve yeterlilik durumunu diğer öğrencilerle kıyaslama yaparak belirlemesi, o öğrencinin performans yaklaşma hedefi yönelimine meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersindeki performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutundaki düzeyleri bu çalışmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte şu maddeler ile ölçülmektedir:

Piyanoyu diğer öğrencilerden daha iyi çalarsam kendimi okulda başarılı hissederim.

Benim için okuldaki diğer öğrencilerin iyi bir müzisyen olduğumu düşünmeleri önemlidir.

Piyanoda okulumuzda piyano çalan diğer öğrencilere göre daha iyi olmayı amaçlarım.

Piyano öğretmenime okuldaki öğrencilerin çoğundan daha iyi olduğumu göstermek isterim.

Piyanoda okulumuzda piyano çalan diğer öğrencilerden daha iyi olmak benim için önemlidir.

Performans Kaçınma Hedefi Yönelimi

Çalışma kapsamına alınan başarı hedefi yönelimi alt boyutlarının sonuncusu ise performans kaçınma hedefi yönelimidir. Elliot ve Thrash'e (2001) göre performans kaçınma hedefi yönelimi, diğer bireylerden daha kötü görünmekten kaçınmayı ifade etmektedir. Bir öğrencinin piyanoda başkalarının onu yetersiz ya da yeteneksiz olarak görmesini engellemek için performansını sergilemekten kaçınması, o öğrencinin performans kaçınma hedefi yönelimine meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersindeki performans kaçınma hedefi yönelimi boyutundaki düzeyleri bu çalışmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte şu maddeler ile ölçülmektedir:

Piyanoya çalışma nedenim diğerlerinin beni yetersiz olarak görmelerini istemememdir.

Piyanoda diğer öğrencilerden daha yetersiz görüneceğim (konser vb.) etkinliklerde görev almaktan kaçınırım.

Piyanoya çalışmamın önemli bir nedeni kendimi rezil etmek istemememdir.

Piyanoya çalışma nedenim piyano öğretmenimin benim diğer öğrencilerden piyano çalma konusunda yetersiz ya da yeteneksiz olduğumu düşünmemesi içindir.

Yöntem

Bu çalışma, tarama modelinde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 6 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 461 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteler: Atatürk Üniversitesi (n=73, %15.8), Balıkesir Üniversitesi (n=66, %14.3), Gazi Osman Paşa Üniversitesi (n=82, %17.8), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (n=79, %17.1), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (n=99, %21.5) ve Pamukkale Üniversitesi'dir (n=62, %13.4). Öğrencilerin %59.2'si kız ve %40.8'i erkektir. Öğrencilerin %21.5'i 1. sınıf, %23.9'u 2. sınıf, %26.2'si 3.sınıf ve %28.4'ü 4. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın bir kısım verileri kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu: Cinsiyet ve öğrenim görülen sınıfı belirlemeye yönelik 2 sorudan oluşmaktadır. Bir kısım veriler ise piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği, dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısına dayalı olarak (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001) ve başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Midgley ve ark., 1998; Elliot ve McGregor, 2001) ile bu ölçekler içerisinde Türkçeye uyarlanmış olan başarı hedefi yönelimi ölçekleri (Akın ve Çetin, 2007; Arslan ve Akın, 2015) ve enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Miksza, 2009; Miksza, Tan ve Dye, 2016) incelenerek Aydıner-Uygun (2016, 2018) tarafından enstrüman öğrenimine uyarlanmıştır. Ölçek, öğrenme hedefi yönelimi ve performans hedefi yönelimi olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme hedefi yönelimi boyutu öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi alt boyutlarını, performans hedefi yönelimi boyutu da performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefi yönelimi alt boyutlarını içermektedir. Ölçeğin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutunda 5 madde, öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutunda 7 madde, performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutunda 5 madde ve performans kaçınma hedefi yönelimi boyutunda da 4 madde bulunmaktadır. Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği kendini değerlendirme türünde bir ölçektir. Ölçek, bireylerin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (21) bölünerek, bireyin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi boyutlarındaki düzeyi hakkında bilgi edinilmektedir (Aydın-Uygun, 2016, 2018).

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında, piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin yapı geçerliliğine ilişkin kanıtları ortaya koymak amacıyla çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin piyano öğrenimine uyarlanmasındaki güvenilirliğine ilişkin kanıtları sunmak amacıyla da iç tutarlılık hakkında bilgi veren Cronbach Alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında yürütülen DFA için Lisrel 8.7 programından yararlanılırken, güvenilirlik çalışması kapsamında yürütülen analizler için SPSS 22 istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

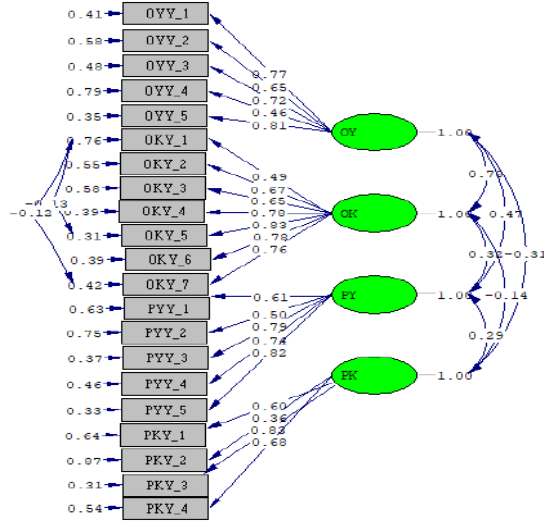
Bu bölümde, piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular, tablolar ve grafik halinde sunulmaktadır. Tablo 1’de piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin faktör yüklerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Tablo 10. Piyano Öğrenimine Uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Faktör Yüklerine İlişkin Dağılımlar

	Öğrenme Yaklaşma Yönelimi (ÖYY)	Öğrenme Kaçınma Yönelimi (ÖKY)	Performans Yaklaşma Yönelimi (PYY)	Performans Kaçınma Yönelimi (PKY)
ÖYY_1	.636			
ÖYY_5	.575			
ÖYY_9	.615			
ÖYY_13	.406			
ÖYY_21	.718			
ÖKY_2		.376		
ÖKY_6		.634		
ÖKY_10		.617		
ÖKY_14		.747		
ÖKY_16		.765		
ÖKY_17		.718		
ÖKY_19		.694		
PYY_3			.537	
PYY_7			.466	
PYY_11			.694	
PYY_15			.636	
PYY_18			.731	
PKY_4				.479
PKY_8				.297
PKY_12				.619
PKY_20				.549

Tablo 1’de; ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0.30 ila 0.77 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Grafik 1'de; piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğine ait model verilmiştir.



Grafik 16. Piyano Öğrenimine Uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğine Ait Model

Grafik 1'de de görüldüğü gibi; piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin maddeleriyle gizil değişkenler (latent variables) arasındaki standartlaştırılmış yükler 0.36 ve üstündedir. Modelin ki-kare değeri 416.37 olarak hesaplanmıştır ve serbestlik derecesi (sd) 181 bulunmuştur. Dolayısıyla $416.37/181=2.30$ değeri kabul edilebilir bir uyumun göstergesidir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Ölçeğe ait diğer uyum istatistikleri ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 11. Piyano Öğrenimine Uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Uyum İstatistikleri

Uyum istatistiği	Uyum Değerleri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Sonuç
χ^2	416.37			
χ^2 /sd	2.30	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0.053	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	Kabul edilebilir uyum
NFI	0.95	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	Mükemmel uyum
NNFI	0.97	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI < 0.97$	Mükemmel uyum
CFI	0.97	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$	Mükemmel uyum
GFI	0.92	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0.90	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	Mükemmel uyum
IFI	0.97	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$	Mükemmel uyum

Tablo 2'de DFA ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılan Ki-kare (χ^2), Ki-kare/Serbestlik Derecesi (χ^2 /sd), Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması (RMSEA), Ölçeklendirilmiş Uyum

İndeksi (NFI), Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) ve Artan Uyum İndeksi (IFI) değerlerine ilişkin dağılımlar verilmiştir. χ^2/sd oranının 2'den ve RMSEA değerinin 0.05'ten düşük çıkması; NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI ve IFI değerlerinin 0.95'ten yüksek çıkması model-veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2006; Yılmaz ve Çelik, 2009). Hesaplanan χ^2/sd oranının 3'ten, RMSEA değerinin 0.10'dan düşük çıkması, GFI değerinin 0.85'ten, AGFI değerinin 0.80'den büyük çıkması ise model-veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlardır (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; akt. Duyan ve Gelbal, 2008).

Tablo 2'de; χ^2/sd oranının 2.30, AGFI değerinin 0.90, GFI değerinin 0.92, RMSEA değerinin 0.053, NFI değerinin 0.95, NNFI, CFI ve IFI değerlerinin ise 0.97 olduğu görülmektedir. Bulgulara göre; NFI, NNFI, CFI, AGFI ve IFI uyum iyiliği değerlerinin mükemmel düzeylerde olduğu, χ^2/sd oranı ile RMSEA ve GFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum düzeylerinde olduğu söylenebilir. Tablodaki model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında da kurulan modelin veriyle mükemmel yakın bir uyum verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'nin piyano öğrenimine uyarlanmasıyla elde edilen ölçeğin faktör yapısının doğrulandığını ve bu bakımdan da yapısal geçerliliğe sahip bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Güvenirlilik

Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'nin piyano öğrenimi için güvenilirliğini sınamak amacıyla maddelerin birbirleriyle ve testin tamamıyla ne kadar tutarlı olduğunun ölçüsünü veren Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayıları öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi için 0.80, öğrenme kaçınma hedefi yönelimi için 0.87, performans yaklaşma hedefi yönelimi için 0.82, performans kaçınma hedefi yönelimi için 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0.84 olarak elde edilmiştir. Büyüköztürk'e (2009) göre; psikolojik testler için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Bulgular, Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'nin piyano öğrenimine uyarlanmasıyla oluşturulan ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının ölçeğin her bir alt boyutunun ve tamamının güvenilirliğe sahip olduğunu dolayısıyla maddelerin ölçülmek istenen yapıyı birbiriyle tutarlı bir şekilde ölçebildiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'nin piyano öğrenimi için yapısal geçerlilik ve güvenilirlik durumu incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; piyano öğrenimine uyarlanan ölçeğin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutunu 0.81'lik bir yükükle "Piyano dersinde verilen etüdü/eseri teknik ve müzikal açıdan tam anlamıyla öğrenmeyi amaçlarım" maddesinin en iyi açıkladığı görülmüştür (Bkz. Ek 1, madde 21). Ölçeğin öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutunu ise 0.83'lük bir yükükle en iyi "Piyanoda çalıştığım etüde/esere teknik/müzikal bütün yönleriyle hâkim olamamaktan kaçınırım" maddesinin açıkladığı belirlenmiştir (Bkz. Ek 1, madde 16). Ölçeğin performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutunu 0.82'lik bir yükükle en iyi "Piyanoda okulumuzda piyano çalan diğer öğrencilerden daha iyi olmak benim için önemlidir" maddesinin açıkladığı tespit edilmiştir (Bkz. Ek 1, madde 18). Son olarak ölçeğin performans kaçınma hedefi yönelimi boyutunu en iyi açıklayan maddenin 0.83'lük bir yükükle "Piyanoya çalışmamın önemli bir nedeni kendimi rezil etmek istememdir" maddesi olduğu bulunmuştur (Bkz. Ek 1, madde 12).

Çalışma verilerinin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara göre; piyano öğrenimine uyarlanan ölçeğin Ki-kare/Serbestlik Derecesi (χ^2/sd) oranı 2.30, Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) değeri 0.90 ve Uyum İyiliği İndeksi (GFI) değeri 0.92 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğe ilişkin Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması (RMSEA) değeri 0.053, Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi (NFI) değeri 0.95, Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Artan Uyum İndeksi (IFI) değerleri ise 0.97 bulunmuştur. Bulgulardan elde edilen sonuçlar, çalışma kapsamında kurulan modelin veriyle mükemmel yakın bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin her bir alt boyutunda ve tamamında 0.70 ve üzerinde bulunması ise ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak; Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'nin piyano öğrenimi için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Bu ölçeğin araştırmacılar için güçlü bir veri toplama aracı olacağı düşünülmektedir. Bunun için ölçeğin farklı örneklem gruplarına uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yinelenmesi önemlidir. Araştırmacılar piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri yapısıyla ilişkili olabilecek öğrenme yaklaşımları ve stratejileri, öz yeterlilik, yaşam doyumu gibi yapılarla bu yapı arasındaki ilişkileri inceledikleri yeni çalışmalarını gerçekleştirebilir ve böylece piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri yapısı ile farklı yapılar arasındaki bağlamsal ipuçlarına erişebilir.

Kaynaklar

- Akın, A., & Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, s.261-271.
- Arslan, S., & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), s.7-15.
- Aydiner-Uygun, M. (2016). Çalgıdaki başarı hedefi yönelimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Müzikte Performans, Uluslararası Müzik Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, s.371-384.
- Aydiner-Uygun, M. (2018) Enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi. IV. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, 4-7 Ekim 2018, Bodrum, Muğla.
- Aydiner-Uygun, M. (2019). Müzisyenlerin enstrüman öğrenimindeki psikolojik faktörler: Başarı hedefi yönelimleri, öğrenme yaklaşımları ve stratejiler. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Duyan, V., & Gelbal, S. (2008). Sosyal sorun çözme envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), s.7-28.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), s.1040-1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), s.169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), s.501-519.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*. 13(2), s.139-156.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), s.210-223.
- Haraackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), s.638-645.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Lacaille, N., Koestner, R. & Gaudreau, P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, 25(3), s.245-257.
- Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (2012). The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. *Psychology of Music*, 41 (5), s.630-646.
- Mentiş-Köksoy, A. & Aydiner-Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 36(3), s.313-333.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, s.113-131.
- Miksza, P. (2009). An investigation of the 2x2 achievement goal framework in the context of instrumental music. In L. K. Thompson and M. R. Campbell (Eds.), *Research perspectives: Thought and practice in music education* (pp. 81-100). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miksza, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, 39(1), s.50-67.
- Miksza, P., Tan, L. & Dye, C. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2x2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music*, 44(6), s.1372-1388.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91(3), s.328-346.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), s.235-247.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, 33(1), s.36-57.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). Using multivariate statistics (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
Yılmaz, V. & Çelik, H. E. (2009). LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-1. Ankara: Pegem Akademi.

EK 1: Piyano Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği
Piyano dersim süresince mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmeyi amaçlarım.

Piyano derslerinde öğretilenleri yanlış anlamaktan kaçınırım.

Piyanoyu diğer öğrencilerden daha iyi çalarsam kendimi okulda başarılı hissederim.

Piyano çalışma nedenim diğerlerinin beni yetersiz olarak görmelerini istemememdir.

Piyanoda çalıştığım etüdün/eserin bestecisinin o etütle/eserle anlatmak istediği müziksel iletiyi kavrayıncaya kadar çalışmayı amaçlarım.

Piyanoda hedeflediğim performansa ulaşamamaktan kaçınırım.

Benim için okuldaki diğer öğrencilerin iyi bir müzisyen olduğumu düşünmeleri önemlidir.

Piyanoda diğer öğrencilerden daha yetersiz görüneceğim (konser vb.) etkinliklerde görev almaktan kaçınırım.

Piyanoya zihnimde belirlediğim çalma performansını elde edinceye kadar çalışmayı hedeflerim.

Piyanoda çalıştığım etütteki/eserdeki teknik/müzikal unsurları tam anlamıyla öğrenememekten kaçınırım.

Piyanoda okumuzda piyano çalan diğer öğrencilere göre daha iyi olmayı amaçlarım.

Piyanoya çalışmamın önemli bir nedeni kendimi rezil etmek istemememdir.

Piyanoya çalışma nedenim çalıştığım müziğin ilgimi çekmesidir.

Piyanoda seslendireceğim etüdü/eseri çalışmam sonucunda öğrenilmesi gerekenleri yeterince öğrenememekten kaçınırım.

Piyano öğretmenime okuldaki öğrencilerin çoğundan daha iyi olduğumu göstermek isterim.

Piyanoda çalıştığım etüde/esere teknik/müzikal bütün yönleriyle hâkim olamamaktan kaçınırım.

Piyano dersimde öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınırım.

Piyanoda okulumuzda piyano çalan diğer öğrencilerden daha iyi olmak benim için önemlidir.

Piyanoda çalıştığım etüdü/eseri mükemmel bir şekilde öğrenememekten kaçınırım.

Piyanoya çalışma nedenim piyano öğretmenimin benim diğer öğrencilerden piyano çalma konusunda yetersiz ya da yeteneksiz olduğumu düşünmemesi içindir.

Piyano dersinde verilen etüdü/eseri teknik ve müzikal açıdan tam anlamıyla öğrenmeyi amaçlarım.

*Öğrenme Yaklaşma Hedefi Yönelimi: 1, 5, 9, 13, 21; **Öğrenme Kaçınma Hedefi Yönelimi: 2, 6, 10, 14, 16, 17, 19; ***Performans Yaklaşma Hedefi Yönelimi: 3, 7, 11, 15, 18; ****Performans Kaçınma Hedefi Yönelimi: 4, 8, 12, 20.

(Kodlama 1: Hiç, 2: Nadiren; 3: Ara sıra, 4: Sık sık, 5: Her zaman)

Piyano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimlerinin Pratik Süresi ve Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Ahmet Can ÇAKAL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

ahmetcancakal@gmail.com

Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı; Türkiye'deki üniversitelerin müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin piyanodaki pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeylerine göre incelenmesidir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 6 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 461 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri piyano öğrenimine uyarlanan "Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik sürelerinde artış oldukça öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik süreleri arttıkça performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin de kısmen yükseldiği, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Çalışmanın bu sonuçlarına ek olarak; öğrencilerin piyano dersindeki performans sınavlarından aldıkları puanlar yükseldikçe öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin de yükselmekte olduğu, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Piyano dersi, başarı hedefi yönelimi, pratik süresi, akademik başarı.

The Examination of Piano Lesson Achievement Goal Orientation According to Practical Duration and Achievement Variables

Abstract

The purpose of this study is to examine music education students' achievement goal orientation in piano lesson according to practical duration and achievement variables in the departments of music education in Turkish universities. The study group is made up of 461 students majoring in music education in six different Turkish universities in the 2018-2019 academic year. The study data were collected by the "Achievement Goal Orientation in Instrument Learning Scale". According to the study results; as the students' weekly working time in the piano increased, their learning approach and learning avoidance at goal orientation levels also increased. Also, it was found that as the weekly working time of the piano increased, the levels of performance approach goal orientation partially increased, whereas the performance-avoidance goal orientation levels decreased. In addition to these results; it was found that when the students got higher than the performance exams in the piano lesson, the levels of learning approach, learning avoidance, and performance approach goal orientation increased, whereas performance-avoidance goal orientation levels decreased.

Keywords: Music education, achievement goal orientation, practical duration, academic success.

Giriş

Piyano öğrenimi, profesyonel müzik eğitimi öğrencisinin piyanoyla tanıştığı ilk günden başlayarak uzun yıllar boyunca sürdürdüğü ya da sürdürmesi öngörülen yolculuğudur. Öğrenci bu yolculukta karşılaştığı güçlükler karşısında yılmadan, piyanoda edindiği bilgi ve beceriler üzerine daima yenilerini inşa ederek ilerleyebilmelidir. Öğrencinin piyanoda edindiği bilgi ve becerilerin üzerine daima yenilerini inşa edebilmesi; piyanoya düzenli, sürekli ve nitelikli bir şekilde çalışmasıyla mümkündür. Piyano çalışma süresi ve piyano çalışmalarındaki nitelik, öğrencilerin sürece motive olma şekillerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu süreçte öğrencileri piyano öğrenme motivasyonuna sahip ya da piyano öğrenme motivasyonundan yoksun şeklinde nitelikleme yerine; onların kendi başarıları için algıladıkları hedefler üzerine odaklanmak piyano öğretimindeki etkililiğin sağlanmasında daha işlevsel bir yaklaşım olacaktır. Bu noktada başarı hedefi yönelimi, piyano öğrenimi gören öğrencilerin sürece motive olma şekillerindeki farklılıklarının açıklanmasında önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Başarı

hedefi yönelimi, piyano öğretimindeki etkililiğin sağlanmasında öğrencilerin kendi başarıları için algıladıkları hedeflerin çözümlenmesine ilişkin bir yaklaşımın geliştirilmesine aracı olabilir (Aydiner-Uygun, 2019).

Başarı yönelimleri kuramı, bireylerin öğrenmeye ilişkin davranışlarını incelerken onların öğrenme görevleri ile ilgili edindikleri hedefleri temel alan bir kuram özelliği taşımaktadır. Bu nedenle bu kuram bireyleri motivasyona sahip ya da değil şeklinde ayırmak yerine, onların kendileri ve görevleri hakkındaki düşünce biçimlerinin neler olduğu sorusunu merkeze alır (Akın, 2006). Başarı hedefi yönelimi kavramı ilk olarak Dweck (1986) tarafından ikili bir model olarak sunulmuştur. Bu modele göre başarı hedefi yönelimleri, öğrenme ve performans hedefi yönelimleri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Daha sonra bu alandaki çalışmaların devam etmesiyle birlikte başarı hedefi yönelimleri, üçlü model olarak geliştirilmiştir (Elliot ve Church, 1997). Bu modelde ise performans yönelimleri yaklaşma ve kaçınma hedefleri olmak üzere iki alt boyuta bölünürken, öğrenme yönelimleri bir yaklaşma hedefi olarak ele alınmıştır. Üçlü modeli izleyen çalışmalarda (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001) öğrenme yöneliminin de yaklaşma ve kaçınma hedefleri olarak ikiye bölünmesiyle beraber başarı hedefi yönelimleri dördü (2x2'lik) model durumuna getirilmiştir.

Başarı hedefi yöneliminin dördü modelindeki öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi, bir öğrencinin daha önce göstermiş olduğu performanstan daha iyisini göstermeye çalışmasını gerekli kılar; öğrenme kaçınma hedefi yönelimi öğrencinin daha önce göstermiş olduğu performanstan daha kötüsünü göstermekten kaçınma mücadelesi vermesini gerekli kılar (Van Yperen, 2003). Performans yaklaşma yönelimine sahip öğrenci, olumlu bir şekilde değerlendirilmeyecekse çok fazla çaba harcamak istemez (Payne, Youngcourt ve Beaubien, 2007). Performans kaçınma yönelimi alt boyutu ise öğrencinin sahip olduğu beceri hakkında gelebilecek olumsuz yargılamaları engelleme isteğiyle performansını sergilemekten kaçınması şeklinde nitelenir (VandeWalle, 1997). Profesyonel müzik eğitimi kapsamındaki piyano derslerinde öğrenciler birbirlerinden farklı özellikler gösteren bu başarı hedefi yönelimlerine meyilli olabilir. Piyano dersindeki farklı başarı hedefi yönelimleri Aydiner-Uygun'un (2016) enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi boyutlarını açıklarken kullandığı örnekler piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerine uyarlanarak daha açık bir şekilde ifade edilebilir. Buna göre; bir öğrencinin piyanodaki müziğe bestecisinin anlatmak istediği müziksel iletiyi tam anlamıyla kavrama çabasıyla çalışması o öğrencinin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimine meyilli olduğunu, başka bir öğrencinin piyanoda çalıştığı müziği teknik ve müzikal açıdan yanlış öğrenmekten kaçınması ise o öğrencinin öğrenme kaçınma hedefi yönelimine meyilli olduğunu göstermektedir. Okulundaki diğer öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermek için piyano çalışan bir öğrenci performans yaklaşma hedefi yönelimine, buna karşın diğer öğrencilerin onu yetersiz ya da yeteneksiz olarak görmelerini engelleme isteğiyle piyanodaki performansını sergilemekten çekinen bir öğrenci ise performans kaçınma hedefi yönelimine meyillidir.

Başarı hedefi yönelimi, müzik eğitimi araştırmacılarının giderek artan önemle üzerinde durdukları bir konudur. Müzik alanında gerçekleştirilen başarı hedefi yönelimi ile ilgili çalışmalardan Lacaille, Koestner ve Gaudreau'nun (2007) çalışmalarında, ileri düzey sahne sanatları öğrencilerinin başarı hedefi yönelimleri ile performansları arasındaki ilişki açığa çıkarılmıştır. Söz konusu çalışmanın sonucunda öğrenme hedefi yönelimli öğrencilerin daha iyi performans sergileyen, performanstan sonra yaşam doyumu yaşayan ve kendi disiplinlerini terk etme niyetleri düşük olan öğrenciler oldukları belirlenmiştir. Buna karşın performans kaçınma yönelimli öğrencilerin performans sonrası yaşam doyumlarının daha düşük ve kendi disiplinlerini terk etme niyetlerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nielsen'in (2008) çalışmasında konservatuvar öğrencilerinin başarı hedefi yönelimi, öğrenme stratejileri ve enstrümental performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenme hedefi yönelimli öğrencilerin enstrümanlarına çalışırken daha fazla çeşitlilikte öğrenme stratejilerini kullandıkları ve enstrümanlarında daha iyi performans sergiledikleri belirlenmiştir. Başarı hedefi yönelimi ile ilgili birçok çalışması bulunan Miksza'nın (2011) çalışmasında bakır ve tahta nefesli enstrüman çalan üniversite öğrencilerinin müzik pratikleri ile başarı hedefi yönelimleri arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Miksza, Tan ve Dye'nin çalışmalarında (2016) ise ABD ve Singapur'da enstrümental müzik öğrenimi gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri incelenmiştir. Schatt'ın (2011) çalışmasında, bir müzisyen örneği üzerinden başarı motivasyonu ile ilgili literatür özetlenmiştir. Matthews ve Kitsantas'ın (2012) çalışmalarında, orkestra şefinin hedef yöneliminin ve paylaşılan performans ipuçlarını kullanmasının, orkestra üyelerinin motivasyonel inançları ve performansları üzerindeki rolü incelenmiştir.

Aydiner-Uygun'un (2018a) çalışmasında, müzik eğitimi ana bilim dallarında farklı enstrümanların öğrenimlerini gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin yüksek, performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Mentiş-Köksoy ve Aydiner-Uygun'un (2018) çalışmalarında da müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimi düzeyleri genel bir çerçevede ele alınarak incelenmiş, çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğrenme hedefi yönelimi ve performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin yüksek, performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan anlaşılacağı gibi ilgili alan yazında, enstrüman öğretimi kapsamında özellikle piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin incelendiği çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak piyano

dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin ayrı bir şekilde ele alınması, bu alandaki öğrenci, eğitimi ve araştırmacılar için daha işlevsel olabilir. Piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerinin piyanodaki pratik süresi ve akademik başarı düzeylerinin açıklanmasında da önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan mevcut çalışmanın amacı: “Türkiye’deki üniversitelerin müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin piyanodaki pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeylerine göre incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 6 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 461 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteler: Atatürk Üniversitesi (n=73, %15.8), Balıkesir Üniversitesi (n=66, %14.3), Gazi Osman Paşa Üniversitesi (n=82, %17.8), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (n=79, %17.1), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (n=99, %21.5) ve Pamukkale Üniversitesi’dir (n=62, %13.4). Öğrencilerin %59.2’si kız ve %40.8’i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın bir kısım verileri kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu: Cinsiyet, sınıf, piyanodaki haftalık pratik süresi ve piyanoda dersindeki akademik başarı düzeyini belirlemeye yönelik 4 sorudan oluşmaktadır. Çalışmadaki bir kısım veriler ise piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği, dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısına dayalı olarak (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001) ve başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Midgley ve ark., 1998; Elliot ve McGregor, 2001) ile bu ölçekler içerisinde Türkçeye uyarlanmış olan başarı hedefi yönelimi ölçekleri (Akın ve Çetin, 2007; Arslan ve Akın, 2015) ve enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Miksza, 2009; Miksza, Tan ve Dye, 2016) incelenerek Aydın-Uygun (2016, 2018b) tarafından enstrüman öğrenimine uyarlanmıştır.

Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği, öğrenme hedefi yönelimi ve performans hedefi yönelimi olmak üzere 2 ana boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme hedefi yönelimi boyutu öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi alt boyutlarını, performans hedefi yönelimi boyutu da performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefi yönelimi alt boyutlarını içermektedir. Ölçeğin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutunda 5 madde, öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutunda 7 madde, performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutunda 5 madde ve performans kaçınma hedefi yönelimi boyutunda da 4 madde bulunmaktadır. Ölçek, bireylerin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (21) bölünerek, bireyin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi boyutlarındaki düzeyi hakkında bilgi edinilebilir (Aydın-Uygun, 2016, 2018b). Bu çalışmadaki ölçek, bahsedilen ölçeğin piyano öğrenimine uyarlanmasıyla elde edilmiştir. Ölçeğin piyano öğrenimine uyarlanması sonucunda oluşan model, veriyle mükemmel yakın bir uyum göstermiştir. Piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi için 0.80, öğrenme kaçınma hedefi yönelimi için 0.87, performans yaklaşma hedefi yönelimi için 0.82 ve performans kaçınma hedefi yönelimi için 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise 0.84 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Analizler için gerekli olan normallik varsayımı ve varyans homojenliği varsayımı sırasıyla Kolmogorov-Smirnov ve Levene testleriyle incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklem t testi ve Tek Yönlü ANOVA’dan yararlanılmıştır. Bulgular 0.05 geçerlilik düzeyine (p) göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubu öğrencilerinin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin piyanodaki pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre incelenmesinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Piyano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimi Düzeylerinin Piyanodaki Haftalık Pratik Süresine Göre Karşılaştırılması

Başarı Hedef Yönelimi	Haftalık çalışma süresi	N	\bar{X}	S _x	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
ÖYY	1) 1-2 saat	174	16.94	4.50	1496.02	4	374.01	23.98	.000	1-2,3,4,5 2-4,5
	2) 3-4 saat	147	19.66	4.08	7112.59	456	15.60			
	3) 5-6 saat	57	20.63	3.42	8608.61	460				
	4) 7-8 saat	38	21.42	2.62						
	5) 8 saat ve üzeri	45	21.69	2.49						
ÖKY	1) 1-2 saat	174	23.71	6.08	1614.54	4	403.64	10.06	.000	1-2,3,4,5 2-5
	2) 3-4 saat	147	26.35	6.89	18300.07	456	40.13			
	3) 5-6 saat	57	27.70	5.67	19914.61	460				
	4) 7-8 saat	38	28.11	5.94						
	5) 8 saat ve üzeri	45	28.80	6.52						
PYY	1) 1-2 saat	174	14.39	5.54	397.21	4	99.30	3.28	.011	1-3,5 2-3,5
	2) 3-4 saat	147	14.20	5.23	13792.15	456	30.25			
	3) 5-6 saat	57	16.63	5.84	14189.36	460				
	4) 7-8 saat	38	15.50	5.55						
	5) 8 saat ve üzeri	45	16.36	5.74						
PKY	1) 1-2 saat	174	9.98	4.10	685.18	4	171.29	12.82	.000	1-2,3,4 1,2,3,4-5
	2) 3-4 saat	147	8.25	3.56	6092.39	456	13.36			
	3) 5-6 saat	57	8.12	3.54	6777.57	460				
	4) 7-8 saat	38	7.82	3.27						
	5) 8 saat ve üzeri	45	6.00	2.33						

Tablo 1'deki bulgularda görüldüğü gibi; öğrencilerin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeyleri, piyanodaki haftalık pratik sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tablo incelendiğinde; öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik süreleri arttıkça öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=23.98$, $p<.05$), öğrenme kaçınma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=10.06$, $p<.05$) ve performans yaklaşma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=3.28$, $p<.05$) düzeylerinin de yükselmekte olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu bulgusuna karşın öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik süreleri arttıkça, performans kaçınma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=12.82$, $p<.05$) düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Bulgulardan, öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik sürelerindeki artışın başarı hedefi yöneliminin olumlu olarak nitelendirilebilecek boyutlarında (öğrenme yaklaşma/kaçınma ile performans yaklaşma hedefi yönelimleri) olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin piyanodaki pratik süreleri azaldıkça başarı hedefi yöneliminin en olumsuz boyutu olarak nitelendirilebilecek performans kaçınma hedefi yönelimi boyutundaki düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Bulgular; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimlerinin piyanodaki haftalık pratik sürelerindeki artışı sağladığı, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimlerinin piyanodaki haftalık pratik süresinin azalmasına yol açtığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 13. Öğrencilerin Piyano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimi Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Başarı Hedef Yönelimi	Sınav Notu	N	\bar{X}	S _x	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
ÖYY	1) 30-44	33	15.00	4.62	1842.97	3	614.32	41.50	.000	1-2,3,4 2-3,4 3-4
	2) 45-63	108	16.86	4.23	6765.64	457	14.80			
	3) 64-81	153	19.26	4.14	8608.61	460				
	4) 82-100	167	21.21	3.08						
ÖKY	1) 30-44	33	21.76	5.52	2042.21	3	680.74	17.41	.000	1-3,4 2-3,4 3-4
	2) 45-63	108	23.74	6.52	17872.40	457	39.11			
	3) 64-81	153	25.70	6.14	19914.61	460				
	4) 82-100	167	28.31	6.32						

PYY	1) 30-44	33	11.36	4.57	905.31	3	301.77	10.38	.000	1-2,3,4 2-3,4 3-4
	2) 45-63	108	13.63	5.48	13284.05	457	29.07			
	3) 64-81	153	15.03	4.93	14189.36	460				
	4) 82-100	167	16.28	5.87						
PKY	1) 30-44	33	10.39	4.19	246.33	3	82.11	5.75	.001	1-3,4 2-4 3-4
	2) 45-63	108	9.13	3.96	6531.24	457	14.29			
	3) 64-81	153	8.79	3.87	6777.57	460				
	4) 82-100	167	7.81	3.49						

Tablo 2'deki bulgularda görüldüğü gibi; öğrencilerin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeyleri, akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tablo incelendiğinde; öğrencilerin piyano dersindeki akademik başarı puanları yükseldikçe öğrenme yaklaşma ($F_{(3,457)}=41.50$, $p<.05$), öğrenme kaçınma ($F_{(3,457)}=17.41$, $p<.05$) ve performans yaklaşma ($F_{(3,457)}=10.38$, $p<.05$) hedefi yönelimindeki düzeylerinin de yükselmekte olduğu görülmektedir. Bu bulgunun tersi şekilde öğrencilerin piyano dersindeki akademik başarı puanları yükseldikçe, performans kaçınma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=5.75$, $p<.05$) düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak; piyano dersindeki akademik başarı düzeyleri üzerinde öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimlerinin destekleyici oldukları, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimlerinin piyano dersindeki akademik başarı düzeyleri üzerinde olumsuz etkilerde bulunduğu söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada profesyonel müzik eğitimi kapsamında yürütülen piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin, piyanodaki pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre ne şekilde farklılaşmakta olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın piyanodaki pratik süresi değişkeniyle ilişkili sonuçlarına göre; öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik sürelerinde artış oldukça, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik süreleri arttıkça performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin de kısmen yükseldiği, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzer şekilde Aydıner-Uygun'un (2018a) çalışmasının sonucunda da enstrüman öğrenimi gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutlarındaki düzeylerinin öğrencilerin enstrümanlarındaki pratik süreleri yükseldikçe yükselmekte olduğu, performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin ise düşüş gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak Aydıner-Uygun'un (2018a) çalışmasında, öğrencilerin performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutundaki düzeylerinde enstrümanlarındaki haftalık pratik sürelerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Mentiş-Köksoy ve Aydıner-Uygun'un (2018) müzik öğretmen adaylarının başarı hedefi yönelimlerini bütüncül bir şekilde inceledikleri çalışmalarında da yine bu çalışmada elde edilen sonuçlarla aynı doğrultuda öğrenme hedefi yönelimlerinin öğrencilerin müzik alanıyla ilgili çalışmaya ayırdıkları süreyi olumlu yönde, performans kaçınma hedefi yönelimlerinin ise olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Bu çalışmanın akademik başarı düzeyi değişkeniyle ilişkili sonuçlarına göre; öğrencilerin piyano dersindeki akademik başarı puanları yükseldikçe öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimindeki düzeylerinin de yükselmekte olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucuna karşın öğrencilerin piyano dersindeki akademik başarı puanları yükseldikçe, performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Aydıner-Uygun'un (2018a) çalışmasında da öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yükseldikçe öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin de yükseldiği, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü bulunmuştur. Yine bu çalışmanın sonuçları Mentiş-Köksoy ve Aydıner-Uygun'un (2018) çalışmalarının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Mentiş-Köksoy ve Aydıner-Uygun'un (2018) çalışmalarında öğrencilerin öğrenme hedefi ve performans yaklaşma hedefi yönelimlerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde pozitif yönde bir etkiye, performans kaçınma hedefi yönelimlerinin ise akademik başarı düzeyleri üzerinde negatif yönlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, McPherson ile McCormick'in (1999) ve Miksza'nın (2006) çalışmalarının sonuçlarını da desteklemektedir. McPherson ve McCormick (1999), fazla miktarda pratik yapan piyano öğrencilerinin, başarıları ya da tersi durumda çabalarını ilgilendiren durumlara ilişkin ciddi yargılarda bulduklarını ve zihinlerinde prova yapmaya daha yatkın olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca pratiğe daha çok zaman harcadığını bildirilen öğrencilerin, etkili öğrenmeyi sağlayan metotlarla pratiklerini organize etmeye daha yetkin olduklarını belirlemişlerdir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuç, pratik esnasında daha fazla bilişsel uğraş içerisinde olan öğrencilerin sadece daha fazla pratik yapmaya

yetkin olduklarını değil, aynı zamanda öğrenmelerinde de daha yetkin olabildiklerini göstermektedir. Miksza'nın (2006) çalışmasının sonucunda da kişisel hedefleri karşılama ve enstrümanlarıyla ilgili ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelme adına içsel olarak güdülenmiş (öğrenme hedefi yönelimli) öğrencilerin, daha büyük oranlarda pratik yapma verimliliği ve pratik yapma süresi bildirdikleri belirlenmiştir.

Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerinden öğrenme yaklaşma/kaçınma ile performans yaklaşma hedefi yönelimlerinin piyanodaki haftalık pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeylerindeki yükselişi desteklediği çıkarımı yapılabilir. Bu bakımdan öğrencilerin piyano derslerindeki başarı hedefi yönelimlerinde oluşturulabilecek olumlu yöndeki değişimlerin aynı zamanda olumlu öğrenme çıktılarını sağlayabileceği düşünülebilir. Bunun için öğrencilerin piyano öğrenimlerindeki olumlu öğrenme çıktılarının oluşturulabilmesinde onları en çok destekleyebilecek hedef yönelimi olan öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutundaki düzeylerini yükseltebilecek öğretim yöntem ve stratejilerinin sınındığı yeni çalışmaların yapılması önerilebilir. Piyano öğrenimi gören öğrencilerin ve piyano öğretimi veren öğretmenlerin başarı hedefi yönelimleri konusunda bilgilendirilmeleri bu konuda farkındalık oluşturabilir. Piyano dersindeki öğretim ortamlarının öğrenme hedefi yönelimlerini teşvik edecek şekilde düzenlenmesi hususunda önlemler alınabilir. Araştırmacılar, piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerini daha geniş örneklem grupları ile çalışarak tekrarlayabilir. Piyano öğrenimi gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimlerindeki farklılıklara yönelik gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılacak yeni çalışmalar aracılığıyla nedensel sonuçlara ulaşılabilir. Araştırmacılar, piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin bu çalışmada ele alınan değişkenler dışındaki değişkenlerle ilişkilerini irdeleyebilir.

Kaynaklar

- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Yüksek lisans tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12.
- Arslan, S. & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Aydiner-Uygun, M. (2016). Çalgıdaki başarı hedefi yönelimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Müzikte Performans, Uluslararası Müzik Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, 371-384.
- Aydiner-Uygun, M. (2018a). Genç müzik öğretmeni adaylarının enstrüman öğrenimlerindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin incelenmesi. İçinde N. Dellal & Ö. Yıldız (Editörler), Eğitim, Gençlik ve Gelecek (ss.317-330), Türkçe Özel Seri, Düsseldorf/Germany: Lambert Academic Publishing.
- Aydiner-Uygun, M. (2018b). Enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi. *IV. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 4-7 Ekim 2018, Bodrum, Muğla.
- Aydiner-Uygun, M. (2019). *Müzisyenlerin enstrüman öğrenimlerindeki psikolojik faktörler: Başarı hedefi yönelimleri, öğrenme yaklaşımları ve stratejiler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychology*, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Lacaille, N., Koestner, R. & Gaudreau P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, 25(3), 245-257.
- Matthews, W. K. & Kitsantas, A. (2012). The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. *Psychology of Music*, 41(5), 630-646.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Miksza, P. (2006). An exploratory investigation of self-regulatory and motivational variables in the music practice of junior high band students. *Contributions to Music Education*, 33(2), 9-26.
- Miksza, P. (2009). Relationships among impulsivity, achievement goal motivation, and the music practice of high school wind players. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (180), 9-27.
- Miksza, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, 39(1), 50-67.
- Miksza, P., Tan, L. & Dye, C. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2x2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music*, 44(6), 1372-1388.
- Mentiş-Köksoy, A. & Aydın-Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 36(3), 313-333.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), 235-247.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150.
- Schatt, M. D. (2011). Achievement motivation and the adolescent musician: A synthesis of the literature. *Research & Issues in Music Education*, 9(1), 9-28.
- Van Yperen, N. W. (2003). Task interest and actual performance: The moderating effects of assigned and adopted purpose goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1006-1015.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.

Şarkı Söyleme ve Konuşmada Sesin Şekillenmesi ve Artikülasyonun Sağlanmasında Rezonans Bölgesinin Rolü

Doç. Dr. Ayhan HELVACI

Özet

Yaratıcılık, hayal gücü ve duyguların etkili şekilde ifade edilebilmesini sağlayan müzik sanatında; hiçbir müzik aletinde bulunamayacak estetik ve ifade gücü insan sesiyle en yüksek düzeyde sunulabilmektedir. Bu nedenle bu enstrümanı kullanacak olan şarkıcının fiziksel yapısı, psikolojisi, kişisel özellikleri ve aldığı eğitimi üretilen sesin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Şarkı söyleme sırasında şarkıcının vokal sanata ait çeşitli parametrelerin hangilerini ve nasıl kullandığı hususu şarkıcının ürettiği duyumu biçimlendirir. Beden mükemmel tonları üretirken, bu aşamada etkin rol alan organlar örneğin gırtlak zorlanmadan ses üretimine devam edecek ve zahmetsizce yankılanacaktır. Bu yankı sesin kalitesi yüksek, gür, zengin, sıcak ve renkli bir tınıya sahip olmasına neden olacaktır. Bu çalışmada; şarkı söyleme ve konuşmada sesin şekillenmesi ve artikülasyonun sağlanmasında rezonans bölgesinin rolü uzman görüşleri doğrultusunda örnekleriyle incelenmiş ve tartışılmıştır. Çalışma sonucunda; insanda sesin şekillenmesi ve artikülasyonun sağlanmasında rezonans bölgesinin kullanım özelliğinin çok önemli bir role sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Şarkı Söyleme, Konuşma, Rezonans Bölgesi, Artikülasyon

Giriş

Ses bir enerji olarak kabul edilmektedir. Çünkü titreşen moleküllerin ortam moleküllerini harekete geçirerek yayılması sonucu ortaya çıkan bir hareket enerjisidir. Bu enerjinin yayılabilmesi ve alıcı organ kulağa iletebilmesi için hava, sıvı ve katı ortamlardan birisinin olması gereklidir (Selen,1979).

Ses yalnızca insanların iletişim kurmak amacıyla kullandıkları bir araç değildir. Aynı zamanda ilk müzikal çalgı olarak da kabul edilmektedir. Şarkı söyleme ve konuşma arasındaki başlıca fark, şarkı söylemede sesli fonemlerin uzatılması ve bunlara belirli bir perde verilmesi olayıdır. Her ne kadar şarkı söyleme doğuştan gelen doğal kalitesine rağmen, şarkı söyleme sesinin sanatsal amaçlar için eğitilmesi, müzik eğitiminin (her öğrencinin anatomik yapısındaki farklılıklardan dolayı) en zor ve birikim gerektiren dallarından biri olarak kabul edilmektedir. Ses sanatçısı içinde bir çalgı barındırmaktadır. Bu nedenle sesin kaliteli çıkması şarkıcının fiziksel ve ruhsal durumuna sıkı sıkıya bağlıdır.

Ses eğitimi; içinde konuşma, şarkı ve şan eğitimlerini de barındıran, sesi doğru oluşturup kullanmaya yönelik davranışların kazandırıldığı, geniş kapsamlı disiplinler arası bir özel alan eğitimidir (Töreyn,1998).

Şarkıcı için gırtlak kontrolü konuşmacıya göre çok daha net olmak zorundadır. Söylenecek olan müziğin bestecisi, gırtlak ve gırtlak ile insan kulağı arasındaki koordinasyonu, konuşma modunda kullanılan çok ötesinde zorlayan ses perdeleri ve ritmik unsurlar belirlemiştir. Kingel ve Chodzko-Zajko'nun ifadesine göre, gırtlak kontrolünün akciğer gırtlak, rezonatör ve diğer eklemel organların hassas dengesine bağlı olduğu bilinmektedir ki bunlarda sonuçta sinirsel, endokrin (iç salgıya ait), iskelet ve kas sistemlerinin herhangi birisinin fonksiyonundaki bozulmalar potansiyel olarak ses kalitesinin azalmasıyla sonuçlanabilir. Boğaz hastalıkları uzmanı bir doktorun yukarıda sözü edilen sistemlerin yapısal ve fonksiyonel bütünlüğünü kontrol ettiğini düşünerek, öğrencinin duruşunu, solunumunu, fonasyonunu, rezonansını ve artikülasyonunu değerlendirmede en büyük görev ses eğitimcisine düşmektedir. Ses eğitimcisi burada oluşabilecek sorunları gidermeye yönelik çalışmalar yapmalı ve kişisel ve yapısal farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitimi sürdürmelidir (Sazak, 2001).

Konuşma; kişinin kendisi ve çevresiyle sözel ilişkiler kurmasına ve sürdürmesine yardımcı olan, geleneksel sesli sembollerin yer aldığı bir iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır. Konuşma, akciğerlerden çıkan havanın sese dönüşmesidir. Bu ses, ses tellerinin üst tarafındaki rezonans boşluklarında büyür ve zenginleşir ve artiküle organları aracılığı ile çeşitli şekillere girerek ünlü ve ünsüz sesleri oluşturmasıyla harflere dolayısıyla anlamlı kelimelere ve konuşmaya dönüşmektedir (Ömür, 2001). Konuşma; solunum, larenks ve ses alanı yapılarının etkileşiminin bir ürünüdür. Larenks, solunum sistemini, boğaz, ağız ve burun hava geçiş yollarını bağlayan bir valf olarak görev yapar (Huang,2000).

Russell, konuşma ve şarkı söylemede gırtlak, farenks dil ve yumuşak damağın faaliyeti hakkındaki bilgiye katkıda bulunmuştur. Gırtlak boşluğunun doğrudan gözlemi ve fotoğraflanması için bir gırtlak periskopu, dilin ve damağın hareketlerinin gözlenmesi için yanıl x ışını fotoğraflaması kullanmıştır. Böylece gırtlak boşluğunun yalnızca farklı perdelerin üretildiği zaman değil, farklı sesli harflerin oluşturulduğu zamanda önemli değişimler geçirdiğini göstermiştir (Satalof,1991).

Rezonans ve Rezonatör

Fiziksel anlamda rezonans, ilk titreşimin kendisiyle uyumlu ikinci bir titreşimi başlatması olayıdır. Çalgı ve insan sesindeki ilk titreşimler genellikle müziksel bir ses oluşturacak niteliğe sahip değildirler. Bu seslerin müziksel bir nitelik kazanması, dışarıya verilmeden önce titreşimlerin zenginleştirilmesi, düzenli ve uyumlu hale getirilmesiyle mümkündür. Gırtlak tarafından üretilen sesler yansımaya hazırdırlar. Ses, kaynağından çıktıktan sonra çevrenin akustik özellikleriyle de şekillenerek nitelik kazanır. Buna rezonans olayı denir. Konuşma ve şarkı sesi armonikleri zenginleştirilmiş karmaşık seslerdir. İnsan sesine dilin tüm inceliklerini kazandıran rezonansın niteliğidir (Helvacı,2003).

Ses tellerinden başlayarak burun ve dudaklara kadar uzanan, farenks (geniz), ağız boşluğu, burun boşlukları, sinüsler, hatta bir bakıma göğüs boşluğunu da içine alan, ses tellerinde oluşan sesi büyütüp belirli bir karaktere ulaşmasını sağlayan sisteme rezonatör denir. Rezonatör sistemde yer alan organlara da rezonatörler adı verilmektedir (Göğüş, 1994).

İnsanda rezonans boşlukları; kafa ve göğüs boşlukları olmak üzere iki kısımda incelenebilir. Özellikle kalın tonlarda göğüs boşluklarındaki rezonans, el göğüsün üzerine konularak hissedilebilir. Kafadaki rezonans boşlukları ise, daha çok ince seslerde belirgindir. Ses tellerinin üzerinden başlayarak farenks ve ağız boşluğunu içine alan, dudaklara ve burun deliklerine kadar olan bölgenin tümü bu bölümde incelenebilir. İyi bir ses eğitiminden geçmiş olan bir kişi bu bölgelerdeki çeşitli ses değişimlerini dinleyiciye hissettirmemelidir. Register kavramı olarak tanımlayabileceğimiz bu durum; kalın tonlardan ince tonlara, ince tonlardan kalın tonlara, geçerken bu bölgeleri iyi kullanmakla doğru orantılıdır. Bu nedenle de bu bölgelerdeki organları iyi tanımak ve işlevlerini bilmek çok önemlidir.

Bu çalışmada; insan sesinin şarkı söyleme ve konuşmasında oluşan sesin şekillenmesi ve artikülasyonun sağlanmasında rezonans bölgelerinin rolü - önemi araştırılmış, konuya ilişkin çeşitli kaynaklardaki uzman görüşleri incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çeşitli kaynaklardan araştırılan konuya ilişkin uzman görüşleri incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Şarkı söyleme ve konuşmada sesin şekillenmesi ve artikülasyonun sağlanmasında rezonans bölgesinin rolü hakkında uzman görüşleri:

Gould'a (1991) göre; sesin şekillenmesini ve artikülasyonunu sağlayan kısım, rezonans bölgesidir. Ses telleriyle üretilen sesin çeşitli rezonans bölgelerindeki özellikleri farklıdır. Bu bölgede üretilen sesin frekansı, ranjı, fiziksel ve psikofiziksel özellikleri rezonans boşluklarının özellikleri ile belirlenir. Bu bölgedeki yapılar uyumlu olmalıdır. Ses kalitesi, ses üretim organlarının birbiriyle uyumlu çalışmasının eğitimiyle sağlanabilir.

Martin and Darmley'e (1996) göre; eğitilmiş bir sese sahip kişinin rezonatörleri etkili kullanımı, ses ranjı ve gücünün artırılmasında kuvvetli bir araç olabilmektedir

Boone and Farlane'a (2000) göre; her titreşim frekansı kendine özgü ideal bir rezonans boşluk hacmi ve biçimine sahiptir. Bu rezonans boşluğu sayesinde düşük seviyedeki bir titreşim yükseltilebilir ve daha volümlü bir ses elde edilebilir. Akustik verimlilik olarak da adlandırılan bu olay; şu örnekle daha anlaşılır olacaktır: bir diapozon bir bardağa değdirilerek titreştirildiğinde, bardak içerisindeki su seviyesi belli bir seviyedeysen bardağın doğal frekansı ile diapozonun titreşim frekansı çakışacak ve duyulan sesin gürlüğü ve zenginliği artacaktır. Frekans ne kadar düşükse o kadar büyük bir rezonans boşluğuna ihtiyaç vardır.

Belgin'e (1996) göre; üretilen sesin kalitesinde ve volümünde, damak ve gırtlak boyutları da önemlidir. Geniş bir soluk borusu ve gırtlak iyi ve kaliteli bir sesin özellikleridir. Büyük ve geniş rezonans bölgeleri, güzel, volümlü ve tınılı bir sesin üretilmesinde önemli bir etkidir. Geniş, yumuşak ve esnek bir damak, küçük ve sağlıklı bademcikler, düzgün çıkışlı sessizler için uygun bir dil-diş yapısı, rezonans olayının gerçekleşmesi ve sesin tınısını olumlu yönde etkilemesi bakımından önemli anatomik yapılarıdır.

Martin and Darmley'e (1996) göre; gırtlak yoluyla oluşturulan ses, mekanik bir akustik süzgeç olan ses bölgesi yoluyla değiştirilir. Süzgeç görevinin etkinliğini, ses bölgesinin şekli ve büyüklüğü belirler. Diğer bir ifadeyle, gırtlaktan başlayarak farenks (geniz) ve ağızla sınırlanan bu ses bölgesinin biçimi ve boyutları sesin niteliği bakımından çok önemlidir. Burada gırtlak, kaynağı oluşturmaktadır. Konuşmada ve şarkı söylemede kaynak ve süzgeç üzerinde farklı kontrol mekanizmaları söz konusudur.

Miller'e (1986) göre; şarkı söylemek de konuşmanın bir parçasıdır. Ancak şarkı söyleyecek bir sesin tınlama yeteneği olmalıdır. Bu nedenle şarkı söylemek, konuşmadan daha karmaşık bir hale gelmektedir. Şarkı söylemek için derin nefes alındığında, normal konuşma halinden farklı olarak farenksin bütün bölgelerinde (nazofarenks, orofarenks, larengofarenks) belli ölçüde açılma meydana gelir.

Vennard'a (1967) göre; insanın ses sisteminde soluk borusu, akciğerler, göğüs kafesi, yutak, epiglot, tiroid kırıdak, dil, ağız boşluğu, yüz kasları, şakak kasları, sert ve yumuşak damak, burun boşluğu ve paranasal sinüsler

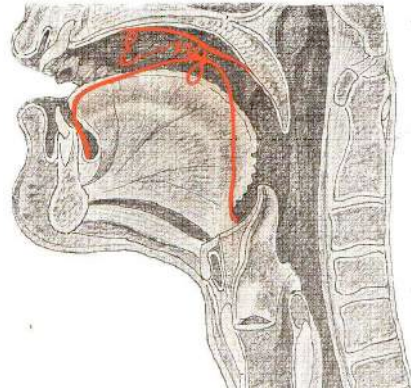
rezonansın gerçekleştiği bölgelerdir. İçinde hava bulunan her gövde boşluğunun rezonans oluşturduğu gerçeğine dayalı olarak, insan vücudunda bu işlevi adı geçen bölgelerle sınırlamamak gerekmektedir.

Laver'e (1980) göre; bir rezonatörün, belirli bir frekans aralığındaki harmonikleri kuvvetlendiren rezonans bölgelerine formant denmektedir. Bir çalgının rezonatörü çeşitli formantlara sahip olabilir. Bu formantları kuvvetlendiren karakteristik rezonans bölgelerinin, ses özellikleri üzerinde, sesleri ayırt edebilmede önemli bir ipucu olarak kullanıldığına inanılmaktadır.

Morrison and Rammage'e (1994) göre; ses kalitesi değerlendirmesi üst ses bölgesinin (ses tellerinin üstündeki) özelliklerini içermektedir. Seslerini profesyonel olarak kullanan kişilerin geniş bir ses ranjı ve ton ihtiva etmesi gerekir. Klasik şarkıcıların (opera, operet vb.) bu özellikleri rezonansla birlikte en üst düzeye çıkarmaları gerekmektedir. Zira fonasyon ve ses uyumu, sesin akustik kalitesini, renk ve tınısını belirlemektedir.

Sataloff'a (1991) göre; hiper veya hipo nazal konuşma, düşük (kapalı) damak ya da burun kanallarının fonksiyon bozuklukları ses kalitesini etkilemektedir. Solunum hastalıkları ya da farenjit, larenjit, polip, nodül ve kas spazmı gibi rahatsızlıklar profesyonel seslerde ses kalitesini etkileyen faktörlerdir.

Lehmann'a (1902) göre; aşağıdaki resimde nazal ses üretiminde dil ve damak hareketleri görülmektedir.



Nazal Söylemede Dil ve Damak Hareketi

Yukarıdaki uzman görüşlerinden de anlaşılacağı gibi konuşma ve şarkı söylemede rezonans bölgesinin çok önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Sesin kalitesini belirleyen etmenlerden olan sesin şiddeti, sesin genişliği, sesin rengi ve düzgünlüğü (hava kaçağı olmaksızın pürüzsüz çıkması) eğer anatomik bir bozukluk yok ise rezonans bölgesinin kullanımına bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ses eğitimi sürecinde rezonans bölgelerinin önemi öğrencilere teorik ve uygulamalı olarak mutlaka anlatılmalı, oluşan sesin kalitesinin bu bölgelerin etkin bir şekilde kullanımı ile belirlendiği özellikle vurgulanmalıdır. Bu bölgelerin etkin bir şekilde kullanılmasının register geçişlerinde yaşanabilecek problemleri de azaltacağı unutulmamalıdır.

Sonuç

Çalışma sonucunda; incelen kaynaklar ve bu kaynaklarda yer alan uzman görüşleri doğrultusunda şarkı söyleme ve konuşmada sesin şekillenmesi ve artikülasyonun sağlanmasında rezonans bölgesinin rolünün çok önemli olduğu görülmüştür. Sesle ilgili kalite ve diğer özelliklerin çoğunun yüksek değerlere ulaşmasının rezonatörler sonucunda olduğundan bu çalışmada olduğu gibi daha pek çok kaynakta söz edilmektedir. Potansiyel olarak kaliteli bir seste olması gereken tüm faktörleri sıralayabilmek için bu yapıları profesyonel olarak konuşma ve şarkı söylemek isteyenlerde gözden geçirmek gerekmektedir. Bir foniatristle, ses eğitimcisi sesi dinlerken farklı özellikler açısından inceler. Biri ses dalgalarının fiziksel karakteri ile ilgilenirken, diğeri kulakta bıraktığı etki ile tecrübelerine dayanarak değerlendirir. Burada bilimsel davranışın yararlı olacağı açıktır. Ses eğitilmeden şarkı sesi kalitesinin ipuçlarını verebilmelidir. Doğal bir ses kalitesi olmalıdır. Ses genişliği, düzgünlüğü ve rezonans potansiyeli doğal verginin temel özellikleridir. Her şarkı söyleyen kişi bu özellikleri geliştirebilir. Fakat ses güzelliği, sadece doğal yapılaşmış özelliği olmayıp, rahat tonda, dengeli bir rezonans sonucudur. Bu özellikler için kişisel ses becerisi kazanılmalıdır.

Bütün bu özelliklerden sonra tıbbi olarak bilgisayar yardımı ile ses laboratuvarında yapılan harmonik yapı ve tını değişikliklerine dayalı niteliklere ilişkin parametreler, ses şiddetine ilişkin parametreler ve ses rengine (timbre) ilişkin parametreler insanda ses kalitesi hakkında fikir verecek faktörler olarak sıralanabilir (Helvacı, 2012).

Konuşma ve şarkı sesi harmonikleri zenginleştirilmiş karmaşık sesler olarak görülebilir. İnsan sesine dilin tüm inceliklerini kazandıran rezonansın niteliği olduğu görülmektedir. Çalgı ve insan sesindeki ilk titreşimlerin genellikle müziksel bir ses oluşturacak niteliğe sahip olmadığı düşünülürse, bu seslerin konuşmaya ya da müziksel bir niteliğe dönüştürülmesi, dışarıya verilmeden önce titreşimlerinin zenginleştirilmesi, düzenli ve uyumlu hale getirilmesiyle mümkün olacaktır.

Rezonans çalışmaları, ses eğitiminde sesin ergonomik olarak üretilip kullanılması bakımından önemlidir. Eğitim alan kişinin, uygun rezonatör bölgelerini kullanabilme alışkanlığını kazanarak bunu refleks haline getirmesi, sesini istediği tını ve gürlükte oluşturması ve verimli kullanması ses eğitiminin temel amaçlarından biridir. Eğer bu amaca uygun bir eğitim alınmamışsa ya da alınmıyorsa eğitim alan kişinin istenilen güçlü ses için farkında olmadan tüm bedenini ve gırtlığı, dolayısıyla ses tellerini zorlaması kaçınılmazdır. Bunun sonucu olarak, bedensel yorgunluk hissedilecek, verimsiz bir ses üretimi ve kullanımı gerçekleşecek ve seste istenilen tını ve gürlük elde edilemeyecektir. (Töreyin, 2008).

Kaynakça

- Belgin, E., 1996, Ses Anatomisi, Doktora Programı Ders notları, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü, Ankara.
- Boone , R. D. and Mc Farlane C., 2000, The Voice and Voice Therapy. (Sixth Edition), Allyn and Bacon, s.49, Boston.
- Gould, W. J., 1991, Caring for the Vocal Professional, Otdoryngology, Volume III (Head and Neck), Chapter 30, Third Edition, W. B. Saunders Company, pp. 2273-2282, Philadelphia.
- Göğüş, İ., 1994, Sanatta Yeterlik Tezi, İ.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Helvacı, A., 2002, Ses Eğitiminde Register ve Rezonans Bölgelerinin Kullanım Özelliklerinin Ses Kalitesine Yansıması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Helvacı, A. (2012) Şarkı Söyleme Eğitimi Temel Konular ve Uygulamalar, Ekin Yayınevi, Bursa.
- Huang, D. Z., 2000, Speech Skill Builder for Children, Otolaryngology Institute, Shangai Medical University, China.
- Lehmann, L., 1902, Meine Gesangskunst, Verlag Der Zukunft, pp.15-25, Berlin.
- Martin, S., and Darnley, L., 1996, The Teaching Voice, Whurr Publishers Ltd., pp. 30-50, London.
- Miller, R., 1986, The Structure of Singing, Shirmer Books, Division of Macmillan Inc., pp. 161-166, 225-228, 283, New York.
- Morrison, M., and Rammage, L., 1994, The Management of Voice Disorders, Chapman & Hall Medical, pp. 13-247, Melbourne.
- Ömür, M., 2001, Sesin Peşinde Pan Yayıncılık, s. 13, 24, 45,52, İstanbul
- Satalof, R. T., 1991, The Effects of Age on the Voice, Professional Voice (The Science and Art of Clinical Care), Raven Press Ltd., p. 145, New York.
- Sazak, N., 2001, Ses Eğitimi Tekniklerinin Artikülasyon Mekanizmasına ve Türkçe Fonetik Uygunluğunun İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, G. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selen, N., 1979, Akustik Ses Bilimi ve Türkiye Türkçesi, Türk Dil Kurumu Yayınları, A.Ü. Basımevi, s. 10-15, Ankara.
- Töreyin, M., 1998, Türkiye Türkçesi Dil Bilgisi Yapısının Şan Eğitimi Amaç, İlke ve Teknikleri Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, G. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vennard, W., 1967, Singing (The Mechanism and The Tecnic), Carl Fisher Inc., s. 18,22,35,52-60,80-90, New York.

Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Öğretiminin Yeri

Doç. Dr. Bahar GÜDEK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD bahar_gudek@yahoo.com

Özet

Modern eğitim ortamında teknolojinin kullanımı, günümüz öğrencilerinin ilgisini çekmek ve onları motive etmek için birçok pedagojik seçenektan birisi olmakla beraber, artık bir sanal gereksinime dönüşmüştür. Teknolojiyi sınıfta başarıyla kullanma yeteneği, diğer tüm pedagojik teknikler gibi, öğrenilmesi gereken bir beceridir. Öğretmen adaylarının ileride öğretmenlik yapacakları sınıfları, 21. yüzyıla uygun bir şekilde donatabilmeleri için, onların da teknolojinin eğitsel kullanımına yönelik öğretimi içeren modern öğretmen eğitimi programlarından geçmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi anabilim dallarında verilen teknoloji öğretiminin türünü, niceliğini ve etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubu için, kıdemli müzik öğretmeni adayları olarak 4. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Çünkü bu öğrenciler neredeyse müzik eğitimi lisans programının derslerini tamamlamış bulunmaktadır. Rastgele seçilecek müzik eğitimi anabilim dallarında okumakta olan toplam 113, 4. sınıf müzik öğretmeni adayına; lisans müzik eğitimlerinde teknoloji ile ilgili ne tür dersler aldıkları, bu derslerin hangi spesifik teknolojileri kapsadığı, gelecekte sınıflarında teknolojiyi nasıl kullanmayı planladıklarına ilişkin nicel ve nitel unsurları içeren bir anket uygulanmıştır. Veriler nicel ve nitel veri istatistik yöntemleriyle analiz edilmiş ortaya çıkan sonuçlar betimsel olarak yorumlanarak gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik öğretmeni yetiştirme, öğretmen adayları, öğretim teknikleri, teknoloji.

The Role of Technology Instruction in Music Teacher Training

Abstrach

As well as the using of technology in contemporary music education environment is one of the pedagogic options for motivating and drawing the attention of the today's students, now this has been transformed into a virtual reality. Having the ability of practicing succesfully the use of technology in acedemic arena is as one of the skillfulness among the other pedagogical techniques. So, there is a broad understanding that the candidate instructors should be educated through modern instructor education programmes including the practices aiming to the educational use of technology for providing the attendees in the future with appropriate vision compatible the needs of 21st centenary. The objective of this survey is to search the kind, the quantity and the effects of the technology instruction at music education departments. The fourth grade students as the senior candidate instructors have been determined for the working group of this study. Because all those students are about to be completed the undergraduate programme of the music education. A questionnaire covering the qualitative and quantitative factors related to the kinds of the lessons associate with the technology taken during the undergraduate music education, the lessons including what kind of specific technologies, the perceptions how to implement the technologies in the future education would be conducted to the fourth grade students randomly selected. All data obtained will be analysed "quantitative qualitative data statistic methods" and emerging results after a descriptive interpretation with necessity proposals will be suggested.

Keywords: Music teacher training, teacher candidates, teaching techniques, technology.

Giriş

Toplumların her geçen yıl teknolojiye daha fazla bağımlı hale gelmesi tabi olan bir gerçektir. Artık bilgiye anında erişimi sağlayan akıllı telefonların, dizüstü ve tablet bilgisayarların standart teknolojik cihazlar haline geldiği dijital bir çağda yaşıyoruz.

Modern eğitim ortamında, birçok pedagojik seçenektan biri olarak sınıf teknolojilerinin kullanımı, bu günün öğrencilerini çekmek ve motive etmek için sanal bir gereksinime dönüşmüştür. Teknolojiyi sınıfta başarıyla kullanma becerisi, diğer tüm pedagojik teknikler gibi, öğrenilmesi gereken bir beceridir. Öğretmen adaylarının öğrenim göreceği 21. Yüzyıl sınıflarını uygun bir şekilde donatmak için, modern öğretmen eğitimi programları, teknolojinin eğitsel kullanımına ilişkin öğretimi de içermelidir. Teknoloji öğretiminin, öğretmen eğitimi programlarında oynayacağı rolü daha iyi anlamak için en uygun ve etkili yöntemleri bulmak ve bu yönde araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Dijital Yerliler Dijital Göçmenler ve Eğitimde Teknoloji

Her kuşağın felsefesi, kültürü ve alışkanlıkları birbiriyle farklılık göstermektedir. Bu tip özellikleri nedeniyle bilimsel çalışmalarla kuşaklar birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu kuşaklar dijital dünya içerisinde "dijital yerliler", "dijital göçmenler" ve "melezler" olarak sınıflandırılmaktadır. Dijital yerliler için hayat birbiriyle bağlantılı, her yerden veri alışverişi yapan ve işleyen, diğerleriyle ilişki kurmalarını sağlayan uygulamalar bütünüdür. Çünkü

onlar “App Kuşağı”dır. Günümüzde yetişen gençler yalnız uygulamalara (app) boğulmakla kalmıyor, dünyayı bir uygulamalar topluluğu olarak algılamaktadır. Etraflarını saran dijital medya, yeni kuşağı etkisi altına almakta ve onların 7/24 birbirlerine bağlanmasını sağlamaktadır. Dijital medyanın en çok da yeni neslin kimliklerinin oluşumunda etkisi vardır. Kimi kendisiyle hiç ilgisi olmayan bir kimliğe bürünebilmekte kimi de sunulan fırsatlar sayesinde kimliğini daha bilinçli, bütünsel ve düşünceli yaklaşarak oluşturabilmektedir (Aybat, 2017, s. 12).

Günümüzün “dijital yerli” öğrencilerine etkili bir şekilde nasıl öğretileceği konusundaki herhangi bir tartışma, öğrencilerin kendilerini tanımlamalarıyla başlamalıdır. Kaiser Aile Vakfı tarafından yayınlanan yeni bir raporda, 8 ile 18 yaş arasındaki çocukların günde yaklaşık 8 saat medyada zaman geçirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, bu çocuklar aynı anda birden fazla medya arayüzü kullanmalarından dolayı 10 saat ve 45 dakika medya içeriğini özümseyebilmektedirler (Rideout, Foehr ve Roberts, 2010). Dijital yerliler, bireyler olarak çalışmak yerine gruplar halinde çalışmayı, doğrusal öğretim yerine çoklu görev ve hipermetinli öğrenme ortamlarını, anlat ve test öğretimi yerine, keşif temelli öğrenme yöntemlerini ve uzun vadeli hedefler için gecikmeli ödüller yerine kısa vadeli hedefler için anlık memnuniyeti tercih etmektedirler (Leong, 2011; Prensky, 2001). Dijital yerlilerin beyinlerinin geçmiş nesillerden farklı çalıştığını gösteren bazı kanıtlar bile vardır. Herther (2009) yaptığı bir çalışmada; dijital yerlilerin bir web sayfasına bakarken, basılmış bir kitabın sayfasına bakmalarından daha fazla ve farklı bir beyin aktivitesi gösterdiklerini bulmuştur. Bu araştırmaya dayanarak, çağımızın çocuklarının medyaya ve teknolojiye maruz kalarak etkilendikleri ve bu etkilerin onlar büyüdükçe ve öğrenirken birtakım değişimlere neden olduğu açıkça görülmektedir.

Öğretmenlerin bu dijital yerlileri eğitmek için kullandıkları yöntemler aynı oranda değişmemiştir. Leong'un (2011) belirttiği gibi, “Dünya devasa değişimlerle dalga dalga ilerlerken, genel olarak eğitimin benzer hızda bir ilerlemeyi yakalayamaması üzücüdür” (s. 237). Öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarında etkin bir şekilde kullanırken zorluk çekmesinin birkaç nedeni vardır. Bunlardan ilki, birçok öğretmenin teknolojiyi yararlı bir araç olarak benimsemiş olmasına rağmen, dijital yerlilerin sahip olduğu aynı uzun vadede ve sürükleyici teknolojilere maruz kalmamış bir “dijital göçmen” olmalarıdır. Sonuç olarak, dijital yerliler ve dijital göçmenler sıklıkla teknolojiyi çok farklı şekillerde kullanırlar. Birçok araştırmacı, dijital yerlilerle dijital göçmenler arasındaki iletişim uçurumunun, öğretmenlerin bugünün öğrencilerine ulaşmadaki zorlukların çoğunu oluşturduğunu kabul etmektedir (Dessoff, 2010; Herther, 2009; Hicks, 2011; Prensky, 2001).

Öğretmenlerin teknolojik kaynakları benimsemelerindeki yavaşlığın bir diğer nedeni de dijital göçmen olarak teknolojiyi günlük yaşamlarına nasıl entegre edeceklerini öğrenmeye çalışırken karşılaştıkları zorlukların çokluğudur. Hicks (2011), yeni teknoloji kullanıcıları için öğrenme eğrisinin 18 ayda bir ikiye katlandığını öne sürmektedir. Herther'in (2009) teknolojiyi kullanmaya zorlanan “dijital mülteciler” olarak adlandırdığı bazı öğretmen tipleri, herhangi bir görevi başarmak için çok fazla yardıma ihtiyaç duyarken aynı zamanda isteksizce yapan kişilerdir. Öğretmenler, teknoloji konusunda daha yetenekli öğrencilerinin saygısını kaybetme korkusuyla birçok durumda sınıflarında teknolojiyi kullanmaktan çekinmektedirler. (Hicks, 2011). Birçok öğretmen günlük hayatında dijital yerliye dönüşürken, öte taraftan sınıfta dijital göçmen olarak kalmayı tercih etmektedir.

Yukarıda belirtilen zorluklara rağmen, araştırmacılar dijital göçmen öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanmayı öğrenebileceklerini göstermiştir. 1 haftalık bir teknoloji eğitimi atölyesine katılan müzik öğretmenleri, müzik öğrenimi için teknolojiyi kullanarak, sınıflarında teknolojiyi kullanma sıklığı ile konfor düzeylerinde önemli artışlar göstermiştir. Öğretmenlerin tutum ve eylemlerindeki bu değişiklikler, atölye çalışmaları sona erdikten sonra da uzun süre kalmış, ancak sürekli desteğin yokluğunda zaman içinde hafifçe azalmıştır (Bauer, Reese ve McAllister, 2003). Organize atölye çalışmaları mevcut olmasa bile, teknoloji kullanımında daha akıcı olmak için gerekli zor işleri yapmak isteyen öğretmenler, sınıfta teknoloji kullanımında genellikle daha esnek hale gelir ve öğretim becerilerinin bu esneklik sayesinde geliştiğini keşfedebilirler (Monroe ve Tolman, 2004). Ne dijital göçmenler ne de dijital yerliler, kendi deneyimlerine dayanarak teknolojiyi sınıflarına etkili bir şekilde entegre edemezlerse, bu becerileri geliştirmenin başka yollarını bulmaları gerekir.

Öğretmenler genellikle, teknolojiyi diğerleri gibi bir öğretim aracı olarak kullanmak yerine, onu yalnızca normal sınıf etkinliklerinin akışından ayrı uygulamalar için kullanmaktadırlar. Russell ve diğerleri (2003), öğrenciler tarafından bilgisayar kullanımının “genellikle özel bir etkinlik ya da geleneksel müfredata bir eklenti olarak değerlendirildiğini” tespit etmişlerdir (s. 298). Belirli teknoloji becerilerine odaklanan ve öğretmen eğitimi müfredatının geri kalanından izole edilen “tek başına” teknoloji kursları, öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretime entegre etme yetenekleri üzerinde sınırlı bir etkiye sahiptir (Coursund, 1999; Duran ve diğerleri, 2006; Lei, 2009). Teknoloji öğretimini diğer içeriklerle bütünleştirmek, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında teknolojiyi çeşitli şekillerde kullanmaya zorlanmasını sağlamak çok daha etkilidir (Bauer ve Daugherty, 2001; Donovan ve diğerleri, 2011; Lei, 2009). Teknoloji öğretimi alanla ilgili derslere entegre edildiğinde, öğretmen adayları teknoloji ve alan arasındaki bağlantıyı tanıyabilir ve bu da onları kendi öğrencileriyle bu bağlantıları tanımlamaya hazırlar (Donovan ve diğerleri, 2011; Russell ve diğerleri, 2003).

Teknolojiyi sınıflarında kullanabilmeleri için öğretmen adaylarının en iyi nasıl hazırlanabileceği konusunda, geniş çalışma grubu olmasına rağmen, güncel olarak az sayıda araştırmacı ne yapıldığını incelemiştir. Araştırmacılar, daha büyük bir çapta popülasyona faydalı olabilecek önerilerde bulunmak için daha geniş bir organizasyon yelpazesindeki uygulamaları incelemelidir. Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarına yönelik teknoloji öğretimindeki eğilimleri belirlemek ve müzik öğretmenlerine geleceğin müzik eğitimcileri için yeni müfredatlar oluştururken karar vermelerinde yardımcı olmak için daha güncel araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, müzik eğitimi anabilim dallarında verilen teknoloji öğretiminin türünü, niceliğini ve etkilerini araştırmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Tarama modeli, nesneye, olguya, olaylara, bireye vb. ilişkin günümüzdeki ya da geçmişteki verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına dayanan bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada da, müzik eğitimi anabilim dallarında verilen teknoloji öğretiminin türünü, niceliğini ve etkilerini belirlemek amacıyla müzik öğretmeni adayları kendi koşulları içinde ele alınmış ve var olan durum herhangi bir değişime tabii tutulmadan olduğu gibi ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı Niğde Ömer Halis Üniversitesi, Urfa Harran Üniversitesi ve Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören 4. sınıf toplam 113 öğrenci oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Müzik eğitimi anabilim dallarında verilen teknoloji öğretiminin türünü, niceliğini ve etkilerini belirlemek amacıyla, kıdemli müzik öğretmeni adayları olarak 4. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Çünkü bu öğrenciler neredeyse müzik eğitimi lisans programının derslerini tamamlamış bulunmaktadırlar. 3 farklı üniversitenin müzik eğitimi anabilim dalında okumakta olan 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarına; lisans müzik eğitimlerinde teknoloji ile ilgili ne tür dersler aldıkları, bu derslerin hangi spesifik teknolojileri kapsadığı, gelecekte sınıflarında teknolojiyi nasıl kullanmayı planladıklarına ilişkin nicel ve nitel unsurları içeren (çoktan seçmeli, açık uçlu ve 5'li likert tipi) bir anket uygulanmıştır. Veriler nicel ve nitel veri istatistik yöntemleriyle analiz edilmiş, ortaya çıkan sonuçlar betimsel olarak yorumlanarak gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Çalışma Grubunun Öğrenim Gördükleri Üniversiteye İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Üniversiteler	f	%
Harran Üniv.	24	21,2
Niğde Ömer Halis Üniv.	32	28,3
Ondokuz Mayıs Üniv.	57	50,4
Toplam	113	100

Tablo 1'de çalışma grubunun, Harran Üniversitesi'nden 24 (%21,2), Niğde Ömer Halis Üniversitesi'nden 32 (%28,3) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nden 57 (%50,4) olmak üzere 3 farklı üniversitenin müzik eğitimi anabilim dallarında öğrenim gören toplam 113, 4. sınıf müzik öğretmeni adayından oluştuğu söylenebilir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	73	64,6
Erkek	40	35,4
Toplam	113	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan mzık ğretmeni adaylarının cinsiyet durumuna bakıldığında %64,6’sının kadın, %35,4’ünün ise erkeklerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubunun Lisans Eğitimlerinde Teknoloji İle İlgili Bir Ders Alıp Almadıklarına İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Teknoloji Dersi	f	%
Aldım	113	100
Almadım	-	-
Toplam	113	100

Tablo 3’de çalışma grubunu oluşturan bütün 4. Sınıf mzık ğretmeni adaylarının lisans eğitimlerinde teknoloji ile ilişkili herhangi bir ders almış oldukları görülmektedir. Bu derslerin, ğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Bilgisayar I ve II gibi bütün mzık eğitimi anabilim dallarının programlarında ortak ve zorunlu olarak bulunan dersler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun “Aldığınız bu derslerin sizi mzık ğretmeni olarak teknolojiyi kullanmaya hazırladığını düşünüyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Teknoloji Dersi	f	%
Mzık eğitimcisine yönelikti	34	30,1
Genel teknolojileri öğretiyordu	51	45,1
Mzık eğitimcisiyle ve mzık teknolojileriyle ilişkisizdi	25	22,1
Diğer	3	2,7

Tablo 4’de mzık ğretmeni adayları, teknoloji ile ilişkili almış oldukları dersin/derslerin %45,1’i genel teknolojileri öğrettiğini, %30,1’i mzık eğitimcisine yönelik olduğunu, %22,1’i ise mzık eğitimcisiyle ve mzık teknolojileriyle ilişkisiz olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, mzık eğitimi anabilim dallarında teknoloji ile ilişkili olarak verilen derslerin daha çok genel teknolojileri kapsadığı, doğrudan mzık eğitimi ile ilişkili teknolojileri kapsamadığı söylenebilir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun “Sizce dersin ğretim elemanları derslerde teknolojiyi kullanmada yeterli miydi?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Derece	f	%
Oldukça Yeterli	27	23,9
Yeterli	50	44,2
Kısmen Yeterli	32	28,3
Yetersiz	4	3,5
Oldukça Yetersiz	-	-

Tablo 5’de müzik öğretmeni adayları, almış oldukları teknoloji ile ilgili dersin öğretim elemanının derse ilişkin yeterliliği konusunda, %68’i yeterli ve oldukça yeterli, %32’i ise kısmen yeterli ve yetersiz olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, teknoloji ile ilişkili belirtilen dersleri veren öğretim elamanlarının çoğunlukla yeterli düzeyde oldukları söylenebilir.

Tablo 6. Çalışma Grubunun “Teknolojiyi ödevlerinizde kullanma konusunda yeterli misiniz?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Derece	f	%
Oldukça Yeterli	19	16,8
Yeterli	42	37,2
Kısmen Yeterli	45	39,8
Yetersiz	5	4,4
Oldukça Yetersiz	2	1,8

Tablo 6’da müzik öğretmeni adayları, teknolojiyi ödevlerinde kullanabilmeleriyle ilişkili yeterlilikleri konusunda, %54’ü yeterli ve oldukça yeterli, %40’i ise kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının teknolojiyi ödevlerinde kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 7. Çalışma Grubunun “Teknoloji ile ilgili ayrı bir kurs ya da özel ders aldınız mı? Sorusuna İlişkin Görüşleri

Kurs/ders alma	f	%
Evet	9	8
Hayır	104	92

Tablo 7’de müzik öğretmeni adaylarının %92’si teknoloji ile ilgili ayrı bir kurs ya da özel ders almadıklarını belirtirken, %8’i ise aldığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının çoğunluğunun lisans eğitimi haricinde teknoloji ile ilgili bir kurs ya da özel ders almadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Müzik Eğitimi Programlarında Teknoloji Eğitiminin Gerekliğiyle İlişkin Görüşleri

	Hiç Katılmıyorum		Kısmen katılmıyorum		Emin değilim		Kısmen katılıyorum		Tamamen katılıyorum		X
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	
Müzik eğitimi lisans programlarında teknoloji ile ilgili derslerin olması gereklidir.	1,8	2	5,3	6	3,5	4	23	26	66,4	75	4,47
Müzik eğitimi lisans programlarında			3,5	4	12,4	14	35,4	40	48,7	55	4,29

a derslerle ilişkili ödevleri yapabilmek için teknoloji gereklidir												
Müzik eğitimi lisans programının bütün ders programlarına teknoloji entegre edilmelidir.	1,8	2	5,3	6	20,4	23	38,9	44	33,6	38	3,97	
Müzik eğitimi lisans programlarında teknoloji öğretimi ile ilgili seçmeli dersler olmalıdır	2,7	3	1,8	2	10,6	12	34,5	39	50,4	57	4,28	

Tablo 8’de araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının müzik eğitimi programlarında teknoloji eğitiminin gerekliliğiyle ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Müzik öğretmeni adayları; Müzik eğitimi lisans programlarında teknoloji ile ilgili derslerin olması gerektiğine (X= 4,47), Müzik eğitimi lisans programlarında derslerle ilişkili ödevleri yapabilmek için teknoloji gerektiğine (X= 4,29), Müzik eğitimi lisans programının bütün ders programlarına teknoloji entegre edilmelidir görüşüne (X= 3,97) ve Müzik eğitimi lisans programlarında teknoloji öğretimi ile ilgili seçmeli dersler olmalıdır görüşüne (X= 4,28) kısmen ve tamamen katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Müzik öğretmeni adaylarının, müzik öğretmenliği lisans programlarındaki teknoloji ile ilişkili derslerin eksikliği ve teknolojinin müzik eğitimi ile ilişkilendirilmesinin yetersizliğiyle ilgili farkındalıklarının olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Çalışma Grubunun “Müzik eğitimi lisans programında teknoloji ile ilgili almış olduğunuz dersler hangi kaynakları içermektedir? Sorusuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Sunum yazılımı (Power point, Prezi, Keynote vb.)	73	64,6
Etkileşimli eğitim donanımı (akıllı tahtalar vb.)	20	17,7
Müzik nota yazılımı (Finale, Sibelius, MuseScore vb.)	89	78,8
Ses düzenleme yazılımı (Sound mix vb.)	32	28,3
Müzik eğitimi yazılımı (Smart Music, Music Ace vb.)	22	19,5

Web düzenleme / Web sayfası tasarımı	18	15,9
Veri tabanı/elektronik tablo yazılımı (Excel, SPSS, Numbers, Oce 365 vb.)	34	30

Tablo 9’da araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayları, müzik eğitimi lisans programında teknoloji ile ilgili almış oldukları derslerin en çok %78,8 oranında müzik nota yazım programını ve %64,6 oranında sunum yazılımları gibi teknolojik kaynakları içerdiğini, en az ise %15,9 oranında web sayfası düzenleme, %17,7 oranında etkileşimli eğitim donanımlarını ve %19,5 oranında ise müzik eğitimi yazılımını içerdiğini belirtmişlerdir.

Gerek nota yazım programlarının gerekse de sunum yazılımlarının, eğitimcilerin kullanımına ilk giren ve en yaygın kullanılan teknolojik araçlar olması, onların derslerde diğerlerine göre daha fazla kullanılmasına neden olmuştur. Diğer taraftan, müzik eğitimi lisans programlarındaki teknoloji ile ilgili derslerde, eğitim ve müzik eğitimi ile ilgili yazılımların yeterince bilinmemesi sebebiyle daha az kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 10. Çalışma Grubunun “Gelecekte sınıflarınızda teknolojiyi en çok hangi amaçlarla kullanmayı planlıyorsunuz? Sorusuna İlişkin Görüşleri.

	f	%
E-mail	60	53,1
Ders notu hesaplama / kaydetme	68	60,2
Ders planlama / ders hazırlama	83	73,5
Ders verme / Ödev verme	70	61,2
Sınıfta öğrencileri teknolojiyi kullanmaya teşvik etmek için	55	48,6
Diğer	5	4,4

Tablo 10’da araştırmaya katılan müzik öğretmenleri adayları, gelecekte sınıflarında teknolojiyi en çok; %73,5 ile ders planlama/hazırlama, %61,2 ile ders verme/ödev verme ve % 60,2 ile de ders notu hesaplama/kaydetme amacıyla kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından teknolojinin kullanılmasının planlandığı en çok belirtilen ilk 3 amacın, idari veya öğretmen merkezli amaçlar olduğu görülmektedir. Sınıfta öğrencileri teknolojiyi kullanmaya teşvik için teknolojinin kullanılması amacının, diğer amaçlara göre nispeten daha düşük tercih edilmiş olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Çalışma Grubunun Müzik Eğitimi Lisans Programlarında Teknoloji Öğretimi İle İlgili Görüşleri.

Çalışma grubuna, müzik eğitimi lisans programlarında teknoloji öğretimi ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bazı ifadeler şöyledir.

Tablo 11. Teknoloji Öğretimi İle İlgili Görüşler

-Derslerde kâğıt kalem yerine bilgisayar kullanılma (Ö11).

-Müzik bölümlerinin çoğunda solo çalgılar için eşlikçi imkânı yok. Teknolojik imkânları kullanılması yani müzik eğitimi bölümlerinde çalgı eğitimi ile ilgili yazılımlar satın alınarak sola çalgılar için eşlik sorunları çözülebilir (Ö24).

-Müzik eğitimi bölümünde ses düzenleme ile ilgili dijital ses istasyonlarına yönelik bir eğitim almadım, bu tarz müzik yazılımları müzik alanı ile ilgili derslerde kullanılmalıdır (Ö77).

-Artık müzik yapmak dijital denilen ortamlarda gerçekleşiyor fakat alan derslerimiz geleneksel öğretim yöntemleriyle geçiyor. Müzik eğitimimizde, elektronik alt yapıyla ilgilenebileceğimiz yazılımlar öğretilmeli, kendi müziğimizi tek başımıza yapmamıza yardımcı edecek düzeyde değişik programlar, ses teknolojileri ve donanımları hakkında daha çok öğretici uygulamalar verilmelidir (Ö 45).

-Bazı derslerde teknoloji ile ilgili programlar gösteriliyor fakat bunların genel müzik eğitiminde nasıl kullanılacağına yönelik bir takım eksiklikler var. Öğrencilerin bu programların uygulamasına aktif katılması sağlanabilir. Ayrı olarak kurslar verilebilir (Ö61).

-Müzik eğitimi anabilim dalında müzikle doğrudan ilgili bir teknolojik yazılım olarak, nota yazım programını öğrendim. Çok daha farklı müzik eğitimi yazılımlarının öğretilmesi, derslere eklemesi sağlanabilir (Ö 52).

-Müzik öğretmeni olunca okullardaki bir ses mikserini ve amfiyi bağlayıp mikrofon sesini düzenleyemiyorsak bizim için büyük bir sıkıntı bence. Bu tarz bazı ses ekipmanlarını kullanma, basit kayıtlar alma gibi teknolojileri kullanma konusunda eğitimler verilebilir (Ö 110).

-Çoğu müzik eğitimi bölümünde müzik stüdyosu ya da müzik teknolojiyle ilgili bir odanın olmadığını biliyorum. Bu tarz teknoloji ile ilgili donanımlı odalarda ilgili dersler verilirse çok daha iyi olurdu. Bir öğretmen adayını amfi, ses mikseri ve mikrofon bağlamayı ve sound düzenlemeyi bilmemiz gerekiyor. Böyle bir dersimiz yok, mekânlarda müzik yapan arkadaşlar daha çok bu teknolojik araçlardan anlıyorlar, bizde onlardan birkaç şey öğreniyoruz (Ö 84)

-Müzik öğretmeni olacağız ama akıllı tahtaları müzik eğitiminde nasıl etkili kullanabiliriz konusunda bir eğitim almıyoruz. Sadece uygulama okullarına gittiğimiz zaman akıllı tahta görüyoruz. Orada da bilgisayar ekranı gibi kullanılıyor. Bence müzik eğitiminde daha etkili kullanımına yönelik eğitim verilebilir (Ö 92)

-Müzik eğitimi lisans programları teknolojiyle daha iç içe ve etkileşimli olmalı, bizlere teknolojik araçlar ve uygulamalar pratik anlamda öğretilmeli. Lisans programımızda doğrudan müzik eğitiminde teknolojiyi kullanmaya yönelik derslerimiz yok. Bu tarz derslere ve hocalara acil ihtiyaç var (Ö 33).

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan, 3 farklı üniversitenin müzik eğitimi anabilim dallarında okuyan 113 müzik öğretmeni adayının çoğunluğunun (%73) kadın öğrenci olduğu ve katılımcıların hepsinin lisans eğitiminde teknoloji ile ilişkili bir ders almış oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayları, teknoloji ile ilişki aldıkları bu derslerin daha çok genel teknolojileri kapsadığı, müzik eğitimi ile ilişkili teknolojileri kapsamadığını ve dersle ilgili öğretim elemanının derse ilişkin yeterliliğinin olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının, teknolojiyi ödevlerinde kullanma konusunda yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu, lisans eğitimi haricinde teknoloji ile ilgili bir kurs ya da özel ders almamıştır.

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayları, müzik eğitimi lisans programlarında teknoloji ile ilgili derslerin olması ve bütün ders programlarına teknolojinin entegre edilmesi gerektiğine, müzik eğitimi lisans programlarında teknoloji öğretimi ile ilgili seçmeli dersler olması gerektiğine ilişkin oldukça yüksek düzeyde katıldıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir.

Müzik öğretmeni adaylarının, müzik eğitimi lisans programında teknoloji ile ilgili almış oldukları derslerin, en çok müzik nota yazım programını ve sunum yazılımları gibi teknolojik kaynakları içerdiği, eğitim yazılımlarının ve müzik eğitimi ile ilgili yazılımların daha az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Nota yazım programı ve sunum yazılımı ve ses düzenleme bilgisi müzik eğitimi öğrencileri için değerli beceriler olsa da, büyük ölçüde öğretmen merkezli ve pedagojik olmayan teknolojilerin kullanımını temsil eder. Müzik eğitimi öğrencilerinin de sınıfa özgü teknoloji uygulamalarında uygun talimatlar almaları önemlidir. Maalesef, eğitim donanımı ve müzik eğitimi yazılımı gibi eğitimsel ve öğrenci merkezli teknoloji uygulamaları, daha az kişi tarafından seçilmiştir. Bu sonuçlardan, bazı müzik eğitimi öğrencilerinin, sınıfa özgü teknolojileri pratik öğretmenler olarak kullanabilme becerisi konusunda çok az bilgi edinebileceği sonucuna varmak mümkündür.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenleri adayları, gelecekte sınıflarında teknolojiyi en çok, ders planlama/hazırlama, ders verme/ödev verme ve ders notu hesaplama/kaydetme gibi daha çok idari ve öğretmen merkezli amaçlar için kullanmayı planladıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacılar, öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretimlerine entegre etme kabiliyetlerini geliştirmenin en etkili yolunun onlara öğretmen eğitimi müfredatı boyunca teknoloji entegrasyonu örnekleri sunmak olduğunu göstermiştir (Bauer ve Daugherty, 2001; Donovan ve diğerleri 2011; Lei, 2009).

Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adayları, müzik eğitimi lisans programlarında teknoloji öğretimi ile ilgili belirttikleri diğer görüşlerinde ise müzik eğitiminde teknolojinin nasıl kullanılacağına yönelik derslerin olması gerektiğini, müzik öğretmeni olduklarında amfi, ses mikseri ve mikrofonu birbirine bağlama ve sound düzenleme gibi kendilerinden beklenen basit teknolojik araçları kullanmayı öğrenmek istediklerini, müzik eğitiminde akıllı tahtaların etkili kullanımına yönelik eğitim verilmesinin önemli olduğunu, müzik eğitimi lisans derslerinin teknolojiyle daha iç içe ve etkileşimli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Teknoloji kullanımının çoğu zaman ayrı bir faaliyet olarak ele alındığını ve sınıf deneyimine kötü bir şekilde entegre olduğunu bildiren araştırma bulguları vardır (Coursund, 1999; Duran ve diğerleri, 2006).

Lei (2009) 'dijital yerli' öğretmen adaylarının yüksek teknoloji kullanımı oranına sahip olduğunu tespit etmiştir, ancak kullanımın kapsamının çok dar olduğu ve keşif eksikliği gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, bu öğretmenlerin akıllı tahtalar gibi sınıfa özgü teknolojilerle ilgili hiçbir deneyimlerinin olmadığını ve sınıfta teknolojiyi kullanmanın yararları konusunda kararsız olduklarını saptamıştır. Öğretmen yetiştiren lisans programları, eğitim teknolojisi öğretimi için doğal bir ortam sağlar, ancak birçok araştırmacı, bu programların öğretmen adaylarını teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaya hazırlamada genellikle başarılı olmadığını göstermiştir (Donovan, Green ve Hansen, 2011; Duran ve diğerleri, 2006; Kay, 2006; Rees, 2011).

Teknoloji, toplumun ve eğitimin daha da önemli bir parçası haline geldikçe, yeni başlayan müzik öğretmenlerinin genel öğretmenlik becerilerinin yanında teknolojiyi kullanmaları, kendilerine olan güven ve tecrübelerini artırmalarına yarayacaktır. Müzik öğretmeni yetiştiren eğitim kurumlarında, lisans öğrencilerinin teknolojik kaynakları kullanarak kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak düzeyde bir teknoloji eğitimi almalarının sağlanması önemlidir.

Kaynakça

- Aybat, B. (2017). Öğretmen 2.0. İstanbul: Abaküs Kitap Yayın Dağıtım.
- Bauer, W. I., & Daugherty, J. F. (2001). Using the internet to enhance music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 11(1), 27-32. doi:10.1177/105708370101100106
- Bauer, W. I., Reese, S., & McAllister, P. (2003). Transforming music teaching via technology: The role of professional development. *Journal of Research in Music Education*, 51, 289- 301. doi:10.2307/3345656
- Coursund, D. (1999). Will new teachers be prepared to teach in a digital age? A national survey on information technology in teacher education. Santa Monica, CA: Milken Exchange on Educational Technology. Retrieved from www.mff.org/pubs/ME154.pdf
- Dessoff, A. (2010). Reaching digital natives on their terms. *District Administration*, 26(4), 36-42. doi:10.1108/10748120110424816
- Donovan, L., Green, T., & Hansen, L. (2011). One-to-one laptop teacher education: Does involvement affect candidate technology skills and dispositions? *Journal of Research on Technology in Education*, 44, 121-139.
- Duran, M., Fossum, P., & Luera, G. (2006). Technology and pedagogical renewal: Conceptualizing technology integration into teacher preparation. *Computers in the Schools*, 23(3), 31-54. doi:10.1300/J025v23n03_03
- Herther, N. K. (2009). Digital natives and immigrants: What brain research tells us. *Online*, 33(6), 14-21.
- Hicks, S. (2011). Technology in today's classroom: Are you a tech-savvy teacher? *Clearing House*, 84, 188-191. doi:10.1080/00098655.2011.557406
- Kay, R. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 383-408.
- Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, 25, 87-97.
- Leong, S. (2011). Navigating the emerging futures in music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 4, s.233-243. doi:10.1386/jmte.4.2-3.233_1
- Monroe, E., & Tolman, M. (2004). Using technology in teacher preparation: Two mature teacher educators negotiate the steep learning curve. *Computers in the Schools*, 21(1), 73-78. doi:10.1300/J025v21n01_06

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Rees, F. (2011). Redefining music technology in the United States. *Journal of Music, Technology & Education*, 4, s.149-155. doi:10.1386/jmte.4.2-3.149_1

Rideout, V., Foehr, L., & Roberts, D. (2010). Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year olds. Kaiser Family Foundation. Retrieved from www.kff.org/entmedia/upload/8010.pdf

Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., & O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and in-service teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54, 297-310. doi:10.1177/0022487103255985

Müzik Eğitimi Araştırmacılarının Teknolojiyi Kullanma Düzeyleri

Doç. Dr. Bahar GÜDEK

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD bahar_gudek@yahoo.com

Özet

Teknolojideki son gelişmelerle birlikte, araştırma süreçlerinin tüm aşamalarında araştırmacıların işlerini kolaylaştıracak çok çeşitli araçlar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bugün müzik eğitimi araştırmacılarının mevcut teknolojik araçlara verdikleri önem veya lisansüstü müzik eğitimi araştırmacılarının gelişiminde bu teknolojik araçların ne gibi rolleri olduğu hakkında çok az şey bilinmektedir. Müzik eğitimi araştırmacılarına kolaylık sağlayacak teknolojilerin belirlenmesi ve bu bilgilerin lisansüstü öğrenciler de dâhil olmak üzere alanla ilgili araştırmacılarla paylaşılması önemli görünmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, müzik eğitimi araştırmacılarının bilimsel araştırmalarında kullandıkları teknolojilerin önemine ilişkin algılarını incelemektir. Farklı üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan ve rastgele seçilmiş 41 öğretim elemanı bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara, kendi araştırmalarında ve lisansüstü derslerle ilgili olarak kullandıkları teknolojilerin önemini derecelendirecekleri 5'li likert tipi ve çoktan seçmeli sorular içeren bir anket uygulanmıştır. Veriler nicel ve nitel veri istatistik yöntemleriyle analiz edilmiş, ortaya çıkan sonuçlar betimsel olarak yorumlanarak gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, araştırma, araştırmacılar, teknoloji.

Using Technology Level of Music Education Researchers

Abstract

Together with the recent improvements in technology, different kind of several instruments facilitating the efforts of the researchers at whole phases of any research have definitely emerged. However, there has been very few indication considered regarding the importance attributing to the existing technological instruments by music education researchers or the contribution of these kind of instruments to the individual abilities of the postgraduate music education researchers. It is the fact that determining the technologies assisting the music education researchers and sharing those knowledge with the reseachers covering the postgraduate ones intersted in music education is gaining importance. The purpose in this context of such a survey is to reveal the perception of the music education researchers concerning the attached importance to the technologies using in own academic studies. Academicians selected at random from different universities' music education departments would be the working group of this study. Participants will be conducted a "likert scale" type poll in terms of grading the importance of using the technologies either own studies or the music education technologies for the postgraduate attendees. All data obtained will be analysed "quantitative qualitative data statistic methods" and emerging results after a descriptive interpretation with necessity proposals will be suggested.

Keywords: Music education, research, researchers, technology.

Giriş

Çok hızlı bir gelişim ve değişim içerisinde bulunduğumuz bu çağda, sürekli olarak teknoloji alanında ilerleme yaşanmaktadır. Günlük yaşamımızda kullanmış olduğumuz teknolojik donanımlar eskimeden bir üst modelleri piyasa çıkmaktadır. İnsanlar bu teknolojik değişime ayak uydurmakta zorluk çekmektedirler (İşman, 2011). İnsanoğlunun, teknolojik araçlardan hayatını kolaylaştıracak düzeyde yararlanabilmesi için teknolojilerin toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gelişmesi ve toplumu oluşturan bireyler tarafından anlaşılması gerekmektedir (Bacanak vd., 2003). Bilimsel gelişmelerin teknolojik alanı sürekli olarak etkilemesi teknoloji alanındaki değişimlerinde hızını artırmış, bireylerin ve toplumların, hayatın tüm alanlarında teknoloji ile bütünleşmelerini gerekli kılmıştır. Bu durum teknolojinin kullanılmasını bir ayrıcalık değil, zorunluluk haline getirmiş ve toplumların gereksinim duyduğu bireylerdeki nitelikleri de bu doğrultuda değiştirmiştir (Ünal Bozcan, 2010; Yılmaz, 2007).

Yükseköğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı; araştırmacılar, yükseköğretim kurumları ve hükümetler için küresel bir konudur (Kundi ve Nawaz, 2014). Yükseköğretimde teknolojinin adaptasyonuna yönelik motivasyon sağlayan iki etken vardır. Bunlar; teknolojik yeterlilik standartları ve rekabettir. Yükseköğretimde teknolojinin kullanımının en büyük nedeni rekabet gibi görünse de sınıflarda teknoloji kullanımını teşvik eden asıl büyük baskı; hükümetlerin eğitim politikaları ve akreditasyondur (Rogers, 2000). Yükseköğretimde teknolojinin kullanımının etkilerine bakıldığında; eğitimin yakın ve uzak hedeflerine olumlu

katkılar sağladığını görmekteyiz. Öğretim üyelerinin öğrencilere rol model olması ve öğretimde teknolojinin kullanılması öğretmen adayları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Parker, 1997).

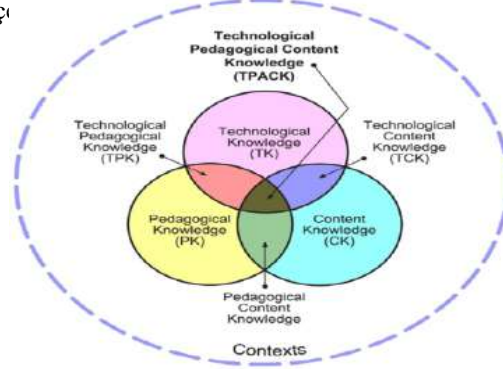
Teknolojideki son gelişmeler, araştırma sürecinin tüm aşamalarını kolaylaştırmak için araştırmacılara günden güne artan, farklı şekillerde kullanabilecekleri araçlar sağlamıştır. Bununla birlikte, müzik eğitimi araştırmacılarının şu anda mevcut olan teknolojik araçlara verdikleri önem konusunda veya bu araçların lisansüstü müzik eğitimi araştırmacılarının geliştirilmesindeki rolleri hakkında çok az şey bilinmektedir. Müzik eğitimi araştırmacılarının kullanabileceği teknolojilerin belirlenmesi ve bu bilgilerin lisansüstü öğrenciler de dâhil olmak üzere diğer müzik araştırmacıları ile paylaşılması önemli görünmektedir.

Müzik eğitimi araştırma yöntemleri, ilgili eğitim aşamasının amaçlarına ve aşağıdaki bir dizi faktöre bağlı olarak değişebilir. Üniversiteye bağlı ilgili müzik eğitimi kurumunun; (a) yüksek lisans, doktora veya hem yüksek lisans hem de doktora öğrencilerine hizmet verip vermediği, (b) lisansüstü programın yapısı, felsefi temelleri ve genel yaklaşımı ve (c) öğretim elemanının inançları, araştırma geçmişi ve çıkarlarına göredir (Austin, 2013; Conway, 2013).

Eğitim alanındaki araştırma yöntemleri derslerinde yer alan içeriğin bir göstergesi de bu dersler için tasarlanan ders kitaplarıdır. Bu metinlerde ele alınan tipik konular şunlardır: (a) araştırma konularını seçmek, araştırma soruları ve hipotezleri geliştirmek; (b) literatürü gözden geçirmek; (c) örnekleme; (d) ölçüm prensipleri; (e) nicel, nitel ve karma yöntem ve tasarımların özellikleri; (e) araştırma etiği; (f) veri analizinin temel kavramları; (g) araştırma önerileri hazırlamak ve (h) yazma süreci ve bibliyografik stil ile ilgili konulardır. (Best ve Kahn, 2006; Creswell, 2014).

Bazı kitaplarda öğretim elemanı ve öğrenciler için metne ek olarak kullanabilecekleri web siteleri olmasına rağmen, bunların hiçbiri - özellikle araştırma sürecinde - teknolojinin kullanımını ele almamaktadır. Bunun yerine, siteler genellikle kitabın içeriği hakkında ders verirken öğretim elemanı tarafından kullanılacak yazarının videoları gibi ek kaynaklar içerir. Araştırmacıların teknolojiyi kullanması, teknolojiyi araştırma yöntemlerini derslerine dahil etme stratejileri hakkında bilgi vermesi ve öğretme deneyimlerine etkili bir şekilde entegre etme yollarını göstermesi açısından TPACK modeli çok destekleyicidir.

Teknolojik Pedagojik ve İçerik Bilgisi (TPACK; Koehler ve Mishra, 2008) araştırmacılar tarafından yoğun olarak araştırılan ve eğitimciler tarafından pratik bir çerçeve olarak kullanılan eğitim ortamlarında kullanmak için kavramsal bir modeldir (Voogt, Fisser, Pareja Roblin, Tondeur ve van Braak, 2013). TPACK, Schulman'ın (1986) pedagojik içerik bilgisi modeli üzerine kuruludur. Schulman, farklı alanlardaki öğretmenlerin, pedagoji anlayışlarının ve ilgili disiplin içi formuna sahip olduğunu belirtti.



Şekil 1. Teknolojik Pedagojik ve Alan/İçerik Bilgisi (TPACK).

Koehler ve Mishra (2008), pedagojik içerik bilgisine bir teknoloji ekleyerek, teknolojiyi öğrenci öğrenme deneyimlerine nasıl entegre edilebileceğini anlamak için bir model olarak TPACK'ı önermektedir (bakınız Şekil 1).

Önceki yaklaşımlar, öğretmenlerin teknolojiden yararlanmayı öğrenmelerine yardımcı olmak için teknoloji hakkında bilgi vermeye odaklanmıştır. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanmayı öğrendikten sonra, doğal olarak teknolojiyi içerik alanlarına nasıl entegre edebileceklerinin önemi artmıştır. Artık basit teknolojik yaklaşımların ötesine geçilmesi gerekir. Çünkü teknoloji bilgisi mutlaka teknoloji ile etkili bir öğretime yol açmaz.

Teknolojinin etkin kullanımı, belirli bir içerik alanındaki belirli pedagojileri desteklemek için teknolojinin avantajlarından nasıl yararlanılacağı konusunda bilinçli kararlar verebilme yeteneğini içermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bunu gösteren bir yaklaşıma ihtiyacı vardır: O da İçerik, Pedagoji ve Teknoloji, yani TPACK bilgisinin kesişiminde yatan bilgidir (Thompson ve Mishra, 2007-2008, s. 38).

TPACK'ın önemli bir yönü, teknolojinin kendi içinde bir amaç olarak görülmediği ama teknolojinin öğrenciler için uygun pedagojileri kullanarak belirli bir konuyu anlamalarına yardımcı olacak bir araç olarak görülmesidir.

TPACK, üç alanın da (içerik, pedagoji ve teknoloji) önemli olduğunu ve birbirlerini çeşitli şekillerde etkileyebileceğini ve sınırlayabileceğini kabul eder. Bazı araştırmacılar TPACK modelini müzik eğitime uygulamışlardır (Bauer, 2013, 2014; Dorfman, 2013).

Teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanarak öğrenme ortamlarına entegrasyonunu sağlayacak nitelikte öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için eğitim fakültesi öğretim üyelerinin bu konuda yol gösterici ve rol model olmaları beklenmektedir (Gulbahar, 2008; Latchem, Odabaşı ve Kabakçı, 2006). Günümüz dünyasında, müzik eğitimi araştırmacılarının araştırma uygulamalarını desteklemek için kullanabilecekleri çeşitli teknolojik araçlarla tanışması önemlidir. Teknolojideki son gelişmelerle birlikte, araştırma süreçlerinin tüm aşamalarında araştırmacıların işlerini kolaylaştıracak çok çeşitli araçlar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bugün müzik eğitimi araştırmacılarının mevcut teknolojik araçlara verdikleri önem veya lisansüstü müzik eğitimi araştırmacılarının gelişiminde bu teknolojik araçların ne gibi rolleri olduğu hakkında çok az şey bilinmektedir. Müzik eğitimi araştırmacılarına kolaylık sağlayacak teknolojilerin belirlenmesi ve bu bilgilerin lisansüstü öğrenciler de dâhil olmak üzere alanla ilgili araştırmacılarla paylaşılması önemli görünmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, müzik eğitimi araştırmacılarının bilimsel araştırmalarında kullandıkları teknolojilerin önemine ilişkin algılarını incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014, s. 77). Müzik eğitimi araştırmacılarının bilimsel araştırmalarında kullandıkları teknolojilerin önemine ilişkin algılarını incelemek için veriler belgesel tarama ve anketler ile elde edilmiş, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ise betimsel istatistik teknikleri ile yapılmıştır.

Çalışma Grubu

20 farklı üniversitenin müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan ve rastgele seçilen 41 öğretim elemanı bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Müzik eğitimi araştırmacılarının teknolojiyi kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından, literatür taraması ve uzman görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının kendi bilimsel araştırmalarını kolaylaştırmak için hangi teknolojileri ve veri tabanlarını ne sıklıkta kullandıklarını, hangi araştırma yöntemlerini daha çok kullandıklarını ve lisansüstü öğrenci danışmanlığı ve tez yürütüp yürütmediklerine ilişkin çoktan seçmeli, açık uçlu ve 5'li liket tipi şeklinde 10 soru içeren bir anket Google Formda oluşturulup, çevrim içi olarak paylaşılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Google Form analiz programından yararlanılmış ve betimsel istatistik teknikleri olarak frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Yapılan frekans analiziyle anketteki her bir soruya ait cevabın hangi sıklıkla tercih edildiğinin sayılması amaçlanmıştır. Bu, belli bir cevabın (öge) yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlar. Frekans analizi sonucunda cevap (öge), önem sırasına göre belirlenmiş, sıklığına dayalı olarak anlamlılık açısından yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Çalışma Grubunun Çalıştıkları Üniversiteye İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Üniversiteler	f	%
Abant İzzet Baysal Üniv.	2	4,87
Akdeniz Üniv.	1	2,43
Aksaray Üniv.	2	4,87
Atatürk Üniv.	3	7,31
Doğu Akdeniz Üniv.	1	2,43
Dokuz Eylül Üniv.	2	4,87
Gazi Üniv.	4	9,75
Gazi Osman Paşa Üniv.	2	4,87
Giresun Üniv.	2	4,87
Harran Üniv.	1	2,43
İnönü Üniv.	2	4,87
İzmir Demokrasi Üniv.	1	2,43
Marmara Üniv.	3	7,31
Mehmet Akif Üniv.	1	2,43
Muğla Sıtkı Koçman Üniv.	1	2,43
Mustafa Kemal Üniv.	1	2,43
Necmettin Erbakan Üniv.	1	2,43
Niğde Ömer Halis Üniv.	3	7,31
Ondokuz Mayıs Üniv.	5	12,19
Pamukkale Üniv.	3	7,31
Toplam	41	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunun 20 farklı üniversitenin, toplam 41 öğretim elemanından oluştuğu ve bu dağılımın da Türkiye’nin farklı bölgelerindeki üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarını temsil eden bir çalışma grubu olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyetlerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	18	44
Erkek	23	56
Toplam	41	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının cinsiyetlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının cinsiyet durumuna bakıldığında %44’ünün kadın, %56’sının ise erkeklerden oluştuğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubunun Aktif Bir Araştırmacı Oldukları Yıllara İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Yıllar	f	%
2 yıl	4	10
3 yıl	3	7,5
4 yıl	3	7,5
5 yıl	8	20
6 yıl ve fazlası	23	55

Tablo 3’de araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının aktif bir araştırmacı oldukları yıllara göre dağılımları gösterilmektedir. 6 yıl ve fazlası aktif bir araştırmacı olan %55 iken, %7,5’inin 3 ve 4 yıldır aktif bir araştırmacı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının çoğunluğunun 5 ve üstü yıldır aktif bir araştırmacı olarak çalışmalar yaptığı söylenebilir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun bir yılda yapmış oldukları çalışma sayısına İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Adet	f	%
1 tane	18	47,4
2 tane	9	23,7
3 tane	4	10,5
4 tane	4	10,5
5 ve daha fazlası	3	7,9

Tablo 4’de araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının bir yılda yapmış oldukları çalışma sayılarının dağılımları gösterilmektedir. Yılda 1 tane çalışma yapanların oranı %47,4 ile çoğunluktadır yılda 5 ve daha fazla çalışma yapanların oranı ise %7,9 ile azınlıkta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Araştırmalarında Kullandıkları Çalışma Yöntemine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Yöntem	f	%
Nicel Yöntem	16	39
Nitel Yöntem	7	17
Karma Yöntem	18	44

Tablo 5’de araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının kullandıkları çalışma yöntemlerine göre dağılımları gösterilmektedir. Karma yöntemi kullananlar %44 iken, nitel yöntemi kullananlar sadece %17’dir. Araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının daha çok karma ve nicel araştırma yöntemlerini kullandıkları söylenebilir.

Tablo 6. Çalışma Grubunun Lisansüstü Düzeyde Ders Yürütmelerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Ders Düzeyi	f	%
Sadece Yüksek Lisans	17	41,5
Sadece Doktora	-	-
Her ikisinde yürütüyorum	12	29,3
Hiç birinde yürütmüyorum	12	29,3

Tablo 6’da araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının lisansüstü düzeyde dersler yürütüp yürütmediklerine ilişkin dağılımları gösterilmektedir. Sadece yüksek lisans dersi yürütenlerin oranı % 41,5 ile çoğunluktadır. Hem yüksek lisans hem de doktora da ders yürütenlerin oranı ise %29,3 tür. Araştırmaya katılan üniversitelerdeki müzik eğitimi anabilim dallarına bakıldığında çoğunluğunda yüksek lisans programının olduğu, fakat yarısında da doktora programının olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Tez Danışmanlığı Yürütmelerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

Danışmanlık Düzeyi	f	%
Sadece Yüksek Lisans	18	43,9
Sadece Doktora	-	-
Her iki düzeyde de	11	26,8
Yürütmüyorum	12	29,3

Tablo 7’de araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının tez danışmanlığı yürütüp yürütmediklerine ilişkin dağılımları gösterilmektedir. Sadece yüksek lisans düzeyinde tez danışmanlığı yürütenlerin oranı % 43,9 ile çoğunluktadır. Hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde tez danışmanlığı yürütenlerin oranı ise %26,8’dir. Her iki düzeyde de tez danışmanlığı yürütmeyenlerin %29,3 ile çalışma grubunun dörtte birini temsil ettiği düşünürse, bu oranın azımsanamayacak düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Araştırma ve Uygulamalarında Yararlandıkları Teknolojik Araçları Kullanma Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

	Hiç Kullanmam		Çok az kullanım		Kısmen kullanım		Kullanırım		Her zaman kullanım		X
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	
Çevrim içi bibliyografik veri tabanı	2,44	1	21,95	9	24,39	10	39,02	16	9,76	4	3,32
Elektronik dergiler	2,44	1					36,59	15	58,54	24	

												4,52
E-posta günlüğü uyarıları	7,32	3	36,59	15	34,15	14	12,2	5	9,76	4	2,80	
Nicel ve nitel veri analizi için yazılım	4,88	2	9,76	4	12,2	5	43,90	18	26,83	11	3,80	
Transkripsiyon yazılımı	56,10	23	14,63	6	21,95	9	4,88	2			1,90	
Ses kaydı yazılımı	12,2	5	17,07	7	21,95	9	29,27	12	14,63	6	3,18	
Kaynakça yönetim yazılımı	43,90	18	19,51	8	21,95	9	9,76	4	2,44	1	2,05	
Çevrim içi anket/ anket araçları	19,51	8	21,95	9	34,15	14	19,51	8	4,88	2	2,68	
Video konferans yazılımı	46,34	19	26,83	11	19,51	8	4,88	2			1,82	
Google dokümanlar gibi çevrimiçi işbirliği araçları	26,83	11	21,95	9	19,51	8	12,2	5	19,51	8	2,75	
E- posta / E-mail			2,44	1	7,32	3	21,95	9	65,85	27	4,55	
Yazılı mesajlaşma	2,44	1	2,44	1	21,95	9	26,83	11	46,34	19	4,12	
Sosyal ağlar	4,88	2	26,83	11	34,15	14	14,63	6	19,51	8	2,68	
Kelime işlem programlarının özel özellikleri (Microsoft Word, Google					4,88	2	19,51	8	73,17	30	4,70	

Docs, Apple
Pages, vb.)

Özel kelime işlem yazılımı (örneğin Scrivener)	36,66	26	21,95	9	7,32	3	2,44	1			1,48
Dosya paylaşım teknolojileri	2,44	1	24,39	10	26,83	11	26,83	11	17,07	7	3,32
Yazma ve bibliyografi tarzları üzerine çevrimiçi kaynaklar	17,07	7	39,02	16	14,63	6	19,51	8	7,32	3	2,60
Araştırmayla ilgili profesyonel meslek birlikleri web siteleri	7,32	3	34,15	14	24,39	10	31,71	13	2,44	1	2,87
Sunum yazılımları	2,44	1			29,27	12	39,02	16	29,27	12	3,92
Akıllı telefonlar					9,76	4	48,78	20	41,46	17	4,31
Tablet bilgisayarlar	9,76	4	7,32	3	17,07	7	36,59	15	29,27	12	3,78
Taşınabilir ses kayıt cihazları	9,76	4	12,2	5	21,95	9	46,34	19	9,76	4	3,34
Taşınabilir video kayıt cihazları	4,88	2	12,2	5	26,83	11	46,34	19	9,76	4	3,43
Diğer	7,32	3	2,44	1	4,88	2	4,88	2	4,88	2	2,90

Tablo 8’de araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının araştırma ve uygulamalarında yararlandıkları teknolojik araçları ne düzeyde kullandıklarına ilişkin dağılımları gösterilmektedir.

Ankette sunulan 24 ayrı teknolojik araçtan 4 tanesinin katılımcılar tarafından kullanım ve her zaman kullanım görüşünde bir kullanma düzeyi olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu teknolojik araçları şöyle sıralayabiliriz;

Kelime işlem programlarının özel özellikleri (Microsoft Word, Google Docs, Apple Pages, vb.) (X= 4,70), e-posta/e-mail (X=4,55), elektronik dergiler (X=4,52) ve yazılı mesajlaşma (X= 4,12) gibi teknolojik araçlardır. Araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının 5 teknolojik aracı çok az kullandığı ya da hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Bu teknolojik araçları şöyle sıralayabiliriz; Özel kelime işlem yazılımı (örneğin Scrivener) (X= 1,48), Transkripsiyon yazılımı (X= 1,90), video konferans yazılımı (X= 1,82), kaynakça yönetim yazılımı (X= 2,05) ve yazma ve bibliyografi tarzları üzerine çevrimiçi kaynaklar (X=2,60) gibi teknolojik araçlardır.

Tablo 9. Çalışma Grubunun Kişisel Araştırmalarında Yararlandıkları Bibliyografik Veri Tabanlarını Kullanma Düzeylerine İlişkin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımları

	Hiç Kullanmam		Çok az kullanım		Kısmen kullanım		Kullanırım		Her zaman kullanım		X
	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	
Musix Index	9,87	7	8,46	6	14,10	10	18,33	13	5,64	4	3,17
Google Scholar	1,41	1					12,69	9	42,30	30	4,67
Quest Dissertation and Theses	14,10	10	12,69	9	12,69	9	5,64	4	12,69	9	2,83
International Index to Music Periodicals (IIMP)	19,74	14	11,28	8	8,46	6	11,28	8	4,23	3	2,43
RILM Abstracts of Musical Literature	16,92	12	11,28	8	12,69	9	11,28	8	2,82	2	2,48
JSTOR	11,28	8	11,28	8	9,87	7	11,28	8	12,69	9	3,05
ERIC	4,23	3	7,05	5	14,10	10	18,33	13	14,10	10	3,53
PsycINFO	29,61	21	14,10	10	7,05	5	2,82	2	1,41	1	1,77
SOBİAD	2,82	2	2,82	2	5,64	4	21,15	15	23,97	17	4,07
EBSCOHOST	1,41	1	8,46	6	4,23	3	29,61	21	14,10	10	4,02
SAGE	9,87	7	11,28	8	15,51	11	9,87	7	9,87	7	2,97
WEB SCIENCE of	4,23	3	11,28	8	12,69	9	15,51	11	14,10	10	3,46
Diğer	7,05	5	1,41	1	4,23	3	5,64	4	1,41	1	2,64

Tablo 9’da araştırmaya katılan mzık eğitimi araştırmacılarının kişisel araştırmalarında yararlandıkları bibliyografik veri tabanlarını ne düzeyde kullandıklarına ilişkin dağılları gösterilmektedir.

Ankette sunulan 12 ayrı bibliyografik veri tabanından 3 tanesinin katılımcılar tarafından kullanımı ve her zaman kullanımı görüşünde bir kullanma düzeyi olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu veri tabanlarını şöyle sıralayabiliriz; Google Scholar (X= 4,67), SOBİAD (X= 4,07) ve EBSCOHOST (X=4,02) veri tabanlarıdır. Araştırmaya katılan mzık eğitimi araştırmacılarının 3 veri tabanını çok az kullandığı ya da hiç kullanmadığı tespit edilmiştir. Bu teknolojik araçları şöyle sıralayabiliriz; PsycINFO (X=1,77), International Index to Music Periodicals (IIMP) (X= 2,43) ve RILM Abstracts of Musical Literature (X= 2,48) gibi veri tabanlarıdır.

Tablo 10. Çalışma Grubunun Mzık Alanı Araştırmalarında Bilimsel Sorgulama Açısından nemli Olan Teknolojik Anlayış ve Teknolojik Araçlara İlişkin Görüşleri.

Çalışma grubuna, mzık alanı araştırmalarında bilimsel sorgulama açısından önemli olan teknolojik anlayış ve teknolojik araçlar hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu konuya ilişkin bazı ifadeler şöyledir.

Tablo 10. Teknolojik Anlayış ve Teknolojik Araçlara İlişkin Görüşler

-Mzık eğitimi araştırmalarına yönelik bibliyografik veri tabanı altyapıları geliştirilirse daha iyi olur, eğitim bilimleri sosyal bilimler veri tabanlarından tarama yapmak gerekmektedir (E 4).

- Günümüz koşulları göz önüne alındığında, kullandığımız teknolojik araçların sayısının oldukça az olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple tüm akademisyenlere ve öğrencilere ilgili/gerekli teknolojik araçların kullanımı ile ilgili yönlendirme yapılması/kurs verilmesi vb. gerektiğini düşünüyorum (E 11).

- Teknolojinin mzık eğitimi alanında akademik düzeyde yeterince ele alınmadığı kişilerin bireysel çaba ve çalışmalarında kaldığını düşünüyorum (E 8).

- Akademik anlamda mzık eğitimi veren programların teknolojik araç sıkıntılarının olduğunu düşünüyorum (E 5).

-Kendi akademik eğitimim boyunca teknolojiyle ilgili bir eğitim almadım herkesin kendi çabalarıyla bir şeyler öğrenmeye çalıştığını düşünüyorum(E 22).

- Teknolojik araçları mzık eğitimi alanında tam anlamıyla kullanma konusunda sıkıntı çektiğimi düşünüyorum(E 15).

- Mzık eğitimi araştırmacılarına teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir (E 33).

- Her geçen gün artan teknolojik uygulamalara yetişmek ve onları kullanabilmek zorlaşıyor ve zaman alıyor (E38).

- Çoğu teknolojik uygulamaların ve araçların İngilizce olmasının Türkiye’deki mzık eğitimi araştırmacılarına zorluk yaşattığını düşünüyorum (E 28).

- Akademik açıdan teknolojik anlayışın tam olarak eğitim ortamında verilmediğini, dolayısıyla araştırmacıların kendi çabalarına bırakıldığını düşünüyorum (E 10).

- Teknolojinin araştırmacıların işini kolaylaştırdığını düşünüyorum fakat doğru kullanma konusunda sıkıntılar da olduğunu düşünüyorum (E 24).

- Türkçe olan teknolojik araçları ve uygulamaları daha sık kullanıyorum (E 37).

- Mzık eğitimi alanında teknolojik anlayışın tam oluşmadığını düşünüyorum (E 9).

- Olabildiğince araştırmalarımda teknolojiden yararlanmaya çalışıyorum ama bazı teknolojileri kullanma konusunda yeterince bilgim olmadığını düşünüyorum bu açıdan hizmet içi eğitimlerin yararlı olacağını düşünüyorum (E 21).

- Çoğu teknolojinin İngilizce olması kullanma konusunda sıkıntı yaratıyor bu konuda hizmet içi eğitimlerin olması yararlı olacaktır (ÖE 35).

- Teknolojik anlayışın müzik eğitiminde gelişmesi için her aşamasında programlarda teknoloji derslerinin eklenmesi gerekir (ÖE 41).

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları, 20 farklı üniversiteden çalışma grubunu oluşturan müzik eğitimi araştırmacılarının çoğunluğunun erkek katılımcı olduğu ve katılımcıların çoğunun 6 yıl ve fazlası yıldır aktif bir araştırmacı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Yine katılımcıların yılda en az bir çalışma yaptıkları ve bu çalışmalarında daha çok karma ve nicel araştırma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan müzik eğitimcilerinin yarısına yakını yüksek lisans düzeyinde ders vermekte ve tez danışmanlığı yürütmektedir. Her iki düzeyde ders verenlerin ve tez danışmanlığı yürütenlerin oranı ise katılımcıların dörtte biridir.

Araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacıları için, araştırma ve uygulamalarında çoğunlukla elektronik dergiler, Microsoft Word gibi kelime işlem programları, e-posta, yazılı mesajlaşma ve sunum yazılımı gibi genellikle güvenilir, kullanımı kolay ve araştırma sürecinin ötesinde uygulamalara sahip teknolojilerin kullanım düzeyleri daha yüksektir. Düşük düzeyde kullanım derecesine sahip teknolojiler, katılımcıların bazıları tarafından iyi tanınmayabilir. Örneğin, Scrivener, yazarlar için bir takım özelliklere sahip eşsiz ve özel bir kelime işlemci programıdır. Scrivener sıralı olmayan bir yazma tekniği ve daha sonra bir belgenin bölümlerinin sırasını kolayca değiştirme gibi rahatlıklar sağlar. Scrivener ayrıca notlara, destekleyici belgelere ve yazılan metnin aynı dosyaya kaydedilmesine izin verir ve yazmak için kullanılan tüm malzemelere kolay erişim sağlar.

Sosyal ağların ve mesajlaşmanın, araştırma süreci esnasında nasıl kullanılacağını, bu teknolojilerle bir topluluk oluşturmak ve diğer araştırmacıları bir araya getirmek için nasıl kullanılacağını düşünebilmek bazı araştırmacılar için kolay görülmeyebilir.

Araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacılarının kişisel araştırmalarında çoğunlukla Google Scholar, SOBİAD, EBSCOHOST, ERIC, WEB of SCIENCE gibi bibliyografik veri tabanlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların daha çok Türkçe çalışmalar içeren veri tabanlarını ve eğitim bilimleri, sosyal bilimler konusunda çalışmalar içeren veri tabanlarını tercih ettikleri söylenebilir. Bunun nedeninin ise yabancı dil konusundaki eksiklerinden dolayı olduğu düşünülebilir. Ayrıca belirtilen eğitim bilimleri ve sosyal bilimlere ait veri tabanlarının hem Türkçe olması hem de daha yaygın olması nedeniyle katılımcılar tarafından daha fazla tercih edildiği söylenebilir.

Müzik dışı veri tabanlarının araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacıları tarafından, müzik / müzik eğitimi veri tabanlarından daha yüksek olması ilginçtir. Tabii ki JSTOR, ProQuest Tezleri ve Google Akademik, hem müzik ve müzik eğitimi hem de diğer disiplinlerdeki araştırmalara erişim sağlamaktadır. Bazı araştırmacılar Google Akademik'in titizliğiyle ilgili endişelerini ifade etmişlerdir. Fakat araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacıları tarafından Google Akademik önemli bir araştırma aracı olarak görülmektedir. Bunun en büyük nedenlerinden birisi; Google Akademik'in herkes için ücretsiz kullanılabilir olmasıdır. Aynı zamanda Google Akademik'in bir araştırmacının, kendi yayınlarının alıntılarını izlemek için kişisel bir profil oluşturmasına izin vermesi, makalelere giriş yaparken doğrudan bağlantılar yoluyla erişimi sağlaması gibi diğer benzersiz özelliklere de sahip olması daha çok kullanılma nedenlerindedir. Kapsamlı bir literatür taraması genellikle çok sayıda veri tabanının kullanımını içerirse de Google Akademik ilk ve geniş aramalar için bir araç olarak özellikle uygun olabilmektedir.

Araştırmaya katılan müzik eğitimi araştırmacıları müzik alanı araştırmalarında bilimsel sorgulama açısından önemli olan teknolojik anlayış ve teknolojik araçlar hakkındaki diğer görüşlerinde genel olarak belirttikleri eksiklik ise müzik eğitiminin gerek lisans ve lisansüstü eğitiminde gerekse de akademik ortamlarında teknoloji ile ilgili bir eğitimin olmadığı, kendilerinin böyle bir eğitim almamış olmalarıdır. Bununla birlikte, müzik eğitimi ile teknolojiyi ilişkilendirmeye, entegre etmeye, ilgili teknolojilerin seçimi ve kullanımıyla ilişkili hizmet içi eğitimlerin verilmesine ihtiyaç duyduklarının belirtmişlerdir. Ayrıca genel teknolojilerin ve müzik alanında kullanılan teknolojilerin çoğunlukla İngilizce olmasının, anlama ve uygulama açısından kendilerine sorun oluşturduğu üzerinde durulmuşlardır.

Bugün dünyada müzik eğitimi araştırmaları için mevcut olan çok çeşitli teknolojik araçların olduğu görülmektedir. Bu durumda teknolojik anlayışa sahip olmayan bir araştırmacı dezavantajlı olabilir. Araştırma yapan akademisyenler ve öğrenciler, araştırma çalışmaları ile ilgili bilinçli seçimler yapabilmek için gerekli araçlar ve teknolojiler hakkında bir dizi temel bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bilinçli ve bilgili olarak seçimler yapmak ve bu seçimleri haklı gösterebilmek, herhangi bir araştırmacı ya da öğrencinin temel öğrenme hedefleridir ve bunu nasıl yapabilecekleri özellikle lisans ve lisansüstü derslerde öğretilmelidir.

TPACK çerçevesini kullanarak çalışmalar tasarlamak, kaliteli müzik eğitimi araştırmaları için gereken uzmanlık türünü yeniden düşünmeyi gerektirebilir. Birçok modern teknoloji farklı şekillerde kullanılabilirdiğinden, sıkça değiştirilebildiğinden ve bazen anlaşılması kolay olmayacak bir işlevsellik içerdiğinden dolayı bir kişide esnek ve yaratıcı bir şekilde düşünme kabiliyetinin tamamen etkileşime girmesi çok önemli görünmektedir.

Teknoloji, araştırmacılara ve lisansüstü öğrencilere çalışmalarında yararlı olabilecek, çok geniş bir bilgi hazinesine erişim sağlar. Bu bilginin bilimsel sürecin parçası olarak eleştirel bir bakışla incelenmesi gerekir. Teknoloji, akıllıca ve uygun şekilde kullanılması gereken bir araçtır. Bununla birlikte, eğer araştırmacılar, uzmanlık birikimleri ile birlikte alanlarına ilişkin teknolojilerin yöntem bilimini geliştirirlerse, donanım, yazılım, web uygulamaları, mobil cihazlar ve diğer teknolojik araçlar araştırma sürecinin tüm aşamalarında daha büyük yararlar sağlayacaktır.

Kaynakça

Austin, J. R. (2013). Course structures for teaching research. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S., (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), s.191-196.

Bauer, W. I. (2013). The acquisition of musical technological pedagogical and content knowledge. *Journal of Music Teacher Education*, 22(2), s.51-64.

Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. New York, NY: Oxford University Press.

Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.

Conway, C. M. (2013). Creating a culture of inquiry in master's and doctoral programs in music education. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dorfman, J. (2013). *Theory and practice of technology-based music instruction*. New York, NY: Oxford University Press.

Gulbahar, Y. (2008). ICT usage in higher education: A case study on preservice teachers and instructors. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(1), s.32-37.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Eds.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3–29). New York, NY: Routledge.

Kundi, G. M., & Nawaz, A. (2014). From e-learning 1.0 to e-learning 2.0: Threats & opportunities for higher education institutions in the developing countries. *European Journal of Sustainable Development*, 3(1), s.145-160.

Latchem, C., Odabaşı, F. H. & Kabakçı, I. (2006). Online professional development for university teaching in Turkey: A proposal. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3), s.20-26.

Parker, D.R. (1997). Increasing faculty use of technology in teaching and teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 5, s.105-116.

Rogers, D. L. (2000). Aparadigm shift: Technology integration for higher education in the new millennium. *AACE Journal*, 1(13), s.19-33.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge in the growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Thompson, A. D., & Mishra, P. (2007–2008). Breaking news: TPCK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24(2), s.38, 64.

Ünal Bozcan, E. (2010). Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-13.

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge— A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, s.109–121.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), s.155-167.

Müzik Derslerinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Müzik Öğretmenlerinin Düşünceleri

Beste KADEMLİ

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

beste.music29@gmail.com

Doç. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

beste@balikesir.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, müzik dersinde teknoloji kullanımına yönelik müzik öğretmenlerinin düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Balıkesir il merkezinde ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenleri katılmıştır. Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel modele başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; müzik öğretmenleri teknoloji kullanımının kalıcı öğrenmeye neden olduğunu, öğrencilerin ilgi ve merakı artırdığını ve anlamayı kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenler müzik derslerinde teknolojik donanım yetersizliği, konulara göre görsellerin olmaması, mevcut görsellerin ekonomik olmaması gibi sorunlarla karşılaşabildiklerini belirtmektedirler. Diğer bir bulguda, müzik öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanma konusunda yeterli eğitimi almadıkları üzerinde durmaktadır. Başka bir araştırma sonucunda, öğretmenlerin geneli görev yaptıkları okullarda müzik dersliği ile müzikle ilgili yararlanabilecekleri teknolojik araç-gereçlerin bulunduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda müzik dersinde yer alan konuların, kavramların ve kazanımların öğretilmesinde teknoloji kullanımının artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik dersi, teknoloji kullanımı, müzik öğretmeni.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the thoughts of music teachers about the use of technology in music lessons. Music teachers working in secondary schools in the city center of Balıkesir participated in the study in 2018-2019 academic year. In this study, which aimed to determine the opinions of music teachers about the use of technology in music lessons, the descriptive model was used because it was aimed to present the situation as it was. A semi-structured interview form was used to determine the opinions of the teachers. The data obtained from the research were analyzed by descriptive analysis technique. According to the research results; Music teachers emphasized that the use of technology led to permanent learning and that students increased interest and curiosity and facilitated understanding. In addition, teachers stated that they could face problems such as lack of technological equipment in music lessons, lack of visuals according to subjects and lack of economic visuals. In another finding, he emphasizes that most of the music teachers do not receive sufficient training in using the technological equipment in music lessons. As a result of another study, teachers stated that there are technological tools and equipment to be used by the music classrooms. According to the results of the research, the suggestions that will contribute to increase the use of technology in teaching the subjects, concepts and achievements of music lessons are given.

Keywords: Music lesson, use of technology, music teacher.

Giriş

Teknoloji günümüz dünyasının vazgeçilmez bir parçası durumundadır. Teknoloji, sanat, beceri ya da herhangi bir uygulama anlamına gelen Yunanca “techne”; bilim ya da çalışma anlamına gelen “logia” sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur. Teknoloji, davranışsal ve fiziksel bilimlerin kavram ve bilgilerinin sistemli bir şekilde problemlerin çözümü için uygulamak olarak tanımlanmaktadır (Gentry, 1995).

Günlük yaşantımızda teknoloji kullanımı birer gereksinim haline gelmiş bulunmaktadır. Son yıllarda her alanda artan teknolojik değişimler ve gelişmeler teknolojinin eğitimle ilişkilendirilmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Dolayısı ile eğitimde teknoloji kullanımı, birbirinden bağımsız düşünülemeyen kavramlardır (Çevik-Kılıç, 2017; McCannon ve Crews, 2000). Yapılan bir çalışmada; motivasyon, bilgi çağının gerekliliği ve yeni öğretim tekniklerini desteklemek gibi özelliklerin eğitimde teknolojiyi kullanmanın önemi üzerinde durmaktadır (Roblyer ve Edwards, 2005). Komis vd., (2007) eğitimde niteliğin artırılarak bireylerde kalıcı ve etkili öğrenme sağlanabilmesi için eğitimde teknoloji kullanılmasının gerekliliğini belirtmektedir. Başka bir çalışmada, dersi daha ilgi çekici hâle getirmesi, zaman kaybını önlemesi, hedefe ulaşmayı kolaylaştırması ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlaması gibi özelliklerin eğitimde teknoloji kullanımının gerekliliği olarak belirtilmektedir (Katrancı ve Uygun, 2013). Görülmektedir ki, teknolojinin gelişmesi, hem eğitim sisteminin yapısını hem de öğrenme-öğretme faaliyetlerini etkilemektedir. Çünkü eğitimde ilerleme sağlanabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanılması önem taşımaktadır (Kirschner ve Selinger, 2003). Literatürde yapılan çalışmalarda; eğitimde teknoloji kullanımının önemine ilişkin, eğitimde teknoloji kullanımı ile öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarısına, motivasyonlarına, tutumlarına, konuların anlaşılmasına ve bilginin kalıcılığının artmasına olumlu etkisinin olduğu ve öğrenme ortamlarını daha zevkli hale getirdiği üzerinde durulmaktadır (Baskaran ve Shefeeq, 2015; Chamorro ve Rey, 2013; Çevik-Kılıç, 2015; Dargut ve Çelik, 2014; Köksal vd., 2016).

Eğitimde teknolojiye faydalanmanın öğrenme kolaylığı, öğrenci başarısı, zaman tasarrufu, dikkat çekme özelliği ve öğrencilerin bakış açılarını geliştirme ve değiştirme gibi birçok avantajlı yönleri bulunmaktadır. Yalın (2003, eğitimde teknolojiye faydalanmanın avantajları; çoklu öğrenme ortamı sağlama, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılaması, öğrencilerin dikkatlerini çekerek derse ilgilerini artırması olarak ele almaktadır. Erdemir vd., (2009) eğitimde teknolojiye faydalanmanın öğrencileri hem güdülendirdiği hem de öğretmenin amacına ulaşabilmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Buna ilaveten, bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki hayatlarında başarılı olabilmeleri için teknolojik araç ve gereçlerin eğitimdeki rolünü anlamalarının ve kullanabilmelerinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma, bilgi sahibi olma ve bu konuda kendilerini geliştirip, pratik yapmaları oldukça önemlidir. Boydak (2006), eğitimde teknolojiye faydalanmanın birçok duyu organına hitap etmesi ile öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu ve öğrencilerin derslerden daha fazla zevk alabileceği üzerinde durmaktadır.

Şüphesiz ki, eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin nitelikleri ile ilişkilidir. Yapılan çalışmalarda öğretmenin motivasyonu öğrenci başarısını etkilediği ve öğretmenlerin tutumlarının öğrenciler üzerinde etkili olduğuna ilişkin sonuçlar bulunmaktadır (Al-Bataineh ve Brooks, 2003; Altınok, 2004; Yılmaz, 2007). Bu bakımdan, öğretmenler derslerinde teknoloji kullanımına ilişkin becerilerini geliştirerek, öğretim etkinliklerinden daha fazla yararlanmaları önem taşımaktadır (Adıgüzel, 2010). Dolayısı ile bilgiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde, öğretmenlerin teknolojik araç ve gereçleri etkili bir biçimde kullanabilmeleri önem arz etmektedir. Bu konuda Langenberg ve Spicer, “İçinde bulunduğumuz bilgi çağında değişim zaten kaçınılmazdır ve bu süreç çok hızlı işlemektedir. Kurumların bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken rolleri oynayabilmesine bağlıdır” (Langenberg ve Spicer, 2001) şeklinde ifade etmişlerdir.

Teknolojideki yenilikler ve hızlı gelişmeler her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Kuşkusuz ki, bu alanlardan birisi de müzik ve müzik eğitimidir (Roblyer ve Edwards, 2000). Müzik teknolojisindeki son gelişmeler öğretmenlere ve öğrencilere müzik alanında yeni olanaklar sunmaktadır. Sözelimi, müzik derslerinde yazılım programlarının kullanılması; öğrencilere bireysel ve grup çalışmalarında yeni yöntemler ile önemli katkılar sağlayarak, besteleme ve yaratıcılık yeteneklerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Roblyer ve Edwards, 2000). Bu bakımdan, toplumun ilerlemesine ve gelişmesine olanak sağlayan eğitim sistemini teknolojiye ayrı düşünmek mümkün gözükmemektedir. Teknolojideki gelişmelerden dolayı, bireylerin eğitimden beklentileri de değişim göstermektedir. Eğitim sistemi bu değişim ve gelişmeleri, teknolojinin sunmuş olduğu olanakları kullanarak beklentileri karşılayabilecektir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Buna ilaveten, bu araştırma müzik derslerinde teknoloji kullanımına ilişkin mevcut durumu ortaya koyması bakımından önemlidir. Dolayısı ile çalışmada ortaya çıkan bulguların müzik derslerinde teknolojinin aktif kullanımının değerlendirilmesine ve gelişmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Müzik derslerinde teknoloji kullanımına yönelik müzik öğretmenlerinin düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel modele başvurulmuştur. Betimleyici araştırma yöntemi ile belirli bir grup ile bu grubun tartışılan bir konu hakkındaki fikirlerinin üzerine odaklanılması ve araştırılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesi

amaçlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Betimleyici araştırma yöntemi olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlenmeye ve açıklanmaya çalışan araştırmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili merkez ortaokullarda görev yapan 27 müzik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan müzik öğretmenlerinin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem durumlarına göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerine dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Bayan	20	74.1
	Erkek	7	25.9
	Toplam	27	100
Yaş	20-29 yaş	1	3.70
	30-39 yaş	10	37.0
	40-49 yaş	13	48.1
	50 ve üzeri	3	11.1
	Toplam	27	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	-	-
	6-11 yıl	7	25.9
	12-17 yıl	7	25.9
	18-23 yıl	6	22.2
	24 yıl ve üzeri	7	25.9
	Toplam	27	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 20’si bayan, 7’si erkektir. Öğretmenlerden 1’i 20-29 yaş; 10’u 30-39 yaş; 13’ü 40-49 yaş aralığındadır. 3 öğretmen ise 50 yaş ve üzerindedir. Müzik öğretmenlerinin 7’si 6-11 yıl; 7’si 12-17 yıl, 6’sı 18-23 yıl, diğer 7’si ise 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalar doğası gereği derinlemesine araştırmayı kapsamaktadır. Bu çalışmadaki veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden düşünülmeyen ve görüşme sırasında ortaya çıkabilen yeni durumlarda görüşmede bazı değişimler yapmaya olanak tanıyan bir yöntemdir (Özgüven, 2004). Araştırmacı, nitel veri toplama aracı olan görüşme tekniğini uygulamıştır. Araştırma, 27 müzik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış anket formu üzerinden derinlemesine görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği derinlemesine bilgi elde etmeye yaramaktadır. Derinlemesine görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracı olmakla birlikte; kişilerin düşünce,

görüş ve deneyimleriyle ilgili bilgi toplanmak istendiğinde kullanılan bir görüşme tekniğidir (Greasley ve Ashworth, 2007).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden kişisel bilgilerin edinilmesi amacı ile araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili üç konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında herhangi bir düzeltmeye gerek kalmamıştır. Daha sonra veri toplama aracının denenmesi amacı ile üç öğretmene (çalışma grubu dışında kalan) sorular yöneltilmiş ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Pilot çalışmada, soruların müzik öğretmenleri tarafından amaçlanan verilere ulaşmak için yeterli olup/olmadıklarına ve kolay anlaşılıp/anlaşılmadığına bakılmıştır. Verilen sorular uzmanlar eşliğinde incelenerek araştırmacının sorularının amacına yönelik bilgi toplamayı sağlayacak sorular olduğuna karar verilmiştir.

Beş tane açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacının, çalışmanın güvenilirliğini ortaya koymak amacı ile araştırmaya katılan tüm müzik öğretmenlerine mümkün olduğu kadar eşit muamele etmesi ve uygulamalardan mümkün olduğunca çok ve doğru veri elde etmesi gerekmektedir (Denzin ve Lincoln, 2000). Görüşme yapılan müzik öğretmenlerin tamamına sorular aynı sıra ile aynı sözcükler ve aynı şekilde sorulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedip, fikirlerini çekinmeden açıklayabilecekleri ortamda her öğretmen ile ayrı ayrı ve farklı zamanlarda yapılmıştır. Okulda katılımcılar ile yapılan görüşmeler, görüşmeleri olumsuz etkilemeyecek sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtların yanı sıra, gerektiğinde araştırmacılar tarafından ek sorular sorularak, katılımcıların görüşleri hakkında derinlemesine bilgi toplanılmaya çalışılmıştır. Her bir görüşme, kayıt cihazına kaydedilerek yapılmakla birlikte, her bir katılımcı ile yaklaşık olarak bir saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullanmayı tercih ettikleri teknolojik araç-gereçler nelerdir?

Müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanabilme konusunda kendinizi geliştirmek için neler yaptınız?

Müzik derslerinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanmanın faydalarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştığınız sorunlara ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştığınız sorunların çözümüne ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi aşamasında kullanılan betimsel analiz, verilerin araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına olanak sağlamaktadır. Betimsel analizde veriler önce mantıklı ve anlaşılır biçimde betimlenir, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde amaç, görüşme sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır (Neuman, 2012). Betimsel çözümlemede, görüşülen bireylerin düşüncelerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacı ile doğrudan alıntılara sık yer verilmektedir. Dolayısı ile görüşülen öğretmenlerin görüşlerini yansıtabilmek amacı ile doğrudan alıntılar yapılmıştır. Geçerlik için, doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlara dayalı olarak sonuçları açıklamak geçerlik için önem taşımaktadır. Bunun için araştırmadan elde edilen verilerden bazılarında olduğu gibi yer verilmektedir (Wolcott, 1990). Ayrıca, gizlilik esasına dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Sadece erkek öğretmenler E-1, E-2... gibi; bayan öğretmenler ise K-1, K-2... gibi kodlarıyla isimlendirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi, müzik öğretmenlerinin ortaklaşa en çok vurgu yaptıkları hususlar ile tek bir öğretmen tarafından ifade edilmiş olsa bile ilginç bulunan görüşler etrafında dikkate alınarak yapılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde;

Görüşmelerin dökümü: Soru maddelerin geçerliliği uzman görüşlerine göre belirlendikten sonra, ses kayıt cihazı kullanılarak müzik öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Ses kayıtları, araştırmacılar tarafından çözümlenerek görüşmelerin dökümü word dosyasına aktarılmıştır.

Görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması: Görüşmenin dökümleri yapıp, her bir müzik öğretmeni için ayrı bir word dosyasına görüşme dökümleri kaydedilmiştir. Öğretmenlere sorulan görüşme soruları doğrultusunda bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Veriler, kodlama anahtarına göre işlenerek görüşme formundaki sorulara dayalı olarak frekanslar biçiminde betimsel olarak analiz edilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Öğretmenlerin her bir soruya verdikleri yanıtların frekans dağılımları tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği: Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar ile nitel araştırma konusunda üç uzman ile ayrı ayrı veriler kodlanmıştır. Güvenirlik için araştırmacılar ve uzmanlar tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenirlilik hesaplama formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %82 hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması

yeterli olduğundan (Miles ve Huberman, 1994) bu sonuç, veri analizi açısından çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullanmayı tercih ettikleri teknolojik araç-gereçler

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine müzik derslerinde kullanmayı tercih ettikleri teknolojik araç-gereçlere yönelik soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullanmayı tercih ettikleri teknolojik araç-gereçlerin dağılımı

Teknolojik araç-gereçler	f
Akıllı tahta	7
Bilgisayar	23
Müzik yazılımları	15
VCD oynatıcı	5
Projeksiyon	4

Tablo 2'de müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullanmayı tercih ettikleri teknolojik araç-gereçlerin dağılımı yer almaktadır. 7 öğretmen akıllı tahta, 23 öğretmen bilgisayar, 15 öğretmen müzik yazılımları, 5 öğretmen VCD oynatıcı ve 4 öğretmen projeksiyonu derslerinde kullanmaktadır. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan teknolojik araç-gerecin bilgisayar olduğu görülmektedir. Bu konuda bir öğretmen görüşü (E-5) "Derslerde genellikle bilgisayar ve akıllı tahtadan yararlanıyorum" şeklinde olmuştur. (K-2) görüşünü "Derslerimde, en başta akıllı tahtalarımız olmak üzere, bilgisayar ve projeksiyonu sıklıkla kullanıyorum" şeklinde dile getirirken, diğer bir öğretmen (K-11) "Müzik dersimde bilgisayar, müzik yazılım programları ve akıllı tahta kullanıyorum" şeklinde dile getirmiştir. Diğer bir öğretmen (E-3) görüşü "Dersler içinde akıllı tahta, bilgisayar ve müzik yazılımlarından yararlanıyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanabilme durumları

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine müzik derslerinde kullanmayı tercih ettikleri teknolojik araç-gereçler için kendilerini geliştirmek adına neler yaptıklarına ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçler kullanabilme konusunda kendilerini geliştirmek adına neler yaptıklarına ilişkin dağılım

Öğrenme durumu	f
Lisans döneminde aldığım derslerden öğrendim.	6
Kendi gayretimle öğrendim.	13
Öğrencilerime faydalı olabilmek için özel kurslara gittim.	8
Hizmet içi eğitim kurslarına katıldım.	17
Okulumdaki bilgisayar öğretmenlerinden yardım alarak kendimi geliştirdim.	10

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçler kullanabilme konusunda kendilerini geliştirmek adına neler yaptıklarına ilişkin dağılım görülmektedir. Bu konuda 6 öğretmen, lisans döneminde aldığı derslerden, 13 öğretmen ise kendi gayretiyle öğrendiğine vurgu yapmıştır. Lisans döneminde aldığı derslerden öğrenen bir öğretmenin (E-3) görüşü "Lisans eğitimimde bilgisayar dersinde finale ve qubaze kayıt programlarını öğrendim şu an bunun faydasını görüyorum" şeklindedir. Kendi gayretiyle öğrenen diğer bir öğretmen görüşünü (K-17) "Kendi çabamla sorarak ve internet yoluyla sorgulayarak basit yollarla bir şeyler

öğrenmeye çalıştım” şeklinde ifade etmiştir. 8 öğretmen öğrencilerine faydalı olabilmek için özel kurslara gittiğini, 17 öğretmen hizmet içi eğitim kurslarına katıldığını belirtmiştir. Öğrencilere faydalı olabilmek için özel kurslara giden bir öğretmen (K-18) görüşünü “Bu konuda eğitim almadan ve öğrenmem gerektiği için kendi imkânlarım doğrultusunda özel kurslara ve seminerlere gittim” şeklinde belirtmiştir. Hizmet içi kurslara katılan bir öğretmenin (K-9) görüşü “Bu konuda lisans dönemimde ders almadığım için mecburen hizmet içi eğitim kurslarına katıldım” şeklindedir. 10 öğretmen ise okulundaki bilgisayar öğretmenlerinden yardım alarak kendini geliştirdiğine vurgu yapmıştır. Bu konu ile ilgili bir öğretmenin (K-11) görüşü “Bünyemizdeki bilgisayar öğretmenleri bize bilgisayar kullanımı ve program hazırlama konusunda yardımcı oluyor” şeklindedir.

Öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanmanın faydalarına ilişkin düşünceleri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine müzik derslerinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanmanın faydalarına ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4. Öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanmanın faydalarına ilişkin düşüncelerinin dağılımı

Yararlanmanın faydaları	f
Öğrenmede kalıcılığı sağlaması	20
Kullanımı kolay olması	13
Bilgiye hızlı ulaşılır olması	17
Öğrencilerin dikkatini çekmede etkililiği	15
Öğrencilerin ilgisini ve merakını çekmesi	18
Öğrencinin derse aktif katılımını sağlaması	16
Zamandan tasarruf	10

Tablo 4’de öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanmanın faydalarına ilişkin düşüncelerine ilişkin 20 öğretmen öğrenmede kalıcılığı sağladığına, 13 öğretmen kullanımının kolay olduğuna, 17 öğretmen bilgiye hızlı bir şekilde ulaşılır olduğuna, 15 öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmede etkili olduğuna, 18 öğretmen öğrencilerin ilgisini ve merakını çektiğine, 16 öğretmen öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığına, 10 öğretmen ise zamandan tasarruf sağladığına vurgu yapmıştır. Zamandan tasarruf konusu ile ilgili bir öğretmen (K-17) görüşünü “Müzik dersinde teknolojik araç-gereçleri kullanmanın zamandan kazanma, bilgiye görsel ve işitsel olarak daha kolay adapte olma, dersin işleyişini aktif ve zevkli hale getirmesi açısından faydalı olduğunu düşünüyorum” şeklinde dile getirirken, diğer bir öğretmen (E-5) görüşünü “Öğrencilerin hem dikkatini çektiğini hem de merakını arttırdığını düşünüyorum. Çünkü teknolojik araç-gereçlerden yararlanmak kalıcı ve etkili öğrenmede önem taşıyor” şeklinde dile getirmiştir. Müzik dersinde teknolojik araç-gereçlerin kullanılması gerektiğini belirten iki öğretmenin görüşü şu şekildedir: K-8 öğretmen görüşünü, “Ben, ders konusuna uygun olan kısımlarda teknolojik araç-gereçlerden yararlanmayı tercih ediyorum. Çünkü bu durum, hem öğrencilerin dikkatini çekiyor hem de öğrencilerin derse daha çok ilgi göstermesine olanak sağlıyor” şeklinde belirtirken; E-11 öğretmen görüşünü, “Müzik dersinde teknolojik araç-gereçler kullanmaya özen gösteriyorum. Böylelikle, öğrencilerim dersten sıkılmamış oluyorlar” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin düşünceleri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5. Öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin dağılım

Sorunlar	f
Öğrenci seviyesine uygun olmaması	8

Ekonomik sıkıntı, maddi yetersizlik	10
Konulara uygun görsellerin olmayışı	4
Öğretmenlerin teknolojik bilgi yetersizliği yaşamaları	19
Okullardaki donanım yetersizliği	12
Öğrencilerin dikkatini sürekli canlı tutmanın zorluğu ve öğrencilerin öğretmene odaklanamaması	11

Tablo 5’de, öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu konuda 8 öğretmen öğrenci seviyesine uygun olmama, 10 öğretmen ekonomik sıkıntı ve maddi yetersizlik, 4 öğretmen ise konulara uygun görsellerin olmamasına vurgu yapmıştır.

Öğrenci seviyesine uygun olmama durumuna yönelik bir öğretmenin (K-13) görüşü “Öğrencime bir konu hakkında teknolojik araç-gereçlerden yararlanmak üzere araştırma yapmasını istediğimde yeterli rehberlik yapmazsam yaş seviyesini zorlayabilir. Bu da, öğrencimin derse olan ilgisini azaltabilir. Dolayısı ile kullanılan materyaller öğrencinin bilişsel ve pedagojik özelliklerine uygun olmalıdır” şeklindedir.

Konulara uygun görsellerin olmamasına yönelik bir öğretmenin (K-10) görüşü “Dersimde, önemli gün ve haftalar konusuna yönelik o kadar araştırma yapmış olmama rağmen bir türlü dersin amacına ve kazanımlarına uygun yeterli derecede görsellere rastlayamadım” şeklindedir. Ekonomik sıkıntı ve maddi yetersizlik konusuna yönelik bir öğretmenin (K-11) görüşünü “Kaynaklara ulaşmak oldukça pahalı. Bu bakımdan kaynakları edinmek konusunda sorun yaşıyorum” şeklinde dile getirirken; diğer bir öğretmen (K-4) “Müzik dersinde görsellerin kullanımında bazı sitelerin şifre istemesi ve/veya ücretli olması ekonomik sıkıntıdan dolayı sorun yaşamama sebep oluyor” şeklinde dile getirmiştir.

19 öğretmen, öğretmenlerin teknolojik bilgi yetersizliği yaşamaları ve 12 öğretmen okullardaki donanım yetersizliği konusuna vurgu yapmıştır. Okullardaki donanım yetersizliği konusuna ilişkin bir katılımcı (E-11) görüşünü “Teknolojik araç-gereçleri görev yaptığım okullarda bulamadım. Bulmaya/edinmeye kalktığımda da okulun alt yapısında donanım sorunu yaşadığımı gördüm. Bunun sonucunda, tek başıma çabalamamın da sonuç vermeyeceğine emin oldum” şeklindedir.

11 öğretmen ise, öğrencilerin dikkatini sürekli canlı tutmanın zorluğu ve öğrencilerin öğretmene odaklanamama konusuna vurgu yapmışlardır. Bir katılımcı bu konudaki (K-9) görüşünü “Öğrencilerin dikkatini sürekli canlı tutulabilmek neredeyse imkânsız. Hatta oldukça da zor” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin düşünceleri

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerine müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6. Öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin düşüncelerinin dağılımı

Öneriler	f
Ön hazırlık yapılmalı	17
Bilgisayar öğretmenlerinden yardım almalı	5
Okulun teknolojik donanımlarının olması ve artırılması	18

Öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması	18
Teknolojik sınıf oluşturulmasına olanak sağlanması ve sınıfların teknolojik açıdan zenginleştirilmesi	21
Hizmet içi kursların düzenlenmesi	12
Ücretsiz olması	4
Kolaylıkla bilgiye ulaşabilmek için okulların alt yapısının düzenlenmesi	20
Teknik ekip/servise gönderme	6

Tablo 6’da, öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri yer almaktadır. Öğretmenler tarafından en çok tekrarlanan görüşlerden biri ön hazırlık yapılmalı şeklindedir. Ön hazırlık yapılmalı ile ilgili bir öğretmen (K-10) “Dersten önce mutlaka ön hazırlığımız olmalıdır. Ön hazırlık ne kadar iyi yapılırsa teknolojik araç-gereçleri o derece rahat kullanılabilme durumu ortaya çıkacaktır” şeklinde görüş belirtirken, bu görüşü destekleyen diğer bir görüş (E-5) ise “Bir öğretmen internette gördüğü görseli hazır olarak alıp aynısını kullanmamalıdır. Sözgelimi anlatacağım konuya ilişkin bir filmi derste izleteceksem bu filmi dersten önce kendim izlemeliyim. Gereksiz, anlatacağım konuyla ilişkisiz olan kısımları çıkartmalıyım ki boşa zaman kaybım olmasın” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin düşüncelerine göre en az tekrarlanan görüşler, bilgisayar öğretmenlerinden yardım alma ve ücretsiz olması olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu hem okulun alt yapısının düzenlenmesi hem de teknolojik donanımların olması gerektiği üzerine görüş belirtmiştir. Teknolojik donanım ile ilgili bir öğretmen (K-4) “Müzik dersinde teknolojik araç-gereçlerinden yeterince faydalanabilmem için en başta müzik sınıfı olmak üzere; bilgisayar, internet, projeksiyon araçlarının okullarda bulunması gerekmektedir” şeklinde görüşünü ifade ederken; Okulun alt yapısı ile ilgili bir öğretmen (K-19) “Görevime başladığım okuldan şu an görev yaptığım okulum dahil olmak üzere maalesef hiçbir okulda alt yapının sağlam olmadığını gözlemledim. Bu da derslerde, neler yapabilecekken neleri yapamadığının üzüntüsünü taşıyor olmama sebep oluyor. Benim gibi nice öğretmen arkadaşlarım vardır. Bu konunun hızlı bir şekilde çözülmesi bizim için büyük önem taşıyor” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Kolaylıkla bilgiye ulaşılabilme ile ilgili bir öğretmen (K-4) görüşünü “Teknolojideki hızlı gelişmeler ve yenilikler hepimizin yaşantısını etkilemektedir. Şüphesiz ki, günlük yaşantımızda teknoloji kullanımı artık birer gereksinim haline gelmiş bulunmaktadır. Dolayısı ile İnternet yaşadığımız bu dönemde bilgiye kolaylıkla ulaşabilmeye olanak sağlıyor. Derslerimde interneti kullanarak, anlattığım konuları görsel olarak pekiştirmekle kalmıyorum aynı zaman da öğrencilerimin de derse aktif olarak katılmasına ve dersten zevk almasına olanak sağladığımı düşünüyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, hem bu konuda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması hem de sınıfların teknolojik açıdan zenginleştirilmesine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Sınıfların teknolojik açıdan zenginleştirilmesine ilişkin bir öğretmen (K-22) “Müzik dersini yapabileceğim bir müzik sınıfı olması gerekmektedir. Müzik derslerinde faydalanabileceğim o kadar çok araç-gereç var ki. Bunları edinebilmemiz çok zor değil. Bu noktada, okul yönetiminin bakış açısı çok önemli” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. 12 öğretmen tarafından hizmet içi kursların düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda bir öğretmen (E-26) görüşünü “Teknolojik araç-gereçleri kullanmada en önemli şey, teknolojik araç-gereçlerin kullanımını aktaracak olan öğretmenlerin eğitimidir. Dolayısı ile hizmet içi kursların düzenlenmesi ile öğretmenlerin bu teknolojileri en etkili şekilde kullanabilmelerine olanak sağlanmalıdır” şeklinde ifade etmiştir.

4 öğretmen bu konuda sorunların çözümüne yönelik ücretsiz olmasına vurgu yapmıştır. Ücretsiz olması ile ilgili bir öğretmen (K-1) görüşünü “İnternette araştırma yaptığımda bazı müzik sitelerinden ücretsiz olarak istediğim parçanın notasına ulaşabiliyorum. Bu da, müzik öğretmenleri için büyük avantaj” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

5 öğretmen, karşılaştıkları sorunlarda bilgisayar öğretmeninden yardım almanın önemine ilişkin düşüncelerini belirtmektedir. Bir öğretmen (K-15) görüşünü “Bilgisayardan çok anladığım söylenemez. Bizim zamanımızda bilgisayar kullanımı bu kadar aktif değildi, bu kadar kolay da değildi. Şimdi herkesin elinin altında. Benim öğrenciliğim dönemimde, ileriki meslek yaşantımda bilgisayardan nasıl yararlanmam gerektiğine dair bir ders okumadım. Bu bakımdan da şu an sınıfta bilgisayar olmasına rağmen, kullanımını hakkında bilgi sahibi olmadığım için çoğunlukla okulumda görev yapan bilgisayar öğretmeninden yardım istiyorum” şeklinde ifade

etmiştir. Diğer bir görüşte, 6 öğretmen teknik ekip/servise göndermenin karşılaşılan sorunların çözümünde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu görüş ile ilgili bir öğretmen (K-5) “Herhangi bir sorunla karşılaştığımda teknik ekibi arıyorum. Bu konuda yardım alabileceğim başka kimse yok. Açıkçası ilgilenen de yok. Bu sorunları yaşamadığım, derslerimde teknolojik araç-gereçleri elimden geldiğince kullanmaya gayret ediyorum. Çünkü öğrencilerimin yüzlerindeki mutluluğu gördükçe, dersten ne kadar zevk alarak ayrıldıklarına şahit oluyorum” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçları şöyle sıralayabiliriz:

Çalışmanın sonucunda; müzik derslerinde 7 öğretmenin akıllı tahta, 23 öğretmenin bilgisayar, 15 öğretmenin müzik yazılımları, 5 öğretmenin VCD oynatıcı ve 4 öğretmen ise projeksiyonu kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan teknolojik araç-gereç ise bilgisayardır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden müzik derslerinde teknolojik araç-gereçler kullanabilme konusunda kendilerini geliştirebilmek adına; 6 öğretmen lisans döneminde aldığı derslerden, 13 öğretmen kendi gayretiyle öğrendiğini, 8 öğretmen öğrencilerine faydalı olabilmek için özel kurslara gittiğini, 17 öğretmen hizmet içi eğitim kurslarına katıldığını belirtmiştir. 10 öğretmen ise okulundaki bilgisayar öğretmenlerinden yardım alarak kendini geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçlerden yararlanmanın faydalarına ilişkin düşüncelerinde 20 öğretmen öğrenmede kalıcılığı sağladığına, 13 öğretmen kullanımının kolay olduğuna, 17 öğretmen bilgiye hızlı bir şekilde ulaşılır olduğuna, 15 öğretmen öğrencilerin dikkatini çekmede etkili olduğuna, 18 öğretmen öğrencilerin ilgisini ve merakını çektiğine, 16 öğretmen öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığına, 10 öğretmen ise zamandan tasarruf sağladığına vurgu yapmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak; 8 öğretmen öğrenci seviyesine uygun olmama, 10 öğretmen ekonomik sıkıntı ve maddi yetersizlik, 4 öğretmen konulara uygun görsellerin olmadığını belirtmiştir. 19 öğretmen ise, öğretmenlerin teknolojik bilgi yetersizliği yaşadığını, 12 öğretmen okullardaki donanım yetersizliği üzerinde durmaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusunda, 11 öğretmen ise, öğrencilerin dikkatini sürekli canlı tutmanın zorluğu ile öğrencilerin öğretmene odaklanamama durumuna vurgu yapmıştır.

Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik araç-gereçleri kullanırken karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin düşüncelerine bakıldığında; 17 öğretmen ön hazırlık yapılmalı, 5 öğretmen bilgisayar öğretmenlerinden yardım alınmalı, 18 öğretmen okulun teknolojik donanımların olması ve artırılması, diğer 18 öğretmen ise öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması, 21 öğretmen teknolojik sınıf oluşturulmasına olanak sağlanması ve sınıfların teknolojik açıdan zenginleştirilmesi üzerinde durmaktadır. Buna ilaveten 12 öğretmen hizmet içi kursların düzenlenmesi, 4 öğretmen ücretsiz olması, 20 öğretmen kolaylıkla bilgiye ulaşabilmek için okulların altyapısının düzenlenmesi gerektiğine ve 6 öğretmen teknik ekip/servise gönderilmesine vurgu yapmıştır. Öğretmenler tarafından en çok tekrarlanan görüşlerden biri ön hazırlık yapılmalı şeklindedir. Öğretmenlerin düşüncelerine göre en az tekrarlanan görüşler, bilgisayar öğretmenlerinden yardım alma ve ücretsiz olması olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, okulların teknolojik donanımları artırılarak, öğretmenlerin müzik derslerinde teknolojik materyalleri kullanmaları özendirilebilir. Öğretmenlere teknolojik gelişmeler ve teknolojik araç-gereçlerin etkin kullanımı konularında hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Çalışmanın katılımcı grubu ile sınırlı olduğu düşüncesinden hareketle daha genellenebilir sonuçlar elde edebilmek amacı ile farklı illerde benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, s.1-17.
- AL-Bataineh, A., & Brooks, L. (2003). Challenges, advantages, and disadvantages of instructional technology in the community college classroom. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, s.473-484.
- Altınok, H. (2004). Öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdülerini. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, s.1-8.
- Baskaran, L., & Shafeeq C. P. (2015). ESL teachers' perception of CALL integration in ELT. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(5), s.2347-3134.

- Boydak, H. A. (2006). Öğrenme stilleri. (Yedinci Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Chamorro, M. G., & Rey, L. (2013). Teachers' beliefs and the Integration of technology in the EFL Class. *HOW Journal*, 20(1), s.51-72.
- Çevik-Kılıç, D. B. (2015). Music teachers' computer anxiety and self-efficacy, *Educational Research and Reviews*, 10(11),s.1547-1559.
- Çevik-Kılıç, D. B. (2017). Examining music teachers' self-confidence levels in using information and communication technologies for education based on measurable variables, *Educational Research and Reviews*, 12(3), s.101-107.
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), s.28-41.
- Denzin, N., & Lincoln, N. K. (2000). *Handbook of qualitative research*. (2. Bs.). USA: Sage Publications.
- Erdemir, N., Bakırcı, H., & Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), s.99-108.
- Gentry, C. G. (1995). Educational technology: A question of meaning. Part 1 in *Instructional Technology: Past, Present, and Future*, G. J. Anglin (Ed.), (2nd ed.), Englewood, CO, Libraries Unlimited.
- Greasley, K., & Ashworth, P. (2007). The phenomenology of approach to studying: The university student's studies within the lifework. *British Educational Research Journal*, 32,s.819-843.
- Katranç, M., & Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), s.773-797.
- Kirschhner, P., & Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communications technology, *Technology. Pedagogy and Education*, 12(1), s.5-17.
- Komis, V., Ergazakia, M., & Zogzaa, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and 'paper & pencil' concept mapping technique in students' collaborative activity. *Computers & Education*, 49(4), s.991-1017.
- Köksal, M. S., Yaman, S., & Saka, Y. (2016). Analysis of Turkish prospective science teachers' perceptions on technology in education. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), s.22-41.
- Langenberg, D. N., & Spicer, D. Z. (2001). The modern campus. technology leadership communication and information systems in higher education, *New Directions for Higher Education*, No. 115 (Eds. George R. Maughan).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- McCannon, M., & Crews, T. B. (2000). Assessing the technology training needs of elementary school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(2), s.111-121.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE. Morahan-Martinç.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar II. Cilt* (5.Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Özgüven, İ. E. (2004). *Görüşme ilke ve teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Roblyer, M., & Edwards, J. (2005). *Integrating educational technology into teaching*. (4th Ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Wolcott, H. F. (1990). On Seeking-and rejecting-validity in qualitative research. (Ed.) E. W. Eisner, & A. Peshkin *Qualitative inquiry in education the continuing debate* (pp.121-152), New York: Teachers Collage Press.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. 8. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. (2007). Öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi, 4. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongresi, 9-11 Kasım, Antalya, Akdeniz Üniversitesi.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile İlgili Görüşleri

Doç. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ35

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

beste@balikesir.edu.tr

Beste KADEMLİ

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

beste.music29@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu amaçla, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda dördüncü sınıfta öğrenim gören 14 öğretmen adayına, dört açık uçlu soru sorulmuştur. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak; KPSS'nin gerekli olduğunu düşünen öğretmen adayları bunun nedenini 'teorik bilgilerin kullanılması', 'bilen ve bilmeyeni ayırt etmesi', 'atamada eleme yapılması' şeklinde belirtirken; gereksiz olduğunu düşünenler bunun nedenini 'rekabet ortamının artması', 'test ile öğretmenlik yapılıp/yapılmayacağı'nın belli olmaması', 'sınavın anlık başarı olması' şeklinde belirttikleri anlaşılmaktadır. KPSS'de sorulan eğitim bilimleri soruları ile fakültede okutulan eğitim bilimleri derslerinin içeriğinin örtüştüğünü düşünenler bunun nedenini 'Sınavın yeterli kapsamda olduğu', 'lisans eğitiminin KPSS ile paralellik gösterdiği', 'öğretilenlerin hepsinin soru olarak geldiği' şeklinde belirtirken; örtüşmemekte olduğunu düşünenler 'lisans derslerinin sadece teorik olması, uygulamanın olmaması', 'lisans eğitiminin KPSS ile paralellik göstermediği', 'soruların alan yeterliliğinden ziyade bilgi yarışması şeklinde olması' şeklinde belirttikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir bulguda, sınava hazırlanma sürecinde öğretmen adayları, Fakülte'deki eğitimi ve derslerin içeriğini yetersiz gördükleri için, düzenli ve programlı ders çalışabilmek için atanamama korkusundan dolayı dershaneye gidilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Başka bir araştırma sonucunda ise, öğretmen adayları sınava hazırlık sürecinde fiziksel, bilişsel ve ruhsal sorunlar yaşadıkları üzerinde durmaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, kamu personeli seçme sınavı, görüşler.

Abstract

In this research, the opinions of the candidates of the music teacher about the Public Personnel Selection Examination were investigated. For this purpose, four open-ended questions were asked to 14 prospective teachers studying at the Music Education Department of Balıkesir University Necatibey Faculty of Education, Fine Arts Education Department. In this study, semi-structured interview form was used as data collection tool. The data were analyzed by using descriptive analysis and content analysis techniques. Based on the research results; Teachers who think that the KPSS is necessary, the reason for this use of theoretical knowledge, 'know and distinguish the unknown information, elimination of the appointment in as stated; those who think that it is unnecessary stated that this is due to the fact that the ası increasing competition environment ', teacher it is not clear whether or not to be taught with a test', the test is an instant success unnecessary. Those who think that the educational sciences questions asked in KPSS overlap with the content of the educational sciences courses taught in the faculty indicate the reason for this is that the exam is sufficiently covered, undergraduate education is in parallel with KPSS lesson, all of the lessons taught are in question KPSS; those who think that they are not overlapping, undergraduate courses should only be theoretical, lack of practice', 'undergraduate education is not parallel with KPSS', 'questions should be in the form of quiz rather than field competence'. In another finding, in the process of preparing for the exam, prospective teachers think that they should go to classrooms because of the fear of not being assigned to study regularly and programmatically because they consider the education in the

Sorumlu yazar; Doç. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, beste@balikesir.edu.tr

faculty and the content of the courses insufficient. As a result of other research, prospective teachers emphasize that they have physical, cognitive and mental problems during the preparation process for the exam.

Keywords: Teacher candidates, public staff selection exam, opinions.

Giriş

Şüphesiz ki eğitim, toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin temel öğelerini; öğretmenler, öğrenciler, eğitim programları ve yöneticiler oluşturmaktadır (Şişman, 2007). Şayet, bu öğeler uyumlu ise istenilen hedeflere ulaşılarak istenilen verim elde edilebilmektedir (Nartgün, 2008; Paliç ve Keleş, 2011). Bu öğeler arasındaki uyumda öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Çünkü bir ülkenin eğitiminin ve insan gücünün kalitesi, öğretmenlerin niteliği ile bir arada düşünülerek değerlendirilmektedir (Gül, 2015; Varış, 1978).

Geçmişten günümüze dek, nitelikli bireyler yetiştirebilmek amacı ile eğitimde kalitenin artmasına yönelik araştırmalar süregelmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme, üniversitelere bağlı Eğitim Fakülteleri’nde yapılırken; öğretmen atamaları ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmaktadır (Çetin, 2013; Nartgün, 2008). Eğitim Fakültelerine alınan öğretmen aday sayısının fazla olması öğretmen atamalarında önemli sorunlardandır (Baştürk, 2007; Kamer ve Ergün 2009). Bu durumda MEB, ihtiyacından fazla sayıdaki öğretmen adayları arasından en niteliklilerini seçerek istihdam etmektedir. Önemli olan, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği açısından niteliklerinin geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçülerek, içlerinden en nitelikli bireylerin öğretmen olarak atamalarının yapılmasıdır.

Ülkemizde geçmiş yıllarda uygulanan atama modellerine bakacak olursak; ihtiyaçtan az bireyin öğretmenlik mesleğine başvuru yaptığı dönemlerde sınav şartının kaldırıldığı, ihtiyaçtan fazla bireyin başvuru yaptığı zamanlarda da sınav sistemine geçildiği gözlenmektedir (Eraslan, 2006). 1985 yılına değin; yetişmiş öğretmen yetersizliğinden dolayı atamalarda herhangi bir sınav yapılmamakla birlikte; 1985-1991 yılları arasında “Öğretmen Yeterlilik Sınavı” adı ile sınavlı eleme sistemine 1992 yılında son verilerek tüm öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olan adaylar kura yöntemiyle atanmıştır. Üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarının MEB’in ihtiyacının çok üzerinde olması nedeniyle 2001 yılında tekrar sınavlı sisteme geçilmiştir. Böylece, ÖSYM tarafından yapılmasına karar verilen “Kamu Meslek Sınavı-KMS” uygulamaya konulmuş, 2002 yılında sınavın adı “Kamu Personeli Seçme Sınavı-KPSS” olarak değiştirilmiştir (Deryakulu, 2011; Yüksel, 2004).

Öğretmen adaylarının atanabilmeleri için KPSS’nin içeriğinde yer alan genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında başarılı olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan, KPSS, öğretmen adaylarının geleceğini belirlemede önem arz etmektedir (Karataş ve Güleş, 2013). Dolayısı ile öğretmen adaylarının KPSS’de başarılı olabilmeleri, planlı ve düzenli çalışmalarına bağlıdır. Böylelikle, lisans eğitimleri boyunca, özellikle de son sınıfta KPSS’ye yoğun bir şekilde hazırlanan öğretmen adayları için sınava hazırlanma süreci kaygı verici olmakla birlikte; atanabilmeleri için KPSS’den yüksek puan almaları üzerlerinde baskı yaratmaktadır. Bu da, öğrencilerin ister istemez gelecek kaygısı taşımalarına yol açabilmektedir (Doğan ve Çoban, 2009; Ersoy ve Küçükkaragöz, 2010).

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı’na ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Buna ilaveten, bu araştırma, KPSS’ye ilişkin mevcut durumu ortaya koyması bakımından önemlidir. Dolayısı ile çalışmada ortaya çıkan bulguların uygulamadaki sınavın değerlendirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, tarama yöntemi olarak betimsel model seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda son sınıfta öğrenim gören 14 öğrencidir. 14 öğrencinin 7’si bayan, 7’si erkektir. Çalışma grubu, nitel araştırmalarda yaygın kullanımı olan amaçlı örnekleme alma yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik (homojen) örneklemede amaç, küçük ve benzeşik bir örneklem oluşturarak belirli bir alt grubu tanılamak olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubunun benzer özellikleri, müzik eğitimi anabilim dalı son sınıf öğrencileri olmaları ve KPSS sınavına henüz girmemiş olmalarıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmacılar çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına, araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler sunmuştur. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden yarı

yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeden biraz daha esneklerdir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar (Bogdan ve Biklen, 2007). Buna karşın araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını, ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Merriam, 2009). Görüşme formunda yer alan sorular oluşturulurken ilgili alanyazından yararlanılmış ve bunlara dayalı olarak sorular oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen sorular, kapsam geçerliliği açısından üç uzmana incelenmiş, soruların araştırmanın amacına uygun olduğu görüldükten sonra son şekline getirilmiştir. Son hali verilen görüşme formunda toplam dört soru bulunmaktadır. Bu sorular:

“KPSS sınavının gerekliliği konusundaki düşünceleriniz nedir?”

“Sizce, KPSS’de sorulan eğitim bilimleri soruları ile fakültenizde okutulan eğitim bilimleri derslerinin içeriği örtüşmekte midir?” Açıklayınız.

“KPSS’de başarılı olabilmek için dershaneye gidilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Nedenleri ile belirtiniz?”

“KPSS’ye hazırlık sürecinde karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?”

Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonunda, elde edilen veriler betimsel yöntem ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, verilerin araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel çözümlemede, görüşülen bireylerin düşüncelerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacı ile doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Doğrudan alıntılara yer vermek geçelik için önem arz etmektedir (Wolcott, 1990). Araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri gizlilik esasına dayanılarak açıklanmamıştır. Sadece cinsiyetlerine göre kodlamalar verilmiştir. 7 Erkek ve 7 bayan öğrenciye cinsiyetlerine göre sıralama yapılarak, alıntılarda numaralandırılarak ifade edilmiştir. Veriler analiz edilirken her öğretmen adayı için “Görüşme Kodlama Anahtarları” belirlenmiştir. Belirlenen bu kodlamalara göre kaydedilen veriler, elektronik ortamda ayrı ayrı işlenmiştir. Veriler, her bir soru için ayrı ayrı frekanslar oluşturularak betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen ses kayıtları yazıya döküldükten sonra verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılması amacıyla nitel veri analizlerinden olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Müzik öğretmeni adayları ÖB1, ÖE1 ... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmadan elde edilen temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bilimsel araştırmada, elde edilen sonuçların inandırıcılığında güvenilirlik ve geçerlilik en çok kullanılan ölçütlerdir. Elde edilen verilerin ayrıntılı raporlaştırılması ve araştırmacılar tarafından sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanılması nitel araştırmalarda geçerlilik bakımından önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İki farklı araştırmacı tarafından görüşme soruları ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar belirlenen kodlardan yola çıkarak temalara ulaşmıştır. Çalışma grubunun verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından kodlanarak, güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma toplanan veriler için (içerik analizinde), güvenilirliğinin hesaplamasında; Güvenirlik=Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği %82 bulunmuştur. Güvenirliğin %70’in üzerinde olması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
	Teorik bilgilerin kullanılması	10	16.1	“KPSS mutlaka olmalı, bu sınav sayesinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmı elenmelidir. Kalanlar arasında da mülakat yapılarak atanacaklar belirlenmeli” (ÖB1).
	Bilen ve bilmeyeni ayırt etmesi	7	11.2	“Bu sınav metodu dışında aklıma başka bir şey gelmemekte. Bence sınav şart. Diğer türlü nasıl elenerek atama yapılacak” (ÖE2).

Gerekli	Atamada eleme yapılması	11	17.7	“Bu sınav, evet gereklidir. Çünkü gerçekten bilenle ve bilmeyen, mesleği hakkında yeterli bilgiye sahip olan ve olmayan birbirinden ayrılacak bu sınavla birlikte” (ÖB7).
	Rekabet ortamının artması	9	14.5	“Bu sınav kesinlikle gereksizdir. İnsanlar yarış atı gibi koşturularak, rekabet ortamı yaratılıyor” (ÖB5).
	Test ile öğretmenlik yapılıp/yapılmayacağı belli olmaması	11	17.7	“Kendimi öğretmen olmaya hazır hissediyorum. Kendi alanımdaki bilgime de güveniyorum. KPSS’den yüksek almak demek, iyi öğretmen olacağı anlamını taşıyor” (ÖE3).
Gereksiz	Sınavın anlık başarı olması	14	22.5	“Sınav anlık bir başarı benim için. KPSS, sadece teorik bilgileri ölçen bir sınav, pratik bilgileri ölçmemektedir. Yani, sınavın uygulama eksikliği olduğu için nitelikli öğretmen seçen bir sistem olmadığını düşünüyorum” (ÖE13).
Toplam		62	100	

Tablo 1’de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında, çeşitli nedenlerden dolayı KPSS sınavının gerekli olduğu üzerinde durmaktadır. KPSS sınavının gerekli olduğunu düşünenler sırası ile teorik bilgilerin kullanılması (f=10); bilen ve bilmeyeni ayırt etmesi (f=7); atamada eleme yapılması (f=11)’dir. Gereksiz olduğunu düşünenler sırası ile; rekabet ortamının artması (f=9); test ile öğretmenlik yapılıp/yapılmayacağı belli olmaması (f=11); sınavın anlık başarı olması (f=14)’dir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
	Sınavın yeterli kapsamda olduğu	5	12.2	“Eğitim bilimleri dersi, KPSS ile oldukça örtüşüyor. Mesela, eğitim sınavında

	Lisans eğitiminin KPSS ile paralellik gösterdiği	4	9.8	gördüğümüz konuyla ilgili bir soruyla karşılaşabiliyoruz” (ÖE11).
Örtüşmekte	Öğretilenlerin hepsinin soru olarak geldiği	4	9.8	“Fakültede alınan derslerin içeriği KPSS’yi kazanmada ve sınavda başarılı olmasında yeterlidir” (ÖB4).
				“Kişi, çaba sarf edip araştırırsa sınava hazır olur. Sadece okuldan bir şey beklemek doğru olmaz. Ancak, yine de öğretilenlerin hemen hepsinin sınavda soru olarak bize sorulduğunu düşünüyorum” (ÖE6).
Örtüşmemekte	Lisans derslerinin sadece teorik olması, uygulamanın olmaması	12	29.2	“Lisans süresince almış olduğumuz eğitim dersleri, KPSS’ye yönelik olsaydı, dershaneye gitme gerekliliğine ilişkin düşüncemiz ortadan kalkardı” (ÖB10).
	Lisans eğitiminin KPSS ile paralellik göstermediği	10	24.3	“Bence, aldığımız lisans eğitimi KPSS ile örtüşmemekte. Bunu kesin dile getirebilirim. Çünkü ben 3. sınıfta da KPSS denemeleri yaptım. İkisnin mantığı çok çok farklı” (ÖE9).
	Soruların alan yeterliliğinden ziyade bilgi yarışması şeklinde olması	6	14.6	“Öğretmenlik sınavı herhangi çoktan seçmeli test ile ölçülmemelidir. Öğretmeni öğretmen yapan özellikler şıklar arasından seçilemez. Buna ilaveten, sorular alan yeterliliğinden daha çok bilgi yarışması gibi..” (ÖE12).
Toplam		41	100	

Tablo 2’de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında, KPSS’de sorulan eğitim bilimleri soruları ile fakültede okutulan eğitim bilimleri derslerinin içeriğinin örtüştüğü üzerinde duranlar sırası ile sınavın yeterli kapsamda olduğu (f=5); lisans eğitiminin KPSS ile paralellik gösterdiği (f=4); öğretilenlerin hepsinin soru olarak geldiği (f=4)’tür. Örtüşmediğini düşünenler sırası ile lisans derslerinin sadece teorik olması, uygulamanın olmaması (f=12); lisans eğitiminin KPSS ile paralellik göstermediği (f=10); soruların yeterliliğinden ziyade bilgi yarışması şeklinde (f=6) olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Gerekliliğine ilişkin Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
-------------------------------	--------	---	---	--------------------------------

Sınava hazırlanmada Fakülte'deki eğitimi ve derslerin içeriğini yetersiz görmek	Öğretim elemanlarının KPSS'ye yönelik bir program izlememesi	5	9.8	“Lisans eğitimi sırasında gördüğümüz öğretmenlik eğitimi dersleri KPSS'ye yönelik değildir. Bu bakımdan açığımı kapatabilmek amacı ile dershaneye gidiyorum” (ÖB7).
	Öğrenciyi çıkabilecek sorulara yönelik öğrenmeye motive etmemeleri	4	7.8	
	Derslerin verimli geçmemesi	4	7.8	“Şu aşamada dershaneye gitmeliyim. Çünkü dershanede hangi konudan ne kadar soru çıkar nasıl çalışmak gerekir bunları öğrenmem lazım” (ÖB14).
	Derste bilgilerin birbirleriyle ilişkilendirilmemesi	3	5.9	
				“Lisans derslerinden yeterince verim alamadım. Ne gibi sorular çıkacağı belirsiz. Bu bakımdan, yapmam gereken tek seçenek dershaneye gitmekti” (ÖE2).
Düzenli ve programlı ders çalışabilmek	Her gün günü gününe çalışabilmek	7	13.7	“Ders içerikleri, dershanede farklı kaynaklardan derlenerek veriliyor. Böylelikle günü gününe tekrar yaparak kalıcı öğrenmeyi sağlıyorum” (ÖE13).
	Konuları belli bir sistem içinde tekrar yaparak kalıcı öğrenmek	5	9.8	
	Hatırlamayı kolaylaştırmak ve hız kazanabilmek	9	17.6	“Bence dershaneye gitmeden kazanabilmek oldukça zor. Burada, konular tekrar edilerek, pekiştirilip bol bol soru çözülüyor. Böylece hız kazanmamıza yönelik çalışmalar yapıyoruz” (ÖB7).
				“Dershaneye gitmek, daha fazla çalışmam gerektiğine dair beni motive etti. Bu da, daha bilinçli çalışmam gerektiğine yöneltiyor” (ÖE9).
	Geçmiş bilgileri unutmak ve ilişkilendirememek	4	7.8	“Dershaneye gidiyorum. Bu zorlu süreçte atanamama durumu ile karşılaşmamam gerekmekte. Çünkü öğretmen olarak atanıp, kendimi

Atanamama korkusu	Sayısal derslerde hazır bulunuşluk seviyemizin düşük olması	10	19.6	garanti altına almam gerekiyor” (ÖB1). “Bütün konuları tek başıma yetiştiremeyeceğim. Çünkü hangi konularda eksiklikler yaşadığımı iyi biliyorum. Özellikle sayısal derslerde hazır bulunuşluk seviyem oldukça düşük” (ÖE12). “Atanamamaktan çok korkuyorum. Öğrendiğim bilgileri ezberlediğim için, bilgileri çok çabuk unuttum. Bunun için dershaneye gidiyorum” (ÖB4).
Toplam		51	100	

Tablo 3’de, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında, sınavın gerekliliğine ilişkin temalar üzerinde durulmuştur. Sınava hazırlanmada Fakülte’deki eğitimi ve derslerin içeriğini yetersiz görmek ile ilgili düşünceler sırası ile öğretim elemanlarının KPSS’ye yönelik bir program izlememesi (f=5); öğrenciyi çıkabilecek sorulara yönelik öğrenmeye motive etmemeleri (f=4); derslerin verimli geçmemesi (f=4); dersteki bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmemesi (f=3)’tür. Düzenli ve programlı ders çalışabilmek ile ilgili düşünceler sırası ile her gün günü gününe çalışabilmek (f=7); konuları belli bir sistem içinde tekrar yaparak kalıcı öğrenmek (f=5); hatırlamayı kolaylaştırmak ve hız kazanabilmek (f=9)’dur. Atanamama korkusu ile ilgili düşünceler sırası ile geçmiş bilgileri unutmak ve ilişkilendirememek (f=4); sayısal derslerde hazır bulunuşluk seviyemizin düşük olması (f=10)’dur.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Fiziksel sorunlar	Baş ağrısı	4	7.0	“Arkadaşlarımla daha az görüşüyorum, sosyalliğim kalmadı. Sanırım, sürekli ders çalıştığım için baş ağrısı çekiyorum” (ÖB4).
	Mide ağrısı	5	8.8	“KPSS’ye hazırlanmak beni ruhen yıprattı. Mideme sancılar giriyor. Ne uykum kaldı ne de..” (ÖE8).
	Uykusuzluk	7	12.2	
	Çabuk unutma	3	5.3	“Konuları çalıştığımda öğrendiğimi sanıyorum. Ama bir gün sonra sorsanız hiçbir şey hatırlayamıyorum. Hemen aklımdan konular uçup gidiyor” (ÖB1).

Bilişsel sorunlar	Konuları anlamama	2	3.5	<p>“Okuduğum hiçbir şeyi anlamıyorum. Bazen ben geri zekâlı mıyım, kafam çalışmıyor mu diye düşündüğüm zamanlar olmuyor değil..” (ÖB2).</p> <p>“KPSS’ye çalışırken öğrendiğim konuların hayat boyu işime yaramayacağını düşündüğüm için öğrenmeden konuları geçiyorum. Bu da konuları unutmama neden oluyor” (ÖE11).</p>
Psikolojik sorunlar	Çalışmaya karşı isteksizlik	7	12.2	<p>“Kendime olan güvenimi ve inancımı kaybediyorum gittikçe. Çalışmaktan çok sıkıldım” (ÖE5).</p> <p>“Bu mesleği seçtiğime bazen pişman oluyorum. O kadar çok ders çalışmak istemiyorum” (ÖB6).</p>
	Kaygı ve sıkıntı	9	15.8	<p>“Ben KPSS’nin beni bu kadar zorlayacağını düşünmemiştim. Geleceğime dair büyük kaygılar içindeyim. Hem de aile baskısı da cabası yanında” (ÖE1).</p> <p>“Yani ben şunu gördüm ki şu KPSS aslında tamamen psikolojik bir savaş. Bence, psikolojisi iyi olan, hazırlanma sürecinde kaygısı olmayan, sınavda da çok heyecan yapmayan kazanıyor. Ben panik, telaşlı birisi olduğum için sınava girmeden sıkıntıya girdim şimdiden” (ÖB8).</p>
	Aşırı duygusallık ve çabuk sinirlenme	5	8.8	<p>“KPSS’ye hazırlanmak beni ruhen çok yıprattı, halen de yıpratıyor. Her şeye çok kolay öfkelenmeye başladım” (ÖE11).</p>

			“Sınav sonunda atanamazsam ailemden ve çevremden baskı göreceğimi düşünüyorum. Bu durum duygusallığımı yoğun yaşamama sebebiyet veriyor” (ÖB10).
Huzursuzluk	7	12.2	“Çalışmadığım vakitlerde içten içe huzursuzluk hissediyorum. Kendimi şimdi bayağı kısıtladım” (ÖB6).
			“Ailem KPSS’ye hazırlık sürecinde bana her açıdan destek oluyor. Bu bakımdan KPSS sınavına yönelik çalışmadıysam huzursuz hissediyorum” (ÖE5).
Geleceğe ilişkin belirsizlik	8	14.0	“Psikolojik anlamda KPSS sınav sürecinde çok yıprandığımı düşünüyorum. Şayet, sınavda gereken başarıyı elde edersen bile geleceğe yönelik halen bir korku taşıyorum” (ÖB4).
			“Atanamamaktan çok korkuyorum. Bu yaşadığım stresi tekrar yaşamaktan çok korkuyorum (ÖE7).
			“Eğer KPSS sınavı olmasaydı, mezun olduğum puan ile büyük bir olasılıkla bir okula atanmış olacaktım. Yaşadığım bunca stresi yaşamıyor olacaktım. En önemlisi de, gelecek kaygısı taşıyor olacaktım” (ÖB2).
Toplam	57	100	

Tablo 4’te, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının fiziksel, bilişsel ve psikolojik sorunları üzerinde durulmuştur. Sınava hazırlık sürecinde karşılaşılan fiziksel sorunlar; baş ağrısı (f=4); mide ağrısı (f=5); uykusuzluk (f=7)’dur. Bilişsel sorunlar; çabuk unutma (f=3); konuları anlamama (f=2)’dir. Psikolojik sorunlar; çalışmaya karşı isteksizlik (f=7); kaygı ve sıkıntı (f=9); aşırı duygusallık ve çabuk sinirlenme (f=5); huzursuzluk (f=7); geleceğe ilişkin belirsizlik (f=8)’dir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, öğrencilerin KPSS’ye ilişkin görüşlerine baktığımızda, çeşitli nedenlerden dolayı KPSS’yi gerekli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu sınavı gerekli görme nedenleri “teorik bilgilerin kullanılması”, “bilen ve bilmeyeni ayırt etmesi”, “atamada eleme yapılması”dır. Öğrencilerin KPSS’ye ilişkin görüşlerine baktığımızda, çeşitli nedenlerden dolayı KPSS’yi gereksiz görme nedenleri “rekabet ortamının artması”, “test ile öğretmenlik yapılıp/yapılmayacağıının belli olmaması”, “sınavın anlık başarı olması” şeklinde üç temada toplanmaktadır. Tüm temalar içinde, öğrenciler en fazla “sınavın anlık başarı olmasından dolayı KPSS’nin gereksiz olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında; KPSS’de sorulan eğitim bilimleri soruları ile fakültede okutulan eğitim bilimleri derslerinin içeriğinin bazı nedenlerden dolayı örtüştüğünü belirtmişlerdir.

Örtüşme nedenleri “sınavın yeterli kapsamda olduğu”; “lisans eğitiminin KPSS ile paralellik gösterdiği”; “öğretilenlerin hepsinin soru olarak gelmesidir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında; KPSS’de sorulan eğitim bilimleri soruları ile fakültede okutulan eğitim bilimleri derslerinin içeriğinin bazı nedenlerden dolayı örtüşmediğini belirtmişlerdir. Örtüşmeme nedenleri “lisans derslerinin sadece teorik olması, uygulamanın olmaması”, “lisans eğitiminin KPSS ile paralellik göstermediği”, “soruların alan yeterliliğinden ziyade bilgi yarışması şeklinde olması” olmak üzere üç temada toplanmaktadır. Tüm temalar içinde, öğrenciler tarafından en fazla “lisans derslerinin sadece teorik olması, uygulamanın olmaması” nedeni ile KPSS’de sorulan eğitim bilimleri soruları ile fakültede okutulan eğitim bilimleri derslerinin içeriğinin örtüşmediği belirtilmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları KPSS’de başarılı olabilmek için dershaneye gitmenin gerekliliğine ilişkin temaları sırasıyla “sınava hazırlanmada fakültedeki eğitimi ve derslerin içeriğini yetersiz görmek”, “düzenli ve programlı ders çalışabilmek”, “atanamama korkusu” başlıkları altında belirtmişlerdir. Tüm temalar içinde, en fazla “düzenli ve programlı ders çalışabilmek” nedeni ile KPSS için dershaneye gitmenin gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları, KPSS’ye hazırlık sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin fiziksel sorunlarını; “baş ağrısı”, “mide ağrısı”, “uykusuzluk” olarak belirtmişlerdir. Bu temalar içinde en çok “uykusuzluk” sorunu öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bilişsel sorunlar; “çabuk unutma”, “konuları anlamama” olarak belirtilmiştir. Psikolojik sorunlar; “çalışmaya karşı isteksizlik”, “kaygı ve sıkıntı”, “aşırı duygusallık ve çabuk sinirlenme”, “huzursuzluk” ve “geleceğe ilişkin belirsizlik” olmak üzere beş temada toplanmaktadır. Bu temalar içinde en çok “kaygı ve sıkıntı” öğrencileri olumsuz anlamda etkilemektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, KPSS’ye hazırlanan öğretmen adaylarına, fakültelerde sınava hazırlanma ve sınav stresini yenme gibi konularda alanın uzmanları tarafından seminer, konferans gibi etkinliklerin düzenlenmesi yapılabilir. Fakültelerde sınav stresi ve gelecek kaygısı taşıyan öğrencilere rehberlik hizmeti ile psikolog desteği sağlanabilir. Bu çalışmanın benzeri farklı illerde farklı eğitim fakültelerinde okuyan müzik öğretmenleri adayları ile karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

Kaynaklar

- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA [etc.: Pearson Allyn & Bacon.
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) yönelik kaygılarının incelenmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(197), 158-168.
- Deryakulu, D. (2011). KPSS eğitim bilimleri sorularının genel öğretmen yeterliklerinin öğretim teknolojisi alanı ile ilgili alt yeterlik ve performans göstergeleri açısından incelenmesi. *Eğitim teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-23.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34, 157-168.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-31.
- Ersoy, E., & Küçükkaragöz, H. (2010). Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi. *e-Journal of New World Science Academy*, 5(4), 1535-1542.
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sisteminin karşılaştırması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslar arası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 68-83.
- Kamer, S. T., & Ergün, M. (2009). Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının KPSS’de cevapladıkları soruların farklı değişkenlere göre analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 111-125.

- Karataş, S., & Güleş H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: SAGE. Morahan-Martinç.
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-57.
- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wolcott, H. F. (1994) *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*, Newbury Park, CA:Sage.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel. S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS)değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Eğitim Bilişim Ağı'nın Ortaokul Müzik Dersinde Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Doktora Öğrencisi, Ezgi ERTEK BABAÇ
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, ertekezgi@gmail.com

Prof. Dr. H. Seval KÖSE
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, skose@mehmetakif.edu.tr

Özet

Son yıllarda teknolojiye meydana gelen değişim ve dönüşüm ile birlikte Türk eğitim sisteminde birtakım köklü değişiklikler olmuştur. Bu değişikliklerden biri FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir. FATİH projesinin en önemli öğelerinden biri olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur.

Tüm derslerle ilgili içerik ve materyallerin bulunduğu sosyal platformda, müzik dersinin yeri ve bu yerin öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırma, öğrencilerin sosyalleşmesi, genel müzik kültürlerinin artması, ülkemizdeki diğer okulların müzik dersine yönelik oluşturdukları çalışmalarından haberdar olması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Emirdağ ilçesinde öğrenim gören, tesadüfi yöntemle seçilmiş 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminin bir türü olan olgubilim kapsamında yürütülen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi, içerik analizi tekniği ile sağlanmıştır. Öğrencilerin "EBA içerik" bölümünü kullanarak EBA'yı ders tekrarı yapma, öğrendiklerini pekiştirme, derse ilgiyi artırma, müziği tanıma gibi amaçlarla verimli bir şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. "EBA ders" bölümünde müzik dersi konularının yer alması gerekliliği öğrencilerin çoğunun beklentileri arasındadır.

Anahtar kelimeler: müzik dersi, eğitim bilişim ağı

Student Opinions On The Use Of Educational Information Network In The Secondary Music Lesson

Abstract

In recent years, there have been some radical changes in the Turkish education system with the change and transformation in technology. One of these changes is the FATİH (Opportunities for Increasing Opportunities and Improving Technology) project. Education Informatics Network (EBA), one of the most important elements of the FATİH project, is an online social education platform conducted by the Directorate General for Innovation and Education Technologies.

The place of the music course and the evaluation of this place according to the students' opinions constitute the problem state of the research. The research is important in terms of socializing of students, increasing the general music culture and being aware of the works of other schools in our country.

The study was carried out with 10 randomly selected students studying in Emirdağ district of Afyonkarahisar province in 2018-2019 academic year. In this study which was carried out within the scope of phenomenology which is a kind of qualitative research method, the analysis of the data obtained by the semi-structured interview form was provided by the content analysis technique. It is concluded that EBA is used efficiently for purposes such as repeating courses, enhancing what they have learned, increasing interest in the lesson, recognizing music by using EBA by students. It is among the expectations of most students that the course subjects should be included in the "EBA course".

Keywords: music lesson, educational information network.

Giriş

Son yıllarda teknolojiye meydana gelen değişim ve dönüşüm ile birlikte eğitim sisteminde birtakım köklü değişiklikler olmuştur. Bu değişimlerden biri, Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı işbirliği ile gerçekleştirilen, 2010-2011 eğitim öğretim yılında pilot uygulamasına başlanılan FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir. Bu projenin ana bileşenleri; donanım ve yazılım altyapısının

sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması, öğretim programlarında Bilgi Teknolojileri(BT)'nin etkin bir şekilde kullanılması, kullanımının ise bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir olması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ağırlık verilmesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2011 akt. Güral, Donmuş ve Arslan, 2011). Proje kapsamında farklı kademelerdeki 40 bin okulda, 600 bine yakın dersliğin akıllı sınıfa dönüştürülmesi planlanmıştır (Dursun, Kırbas ve Yüksel, 2015: 147). Meydana gelen bu gelişmelerle birlikte eğitim, yalnızca kitap, defter gibi ders materyalleri ile sınırlı kalmayıp, her sınıfa kullanışlılığının yüksek olduğu akıllı tahtalarla daha nitelikli hale gelmiştir.

FATİH projesinin en önemli öğelerinden biri olan EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Sosyal eğitim platformları, öğrencilere işbirlikli öğrenme ortamları sunar. Bu platformlarının yaygınlaştırılması, öğrencilere sunulan fırsatların artırılmasını sağlar (Golubev ve Testov, 2015, akt. Durmuşçelebi ve Temircan, 2017: 636). EBA'nın amacı; bilgi teknolojileri aracılığıyla etkili materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır. EBA, sınıf seviyelerine uygun, güvenilir ve incelemenden geçmiş e-içerikler sunmakta, eğitim ve teknolojideki yenilikleri takip ederek gelişmeye devam etmektedir. Bütün bu özellikleriyle EBA; FATİH Projesinin en temel amacı olan "eğitimde fırsat eşitliği" ilkesini en iyi şekilde destekler (EBA, 2018).

EBA; EBA ders, içerik, yarışma, uygulamalar, e-kurs, materyal ve uzaktan eğitim başlıkları altında toplanan verilerden oluşmaktadır.

Şekil 1.

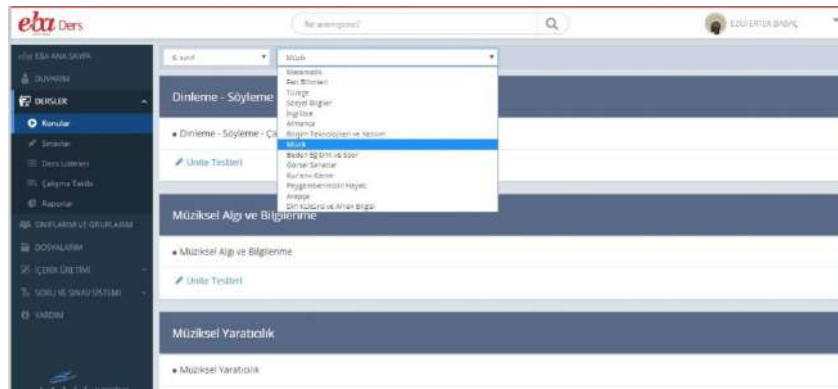
EBA Ana Sayfa Ekranı



EBA ders bölümünde her sınıf düzeyine ve her derse uygun olarak hazırlanan ünite olarak ayrılmış ders konularının eğitim videoları yer almaktadır. Bu videoların sonlarında ise ünite testleri yer almaktadır. Müzik dersi, ders seçeneklerinde yer almasına karşın, içeriğinde herhangi bir bilgi barındırmaması dikkat çekicidir.

Şekil 2.

EBA Ders Ekranı



EBA'da yer alan e-içerikler Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli yardımcı kuruluşlar tarafından sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmaktadır. Bu sayede öğrenciler Türkiye'nin her ilindeki ekranları ile iş birliği yapabilmektedir. Eba içerik bölümünde yer alan; haber, video, infovideo, görsel, ses, kitap, dergi, doküman,

infografik alt bölümleri aracılığıyla öğretmenler ve öğrenciler bu içerikleri birbirleriyle paylaşma imkânı bulmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci ve öğretmenler bu platforma kendi içeriklerini de yükleyebilmektedirler. Uzmanlar tarafından gerekli kontroller sağlandıktan sonra içerikler, bilgi havuzunu genişletmeye hazır hale gelmektedirler.

Şekil 3.

EBA İçerik Alt Bölümler



EBA’da “Yardımcı Programlar” adı altında kendisini gösteren “Müzik Dersi Sokağı” uygulaması, yalnızca müzik dersine yönelik olarak geliştirilen tek uygulamadır. Müzik Dersi Sokağı uygulaması, 2017 yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü EBA İçerik Geliştirme Ekibi tarafından hazırlanmıştır. Bu uygulama, ilkokul müzik kitaplarında yer alan tüm şarkıların renkli notalarla, farklı çalgılarla ezgilenildiği oyun tabanlı bir uygulamadır (EBA, 2018).

Şekil 4.

Müzik Dersi Sokağı Uygulama Ekranı 1. Aşama



Şekil 5.

Müzik Dersi Sokağı Uygulama Ekranı 2. Aşama



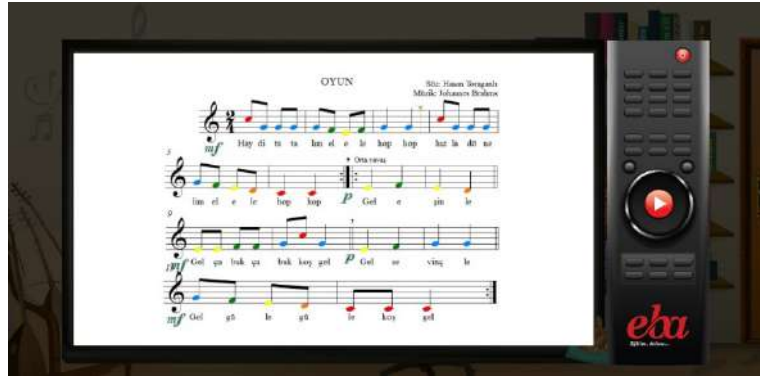
Şekil 6.

Müzik Dersi Sokağı Uygulama Ekranı 3. Aşama



Şekil 7.

Müzik Dersi Sokağı Uygulama Ekranı 4. Aşama



Uygulamada uygun sınıf düzeyi seçildiğinde bir müzik sokağı ile karşılaşılır. Öğrenci müzik kütüphanesine girdiğinde ise müzik kitabında yer alan şarkıların olduğu kitaplıktan istediği şarkıyı dinleyebilir. Bu uygulamada, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik ders kitaplarındaki şarkılar yer almamaktadır.

Müzik dersi, öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri için uygun ortamlar sağlar. Uygulamaya dönük olarak yapılan dersler yalnızca bir ders saati ile sınırlı olduğundan öğrenciler EBA'daki müzik etkinliklerini izleyerek, uygulayarak kendilerini geliştirme imkanı bulabilir. EBA'da öğrencilerin müzik dersi ile ilgili kullanabilecekleri materyallerin ne olduğu, bunlardan hangilerini, ne sıklıkla tercih ettikleri, müzik dersine olan ilgilerini nasıl etkilediği, müzik dersine yönelik ders konularının EBA'da yer alması gerekliliği araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Yukarıda ayrıntıları yer alan problem durumuna dayalı olarak araştırmanın problem cümlesi "Eğitim Bilişim Ağı'nın ortaokul müzik dersinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Alt problemler ise aşağıda belirtilmiştir.

Öğrencilerin müzik dersine yönelik EBA'yı kullanma amaçları nelerdir?

EBA, müzik dersi konularını öğrenmede ne tür katkılar sağlamaktadır?

EBA içerik bölümünde müzik dersine ilişkin sıklıkla kullanılan alt bölümler nelerdir?

EBA'da yer alan içerikler, öğrencilerin müzik dersine olan ilgisini nasıl etkilemektedir?

Öğrencilerin EBA ders ve EBA içerik bölümlerinde müzik dersi ile ilgili yer almasını istedikleri beklentileri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, “FATİH” olarak kodlanan “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” projesi kapsamında geliştirilen ve FATİH Projesi’nin en önemli bileşenlerinden biri olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’nın müzik dersinde daha verimli kullanılmasına katkı sağlamaktır. Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması amacıyla geliştirilen bu tür uygulamaların başarıya ulaşabilmeleri için, uygulamacı rolünde olan öğrencilerin projeye bakış açılarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur. Bu platformda yer alan dersler arasında müzik dersi içerik ve dosyalarının diğer derslere kıyasla daha az olması, öğrencilerin haftada bir ders saati müzik dersi öğrenimi görmeleri ve bu az sürede edindikleri kazanımları, ders dışı süreçte pekiştirmek istemeleri araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Öğrencinin kendi öğrenme sürecine teknoloji aracılığıyla etkin olarak katılabilmesini sağlayan EBA aracılığıyla, öğrenciler müzik dersine olan ilgilerini pekiştirecektir. Türkçe, Fen Bilimleri, Coğrafya, gibi derslerin EBA içeriklerinin öğrencilere etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Aydınözü, Sözcü ve Akbaş, 2016; Ünal ve Hastürk, 2018; Can ve Ünal, 2018). Fakat EBA ile ilişkili olarak müzik dersi için henüz bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma, öğrencilerin sosyalleşmesi, genel müzik kültürlerinin artması, ülkemizdeki diğer okulların müzik dersine yönelik oluşturdukları çalışmalardan haberdar olması bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntem ve teknikleriyle yapılandırılmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) modeli kapsamında yürütülmüştür. Bu teknik, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayı değil, bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimler ortaya koymayı hedefler. Bu yönüyle hem bilimsel literatüre hem de uygulamaya önemli katkılar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 75).

Katılımcılar

Fenomenoloji araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek; 2008: 74). Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Emirdağ ilçesinde öğrenim gören, tesadüfi yöntemle seçilmiş ve gönüllülük esasına dayalı çalışmaya katkıda bulunabilecek 10 öğrenci ile yürütülmüştür. Görüşleri doğrudan aktarılan öğrenciler; Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmelerdir. Olgulara ilişkin anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu esneklik yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 74). Fenomenoloji araştırmaları, araştırmacı ile katılımcılar arasında dinamik bir etkileşim sürecinin yaşandığı bir analiz türü olarak da dikkat çekmektedir (Özdemir, 2010: 334). Nitel araştırma tekniklerinden görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmada, uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan “Eba’nın Müzik Dersinde Kullanımına Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veriler, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı İçerisinde farklı zamanlarda yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kaydı yapılmış daha sonra araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Görüşmedeki açık uçlu sorular, araştırmanın beş alt problemine ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda sorulan sorular aşağıda sunulmuştur:

EBA’yı müzik dersi ile ilgili kullanım amaçlarınız nelerdir?

EBA, müzik dersi konularını öğrenmenizde ne tür katkılar sağlamaktadır?

EBA içerik bölümünde yer alan, müzik dersine ilişkin sıklıkla kullandığımız alt bölümler nelerdir?

EBA’da yer alan içerikler müzik dersine olan ilginizi nasıl etkilemektedir?

EBA ders ve EBA içerik bölümlerinde müzik dersi ile ilgili yer almasını istedikleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından; örneklemdaki öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar kaydedilerek ve ardından yazılarak, güncellenen ilköğretim müzik öğretim programı hakkındaki beklentilerine ilişkin ifadeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış, kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın veri analizinde insanların deneyimlerini açığa çıkaran ve grup içerisindeki bireylerin olgulara verdikleri anlamları kodlama sistemine göre sayısallaştıran içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sonuçları genelde frekans veya yüzde tabloları ile sunulur (Balci, 2015: 220). Bu çalışmada ise EBA’da yer alan müzik etkinliklerini öğrencilerin her birinin kendi

ortamlarında nasıl anlamlandırdıkları ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Her bir soru için öğrencilerin ifadeleri kendi içerisinde benzer ya da farklı olanlar belirlenerek kodlar oluşturulmuş, bu veriler tablolara dönüştürülmüştür.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak elde edilen verilerin analizi ile ulaşılan her alt probleme ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Bulgular, tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler, doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda, kod numarası belirtilmiştir.

Araştırma problem ve alt problemleri doğrultusunda hazırlanan görüşme sorularında, EBA'nın müzik dersinde kullanımı, belirlenen çerçevede 5 temada açıklanmıştır:

Amaç

Öğrenme

Tercih

İlgi

Beklenti

Öğrencilerin EBA'yı Müzik Dersinde Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin olarak incelenen öğrenci amaçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin EBA'yı Müzik Dersinde Kullanım Amaçları

İfadeler	f
Konu tekrarı yapma	Ö2,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10 5
Müzik aleti öğrenme	Ö4,Ö7,Ö9 3
Öğrenilenleri pekiştirme	Ö2, Ö3 2
Eğlenerek öğrenme	Ö2,Ö3 2
Müzik dinleme-söyleme	Ö4,Ö6 2
Derse ilgi arttırma	Ö8 1
Müziği tanıma	Ö1 1
Hayal gücünü geliştirme	Ö1 1
Yaratıcılığı geliştirme	Ö1 1
Görüşler Toplamı	17

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrenciler EBA'yı müzik dersinde kullanım amaçlarını "konu tekrarı yapma(5), müzik aleti öğrenme(3), öğrenilenleri pekiştirme(2), eğlenerek öğrenme(2), müzik dinleme-söyleme(2), derse ilgi arttırma(1), müziği tanıma(1), hayal gücünü geliştirme(1), yaratıcılığı geliştirme(1)" ifadeleri ile toplam 17 görüşte dile getirmişlerdir. Katılımcıların belirttiği bazı görüşler şu şekildedir:

"EBA'yı müzik aletlerinin nasıl çalıştığına bakmak için ve derste öğrendiklerimizi tekrar etmek için kullanıyorum"(Ö7). Konuları tekrar etmek için ve müzik aletlerini öğrenmek için giriyorum. Resimlerine ve tutuş şekillerine bakıyorum"(Ö9).

...Hayal gücümü geliştirmek amacıyla videolar izliyorum. İzlediğim videolardan aklıma başka fikirler geliyor. Yaratıcılığım geliştiriyor..."(Ö1).

EBA'nın Müzik Dersi Konularını Öğrenmede Sağladığı Katkılara İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme ilişkin olarak incelenen EBA'nın öğrencilere katkı sağlama durumu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

EBA'nın Müzik Dersi Konularını Öğrenmede Öğrencilere Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşler

İfadeler	f
Konu tekrarı yapma	Ö7,Ö8,Ö9 3
Etkili öğrenme	Ö1,Ö3 2
Ön hazırlık yapma	Ö4,Ö6 2
Şarkı türlerini öğrenme	Ö2,Ö3 2
Bestecileri tanıma	Ö2 1
Müzik kültürünü tanıma	Ö4 1
Sorulara cevap arama	Ö5 1
Öğrendiklerini pekiştirme	Ö10 1
Melodika öğrenme	Ö2 1
Görüşler Toplamı	14

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğrenciler EBA'nın müzik dersi konularını öğrenmede sağladığı katkıları "konu tekrarı yapma(3), etkili öğrenme(2), ön hazırlık yapma(2), şarkı türlerini öğrenme(2), bestecileri tanıma(1), müzik kültürümüzü tanıma(1), sorulara cevap arama(1), öğrendiklerini pekiştirme(1), melodika öğrenme(1)" ifadeleri ile toplam 14 görüşte dile getirmişlerdir. Katılımcıların belirttiği bazı görüşler şu şekildedir:

...Marş ve türkü dinliyorum. Keman, piyano gibi müzik aletlerini çalan ünlü bestecilerin müziklerini dinliyorum, bu bana derste çok katkı sağlıyor"(Ö2).

"Derse gelmeden önce öğreneceğimiz konunun şarkısını arıyorum. Bulabilirsem dinliyorum. Yani bulabildiğim şarkılarla ön hazırlık yapıyorum. Bu bana çok katkı sağlıyor. Ayrıca müziğin kültürünü öğrenmemde de katkı sağlıyor"(Ö4).

"Ders 1 saat olduğu için bazen kalabalıktan bana sıra gelmiyor. Sormak istediğim soruların cevabını EBA'da arıyorum"(Ö5).

"Öğrendiğim konuları tekrar etmeme yardımcı oluyor. Öğrendiğimiz şarkıları bulabilirsem dinleyip tekrar söylüyorum. Bu benim öğrendiklerimin daha çok aklımda kalmasını sağlıyor. Mesela derste öğrendiğimiz İstiklal Marşı'nın nefes yerlerine ve hızına uygun söylemek için EBA'dan dinleyip bol bol tekrar yapıyorum"(Ö7).

Öğrencilerin EBA İçerik Bölümünde Müzik Dersi ile İlgili Sıklıkla Tercih Ettikleri Alt Bölümlere İlişkin Bulgular Üçüncü alt probleme ilişkin olarak incelenen öğrenci tercihleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin EBA İçerik Bölümünde Müzik Dersi ile İlgili Sıklıkla Tercih Ettikleri Alt Bölümler

İfadeler	f
Ses	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9 9
Video	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 9

Haber	Ö7,Ö8,Ö10	3
Görsel	Ö1, Ö2	2
Görüşler Toplamı		23

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğrenciler, EBA içerik bölümünde müzik dersi ile ilgili sıklıkla kullandıkları alt bölümleri, “ses(9), video(9), haber(3), görsel(2),”olarak toplam 23 görüşte dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu alt bölümleri tercih etme sebeplerinden bazıları şunlardır:

“En çok ses ve video bölümlerini kullanıyorum. Ses bölümünde bazı müzik aletlerinin sesleri var. Bunları dinleyip hangi müzik aleti olduğunu buluyorum. Video bölümünden de bazı müzik aletlerinin nasıl çalındığını izliyorum”(Ö4).

“Video ve ses bölümlerinden yararlanıyorum. Haber bölümüne de sıklıkla bakıyorum. Farklı okulların müzikle ilgili yaptıklarını izleme fırsatım oluyor”(Ö7).

EBA’da Yer Alan İçeriklerin Öğrencilerin Derse Olan İlgisini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular

Dördüncü alt probleme ilişkin olarak incelenen EBA’nın öğrencilerin ilgisini etkileme durumu Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

EBA’da Yer Alan İçeriklerin Öğrencilerin Derse Olan İlgisini Etkileme Durumu

İfadeler		f
Olumlu	Olumsuz	
Akranlarını izleme		Ö1,Ö6,Ö7 3
Müzik dinleme		Ö1,Ö5 2
Öğrenilenleri pekiştirme		Ö2,Ö8 2
Kişisel huzur sağlama		Ö2 1
Ana derslere mola verme		Ö3 1
Müzik aleti çalmaya teşvik etme		Ö4 1
Kolay Erişilebilir olma		Ö7 1
Sınırsız kullanılabilir olma		Ö7 1
Rahat çalışma ortamı sağlama		Ö9 1
Özgüven geliştirme		Ö10 1
	Videoların ayrıntılı olmaması	Ö5 1
	İçerik miktarının yetersizliği	Ö9 1
Görüşler Toplamı	14	2 16

Tablo 4’te görüldüğü gibi, EBA’da yer alan içerikler, öğrenciler derse olan ilgilerini olumlu yönde “akranlarını izleme(3), müzik dinleme(2), öğrenilenleri pekiştirme(2), kişisel huzur sağlama(1), ana derslere mola verme(1), müzik aleti çalmaya teşvik etme(1), kolay erişilebilir olma(1), sınırsız kullanılabilir olma(1), rahat çalışma ortamı sağlama(1)” ifadeleri ile 14 görüşte; olumsuz yönde ise “videoların ayrıntılı olmaması(1) ve içerik miktarının yetersizliği” ifadeleri ile 2 görüşte dile getirmişlerdir. İlgilerini etkileyen toplam görüş sayısı ise 16’dır. Katılımcıların belirttiği bazı görüşler şu şekildedir:

“Müzik dersi benim sevdiğim derslerden biri. EBA’ya girdiğimde diğer dersleri izlediğimde bazen sıkılabiliyorum. O sırada müzikle ilgili video izlemek istiyorum. Bana pozitif bir enerji veriyor. Eğlenceli video izlediğimde derse olan ilgim daha çok artıyor”(Ö4).

“Normalde müzik benim sevdiğim bir ders. EBA’ya girip müzik dinlediğimde de ilgim artıyor. Fakat derse olan ilgimin gelişiminde EBA eksik kalıyor. Videoların daha ayrıntılı olmasıyla bu aksaklıkların giderilebileceğini düşünüyorum. Derse olan ilgimin de bu sayede artacağını düşünüyorum”(Ö5).

“EBA’daki içeriklerin Türkiye’deki her öğrencinin erişebileceği bilgiler olması benim ilgimi arttırıyor. Herkes eşit derecede kullanabiliyor. Sınır olmuyor. Bu bence çok güzel bir şey. Derse olan ilgimi de arttırıyor çünkü diğer okullar müzik dersinde neler yapmış diye girip baktığımda heyecanlanıyorum ve bir an önce dersin gelmesini istiyorum”(Ö7).

“Derste arkadaşlarımdan çekindiğim zamanlar olabiliyor. Evde yalnızken EBA’dan bakıp çalıştığım zaman derste daha rahat söyleyebiliyorum. EBA Derse olan ilgimi olumlu etkiliyor. Fakat içerik sayısı biraz daha fazla olsaydı ilgimi daha çok çekerd”i”(Ö9).

Öğrencilerin EBA Ders ve EBA İçerik Bölümlerinde Müzik Dersi ile İlgili Yer Almasını İstedikleri Beklentilere İlişkin Bulgular

Beşinci alt probleme ilişkin olarak incelenen öğrenci beklentileri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin EBA Ders ve EBA İçerik Bölümlerinde Müzik Dersi ile İlgili Yer Almasını İstedikleri Beklentiler

İfadeler	f
Ünitelendirilmiş müzik dersi konuları	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10 7
Müzik dersi kitabındaki şarkılar	Ö1,Ö4,Ö7,Ö8, 4
Müzik ile ilgili eğitici oyunlar	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8 4
Müzik aletlerinin çalmışlarına yönelik eğitim videoları	Ö5,Ö10 2
Konuları anlatan animasyonlu videolar	Ö6,Ö7 2
Koro ile ilgili videoların çeşitliliğinin artması	Ö1, 1
Müzisyenlerin ve bestelerinin tanıtıldığı videolar	Ö2, 1
Günlük yaşantımızdaki eylemlere ilişkin müzik kategorileri	Ö3, 1
Konuları öğretici şarkılar	Ö6 1
Çeşitli etkinlikler	Ö8,Ö4 2
Canlı orkestra konser kayıtları	Ö1 1
Görüşler Toplamı	26

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrenciler, EBA ders ve EBA içerik bölümlerinde müzik dersi ile ilgili yer almasını istedikleri beklentileri, “ünitelendirilmiş müzik dersi konuları(7), müzik dersi kitabındaki şarkılar(4), müzik ile

ilgili eğitici oyunlar(4), müzik aletlerinin çalınışlarına yönelik eğitim videoları(2), konuları anlatan animasyonlu videolar(2), koro ile ilgili videoların çeşitliliğinin artması(1), bestecileri tanıma(1), müzisyenlerin ve bestelerinin tanıtıldığı videolar(1), günlük yaşantımızdaki eylemlere ilişkin müzik kategorileri(1), konuları öğretici şarkılar(1) çeşitli etkinlikler(2), canlı orkestra konser kayıtları(1)” ifadeleri ile toplam 26 görüşte dile getirmişlerdir. Katılımcıların belirttiği bazı görüşler şu şekildedir:

“Müzik dersi için konular EBA’da yok. Müzik kitabındaki şarkıların EBA’da olmasını isterdim. İçerik bölümünde koroların daha fazla olmasını isterdim. Müzik aletlerinin bir arada kullanıldığı konserler olsun canlı canlı izleyelim isterdim”(Ö1).

“Konularımızın EBA derste yer almasını istiyorum. Mesela insan sesinin oluşumu konusunun ayrıntılı bir şekilde anlatıldığı videolar istiyorum. Müzisyenlerin ve bestelerinin tanıtıldığı videolar istiyorum”(Ö2).

“Melodika ile ilgili notalar olabilir. Bu notalara bastığımızda doğru ise doğru, yanlış ise yanlış olduğunu gösteren tuşlar olabilir. Yani müzikle ilgili oyunlar olabilir. Müzik dinleyince gergin olduğumda beni dinlendiriyor. Mesela kitap okuma müzikleri, ders çalışma müzikleri diye kategoriler olabilir”(Ö3).

“Müzik kitabında olan bütün şarkıların yer almasını istiyorum. Bizim müzik yaratmamız için bir oyun olsaydı besteler yapardım. Kendim müzik yarattım, bizim müzik yaratıcılığımızı test etmesini isterdim. Müzik ile ilgili konuların EBA ders bölümünde olmasını isterdim. Mesela biz derste notaların isimlerini öğreniyoruz. EBA’da da nota çalışması yapacağım oyunlu etkinlikler olmasını isterdim”(Ö4).

“Üflemeli, vurmali ve telli bazı çalgıların nasıl çalındığına dair birkaç eğitim videosu olursa çok güzel olur. Ben gitar çalmayı öğrenmek istiyorum. Burada kurs alacağımız bir yer yok. Mesela gitarın nasıl çalındığını öğreten video serisi olabilir”(Ö5).

“Konuları öğretici şarkılar olabilir. Mesela do bir külah dondurma şarkısını öğrenmiştik. Bu sayede notaları sayabiliyoruz. Bunun gibi başka şarkılar da olmalı. EBA ders bölümünde müzik dersini tikiyorum ama bir şey çıkmıyor. Konuları anlatıcı eğlenceli animasyonlar olabilir”(Ö6).

“Enstrümanların çalınış şekilleri yer almalı. Kursa gidemeyenler oradan açıp bakabilir. Böylece biz izleyip öğrenebiliriz. İlgimiz artar. Bizim için ve bizden küçükler için eğitsel oyunlu videolar olmalı. Ders konularımızdan aksak ölçüler konusunda zorlanmışım. Tekrar açıp izlemek istedim ama konuların olmadığını gördüm. EBA ders bölümünde konuların hepsi yer almalı”(Ö10).

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı’nın son yıllardaki eğitim politikaları içerisinde teknolojik gelişmelerin en kapsamlısı olan FATİH projesine bağlı Eğitim Bilişim Ağı’nın ortaokul müzik dersinde kullanımının araştırıldığı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; öğrencilerin EBA’yı ders tekrarı yapma, öğrendiklerini pekiştirme, derse ilgiyi arttırma, müziği tanıma gibi amaçlarla verimli bir şekilde kullandıkları görülmüştür. Fakat tüm bu amaçların ancak “EBA içerik” bölümünü kullanarak gerçekleştiği sonucu açıktır. “EBA ders” bölümünde müzik dersi konularının yer almaması öğrencilerin çoğunun bu konudaki beklentilerinin karşılanmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas (2013) yaptığı çalışmada EBA’nın öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Tüysüz ve Çümen (2016) “EBA Ders Web Sitesine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri” adlı çalışmalarında özellikle herhangi bir ders bağlamında incelemediklerinden dolayı bu sonuçların tam aksine öğrenciler EBA ders web sitesinin konuları pekiştirme, sınavlara hazırlık ve ders tekrarı gibi faydaları olduğundan ve EBA’yı etkin kullandıklarından bahsetmişlerdir. Bu çalışmada, ortaokulda henüz 1 ders saati olan müzik dersi süresinin yetmemesinden kaynaklı olarak anlaşılabilen konuları EBA ders bölümünden animasyonlu videolarla izlemek istediklerini dile getiren öğrencilerin, EBA ders bölümünde müzik dersi konularının da yer almasıyla birlikte, beklentilerinin karşılanacağı sonucuna varılmıştır.

EBA ders bölümünde yer almayan bilgileri EBA içerik bölümünden temin etmeye çalışan öğrencilerin en çok kullandığı içerik alt bölümleri ses ve video olmuştur. Öğrencilerin, Türkiye’nin çeşitli illerinde ve okullarında yer alan müzik öğretmenlerinin yüklemiş olduğu içerikleri izleyerek veya sesleri dinleyerek konuları araştırdığı sonucuna varılmıştır. Eş zamanlı olarak kendisini gösteren “akranlarını izleyerek derse olan ilgilerinin arttırılması” ifadesi, sonuçlar arasındadır. EBA’nın kolay erişilebilir ve sınırsız kullanım hakkının olması, rahat çalışma ortamı sağlaması öğrencilerin ilgilerinin olumlu yönde artmasını sağlarken, videoların ayrıntılı olmaması ve içerik miktarının yeterli olmaması derse olan ilgiyi olumsuz etkilemektedir. Altın ve Kalelioğlu’nun (2015) yaptığı çalışmada, öğrenciler, EBA’da yer alan içeriklerin yetersiz olduğunu ve bu içerikleri kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen Timur, Yılmaz ve İşseven(2017), ortaokul öğrencilerinin EBA’yı kullanmaya yönelik görüşleri hakkında yaptıkları çalışmada öğrencilerin tamamının EBA’yı faydalı bir sistem olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak sunulan öneriler şu şekildedir:

EBA ders bölümünde temel derslerin ders konularının anlatıldığı gibi, sosyal-kültürel derslere ait konuların da yer alması,

EBA içerik bölümündeki müzik ile ilgili içeriklerin niceliğinin ve niteliğinin artırılması,

Ortaokul müzik dersi kitabındaki şarkıların EBA'da yer alması ve Müzik Dersi Sokağı uygulamasının ortaokul ve hatta lise öğrencileri için de geliştirilerek sunulması,

Maddi imkân yetersizliği veya yaşam koşulları sebebiyle herhangi bir müzik aleti kursuna gidemeyen öğrenciler için çeşitli müzik aletlerinin tanıtıldığı, temel bilgilerin yer aldığı videolu anlatımların EBA'da yer alması,

Öğrencilerin çeşitli müzik aletlerini tanıyıp seslerini keşfedeceği orkestraların canlı kayıtlarının EBA'da yer alması,

Öğrenciler için ders çalışma müzikleri, kitap okuma müzikleri gibi kategorilendirilmiş günlük yaşam aktivitesi müziklerinin EBA'da yer alması,

Müzik kültürümüzü tanıtıcı Türk bestecilerimizin hayatının ve eserlerinin tanıtıldığı içeriklerin yaygınlaştırılması; dünya müziğini tanıtıcı bestecilerin ve eserlerinin tanıtıldığı içeriklerin yaygınlaştırılması,

Bu çalışmanın EBA ve müzik dersine yönelik olarak öğrenci görüşlerinin alındığı ilk çalışma olmasından dolayı benzer çalışmaların artması önerilmektedir.

Kaynaklar

Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih Projesi ile İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. Başkent University Journal of Education, 2(1), s.89- 105.

Aydınözü, D., Sözcü, U. ve Akbaş, V. (2016). Coğrafya Öğretiminde EBA İçeriklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8(15), s.339-357.

Balcı, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. ve Ünal, F. T. (2018). Eğitim Bilişim Ağı Kullanımının (EBA) Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi ESTÜDAM Eğitim Dergisi, 3(1). 61-68.

Durmuşçelebi, M. ve Temircan S. (2017). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki Eğitim Materyallerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13), s.632-652.

Dursun, A., Kırbas, İ. ve Yüksel, M.E. (2015). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Proje Üzerine Bir Değerlendirme. XX. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <http://inet-tr.org.tr/inetconf20/kitap/inet15-ADursun-İKirbas-MEYuksel.pdf> adresinden 16.12.2018 tarihinde alınmıştır.

Eğitim Bilişim Ağı, EBA. (2018). <http://www.eba.gov.tr/> 01.12.2018

Gürol, M., Donmuş, V., ve Arslan, M. (2012). İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Fatih Projesi İle İlgili Görüşleri. Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi, 3(3).

https://www.researchgate.net/profile/Mehmet_Guerol/publication/268366886_ILKOGRETIM_KADEMESINDE_GOREV_YAPAN_SINIF_OGRETMENLERININ_FATIH_PROJESI_ILE_ILGILI_GORUSLERI/links/56f3f1e608ae95e8b6d05e27.pdf adresinden 17.12.2018 tarihinde alınmıştır.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), s.323-343.

Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen Ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: Fatih Projesi Değerlendirmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), s.1799- 1822.

Timur, B., Yılmaz, Ş. ve İşseven, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Sistemini Kullanmalarına Yönelik Görüşleri, Asya Öğretim Dergisi, 5(1), s.44-54.

Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). Eba Ders Web Sitesine İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(3), s.278-296.

Ünal, B. B. ve Hastürk, H. G. (2018). Fen Bilimleri Dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Dolaşım Sistemi Başarı Testi Sonuçlarına Etkisi. Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi, 4(7), s.327-342.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Bilişsel Gelişim Kazanımlarına Ulaşmada Müzik Etkinliklerinin Kullanılabilirliği

Prof. Gökay YILDIZ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

gokay@mehmetakif.edu.tr

Özet

Müzik etkinlikleri, okul öncesi dönemde normal veya özel eğitim gereksinimi olan tüm çocukların eğitiminde kullanılması gereken ve çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen etkili ve önemli araçlardan biridir. İyi planlanmış ve uygulanmış bir müzik etkinliğinin çocukların tüm gelişim alanlarında ve özellikle de bilişsel gelişim alanında etkili olacağı düşünülmektedir. Yoğunlaştırılmış müzik etkinlikleri programlarına dâhil olan çocuklarda akıl yürütme, yüksek seviyeli bilişsel yetenekler ve konuşma diliyle ilişkili becerilerde önemli derecede ilerlemeler görülmüştür. Özellikle müzik etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen şarkı söyleme, çalgı çalma, ritim çalışması, nefes-ses çalışması, müzikli öykü oluşturma, yaratıcı hareket ve dans çalışmaları çocukların bilişsel gelişimle ilgili kazanımlara ulaşmasında kolaylık sağlar. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi eğitim programında yer alan bilişsel gelişim kazanımlarına ulaşmada müzik etkinliklerinin kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler literatür taraması, doküman analizi ve betimsel içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri ile yapılabilecek müzik etkinlikleri arasındaki tema ve örüntüler kurulmuş, böylece müzik etkinliklerinin hangi kazanımları gerçekleştirmede işlevsel olabileceği saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitimle ilgilenen müzik öğretmenlerinin, çocukların bilişsel gelişimlerini gerçekleştirmede müzik etkinliklerinin yararları konusunda farkındalık kazanmaları ve uygulama yeterlikleri açısından olumlu sonuçlar doğuracağı beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, bilişsel gelişim, müzik etkinlikleri

Giriş

Müzik, çocuğun günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçasıdır. Evde, okulda, sokakta, parkta dolayısıyla her yerde ve günün her saatinde müzik, onun için hem bir amaç hem de bir araçtır. Müzikle oynar, müzik yoluyla kendini ifade eder, duygularını anlatır; böylece beden, zihin, dil ve duygu gelişimini sürdürür.

Bireyin doğum öncesi oluşma evresinde dolaylı olarak kurulmaya başlayan insan-müzik ilişkisi, doğumdan sonra doğrudan ilişki biçimine dönüşür ve gittikçe güçlenip gelişerek, insanın yaşamı boyunca sürer gider. Bu nedenledir ki müzik, insan yaşamının her evresinde yer alan, onsuz olunamayan bir olgudur (Uçan, 1994).

Müzik etkinlikleri çocukların günlük yaşantılarını zenginleştirmede, çeşitlendirmede ve en önemlisi birçok gelişim alanını işlevsel kılmada oldukça zengin deneyim ve fırsatlar veren bir alandır. Duygu ve düşüncelerin yansıtılmasında, bedenin uyumlu ve dengeli kullanımında, öğrenme kapasitesinin gelişiminde, dil yeterliğinin artırılmasında, sosyalleşmede müzik etkinlikleri önemli yararlar sağlamaktadır.

Müzik yeteneği üzerine yapılan çalışmalar, müzikalite için gereken yeteneklerin gelişiminin anne karnında başladığını ve yetişkinliğe kadar devam ettiğini göstermektedir. Müzikal bir sesi doğru olarak tekrar edebilme, çalgı çalabilme, ritmik hareket edebilme ve duygusal olarak müziğe tepki verebilme gibi yeteneklerin tamamı bilişsel olgunlaşma ve gelişimin bir parçası olarak ilerler (Gooding and Standley, 2009). Senemoğlu'na (1998) göre bilişsel gelişim, bireyin, çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimdir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin, çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelmesi sürecidir.

Çocukların bilişsel gelişim özelliklerinin şekillenmesinde beynin gelişimi özel bir öneme sahiptir. Bu nedenle çocukların genel gelişiminde çok önemli yeri olan erken çocukluk yılları beyin gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Çocukların beyin kapasitesi ve güçleri büyük oranda üç yaşına kadar beyin gelişimlerini nasıl gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Beyin gelişimi, bilişsel gelişimin yanı sıra diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Sağlıklı bir beyin gelişimi ile çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanları doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir (Turhan ve Özbay, 2016).

Çocuklarda müzikle ilgili eğitim ve etkinliklerin özellikle beynin ön ve yan loblarındaki esnekliğe, bir başka deyişle yaşanan deneyimler sonucunda değişebilme ve uyum sağlama yeteneğindeki artışa neden olduğu, beyindeki yapısal değişikliklerin, müzik eğitiminin 15'nci ayından sonra başladığı belirtilmektedir (Bertan, M. ve

diğ. 2009). Müzik eğitimi alan veya yoğunlaştırılmış müzik etkinlikleri programlarına dâhil olan çocuklarda beynin ön lobunun gelişimine bağlı olarak akıl yürütme, yüksek seviyeli bilişsel yetenekler ve konuşma diliyle ilişkili becerilerde önemli derecede ilerlemeler görülürken, yan lobun gelişimine bağlı olarak da duyuşsal uyarılarla ilgili işlevlerde ilerlemeler görülmektedir.

Müziğin algılanması beynin sadece tek bir bölgesinin değil farklı bölgelerinin birlikte çalışması ile ortaya çıkan bir işlemdir. Müzik deneyimi bir bütün olarak beynin farklı merkezlerinin koordineli bir şekilde çalışması ile ortaya çıkar. Müzik ve beyin konusundaki araştırmaları ile tanınan, hem müzisyen hem nörobilimci Daniel Levitin, beynin müzik algılamasını bir senfoni orkestrasının işleyişine benzetir. Levitin “Beyin görüntüleme cihazları ile beyni müzik dinlerken takip ettiğimizde değişik bölgelerinin birlikte, uyum içerisinde çalıştığını görüyoruz” der ve “orkestradaki değişik çalgı grupları nasıl seslendirilen eserin farklı kısımlarını uyum içerisinde çalıştırıyor beyin de müziği aynı şekilde algılıyor, bir bölge sesin volümünü algılamak için başka bir bölge notaları, başka bir bölge de müziğin ritmini algılıyor” diye ekler (Karaçay, 2010).

Özellikle bebeklik ve erken çocukluk döneminde, bireyin çevresini ve dünyayı anlamasının, tanımmasının en önemli araçlarından biri de sestir. Bebekler çevresinde olup biteni ses ile algılar ve kendi tepkilerini de yine kendi sesleriyle karşıya aktarırlar. Çünkü dünyaya yeni gelen bebeğin en gelişmiş duyu organı kulağıdır. Bir diğer önemli iletişim aracı ise kendi sesidir. Mutluluklarını, mutsuzluklarını, isteklerini, sevinçlerini, üzüntülerini aktarmada sesini en büyük iletişim aracı olarak kullanır. Bir müddet sonra çevresindekileri ilk olarak ses özellikleriyle tanıır ve ayırt eder. Bu nedenlerdedir ki bilişsel gelişim sürecinde yeni öğrenmeler, anlamalar, tanımlar, tanımlamalar ve ilişkilendirmelerde ses önemli bir yer tutar.

“Ses” tüm bu özelliklerinin yanı sıra aynı zamanda müzik sanatının da en temel malzemesini oluşturur. Bebeklik ve erken çocukluk döneminde hammaddesi ses olan müzikal unsurlar da önemli bir iletişim ve öğrenme aracı olarak işlev görürler. Basit ve küçük müziksel ifadeler, bebekler ve çocuklar için vazgeçilemez bir oyun, eğlence, dinlenme ve hatta kendini ifade aracı olarak öne çıkar.

Gooding and Standley’e (2009) göre okul öncesi yıllar müziksel yeteneklerin gelişimi açısından son derece önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun birini kendine model alması ya da öğretmenine kendini duyuşsal olarak yakın hissetmesi müziksel öğrenmeleri destekler ve müzik etkinliklerinin amacına ulaşmasına yardımcı olur.

Yaşamın ilk yıllarından başlamak üzere çocukların, bilişsel gelişimlerini destekleyecek ve zenginleştirilecek ortamların yaratılmasına ihtiyaç vardır. Özellikle yapılacak tüm etkinlik türlerinde çocukların öğrenme deneyimlerini artırıcı düzenlemelere yer verilmelidir. Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmaç’a (2006) göre çocukların zevkle ve isteyerek katıldıkları, farkına varmadan bilgiler öğrendikleri, müzik ve oyunu bir arada bulandıran müzikli oyunlarla daha iyi öğrenebildikleri görülmektedir. Nörologlar, çocukların aktif bir şekilde müzik eğitimine katılmasının beyne giden sinirlerin potansiyellerini artırarak matematik, uzamsal algı ve karmaşık algıları yöneten yeteneklerinin gelişmesinde etkili olduğunu ileri sürmektedirler.

Bilişsel gelişim, akıl yürütme, problem çözme, yaratıcılık, zekâ gelişimi, bellek gelişimi ve hatırlama gücü gibi birçok zihinsel faaliyeti kapsaması nedeniyle karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle özellikle erken çocukluk ve okul öncesi dönem çocuklarının sağlıklı bir bilişsel gelişim sürdürmeleri, onlara sunulacak olan etkinlik ve ortamların niteliğine bağlı olacaktır. Bu bağlamda müzik etkinlikleri de çocukların dikkatlerini yoğunlaştırmalarına, tahminlerde bulunmalarına, karşılaştırmalar yapmalarına, örüntüler oluşturmalarına, parça-bütün ilişkisi ile neden-sonuç ilişkisi kurmalarına, kavramları açıklamalarına, dil hâkimiyetlerine ve matematiksel kavramları kullanmalarına elverişli bir ortam sağlayacaktır. Böylece müzik etkinlikleri sayesinde çocuklar eğlenirken öğrenecek ve öğrendikleri kalıcı olacaktır.

Bu çalışmada, müzik etkinlikleri kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların bilişsel gelişim kazanımlarına ulaşmadaki kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur. Bu amaç doğrultusunda bilişsel gelişim kazanımlarının gerçekleşmesine yönelik müzik etkinliklerinin kapsam ve içeriği saptanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, Okul Öncesi Eğitim Programı’nda belirtilen 36-72 aylık çocukların bilişsel gelişim özelliklerine bağlı kazanımlar ve göstergelerine ulaşmada müzik etkinliklerinin kullanılabilirliğini ve buna bağlı olarak işlevselliğini irdeleyen betimsel bir çalışmadır. Çalışmada veriler literatür taraması, doküman analizi ve betimsel içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması planlanan olguya dair bilgileri kapsayan yazılı materyallerin incelenmesi sürecidir (Merriam, 2013). Betimsel içerik analizi ise birbirine benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir forma göre düzenleyerek yorumlamaktır (Creswell, 2016’dan akt. Yakut Çayır ve Sarıtaş, 2017). Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre de içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir.

Çalışmada MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen 36-72 aylık çocukların 21 maddeden oluşan bilişsel gelişim ile ilgili kazanımları ve göstergeleri değerlendirmeye alınmıştır. Bilişsel gelişim kazanımları ile göstergeleri Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen müzik etkinlikleri açısından analiz edilmiş ve değerlendirme sonucunda 21 kazanımdan 19'u çalışma kapsamına dâhil edilirken Kazanım 16 ile Kazanım 20 kapsam dışı bırakılmıştır.

Çalışma kapsamına dâhil edilen kazanımlara yönelik literatür taraması ve doküman analizi yoluyla elde edilen veriler betimsel içerik analizi yoluyla çözümlenmiş, bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri ile yapılabilecek müzik etkinlikleri arasında örüntüler kurulmuş, böylece müzik etkinliklerinin hangi kazanımları gerçekleştirmede işlevsel olabileceği saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada müzik etkinliklerinin, bilişsel gelişim kazanımlarına ve göstergelerine olası etkileri ile bunları destekleme durumları yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Bilişsel Gelişimle ilgili kazanımlar 21 maddede listelenmekte ve bu kazanımlara yönelik göstergeler ve açıklamalara yer verilmektedir. Bilişsel gelişim kazanımları ve göstergeleri şunlardır:

Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.

Kazanım 4. Nesneleri sayar.

Göstergeleri: İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Saydığı nesnelere kaç tane olduğunu söyler. Sıra bildiren sayıyı söyler. 10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce ve sonra gelen sayıyı söyler.

Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler.

Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.

Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.

Göstergeleri: Nesne/varlıkları birebir eşleştirir. Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir. Eş nesne/varlıkları gösterir. Nesne/varlıkları gölgeleri veya resimleriyle eşleştirir.

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.

Göstergeleri: Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.

Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Göstergeleri: Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.

Kazanım 9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar.

Göstergeleri: Nesne/varlıkları uzunluklarına, büyüklüklerine, miktarlarına, ağırlıklarına, renk tonlarına göre sıralar.

Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.

Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır. Harita ve krokiyi kullanır.

Kazanım 11. Nesnelere ölçer.

Göstergeleri: Ölçme sonucunu tahmin eder. Standart olmayan birimlerle ölçer. Ölçme sonucunu söyler. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır. Standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.

Kazanım 12. Geometrik şekilleri tanıır.

Göstergeleri: Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler. Geometrik şekillerin özelliklerini söyler. Geometrik şekillere benzeyen nesnelere gösterir.

Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanıır.

Göstergeleri: Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler.

Kazanım 14. Nesnelere örüntü oluşturur.

Göstergeleri: Modele bakarak nesnelere örüntü oluşturur. En çok üç öğeden oluşan örüntüdeki kuralı söyler. Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler, tamamlar. Nesnelere özgün bir örüntü oluşturur.

Kazanım 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar.

Göstergeleri: Bir bütünün parçalarını söyler. Bütün ve yarımı gösterir. Bir bütünü parçalara böler. Parçaları birleştirerek bütün elde eder.

Kazanım 16. Nesnelere kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.

Göstergeleri: Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler. Nesne grubundan belirtilen sayı kadar nesneyi ayırır.

Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.

Göstergeleri: Olayları oluş zamanına göre sıralar. Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar. Zaman bildiren araçların işlevlerini açıklar.

Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

Kazanım 20. Nesne/sembollerle grafik hazırlar.

Göstergeleri: Nesnelere kullanarak grafik oluşturur. Nesnelere sembollerle göstererek grafik oluşturur. Grafiği oluşturan nesnelere veya sembollere sayar. Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar.

Kazanım 21. Atatürk'ü tanıır ve Türk toplumu için önemini açıklar.

Göstergeleri: Atatürk'ün hayatıyla ilgili belli başlı olguları söyler. Atatürk'ün kişisel özelliklerini söyler. Atatürk'ün değerli bir insan olduğunu söyler. Atatürk'ün getirdiği yenilikleri söyler. Atatürk'ün getirdiği yeniliklerin önemini söyler.

Bilişsel gelişim alanı kazanımlarına ulaşmada müzik etkinliklerinin yeri:

K 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Çocukların dikkat süreleri kısadır ve bireysel olarak farklılık gösterir. Bu nedenle, çocuğun herhangi bir nesne veya olaya ilgisini çekip, dikkatini yoğunlaştırması için müzik etkinliklerinden yararlanılabilir. Şarkı söyleme, çalgı çalma, ritim çalışmaları yapma ve müzikli öykülerde rol alma çocukların isteyerek ve keyif alarak yapacakları etkinlik türleridir. Sayılan bu etkinliklerin tamamı, nitelikleri gereği dikkati yoğunlaştıran etkinliklerdir. Özellikle dikkat problemi yaşayan çocuklarda olumlu sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olay ile ilgili olarak uygun sözleri içeren çocuk şarkılarını öğretmesi çocukların dikkatini istenilen konuya yoğunlaştırmalarında etkili olabilir. Örneğin çocukların, "Sıra Olalım" şarkısıyla sıra olma konusunda; "Küçük Fidan" şarkısıyla ise top oynarken fidanın dalını kırmama ve böylece bitkilere zarar vermeme konusunda dikkat geliştirmeleri beklenir.

K 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Çocukların, çevresinde gelişen çeşitli durum ve olayları inceleyerek ipuçlarının farkına varması, bunları bir araya getirerek süreç ya da durumla ilgili tahminde bulunması beklenir. Bu kazanıma yönelik olarak masal/öykü şarkıları öğretmek ya da müzikli öyküler oluşturmak çocukların şarkıda/öyküde geçen durum ve olayla ilgili tahminler, karşılaştırmalar ve sonuçlar çıkarmasına olanak sağlar. Örneğin, "Yalancı" şarkısını öğrenen çocukların, yalancılık

yapan çobanın durumu hakkında; “İyilik Yap İyilik Bul” şarkısını öğrenen çocukların ise iyilik veya kötülük yapmanın ne gibi sonuçlar doğuracağı konusunda, öğretmenin de yönlendirmesiyle tahminlerde bulunmalarına fırsat verilebilir.

K 3. Algıladıklarını hatırlar.

Çocukların deneyimlediklerini hatırlayıp ifade etmesi için gerekli öğrenme ortam ve durumları oluşturulmalıdır. Müzik etkinlikleri bu amaca yönelik en işlevsel etkinlik türlerinden biridir. Bu kazanıma yönelik olarak daha önceden yapılmış ritim çalışmaları ya da öğretilmiş şarkılar araç olarak kullanılabilir. Üç ya da dört hafta önce Orff çalgıları veya beden perküsyonu kullanılarak yapılan ritim çalışmalarından ya da öğretilmiş şarkılardan bazılarını, öğretmenin vereceği ipuçları sonucunda çocukların yeniden hatırlamaları ve tekrarlamaları için ortam oluşturulabilir. Örneğin, önceden öğrenilen bir tekerleme ya da şarkının ritmini vurarak bu ritmin hangi tekerleme ya da şarkıya ait olduğu buldurulabilir. Ayrıca önceden ritmi vurularak öğrenilmiş bir tekerleme ya da şarkının da dinletilip, çocukların ritmi hatırlaması ve vurması istenebilir.

K 4. Nesnelere sayar.

Çocuklardan belli sayıdaki nesne grubunu dokunarak sayması istenir. Daha sonra son söylediği sayının nesne grubunun toplam sayısını gösterdiğini fark etmesi beklenir. Bu kazanıma yönelik olarak basit ritim çalışmaları, müzikli öyküler oluşturma veya konuyla ilgili şarkı öğretilmesi yapılabilir. Örneğin, “as-ker rap rap” tümcesi ritmik bir şekilde konuşturulduktan sonra yürüyüşe dönüştürülüp 1’den 4’e kadar ritmik sayarak yürümeleri sağlanabilir. Ayrıca “Ellerim Parmaklarım” şarkısını öğrenen çocuklar, şarkı sözlerinde geçen 1’den 5’e ve 1’den 10’a kadar sayı saymayı eğlenceli bir şekilde öğrenebilir. Çocuklar önce sağ ellerindeki parmakları, sonra sol ellerindeki parmakları 1’den 5’e kadar sayarlar ve daha sonra her iki ellerindeki parmakları 1’den 10’a kadar sayarlar. Böylece soyut bir işlem olan sayı sayma, müzikal olarak somutlaştırılarak öğrenilmiş olur.

K 5. Nesne veya varlıkları gözlemler.

Nesne veya varlıkların ad, renk, şekil, büyüklük, uzunluk, doku, koku, ses, yapıldığı malzeme, tat ve miktar gibi özelliklerini ele alan müzik etkinlikleri yapılarak çocukların bu kazanımları gerçekleştirmeleri desteklenebilir. Bu kazanıma yönelik olarak ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket ve müzikli öykü oluşturma gibi müzik etkinlikleri yapılabilir. Sözlerinde nesne veya varlıkların özelliklerini ele alan ve işleyen şarkılar öğretilir. Örneğin, “Kırmızı Balık” şarkısında renk ve şekil kavramları; “Pazara Gidelim” şarkısında ise ad, büyüklük, doku, tat ve miktar kavramları kazandırılabilir. Sesin özelliklerine (ince-kalın, uzun kısa gibi) yönelik olarak ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları; doku ve yapıldığı malzeme özelliklerine (ağaç, metal gibi) yönelik olarak da ritim çalgılarıyla çalışmalar yapılabilir.

K 6 / K 7 / K 8 / K 9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir/gruplar/karşılaştırır/sıralar.

Bu dört kazanımda, çocukların nesne ve varlıkları özelliklerine göre eşleştirmeleri, gruplamaları, karşılaştırmaları ve sıralamaları için etkinlikler planlanmalıdır. Etkinliklerde öğretmenlerin, birebir eşleştirme ardından herhangi bir özelliğine göre eşleştirme çalışmaları yapmaları; gruplamaya yönelik olarak çocukların gelişim özelliklerine dikkat ederek öncelikle birbirinden kolaylıkla ayırt edilebilen nesnelere/varlıkları tercih etmeleri; karşılaştırmalar ve sıralamalar için ise nesnelere/varlıkların özelliklerini temel alarak farklılık ve benzerlikleri işlemeleri ve sıralamaları yerinde olur.

Bu dört kazanıma yönelik olarak ses dinleme ve ayırt etme çalışmaları yapılabilir. Örneğin işitsel ve görsel materyaller kullanarak çocukların duydukları canlı ve cansız varlıklara ait sesleri resimleriyle eşleştirmeleri/bulmaları istenebilir. Yine bu çalışmayla çocukların duydukları sesleri nesne ve varlıkların değişik özelliklerine göre gruplamaları da sağlanabilir.

Sözleri uygun olan şarkıların öğretimiyle de eşleştirme, gruplama, karşılaştırma ve sıralama becerileri geliştirilebilir. Örneğin “Sebzeler” şarkısında, çocuklar, şarkı sözlerinde geçen sebzeler ile renklerini eşleştirme yapabilir. Ayrıca, adı geçen sebzelerin renk, tat, koku gibi bazı özelliklerine göre gruplamaları da yaptırılabilir. “Küçük Çalgıcılar” şarkısında ise sözlerde geçen çalgılar ile çalınış şekillerini betimleyen canlandırmalar yapılabilir. Böylece çocuklar çalgıların sesini, çalınış biçimini, yapıldığı malzemeyi ve kullanım yerlerini ayırt edebilir ve karşılaştırmalar yapabilir. Öğretilen şarkılar üzerinden sıralama ile ilgili de çalışmalar yapılabilir. Şarkı sözlerinde geçen nesne veya varlıkların büyüklük, uzunluk, ağırlık gibi farklı özelliklerine bağlı olarak sıralanması istenebilir.

K 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.

Mekânda konum ile ilgili yönergeler; yön, yakın, uzak, altında, üstünde, önünde, arkasında ve yanında gibi kavramları içermelidir. Çocukların, nesnelere mekândaki konumlarını anlayabilmesine yönelik çeşitli müzik etkinlikleri yapılabilir. Sesin geldiği yönü bulma çalışmaları, konuyla ilgili sözleri olan şarkıların öğretilmesi,

müzikli öykülerde ve müzikli hareket ve dans etkinliklerinde konum çalışmaları ile çocukların yön, yakın, uzak, altında, üstünde, önünde, arkasında ve yanında gibi kavramları deneyimlemeleri sağlanabilir.

Örneğin “Üç komşu” ve “Merdiven” şarkıları, bu kazanıma yönelik olarak öğretilebilecek şarkılardır. Şarkılarda geçen sözlerin uygulamaları yaptırılarak nesnenin mekândaki konumunu söyleme, yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirme ve mekânda konum alma davranışları kazandırılabilir.

Üç Yumurta

Yan yana durmuş üç yumurta

Üstteki La’dır alttaki Fa

Ortada Sol var Fa Sol La

Üç yumurta üç nota La Sol Fa

Merdiven

Yukarıya çıkalım

Aşağıya inelim

Azıcık dinlenip

Bir daha deneyelim

K 11. Nesneleri ölçer.

Parmak, karış, kulaç, adım ve ayak gibi doğal ölçme birimleri kullanılarak ölçme çalışmaları yapılabilir. Bunun için ritim, müzikli öyküler ve müzik eşliğinde hareket ve dans çalışmaları çocukların eğlenerek ölçme işlemi yapmalarını kolaylaştırabilir. Bu etkinliklerde parmak, karış, ayak ve adım kullanılarak müzik eşliğinde ölçmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Örneğin Kazanım 10’da önerilen “Merdiven” şarkısı söylenirken, çocukların “yukarıya çıkalım” sözlerinden sonra çıktıkları basamakları saymaları istenebilir. Aynı işlem “aşağıya inelim” sözlerinden sonra da tekrarlanabilir. Ayrıca “Halay” şarkısını öğrenen çocukların şarkıda geçen sözlere bağlı olarak “üç adımla sağa koş, bir adımla sola koş” betimlemesini uygulamaya dönüştürmeleri istenebilir.

K 12. Geometrik şekilleri tanıır.

Düzenlenecek etkinlikler ile çocukların üçgen, daire, kare, dikdörtgen ve elips gibi geometrik şekilleri kavramaları sağlanır. Bunun için müzik etkinlikleri kapsamında çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket ve müzikli öykü oluşturma ve konuyla ilgili şarkıların öğretimi çalışmaları yapılabilir.

Sınıfta kullanılan müzik aletlerinin geometrik şekillerinden söz edilerek, çocukların kavramlara ilişkin farkındalığı artırılabilir. Örneğin, davulun daire, çelik üçgenin üçgen ve marakasın elips olduğu çocuklara öğretilebilir. Bu örnekler, diğer kullanılan çalgılarla çoğaltılabilir. Ayrıca, müzik eşliğinde hareket ve dans çalışmaları yapılırken, geometrik şekilleri oluşturacak çizgi düzenlemeleri yapılarak, çocukların üçgen, daire, kare vb. şekilleri koreografilerinde deneyimlemelerine fırsat verilebilir. Bunun yanı sıra sözlerinde geometrik şekilleri bulduran çocuk şarkılarından da yararlanılabilir. Buna yönelik bir şarkının sözleri aşağıda verilmiştir.

Şekilleri Öğreniyorum

Üçgendir benim adım, tın tın tın tınlarım

Üç kenarım vardır benim 1 2 3

Karedir benim adım her yerde ben de varım

Dört eşit kenarım var 1 2 3 4

Bak bak bak bak etrafına bak, şekiller her tarafta ara tara kurcala

Bak bak bak bak etrafına bak, şekiller her tarafta haydi bulsana

Çemberdir benim adım yuvarlak döner başım

Hiç kenarım yoktur benim çünkü ben bir çemberim

Dikdörtgen benim adım dörtkenardan yapıldım

İki kısa iki uzun çubuklarla buluştum

Bak bak bak bak etrafına bak, şekiller her tarafta ara tara kurcala

Bak bak bak bak etrafına bak, şekiller her tarafta haydi bulsana

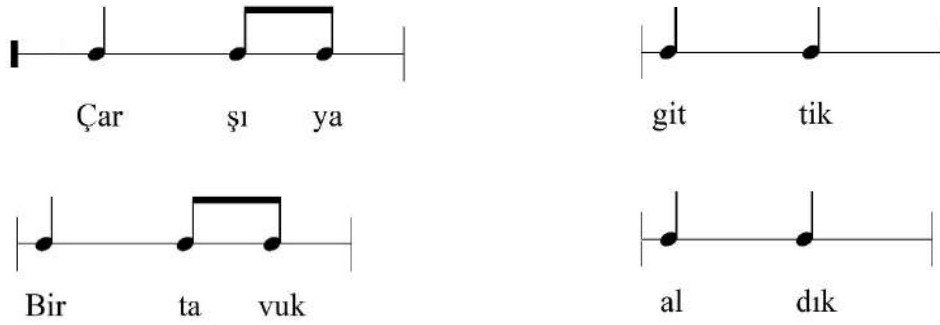
K 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.

Semboller seçilirken çocukların yaş grubuna ve ihtiyaçlarına uygun, dikkatlerini çekecek semboller olmasına özen gösterilmelidir. Bu kazanımda sözü edilen semboller; trafik, tehlike, WC, geri dönüşüm, yön okları gibi işaretlerdir. Bu kazanıma yönelik olarak sembolleri konu alan şarkılar öğretilir. Örneğin trafik kurallarını işleyen şarkılar, kuralları tanımlayan görsel materyallerle birlikte söylenebilir. Daha sonra şarkıda geçen sözlerin canlandırılmaları yapılarak trafik kurallarına karşı farkındalık geliştirilebilir.

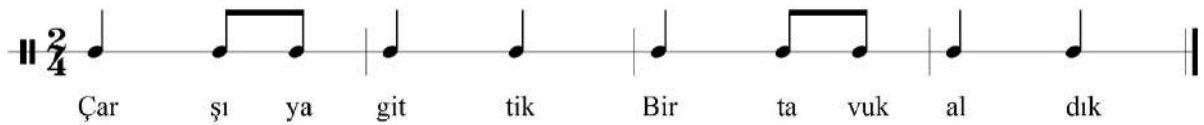
K 14. Nesnelere örüntü oluşturur.

Örüntü, en az iki nesneden oluşan “çekirdek” grubun belli bir kurala göre sıralanması ve bu kuralın ardışık olarak tekrar edilmesi durumudur. Örüntü somut nesnelere başlatılmalıdır. Çocuklardan önce model olarak verilen örüntüyü devam ettirmeleri, ardından kendi örüntülerini yapmaları beklenir. Bu kazanıma yönelik olarak basit ritim çalışmaları ile çocukların örüntüleri oluşturmaları istenebilir. Ritim çalışmalarını söz kalıpları üzerinden yaptırmak uygun olur. Öğretmenin önceden belirlediği küçük ritim kalıplarını tek tek vurdurması, daha sonra ise öğrencilerin kalıpları yer değiştirerek farklı örüntüler oluşturmaları yerindedir.

Örneğin; “Çarşıya gittik bir tavuk aldık” tümcesi sözcüklerine ayrı ayrı çalışılır ve daha sonra sözcüklerin yerleri değiştirilerek farklı ritim örüntüleri oluşturulabilir.



Bu dört söz kalıbı ayrı ayrı çalışıldıktan sonra anlamlı olacak şekilde sözcüklerin yerleri değiştirilerek hem konuşma hem de ritim çalışmaları yapılabilir. Öğretmenin yönlendirmesiyle anlamlı farklı örüntüler oluşturulabilir. Örneğin, “gittik çarşıya” gibi. En sonunda ise tümce tam olarak verilip, ritmi vurdurulabilir.



K 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar.

Yapbozlar, insan vücudu ve yüzü, hayvanlar, yiyecekler ve çocukların günlük hayatta sıklıkla kullandığı gerçek nesnelere ve oyuncaklar parça bütün ilişkisinin kavranmasında yararlanılabilir. Çocukların parça bütün ilişkisini kavrayacağı nesnelere ayırt edici özelliklerinin olmasına dikkat edilmelidir. Kazanım 14’te olduğu gibi bu kazanımda da söz kalıpları üzerinden ritim çalışmalarıyla parça bütün ilişkisi kurmaya yönelik etkinlik yapılabilir. Böylece çocuklar ritim çalışmaları yaparken aynı zamanda sözlerde geçen kavram ya da sözcükleri parça-bütün ilişkisi içerisinde düzenleme fırsatı bulabilirler. Ayrıca çocuk şarkıları üzerinden de parça-bütün ilişkisi kurma çalışmaları yapılabilir. Çocukların sözlerde geçen kavramlarla ve konularla ilgili parça-bütün ilişkisi kurmalarına fırsat verilebilir.

K 17. Neden-sonuç ilişkisini kurar.

Çocuğa açık uçlu sorular sorularak ondan herhangi bir olay veya durumun sonucu hakkında düşüncelerini belirtmesi beklenir; sonucu belli olan bir durumun olası nedenlerini bulması istenir. Bu kazanıma yönelik olarak özellikle bir olay veya durumu betimleyen çocuk şarkılarının sözlerinden hareketle çocukların neden-sonuç ilişkisi kurması sağlanabilir. Öğrenilen bu şarkılar oyunlaştırılarak, çocuklara roller de verilebilir. Örneğin, “Masal”

şarkısını öğrenen çocukların, şarkı sözlerinde anlatılan olayla ilgili konuşmaları sağlanarak neden-sonuç ilişkisi kurmalarına fırsat verilebilir.

Masal

Dağlar ardında bir orman varmış
Orda bütün hayvanlar mutlu yaşarmış
Bir insan gelmiş çok da zalimmiş
Vurmuş bir bir onları kesmiş ormanı
Yağmur yağmamış güneş doğmamış
O zalimin sonunu gören olmamış

K 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar.

Çocuklar için zaman kavramı soyuttur. Bu nedenle kendi yaşamları ve yakın çevreleriyle ilişkilendirebilecekleri durumlardan yararlanılmalıdır. Ayrıca sınıftaki saat ve takvimlerin kullanılmasına çocuklar da dâhil edilmeli ve işlevlerine dikkat çekilmelidir. Örneğin aşağıda sözleri verilen “Küçük Sincap” şarkısı ile bir günün vakitleri, “Mevsimler” şarkısıyla da yılın mevsimleri kavratılabilir.

Küçük Sincap

Güneş çoktan doğdu bak
Küçük sincap haydi kalk
Sabah vakti gelince
Hazırlan yeni güne
Güneş tepeye çıktı
Küçük sincap acıktı
Öğle vakti gelince
Haydi herkes yemeğe
Güneş başlar batmaya
Dön bakalım yuvana
Akşam vakti gelince
Hazırlan uyumaya
Güneş battı ay doğdu
Küçük sincap yoruldu
Gece vakti gelince
Tüm sincaplar uyudu

Mevsimler

İlkbaharda çiçekler açılır açılır
İlkbaharda çiçekler böyle açılır
Yaz gelince denizde yüzeriz yüzeriz
Yaz gelince denizde böyle yüzeriz
Sonbaharda yapraklar dökülür dökülür
Sonbaharda yapraklar böyle dökülür
Kış gelince kar yağar üşürüz üşürüz
Kış gelince kar yağar böyle üşürüz

K 19. Problem durumlarına çözüm üretir.

Çocukların günlük yaşantıları içinde karşılaştıkları anlık problemler üzerinde fikirler geliştirmeleri beklenir. Çeşitli problem durumları oluşturularak çocukların özgün çözüm yolları önermeleri, denemeleri ve neden sonuç ilişkisini de dikkate alarak açıklama yapmaları beklenir. Bu kazanıma yönelik olarak şarkıların öğretimi ve ardından canlandırmaları yapılabilir. Ancak seçilecek olan şarkıların sözleri, çocukların problem durumunu belirleyebilmelerine ve ardından çözümler üretebilmelerine uygun olmalıdır. Daha sonra öğrenilen şarkının canlandırması da yapılarak üretilen çözüm önerilerini çocukların deneyimlemeleri yerinde olur. Bu kazanıma yönelik olarak “Kırmızı Balık” şarkısı örnek verilebilir.

K 21. Atatürk’ü tanıy ve Türk toplumu için önemini açıklar.

Atatürk’ü tanıtırken ve Türk toplumu için önemini anlatırken çocukların yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak bilgilere yer verilmelidir. Öyküler, canlandırmalar, kitap incelemeler, film ve belgesellerin yanı sıra Atatürk’ü ve yaptıklarını/kazandırdıklarını anlatan şarkı, türkü ve marşlar öğretilmeli, bunlar içerisinde uygun olanların canlandırma çalışmaları yapılarak farkındalık geliştirmeli, böylece çocuklarda Atatürk’e karşı ilgi ve sevgi oluşturulmalıdır.

Örneğin aşağıdaki şarkı çocuklara öğretildikten sonra, sözlerde geçen konular ve kavramlarla ilgili olarak çocuklarla sohbetler yapıp, bilgilenmeleri sağlanabilir.

Atatürk Ölmedi

Atatürk ölmedi yüreğimde yaşıyor

Uygarlık savaşında bayrağı o taşıyor

Her gücü o aşıyor

Türklüğe güç veren devrimler senin

Yurduma çizdiğin aydın yol senin

Gençlik senin, sen gençliğinsin

Ölmedin ölemezsin, ölmedin ölemezsin

Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamına dâhil edilen bilişsel gelişim kazanımları ve göstergeleri, çocukların, “dikkatini verme, tahminde bulunma, hatırlama, sayı sayma ve ölçme yapma, gözlem yapma, eşleştirme-gruplama-karşılaştırma ve sıralama yapma, sembolleri ve geometrik şekilleri tanıma, neden-sonuç ilişkisi kurma, çözümler üretme, Atatürk’ü tanıma ve Türk milleti için taşıdığı değer ve önemi açıklama” gibi bir dizi bilişsel beceriyi gerçekleştirebilme yeterliklerini hedeflemekte ve kapsamaktadır. Söz konusu hedef ve kapsama ulaşmada müzik etkinlikleri hem etkili hem de kullanışlı araçlardır. Çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlayacak önemli işlevsel özellikler taşıyan bir eğitim ve etkinlik alanı olarak müzik etkinlikleri, doğru planlandığında ve uygulandığında bilişsel becerilerin kalıcı bir şekilde gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Okul öncesi eğitim programına göre müzik etkinliği ayrı bir etkinlik alanı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte program, öğretmenlerin diğer etkinlik alanlarında da müzikten veya başka etkinlik türlerinden yararlanmalarını öngörmektedir. Böylece çocukların etkinlik türlerinde ve gelişim alanlarında çoklu öğrenme araçlarıyla desteklenmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin Türkçe, Okuma Yazmaya Hazırlık, Matematik, Fen, Oyun ve Hareket Etkinliklerinde özellikle müziği bir kavrama ve öğrenme aracı olarak kullanması yararlı olacaktır. Böylece müzik etkinlikleri bilişsel gelişim sürecinde yeni öğrenmeler, anlamalar, tanımlar, tanımlamalar ve ilişkilendirmelere önemli bir zemin hazırlayacaktır.

Kandır ve Türkoğlu (2015) da yaptıkları çalışmada işlevsel bir programın en önemli niteliğinin bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerine dengeli olarak yer vermek olduğunu, bu yönüyle müzik etkinliklerinin, çocukların hem bireysel hem de grup olarak etkinlik yapmalarına elverişli etkinlik alanlarının başında geldiğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte müzik etkinliklerinin, ayrı bir etkinlik alanı olarak veya nörofizyolojik bulgular doğrultusunda farklı etkinlik alanları ile bütünleştirilerek etkin bir öğrenme ortamında planlanmasının önemine dikkat çekmişlerdir.

Ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket ve müzikli öykü oluşturma müzik etkinlikleri kapsamındaki çalışmalardır. Bilişsel gelişim kazanımının özelliğine ve niteliğine uygun olarak, öğretmen söz konusu müzik çalışmalarından bir ya da birkaçını öğrenme sürecine dâhil etmelidir. Böylece hedeflenen bilişsel gelişim kazanımının gerçekleşmesi ve çocuklar tarafından içselleştirilmesi kolaylaşacaktır. Çünkü müzik, öğrenme sürecinde çocuklar için vazgeçilmez bir oyun, eğlence, dinlenme ve hatta kendilerini ifade aracı olarak öne çıkmaktadır.

Başer (2004) çalışmasında bilişsel gelişim sürecinde şarkılar, müzikli oyunlar, çalgılar yardımıyla istenilen kavramların kolayca öğretilebileceğini belirtmiştir. Çalışmaya göre müzik etkinlikleri yardımıyla, insan bedeni ve uzuvları, çevre, diğer insanlar, doğa ve doğa olayları, sosyal yaşayış kuralları, kültürel değerler ve değer yargılarını öğretmek ve kavratmak mümkün olabileceği gibi renk, sayı, biçim, zamana ve mekâna dayalı kavramların anlamlandırılmasında da yol alınır. Şendurur ve Akgül Dolunay (2002) da sayı sayma ve oranlar gibi soyut kavramların müzik eğitiminin içeriğine uygulandığı zaman, somut ve net anlamlar kazanacağını, müzik eğitimi sayesinde bu kavramlar arasındaki ilişkinin daha çabuk yapılabileceğini vurgulamışlardır.

Kandır ve Türkoğlu'na (2015) göre müzikal açıdan uyarıcı bir ortam yaratmak, çocukların müzik materyalleri ile etkileşime girmelerini sağlamak, açık uçlu sorularla düşüncelerini ve keşfetmelerini destekler. Bu nedenle “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda öğrenme sürecinin; “müzikal biliş”, “müziğin sosyal fonksiyonu”, “müzikal hareket/bedensel yaratım” ve “sesbilgisi ve farkındalığı”na dayalı müzikal beceriler yönünden kazanımlara bağlı olarak zenginleştirilmesi, müzikal becerileri bütüncül gelişim anlayışıyla destekleyeceğinden son derece önemlidir. Buna göre, öğrenme süreçleri kazanımlara dayalı olarak planlandığında müzikal becerilere ilişkin kazanımların gelişim alanlarına göre programla bütünleşmesinin çok önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir. “MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı”nda, öğrenme sürecini de etkileyen kazanımlara yönelik yapılması önerilen bu düzenlemelerin, öğretmenlere kaliteli bir şekilde müzik etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda yetkin bir rehberlik sağlayacağı düşünülmektedir.

Basit söz kalıpları üzerinden yapılacak ritim çalışmaları ile çocukların değişik örüntüler oluşturmaları ve parça-bütün ilişkisini kavramaları mümkündür. Bir olay veya durumu betimleyen çocuk şarkılarının sözlerinden hareketle de örüntü oluşturma ve parça-bütün ilişkisini kavrama çalışmaları yapılabileceği gibi çocukların neden-sonuç ilişkisi kurma, problem durumlarına çözüm üretmeleri için de çalışmalar yapılabilir.

Şendurur ve Akgül Dolunay (2002) yaptıkları çalışmada müzik eğitiminin kritik düşünme, problem çözme ve bu amaçlara yönelik nasıl iş birlikçi çalışması gerektiğini, öğrenme gibi akademik ve kişisel becerilerin gelişmesini desteklediğini, bununla birlikte dikkat ve insan zekâsının diğer normlarını geliştiren bir nitelik de taşıdığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi dönemde yapılacak müzik etkinliklerinin belki de en önemli sonuçlarından biri çocuklarda Atatürk sevgisi oluşturmak ve Türk toplumu için taşıdığı değer ve öneme vurgu yapmaktır. Atatürk'ü ve yaptıklarını/kazandırdıklarını anlatan şarkı, türkü ve marşlar öğretilmeli, bunlar içerisinde uygun olanların canlandırma çalışmaları yapılarak farkındalık geliştirmeli, böylece çocuklarda Atatürk'e karşı ilgi ve sevgi oluşturulmalıdır.

Öneriler

Bu çalışmada, doğru bir içerik ve yöntemle planlanmış ve uygulanmış müzik etkinliklerinin bilişsel gelişim kazanımlarına ulaşmada önemli bir rol oynayacağı ve etkili olabileceği bulgu ve sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bulgular ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında üçüncü sınıfta güz yarısında 3, bahar yarısında 4 saat olan müzik eğitimi dersleri, yeni programda ikinci sınıfta bahar yarısında 3 saat ve teorik olarak yer almıştır. Oysaki lisans programında yer alan müzik eğitimi dersi niteliği gereği hem teorik hem de uygulamalı bir ders olmak durumundadır. Öğretmen adayının, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan müzik etkinlik boyutlarını uygulayabilmesi, müzikle ilgili temel bilgi ve becerileri kazanması ve bunları uygulayabilecek yeterliğe ulaşması ile mümkün olacaktır. Bir başka ifadeyle okul öncesi öğretmen adayı önce müzik yapabilmeyi (nota okuma, çalgı çalma, şarkı söyleme, ritim tutabilme vb.) öğrenecek, daha sonra ise müzik bilgi ve becerilerini kullanarak müzik etkinliklerini düzenleyecek donanıma sahip olacaktır. Eski program bu anlayışla düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Yeni programda “hedeflere ulaşmada müziğin kullanımı ve buna uygun repertuar oluşturma” vurgusu yapılmasına rağmen, ancak okul öncesi öğretmen adayının bu yeterliğe ulaşmasının nasıl mümkün olabileceği cevap bulmamıştır. Bu nedenlerle okul öncesi öğretmen adaylarının müziksel yeterliklerini artıracak bir düzenlemeye ihtiyaç vardır. Böylece internetten ya da CD çalardan müzik çalıp etkinlik yapan öğretmenlerden, kendisi müzik yapabilen bir öğretmen profiline ulaşmak hedeflenmelidir. Bu amaçla müzik eğitimi dersinin dönem ve saati artırılmalı, öğretmen adaylarına önce müzik yapabilmeleri öğretilmeli, daha sonra ise öğrendiklerini kullanarak etkinlik uygulamaları yapmalarına fırsat verilmelidir.

Halen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere alınarak program hedeflerine uygun müzik etkinliği düzenleyebilecek donanıma ulaşmaları sağlanmalıdır. Öğretmenlerin, müziğin tüm etkinlik alanlarında kullanılacak elverişli bir araç olduğu ve tüm gelişim alanlarına etkisi konusunda son gelişmeleri takip etmeleri, değişen ve gelişen uygulama teknik ve yöntemlerini öğrenmeleri, daha da önemlisi uygulama yeterliklerini artırmaları açısından hizmetiçi eğitimler önem taşıyacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, müzik etkinliklerini verimli bir şekilde uygulayabilecek fiziksel koşulların sağlanması eğitimin niteliğini artıracaktır. Her sınıfta özellikle Orff çalgıları ve tüm araç-gereçlerin olduğu bir müzik köşesinin oluşturulması, her okulda ayrı bir müzik etkinlik odası ya da salonunun bulunması çocuklarda müziğe karşı ilgi ve sevgiyi artıracak, böylece müzik etkinliklerine katılım için gerekli motivasyon sağlanacaktır.

Okul öncesi öğretmenleri, müziği ve müzik etkinliklerini kullanarak çocukların bilişsel gelişim kazanımlarına ulaşmada büyük ölçüde başarı elde edebilirler. Çünkü çocuklar müzikle eğlenirken ve hoş vakit geçirirken diğer yandan da hedeflenen alanda etkili ve kalıcı bir kavrayış ve öğrenmeyi gerçekleştirmiş olurlar. Bu nedenle çocukların dönem özellikleri de dikkate alındığında öğretmenlerin etkili bir öğretim aracı olan müzikten yararlanmaları yerinde olur.

Kaynaklar

- Başer, F. A. (2004). Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, s.1-10.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. ve Güçüz, D. B. (2009). Ülkemizde Erken Çocukluk Gelişimine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi (2000-2007). Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 52, 1-8.
- Gooding, L. and Standley, J. M. (2009). Musical Deveolpment and Learning Characteristics of Students: A Compilation of Key Points From the Research Literature Organized by Age. National Association for Music Education, 30(1), s.32-45.
- Kandır, A. ve Türkoğlu, D. (2015). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Müzikal Becerilerin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. Hacettepe University Faculty of Healt Sciences Journal, 1(12),s.339-350.
- Karaçay, B. (2010). Müzik ve Beyin. Bilim ve Teknik Dergisi, s.32-39.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (1998). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (1), s.65-174.
- Turhan, B. ve Özbay, Y. (2016). Erken Çocukluk Eğitimi ve Nöroplastisite. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1(2), s.46-56.
- Uçan, A. (1994). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Bolat, E. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2006). Sayı ve İşlem Kavramı Kazanımında Müzikli Oyunların Etkisi. Ege Eğitim Dergisi, 7(2), s.43-56.

48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimi Kazanımlarında Sözlü Müziklerin Kullanımı

Prof. Gökay YILDIZ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

gokay@mehmetakif.edu.tr

Özet

Dil, çocukların sosyal bir birey olmalarını sağlayan, kendilerini kontrol ve takip ettirebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendilerine güvenmelerini sağlayan bir olgudur. Dil gelişimi, düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bir dizi bilişsel süreçleri de içinde barındırmaktadır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine uygun, seslerini kullanabilecekleri ve işitsel materyallerle zenginleştirilmiş bir ortamın yaratılması bakımından müzik etkinlikleri ve sözlü müzik ürünleri dikkat çekmektedir. Müzik etkinliklerinde kullanılacak olan sözlü müzik ürünlerinden ninni, tekerleme, sayışma ve çocuk şarkıları Türkçenin temel kurallarını içinde taşıması, sade bir dille ve sesin müziğe dayanan ezgili yapısı ile söylenmesi nedeniyle çocukların dil yeterliklerinin gelişiminde önemli bir araç olarak ortaya çıkar. Buradan hareketle bu çalışmada 48-60 aylık çocukların dil gelişimi kazanımlarında sözlü müziklerin nasıl ve ne şekilde kullanılması gerektiği ele alınmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler doküman analizi ve betimsel içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş, 48-60 aylık çocukların dil gelişimi kazanım ve göstergeleri ile sözlü müzikler arasındaki tema ve örüntüler kurulmuş, böylece ninni, tekerleme, sayışma ve çocuk şarkılarının hangi kazanımları gerçekleştirmede işlevsel olabileceği saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın, sonuçları bakımından, çocukların dil gelişimleri konusunda okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerine farklı bir yol, yöntem ve bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, dil gelişimi, müzik etkinliği, ninni, tekerleme.

Giriş

İnsanın ses ile ilişkisi anne karnında oluşmaya başlar. Annenin kalp atışlarından ve dinlediği müziklerden etkilenen fetus, sese karşı ilk tepkilerini de yine bu dönemde verir. Bu ilişki, bebeğin dünyaya gelişiyle birlikte kendini farklı bir ortama taşır. Bebek, yeni geldiği bu ortamda kendisini çok daha zengin bir ses dünyasının içinde bulur. Bu ses dünyasına kendisi de sesiyle katılmaya başlar. Böylece sesinin çevresiyle iletişim kurmada en etkili araç olduğunu kavrar. Kendi isteklerini ve tepkilerini de yine kendi sesiyle verir. İnsan yavrusunun ses ile olan bu iç içeliği zamanla onun kendisini ifade etmesinin, iletişim kurmasının ayrılmaz bir parçası olur. Baykoç Dönmez ve diğ.'ne (1997) göre bebekler ilk ağlamayla birlikte iletişim kurmaya da başlarlar. Bebeklerin altı aydan önce ve dokuz aydan sonraki davranışları arasında temel bir fark vardır. Küçük bir bebek için seslendirme, amaçlı değildir; açlık, rahatsızlık ve sevinç yansıtan refleksif bir harekettir. Anne babaların bu hareket ve sesleri anlaması ve tepki vermesi ile birlikte sosyal etkileşim de başlamış olur.

İnsanların dil ve konuşma yeteneği ile dünyaya gelmesi, onları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. İnsanların aralarında iletişim kurabilmesi ve birlikte bir şeyler paylaşması için dile gereksinimleri vardır. Dil gelişimi doğumdan itibaren başlar ve insanın tüm yaşamı boyunca devam eder (Öztürk, 2005). Çocukların dil gelişimi, genel gelişimleri ile doğru orantılıdır. Çünkü çocuklar dil gelişimi sürecinde daha çok düşünür, merak eder, soru sorar ve daha çok öğrenirler. Dil gelişimi, bilişsel gelişimin bir parçası olarak değerlendirilse de, erken çocukluk ve okul öncesi dönem özellikleri nedeniyle ayrı bir başlıkta ele alınmalı ve çalışılmalıdır.

Doğumdan sonra ilk aylarda bebek çevresindeki sesleri anlamaya çalışır ve bu seslerin benzerlerini çıkarmaya çalışarak sesiyle karakteristik oyunlar yapar. 12 ay civarında hemen hemen tüm ünlü sesleri taklitle değil kendi kendine keşif yoluyla üretir ve öğrenir. 16-20 haftalar arasında ise bebek seslerle oyun oynar. İletişim kurmayla ilgili olmayan bu sesler zevk ve merak için üretilirler. İlk mırıldanma bebeği uyarır ve ona zevk verir. Bebek çıkardığı sesleri dinlerken dudaklarını, dilini, yumuşak damağını ve larenksini hareket ettirip, denemeler yaparak ses üretimini artırır ve sesi algılaması gelişir (Baykoç Dönmez ve diğ., 1997; Hargreaves, 1986; Howe, Davidson ve Sloboda, 1998; Trevarthen, 1999, akt. Ertek Babaç ve Yıldız, 2018). Böylece, bebekler "ses" ile ilk dilsel iletişim davranışını gerçekleştirmiş olurlar. Zamanla duygu ve düşüncelerini anlatma isteği, yeni sözcükler keşfetme ve cümle kurma becerileri ilerleyerek "dil gelişimi" sürecinde kendilerine bir yer edinirler.

Dil gelişiminin, konuşma becerisinden önce dinleme becerisi ile başladığı bilinmektedir (Aşcı, 2004). Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuklar çevresindeki ses kaynaklarını dinleyerek dili öğrenmeye başlarlar. Anne, baba, kardeş ve diğer yakınların konuşmaları, kitle iletişim araçlarındaki (televizyon, radyo, cd çalar vb.) konuşmalar ve yine aynı kaynaklardan dinlenen sözlü müzikler önemli dil öğrenme kaynaklarını oluştururlar.

Dil gelişim sürecinin birtakım temel yeterliklerini sözlü müzik ürünleri olan ninni, tekerleme, sayışma ve çocuk şarkıları önemli ölçüde geliştirirler. Çocuklar, konuşmaya başlamadan önceki önemli bir aşama olan dinleme döneminde sözlü ya da sözsüz müzik ürünlerine oldukça fazla ilgi gösterirler. Görsel ve işitsel araçlardan duydukları müzikleri büyük bir dikkat ve ilgiyle izler, bir müddet sonra anlamlı-anlamsız sesler çıkararak, bedensel hareketlerde bulunarak eşlik etmeye çalışırlar. Özellikle dinledikleri sözlü müziklerde geçen sözler, çocukların kelime dağarcığının gelişmesinde ve konuşmaya hazırlık aşamasında önemli bir rol oynar.

Çocukların gerçek ve başarılı bir sözlü iletişim kurabilmeleri için “telaffuz etme”, “sözcük dağarcığı geliştirme” ve “cümle kurma” becerilerinin gelişimi son derece önemlidir (Yavuzer, 2010). Bu becerilerin gelişiminde uygun görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmiş bir ortamın yaratılması yararlı olur. Özellikle müzik etkinliklerinde sözlü müzik ürünlerini dinleyen ve söyleyen çocukların sözcükleri doğru telaffuz etmeleri, sözcük dağarcıklarının gelişmesi ve bir zaman sonra doğru cümle kurmaları kolaylaşacaktır. Telaffuzun daha çok taklitle öğrenildiği ve geliştirildiği düşünüldüğünde, yoğun olarak sözlü müziklerin doğru örneklerinin dinletilmesi sonucunda parça içinde geçen sözcükler çocukların hafızasında yer edinecek ve doğru bir seslenişle kazanıma dönüşecektir.

Çocukların doğru ve düzgün cümleler kurması, konuşma bozukluklarının ve yöresel ağız farklılıklarının giderilmesi, ortak bir Türkçe konuşma becerisinin geliştirilmesi ancak çocuklara sunulacak zengin etkinlik alanlarıyla mümkün olacaktır. Özellikle müzik etkinlikleri kapsamında öğretilecek olan sözlü şarkılar, evde ya da okulda dinletilecek sözlü eserler çocukların çokça ninni, tekerleme ve şarkı söylemeleri dil gelişimi sürecine olumlu etkide bulunacaktır. Okul öncesi yılların, çocukların dil gelişimindeki öneminden hareketle, bu çalışmada 48-60 aylık çocukların dil gelişimi kazanımlarında sözlü müziklerin kullanılabilirliği ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda dil gelişimi kazanımlarının gerçekleşmesine yönelik sözlü müzikler ile ilgili kapsam ve içerik saptanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, 48-60 aylık çocukların dil gelişimi kazanımlarında sözlü müziklerin kullanımını irdeleyen betimsel bir çalışmadır. Veriler doküman analizi ve betimsel içerik analizi yoluyla elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması planlanan olguya ilişkin yazılı veya görsel malzemelerin incelenmesi olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Betimsel içerik analizi ise birbirine benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir forma göre düzenleyerek yorumlamaktır (Creswell, 2016'dan akt. Yakut Çayır ve Sarıtaş, 2017). Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre de içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutulur ve yeni kavramlar keşfedilir.

Araştırma kapsamında, öncelikle MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan 48-60 aylık çocukların dil gelişimiyle ilgili özellikler, kazanım, gösterge ve açıklamaları incelenmiş, programın hangi dil gelişimi yeterliklerini öğördüğü ve sözlü müzik ürünlerinin hangi kazanımlarda işlevsel olabileceği ve etkin olarak kullanılabileceği saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda 12 kazanımdan 8'i çalışma kapsamına dâhil edilirken 5, 10, 11 ve 12. Kazanımlar kapsam dışı bırakılmıştır.

Çalışma kapsamına dâhil edilen kazanımlara yönelik müzik literatüründe yer alan ninni, sayışma, tekerleme, marş ve çocuk şarkıları sözel yapıları yönünden içerik analizine tabi tutularak taranmış ve kazanımlarla sözlü müzik ürünleri arasında örüntü kurulmaya çalışılmıştır. İncelenen sözlü müzik ürünlerinden seçilen ninni, sayışma, tekerleme, marş ve çocuk şarkısı örneklerinin kazanımlarda nasıl ve ne şekilde kullanılabileceği ve etkili olabileceği ile ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Bulgular

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 48-60 aylık çocukların dil gelişimiyle ilgili özellikler 17, kazanımlar ise 12 maddede listelenmekte ve bu kazanımlara yönelik göstergelere ve açıklamalara yer verilmektedir.

Dil gelişimi özellikleri şunlardır:

Sesin özelliğini söyler.

Sesin kaynağının ne olduğunu söyler.

Birleşik cümleler kurar.

4-5 sözcüklü cümle kurar.

Konuşmalarında bağlaçları kullanır.

Konuşmalarında olumsuz sözcük yapıları kullanır.

Konuşmalarında edat kullanır.

Zıt anlamlı sözcükleri kullanır.

Sözcüklerin anlamlarını sorar.

Nesnelerin işlevlerini sorar.

Nesnelerin işlevleriyle ilgili soruları yanıtlar.

Neden, nasıl, kim gibi sorulara yanıt verir.

Art arda verilen iki veya üç yönergeyi yerine getirir.

Görüş alanı dışındaki nesnelerle ilgili yönergeleri yerine getirir.

Kısa, basit öykülerle ilgili soruları yanıtlar.

Az sayıda ses hatasıyla konuşur.

Deneyimleriyle ilgili konuşur.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocukların dil gelişimi özellikleri üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Öğretmenler sorumlu oldukları grup için kazanım ve göstergeleri seçerken dil gelişimi özelliklerini dikkate almalıdırlar.

Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde çocukların dil gelişimlerine yönelik olarak iki etkinlik alanı öne çıkmaktadır. Bu etkinlik türleri "Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği" ve "Türkçe Etkinliği"dir. Her iki etkinlikte de amacın "çocukların ilkökula geçişini kolaylaştırmak ve hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak" olduğu önemle vurgulanmaktadır. Bir başka ifadeyle amaç, etkinlikler yoluyla çocukların Türkçeyi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, farklı sözdizimsel yapıları anlama ve kullanmasını, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri doğru üretmesini sağlamaktır. Bunların yanı sıra çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılama da önemli bir hedef olarak belirtilmektedir.

48-60 aylık çocukların dil gelişimi özellikleri incelendiğinde de yukarıda söz edilen amaçlara uyumlu bir gelişimsel sıra izlendiği görülmektedir.

Dil gelişimiyle ilgili kazanımlar ve göstergeler ise şöyledir:

Kazanım 1. Sesleri ayırt eder.

Göstergeleri: Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Sesin özelliğini söyler. Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler. Verilen sese benzer sesler çıkarır.

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır.

Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.

Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeleri: Düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.

Göstergeleri: Cümle kurarken isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat, isim durumları ve olumsuzluk yapılarını kullanır.

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. Sohnete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.

Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Zıt anlamlı, eş anlamlı ve eş sesli sözcükleri kullanır.

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.

Kazanım 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.

Göstergeleri: Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler. Sözcüklerin sonunda yer alan sesleri söyler. Aynı sesle başlayan sözcükler üretir. Aynı sesle biten sözcükler üretir. Şiir, öykü ve tekerlemedeki uyağı söyler. Söylenen sözcükle yakınlık başka sözcük söyler.

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir.

Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Okumayı taklit eder. Okumanın günlük yaşamdaki önemini açıklar.

Kazanım 12. Yazı farkındalığı gösterir.

Göstergeleri: Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar.

48-60 aylık çocukların dil gelişimi kazanımlarında sözlü müziklerin kullanılabilirliği:

K 1. Sesleri ayırt eder.

Birinci kazanımın hedefi çocuklarda sese karşı farkındalık oluşturmaktır. Çocukların, sesin geldiği yönü ve kaynağını söylemeleri, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bilmeleri, verilen sese benzer sesler çıkarmaları, sesin özelliklerini (ince-kalın, yüksek-alçak, uzun-kısa sesleri) fark etmeleri beklenmektedir.

Bu kazanıma yönelik olarak müzik etkinlikleri kapsamında yapılacak ses oyunları, ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma ve ritim çalışmaları ile çocukların sese karşı duyarlılıkları geliştirilebilir. Gerek doğadaki sesler ve gerekse müzikal sesler kullanılarak hangi ses ya da seslerin daha ince-kalın, yüksek-alçak ve uzun-kısa oldukları kavratılabilir. Özellikle çalgı seslerini kullanarak sesin özelliklerini ele almak oldukça ilgi çekici ve etkili olabilir. Öğretmenin kendi kullandığı bir çalgıyla vereceği seslerin, çocuklar tarafından ince-kalın, yüksek-alçak, uzun-kısa olarak tanımlanmaları istenebilir. Ayrıca görsel ve işitsel materyaller kullanarak çocukların ilgisini çekecek konser kayıtları dinletilerek çalgıların seslerini tanıtmak ve böylece çalgıların ses özelliklerinin farkına varmalarını, kıyaslamalar yapmalarını sağlamak yararlı olur. Bu çalışmanın bir benzeri de okulda bulunan Orff çalgılarıyla yapılabilir.

Çocukların verilen sese benzer sesler çıkarmaları için doğadaki bir takım sesler kullanılabilir gibi, müzikal sesleri de kullanmak yerinde olur. Özellikle şarkı öğretim süreci bu amaca yönelik önemli katkı sağlar. Çünkü çocuğun şarkı söylemesi, duyduğu ezgiyi birebir kendi sesiyle tekrar edebilmesi yeterliğine bağlıdır. Bu durumda çocuk, sesini, duyduğu ses ya da seslere benzer hale getirmeye çalışacaktır. Şarkı söyleyen çocukların verilen seslere benzer sesler çıkarmalarının yanı sıra, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkına varmaları da mümkün olacaktır.

Örneğin “Ali Baba’nın Bir Çiftliği Var” şarkısını öğrenen çocuklar, şarkı sözlerinde geçen hayvan seslerini taklit etmeleri sonucunda sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bilecekler, verilen seslere benzer sesler çıkaracaklar ve sesin özellikleri (ince-kalın, yüksek-alçak, uzun-kısa sesleri) konusunda farkındalık geliştireceklerdir. Öğretmenin, bu ve buna benzer şarkılar ile birinci kazanıma yönelik hedefleri gerçekleştirmesi mümkün olacaktır.

K 2. Sesini uygun kullanır.

Çocukların seslerini eğitmek, okul öncesi eğitimin öncelikli hedefi olmalıdır. Okul öncesi dönemde yapılacak olan ses ve nefes çalışmaları, dil ve konuşma eğitimi ile şarkı söyleme etkinlikleri ses eğitimine yönelik çalışmalarıdır. Çocuklara, ses eğitimi kapsamında nefes eğitimi, dil ve konuşma eğitimi, duruş eğitimi verilmeli ve tüm bu kazanımları sergileyebilecekleri şarkı öğretimi yapılmalıdır.

Okul öncesi dönemde öğretilen şarkılar, etkili bir dil ve konuşma eğitimi materyali olarak kullanılabilir. Çocuklara öğretilen şarkılar, ezgi ve sözlerden oluşur. Çocukların, şarkıların ezgilerini doğru ve güzel söylemelerinin yanı sıra, sözlerini de doğru ve anlaşılır bir biçimde söylemeleri gerekir. Bu bakımdan, doğru ve güzel şarkı söyleyen çocuk, müzik yaparken aynı zamanda kurallara uygun dil kullanımını da gerçekleştirmiş olacaktır. Ancak bunun için öğretmen şarkı öğretimi yaparken şarkı sözlerinin doğru, güzel ve anlaşılır bir biçimde konuşulmasına ve söylenmesine dikkat etmelidir.

Konuşma eğitimi, tüm çocuklara öğretmenleri tarafından özenle uygulanmalıdır. Çocukların sözcükleri doğru ritimlemelerine, doğru vurgulamalarına, doğru boğumlamalarına ve dolayısıyla güzel seslendirmelerine çalışılmalıdır. Böylece, çocukların aile ve çevreden öğrendikleri yöresel ağız farklılıkları giderilecek, anadillerini daha güzel konuşma becerisi ve zevki geliştirilecektir.

Konuşma eğitimi için yapılacak çalışmalarda sözün ritminden yararlanılmalıdır. Öğretilen ninni, tekerleme, saymaca ve şarkıların sözleri öncelikle kurallara uygun bir şekilde konuşturulmalıdır. Bu çalışmalar yapılırken sözcüklerin doğru ritim, vurgu ve boğumlama ile konuşulmasına dikkat edilmelidir. Unutulmamalıdır ki güzel konuşma, güzel şarkı söylemenin de gerekliliklerinden biridir.

K 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Bu kazanım ile çocukların, yerleri, durumları ve olayları betimlemek için beş veya altı sözcükten oluşan cümleler kurarak konuşması hedeflenmekte, bir konuyla ilgili görüş belirtmeleri veya öğrenmek istedikleri konuda sorular sormaları beklenmektedir. Çocukların konuşmaları sırasında düz cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi ve birleşik cümle kullanmaları için etkinliklere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Müzik etkinlikleri kapsamında sözlü müzik ürünlerinin kullanımı, kazanımın gerçekleşmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Öğretmen tarafından hedeflenen davranışa yönelik sözleri barındıran ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarının seçilmesi ve öğretilmesi, süreci olumlu yönde etkileyecektir. Özellikle öğretilen ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarının sözleri üzerinde titizlikle durulmalı ve cümlelerle ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Öncelikle sözler doğru bir Türkçeye konuşturulmalı, ardından sözlerde geçen konuyla ilgili olarak çocukların konuşmaları desteklenerek yeni cümleler kurmaları desteklenmelidir.

K 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.

Çocuklar için üretilmiş sözlü müzikler, çocukların gelişimsel özelliklerine yönelik dil bilgisi kural ve yapılarını barındıran ürünlerdir. Bu nedenle sözlü müziklerin kullanımı çocukların dil bilgisi yapılarını kullanmalarına ve içselleştirmelerine etkili bir ortam hazırlar. Öğretilen ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarının sözlerinde geçen isim, fiil, sıfat, bağlaç, çoğul ifadeler, zarf, zamir, edat ve isim durumlarına öğretmenin dikkat çekmesi, yapılacak konuşmalarla ilgili dil bilgisi yapılarına vurgular yapılması, çocukların bu yapıları yerinde ve zamanında kullanabilmelerine zemin oluşturacaktır.

Aşağıda bazı dil bilgisi yapılarına uygun sözlü müzik örneklerine yer verilmiştir:

Karga

Karga karga gak dedi

Çık şu dala bak dedi

Çıktım baktım şu dala

Şu karga ne budala

Ayşe Pabucu Yarım

Ayşe pabucu yarım

Çık dışarıya oynayalım

Her iki tekerlemede de öne çıkan dil bilgisi yapıları isim ve fiillerdir. Tekerlemelerin sözlerinde geçen “Karga” ve “Ayşe” sözcükleri ile “çıkma”, “bakma” ve “oynamak” sözcükleri isim ve fiil kullanımı açısından etkili olabilecek örneklerdir. Öğretmenin çocuklarla sözcükler üzerine yapacağı sohbetler de bu yapıların kullanımına yönelik farkındalığı artıracaktır.

Ceviz Adam

Ceviz adam şip şap şap

Saçı rüzgâr vu vu vu

Kaşı keman gıy gıy gıy

Burnu uzun lu lu lu

Karnı davul güm güm güm

Bize güler hah hah hay

“Ceviz Adam” şarkısı sıfat kullanımını açısından uygun bir şarkıdır. Şarkının sözlerinde geçen “ceviz adam”, “saçı rüzgâr”, “kaşı keman”, “burnu uzun” ve “karnı davul” betimlemeleri çocukların sıfatları kullanmalarına etkili bir zemin hazırlamış olacaktır.

“Kırmızı Balık” şarkısı da sözlerinde barındırdığı isim, fiil ve sıfatlar ile çocukların bu yapıları kullanmasına fırsat verebilecek bir şarkıdır. Sözlerde geçen “kırmızı balık”, “balıkçı Hasan” hem isim hem sıfat, “yüzüyor”, “atıyor”, “geliyor” ve “yeme” sözcükleri ise fiil kullanımına yönelik yapılarıdır.

23 Nisan

Sanki her tarafta var bir düğün

Çünkü en şerefli en mutlu gün

Bu gün yirmi üç nisan

Hep neşeyle doluyor insan

“23 Nisan” marşı edat kullanımını için uygun bir örnektir. Marş, “sanki” edatıyla başladığı gibi, sözcüğün yerinde kullanımıyla da farkındalığı arttırmaktadır. Çocuklara bu marşı söyletildikten sonra, “sanki” edatıyla yeni cümleler türetmeleri istenerek, edat kullanımını pekiştirme çalışmaları yapılabilir.

Öğretmenlerin, yukarıda verilen örneklerde olduğu gibi, tüm dil bilgisi yapılarını sözlü müzikler yoluyla kullandırmaları mümkündür. Bu noktada dikkat edilmesi gereken, yapıya uygun sözcükleri barındıran şarkıları seçmektir. Bununla birlikte şarkıda kullanılan yapının, benzer cümlelerle kullanımı da desteklenmeli ve dil bilgisi yapısının kalıcılığı sağlanmalıdır.

K 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.

Çocuklar, çevresindeki nesnelere ve olayları betimlemesi için yeni ve farklı sözcükler kullanması konusunda desteklenmelidir.

Okul öncesi yıllar çocukların sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi bakımından son derece önemlidir. Dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılmasında doğru telaffuzun yanı sıra sözcük dağarcığının beklenen düzeye çıkarılması da önem taşımaktadır. Bu noktada aile, çevre ve okul ortamının çocukları besleyecek zengin materyalle donatılması sözcük dağarcığının gelişim sürecini hızlandıracaktır. Şarkı söyleyen çocuklar eğlenirken, dolaylı olarak birçok sözcüğü de dağarcığına katarlar. Bu nedenle çocuklara öğretilen olan ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkıları seçilirken müzikal özelliklerinin yanı sıra, sözel özellikleri bakımından da dikkatle seçilmelidir.

Öğretilen olan şarkıların sözleri, konu ve içerik bakımından çocukların içinde buldukları dönem özelliklerine uygun olmanın yanı sıra, yeni sözcüklerin kazandırılmasına da ortam hazırlamalıdır. Örneğin “Tavşan Kaç” şarkısını öğrenen bir çocuk, şarkının sözlerinde geçen “hendek” sözcüğünü dağarcığına katmış olacaktır.

Tavşan Kaç

Şu hendekte bir tavşan uyuyordu

Var mı sana sataşan

Senin ile uğraşan

Tavşan kaç, tavşan kaç, tavşan kaç

Özellikle “Tavşan Kaç” şarkısı öğretilirken, düz bir zeminde çukur olan bir yerde uyuyan tavşan resminin gösterilmesi, hendek sözcüğünün daha kolay öğrenilmesini ve unutulmamasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğretilen olan ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarının uygun olanlarının çocuklar tarafından canlandırılması, oyunlaştırılması veya görsellerle desteklenmesi yararlı olacaktır.

K 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

Çocukların dinledikleri, izledikleri ve hatta söyledikleri ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkıları ile konser ses ve görüntü kayıtları sözel yapıya ilişkin anlamlandırma çalışmaları açısından yararlı olacaktır. Bu çalışmalara öncelikle kısa tekerleme ve çocuk şarkıları ile başlamak, sözel yapıyı oluşturan sözcükleri, cümleleri ve tüm sözleri anlam bakımından kavratmaya çalışmak yerinde olur.

Örneğin “Mevsimler” şarkısını öğretmenin seslendirmesi, ardından sözlerde anlatılmak istenenleri çocuklarla konuşmak ve sonrasında çocukların şarkıyı seslendirmesi anlam kavramıyla ilgili hedefe uygun bir çalışma olabilir.

Mevsimler

İlkbaharda çiçekler açılır açılır

İlkbaharda çiçekler böyle açılır

Yaz gelince denizde yüzeriz yüzeriz

Yaz gelince denizde böyle yüzeriz

Sonbaharda yapraklar dökülür dökülür

Sonbaharda yapraklar böyle dökülür

Kış gelince kar yağar üşürüz üşürüz

Kış gelince kar yağar böyle üşürüz

“Mevsimler” şarkısında olduğu gibi sözlerinde belli bir konuyu ele alan ve işleyen şarkıların bu kazanıma yönelik olarak kullanılması yararlı olur.

K 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Çocukların yedinci kazanımda anlamını kavradıkları ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarını, sekizinci kazanımda çeşitli yollarla ifade etmelerine çalışılır. Bu nedenle yedi ve sekizinci kazanımların birlikte çalışılması uygun olur.

Sözlü müzik ürünleri sözlerde geçen konular itibariyle çocukların ifade becerilerini geliştirmeye uygun materyallerdir. Bu nedenle öğrenilen şarkının konusuna yönelik çocukların sözel ifade, canlandırma ve drama tekniklerini kullanarak ifade becerilerinin gelişimine fırsat verilebilir.

Örneğin yedinci kazanımda önerilen “Mevsimler” şarkısının anlamının kavranmasından sonra, sözlerle ilgili çocukların sözel ifadelerde bulunması, sözlerde geçen mevsimlerle ilgili betimlemeleri canlandırma çalışmaları yapmaları istenebilir.

K 9. Ses bilgisi farkındalığı gösterir.

Çocukların sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini söylemeleri ile aynı sesle başlayan ve biten sözcükleri tanımaları, ayrıca şiir, öykü ve tekerlemedeki uyaklı sözcükleri fark etmeleri, eşleştirmeleri ve üretmeleri için müzik etkinliklerinde tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarının uygun örneklerinin kullanımı ses bilgisi farkındalığını arttıracaktır.

Özellikle tekerleme ve sayımalarda geçen sözcüklerin çocuklar tarafından gündelik yaşamda kullanılması, kolay ve anlaşılır olması kazanım sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Böylece çocuklar tekerleme ve sayımalarda geçen sözcüklerin başlangıç ve bitiş seslerini kolayca söyleyebilecek, aynı sesle başlayan ve biten sözcükleri tanıyabileceklerdir. Ayrıca çocukların uyaklı sözcükleri fark etmeleri, eşleştirmeleri ve üretmeleri için de tekerleme ve sayıma örnekleri kullanılabilmesi gibi çocuk şarkılarından uygun örnekler de kullanılabilir.

Aşağıda bu kazanıma yönelik tekerleme, sayıma ve çocuk şarkısı örneklerine yer verilmiştir.

Leylek

Leylek leyrek lekirdek

Hani bana çekirdek

Çekirdeğin içi yok

Sarı kızın suçu yok

Yağmur Yağıyor

Yağmur yağıyor
Seller akıyor
Komşu kızı
Camdan bakıyor

Saymaca
Bir iki üç buçuk
Dört beş altı buçuk
Yedi sekiz dokuz buçuk
On buçuk
Kış Baba
A a a bak geldi kış baba
Sırtında kalın abası
Elinde kalın sopası
A a a bak geldi kış baba
E e e bir karış kar yerde
Dağlar kırlar hep bembeyaz
Yavru kuşlar yem bulamaz
E e e bir karış kar yerde

Verilen örneklerde özellikle altı çizili sözcük ve harflere dikkat edilecek olursa, bu tekerleme, sayışma ve çocuk şarkısını söyleyen çocukların benzer sesleri fark etmesi, aynı sesle başlayan ve biten sözcük veya cümleleri tanımaları, uyaklı sözcükleri fark etmeleri ve kullanmaları kolaylaşacaktır. Böylece çocukların dokuzuncu kazanıma yönelik söz konusu ses bilgisi yapılarını tanımaları ve kullanmalarında tekerleme, sayışma ve çocuk şarkıları elverişli bir öğrenme ortamı yaratacaktır. Öğretmenin seçeceği uygun tekerleme, sayışma ve çocuk şarkılarını söylenmesi ve öğretilen sözlü müzik ürününün özelliğine uygun ses bilgisi yapılarını öne çıkarması ve farkındalık yaratması kazanımın amacına ulaşmasına hizmet edecektir.

Sonuç ve Tartışma

Müzik etkinlikleri kapsamında yapılacak ses oyunları, ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma ve ritim çalışmaları çocukların sese karşı duyarlıklarını geliştirir. Söz konusu çalışmalarla çocuklar, sesin geldiği yönü ve kaynağını söyler, sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bilir, verilen sese benzer sesler çıkarır, sesin özelliklerini (ince-kalın, yüksek-alçak, uzun-kısa sesleri) fark ederler.

Okul öncesi eğitimde sözlü müziklerin yoğun olarak öğretimi çocukların doğru nefes almalarına, kurallara uygun ve güzel bir Türkçe kullanım becerisi geliştirmelerine elverişli bir ortam hazırlar. Şarkı söyleyen çocuklar, sözcükleri doğru ritimle, doğru vurguyla ve doğru boğumlamayla seslendirirler ve böylece yöresel ağız farklılıklarından kurtularak, ana dillerini daha güzel konuşma becerisi ve zevki geliştirirler.

Töreyin (2008) çocukların, konuşma ve/veya şarkı söylemede seslerini doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri için gereken davranışları kazanmalarının sesin uygun kullanımı açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Egüz'e (1999) göre de eğitilmiş insan sesi, müzik yapmak için üretilen tüm çalgılardan daha doğal, daha mükemmel, daha pratik ve daha ekonomiktir. Özellikle de insan sesi, dil ile birleşerek etkinliğini artırmakta ve bu etkinliğiyle bir toplumun temellerine kadar inebilecek nitelik taşımaktadır.

Ninni, tekerleme, sayışma ve çocuk şarkıları çocukların söz dizimi kurallarına göre cümle yapılarını kavramalarına ve benzer yapıda cümleler kurmalarına olanak sağlar.

Çocuklar için üretilmiş olan sözlü müzikler dil bilgisi kural ve yapılarını barındıran ürünler olduğundan, hedeflenen dil bilgisi yapılarının kullanılmasında ve kavranmasında etkili olurlar. Bununla birlikte şarkı öğretiminden sonra, çocukların şarkı sözlerinde geçen yapılarla benzer cümleler üretmeleri desteklendiğinde dil bilgisi yapısının kalıcı olması sağlanır.

Yavuzer (2010) çocukların, başkalarının dilini anlamak, kelimeleri telaffuz etmek, sözcük dağarcığı inşa etmek ve sözcükleri cümle içine yerleştirerek doğru bir şekilde kullanabilmek gibi birtakım dil yeterliklerinin erken çocukluk dönemiyle birlikte önem kazanmaya başladığına dikkat çekmiştir.

Okul öncesi eğitim dönemi çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirmeleri bakımından son derece kritik bir dönemdir. Çocukların dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanmasında sözcük dağarcığının beklenen düzeye çıkarılması önem taşır. Bu nedenle özellikle sözlü müziklerin yoğun olarak öğretimi çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirir. Şarkı söyleyen çocuklar eğlenirken, dolaylı olarak birçok sözcüğü de dağarcığına katarlar.

Ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarının sözleri, anlam kavrama çalışmalarında konu çeşitliliği ve zenginliği sunması bakımından önemli materyallerdir. Aynı zamanda sözlü müzik ürünlerindeki konu çeşitliliği ve zenginliği, çocuklara kavradıklarını çeşitli yollarla ifade etme zemini de yaratmış olur.

Yavuzer'e (2010) göre de düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bir dizi bilişsel süreçleri içinde barındırması bakımından dil gelişiminin okul öncesi dönemde zengin materyal ve etkinliklerle desteklenmesi önem taşımaktadır.

Ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarının uygun örneklerinin öğretilmesi çocuklarda ses bilgisi farkındalığı oluşturmada önemli işlevler görürler. Sözlü müzik ürünlerindeki sözel yapının zenginliği çocukların benzer sesleri fark etmesi, aynı sesle başlayan ve biten sözcük veya cümleleri tanımaları, uyaklı sözcükleri fark etmeleri ve kullanmaları bakımından elverişli bir öğrenme ortamı yaratırlar.

Öneriler

Okul öncesi dönem, ilkokula hazırlık niteliği de taşıdığı düşünüldüğünde çocukların dil gelişimleri açısından son derece kritik bir dönemdir. Konunun önemi nedeniyle yapılan bu çalışmada ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Okul öncesi öğretmenlerinin belki de en önemli görev ve sorumluluklarından biri çocuklarda doğru, etkili ve güzel bir Türkçe kullanım becerisi geliştirmektir. Bu hedefin gerçekleşmesinde çoklu materyal ve etkinliklerin seçilmesi ve kullanılması gerekir. Dil gelişimine yönelik zevkli ve eğlenceli bir ortam yaratması, aynı zamanda zengin bir içerik sunması bakımından öğretmenlerin sözlü müziklerin öğretimine ağırlık vermesi yerinde olacaktır. Bu kapsamda sözlü müzik ürünlerinden ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkılarının uygun örneklerinin seçilmesi ve öğretilmesi dil gelişim sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Ses ve ses kaynaklarına farkındalık oluşturma çalışmalarında, çocukların ilgi ve dikkatini artıracığından müziksel ses oyunları, ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma ve ritim çalışmalarına yer verilmelidir.

Ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkıları, etkili bir dil ve konuşma eğitimi materyali olarak kullanılmalıdır. Bununla birlikte çocukların, gerek konuşma gerekse şarkı söylemede seslerini doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri de şarkı öğretimine fazlaca yer verilmesiyle mümkün olacaktır.

Çocukların sözel ifade becerilerini geliştirmelerine elverişli bir ortam sağlayarak konuşmalarına ve yeni cümlelerle betimlemeler yapmalarına olanak sağlaması bakımından da sözlü müzik ürünleri öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Böylece çocuklar söz dizimi kurallarına göre cümle yapılarını kavrayacak ve benzer yapıda cümleleri kolaylıkla kurabileceklerdir. Bu nedenle öğretmenlerin ilgili kazanıma yönelik sözel yapıları barındıran sözlü müzikler seçmeleri ve öğretmeleri yerinde olur.

Okul öncesi dönemde sözlü müziklerin sürece dâhil edilmesi sözcük dağarcığının gelişimi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretilecek ninni, tekerleme, sayıma ve çocuk şarkıları çocuklara yeni sözcükler kazandırması bakımından etkili materyaller olarak kullanılmalıdır. Böylece süreçte çocukların ses bilgisi farkındalığı da gelişecektir.

Kaynaklar

- Aşıcı, M. (2004). Ailede Dil Etkinlikleri: Çocuğum Okuryazar Oluyor. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir N., ve Gümüştü, Ş. (1997). Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri. Ankara: Sim Matbaacılık.
- Egüz, S. (1999). Toplu Ses Eğitimi I, Ankara: Doğu Matbaacılık.
- Ertek Babaç, E. ve Yıldız, G. (2018). Dil Gelişiminde Müziğin Yeri. Fine Arts (NWSAFA), 13(3), 10-22.
- Hargreaves, D. J. (1986). Developmental Psychology and Music Education. Society for Research in Psychology of Music and Music Education, 14, s.83-96.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Sloboda, J. A. (1998). Natural Born Talents Undiscovered. Behavioral and

Brain Sciences, 21(3), s.432-437.

MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Basımevi.

Öztürk, A. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Töreyn, M. (2008). Ses Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yöntemler, Ankara: Sözkese Matbaacılık.

Yakut Çayır, M. ve Sarıtaş, M. T. (2017). Nitel Veri Analizinde Bilgisayar Kullanımı: Bir Betimsel İçerik Analizi (2011-2016). Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(2), s.518-544.

Yavuzer, H. (2010). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının Temel Unsurları

Arş. Gör. Gonca GÖRSEV KILIÇ

Ordu Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, gagorsev@gmail.com

Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN

Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, uturkmen@aku.edu.tr

Özet

CAKA (Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları) Yaklaşımı dünyaca ünlü Türk Keman virtüözü Cihat Aşkın'ın 2001 yılından bu yana Türkiye'nin birçok farklı ilinde hayata geçirdiği keman eğitimi programıdır. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımı ile müzik eğitimini yaygınlaştırarak keman çalmaya özendirme ve yetenekli bireylerin keşfedilerek ulusal ve uluslararası alanda desteklenmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Ülkenin farklı şehirlerinde keman çalan ya da çalmayan bireyler yetenek ve yaşlarına bakılmaksızın programa dahil edilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi esas alan bu yaklaşım 7'den 70'e eğitim felsefesini savunmaktadır. Müziği ve keman çalmayı seven, mesleki amaçlarla olmasa dahi kendini müzik yoluyla ifade edebilen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada, CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının temel unsurlarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Nitel araştırma tekniklerinden yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuş, görüşme sorularının hazırlanmasında Leyla Küçükahmet (2006:7) 'in eğitim sisteminin temel unsurlarını açıkladığı 12 madde yol gösterici olmuş ve bu maddeler CAKA yaklaşımına göre uyarlanmıştır. Cihat Aşkın'la yapılan görüşmede yaklaşımın temel unsurlarına yönelik elde edilen veriler yorumlanmıştır.

CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının ülkemizde hem profesyonel hem de amatör çalgı eğitimi alanında kayda değer bir yer tutması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: CAKA, Keman Eğitimi, Amatör Müzik Eğitimi.

Abstract

CALF Approach (Cihat Aşkın and Little Friends) is a violin education program which is carried out since 2001 in many different cities of Turkey by world reknown Turkish violin virtuoso Cihat Aşkın. Through CALF Violin Education Approach, it is aimed to make violin education widespread by promoting music education and to discover young talents and to direct them to further their career in the national and international area. Individuals playing violin or not playing are welcome in the program regardless of their age and talent. Based on life learning, this approach advocates educational philosophy from 7 to 70. It is aimed to educate individuals who like to play violin and music and who can express themselves through music even if not for professional purposes

In this study, it is aimed to determine the basic elements of the Cihat Aşkın ve Little Friends (CALF) Violin Education Approach. The structured interview technique was applied from qualitative research methods and 12 items that Leyla Küçükahmet (2006: 7) explained the basic elements of the education system were guided in the preparation of interview questions and these items were adapted according to CALF Approach. Data acquired about the basic elements of approach were interpreted.

It is considered that this study is important for CALF Approach to have a significant place in both professional and amateur instrument practice in our country.

Keywords: CALF, Violin Education, Amateur Music Practice.

Giriş

Ülkemizde son yıllarda müzik eğitimini yaygınlaştırmak amacıyla çeşitli eğitim modelleri uygulanmaya başlanmıştır. Bu modeller arasında Ayvalık Belediyesi'nin hayata geçirdiği "Zeytin Çekirdekleri", "Barış İçin Müzik (El Sistema Türkiye)", Tepebaşı Belediyesi "İki Elin Sesi Var Çocuk Senfoni Orkestrası", "Suzuki Müzik Eğitimi Derneği Eğitim Programları" dikkat çekmektedir. Bu modeller genel olarak yurt dışında başarılı olmuş ve ülkemizde de uygulanmaya başlanan (devlet desteği ya da belediyelerin, vakıfların, sivil toplum örgütlerinin ve kimi zaman özel sektörün desteğiyle gerçekleşen) eğitim programlarıdır.

Büyük bir bölümü yurt dışı menşeli olan bu alternatif müzik eğitimi modellerinden farklı olarak CAKA, milli ve yerli bir eğitim yaklaşımı olması bakımından adından sıkça söz ettirmekte ve ülkemiz müzik eğitimi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

CAKA yaklaşımı dünyaca ünlü Türk keman virtüözü Cihat Aşkın'ın 2001 yılından bu yana Türkiye'nin birçok farklı ilinde hayata geçirmiş olduğu keman eğitimi programıdır. CAKA' da, müzik eğitiminin yaygınlaştırılarak bireylerin keman çalmaya özendirilmesi ve yetenekli bireylerin keşfedilerek ulusal ve uluslararası alanda desteklenmesi amaçlanmaktadır. Ülkenin farklı şehirlerinde keman çalan ya da çalmayan bireyler yetenek ve yaşlarına bakılmaksızın yaklaşıma dahil edilmektedir. Yaşam boyu öğrenmeyi esas alan bu yaklaşımda, 7'den 70'e eğitim felsefesi benimsenmektedir. Müziği ve keman çalmayı seven, mesleki amaçlarla olmasa bile kendini müzik yoluyla ifade edebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.



Şekil 1. Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları Logosu

Bu çalışmada, CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının temel unsurlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu süreçte; konuyla ilgili kaynaklar belirlenmiş ve araştırmaya ilişkin verilerin elde edilebilmesine yönelik görüşme formu hazırlanmıştır. Cihat Aşkın'la yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler tarafımızca yorumlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının temel unsurlarını ortaya koymayı amaçlayan bir “durum çalışması”dır. Araştırmanın konusu, içeriği ve amacı bakımından nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Cihat Aşkın'la yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanmasında Leyla Küçükahmet' in eğitim sisteminin temel unsurlarını açıkladığı (2006, s.7) 12 madde yol gösterici olmuş ve bu maddeler CAKA'ya göre uyarlanmıştır.

Büyüköztürk ise veri toplama yöntemlerinden görüşmeyi şu şekilde açıklamıştır: “Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.150).

Bulgular

Amaçları ve Öncelikleri

“CAKA Eğitim Yaklaşımı yani Cihat Aşkın ve Küçük Arkadaşları bütün yurtda sanatı ve müziği sevdirmek temelli olarak ele alınmış, genel anlamda geniş insan kitlelerine müzik yoluyla sanatı tanıtmayı, sevdirmeyi ve sanatla uğraşmayı; insanların bakış açılarına etkide bulunarak hayatları boyunca estetik felsefeyi ön plana alarak dünyaya bakmaları için düşünülmüş, tasarlanmış ve uygulanmış bir çalışma sistemidir.”

Aşkın'ın düşüncelerinden CAKA Eğitim Yaklaşımının öncelikli amacının ülkede sanatı sevdirmek, müzik eğitiminin tüm yurt genelinde yaygınlaşmasını sağlamak olduğu ve bunların sonucunda toplumda kasıtlı kültürlenme gerçekleştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yaklaşımın en önemli hedefi, bireylerin müzik eğitimi yoluyla kültürlenmeleridir.

Aşkın, müzik eğitimiyle bireylerin günlük yaşantılarında estetik felsefeyi ön plana çıkaracak farkındalıklar yaratmanın önemine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla keman çalma ve dinleme yoluyla birtakım estetik kaygıların uyarılması amaçlanmaktadır.

Öğrenciler

“CAKA’ da açıkçası bizim bir yaş sınırimız yok. Müzik öğrenmek büyük bir mutluluk insanlar için bence. Çünkü mutlu olmak isteyen insanlar müzik öğreniyor, estetik açıdan bakmak istiyor. Mutlu olmanın yaşının olmadığı gibi, müziğe başlamanın da hiçbir yaşı yok. Bir çocuk anne karnındayken zaten müziğe başlıyor... Dolayısıyla bir yaş kıstasının olmadığını düşünüyorum ben. Herkes için geçerli CAKA eğitim yaklaşımı. İnsanların algılamaları her yaşta farklı oluyor.”

Aşkın’ın CAKA eğitim yaklaşımındaki öğrencilerin yaş sınırlarına yönelik ifadelerinden CAKA’da herhangi bir yaş sınırının olmadığı ve dolayısıyla 7’den 70’e yaşam boyu öğrenme eğitim felsefesinin esas alındığı anlaşılmaktadır. Aşkın’a göre, müzik eğitimi anne karnında başlar, her zaman gelişim ve değişim gösterir. Birey algılama seviyesi yeterli düzeyde olduğu sürece CAKA’ya katılabilir. Ayrıca Aşkın’ın, çocukların küçük yaşta algılarının daha açık olduğunu belirtmesinden, müzik eğitimine mümkün olduğu kadar erken yaşlarda başlanmasını/başlanabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Ayrıca Cihat Aşkın’a öğrencilerin CAKA’ya nasıl dahil oldukları ve herhangi bir seçme testinin yapıp yapılmadığı sorulmuştur. Aşkın’ın yanıtı ise şu şekildedir:

“Öğrencileri seçmiyoruz. Her isteyen öğrenci buna katılabiliyor. Her insanın kendini gerçekleştirmek için belli bir sisteme, belli bir kulübe, belli bir anlayışa katılması gibi CAKA’ ya da kendini sanatla ifade etmek isteyen her insan katılabiliyor. Bir kriterimiz yok fakat bu bir eğitim olduğu için bu insanlar algılarını geliştiriyorlar, algılarını açıyorlar, kendileri o yolda ne kadar ilerlerlerse o derece başarılı olmuş sayılıyorlar. Dolayısıyla bir insanın CAKA’ ya gelmesi ve kendini ifade edebilmesi bizim için en büyük başarı. Bunun ille de çok iyi bir müzisyenlik seviyesinde ya da virtüözlük seviyesinde olması gerekmiyor. Böyle çocuklarımız da var. Bir piramidi düşündüğümüz zaman, piramidin geniş tabanından aldığımız katmanları biz geliştirerek piramidin dar tepesine doğru çıkartıyoruz. O piramidin tepesinde oturan tabii ki son derece üst düzeyde çocuklarımız var, gençlerimiz var ama oraya erişmek için çabalayan farklı insanlar da var. Yani kriterimiz o insanın insan olması, estetik bakış açısını benimsemesi ve sanatı sevmesi, kendini ifade etmek istemesi. Kendini sanatsal yolla ifade etmek isteyen insana kapımız açık.”

Aşkın’ın düşüncelerinden CAKA Eğitim Yaklaşımına öğrencilerin kabulünde herhangi bir önkoşul ya da kriter aranmadığı, kendisini müzik yaparak ifade etmek isteyen her bireyin CAKA’ya katılabileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla CAKA’ ya dahil olmak isteyen her türlü katılımcıyı bir yetenek sınavına almaksızın kucaklayan, herkese açık bir eğitim verildiği görülmektedir. Yaklaşım bu yönüyle ünlü Japon keman pedagogu Shinichi Suzuki’nin geliştirdiği ve tüm dünyada başta keman eğitimi olmak üzere, birçok farklı çalgı ve müzik eğitimi alanında kullanılan Suzuki Yöntemindeki “Her çocuk keman çalabilir” felsefesiyle benzerlik göstermektedir.

Yönetim

“Bizim açıkçası kendi aramızda kurduğumuz bir federasyonumuz var. Yönetim sisteminde bütün öğretmenlerimizin, daha doğrusu şube başkanlarının oluşturmuş olduğu bir kurul var. Bu kurul her sene seçim ile kendi arasında adaylığı koyan birisini başkan olarak seçiyor. Genel başkan CAKA Genel Başkanı olarak görev yapıyor. Bütün bu işleyişin eğitim ve idare işlerinden sorumlu. Daha çok eğitim işlerimiz var bizim. Genel başkanın dışında, yine seçimle gelmiş olan bir idari şefi, bir eğitim şefi, bir de temsil şefi var. Bunlara baştay adı veriliyor. Biz bulduk bu ismi. Başkanlık kurultayı gibi bir şey bu ve genel başkanın uygun göreceği zamanlarda biraya gelip, istişarelerin yapıldığı toplantılarda bulunması gerekiyor. Dolayısıyla bu idari şef, idare işlerinde genel başkana karşı sorumlu, temsil şefi tanıtım, temsil gibi işlerde sorumlu, eğitim şefi de eğitim işlerinde sorumlu. Yönetim kademesi bunlardan oluşuyor. Onun dışında şube başkanlıkları var. Şube başkanlıklarında, her şubenin başında var olan müzikle ilgili bir öğretmenimiz var. Şubenin işleyişini ve sorumluluğunu üstleniyor. Kendi aralarında da bazı alt bölünmeler yapabiliyorlar arkadaşlarımız. Yönetim şekli bu şekilde.”

Aşkın, ülkenin farklı illerinde bulunan CAKA şubelerinin tümünün yönetsel olarak Genel Başkanlığa bağlı olduğunu ifade etmiştir. Genel başkanlık her sene seçimle göreve gelmektedir. Genel başkanlığa bağlı tüm CAKA şubelerinde ise ayrıca bir şube başkanı bulunmaktadır. Dolayısıyla CAKA’nın yönetsel olarak özgün bir modele sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yapı ve Zaman Çizelgesi

“Yaparak öğrenme modeli üzerine kurgulanmış bir sistem üzerine çalışıyoruz. Sürekli ilerlemek, sürekli yeni metotlarla hareket ederek, öğrencinin algılamasını geliştirmek ve onları sahne üzerinde görmek. Biz sıfırdan başlayan bir adayı 3 ay sonra sahneye çıkarıyoruz. Hangi aşamada olursa olsun önemli değil. Onun iyi ya da kötü çalması önemli değil. Önemli olan kendisini sahne üzerinde ifade edebilmesi. Dolayısıyla seviyeden önce, insanın kendini ifade etmesi üzerine yoğunlaşıyor sistem.... Bu projede 3 aylık takvimler var. Ocak-Mart, Nisan-Haziran, Temmuz-Eylül ve Ekim-Aralık aylarını kapsamak üzere 12 haftalık dilimler halinde çalışmalar yapılıyor. 10 hafta proje haftası yani ders haftası. 1 hafta masterclass var, rotasyon masterclass olarak tabir ettiğimiz bu

masterclasslarda şube başkanları değişik yerlere gerek kendileri gidiyorlar gerekse şubelerinden herhangi bir öğretmeni görevlendirebiliyorlar. Onun dışında 12. haftada mutlaka bir performans oluyor. Bütün dönem içerisinde yapılmış olanların sergilenmesi amacıyla bu performans yer alıyor.”

Aşkın CAKA’da zaman çizelgesinin bir yıl içerisinde 3 aylık dönemlerden oluşan bir kur sisteminden oluştuğunu belirtmiştir. Dolayısıyla CAKA’nın yıllık planında üç aylık dilimlerden oluşan (Ocak-Mart, Nisan-Haziran, Temmuz-Eylül, Ekim-Aralık) kur sisteminin esas alındığı anlaşılmaktadır. 3 ay süren her bir kurun on haftasında ders, bir haftasında masterclass, bir haftasında ise konser etkinliği yapılmaktadır. CAKA’ya yeni dahil olan her bireyin, 3 ay sonrasında hangi seviyede olursa olsun mutlaka sahneye çıkarılıp performans sergilediğini özellikle vurgulamıştır.

CAKA’da gerçekleştirilen konserler ve performanslarla, mesleki müzik eğitimindeki konserler ve performanslar arasında farklılıklar görülmektedir. Mesleki müzik eğitiminin önemli bir alanı olan konserler ve sınavlarda genellikle öğrencilerden kusursuz/mükemmel performans beklenilmektedir. Bu açıdan CAKA’da asıl hedeflenen şey ise bireyin sahnede sergilediği performansın niteliğinden çok, kendini müzik performansı yoluyla ifade edebilmesidir. Ayrıca CAKA’da 3 aylık takvimler sonunda düzenlenen konserlerin öğrencilerin çalgı çalma motivasyonlarına oldukça olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir.



Şekil 2. CAKA Dönem Sonu Konseri Afişleri

Muhteva

“Yani ben hiçbir şeyin zorunlu olarak öğrenilmesi gerektiğine inanmıyorum fakat CAKA eğitim yaklaşımında, müzik eğitim siteminde olmazsa olmaz 4 unsur var. Bir insanın müzisyen olarak yetişmesi için; bir müzik teorisi, iki müzik pratiği, üç müzik kültürü, dört toplu müzik yapabilmek. Şimdi müzik teorisini mutlaka öğrenmesi gerekiyor. Aksi takdirde o kavramları, kendi başına pratik olarak çıkarması yeterli olmaz, yetkin olamaz. Sadece müzik pratiği öğrenip, müzik teorisini öğrenmezse, o da yeterli olmayacak. Dolayısıyla bir bütün halinde müzik teorisini öğrenerek müzik enstrümanını çalmak zorunda. Onun dışında çaldığı eserlerle ilgili birtakım bilgileri edinmek zorunda, hikayelerini bilmek zorunda. O eserin kültürünü edinmek zorunda. Aksi takdirde teori ve pratik hiçbir anlam ifade etmiyor. O kültürü benimsemedikten sonra, o kültürü almadıktan sonra, çaldığı eser hakkında bilgi sahibi olması söz konusu olamaz. Birde bunun toplumsal düzeyde ses getirebilmesi için, topluluğa karşı yapılması, toplulukla beraber yapılması, topluluğun katılımı, öğrencinin kendinin de sosyal iletişimi için beraber müzik yapılması, koroda beraber söyleyebilmesi, bir orkestrada bir grupta birlikte çalabilmesi oldukça önemli. 4 tane temel öğeden oluşuyor bizim çalışmalarımız. Teori, pratik, kültür ve beraber müzik.”

Aşkın, CAKA eğitiminde hiçbir şeyin zorunlu tutulmaması gerektiğini ifade etmiştir. CAKA’nın içeriğini genel bir çerçevede anlatıp detaylandırmamakla beraber, 4 temel unsurun öneminden bahsetmiştir. Bunlar; müzik teorisi, müzik pratiği, müzik kültürü ve toplu müzik yapma’dır. Müzik teorisi ve müzik pratiğinin her zaman

birbirini tamamlayan unsurlar olduğunu, iki unsurdan birinin eksik kalması durumunda ise ortaya çıkacak sonucun iyi bir düzeyde olamayacağını vurgulamıştır. Diğer iki temel unsurun ise, müzik kültürü ve beraber müzik yapabilme alışkanlığı olduğunu belirtmiştir.

Aşkın bir eseri doğru şekilde icra edebilmek için, eserin barındırdığı kültürel unsurları öğrenerek, eserle ilgili bilişsel farkındalık kazanmak gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla CAKA’da ortaya çıkardığı performansı detaylı olarak analiz eden, sorgulayan ve üzerine düşünen bireyler yetiştirmenin önemsendiği anlaşılmaktadır.

Ayrıca Aşkın, birlikte çalma ve söyleme etkinliklerinin de (toplü müzik yapma) önemine değinmiştir. Toplu müzik yaparak bireylerin sosyal iletişimlerinin güçleneceğini, bir topluluğa ait hissetme, birbirini dinleme, birbirine saygı duyma, toplulukla uyum içinde olma ve beraber başarıma gibi konularda önemli kazanımların elde edileceğini belirtmiştir.

Öğretim Materyalleri

“Şimdi CAKA’ daki öğretim modelleri açıkçası iletişim modelleri diyelim biz buna. Canlı öğretim, birebir öğretim, grup öğretimi, görsel iletişim, işitsel iletişim, canlı iletişimin yanı sıra her türlü iletişim teknolojilerinden istifade edilen çalışmalar kullanılabilir. Bu tür teknolojik imkanlardan biz istifade ediyoruz. Çünkü önemli olan öğrencinin o bilgiyi alabilmesi ve özümseyebilmesi. Bizim kendimize özgü çalışmalarımız var. Tetrakort sistemi yani 4’lü sistem. Biz müziği aralıklarla duyup, parmak kalıplarıyla öğreniyoruz. Enstrümanın parmak kalıplarına göre öğrenilmesi gerekiyor. Müziğin temel esaslarına göre enstrümanı öğretmek yerine, enstrümanın temel esaslarına göre müziği düşünmek çok daha mantıklı... Çocuğun bu enstrüman pratiğini ve müzik temelini öğrenirken karşılaştığı kültürel farklılıkların aynı oranda yansımaları ve birlikte müzik yapabilmesi amaçlanmalı. Bu dört temel öğeyi mutlaka taşınması gerekiyor bir kitabın ve metodun. Dolayısıyla bu metotta tabi ki bireysel alıştırmalar, parmak alıştırmaları, gamlar veya egzersizlerin yanı sıra o konularla ilgili tonalite veya makamsal birtakım bilgiler ve teorik bilgilerin yer alması çok önemli, ritim bilgilerinin yer alması çok önemli. Bunların yanında o konuyla ilgili kültürel bilgilerin yer alması da çok önemli ve mutlaka en başta, en basit olarak öğretmeniyle beraber iki sesli yapabileceği çalışmaların yer alması ve grup olarak seslendirilebilecek parçaların yer alması çok önemli bir metotta.”

CAKA’da materyal olarak tetrakortların kullanımının oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Aşkın, çalgı eğitiminin o çalgının özelliklerinden ve pratiğinden yola çıkılarak yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla tetrakortların duyuşsal olarak öğretilmesinin yanında parmak kalıplarıyla da devinişsel olarak kavratılmasının eğitim sürecine olumlu katkılar sağlayacağını düşünmektedir. Bunların yanı sıra, CAKA’da materyal olarak kullanılacak metotların çalgı pratiğini odak alan içerikte olması, tonalite ve makamlara yönelik bilgiler, iki sesli parçalar ve birlikte çalma çalışmaları, ritim çalışmaları ve kültürel bilgiler içermesi gerektiğini belirtmiştir.

MAJÖR TETRAKORT	(F-T-Y)
MINÖR TETRAKORT	(F-Y-T)
KÜRDİ TETRAKORT	(Y-T-T)
HİCAZ TETRAKORT	(Y-1/5-Y)

BOŞ TEL ÜZERİNDE

Şekil 3. Başlangıç Düzeyi Tetrakort Çalışmaları

Öğrenme Materyalleri

“CAKA’da öğrenme materyalleri açıkçası öğretmenlerimizin takdirlerine bırakılmış durumda. Bizlerin tavsiyeleri var. Özellikle kendi ülkemizin melodilerinden, yerel melodilerden kullanılarak oluşturulan egzersizler, metotlar, etütler ve alıştırmalar bizim için geçerli. Mesela bunlara en güzel örnek olarak Ali Uçan’ın metodundan ve ya Ömer Can’ın metodundan alınmış bazı eserleri ve çalışmaları biz kullanıyoruz. Fakat biz materyal kullanımından çok kendi kurulumdaki tariflerden yola çıkarak, öğretmenlerimizin özgürlüğüne bırakarak istedikleri materyalleri kullanmalarını sağlıyoruz. Bunların arasında tabi ki batıda kullanılan metotlar var, bunlar da

kullanılabilir. Yeter ki öğrenci o dönemdeki teknik seviyeyi, teknik imkanları yakalayabilsin. 2019 yılından itibaren kendi materyallerimiz ortaya çıkacağı için, bugüne kadar bu materyalleri kullanmayı tercih ettik ama 2019 yılından itibaren tabi ki CAKA'nın da kendi materyalleri olacaktır.”

Aşkın'ın öğrenme materyallerine yönelik ifadelerine bakıldığında, CAKA'ya ait henüz bir materyal üretilmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çeşitli materyalleri kullanma konusunda serbest olmalarının yanı sıra, ülkemiz yerel melodileriyle beslenen eğitim içeriklerinin de kullanılması tavsiye edilmektedir. Ayrıca 2019 yılından itibaren CAKA'ya yönelik çeşitli materyal çalışmalarının yapılmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Fiziksel İmkanlar

“Gönül istiyor ki her çalışma mekanının fiziksel imkanları çok iyi şartlarda olsun. Özellikle ses yalıtımı olması, sağlıklı müzik dinleme ortamları ve öğrenciye farklı teknolojik imkanların sunumuyla dinletilecek örnekler, izletilecek örnekler olması önemli. Canlı performans yapabilecek bir imkana sahip olunması, mutlaka eşlik edecek bir enstrümanın olabilmemesi, eşlikçinin olabilmemesi, müzik kütüphanesinin olması, müzik dinleme arşivinin olması, görsel kütüphanenin olması ve mümkün olduğu kadar doğayla iç içe olması, salonun tahtadan fonksiyonlarının olması ve mutlaka ayna gibi görsel katkılarla bezenmiş olması çok yerinde olur. . Bunun yanı sıra renkler çok önemli, çocukların renk dünyasıyla tanışması, ritim dünyasıyla tanışması için ritmik enstrümanları, renk enstrümanları, sanatsal her türlü içerik olması lazım. Bizim çünkü kendimize ait öz, yerel değerli enstrümanlarımız var. Orff'da onlar yok mesela. Özellikle kendi kültürümüze, yani her ülkenin kendi kültürüne ait birtakım özelliklerle bezenirse kültüre saygılı, çok daha ileriye dönük bir çalışma olmuş olur diye düşünüyorum.”

Aşkın'ın ifadelerine bakıldığında, CAKA şubelerinin fiziksel imkanlarının önemsendiği, şubelerde teknolojik imkanlardan faydalanılarak donatılmış stüdyo, derslikler, kütüphane, dinleti salonları vb. ortamların bulunmasının beklenildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Aşkın'ın şubelerde Türk kültürüne ait unsurlarında (geleneksel çalgılar vb.) yer almasını arzuladığı görülmektedir.

Teknoloji

“Teknoloji tabi ki günümüzün eğitim dünyası açısından kaçınılmaz bir olay. Bugüne kadar biz teknolojiyi metodik anlamda kullanmadık. Yani tabi ki kullandık ama çağdaş teknolojiyi bu anlamda sistemimizin içine dahil etmedik. Dünyada yaygınlaşan özellikle internet üzerinden eğitime biz de taraftarız. 2010 yılında ben bir keman eğitim videosu çekmiştim ancak bunlar hiçbir zaman yayınlanmadı. Bunların kalitelerini biz uygun görmedik yayınlanması için. Dolayısıyla bunlar hiçbir zaman gün yüzüne çıkmadı. Fakat aradan 9 yıl geçtikten sonra şimdi yeni bir çalışma yapmak üzere örgütleniyoruz. Zaten 1-2 Aralık tarihinde yapacağımız çalıştayda da bütün bunları açıklayacağız detaylı olarak. 2019 yılının başından itibaren online eğitim sistemine geçiyoruz ve CAKA öğrencileri bundan sonra online sisteme dahil olacaklar ve kayıtlanacaklar. Oradan eğitim paketleri satın alabilecekler ve öğrenim görebilecekler. Gerek online, gerek canlı derslerle bu sistemi pekiştirecekler.”

Cihat Aşkın CAKA'da teknolojinin henüz sisteme dahil edilmediğini belirtmiştir. Aşkın ayrıca daha önceki yıllarda keman eğitimi videoları hazırladığını, fakat bu içerikleri yeterli kalitede bulmadığı için dijital platforma taşınmadığını dile getirmiştir. Günümüzde yaygınlaşan e-öğrenme sistemlerinin önemine dikkat çekmiş, 2019 yılından itibaren CAKA'nın dijital platforma taşınmasıyla yeni bir döneme geçileceğini ve bu şekilde teknolojiden aktif bir biçimde istifade edileceğini belirtmiştir.

Kalite Kontrol

“Benim şubelere gidişim geçtiğimiz yıllarda 2011 yılından itibaren hakikaten düzenli bir şekilde gerçekleşti. Proje şubelerimiz vardı, bu proje şubelerimize ben düzenli olarak sene başında birkaç defa, ortalama 3 ayda bir bazı aralıklarla gitmeye gayret ettim. Ancak şube sayısı çoğalınca tabi ki bunlara yetişmem mümkün olmadı ve bunları denetlemek için başka bazı formüller ortaya koymaya çalıştık. Dolayısıyla özellikle şu anda çok sayıda talep ve çok sayıda çalışmak isteyen genç öğrenci olduğu için bütün bu sistemi değiştirmek üzereyiz ve 2019 yılından itibaren online sisteme geçtiğimizde bütün bu şube ziyaretleri belki çok daha farklı bir şekilde gerçekleşecek. Denetim daha farklı bir şekilde olacak.”

Aşkın, daha önce bizzat gerçekleştirdiği CAKA şube ziyaretlerinde eğitim süreçlerini denetleyip, bir takım kontrollerde bulunduğunu ifade etmiştir. Fakat şube sayısının artmasıyla birlikte şubelere dönemsel ziyaretler yapmanın zorlaştığını belirtmiştir. Ayrıca Aşkın'ın yurt içi ve yurt dışındaki yoğun konser takviminin şube ziyaretlerini aksattığı düşünülmektedir. Bunlara ek olarak, CAKA'nın 2019 yılından itibaren dijital platforma da taşınmasıyla beraber denetimin farklı şekillerde olacağını belirtmiştir.

Araştırma

“Yaz okulları, kış okulları gibi biraz daha sanatsal faaliyetlere ağırlık veriyoruz. Onun yanı sıra bilimsel olarak bir çalıştay yapıyoruz her sene. Bunların yanı sıra benim düşündüğüm hizmet içi eğitim meseleleri var. Hizmet içi

eğitim olayını çok fazla yaptığımız söylenemez. Çünkü vakitsizlikten bunu yapamıyoruz ama yapmamız gerekiyor. Bir akreditasyon heyeti kurup, mesela mekan akreditasyonu, öğretmenlerin akreditasyonu ve öğrencilerin seviye değerlendirmesi gibi bir akreditasyonu sistemi üzerinde bir düşüncem vardı. Fakat bunun için zaman, mekan, şartlar gerekiyor. Mali şartlar gerekiyor. Bütün bu sistemlerin üzerinde neler yapılması lazım geldiği belirlenmeli ve özellikle online takip üzerinden öğrencilerin kayıt edildikten sonra hangi aşamalara geldikleri dereceleri izlenmeli ve bir merkezi takip sistemi meydana getirilmeli.”

Aşkın, CAKA'nın gelişimine katkı sağlamak amacıyla her yıl çeşitli sanatsal ve bilimsel faaliyetlerin yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca düşünülmüş fakat hiç gerçekleşmemiş hizmet içi seminer çalışmalarının yapılması öngörülmektedir. Bunlara ek olarak, CAKA'da kullanılan fiziksel mekanların, eğitimcilerin ve öğrencilerin akreditasyonuna yönelik planların olduğu fakat bunları gerçekleştirmek için koşulların henüz sağlanmadığı belirtilmiştir.



Şekil 4. CAKA Çalıştay Afişleri

Maliyet

“Her şube kendi mali çalışmasından sorumlu. Sonuçta bu bir kamuya hizmet projesi, ama hiçbir yerden sponsorluk almayan bir eğitim yaklaşımı ve kendi geliriyle çevrilen bir proje. Mutlaka öğretmenin gelirlerini karşılayacak, yani ders gelirlerini karşılayacak meblağın öğrenciler tarafından hukuki olarak belirlenmiş yerlere yatırılması ve derslerinde bu şekilde işlenmesi söz konusu. Yani kendi kendini döndüren bir sistem bu, sponsorlu bir sistem değil. Aksi takdirde sponsorlukla hiçbir şey yaşayamaz diye düşünüyorum.”

CAKA'da ders ücretlerinin öğrencilerin velileri ya da kendileri tarafından karşılandığı görülmektedir. Dolayısıyla yaklaşımda herhangi bir sponsorluk ya da gönüllülük söz konusu değildir. Aşkın, CAKA'nın sürdürülebilirliğinin sağlanması adına sponsorlukları sağlıklı bulmadığını ifade etmiştir. CAKA'nın devamlılığının ancak sistemin kendi kendini döndürmesiyle mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Aşamalar ve Ön CAKA Süreci

“2010’lu yılların ortasından itibaren Afyonkarahisar’da Uğur hocayı genel başkanlığa getirdiğimizden itibaren bir süre için Ön CAKA, Orta CAKA ve Usta CAKA olarak bir tanımlamada bulunduk. Bu açıkçası aşağı yukarı var olan 30 derecelik keman eğitim sisteminin ya da müzik eğitim sisteminin 3 evresini kapsıyor. Ön CAKA dediğimiz zaman biz başlangıç seviyesinden orta seviyeye kadar genel olarak çocuklar için bu deyim kullandık. Orta CAKA dediğimizde anlaşılacağı gibi orta seviyedeki çocuklar için bu deyim kullandık. Usta CAKA dediğimizde ise hakikaten iyi seviyede ve iyi seviyenin yukarısında olan çocuklar için bu deyim kullandık. Böyle bir hedefimiz vardı 2018’e kadar amaçladığımızda. Bu düzeyleri CAKA sisteminde kullandık fakat 2019 itibarıyla bütün bunlar değişecek zaten çalıştayda da bunları açıklayacağız.”

Aşkın, CAKA’da 2015 yılında başlayan Uğur Türkmen’in genel başkanlığından bu yana Ön CAKA, Orta CAKA ve Usta CAKA olmak üzere 3 aşama tanımının kullanıldığını belirtmiştir. Ön CAKA’nın başlangıç düzeyindeki öğrencileri, Orta CAKA’nın orta düzeydeki öğrencileri, Usta CAKA’nın ise ileri düzeydeki öğrencileri tanımlamak adına kullanıldığını dile getirmiştir. Bunların yanında Aşkın, 2019 yılında CAKA’nın dijital platforma taşınmasıyla birlikte bu düzey sınıflandırmalarının da değişeceğini ifade etmiştir.

Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında Öğrencilerin Ön CAKA’da Edinmesi Gereken Davranışlar

Nelerdir?

“Yani açıkçası biz buna bir zaman takvimi getiremeyiz. Çünkü neden, belli yaş aralıklarında bazı öğrencilerin algıları çok açık olup daha hızlı gidenler olabilir, daha yavaş gidenler olabilir ama bence ifade kuvvetinin artırılması çok önemli. Benim üzerinde durduğum en önemli nokta insanın kendini ifade edebilmesi. İnsan kendini ifade edebildiği takdirde algısı açık ve diğer olaylara karşı da oldukça hassas olabiliyor. Algısı ne kadar açıksa bir insan o kadar çok çabuk öğrenebiliyor, çabuk alabiliyor, o algıyı karşıya verebiliyor. Önemli olan aldığını karşıya verebilmek, kendini rahatlıkla ifade edebilmek ve hareketleri arasında koordinasyonu sağlamak diye düşünüyorum. Teknik beceri anlamında ne kadar küçük yaşta teknik becerileri geliştirsek vücuda adaptasyonunu o kadar fazla sağlamış oluruz. Çünkü insanın fizyolojik gelişimiyle alakalı bir şeydir bu. Çocukken çok daha rahat edinilebilir teknik gelişmeler. Daha sonraki dönemlerde daha zor, onun için bir enstrümandaki teknik gelişmeleri ne kadar çok erken alabilirsek, o kadar çok başarılı hale getirmiş oluruz bir çocuğu diye düşünüyorum. Onun için çocuk henüz küçükken tekniğin vücuda adaptasyonunun sağlanması gerekiyor.”

Aşkın, Ön CAKA’ da edinilmesi gereken çalgıya yönelik davranışlardan ziyade, keman eğitimi sürecinde öğrencilerin kendilerini iyi bir şekilde ifade edebilmelerinin sağlanması üzerinde durmaktadır. Aşkın’a göre, öğrenciler ortak bir zaman takvimine tabi tutulmamalı, her biri kendi öğrenme ve algılama düzeyine göre değerlendirilmelidir. Ayrıca tutuş, sağ ve sol elin kullanılması gibi teknik davranışların daha kolay kazandırılması konusunda küçük yaşlardaki çocukların daha avantajlı olduğunu belirtmektedir.

CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımında Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Var mıdır?

“Açıkçası ölçme değerlendirme çalışması yapmadık biz CAKA’da. Dolayısıyla her hocanın kendi inisiyatifine bıraktık bunu ama bu konuda bir eksikliğimiz var, ölçme değerlendirme çalışmalarını bizim yapmamız gerekiyor. Kıstas bizim için şu olmalı; kendini ifade edebilmesi...Açıkçası ifade yönlerinin beyinden gelen emirleri doğru algılayabilecek şekilde karşıya iyi aktarabilmesini sağlamak, yani beyinle duyu organları arasındaki koordinasyonun sağlanmış olması çok önemli. Onun için bireyin çok iyi algılamasının sağlanması önemli. Onlara kavramları öğretebilmek, algılayabilmesini sağlamak ve algıladıklarının duyu organları tarafından dışarıya net olarak aktarılabilmesi en önemli kıstas olmalı diye düşünüyorum. Bunlar biraz soyut kıstaslar gerçi, ama bu soyut kıstasları sağlaması, yani algıladıklarını beyin emriyle duyu organlarına aktarımını sağlaması önemli. Bunu başarabildiğimiz zaman zaten problem kendiliğinden halloluyor. Bu çocuğun o zaman ne şekilde bir seviye göstereceği benim için önemli değil, önemli olan algılatıp, ifade edebilmesini sağlamak. Seviye ise daha sonra çalışılarak geliştirilebilecek bir şey. Benim için en önemli unsur kendilerini ifade edebilmeleri. Bir CAKA öğrencisinin başarısı kendini ifade edebilmesidir. Ben özellikle bu ifade konusu üzerine değiniyorum. Çocuğun kendini sanatsal olarak ifade edebilmesi benim için yeterlidir. Bu ifadede çok büyük kavramlar gizli. Çocuğun kendini ne derece ifade edebileceği önemli. Bu ifade zayıf, orta, iyi ya da pekiyi derece olabilir. Kendini nasıl ifade edebiliyor, bunun dereceleri var işte, yani bir çocuk kendini ne derece ifade edebiliyor... CAKA çocuklarının hiçbir zaman çok iyi çalgıcılar olmasını beklemiyorum, iyi müzisyenler olmasını beklemiyorum. Onların geldikleri aşamalarda değerlendirilip derecelerinin saptanması ve kendileri hangi istikamete gitmek isterlerse, o istikamet onlara sağlanması ve ifadelerinin kuvvetlendirilmesi gerektiğine inanıyorum. Bazıları sazlarında usta olmak isteyebilirler, o zaman onlar kendilerini o alanda geliştirilmeli ama bazıları farklı meslek alanlarına sapıp, farklı meslek alanlarında kendilerini ifade etmek isteyebilirler. O zaman sanatın gücüyle kendilerini o meslek alanına yönlendirip bırakmak gerekiyor diye düşünüyorum”.

Aşkın, CAKA’ da ölçme değerlendirme uygulamalarının olup olmadığına yönelik soruya verdiği yanıtta, herhangi bir ölçme değerlendirme uygulamasının yapılmadığı fakat ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla CAKA’nın gelişimine katkı sağlayacak, öğrenim ve öğretim süreçlerinin daha verimli olarak değerlendirilmesine yardımcı olacak uygulamaların geliştirilmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Aşkın yine CAKA’ da en önemli temel ölçütün bireylerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri olduğunu vurgulamıştır. “Kendini ifade edebilme” kavramını derinlemesine ele almıştır. Sonuç olarak CAKA’ da toplumda kendini özgürce ifade edebilen, içinden gelen duygu ve düşünceleri müzik yoluyla dışarı aktarabilen, özgür iradeli bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Cihat Aşkın'ın CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımına yönelik görüşlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;

1. CAKA Keman Eğitimi Yaklaşımının öncelikli amacının, ülkede sanatı sevdirmek, müzik eğitiminin tüm yurt genelinde yaygınlaşmasını sağlamak ve bu sayede toplumda kasıtlı kültürlenme gerçekleştirmek olduğu,
2. Herhangi bir yaş sınırı olmadığı, 7'den 70'e yaşam boyu öğrenme eğitim felsefesinin esas alındığı ve öğrencilerin kabulünde herhangi bir ön koşul ya da kriter aranmamakla beraber devamlı olmalarının beklenildiği,
3. Yönetimsel olarak özgün bir modele sahip olduğu,
4. Eğitim sürecinin bir yıl içerisinde üçer aylık dönemlerden oluşan bir kur sistemi şeklinde olduğu ve üç ay süren her bir kurun on haftasının ders haftası, bir haftasının masterclass haftası, bir haftasının ise konser haftası olduğu,
5. İçeriği detaylandırılmamakla beraber, müzik teorisi, müzik pratiği, müzik kültürü ve toplu müzik yapma olmak üzere dört unsurdan oluştuğu,
6. Materyal olarak tetrakortların oldukça önemli olduğu ve CAKA' yı diğer eğitim yaklaşımlarından farklı kılan tetrakort öğretisinin eğitim sürecinin en başından itibaren kullanıldığı,
7. Öğrenme materyallerine yönelik CAKA'ya ait henüz bir materyal üretilmediği,
8. Şubelerde teknolojiye dayanarak donatılmış stüdyo, derslikler, kütüphane dinleti salonu vb. gibi çalışma ortamlarının olmasının beklenildiği,
9. Teknolojinin henüz sisteme dahil edilmediği fakat gelecek yıllarda online sisteme yönelik bir takım planların söz konusu olduğu,
10. CAKA'nın denetlenmesine yönelik, Aşkın'ın daha önce bizzat kendisi gerçekleştirdiği CAKA şube ziyaretlerinde şubelerdeki eğitim sürecini denetleyip, bir takım kontrollerde bulunduğu, fakat şube sayılarının artmasıyla tüm şubelere dönemsel ziyaretler yapmasının zorlaştığı,
11. CAKA' nın gelişimine yönelik her yıl çeşitli sanatsal ve bilimsel faaliyetler gerçekleştirildiği,
12. Ders giderlerinin öğrenciler tarafından karşılandığı, sponsorluk ya da eğitimcilerin gönüllülüğünün söz konusu olmadığı,
13. 2015 yılında başlayan Uğur Türkmen'in genel başkanlığından bu yana Ön CAKA, Orta CAKA ve Usta CAKA olmak üzere düzeylerin 3 aşamada tanımlandığı,
14. Ön CAKA' da çalgıya yönelik edinilmesi gereken kazanımlara dair detaylı bir bilgi elde edilemediği, kazanımlardan ziyade keman eğitimi alan öğrencilerin müzik yoluyla kendilerini ifade edebilmelerinin önemi üzerinde durulduğu, ayrıca CAKA'da ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılmadığı fakat bu uygulamalara ihtiyaç duyulduğu, tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarının CAKA' da kullanılabileceği ve bu uygulamaların yaklaşıma katkı sağlayacağı, bu sayede ortaya istatistik veriler çıkarmanın da mümkün olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur;

1. Ülke genelinde tüm CAKA eğitimcileri, Cihat Aşkın önderliğinde bir araya gelerek CAKA'da uygulanacak yazılı bir ortak keman öğretim programı oluşturulmalıdır. Oluşturulacak programın tüm şubelerde uygulanması sağlanmalıdır.
2. Bu programda tüm düzeyler açık bir şekilde tanımlanmalı ve farklı düzeylerde öğrencilerin elde etmesi beklenen kazanımlar detaylı bir şekilde açıklanmalıdır.
3. Belirlenen düzeylerin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik sertifikalandırma ve akreditasyon çalışmaları yapılmalıdır.
4. CAKA'ya ait özgün materyallerin üretilmesi, bu materyallerin hem CAKA bünyesinde hem de ülke genelindeki mesleki ve amatör keman eğitimi ortamlarında kullanılması sağlanmalıdır.
5. CAKA; felsefi yönü, temel unsurları, amaçları ve ülkemiz kültürüne ait kaynakları önemsemesi bakımından, hem amatör ve hem de mesleki müzik eğitimi adına ülkemiz için önemli görülürken, toplumun kültürel düzeyini artırmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla CAKA' yı hem ulusal hem de uluslararası platformda tanıtan ve sistemleşmesine katkı sağlayacak sanatsal etkinliklerin yanı sıra akademik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Küçükahmet, L. (2006). Principles and Methods of Teaching. Ankara: Nobel Publication & Distribution.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Göreve Başlamış Müzik Öğretmenlerinin Aday Müzik Öğretmenlerine Önerileri

Prof.Dr. Ilgım KILIÇ TAPU

İzmir Demokrasi Üniversitesi, ilgimkilig@gmail.com

Özet

Mesleğinde yeni göreve başlamış olan birçok öğretmen henüz meslek yaşantılarında yeterli deneyime sahip olmadıkları için bazı konularda sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarına görevdeki müzik öğretmenlerinin görüş ve tecrübelerinden yararlanarak öneriler sunmaktır. Bu yolla; müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları durumların değerlendirilmesi yapılmış ve öğretmen adaylarının karşılaşılabileceği durumlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlayıcı önerilere yer verilmiştir. Çalışma grubunu görevinde en az üç yılını tamamlamış ve beşinci yılını geçmemiş olan 12 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma tasarımı kullanılan bir çalışma olup, veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşmeler, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde her haftanın son iş gününde öncelikle o haftaya yönelik işlenen ders ve yaşanan durumlarla ilgili, ardından genel müzik öğretimi ile ilgili öneriler üzerinde durularak çoklu ortamda 10-15 dakika süresince düzenli olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla betimlenmiş, bulgular yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ise konuya ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, ortaokulda müzik, öğretmen önerileri.

Giriş

Müzik öğretmenliği eğitim programları aday müzik öğretmenlerini başarılı bir meslek hayatını sürdürebilmeleri için dört yıl süreyle hem alan bilgisi, hem alan eğitimi bilgisi hem de öğretmenlik meslek eğitimi bilgisi konusunda donanımlı hale getirmektedir. Her ne kadar eğitim süreci içerisinde iyi bir eğitim almış olsa da, günümüzde müzik öğretmeni göreve başladığı zaman araç-gereçlerin temin edilmesi, koro ve çalgı topluluklarının oluşturulması, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı gibi birçok zorlukla ya da farklı durumlarla karşılaşabilmektedirler. Öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olanlar kimi zaman yeterli deneyime sahip olmadıkları için hatalar yapabilmekte ya da yanlış mesleği seçmiş olduklarını düşünerek panik yaşayabilmektedirler. Bu yüzden göreve başlayacak olan aday öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri durumlar ve bu durumlarla baş etme, çözüm yolu bulma konusunda tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmalarının öğretmen adayları için büyük bir katkı olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde acemi ve tecrübeli öğretmen davranışlarını inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Buna göre tecrübesi az olan öğretmenlerin sınıf iletişimde daha fazla sözel yönergeler kullandıkları, bunun iletişimi kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu belirttikleri ve böylece kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür (Kelly, 2003). Öte yandan deneyimli müzik öğretmenleri için sadece sözel iletişime dayanarak öğretmenlik mesleğinin yapılması uygun rol model olmayı yeterince yerine getirememeye ve yetersiz eğitime sebep olabilir. Deneyimli öğretmenler tarafından verilen buna benzer öneri ve uyarıların aday öğretmenler tarafından dikkate alınması onların çalışma sürecine daha kısa sürede uyum sağlayacaklarını ve başarı göstereceklerini düşündürmektedir. Fredrickson ve Hackworth'un da (2005: 5) belirttiği gibi, tecrübeli öğretmenlerden yararlandığı taktirde aday öğretmenlerin algılamaları hızlanacak, değerlendirme yapabilmeleri kolaylaşacak ve herhangi bir konuyla ilgili sonuca varmaları daha kolay olacaktır. Bu yüzden kılavuz öğretmenin olması ya da deneyimli öğretmenin rehber niteliğinde olması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmada aday müzik öğretmenlerine mesleğinde en az üç yılını tamamlamış ve 5 yılını aşmamış müzik öğretmenlerinin izlenimleri ve tecrübeleri doğrultusunda geliştirdikleri önerilerin incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği (Yıldırım ve Şimşek, 2006; 39) nitel bir çalışmadır. Araştırma, ortaokullarda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin tecrübelerinden yola çıkarak aday müzik öğretmenlerine önerilerini belirlemek üzere yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırmalarda veri toplama aracı olarak en sık kullanılan "görüşme yöntemi" kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde her haftanın son iş gününde, o haftada yapılan "Müzik" dersine ve genel olarak müzik eğitimine ilişkin aday müzik öğretmenlerine önerilerini belirlemek üzere soru listesi oluşturulmuştur. Örneklem grubundaki öğretmenlerden izin alınarak kayıt cihazı ile kaydedilmiş olan görüşmeler 10-15 dakika süresince düzenli olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler öncelikle yazılı ortama aktarılmış, ardından içerik analizi yoluyla betimlenmiş, bulgular yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ise konuya ilişkin çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu görevinde en az üç yılını tamamlamış ve beşinci yılını geçmemiş olan 12 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşmeye katılan müzik öğretmenleri İstanbul, Edirne, Artvin, Samsun, Malatya, Erzurum, Antalya, Adana, Diyarbakır, Kahramanmaraş, Kırıkkale, Manisa illerinde görev yapmaktadırlar. Araştırmada her bölgeden en az bir öğretmen seçilmesine dikkat edilmiştir.

Buna göre araştırmanın problem cümlesi; “Göreve başlamış müzik öğretmenlerinin aday müzik öğretmenlerine önerileri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda göreve başlamış müzik öğretmenlerinin aday müzik öğretmenlerine iletişim, öğrencileri tanıma, disiplin sağlama, öğretmenin kendine olan güveni, öğretim yöntemleri, ders hazırlığı, planlama, şarkı öğretimi, çalgı öğretimi, çalgı ve ses toplulukları, müzik dersinin önemi, karşılaşılan özel durumlar, mesleki gelişim ve ders dışı etkinlikler başlıklarında önerileri olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıfta Her Zaman Yapılan Görevlerle İlgili Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Sınıfta Her Zaman Yapılması Gereken	Yoklama alınması	Ö01, Ö03, Ö04, Ö06, Ö08, Ö09, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	10	62,5
	Müzik odasının korunması	Ö01, Ö02, Ö04, Ö05, Ö07, Ö08, Ö12, Ö13, Ö16	9	56,25
	Sınıf oturma düzeni	Ö01, Ö05, Ö08, Ö14	4	25

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sınıfta her zaman yapılan görevlerle ilgili öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %62,5’i öğretmenin yoklama alması, %56,25’i müzik odasının korunması ve %25’i ise sınıf oturma düzeni konuları üzerinde durmuşlardır. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Derse girdikten sonra ilk işi yoklamayı yapmak olmalı. (Ö06)”. “Ben genel olarak flüt çaldıracağım zaman bir hafta önceden söylüyorum, U düzeninde oturtuyorum ki bu da çok önemli. Her öğrencinin birbirini görmesini sağlıyor. Müzik odası olmadığından düzenlemeyi oluşturmakta sıkıntı çekiyorum, ancak sonuç bu zorluğa değiyor. (Ö01)”. “Kendi sınıflarını nasıl koruyorlarsa müzik sınıflarını da o şekilde korumalarını sağlaması lazım. Çalgıların bir dolapta bulunması, orgun ortada olması, çocukların girip çıkarken enstrümanlara ve diğer araç-gereçlere zarar vermemeleri gerekiyor. Ders dışında örneğin, öğle aralarında belirli sınıflara müzik odasında zaman ayrılmalı. Örneğin ben ilk 20 dakikalık tenefüste ‘sadece 3. sınıflar müzik odasını kullanabilir’ dedim. Sınıf sınıf yapılması ve çalgılara zarar vermeden kullanılması önemli. Ama onun dışında kısa tenefüslerde girilmesinin kesinlikle yasak olması lazım, çünkü çoğu çalgılar kırılıyor. (Ö05)”.

Tablo 2. İletişime Yönelik Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
İletişime Yönelik Öneriler	Öğrencilerle kurulan iletişim	Ö01, Ö02, Ö06, Ö07, Ö09, Ö10, Ö11, Ö15	8	50
	Mezun olunan okulla iletişim kurma	Ö01, Ö02, Ö03, Ö06, Ö09, Ö11, Ö15	7	43,75
	Okul öğretmenleriyle iletişim	Ö01, Ö13, Ö07, Ö08	4	25
	Okul idaresiyle iletişim	Ö01, Ö08, Ö10, Ö15	4	25
	Diğer müzik öğretmenleriyle iletişime geçme	Ö12, Ö14, Ö15	3	18,75

Tablo 2’de görüldüğü gibi, iletişime yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %50’si öğrencilerle kurulan iletişim, %43,75’i mezun olunan okulla kurulan iletişim, %25’i okul öğretmenleri ve okul idaresiyle iletişim ve %18,75’i diğer müzik öğretmenleriyle olan iletişim konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Okuldaki öğretmenlerle iletişimi kuvvetlendirmek gerekiyor, tanımak gerekiyor. (Ö01)”. “İdareyi biraz tanımak, idare ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi biraz sezinlemek gerekiyor. (Ö01)”. “İstenilen bir görev olursa zamanında yapmak ve teslim etmek çok önemli. Sorumluluk sahibi olan ve işlerini zamanında yapan öğretmenlere karşı idare daha toleranslı davranıyor. (Ö15)”. “Bence mezun olunan okulla iletişim kurulmalı. Ayrıca mezun olunan okul dışında yakında bir okul, bir üniversite varsa onlarla da iletişime geçilmeli. En azından öğrencileri canlı bir konser dinleme fırsatı bulabilirlerse ne kadar güzel olur. Bir çalgı tanıtımında bile okula öğrenciler teknik gezi olarak götürülüp canlı örnekler görmeleri sağlanabilir. (Ö11)”. “İletişimde en çok dikkat ettiğim öğrencinin gerçekten düşüncelerine değer vermek, yani bir öğrenci bir şey söylediğinde önemsiyorum, dikkatle dinliyorum. (Ö09)”.

Tablo 3. Öğrencileri Tanımaya Yönelik Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Öğrencileri Tanımaya Yönelik Öneriler	Görev yapılan bölge/yöre özellikleri	Ö03, Ö04, Ö06, Ö07, Ö09, Ö11, Ö15	7	43,75
	Öğrencileri isimleri ve bireysel özellikleri ile tanıma	Ö04, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	5	31,25
	Öğrencilerin dinledikleri müzik türünü anlama	Ö01, Ö02, Ö05, Ö10	4	25
	Öğrencilerin yönlendirilmesi	Ö07, Ö16	2	12,5

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğrencileri tanımaya yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %43,75’i görev yapılan bölge/yöre özellikleri, %31,25’i öğrencileri isimleri ve bireysel özellikleri ile tanıma, %25’i öğrencilerin dinledikleri müzik türünü anlama ve %12,5’i öğrencilerin yönlendirilmesi konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Buraya gelmeden önce ücretli olarak Ankara’da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir okulda çalışmışım. Öğrencilerle en azından bir tanışma esnasında neler yapmam gerektiğini orada biraz öğrendim. Oradaki seçtiğim şarkılar bile farklıydı. Öğrenciyi, grubu, bölgeyi tanımak çok önemli, aksi halde gruba hitap edemiyorsunuz. (Ö03)”. “Öğrencilere ben şey soruyorum; hangi tarz müzikleri sevdiklerini. Böylelikle öğrencilerin biraz da müzik bilgisi ortaya çıkıyor; bazıları birbirlerinden etkileniyor, ama etkilenmeseler de bir fikir ediniyorum; öğrencilerin müzik beğenisi, öğrencilerimin yaş grubunda günümüzün dinlenen müzik türleri hakkında. (Ö07)”. “Bölgesel farklılıklar var, malum ülkemizde doğusundan batısına, işte Orta Anadolu, Güney Doğu Anadolu vs. çok farklı durumlar yaşanabiliyor. Mesela denizden bahseden bir türkü olduğu zaman Doğu Anadolu’da yetişen bir çocuğun deniz görmeyiye anlaması gayet zor oluyor. Bu durumda dersimizi bölgesel şartlara, kültürel şartlara uyumlu hale getirmemiz gerekiyor. Mesela Şanlıurfa’da çalışırken İzmir Dağları’nı da öğretmemiz lazım, öte yandan “Urfa Dağlarında Gezer Bir Ceylan” parçasını da öğretmek lazım ki, çocuk bu derste benden de bir şeyler var diyebilin. (Ö11)”. “Tüm öğrencilerin isimlerini yazarım ben derste. Onların daha önceden bir enstrüman çalıp çalmadıklarını, ne kadar eğitim aldıklarını sorarım. Bunları not ediyorum ve daha sonra eğitim alanlar varsa olan enstrümanlar dahilinde sınıfta bunu sergilemeleri, ne çalıyor, ne yapıyor diye bakmak isterim. Daha sonra enstrümanları yoksa yanlarında bir sonraki derse getirmelerini, ne çalmışlar mesela göstermelerini isterim. Böylelikle sınıftaki diğer öğrenciler de arkadaşlarını dinlemiş, tanımış, enstrüman görmüş olur. (Ö04)”. “Öğrencilerin isimleriyle hitap etmeye özen göstermeye çalışıyorum. Hemen isimlerini öğrenmeye çalışıyorum. Çünkü bu öğrenciyi hem motive ediyor hem de kendi ismiyle hitap edilmesi motive ediyor... (Ö12)”. “Zaten içlerinde ilgili olanlar hemen ortaya çıkıyorlar. Onlarla daha özel ilgilenmeye çalışıyorum. İşte Güzel Sanatlar Lisesi’ne yönlendirme, hazırlık gibi. Böylece ilgisi olan öğrenciler daha çok motive oluyor, hatta bazen diğer arkadaşlarını da olumlu anlamda etkileyebiliyor. (Ö16)”.

Tablo 4. Disiplin Sağlamaya Yönelik Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Disiplin Sağlamaya	Sınıf yönetimi	Ö01, Ö02, Ö03, Ö08, Ö10, Ö13, Ö14	7	43,75
	Sınıf kurallarının belirlenmesi	Ö05, Ö08, Ö09, Ö11, Ö12, Ö16	6	37,5
	Malzeme kontrolünün yapılması	Ö01, Ö06, Ö11, Ö16	4	25

Tablo 4’de görüldüğü gibi, disiplin sağlamaya yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %43,75’i sınıf yönetimi, %37,5’i sınıf kurallarının belirlenmesi, %25’i malzeme kontrolünün yapılması ve %12,5’i ödüllendirme konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Yeni bir öğretmen öğrencilerin profilini bilmediği için, öğrenci yapısını bilmediği için belli bir tavrı kendine edinmeli ve her sınıfta öncelikle bu tavrı takınmalı. Çok fazla sert olmayan, çok fazla da yumuşak olmayan. Öğrenciyi ne rencide edecek şekilde, ne de çok fazla samimiyetin dozunu kaçırarak şekilde olmalı. (Ö10)”. “Öğretmen, öğretmen olduğunu öğrencilerine hissettirmelidir. Giyimi, konuşması ve hareketleri ile. Öğrencilerle aralarındaki mesafe ne çok uzak, ne de çok yakın olmalıdır. O aradaki ince çizgiyi iyi korumalıdır. (Ö12)”. “Ders öncesi sınıfa girmeden önce her zaman mutlaka sessiz olmaları gerektiğini söylüyorum. Sessiz olmuyorsa kapıdan içeri girmiyorum. Yüz ifademle, jest ve mimiklerimle belli ediyorum bunu. (Ö03)”. “Mutlaka blokflüt veya gitar çalarken aralarda dolaşıyorum, hani bütün öğrenciler duyabilsin ya da konuşmasınlar diye. Ona çok dikkat ediyorum. (Ö02)”. “Hiçbir zaman parmak kaldırmıyorlar, defterdeki yazıyı bitirmeden. Defteri yazacağım, yoklamayı alacağım. O sırada sadece başkanla iletişim kuruyorum. Eğer sorun bile varsa defterle ilgili, yoklamayla ilgili işler bittikten sonra parmak kaldırıyorlar. (Ö05)”. “Bir koro çalışmasına öğrencinin düzenli gelmesini sağlasınlar diyebilirim. Ders dışında topluyorum, bir sınıftan değil her sınıftan seçtiğim kişiler oluyor, ondan öğle arasında yapıyorum. 13:00’den 13:30’a kadar falan. Düzeni, disiplini sağlamak çok önemli. (Ö08)”. “Derse düzenli getirmelerini her hafta kontrol ederek sağlıyorum, artı eksi veriyorum. Üç ekside sözlünüze bir sıfır vereceğim diyorum. Yoksa düzenli getirmiyorlar. Bir hafta kontrol edip de, bir hafta kontrol etmediğim zaman yine gevşiyorlar, getirmeyenler oluyor. Onun için her sınıfta bir öğrenciye görev verdim, her hafta mutlaka kontrol ediyor. (Ö01)”. “Çok uygun fiyatta olmasına rağmen bir başkasının flütünü de getirmiş bulunuyorlar. O yüzden flütlere mutlaka isim yapıştırıyorum. Ciddiyetini ilk başta anladıktan sonra bunlara şöyle bir göz gezdirmek yetebiliyor. Bir de anlaşılıyor hangi sınıfta hangi öğrencinin getirmede. (Ö06)”. “Devamlı flütlerine, defterlerine, kitaplarına dikkat ediyorum, getirip getirmemiş olduklarını kontrol ediyorum. Ödevlerine bakıyorum, verdiğim ödevleri kontrol ediyorum. (Ö11)”. “Ben flütü kullanırken, herkesin flütünün kılıflı olması gerektiğini söylüyorum. Kılıfsız flüt gelmeyecek diyorum. Bunu alışkanlık haline getirmelerini istiyorum. (Ö16)”. “Derste bağırmadan ve doğru bir şekilde söylerlerse, etkinlikleri yaparlarsa yıldızla ya da gülen suratla ödüllendirme yapıyorum. Ödüllendirme abartılmamak koşuluyla çok gerekli. Mesela ben şu an sınıflarda işte en çok ödüllendirdiğim, en çok yıldız verdiğim öğrencileri konsere götüreceğimi söyledim. Derste çıt çıkmıyor, herkes eğleniyor, şarkılar sorunsuzca söyleniyor. Konsere götürmek için okul imkan sağlıyor. Öğretmenin başka bir ödül vermesi de mümkün. (Ö07)”.

Tablo 5. Öğretmenin Kendine Güveni

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Öğretmenin Kendine Güveni	Yönetme becerisi	Ö01, Ö02, Ö03, Ö06, Ö08, Ö10, Ö12, Ö16	8	50
	Beden dili	Ö05, Ö08, Ö09	3	18,75
	Ses ve nefes kullanımı	Ö12, Ö13	2	12,25

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmenin kendine olan güvenine ilişkin öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %50’si yönetme becerisi, %18,75’i beden dili ve %12,25’i ses ve nefes kullanımı konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öğretmen koro ya da çalgı topluluğunu yönetirken bütün çocukları takip edebilmelidir, hepsini görebilmeli. Göz teması çok önemli. (Ö08)”. “Yönettiği esere çok iyi hakim olması gerekiyor. (Ö10)”. “Korkak, heyecanlı bir şekilde başlarsa daha doğrusu öğrenciye de bunu hissettirirse, bir sene boyunca bunun acemiliği devam ediyor. Beden diliyle daha ciddi, daha korkusuz olduğunu öğrenciye belli etmeli. (Ö05)”. “Geçen haftalarda sesim çok kısılmıştı, ben bu konuda çok problem yaşıyorum. Sesi doğru kullanma. Bence şan derslerinde bu konu üzerinde durmalıyız, şan derslerinde sadece şarkı söyleme değil de sınıf içinde nasıl kullanacağız sesimizi. O yönde de bilgi almalıyız. Demek ki ben doğru konuşmayı ve şarkı söylemeyi tam olarak öğrenememişim. Bunun üzerinde durmalarını önerebilirim. Geçen sene bu yüzden rapor aldığım oldu, çünkü sürekli sesim kısılıyordu. (Ö12)”.

Tablo 6. Öğretim Yöntemleri İle İlgili Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Öğretim Yöntemleri İle İlgili Öneriler	Tekrar yapma	Ö01, Ö03, Ö09, Ö10, Ö15, Ö16	6	37,5
	Parçadan bütüne gitme	Ö01, Ö04, Ö09, Ö10	4	25
	Araç-gereç zenginliği sağlama (görsel, işitsel vb)	Ö02, Ö13, Ö14	3	18,75
	Müzik öğretim yöntemlerinin kullanılması	Ö01, Ö04, Ö08	3	18,75
	Müzik eğitiminin tüm boyutlarına (dinleme, söyleme, çalma gibi) hitap etme	Ö01, Ö06, Ö09	3	18,75

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretim yöntemleri ile ilgili öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %37,5’i tekrar yapma, %25’i parçadan bütüne gitme ve %18,75’i araç-gereç zenginliği sağlama, müzik öğretim yöntemlerinin kullanılması ve müzik eğitiminin tüm boyutlarına hitap etme konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Çok tekrar sıkı, az tekrar da öğrencinin tam öğrenememesine, yanlış öğrenmesine sebep olabilir. O yüzden öğretmen o kararı iyi tutturmalı, öğrencilerin sıkılmaya başladığı anı siz anlayabiliyorsunuz zaten. O öğrencilerin kapasitesine göre değişiyor. Bazı öğrenciler o şarkıyı söylemekten sıkılmıyorlar, öğrenmek için sürekli söylemeleri gerekiyor. O sınıflarda çok tekrar yapılabilir, ama bazı sınıfların düzeyi yüksek oluyor. O yüzden hemen anlıyorlar. (Ö10)”. “Kendimiz materyal ürettik, marakas, zil gibi çalgılar yaptık. Parşömen kağıdından davullar yaptık. (Ö07)”. “Nota öğretiminde el dizeği kullanıyorum, parmaklarımızı dizeğe benziyoruz. Bu şekilde oyun gibi öğreniyorlar. Bir düğmeyle basıyormuş gibi yapıyorum bileğime. Herkes el dizeğini açıyor, böylelikle notaları daha kolay öğreniyorlar. Yazılı olarak göstermektense bu nota öğretiminde daha kalıcı oluyor. (Ö08)”. “Teorik bilgilerin, çalgı ve ses eğitiminin sonrasında mutlaka zevk eğitimi yapıyorum. Yapmak zorundayım. Çünkü teorik eğitim verdikçe öğrenci müzikten, müzik dersinden uzaklaşıyor. Daha çok huysuzlanıyor. Bu yaşlar, özellikle ilkokul ve ortaokulda çok zor. Onlara bilgi aktarırım derken kaybettiğinizi görüyorsunuz. Zevk eğitimi ile müziğe, derse, öğretmene bağlanıyorlar, seviyorlar. Hem böylece öğrenci deşarj olmuş oluyor, müzik dersini daha çok benimsiyor. (Ö01)”.

Tablo 7. Hazırlık Yapılması Konusundaki Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Hazırlık Yapılması Konusundaki Öneriler	Öğrenci seviyesi	Ö01, Ö02, Ö03, Ö04, Ö10, Ö11	6	37,5
	Konu hazırlığı	Ö01, Ö02, Ö03, Ö06, Ö07	5	31,25
	Araç-gereç hazırlığı	Ö09, Ö11, Ö14	3	18,75
	Programa hakim olma	Ö12, Ö15	2	12,5

Tablo 7’de görüldüğü gibi, hazırlık yapılması konusundaki öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %37,5’i öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulması, %31,25’i konu hazırlığı yapılması, %18,75’i araç-gereç hazırlığı ve %12,5’i programa hakim olma konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Aslında çocuklar bir yandan dersi hem seviyorlar, ama bir yandan da biz müzik dersini ne yapacağız, neden müzik dersi var, müzisyen mi olacağız düşüncesi var. Yani böyle cahilce düşünceleri var, flüt çalıp ne yapacağız diye. Öğretmen çok uyanık olup, onların müziğe ihtiyaçları olduğunu, sanatın insanı beslediğini öğrencilerin seviyesine göre anlatabilmeli. (Ö03)”. “Öğretmen müzik dersinin müfredatını iyi bir şekilde bilmeli, hakim olmalı. (Ö12)”. “Anlatacağı konuya hakim olmalı. Çocuk şarkısı bile olsa, çünkü şarkının içinde eğer bir söz bile varsa, bilmedikleri bir söz onun anlamını bilerek, öğrencilerine yaşlarına uygun nasıl açıklayacağımı bilerek gitmeli derse. (Ö01)”. “Özellikle küçük sınıflarda dans figürleri eklenebilecek şarkılar seçmek için hazırlık yapıyorum. Çünkü

dans etmek hoşlarına gidiyor. Melodiyi, ritim çalışmalarını öyle hızlı kavıyorlar ki dansla birlikte. (Ö02)”. “Bulduğunuz yörenin müzik kültürünü tanımak gerekiyor, öğrenciler öncelikle neden hoşlanıyor. Çünkü öğretimde özelden genele, yakından uzağa gitmek gerekiyor, ona göre hazırlık yapmak gerekiyor. Hatta bu sene gelen müfettiş bana bu soruyu yöneltti. Bu yöreye ait türkülerini biliyor musunuz, yöreye ait türkülerini çocuklara öğretiyor musunuz dedi. Öğretmenliğimin ilk senesinde hiç dikkat etmemiştim bu yörenin türkülerine. Müfettiş söyleyince benim de aklım başıma geldi. (Ö03)”. “En azından bir gün önceden mutlaka hazırlık için bakılmalı, yani o anda bakmamalı, hani derse gireceği zaman ben ne yapacağım şimdi dememeli. (Ö06)”. “Şarkı öğretimi hazırlığında dikkat etmeli, çünkü bazen kitaplarda yazım hataları olabiliyor. Bu durumda yanlış öğretiliyor. Bunlara dikkat edilmesini söyleyebilirim. (Ö07)”. “Gerekli araç-gereç varsa onları götürüyorum, mesela bu hafta genel kültür olarak Mozart’la ilgili çocuklara materyal götürdüm. Onun dışında zaten enstrümanımı her zaman götürüyorum. Bu hafta saz götürdüm. Orgu her ders götürüyorum zaten. Zaten bir de flüt çalıyoruz.(Ö09)”.

Tablo 8. Planlamaya Yönelik Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Planlamaya Yönelik Öneriler	Yıllık plan	Ö02, Ö05, Ö06, Ö07, Ö10, Ö14	6	37,5
	Zümre toplantısı	Ö01, Ö02, Ö06, Ö08, Ö09	5	31,25
	Zaman yönetimi	Ö12, Ö04, Ö16	3	18,75
	Etkinlik takviminin oluşturulması	Ö08, Ö10, Ö11	3	18,75
	Öğrencilerin değerlendirilmesi	Ö09, Ö16	2	12,5

Tablo 8’de görüldüğü gibi, planlamaya yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %37,5’i yıllık plan, %31,25’i zümre toplantısı, %18,75’i zaman yönetimi ve etkinlik takviminin oluşturulması ve %12,5’i öğrencilerin değerlendirilmesi konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Yıllık planı yaşadığımız yere göre planlamalısınız. Bir müze gezisi var deniyorsa, ilçenizde veya ilinizde müze yoksa siz orayı yazamazsınız. (Ö10)”. “Zamanı çok etkili kullanmayı bir öğretmen öğrenmeli. Zaten süremiz çok kısıtlı, 40 dakika. Elbette yetersiz bir süre, dakikanın hakkını vermeli. Örneğin, öğrenciler şarkıyı yazarken öğretmenin çalması, söylemesi kulak aşinalığı oluşturabilir çocuklarda. (Ö12)”. “Sene içinde ne tür etkinlikler olacağı, bu etkinliklere hazırlık sürelerinin ne kadar olması gerektiği, aksiliklerin ya da plan değişikliklerinin olabileceği, buna göre ek sürenin ayrılması gerektiğini planlamak gerekir. (Ö11)”. “Öğretmenliğimin ilk yılında koro etkinlikleri için çok acele seçim yaptım. Herşeyi planlamak gerekiyor, her ayrıntıyı düşünmeli. Sonra bir de baktım ki, tabi acemilikten dolayı, kız-erkek sayısını dengesiz yapmışım. Sonra bunu dengelemek için takviye öğrenci almak durumunda kaldım. Bu sefer de sayı çok kalabalık oldu ve çok zorlandım. Plansızlık sonucu oldu bütün bunlar. Sadece takvimi oluşturmak değil, takvim oluşurken de her etkinliği ayrıntısıyla düşünmeli. (Ö01)”. “Not verirken nelere dikkat edileceğini hazırlarım. Örneğin; flütü doğru tutuşu, ritim uyumu, ses uyumu, tempo, entonasyon... Bu şekilde değerlendirme ölçeği hazırlarım. Yani en çok önerebileceğim şey sınavı neye göre yapıyoruz, çok önemli. Bu hem sizin açısından iyi oluyor, daha adil davranmış oluyorsunuz, hem de öğrenciler açısından. Öğrenci de en azından aldığı notu kabulleniyor. (Ö09)”.

Tablo 9. Şarkı Öğretimiyle İlgili Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Şarkı Öğretimiyle İlgili Öneriler	Ses aralıkları	Ö01, Ö02, Ö03, Ö05, Ö07, Ö08, Ö10, Ö11, Ö16	9	56,25
	Şarkıda söz unsuru	Ö04, Ö05, Ö07, Ö10, Ö011, Ö12	6	37,5
	Öğretmenin şarkıyı seslendirmesi	Ö03, Ö15, Ö06, Ö14, Ö16	5	31,25
	Çalgı eşliği yapılması	Ö03, Ö07, Ö08, Ö11	4	25
	Bedenin kullanımı	Ö01, Ö07, Ö08, Ö12	4	25

Şarkı öğretiminde basamaklar	Ö01, Ö05, Ö15, Ö16	4	25
Ses ve nefes kontrolü	Ö03, Ö07, Ö09, Ö10	4	25
Doğru ve temiz söyleme	Ö07, Ö08, Ö15, Ö16	4	25

Tablo 9’da görüldüğü gibi, şarkı öğretimiyle ilgili öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %56,25’i ses aralıkları, %37,5’i şarkıda söz unsuru, %31,25’i öğretmenin şarkıyı seslendirmesi ve %25’i ise çalgı eşliği yapılması, beden kullanımı, şarkı öğretimindeki basamaklar, ses ve nefes kontrolü ve doğru-temiz söyleme konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Şarkıların çocukların seslerine uygun olması çok önemli, dikkat edilmesi gerekiyor. (Ö12)”. “Müzik öğretmeni demek şarkıları bilen demek değil, şarkıları iyi öğretebilen demek. Şarkıyı güzel söylemek, doğru ve temiz söylemek demek. Ben söylerim, öğretirken, zevk eğitiminde mutlaka söylüyorum şarkıyı. (Ö10)”. “En çok parçayı öğrenirken çocukların ritim tutmasını istiyorum. Marakaslarını, ritim çubuklarını her zaman getirmelerini istiyorum. Bu da dinamiklik katıyor esere. Ben çalgıyla çalarken onlar da ritim tutuyor. (Ö03)”. “Eğer uygunsa, özellikle küçük sınıflarda dans figürleri de ekleyerek veya vücudumuzdan çıkan sesleri de ekleyerek şarkıyı süslemiş oluyoruz. Böylece eğlenerek öğreniyorlar. (Ö08)”. “Şarkıda zor olan kısımları ayrı çalıştırıyorum. Parçadan bütüne gidiyorum. (Ö04)”. “Müzik öğretmeni bağırmanın şarkı söylemek olmadığını öğretmeli. Nefesini kullanmayı oyunlarla, örneklerle öğretmeli. Şarkı söylerken birlikte söylenmesi gerektiği, birbirlerini dinlemeleri gerektiği anlatılmalı. (Ö09)”. “Derslerde ve koroda çocukların aralarına giriyorum, acaba doğru söylüyorlar mı, yanlış söylüyorlar mı diye. Uyarıyorum. Yanlış olan yerlerde durduruyorum, çocuklar burası böyle değil yanlış okuyorsunuz, böyle okumanız gerekir diyorum. (Ö07)”.

Tablo 10. Çalgı Öğretimiyle İlgili Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Çalgı Öğretimiyle İlgili Öneriler	Teknik ve çalgının korunması	Ö01, Ö03, Ö04, Ö05, Ö07, Ö08, Ö09, Ö10, Ö13	9	56,25
	Öğretmenin çalgı çalması	Ö02, Ö05, Ö08, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16	7	43,75
	Çalgı ile eşlik yapılması	Ö01, Ö03, Ö04, Ö09, Ö16	5	31,25
	Öğrencinin çalgı çalmaya isteklendirilmesi	Ö09, Ö10	2	12,5

Tablo 10’da görüldüğü gibi, çalgı öğretimiyle ilgili öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %56,25’i teknik ve çalgının korunması, %43,75’i öğretmenin çalgı çalması, %31,25’i çalgı ile eşlik yapılması ve %12,5’i öğrencinin çalgı çalmaya isteklendirilmesi konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Çalgılarımızı nasıl kullanıyoruz, nasıl temizleriz anlatıyorum ilk başta. Tenefüslerde sürekli ellerinde flüt öttürüyorlar, daha yeni öğrenmeye başladığımız için. Onlara gereksiz üfleyenleri görürsem toplarım diyorum. Öyle yapınca üflemiyorlar. Temizliğini anlatıyorum, içinin nasıl temizleneceğini. Düşürmemeleri, çarpmamaları gerektiğini anlatıyorum. (Ö05)”. “Çalgılarının bakımı, çalgıları nasıl saklamaları gerektiği, çarpmamaları gerektiği gibi bilgiler veriyorum. Çalgının kutusuna, kılıfına konması gerektiğini söylüyorum. Tenefüslerde öylesine bırakıyorlar, çalgılar düşüyor, çok kızıyorum bu açıdan. Mutlaka kılıfına koyacaksınız çalıştıktan sonra diye uyarıyorum. Çalgınız düşerse içinde çatlaklar oluşabilir, kırılabilir, zarar görebilir diyorum. Bu da bir daha kullanamamak demektir diyorum. O zaman daha dikkatli olmaya çalışıyorlar. (Ö07)”. “Çalgıyı öncelikle öğretmenin kendisi çalarak göstermeli. Çocukların da yapabileceği seviyede bunları sunmalı, çalgıyı önce sevdirmeli çocuklara. Daha sonra öğretmeye başlamalı bence. Yani çalmanın zor olmadığını önce çocuklara anlatmalı. Çünkü çocuklar daha çok korkarak yaklaşıyor, ben bilemiyorum diye istemiyor çalmayı mesela. (Ö11)”. “Öğretmen çalgısını götürdüğü zaman öğrencilerin çok fazla dikkatini çekiyor. Mesela direk sınıfa girer girmez elinizdeki çalgı ne, elinizdeki kutuda ne var, bize çalacak mısınız, yani çok mutlu oluyorlar. Derse motive ediyor

onları. Eşlik ederseniz daha istekli çalışıyor ya da söylüyorlar. Sınıf hakimiyetiniz de kolaylaşıyor. (Ö12)”. “Bir kere çalgı öğretiminde ilk başta çocuk korkuyor. Yani iyi çalabilir miyim? O kadar garipsiyor, yadırgıyor ki. Enstrüman çalmadan önce öğrencilere çalgının çok basit olduğunu, çalışıldığında herkesin çalabileceğini anlatmalı. Ondan sonra da zaten teknik olarak başlamalı enstrümana. Öğrenci doğru teknikle başlamalı. Eğer yanlış teknikle başlarsa zaten ilerlediği vakit bir yerde takılıp kalacaktır. (Ö09)”. “Çocukları çalgı çalmaktan soğutmayacak şekilde, onların üzerine çok fazla baskı uygulamayacak şekilde, daha çok sevdirmeye yönelik olmalı diye düşünüyorum. (Ö10)”.

Tablo 11. Çalgı ve Ses Toplulukları

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Çalgı ve Ses Toplulukları	Koro düzeninin sağlanması	Ö01, Ö02, Ö03, Ö06, Ö09, Ö10, Ö11	7	43,75
	Öğretmenin ses ya da çalgı ile eşlik etmesi	Ö01, Ö02, Ö04, Ö07, Ö10, Ö11	6	37,5
	Teknik terimlerin kullanımı	Ö08	1	6,25

Tablo 11’de görüldüğü gibi, çalgı ve ses topluluklarına yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %43,75’i koro düzeninin sağlanması, %37,5’i öğretmenin ses ya da çalgı ile eşlik etmesi ve %6,25’i teknik terimleri kullanımı konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Yönetirken bütün öğrencileri gözlemlemeye çalışıyorum. Hepsini mutlaka görebileceğim biçimde diziyorum. Hepsine bakarak, hepsi ne yapıyor, nasıl duruyor, nasıl söylüyor kontrol ediyorum. (Ö03)”. “Yönetimde birliktelik önemli. Onların birlikte çalabilmesi veya hep birlikte söyleyebilmesi. Öncelikle bunu vurguluyorum çocuklara. Benim yönlendirmeme göre söylememiz veya çalmamız gerekiyor. (Ö10)”. “Öğretmen de yönetirken söylemeli ve söylemeyen çocukların gözünün içine bakmalı. Bu daha etkili oluyor. Çünkü bazıları söylemiyor ya da sallanıyor. (Ö11)”. “Özellikle küçük sınıflarda öğretmen bir taraftan çok teknik terim kullanmamalı, ama öbür taraftan da teknik terimlerin neler olduğuna dair öğrencilerde kulak dolgunluğu oluşturmamalı. Demek istediğim, burada 3 vuruş uzatıyoruz değil de, çocukların basit bir şekilde 1-2-3 diye bunları parmağıyla saymasını öğretmeli veya çocuk diline indirgeyerek başlanmalı. Çünkü başlangıçta çocuk vuruş nedir bilmediği için onları korkutmadan yavaş yavaş terimlerin anlamları öğretilmeli. (Ö08)”.

Tablo 12. Müzik Dersine Önem Verilmesiyle İlgili Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Müzik Dersine Önem Verilmesiyle İlgili Öneriler	Müzik odasının edinilmesi	Ö01, Ö02, Ö03, Ö04, Ö05, Ö06, Ö07, Ö08, Ö09, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	16	100
	Müzik dersinin algısı	Ö01, Ö02, Ö03, Ö04, Ö05, Ö06, Ö07, Ö08, Ö09, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	16	100
	Müzik araç-gereçlerinin edinilmesi	Ö01, Ö02, Ö03, Ö04, Ö05, Ö06, Ö07, Ö09, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16	13	81,25
	İdare ve diğer branş öğretmenlerine müzik dersinin öneminin anlatılması	Ö01, Ö05, Ö07, Ö08, Ö09, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	10	62,5
	Ailelerin müzik eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi	Ö01, Ö03, Ö04, Ö08, Ö09, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16	9	56,25
	Dersin ilgi çekici hale getirilmesi	Ö04, Ö10, Ö15, Ö16	4	25
	Çalgı kullanımı	Ö05, Ö06, Ö16	3	18,75

Tablo 12’de görüldüğü gibi, müzik dersine önem verilmesine yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin tamamı (%100) müzik odasının edinilmesi ve müzik dersinin algısı, %81,25’i müzik araç-gereçlerinin edinilmesi, %62,5’i idare ve diğer branş öğretmenlerine müzik dersinin önemini anlatılması, %56,25’i ailelerin müzik eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi, %25’i dersin ilgi çekici hale getirilmesi ve %18,75’i çalgı kullanımı konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Müzik öğretmeni dersinin önemini anlatmalı, göstermeli. Yaşadığım bir olayı anlatayım: Bir gün derse girdiğimde erkek öğrencilerin olmadığını gördüm. Neredeler diye sordum. Dediler ki güreş kulübü varmış, müdür bey toplamış bunları, güreş çalıştıracakmış. Müdür aynı zamanda beden eğitimi öğretmeni. Peki neden benden izin almadan gittiler dedim. Çocuklar öğretmenim bu ders önemsiz ders ya, önemsiz derslerde alıyolar dediler. Gururum kırıldı sanki, bunun üzerine müdür beyle yumuşak bir dille konuştum, özür diledi. (Ö01)”. “Flüt grubu kurdum. Onlarla çeşitli etkinlikler yaptık. Ama çok sıkıntı yaşadım, çok devamsız öğrenciler oldu. Pek ailelere göndermek istemedi. Tek tek ailelerle, bazen birkaç defa görüşmek durumunda kaldım. (Ö04)”. “En büyük sorun müzik dersinin algılanışı, özellikle daha önce müzik öğretmeniyle ders yapmamış sınıflarda dersinin şarkı söyleme ve eğlenme dersi olarak görülmesi. Müzikteki konuların öğrenilmesi gereken bilgiler olduğunun farkında değiller. Bunu fark ettikten sonra matematikten zor diyorlar zaten. Biraz teknik bilgiler içeren bir ders olduğunu kabullenmeli çocuklar. (Ö05)”. “Müzik dersini sevmeyen öğrencilerle koro çıkarttım, çok zorlandım ama çok büyük alkış aldık. Bu öğrenciler müzik dersini sevmiyorlardı. Müzik dersini değil; şarkı söylemeyi, herhangi bir ders işlemeyi sevmeyen çocuklar. Okula zorunluluktan veya yapacak bir şey olmadığı için geliyorlardı. Ama koro çıkarttıktan sonra çocukların kendilerine güvenleri arttı. Bir de okuldaki öğrencilerin onlara bakışları çok değişti. Onların bir şeyler yapabildiklerini gördüler. Onlarda sahneye çıkıp kendilerinin bir şeyler yapabildiklerini gördüler. Sonra müzik dersine bakışları değişti. (Ö06)”. “İlgiyi doğurmak çok önemli, hiç ilgi olmayan sınıflar var. Bunun için çok didiniyorum, çok yoruluyorum. Öğrencilerin seviyesine göre ilgi çekebilecek, öğrenebilecekleri ne tür etkinlikler yapsam, nasıl farklı olsa da hoşlarına gitse diye sürekli arayış içerisindeyim. (Ö04)”. “Benim sürekli kullandığım bir panom var, müzikle ilgili güncel olaylar, bilgiler, öğrenci başarıları gibi konuları sürekli değiştirerek asıyorum. Her hafta öğrenci grubu seçiyorum, benimle birlikte onlar da araştırıyor. Bu hafta müzikle ilgili neler olmuş, neler bitmiş, güncel olaylar, popüler müzikte neler oluyor, neler bitiyor, sanatçılık nereye gidiyor, Atatürk’ün sanata verdiği önem... Bunlarla ilgili küçük küçük herkes gazetelerde varsa gazetelerden ya da internetten buldukları küçük yazıları getiriyorlar, panoya asıyoruz. Bu bir hafta panoda duruyor, ondan sonra hep değiştiriyoruz. Çünkü öğrencinin ilgisini sürekli değişikliklerle çekmek gerekiyor. Kısacası güncel olan olayları sadece müzik açısından inceliyoruz. Ayrıca benim kitaplardan baktığım yazıları da ekliyorum. Herkes ders bitiminde inceleyip çıkarsa bir şeyler öğrenir diye düşünüyorum. Bazen de derse girdiğim zaman dersin başında dikkati panoya çekiyorum. Bu şekilde günden güne öğrenci seviyesi de yükseliyor. (Ö10)”.

Tablo 13. Karşılaşılan Özel Durumlar

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Karşılaşılan Özel Durumlar	Kaynaştırma ya da özel eğitim öğrencileri	Ö01, Ö17, Ö13, Ö16	4	25
	Sınıf yönetimi problemlili sınıflar	Ö15, Ö16	2	12,5

Tablo 13’de görüldüğü gibi, karşılaşılan özel durumlara yönelik öneriler incelendiğinde, öğretmenlerin %25’i kaynaştırma ya da özel eğitim öğrencileri ve %12,5’i sınıf yönetimi problemlili sınıflar üzerinde durmuşlardır. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Bedensel çalışmalar özel eğitim öğrencileri için daha uygun olabiliyor. Somut örnekler vermek, soru sorduğunuz zaman yanıtı normal bekleme süresinden biraz daha uzun beklemek, sabırlı davranmak, sevecen olmak, uygulamalı çalışmalar yapmak... Yeni öğretmenler bunları göz önünde bulundurmalı. (Ö11)”. “Özellikle ders işleyemediğim sınıflarda müzikli ama kurallı oyunlar daha etkili. Hem enerjilerini boşaltacaklar, hem de kuralların dışına çıkmamalarını sağlayarak kontrol edebileceksiniz. (Ö12)”.

Tablo 14. Mesleki Gelişime Yönelik Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
------	-------------	------------------------	---	---

Mesleki Gelişime Yönelik Öneriler	Alanla ilgili etkinlik ve eğitimlere katılım	Ö03, Ö04, Ö05, Ö08, Ö09, Ö014, Ö15	7	43,75
	Mevcut çalgıyı iletme	Ö01, Ö05, Ö07, Ö09, Ö10, Ö16	6	37,5
	Yeni çalgıları çalmayı öğrenme	Ö07, Ö09, Ö10, Ö16	4	25
	Alanla ilgili yayınları takip etme ve okuma	Ö11, Ö14, Ö15	3	18,75
	Kaynak edinme	Ö02, Ö9	2	12,5

Tablo 14’de görüldüğü gibi, mesleki gelişime yönelik öneriler incelendiğinde öğretmenlerin %43,75’i alanla ilgili etkinlik ve eğitimlere katılım, %37,5’i mevcut çalgıyı iletme, %25’i yeni çalgıları çalmayı öğrenme, %18,75’i alanla ilgili yayınları takip etme-okuma ve %12,5’i kaynak edinme konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Artık eskisi gibi değil. Seminerlere ulaşmak daha kolay. Üniversitelerin etkinliklerinin yanı sıra her şehre, hatta ilçelere gelen eğitimler var. Müzikli oyunlar, öğretim yöntemlerinin uygulanması, yeni şarkılar, çalgılar üzerine seminerler, çalıştaylar yapıyorlar. Yeni öğretmen adaylarına öneririm, çok yararlı oluyor. Yeni bir nefes katıyorsunuz kendinize, tazeleniyorsunuz. (Ö03)”. “Buraya geldiğimde öğrenciler tarafından keman çaldığımda ‘öğretmenim şunu da çalar mısınız, bunu da çalar mısınız’ deniliyor ama özellikle bu kendi öğretmenlerimiz veya çevremiz tarafından ‘şunu çalıyor musun, bunu çalıyor musun’ diye birçok istekle karşılaşmıştım. Elimde notalarla çıkıyordum. Çalmak da istiyorum, çünkü bir müzik öğretmeni gelmiş ve bir şey çalsın istiyorlar. Bu sırada da eskilerden örnekler: ‘Bir müzik öğretmenimiz vardı, keman çalardı, notasız çalamazdı’ deyip, böyle bir hataymış, bir suçmuş gibi ayıplayarak söylüyorlar bunu. Ben çalmak, çalgıma çalışmak zorunda hissettim kedimi ve çalmak istedim. (Ö01)”. “Farklı enstrümanlar gerçekten dersi çok renklendiriyor. Mesela ben gitar gitar alıp, kendim öğrenmeye veya buradaki gitar öğretmeniyle çalışmaya başladım. (Ö07)”. “Bir öğretmen en azından bir saz bilmeli. Şimdi siz tutup da bir türkü öğretirken çalgı olarak gitar çalmanız veya klasik batı müziği ile ilgili bir enstrüman çalmanız uygun olmaz. Bir türkü en güzel bağlamayla öğrenilir. Bir müzik öğretmenin her şeyden önce bağlamayı bilmesi gerekir. (Ö09)”. “Benim gördüğüm ilk bakışta gerekli olan gerçekten bağlama. (Ö10)”. “İlçede tek müzik öğretmeniyim. Şunu anladım, tek yönlü olmayacaksınız müzik öğretmenliğinde. Çok yönlü olacaksınız. Tek bir çalgıda olmayacaksınız. Kendim çalışıyorum. Çok yönlü bir müzik öğretmeni olmak istiyorum, yeni çalgılar öğreniyorum. (Ö16)”. “Bir öğretmen istediği taktirde vakti oluyor. Alanla ilgili her geçen gün yeni kitaplar yayınlanıyor, dergiler çıkıyor. Takip etmeli, okunmalı. (Ö11)”. “Öğretmene kaynak edinmesini önerebilirim. Öğrenciyken çok fazla kaynak biriktirsin, nota biriktirsin. Onun ihtiyacını ben çok hissediyorum şu anda, internette de bulmaya çalışıyorum. Ama elinde kaynak olması bambaşka. (Ö02)”.

Tablo 15. Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Öneriler

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmenler	f	%
Ders Dışı Etkinliklere İlişkin Öneriler	Çalgı kursları	Ö01, Ö04, Ö06, Ö11	4	25
	İlgi çekici etkinlikler hazırlayabilme	Ö12, Ö15, Ö16	3	18,75
	Ortak etkinlikler düzenleme	Ö01, Ö08	2	12,5
	Etkinlik süresi	Ö13	1	6,25
	Müzik kulüpleri	Ö03	1	6,25
	Prova	Ö02	1	6,25
	Araç-gereç hazırlığı	Ö07	1	6,25

Tablo 15’de görüldüğü gibi, ders dışı etkinliklere ilişkin öneriler incelendiğinde, öğretmenlerin %25’i çalgı kursları, %18,75’i ilgi çekici etkinlikler hazırlayabilme, %12,5’i ortak etkinlikler düzenleme ve %6,25’i etkinlik

süresi, müzik kulüpleri, prova ile araç-gereç hazırlığı konuları üzerinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşme dökümlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Halk Eğitim benden de istiyor, çalgı kursu. Böyle şeylerle de karşılaşacaktır öğretmenlerimiz. Halk Eğitim bünyesinde oluyor genellikle, özel ders vermek yasak çünkü. (Ö04)”. “Hem öğrencilerin söyleyebileceği, hem de izleyicilerin dinlediklerinde zevk alacağı ve belki de katılabilecekleri eserler seçmek daha etkili oluyor. (Ö12)”. “Müzik öğretmeni ortak etkinlikler düzenlemeye hazırlıklı olmalı. Çünkü ben bazı müzik öğretmenlerinin “keşke böyle bir şey istemeseler” deyip bu durumdan kaçmak istediklerini gördüm. Hatta son anda rapor alan oluyor, hoş karşılanmıyor tabi. Çalgımızda zayıf olmamız gerekiyor. Çalgısında zayıf olan arkadaşlarımız kaçmayı planlıyorlar daha doğrusu. Böyle bir etkinlikte yer almayı yük gibi, zorunluluk gibi görüyor. Aslında biz eğleniyoruz yaparken. Böyle durumlara hazırlıklı olmalı yeni öğretmen arkadaşlarımız. Çünkü beklenti içerisinde insanlar, bir program, bir etkinlik, bir eğlence. (Ö01)”. “Sunuşlarla, oyunlarla, danslarla kısa bir program hazırlıyorum. Zaten genellikle kısa tutulması isteniyor. Öğrencilerin yaşları küçük olduğu için özellikle yarım saati ya da en fazla bir saati geçmemesi gereken programlar sunuyoruz. (Ö10)”. “Koroyu hazırlarken çocukların sıraya geçmesi, sahneye giriş çıkışları, sahneden duruşları gibi konuları iyi ayarlamalarını söyleyebilirim. Çünkü ben hiç dışarıda prova almamıştım, dışarıda prova almadığımdan çocuklar nasıl sıraya gireceklerini bilemediler. Yani çok karışıklık yaşandı, o açıdan mutlaka önceden bir prova almalarını söyleyebilirim. (Ö02)”.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar arasında yoklamanın alınması, müzik odasının korunması ve sınıf oturma düzeninin oluşturulması öğretmenlerin her zaman yapmaları gereken görevler arasında yer almaktadır. Benzer şekilde Yurtal ve Yontal'ın (2006: 417) araştırmasında da öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri arasında oturma düzenine dikkat etme bulunmaktadır. Bu öğrencilere kazandırılması gereken temel sorumluluklar arasında yer almaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin iletişim konusuna önem verdikleri görülmektedir. İletişimin öğrencilerle (%50), mezun olunan okulla (%43,75), okul öğretmenleri (%25) ve idaresiyle (%25) ve diğer müzik öğretmenleriyle (%18,75) olmak üzere farklı boyutları üzerinde durmuşlardır. Bu durum göreve başlamış müzik öğretmenlerinin iletişim becerileri konusunu sınıf içi akademik süreçleri ön sıraya yerleştirerek temel aldıkları düşündürmektedir. Bu bulguya benzer şekilde Korkmaz, Saban ve Akbaşı'nın (2004: 273) yapmış olduğu çalışmada göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin de velilerle iletişim sağlamada ve okul-çevre ilişkisini kurmada zorlandıkları görülmektedir. Bu durum göreve yeni başlayan öğretmenin motivasyonunu düşürecek, bulunduğu çevreye karşı olumlu tutum geliştirmesini engelleyecek ve en kısa zamanda o çevreden uzaklaşmanın yollarını aramaya başlayacaktır.

Görevdeki müzik öğretmenleri, öğrencileri farklı yönleriyle tanımının da öğretmen adayları için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Olumlu etkiyi yaratmak ve öğrencileri doğru yönlendirebilmek müzik eğitiminin temel amaçlarından biridir. Bunun yollarından birisi de öğrencileri iyi ve doğru tanımadır. Bunun için öğrencilerin bireysel özelliklerinin yanı sıra Bozkurt ve Zahal'ın da belirttiği gibi (2015: 543) öğrencilerin duygu durumlarının ve müzikal eğilimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarından biri olarak katılımcı öğretmenler müzik eğitiminde disiplini sağlamaya yönelik önerilerde bulunmuşlardır, çünkü disiplini sağlama ve korumaya ilişkin aday öğretmenlerin zorluklarla karşılaşacaklarını düşünmektedirler. Öte yandan genç ve deneyimsiz öğretmenlerin çoğunun sınıfta disiplini oluşturmaya yönelik zorluklarla karşılaşmaları oldukça doğaldır. Korkut ve Babaoğlu (2010: 147) öğretmenliğin ilk yıllarında, sınıf yönetiminin öğretmenlerin zamanının önemli bir bölümünü aldığını belirtmektedirler.

Katılımcı müzik öğretmenleri aday müzik öğretmenlerine kendilerine güven konusunda da önerilerde bulunmuşlardır. Müzik öğretmenlerinin alan yeterliliklerinin olması, öz yeterlik inancını da beraberinde getirecektir. Yılmaz ve diğerleri (2004: 805) öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi bir eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, müzik öğretimindeki öz yeterlilikleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu; kendine güvenen, yeteneklerinin farkında olan, başarabileceğine inanan öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı yapacak yöntemleri deneme, öğrenme ve uygulama isteklerinin arttığı düşünülmektedir (Afacan, 2008: 2).

Katılımcı öğretmenler derse ve etkinliklere hazırlık yapılması konusunda da öneriler getirmişlerdir. Hazırlıklar öğrenci seviyesi (%37,5) ve konu hazırlığı (%31,25), araç-gereç hazırlığı (%18,75) ve programa hakim olma (%12,5) ana başlıkları altında toplanmıştır. Bütün bunlar yapıldığında öğretmen, öğrencilerin akademik motivasyonunu sağlayabilecek ve arttırabilecek ve böylelikle yüksek akademik başarıya ulaşabilme oranı artacaktır. Gorham ve Millette (1997) öğretmenlerin motive edici davranışları arasında ders araç gerecini hazırlayarak doğru, bilgili ve yeterli kullanma ile derse yaptığı hazırlık sonucu gerçekleştirdiği sunum becerisini saymışlardır.

Şarkı öğretimi konusunda katılımcı öğretmenler şarkı öğretimindeki basamaklar, ses ve nefes kontrolü ve şarkı öğretiminde beden rolü üzerine aday öğretmenlere önerilerde bulunmuşlardır. Şarkıdaki ses aralıkları (%56,25), şarkıda söz unsuru (%37,5) ve öğretmenin şarkıyı seslendirmesi (%31,25) şarkı öğretimi başlığı altında en çok üzerinde durulan konulardır. Katılımcı öğretmenler şarkı öğretiminin yanı sıra çalgı öğretimiyle ilgili de öneriler sunmuşlardır. Çalgı öğretimiyle ilgili olarak öğretmenin çalgı çalması (%43,75), çalgı ile eşlik yapılması (%31,25) ve öğrencinin çalgı çalmaya isteklendirilmesi (%12,5) gibi konularla çalgı eğitiminin sevdirilmesi konusu ağırlıklı olarak yer almaktadır. Bu konuda Karataş ve Kılıç (2017: 568) müzik derslerinde verilen çalgı eğitiminde öğretmenlerin amacının öncelikli olarak kullanılan okul çalgılarını çocuklara sevdirebilmek olduğunu belirtmişlerdir. Çalgı ve çalgı eğitimini sevmenin, çalgı öğretiminde kolaylık sağlayabilecek en büyük faktörlerden biri olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcı öğretmenler okullarda oluşturdukları çalgı ve ses topluluklarında dikkat ettikleri noktalara değinmişlerdir. Koro ve çalgı toplulukları yoluyla yapılan eğitim öğrencilerin ruhsal gelişimlerini, koro disipliniyle birlikte özdisiplinin gelişimini ve sorumluluk duygularının gelişimini sağlayacaktır. Dolayısıyla bu eğitim sırasında katılımcı öğretmenlerin vermiş oldukları öneriler aday öğretmenler için yararlı olacaktır. Çünkü Gün Duru'nun (2014: 162) da belirttiği gibi, müzik öğretmeni adayları, mesleklerine toplumun önyargı ile yaklaştığını, müzik öğretmenliğinin kabul görmeyen ve önemsiz bir meslek olarak algılandığını düşünmektedirler. Ayrıca katılımcı öğretmenler müzik dersine gereken önemin okul idarecileri, diğer branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler tarafından verilmesi için de öneriler sunmuşlardır.

Göreve başlamış müzik öğretmenleri, aday müzik öğretmenleri için, mesleki gelişimlerine yönelik olarak sürekli çalışma yapmaları, öğretmen niteliklerine uygun olarak iyi düzeyde alan bilgisine sahip olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeye ilgili olarak yapabilecekleri etkinlik ve çalışmalarını da belirtmişlerdir. Ders dışı etkinliklere yönelik öneriler içerisinde öğrenci ilgi ve isteği (%18,75), ders dışı etkinliklerin yapılabileceği sağlıklı ortamların oluşturulması (%50), yapılan ders dışı etkinliklerin planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak oluşturulması (%43,75) bulunmaktadır.

Sonuç olarak, öğrencilerin müzik eğitimi açısından sağlıklı gelişimlerinin sağlanması, öğretmen adaylarının başarılı ve verimli bir mesleki süreç geçirebilmeleri açısından deneyim sahibi öğretmenlerin yaşantı ve birikimlerinden yola çıkarak sunmuş oldukları önerilerin dikkate alınması ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

Gerek öğrencilerle, gerek velilerle, gerekse diğer branş öğretmenleriyle müzik öğretmenin iletişim kuvvetli olmalıdır.

Okul yönetimleri göreve yeni başlayan öğretmenler için destekleyici çevreler oluşturmalıdır.

Derste işlenecek konu, uygulanacak yöntem ve sınıf mevcuduna göre sınıfta farklı oturma düzenleri oluşturulabilir.

Öğretmen görev yaptığı bölgenin/yörenin müzik kültürü hakkında bilgi edinmelidir.

Müzik dersine ilişkin kurallar net bir şekilde belirlenmeli ve bu kurallar öğrencilerle paylaşılmalıdır.

Müzik öğretmeni almış olduğu alan bilgisini, öğretmenlik alan bilgisini ve öğretmenlik meslek bilgisini kullanabilmelidir.

Müzik öğretmeni derslere hazırlıklı olarak girmeli, derslerde öğrencilerin derse olan ilgisini çekmek ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek için araç-gereç zenginliği sağlamalıdır.

Müzik öğretmeni işleyecek olduğu konuya, karşılaştığı ihtiyaç ve durumlara göre en uygun gördüğü öğretim yöntemlerini seçebilmeli ve bu yöntemi konuya uyarlayabilmelidir.

Öğrencilerin ilgilerini arttırmak için müzik derslerinde tek bir çalgıya bağlı kalınmamalı, birden fazla çalgı kullanılmalıdır.

Öğretmen mesleki süreçlerinde kendini geliştirmeli, alanla ilgili eğitimlere katılarak değişikliklere uyum sağlamalı, yeni kaynakları araştırmalı, okunmalı ve eksikliklerini gidermelidir.

Kaynaklar

Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretmenliği Öz Yeterlilik Ölçeği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 9, Sayı 1, 1-11.

Bozkurt, S. S. ve Zahal, O. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Duygu Durumlarına Göre Dinledikleri Müzik Türlerinin İncelenmesi. JASSS International Journal of SocialScience, 39, s.541-567.

- Frederickson, William E. & Hackworth, Rhonda, S. (2005). Analysis of First-Year Music Teachers' Advice to Music Education Students, *Application of Research in Music Education*, 23 (4), s.4-11.
- Gorham, J. ve Millette, D. (1997). A Comparative Analysis of Teacher and Student Perceptions of Sources of Motivation and Demotivation in College Classes. *Communication Education*, 46(4), s.245-261.
- Gün Duru, E. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarının Gözüyle Müzik Eğitimi. *JASSS The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 25-I, s.157-163.
- Karataş, Y. ve Kılıç, I. (2017). Ortaöğretim Düzeyi Müzik Derslerinde Kullanılan Okul Çalgıları ve Bu Çalgıların Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 26, s.565-601.
- Kelly, S. N. (2003). A time-use analysis of student intern verbal and non-verbal teaching behaviour. *Contributions to Music Education*, 30 (1), s.55-68.
- Korkmaz, İ.; Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 38, s.266-277.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 26, s.146-156.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve diğerleri. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 9-11 Eylül 2004.
- Yurtal, F. ve Yontar, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 15, Sayı 2, s.411-424.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müziksel Özgeçmişlerinin İncelenmesi

Prof.Dr. Ilgım KILIÇ TAPU

İzmir Demokrasi Üniversitesi, ilgimkiloc@gmail.com

Özet

Nitelikli bir müzik eğitimi gerçekleştirme ve öğrencilere bilinçli bir şekilde müzik sevgisini aşılama sınıf öğretmenlerinin sorumluluğu büyüktür. Sınıf öğretmeninin almış olduğu temel müzik eğitimi ve bireysel müzik alışkanlıklarıyla öğrenciye iyi bir örnek olması beklenir. Bu araştırmada Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı öğretmen adaylarının müziksel birikim, deneyim ve özgeçmişlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarına müziksel yaşantı, deneyim, birikim ve özgeçmişlerini yansıtmaları için bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunlukla eğitim yaşantıları sırasında sağlıklı ve düzenli bir müzik eğitimi alamamış olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yeterli zaman bulamama, ailenin destek olmaması ya da öğretmen desteğini bulamama gibi nedenlerle isteğe bağlı olarak katılmış oldukları bireysel müzik etkinliklerinden kısa sürede ayrıldıklarını, öğrenilen bilgi ve becerilerin kalıcı olmadığını, öğrendikleri temel müzik bilgi ve becerilerini yaşamlarında etkin hale getiremediklerini ve ilişkilendiremediklerini ortaya koymuştur. Diğer taraftan, müziği ve müzik dinlemeyi sevdiğini, müziğin kendilerini sosyalleştirdiğine ve özgüven kazandırdığına inandıklarını, yaşamlarında müziğe dair bir etkinlik ya da uğraş içerisinde bulunmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, sınıf öğretmeni, müziksel özgeçmiş

Giriş

Müzik eğitimi, bireylerin ruhsal ve sosyal gelişimine katkı sağlaması, günlük yaşantıda var olan ve her an çevrede duyulan pek çok müzik türünü konu edinmesi nedeniyle öğretmen adaylarının mesleki yaşantısına geçmeden önce de iç içe olduğu ilgi alanı, bilgi, beceri, değer ve yetkinlikleri içeren bir ders olarak programlarda yer almaktadır. Müzik, günlük yaşam içerisinde okulda, evde, aile ortamında, sokakta, toplu taşıma araçlarında vb. kısaca yaşamın tamamında yer alan bir olgudur. Biber Öz'ün (2001: 102) belirttiği gibi; müziğin insandan insana uzanan evrensel bir dil olması, dili, dini ayrı insanları aynı ezgide birleştirecek güce sahip olması, ona, diğer sanat dalları içerisinde ayrı bir yer, bir ayrıcalık vermiştir.

İlkokul düzeyinde müzik dersleri sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Dolayısıyla müzik eğitimi ile öğrencilere kazandırılacak olan bilgi, beceri, değerler ve alışkanlıklara ilişkin amaçlar incelendiğinde; bu amaçların bireylerin yaşantılarında yer alan kültürel öğeler ve birikimlerden uzak olmadığı ya da bu kültürel öğelerden öğretmen adayının bağımsız olarak hareket etmesinin pek olanaklı olmadığı söylenebilir. Müzik bireyin yaşamının her döneminde (bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik, orta yaşlılık, yaşlılık ve ileri yaşlılık) var olan ve bireyin her dönemde etkisi altında olduğu bir olgudur. Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi süresince almış oldukları müzik eğitimine ek olarak, daha önceki müzik öğrenim yaşantıları, aile içi müziksel ortamları, bireysel müzik birikimleri, müziksel alışkanlıkları ve tutumlarının mesleki sürece geçtiklerinde öğrencilerini de etkileme durumu kaçınılmazdır. Bir başka deyişle, ilkokullarda temel müzik eğitimi verecek olan sınıf öğretmenlerinin müziksel özgeçmişleri, müziksel birikim ve donanımlarının belirlenmesi, almış oldukları müzik eğitimi değerlendirmeleri, müzik ve müzik eğitime bakış açılarının belirlenmesi ve müzik tercihlerinin ortaya çıkarılması verecekleri müzik eğitime nasıl bir donanımla başlayacakları ve ne şekilde yönlendirebileceklerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Buna göre; bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının müziksel özgeçmişlerinin almış oldukları genel müzik eğitimi ve özengen müzik eğitimi doğrultusunda betimlenmesi ve bu doğrultuda bir profil çalışması niteliğini taşıması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma; görüşme ve doküman analizi yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışma Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 81 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın başlangıcında örneklem gurubundaki öğretmen adayları ile genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi ile bu üç müzik eğitimi arasındaki ilişkilerin işlendiği oniki (12) saatlik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların ardından bir sonraki hafta öğretmen adaylarının konu ile ilgili sorularının cevaplandırıldığı, karşılıklı bilgi alış-verişinin yapıldığı üç saatlik beyin fırtınası yöntemi kullanılarak bir oturum daha gerçekleştirilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmeni adaylarının iki saatlik bir oturumda genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi özgeçmişlerini belirlemek üzere “müziksel özgeçmiş”lerini yazmaları

istenmiştir. Analiz sürecine geçmeden önce ise yazılan görüşler elektronik ortama aktarılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. Çalışmadaki analizlerde metinler okunmuş ve not alınmış, metinlerden ortaya çıkan fikirler kodlanmıştır. Temalar iç homojenliği ve dış heterojenliği sağlamak için sürekli olarak birbirleriyle karşılaştırılmış; yani temaların anlam olarak birbirini tutması ve temalar arası farkların belirgin olması sağlanmıştır (Cavana, Delahaye & Sekaran, 2001). İçerik analizi süresince gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Çalışmada analiz süresince temaların nasıl ilişkili olduğunu görmek ve kümelenmeyi sağlamak için belgeler tekrar incelenmiştir. Sık sık temalar ve ham veri gözden geçirilmiştir. Bu aşamada alt kümeler ve yeni temalar ortaya çıkmıştır. Daha sonra elde edilen bulguları yorumlamak için veriler raporlaştırılmış ve tablolar haline getirilerek yorumlanmıştır. Böylece araştırma sonuçlarına ulaşılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının müziksel özgeçmişleri müzik eğitimi alma durumları, okul öncesi, ilkokul, lise ve üniversite düzeyinde genel ve özgen müzik eğitimi, öğretmen adaylarının müzik üzerine genel görüş ve önerileri, mesleki yaşamlarında yer verecekleri müzik eğitimi temaları altında incelenmiştir. Alt amaçlar doğrultusunda toplanan ve çözümlenen veriler alan yazından da yararlanılarak yorumlanmış ve daha sonra öneriler geliştirilmiştir. Elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans (f) ve yüzde (%) olarak ifade edilmiştir. Her bir tema kapsamında belirlenen alt temaları içeren öğrenci ifadelerinden doğrudan aktarmalara da yer verilmiştir.

Buna göre araştırmanın problem cümlesi; “Sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adaylarının müziksel özgeçmişleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesine ışık tutacak alt problemleri ise şöyledir: “Sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adaylarının müzik eğitimi alma durumları nasıldır? Sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adaylarının okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede genel müzik eğitimi özgeçmişleri nasıldır? Sınıf öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adaylarının okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitede özgen müzik eğitimi özgeçmişleri nasıldır? Sınıf öğretmeni adaylarının müzik hakkındaki genel görüşleri ve önerileri nasıldır? Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında işleyecekleri müzik dersine dair görüşleri nasıldır? Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki müzik eğitimine yönelme durumları nasıldır?”

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Tüm Eğitim Kademelerinde Müzik Eğitimi Alma Durumları

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Alma Eğitimi	Verimsiz bir müzik eğitimi alma	Ö20, Ö25, Ö30, Ö43, Ö57, Ö60, Ö62, Ö65, Ö69, Ö78	10	12,3
	Verimli bir müzik eğitimi alma	Ö10, Ö26, Ö31, Ö40, Ö66, Ö72, Ö73, Ö75, Ö77	9	11,1
Müzik Durumu	Eğitimin her kademesinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) müzik eğitimi almış olma	Ö01, Ö06	2	2,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının müzik eğitimi alma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 10 (%12,3) öğretmen adayının verimsiz bir müzik eğitimi aldığı, 9 (%11,1) öğretmen adayının tam tersine verimli bir müzik eğitimi aldığı, 2 (%2,4) öğretmen adayının ise eğitimin her kademesinde müzik eğitiminin yer aldığı konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Kreşte, anaokulunda, ilkokulda, ortaokulda ve lisede müzik dersi gördüm. Şu an hala müzik dersi görüyorum. Her zaman müzik derslerime branş öğretmenleri geldi ve derslerimiz gayet iyi geçti. (Ö01)”. “Eğitim hayatım boyunca müzik derslerime müzik öğretmeni girdi. Şanslıydım, çünkü hepsi alanında uzman kişilerdi. (Ö31)”. “Müzik dersi öğrencilerin en çok seveceklerini düşündükleri, fakat sevemedikleri bir ders olarak çıktı karşıma. Çünkü müzik hep ikinci plana atıldı, işlenmedi veya yerini başka derslere bıraktı. Ben bu zamana kadar aldığım müzik eğitiminin yeterli olduğunu düşünmüyorum. (Ö57)”.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Dönemde Almış Oldukları Genel Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Okul Öncesi Dönemde Alman Genel Müzik Eğitimi	Okulda şarkı söyleme etkinlikleri	Ö03, Ö09, Ö10, Ö14, Ö18, Ö23, Ö29, Ö33, Ö34, Ö37, Ö40, Ö46, Ö53, Ö63, Ö66, Ö68, Ö69, Ö79, Ö80	19	23,4
	Dinlediği müzikleri ve sanatçıları taklit etme	Ö04, Ö11, Ö13, Ö30, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö44, Ö46, Ö52, Ö60, Ö76, Ö78	14	17,2
	Müzikli oyun etkinlikleri	Ö22, Ö25, Ö27, Ö40, Ö42, Ö56, Ö57, Ö59, Ö63, Ö69, Ö73, Ö75, Ö77	13	16,0
	Kayıttan müzik dinletilmesi	Ö10, Ö16, Ö24, Ö32, Ö34, Ö42, Ö43, Ö44, Ö63, Ö64, Ö65, Ö67, Ö78	13	16,0
	Dinlenen müziğe dans/ses ile eşlik etme	Ö08, Ö10, Ö18, Ö33, Ö38, Ö39, Ö40, Ö54, Ö65, Ö71	10	12,3
	Annenin ya da bir büyüğün ninni söylemesi	Ö08, Ö10, Ö30, Ö34, Ö40, Ö46, Ö56, Ö63, Ö64	9	11,1
	Okul öncesi kurumuna gitmeme	Ö02, Ö32, Ö47, Ö48, Ö64, Ö67	6	7,4
	Sesli ya da müzikli oyuncak ve çalgılara ilgi duyma	Ö08, Ö14, Ö39, Ö54, Ö76	5	6,1
	Ailenin desteği ile çalgı çalmaya yönlendirilme	Ö03, Ö15, Ö76	3	3,7
	Çalgı çalma isteği	Ö14, Ö75	2	2,4

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının okul öncesi dönemde almış oldukları genel müzik eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 19 (%23,4) öğretmen adayının şarkı söyleme etkinlikleri, 14 (%17,2) öğretmen adayının dinlediği müzikleri ve sanatçıları taklit etme, 13 (%16) öğretmen adayının müzikli oyun etkinlikleri ve müzik dinleme etkinlikleri konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmen adayları okul öncesi kurumuna gitmeme (%7,4), ailenin yönlendirmesi (%3,7) ve çalgı çalma isteği (%2,4) gibi konularda da görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Ben ilkokula başlamadan önce maddi yetersizlikten dolayı kreş ya da anaokuluna gitmedim. O yüzden çok çocuk şarkısı bilmezdim. (Ö32)”. “Ailem küçük yaşlarda benim hevesimi değerlendirmek için enstrümanlarla eğitim almam konusunda çok çabaladı. (Ö03)”. “Anaokulunda müzik dersi adına yaptığımız tek şey hep birlikte çocuk şarkıları söylemekti. (Ö68)”. “Ben 5-6 yaşlarındayken televizyondaki şarkıcıları büyük hayranlıkla dinlerdim. Kendimi aynanın karşısına geçmiş defalarca onları taklit edip, şarkılarını söylerken buluyordum. Hep hayaller kurardım, ben de büyüdüğüm zaman onlar gibi olacağım diye. (Ö11)”. “Anaokulundaki sınıfımda çeşitli enstrümanlar mevcuttu. Elbette oyuncak olanları, ama onlar bile benim ilgimi fazlasıyla çekirdi. Özellikle gitara bayılırdım. Alır elime sanki bir gitaristmiş gibi çalmaya çalışır, şarkılar söylerdim. (Ö75)”. “Bebeklerimi ninni söyleyerek uyutmaya çalışırdım. (Ö39)”. “Anaokulunda ilk olarak çeşitli şarkılar öğrenmeye başladık ve bu şarkılarla beraber çeşitli oyunlarda öğrenmeye başladık. En sevdiğim şarkılı oyunlardan birisi ‘Kırmızı Balık’ oyunuydu. Bu oyunu çok sevdiğim için annemle babam bana balık yakalama oyuncağı almışlardı. Bu oyuncağı her oynadığımda ‘Kırmızı Balık’ şarkısını söylüyordum. (Ö25)”.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İlkokul Döneminde Almış Oldukları Genel Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
İlkokul Döneminde	Çalgı eğitimi	Ö01, Ö03, Ö07, Ö10, Ö14, Ö20, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö33, Ö35, Ö38, Ö39, Ö44, Ö45, Ö47, Ö54, Ö55, Ö56, Ö58, Ö61, Ö66, Ö71, Ö72, Ö73, Ö78, Ö80, Ö81	30	37,0

Ses eğitimi ve şarkı söyleme	Ö01, Ö03, Ö06, Ö08, Ö13, Ö14, Ö23, Ö27, Ö30, Ö33, Ö33, Ö40, Ö47, Ö50, Ö56, Ö60, Ö61, Ö62, Ö64, Ö65, Ö66, Ö68, Ö71, Ö73, Ö78, Ö79	26	32
Müzik dersleri yerine farklı bir dersin işlenmesi	Ö04, Ö05, Ö11, Ö22, Ö32, Ö36, Ö40, Ö45, Ö46, Ö48, Ö54, Ö56, Ö57, Ö60, Ö63, Ö64, Ö67, Ö70	18	22,2
Temel müzik bilgileri	Ö01, Ö14, Ö20, Ö26, Ö29, Ö45, Ö55, Ö61, Ö66, Ö71, Ö80	11	13,5
Öğretmenin çalgı çalması	Ö02, Ö20, Ö33, Ö34, Ö56, Ö72, Ö75, Ö77	8	9,8
Müzik öğretmenini sevme	Ö02, Ö03, Ö06, Ö17, Ö30, Ö33, Ö39, Ö55	8	9,8
Müzik dersini hatırlamama	Ö04, Ö28, Ö43, Ö44, Ö47, Ö50, Ö69	7	8,6
Farklı branş öğretmenlerinin müzik dersini yürütmesi	Ö04, Ö41, Ö50, Ö62	4	4,9
Öğretmenin şarkı söylemesi	Ö02, Ö33, Ö34, Ö76	4	4,9
Müzikli oyun etkinlikleri	Ö66, Ö68, Ö70, Ö71	4	4,9
Çalgı yapımı	Ö03, Ö34, Ö57	3	3,7
Müzik dersinden korkma	Ö03, Ö14, Ö66	3	3,7
Kayıttan müzik dinleme	Ö06, Ö20	2	2,4

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ilkökul döneminde almış oldukları genel müzik eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 30 (%37) öğretmen adayının çalgı eğitimi, 26 (%32) öğretmen adayının ses eğitimi ve şarkı söyleme, 18 (%22,2) öğretmen adayının ise müzik derslerinin yerine farklı derslerin işlenmesi konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmen adayları temel müzik eğitimi (%13,5), öğretmenin çalgı çalması (%9,8) ya da şarkı söylemesi (%4,9), müzikli oyun etkinlikleri (%4,9), çalgı yapımı (%3,7) gibi konularda da görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Çalgı çalmayı sevmiştim. Bir şey başarmış olmak hoşuma gitmişti ama sonra melodikadan flüte geçildi. Öğretmenim anlatıyordu, gösteriyordu ama bana dünyanın en zor işymiş gibi geliyordu. Biraz zaman geçince bunu yapamayacağım diye düşünüp, karamsarlığa düştüm. Çok ağlıyordum. Öğretmenim üstüme düştü ve başardım. (Ö14)”. “Çoğu kişi için basit bir şey gibi gelebilir, ama benim için flüt çalmak çok büyük bir başarıydı. Kendimi ayrıcalıklı hissettim. Evde sürekli çalmaya çalıştığımı hatırlıyorum. (Ö39)”. “İlkokulda sınıf öğretmenim müzik dersine önem verirdi. Bize flüt çaldırmak istedi, fakat bazı arkadaşlarımın velisi buna tepki gösterdi. Çocuklarının daha çok diğer derslere odaklanması gerektiğini söylediklerini, sınıf öğretmenimizin ise müzik dersinin de önemli olduğunu anlattığını duymuştum. Şimdi anlıyorum ki öğretmenimiz bu konuda duyarlıymış. (Ö80)”. “İlk başlarda zorlandım notaları öğrenirken, en son ben öğrenmişim. (Ö14)”. “Notaları diğer yaşlılarıma göre öğrenmeye daha erken başladım ve çok ilgilim vardı. (Ö26)”. “İlkokul öğretmenim müzik derslerini hep bize şarkı söyleterek geçirmişti. (Ö08)”. “Okuma Bayramı’nda ben ‘Benim Annem’ şarkısını söylemişim. Ben söylerken bütün salon bana eşlik etmişti. (Ö66)”. “İlkokulda öğretmenimiz şarkı söylemek isteyen var mı dediğinde koşarak tahtaya çıkıp söylediğim şarkılara kadar hatırlıyorum. (Ö73)”. “Öğretmenimiz bazen müzik derslerimizde bize mandolin çalardı. O kadar tuhafıma giderdi ki mandolin, çok değişik bir çalgı olarak gelirdi bana. Bir taraftan da öğretmenin çaldığı ezgiler fazlasıyla eğlendirirdi beni. (Ö75)”. “İlkokul öğretmenim ders bittikten sonra kafamızı sıraya koydurur, bize türküler söylerdi. Okuldan eve hiç gitmek istemediğim tek zamanım o zamandı. (Ö02)”. “Çevremde görüyorum ilkökulda flüt eğitimi gören çocukları. Benim okuduğum okullarda bu tür etkinlikler hiç olmadı. Müzik dersi görüp görmediğimi dahi hatırlamıyorum diyebilirim. (Ö04)”. “Müzik derslerinde bir hafta kitap okuyorsak, diğer hafta matematik dersi işliyorduk. Bu yüzden hem matematik

derslerinde başarısız oldum, hem de kitap okumak bana çekici gelmedi. Çünkü aklım müzik dersinde kalyordu. (Ö11)”.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Ortaokul Döneminde Almış Oldukları Genel Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Ortaokul Döneminde Alınan Genel Müzik Eğitimi	Çalgı eğitimi	Ö05, Ö08, Ö09, Ö11, Ö13, Ö16, Ö22, Ö23, Ö27, Ö29, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö40, Ö42, Ö48, Ö48, Ö50, Ö62, Ö63, Ö64, Ö67, Ö68, Ö70, Ö75, Ö76, Ö77, Ö79	30	37,0
	Okul korolarına katılma	Ö11, Ö18, Ö19, Ö24, Ö28, Ö31, Ö32, Ö44, Ö52, Ö57, Ö62, Ö67, Ö71, Ö72, Ö73	15	18,5
	Müzik öğretmenine duyulan duygu durumu	Ö01, Ö24, Ö32, Ö34, Ö44, Ö46, Ö50, Ö57, Ö59, Ö66, Ö70, Ö71, Ö75, Ö77, Ö80	15	18,5
	Temel müzik bilgileri	Ö22, Ö23, Ö32, Ö40, Ö48, Ö50, Ö62, Ö62, Ö63, Ö67, Ö69, Ö72, Ö75, Ö77	14	17,2
	Şarkı söyleme	Ö19, Ö27, Ö32, Ö37, Ö44, Ö62, Ö63, Ö65, Ö72, Ö75	10	12,3
	Öğretmenin çalgı çalması	Ö05, Ö11, Ö16, Ö29, Ö33, Ö56, Ö69, Ö75, Ö80	9	11,1
	Müzik sınıfının olması	Ö09, Ö33, Ö49, Ö63, Ö69, Ö69, Ö75, Ö77	8	9,8
	Müziğe olan ilginin başlaması	Ö26, Ö31, Ö50, Ö66, Ö75	5	6,1
	Müzik dersi yerine farklı derslerin işlenmesi	Ö02, Ö25, Ö80	3	3,7
	Müzik öğretmenin olmaması	Ö68, Ö69	2	2,4
	Müzik tarihi bilgisi	Ö80	1	1,2

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ortaokul döneminde almış oldukları genel müzik eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 30 (%37) öğretmen adayının çalgı eğitimi, 15 (%18,5) öğretmen adayının okul korolarına katılma ve müzik öğretmenine karşı hissettikleri duygu durumu, 14 (%17,2) öğretmen adayının ise temel müzik bilgileri konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmen adayları şarkı söyleme (%12,3), öğretmenin çalgı çalması (%11,1), müzik sınıfının olması (%9,8), müziğe olan ilginin başlaması (%6,1), müzik dersi yerine farklı derslerin işlenmesi (%3,7), müzik öğretmenin olmaması (%2,4) ve müzik tarihi bilgisi (%1,2) gibi konularda da görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Ortaokul dönemine geçince müzik dersini çok çok sevdim, çünkü öğretmenim beni müzik korosuna almıştı. (Ö11)”. “Okul kursuna katıldım. Hayatım boyunca müzik adına yaptığım en güzel şey bu oldu, ilk defa sahneye çıkmıştım. (Ö19)”. “Müzik, beden eğitimi, resim dersleri test çözmek veya matematik, fen ve teknoloji gibi sözde çok önemli dersleri daha iyi kavramamız için işlediğimiz derslerden ibaretti. (Ö80)”. “Flüt çalmayı bilmiyordum. Çok çabaladım, yine de güzel ses çıkartamıyordum. 6. sınıfta bir gün öğretmenimiz bizleri flütten sınav yapacaktı. Ben flüt çalarken notaları unutmuştum ve yanlış çalmıştım. Çok sinirlenen öğretmenimiz flütümle elime öyle bir vurdu ki, ellerim kırıldı sanmıştım. O günden sonra müzik dersine hiçbir şekilde katılmadım. (Ö34)”. “Blok flüt çalmayı çok sevdim. Hala elime geçtiği yerde alır üflerim. (Ö70)”. “Ortaokula başladığımda ilk müzik öğretmeni ile tanıştım. Öğretmenimiz çok sinirli birisiydi, derse geç girenlerin ellerine cetvelle vururdu. Hepimiz hem öğretmenden hem de müzik dersinden çok korkardık. (Ö32)”. “Müzik öğretmenim aynı zamanda müdür yardımcısıydı. Derslere pek gelmezdi. Geldiğinde sadece bize kızardı. Okulda bulunan tek müzik aleti piyanoydu.

O piyanoya dokunduğum için kafama vurmıştu. Bahsi geçen öğretmenim müziğe olan merakımı bitiren kişidir. (Ö57)”. “Ortaokula geçtiğimde müzik derslerini doya doya, en eğlenceli şekilde işlerdik. Müzik öğretmenimiz bize müziği sevdirmeye çalışırdı ve bunu başardı. (Ö46)”. “Koroda solo söyledim. Dinleyenlerin alkışları o kadar coşkulu idi ki, ömrüm boyunca o andaki mutluluğumu anlatamam. (Ö19)”. “Müzik dersinde öğretmenim sayesinde utanmadan, çekinmeden şarkı söylemeyi öğrendim. (Ö75).

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Lise Döneminde Almış Oldukları Genel Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Lise Döneminde Alınan Genel Müzik Eğitimi	Müzik dersi görmeme	Ö14, Ö20, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27, Ö34, Ö41, Ö45, Ö46, Ö49, Ö50, Ö57, Ö59, Ö60, Ö61, Ö65, Ö66, Ö67, Ö69, Ö73, Ö76, Ö80	23	28,3
	Temel müzik bilgileri	Ö01, Ö08, Ö27, Ö28, Ö33, Ö36, Ö39, Ö42, Ö47, Ö56, Ö62, Ö66, Ö69, Ö72, Ö74, Ö75, Ö77, Ö79	18	44,4
	Müzik dersini seçme	Ö05, Ö08, Ö22, Ö36, Ö39, Ö40, Ö48, Ö53, Ö56, Ö64, Ö72, Ö75, Ö77, Ö79	14	17,2
	Çalgı çalma	Ö05, Ö08, Ö10, Ö28, Ö29, Ö35, Ö39, Ö42, Ö64, Ö65, Ö66, Ö74	12	14,8
	Şarkı söyleme	Ö26, Ö33, Ö37, Ö42, Ö55, Ö58, Ö62, Ö64, Ö68, Ö77	10	12,3
	Öğretmenin müzik dersinden soğutması	Ö05, Ö11, Ö40, Ö42, Ö43, Ö64, Ö67, Ö71, Ö78	9	11,1
	Müzik dersi yerine farklı derslerin işlenmesi	Ö33, Ö44, Ö55, Ö77, Ö78, Ö79	6	7,4
	Öğretmenin çalgı çalması	Ö16, Ö43, Ö63, Ö66, Ö68, Ö75	6	7,4
	Müzik sınıfının olması	Ö28, Ö42, Ö48, Ö68, Ö69, Ö71	6	7,4
	Öğretmenin şarkı söylemesi	Ö05, Ö43, Ö63, Ö68, Ö69	5	3,7
	Müzik öğretmenine duyulan duygu durumu	Ö28, Ö33, Ö47, Ö56, Ö75	5	3,7
	Dersin boş geçmesi	Ö67, Ö80	2	2,4

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının lise döneminde almış oldukları genel müzik eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 23 (%28,3) öğretmen adayı müzik dersi görmediğini belirtmiştir. Bunun dışında 18 (%44,4) öğretmen adayının temel müzik bilgileri, 14 (%17,2) öğretmen adayının müzik dersini seçme, 12 (%14,8) öğretmen adayının ise çalgı çalma konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları şarkı söyleme (%12,3), öğretmenin müzik dersinden soğutması (%11,1), müzik dersi yerine farklı derslerin işlenmesi (%7,4), öğretmenin çalgı çalması (%7,4), müzik sınıfının olması (%7,4), öğretmenin şarkı söylemesi (%3,7), müzik öğretmenine karşı duyulan duygu durumu (%3,7) ve dersin boş geçmesi (%2,4) gibi konularda da görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Müzik dersinde açın test çözün diyen, dışarı çıkın eğlenin diyen birçok öğretmenim oldu. (Ö33)”. “Lise yıllarımda müzik, resim gibi derslerimizin yerine sayısal dersler konuldu ve hiçbir şekilde müzik eğitimi söz konusu olmadı. (Ö44)”. “Öğretmenimiz test çözmemiz için fırsat veriyordu. Açıkçası derslerin yoğunluğu ve dershanelerin olmasından dolayı müziğin ağırlıklı olmasını tercih ederdim. Bu yüzden ben de müzikten uzak kalmaya başladım. (Ö77)”. “Lisede hiç müzik dersi almadım, çünkü bizde sınıf ikiye ayrılıyordu. Listenin ilk sırasındakiler müzik, son sırasındakiler ise resim dersi alıyordu. Ben resim dersi grubundaydım. Çok saçma bir sistemdi. İsteyen istediği dersi seçmeliydi. (Ö65)”. “Son sene müzik dersini seçmiştim. Ama ders beklediğim gibi olmadı. Derste

öğretmenimiz bizi her zaman serbest bıraktı. Sırada yatıp uyurduk, bazen de test çözerdik. Öğretmen de genellikle telefonu ile oynardı. Not bile tutmazdık. (Ö80)”.
 Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Üniversite Döneminde Almış Oldukları Genel Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Üniversite Döneminde Alınan Genel Müzik Eğitimi	Koro eğitimi	Ö01, Ö02, Ö08, Ö09, Ö10, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö32, Ö33, Ö36, Ö37, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö48, Ö53, Ö54, Ö55, Ö57, Ö58, Ö60, Ö63, Ö66, Ö68, Ö69, Ö70, Ö74, Ö75, Ö77, Ö78, Ö79	36	44,4
	Memnuniyet	Ö01, Ö11, Ö25, Ö26, Ö28, Ö31, Ö38, Ö39, Ö40, Ö43, Ö44, Ö46, Ö50, Ö53, Ö55, Ö57, Ö64, Ö66, Ö68, Ö69, Ö71, Ö74, Ö75, Ö76, Ö77, Ö80	26	32,0
	Temel müzik bilgileri	Ö04, Ö11, Ö22, Ö24, Ö34, Ö40, Ö43, Ö49, Ö55, Ö57, Ö58, Ö60, Ö63, Ö69, Ö72, Ö79, Ö80	17	20,9
	Sahne deneyimi kazanma	Ö04, Ö09, Ö11, Ö36, Ö39, Ö42, Ö43, Ö49, Ö63, Ö67, Ö71	11	13,5

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının üniversite döneminde almış oldukları genel müzik eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 36 (%44,4) öğretmen adayının koro eğitimi, 26 (%32) öğretmen adayının derse karşı duymuş oldukları memnuniyet, 17 (%20,9) öğretmen adayının temel müzik bilgileri ve 11 (%13,5) öğretmen adayının ise sahne deneyimi kazanma konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Bu sene koroya katıldım. Eserleri söylerken çok büyük keyif aldım. Benim için harika bir deneyimdi. (Ö08)”.
 “Üniversitede ilk defa korodan inanılmaz keyif aldım. Tekrar olsa seve seve katılırdım ve elimden geldiğince emek göstermeye çalışırım. (Ö33)”. “Müzikle ilişkim üniversitede birden arttı. Çok ciddiye aldığım ve çok çaba sarf ettiğim bir ders oldu. (Ö57)”. “Üniversiteye girdikten sonra müzik alanında hiçbir şey bilmediğimi bir kez daha anlamış oldum. Birçok gecikmiş bilgileri öğrenme imkânı buldum. (Ö40)”.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Müzik Hakkındaki Genel Görüşleri

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Müzik Hakkındaki Genel Görüşler	Müziğin hayatın bir parçası olması	Ö01, 007, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö24, Ö32, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö40, Ö42, Ö44, Ö46, Ö49, Ö56, Ö57, Ö59, Ö63, Ö64, Ö66, Ö69, Ö70, Ö71, Ö76	25	30,8
	Müzik dinlemeyi sevme	Ö01, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18, Ö19, Ö27, Ö30, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö46, Ö49, Ö52, Ö53, Ö54, Ö58, Ö59, Ö60, Ö63, Ö67, Ö68, Ö69, Ö71, Ö77, Ö80, Ö81	24	29,6
	Şarkı söylemeyi sevme	Ö01, Ö08, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö32, Ö36, Ö49, Ö54, Ö59, Ö66, Ö67, Ö69, Ö73	15	18,5
	Müzik yoluyla rahatlama	Ö19, Ö32, Ö38, Ö48, Ö49, Ö52, Ö59, Ö73, Ö74, Ö81	10	12,3
	Müziğin bireyde özgüveni kazandırması	Ö02, Ö04, Ö40, Ö61, Ö62	5	3,7

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının müzik hakkındaki genel görüşleri incelendiğinde, 25 (%30,8) öğretmen adayının müziğin hayatın bir parçası olması, 24 (%29,6) öğretmen adayının müzik dinlemeyi sevme, 15 (%18,5) öğretmen adayının şarkı söylemeyi sevme konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında

öğretmen adayları müzik yoluyla rahatlama (%12,3) ve müziğin bireyde özgüven kazandırması (%3,7) gibi konularda da görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Her insan gibi ben de müzik dinlemeyi seviyorum. Hayatımın her yerinde aslında. Yolda, mutfakta, ders çalışırken... (Ö30)”. “Evinde kendi kendine bile olsa şarkı söylemek veya müzik dinlemek iyi geliyor insana. (Ö66)”. “Müzik eğitimi gördüğüm yıllarda daha mutlu oldum hep. Kafamı dağıtıyordu, özgürce şarkı söyleyebiliyorum veya çalgı çalabiliyorum diye düşünüyordum. (Ö44)”. “Bu yaşıma kadar müziğe hep ilgim olmuştur. Müziksiz bir hayat düşünemiyorum. Müzik insana bazen bir arkadaş, sırdaş, bazen de yoldaş oluyor. (Ö46)”. “Hayatım boyunca gerek dinleyerek gerek çalıp söyleyerek müziğin içinde olmak bana gerçekten iç huzurumu veren şey. Müzik kendimi daha iyi hissetmemi sağlıyor. (Ö48)”.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Müzik Üzerine Önerileri

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
	Müzik derslerine gereken önemin verilmesi	007, Ö16, Ö20, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö35, Ö36, Ö40, Ö41, Ö49, Ö49, Ö50, Ö57, Ö59, Ö63, Ö64, Ö69, Ö70, Ö71, Ö75, Ö77, Ö78	25	30,8
	Müzik dersinin sevdirmesi gerektiği	Ö02, Ö05, Ö06, Ö27, Ö33, Ö40, Ö46, Ö47, Ö48, Ö50, Ö53, Ö57, Ö59, Ö68, Ö79, Ö80	16	19,7
	Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi	007, Ö13, Ö26, Ö29, Ö44, Ö45, Ö48, Ö57, Ö65, Ö67, Ö68, Ö69, Ö79	13	16,0
Müzik Üzerine Öneriler	Küçük yaşta çocukların müzikle ilgilenmesinin sağlanması	Ö02, Ö03, Ö26, Ö30, Ö49, Ö62, Ö64, Ö66, Ö76	9	11,1
	Nitelikli müzik öğretmeni yetiştirilmesi	Ö30, Ö63, Ö71	3	3,7
	Okullarda müzik eğitimi için gerekli fiziksel donanımın sağlanması	Ö29, Ö30, Ö68	3	3,7
	Okullarda müzik kurslarının açılması	Ö06, Ö27	2	2,4
	Özengen müzik eğitimi kurslarının öğrencinin hevesini kırmaması	Ö17	1	1,2
	Sınıf/Okul öncesi öğretmenlerinin çalgı çalabilmesi	Ö68	1	1,2

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının müzik üzerine sunmuş oldukları önerileri incelendiğinde, 25 (%30,8) öğretmen adayının müzik derslerine gereken önemin verilmesi, 16 (%19,7) öğretmen adayının müzik dersinin sevdirmesi gerektiği, 13 (%16) öğretmen adayının öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmen adayları küçük yaşta çocukların müzikle ilgilenmesinin sağlanması (%11,1), nitelikli müzik öğretmeni yetiştirilmesi (%3,7), okullarda müzik eğitimi için gerekli fiziksel donanımın sağlanması (%3,7), okullarda müzik kurslarının açılması (%2,4), özengen müzik eğitimi kurslarının öğrencinin hevesini kırmaması (%1,2) ve sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin çalgı çalabilmesi (%1,2) gibi konularda da görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Müziğe dair söylemek istediğim; bu dersi çocuklara, gençlere, yaşlılara sevdirmek için gerçekten bir şeyler yapılmasının fazlasıyla gerekli olduğudur. (Ö02)”. “Benim tavsiyem çocukların mutlaka bir müzik eğitimi almasının sağlanmasıdır, çünkü müzikte hayat var. (Ö03)”. “Öğretmenlerimi değiştirmek isterdim. Çünkü üniversite sınavına hazırlanmak sadece ders çalışmak değil, meslek sahibi olmak demek, öğretmen, doktor, mühendis olmak demek değildir. Amacımız bu olmamalı. Ama maalesef bu görüşe benim ailem de katıldı, yani sınava hazırlanan bir gencin sosyal hayatı olmamalı diye düşündüler. Tam tersine bu kişi kendisine mutlu olacağı

meşgulliyet alanları yaratmalı. Örneğin ben bir enstrüman kursuna gitseydim, belki de şu an sınıf öğretmenliği değil müzik öğretmenliği okuyor olabilirdim. (Ö33)”. “Okullarda müzik adına kursların açılması ve öğrencilerin bu kurslara katılımının sağlanması gerek öğrencileri teşvik etmek gerek bazı okullarda hiç müzik aleti görmemiş öğrencilere yardımcı olmak anlamında güzel bir olay. (Ö06)”. “Müzik eğitimini layığıyla öğrenmek istesek de ülkemizde buna değer verilmediğini görüyorum. Müziği ne zaman öğrendin dediklerinde cevabım üniversite yıllarımda. Bu cevap da bu durumun üzerinde durulmadığını göstermekte diye düşünüyorum. (Ö40)”. “Hiç kimse veya hiçbir kurs kimsenin hevesini kırmamalı. Herkes eğer istiyorsa her yaşta bir parça bile olsa bir şeyler öğrenebilir. (Ö17)”. “Bunca sene eğitim sisteminin içinde bulunan bir öğrenci olarak çoğu bireyin müzik hayatının gelişmemesinin nedenini bu dersin yetkin kişiler tarafından verilmemesinden kaynaklandığını düşünüyorum. (Ö63)”. “Her okulda müzik odası olmalı. Müzik odasında çalgılar olmalıdır. Çocuklar onlara dokunmalı, tanımalıdır. (Ö68)”. “Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin bir müzik aleti çalabilmesi hem onlar için hem öğrenciler için dersi daha eğlenceli ve verimli hale getirecektir. (Ö68)”.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Ev/Aile Ortamında Müzik Yaşantıları

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Müzik Yaşantıları	Evde müzikle ilgilenen bireylerin olması	Ö09, Ö24, Ö32, Ö48, Ö63, Ö66, Ö67, Ö69, Ö73	9	11,1
	Evde çalgı çalınması	Ö01, Ö02, Ö06, Ö09, Ö47, Ö48, Ö51, Ö74	8	9,8
	Evde çalınan/söylenen müziği dinleme	Ö01, Ö02, Ö28, Ö30, Ö48, Ö52, Ö74, Ö78	8	9,8

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ev/aile ortamında müzik yaşantılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 9 (%11,1) öğretmen adayının evde müzikle ilgilenen bireylerin olması, 8 (%9,8) öğretmen adayının evde çalgı çalınması ve evde çalınan ya da söylenen müziği dinleme konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Bana ailemin sağlamış olduğu destek ve ilgi yetti de arttı. (Ö09)”. “Çocukluğumdan beri babam sayesinde her zaman müziğin içindeydim. Babam bağlama çalardı. (Ö48)”.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının İlkokul Döneminde Almış Oldukları Özengen Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
İlkokul Döneminde Özengen Müzik	Koro eğitimi	Ö02, Ö18, Ö24, Ö25, Ö29, Ö39, Ö45, Ö47, Ö48, Ö51, Ö53, Ö67, Ö72	13	16,0
	Çalgı kursuna katılma	Ö06, Ö10, Ö33, Ö36, Ö45, Ö55, Ö73	7	8,6

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ilkökul döneminde almış oldukları özengen müzik eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 13 (%16) öğretmen adayının koro eğitimi ve 7 (%8,6) öğretmen adayının çalgı kursuna katılma konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Yakın arkadaşlarım gitar kursuna gitmeye başladı. Ben de gitar çalabilmek için çok heveslendim ve babam bana gitar aldı. Kursu başladım, kısa sürede güzel bir başarı yakaladım. Kurs öğretmenimiz yeni gitar çalmaya başlayan öğrenciler için benim yardımcı olmamı rica etti. Senelerce kursa devam ettim. (Ö36)”.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Ortaokul Döneminde Almış Oldukları Özengen Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Ortaokul	Çalgı kurslarına katılma	007, Ö10, Ö18, Ö21, Ö24, Ö29, Ö34, Ö37, Ö42, Ö44, Ö52, Ö53, Ö56, Ö61, Ö65, Ö71	16	19,7

Kendi kendine çalgı çalmayı öğrenme çabası	Ö04, Ö09, Ö16, Ö19	4	4,9
Sahne deneyimi edinme	Ö09, Ö44	2	2,4
Çalgı çalmak isterken müzik kursları tarafından reddedilme	Ö17	1	1,2

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının ortaokul döneminde almış oldukları özengen müzik eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 16 (%19,7) öğretmen adayının çalgı kurslarına katılma, 4 (%4,9) öğretmen adayının kendi kendine çalgı çalmayı öğrenme çabası, 2 (%2,4) öğretmen adayının sahne deneyimi edinme ve 1 (%1,2) öğretmen adayının ise olumsuz yönde bir görüş olarak çalgı çalmak isterken müzik kursları tarafından reddedilme konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Ortaokul dönemimde harçlıklarım ile oyuncak org almıştım. Boş zamanlarımda bilinen şarkıları notalara bakarak çalmaya çalışıyordum. (Ö16)”. “6. sınıfa giderken gitar çalmayı öğrenmek için heves etmişim. Bayram harçlıklarımı biriktirip kendime küçük de olsa bir gitar aldım. Kendi kendime çalmak için uğraştım. (Ö19)”.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Lise Döneminde Almış Oldukları Özengen Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Lise Döneminde Alınan Özengen Müzik Eğitimi	Okul korosuna katılma	Ö01, Ö02, Ö03, Ö05, Ö10, Ö19, Ö37, Ö48, Ö53, Ö58, Ö72, Ö74	12	14,8
	Çalgı kurslarına katılma	Ö01, Ö03, Ö22, Ö24, Ö25, Ö51, Ö69, Ö72, Ö81	9	11,1
	Öğretmenin isteği ile müzik etkinliklerine katılma	Ö01, Ö28, Ö36	3	3,7
	Müzik kulübünü seçme	Ö18, Ö33	2	2,4
	Kendi kendine çalgı çalmayı öğrenme çabası	Ö15, Ö17	2	2,4
	Ailenin çalgı çalması için destek olması	Ö17, Ö24	2	2,4

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının lise döneminde almış oldukları özengen müzik eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 12 (%14,8) öğretmen adayının okul korosuna katılma, 9 (%11,1) öğretmen adayının çalgı kurslarına katılma, 3 (%3,7) öğretmen adayının ise öğretmenin isteği ile müzik etkinliklerine katılma konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmen adayları müzik kulübünü seçme (%2,4), kendi kendine çalgı çalmayı öğrenme çabası (%2,4) ve ailenin çalgı çalması için destek olması (%2,4) gibi konularda da görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Öğretmenimiz beni ve yanımdaki arkadaşımı yarışmaya sokmuştu. Ben istememiştim, çünkü bizden daha güzel sesi olan kişiler vardı, fakat öğretmenimizin isteği benim için daha önemliydi. (Ö01)”. “Babam vefat ettiği zaman bağlamasının öylece durması beni çok etkiledi. Bağlamayı alıp belediyenin kurslarına yazıldım. (Ö01)”. “Lisede müzik kulübünü seçtim. Müzik kulübünde müzik tarihi ve çalgı aletlerini öğrendim. Çalgıların az da olsa nasıl çalındığı hakkında bilgi edindim. (Ö18)”. “Lisede müzik kulübüne girdim, ama hiçbir faaliyet göstermedi. Sanırım öğretmenimizden kaynaklı olacak, çünkü bizimle ilgilenmedi. (Ö33)”. “İnternette izlediğim kısa derslerle yan flüt hayatım başladı. Belli bir süreden sonra istediğim parçanın notalarını açıp çalışıyordum. Bu durumu öğretmenimle paylaştım ve dinlemek istedi. Çok şaşırıldı ve ben okuldaki her etkinlikte yan flüt çalmaya başladım. (Ö17)”. “Flütte notaların yerlerini öğrenememiştim. Beşinci sınıfa geçtiğimizde artık müzik dersini sevmiyordum. Çünkü flüt çalamadığım için ders bana işkence gibi geliyordu. (Ö66)”.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Üniversite Döneminde Almış Oldukları Özengen Müzik Eğitimi

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Üniversite Döneminde Alman Özengen Müzik	Çalgı kursuna katılma	Ö21, Ö54, Ö56, Ö74	4	4,9
	Müzik topluluğuna üye olma	Ö02, Ö30, Ö40	3	3,7
	Bir koroya katılma	Ö49, Ö72	2	2,4

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının üniversite döneminde almış oldukları özengen müzik eğitime ilişkin görüşleri incelendiğinde, 4 (%4,9) öğretmen adayının çalgı kursuna katılma, 3 (%3,7) öğretmen adayının müzik topluluğuna üye olma, 2 (%2,4) öğretmen adayının ise bir koroya katılma konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Okulumuzdaki müzik topluluğuna üye olarak her hafta müzikle ilgili farklı etkinliklere katıldım. (Ö02)”.
“Üniversiteye başlayıp istediğim okula gelince kendime biraz daha zaman ayırmak istedim. Kendime bir fırsat yaratıp keman kursu almaya başladım. Artık her gün muhakkak bir saatimi kemana ayırıyorum. (Ö74)”.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Özengen Müzik Eğitimleri Üzerine Genel Görüşleri

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Özengen Müzik Eğitimleri Üzerine Genel Görüşler	Çalgı çalma isteği olmasına rağmen kurslara gidememe	Ö02, Ö05, Ö14, Ö16, Ö23, Ö26, Ö28, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö39, Ö40, Ö42, Ö45, Ö46, Ö47, Ö53, Ö58, Ö59, Ö60, Ö64, Ö68, Ö75, Ö77, Ö80	26	32,0
	Zorlandığımı düşündüğü için özengen müzik eğitimini bırakma	Ö01, Ö03, Ö10, Ö20, Ö22, Ö24, Ö34, Ö37, Ö38, Ö47, Ö51, Ö52, Ö55, Ö60, Ö65, Ö69, Ö73, Ö74	18	22,2
	Özengen müzik eğitimini bıraktığı için pişmanlık duyma	Ö01, Ö10, Ö15, Ö25, Ö36, Ö45, Ö48, Ö49, Ö51, Ö53, Ö53, Ö61, Ö69	13	16,0
	Ailenin özengen müzik eğitimi alması için destek olmaması	Ö19, Ö26, Ö30, Ö33, Ö38, Ö45, Ö57, Ö66, Ö74	9	11,1
	Öğretmenlerin gerektiği gibi yönlendirme yapmaması	Ö10, Ö20, Ö21, Ö42, Ö43, Ö45, Ö73	7	8,6
	Diğer derslerin daha önemli olduğu düşünülerek aile tarafından özengen müzik eğitiminden öğrencinin alınması	Ö59, Ö61, Ö66, Ö74	4	4,9

Tablo 12’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının özengen müzik eğitimi üzerine genel görüşleri incelendiğinde, 26 (%32) öğretmen adayının çalgı çalma isteği olmasına rağmen kurslara gidememe, 18 (%22,2) öğretmen adayının zorlandığımı düşündüğü için özengen müzik eğitimini bırakma, 13 (%16) öğretmen adayının ise özengen müzik eğitimini bıraktığı için pişmanlık duyma konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun dışında öğretmen adayları ailenin özengen müzik eğitimi alması için destek olmaması (%11,1), öğretmenlerin gerektiği gibi yönlendirme yapmaması (%8,6) ve diğer derslerin daha önemli olduğu düşünülerek aile tarafından özengen müzik eğitiminden öğrencinin alınması (%4,9) gibi konularda da görüş belirtmişlerdir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Lise yıllarında gitar çalmayı bıraktım, sınava hazırlanma dönemine gelmişti. Bıraktığım için ise çok pişmanım, şu an çok daha ilerlemiş, kendimi geliştirmiş olurdum. (Ö36)”. “Yaşadığım büyük pişmanlıklardan birisi de ney üflemeyi bırakıp devamlılığını sağlamamak oldu. Çünkü onu üflerken aldığım mutluluk ve huzur çok farklıydı. (Ö53)”. “Sadece parçanın bir yerini o kadar çalışmama rağmen yapamadım ve pes ettim, keşke pes etmeseydim. (Ö01)”. “İlkokulda bir hayalim vardı; piyano çalmak. Dünyanın en güzel olayı gibi gelirdi. Piyano çalan insanlara

çok imrenirdim. Annem piyano çalmak için daha küçük olduğumu söylemişti. Daha sonra hiç piyano çalamadım. Sonuç olarak müzikle ilgili bir şeyler yapmayı çok istedim, çalıştım da ama bir taraftan da hep uzak durmuş oldum. (Ö14)”. “Yan flüte çok merak sarmıştım. Çalmayı çok istemiştim. Tabii o zamanlar yan flüt bulmak zordu ve pahalıydı, şartlar elvermediği için alamamıştık. Ondan sonra da bir daha hiç flüt çalmak istemedim. (Ö80)”. “Derslerimin kötüye gitmeye başlamasıyla ailem gitar kursundan beni aldı. Bu benim için çok büyük bir travma oldu. Ailem kurstan aldığını söyleyince kendimi odaya kapatıp saatlerce ağladım. O günden sonra yıllar boyu elime gitar almadım. (Ö19)”.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Mesleki Yaşamlarında İşleyecekleri Müzik Dersine Dair Düşünceleri

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Mesleki Yaşamlarında İşleyecekleri Müzik Dersine	Öğrencilere müzik sevgisini aşılama	Ö11, Ö20, Ö26, Ö28, Ö33, Ö39, Ö47, Ö50, Ö54, Ö63, Ö64, Ö66, Ö67, Ö69, Ö75	15	18,5
	Müziğe ayrılan ders saatinde ‘müzik dersi’nin işlenmesi	Ö04, Ö10, Ö11, Ö36, Ö40, Ö43, Ö54, Ö59, Ö63, Ö64, Ö67	11	13,5
	Müzik dersinin önem ve gerekliliğini çalışma hayatındaki diğer sınıf öğretmenlerine aşılama ve anlatma	Ö04, Ö54, Ö59	3	3,7

Tablo 13’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında işleyecekleri müzik dersine dair düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, 15 (%18,5) öğretmen adayının öğrencilere müzik sevgisini aşılama, 11 (%13,5) öğretmen adayının müziğe ayrılan ders saatinde ‘müzik dersi’nin işlenmesi ve 3 (%3,7) öğretmen adayının ise müzik dersinin önem ve gerekliliğini çalışma hayatındaki diğer sınıf öğretmenlerine aşılama ve anlatma konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Sınıf öğretmeni olarak her alanla ilgili olmak gerekiyor. Vermiş olacağım müzik dersleri yerine başka dersler işlemeyeceğim. (Ö04)”. “Ben de öğretmen olduğumda öğrencilerime müzik derslerini vereceğim. Elimden gelenin en iyisini yaparak onları eğiteceğim. İleride büyük keyifle anlatacağım dersler arasında müzik dersi yer alacak. (Ö36)”. “Ben öğretmen olduğumda öğrencilerime müziği aşılayabildiğim kadar aşılayacağım ki müziği her zaman sevsinler. Enstrüman çalmaktan, şarkı söylemekten çekinmesinler. Müzik hep hayatlarında olsun. (Ö75)”.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Hayatları Boyunca Mesleki Müzik Eğitime Yönelme Durumları

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Öğretmen Adayları	f	%
Mesleki Müzik Eğitime Yönelme	Müzik öğretmenin Güzel Sanatlar Lisesi’ne gitmesi için teşvik etmesi	Ö17, Ö19	2	2,4
	Ailenin mesleğe yönelmesi için izin vermemesi	Ö19, Ö38	2	2,4

Tablo 14’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca mesleki müzik eğitime yönelme durumları incelendiğinde, 2 (%2,4) öğretmen adayının müzik öğretmenin Güzel Sanatlar Lisesi’ne gitmesi için teşvik etmesi ve 2 (%2,4) öğretmen adayının da ailenin mesleğe yönelmesi için izin vermemesi konularında görüş belirttikleri görülmektedir. Bu alt temalara yönelik görüşme dökümlerine aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

“Müzik öğretmenim güzel sanatlar lisesine başvurmam için beni çok teşvik etti. (Ö19)”. “Ailem güzel sanatlar lisesine gitmem için destek olmadığı için sınavlara katılamadım. (Ö19)”.

Sonuç ve Tartışma

Müzik eğitimi, öğrencinin eğitim yaşantısında önemli bir yere sahiptir (Şen ve Şentürk, 2014: 171). Buna göre; bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının almış oldukları müzik eğitimleri, eğitim süreçlerinin her kademesine göre derinlemesine ele alınarak incelenmiştir. Buna göre; öğretmen adaylarının %12,3'ü eğitim dönemlerinde verimsiz bir müzik eğitimi aldıklarını düşünmektedirler. Öte yandan adayların %11,1'i almış oldukları müzik eğitiminin verimli olduğunu özellikle belirtmişlerdir. %2,4'lük orandaki öğretmen adayı ise almış olduğu eğitim kademelerinin her birinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite) müzik eğitimi almış olduklarını vurgulamışlardır.

Katılımcı sınıf öğretmeni adayları okul öncesi dönemde almış oldukları müzik eğitimini değerlendirdiklerinde öğretmen adaylarının %20,9'u okulda şarkı söyleme etkinliklerinin gerçekleştirildiğini, %16'sı kayıttan müzik dinletildiğini, %14,8'i müzikli oyun etkinliklerine yer verildiğini, %12,3'ü dinlediği müzikleri ve sanatçıları taklit ettiğini ve %11,1'i annenin ya da bir büyüğün kendisine ninni söylediğini ve dinlenen bir müziğe serbest dans ile eşlik ettiğini belirtmiştir. Bu bulgu Yılmaz Bolat'ın (2017: 2093) okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri kapsamında en çok şarkı dinleme ve söyleme çalışmalarına yer verdikleri bulgusuyla da örtüşmektedir. Ayrıca bu dönemde herhangi bir okul öncesi kurumuna gitmediğini belirten öğretmen adayları da (%7,4) bulunmaktadır. Bu dönemle ilgili olarak sınıf öğretmeni adayları okulda ya da evde yapılan etkinlikler ya da müzikle ilgili bireysel ilgilerinden ve ailelerin hazırlamış olduğu müziksel ortamlardan söz etmişlerdir. Okul öncesi eğitimde gerçekleştirilen ritim ve müzik etkinlikleri, başta anne olmak üzere baba ve diğer aile bireyleriyle müziksel iletişim kurulmasının kişinin yaşam sürecinde alacağı müzik eğitiminin başlangıcı ya da temeli olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının hatırladıkları kadarıyla okul öncesi dönemde gerçekleştirmiş oldukları her türlü ritim ve müzik etkinliğini, bunun yanı sıra müziksel gelişim sürecindeki aile, oyuncak, sosyal medya, iletişim araçları gibi tüm öğeleri belirtmeleri oldukça yerinde olmuştur. Çünkü Büyükgöçenç Polat'ın (2018: 2) da değindiği gibi; bir çocuğun yeteneğinin gelişimi büyük ölçüde içinde bulunduğu ortama bağlıdır.

İlkokul döneminde alınan müzik eğitimi öğrencinin eğitim hayatında oldukça önemli bir yer tutan sürece hitap etmektedir. Bu süreçte öğrenci temel müzik bilgi ve davranışlarını kazanacak, aynı zamanda da bu eğitim öğrencinin ruhsal ve sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır. Şentürk (2009: 684), müziğin erken yaşlardan itibaren çocuğun eğitiminde planlı ve programlı olarak yer alması, çocukların müzikle eğitilmesi, aynı zamanda ilgi ve yeteneği olanların müzik alanına yönlendirilmesi açılarından ilköğretim basamağının en önemli eğitim-öğretim basamağı olduğunu vurgulamıştır. Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenleri ilkokul döneminde almış oldukları müzik eğitimini değerlendirdiklerinde %30 ile çalgı eğitimi almış olduklarını, %29,6 ile şarkı söylediklerini, %13,5 ile temel müzik bilgilerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmen adayları bu dönemdeki müzik eğitimlerine ilişkin olumsuz görüşler de sunmuşlardır. %17,2 ile ilkokulda müzik dersleri yerine başka bir ders işlediklerini, %4,9 ile farklı branş öğretmenlerinin müzik derslerini yürüttüğünü ve müzik dersi görmediklerini, %8,6 ile ise müzik dersini hatırlamadıklarını belirtmişlerdir. Müzik dersi yerine başka ders işlenmesinin müzik dersine verilen değer ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Toraman (2013: 143), araştırmasında müzik öğretmenleriyle yapmış olduğu görüşmede, özellikle idareciler tarafından müzik dersine diğer alanlar (sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji, Türkçe) arasında aynı değerin verilmediğini ortaya çıkarmıştır.

Katılımcı öğretmen adayları ortaokul döneminde almış oldukları müzik eğitimini değerlendirdiklerinde öğretmen adaylarının %37'si çalgı eğitimi aldıklarını, %18,5'i okul korolarına katılmış olduklarını, %17,2'si ise almış oldukları temel müzik bilgilerinden söz etmişlerdir. Ortaokul döneminde alınan müzik eğitiminin özellikle çalgı eğitimi ve şarkı söyleme boyutlarında öğretmen adaylarında iz bırakması Kılıç'ın (2016: 362) yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre; ortaokul öğrencileri çalgı çalma ve şarkı söylemeye ilgi duymakta ve bu tür müzik etkinliklerini sevmektedirler. Buna karşılık öğretmen adaylarının %3,7'si müzik dersleri yerine farklı derslerin işlendiğini olumsuz yönde görüş olarak belirtmişlerdir. Lise dönemlerinde almış oldukları müzik eğitimini değerlendirdiklerinde ise; katılımcı öğretmen adaylarının %44,4'ü temel müzik bilgilerini edindikleri, %17,2'si isteyerek müzik dersini seçmiş oldukları, %14,8'i çalgı çaldıkları ve %12,3'ü şarkı söyleme etkinlikleri gerçekleştirdikleri üzerinde durmuşlardır. Ancak %27,1'i müzik dersi görmediğini ve %11,1'i öğretmenin müzik dersinden kendilerini soğutmuş olduğunu dile getirmiştir.

Sınıf öğretmeni adayları üniversite döneminde almış oldukları müzik eğitimini değerlendirdiklerinde %44,4'ü koroya katılmış olduğunu ve %32'si almış olduğu müzik dersinden memnun kaldığını belirtmiştir. Ayrıca %13,5'i sahne deneyimini üniversitedeki müzik eğitimi sırasında kazanmış olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının müzik hakkındaki genel görüşleri incelendiğinde ise; %30,8'inin müziğin hayatın ayrılmaz bir parçası olduğunu düşündükleri, %29,6'sının müzik dinlemeyi sevdiği ve %18,5'inin şarkı söylemeyi sevdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcı öğretmen adayları müzik üzerine birtakım öneriler de geliştirmişlerdir. Bu öneriler arasında ilk sırayı %30,8 ile müzik dersine gereken önemin verilmesi yer almaktadır. Ayrıca öğretmen adayları öğrencilerin müzik

derslerinde yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri gerektiği ve müzik derslerinin sevdirilmesi gerektiği (%16) ve küçük yaşta çocukların müzikle ilgilenmesinin sağlanması için ortam oluşturulması gerektiği (%11,1) şeklinde de öneriler sunmuşlardır.

Öğretmen adaylarının ev ve aile ortamındaki müzik yaşantıları incelendiğinde %11,1'inin evlerinde müzikle ilgilenen aile bireylerinin bulunduğu gözlemlenmiştir. %9,8'i ise evde çalgı bulunduğunu ve ev ortamında çalınan ya da dinlenen müziğe eşlik ettiğini belirtmiştir.

Katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının eğitim kademelerinde almış oldukları özengen müzik eğitimleri incelendiğinde; ilkokul döneminde %16'sının okul korosuna katılmış olduğu, ortaokul döneminde %19,7'sinin çalgı kurslarına katılmış olduğu, lise döneminde %11,1'inin çalgı kurslarına katıldığı ve okul korosunda yer almış oldukları, üniversite döneminde ise %4,9'unun çalgı kurslarına katılmış oldukları ve %3,7'sinin bir müzik topluluğuna üye oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları almış oldukları özengen müzik eğitimlerini genel olarak değerlendirdiklerinde; %22,2'si zorlandıklarını düşündükleri için özengen müzik eğitimini bırakmış olduklarını, %32'si ise çalgı çalma isteği olmasına rağmen kurslara gidemediklerini belirtmişlerdir. Oysa Uyan'ın (2018: 242) yapmış olduğu bir araştırmanın sonuçlarına göre özengen müzik eğitimi alan ve almayan öğrencilerin akademik başarıları arasında fark olduğu, özengen müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Karakoç ve Şendurur (2015: 286) araştırmalarında özengen müzik eğitimine yönelen öğrencilerin kendi müzik zevklerini oluşturarak müziksel bir kişilik geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında müzik eğitimine nasıl yer vereceklerini ve nasıl kullanacaklarını değerlendirdiklerinde %18,5'i öğrencilerine müzik sevgisini aşılayacaklarını ve %13,5'i müziğe ayrılan ders saatinde kesinlikle müzik dersini işleyeceklerini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının müziksel özgeçmişlerine dayalı olarak eğitim kademelerinin her birinde almış oldukları müzik eğitimini verimli bir şekilde kullanabilmeleri, bu eğitimi günlük yaşantılarında yer alan müzik tercihlerine aktarabilmeleri ve öğretmenlik mesleğinde öğrencilerine müziksel bilgi ve beceri kazandırma yolunda aktif, müziği seviren ve derse istekle katılmalarını sağlayan, öğrencilerin yeteneklerini geliştirme fırsatı sunan ve kendi öğrencilerinin müziksel özgeçmişlerine olumlu etki bırakan öğretmenler olarak görev yapmaları önem taşımaktadır.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

Müzik eğitiminin genel ve özengen türleri ve bunlar arasındaki ilişkilere yönelik eğitimler ilgililerce iyi bir şekilde planlanmalı, düzenlenmeli ve uygulamalara yansıtılmalıdır.

Üniversitelerin Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarının tüm sınıflarında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının müziksel özgeçmişleri belirlenmeli ve verilen dersler bu bilgilerden yola çıkarak düzenlenmelidir.

Genel ve özengen müzik eğitimi türlerinin her biri kendi türünde uzmanlık eğitimi almış olan öğretmenler tarafından yürütülmelidir.

Genel ve özengen müzik eğitimi veren okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve müzik eğitimcileri öğrencilerinin derslerine ilgi duymasını ve sevmesini sağlamalıdır. Bu doğrultuda öğretmenler, doğru yöntem ve teknikler kullanmalı, aktif olarak ders işlemelidirler.

Müzik öğretmenleri derslerinde çalgılarını kullanmalı, öğrencilerin çalgı eğitimine ilişkin görüş ufuklarını genişletmelidirler.

Özellikle sınıf öğretmenleri tarafından müzik derslerinin yürütüldüğü ilkokul döneminde müzik eğitimine gereken zaman ayrılmalı ve temel müzik bilgisi verilmelidir.

Özengen müzik eğitimcileri öğrencileri doğru yönlendirmeli, öğrencilerin seviyesine, ilgisi ve isteğine hitap etmeli, onları müzik ve müzik eğitiminden uzaklaştırmamalıdır.

Aileler müzik eğitiminin gerekliliği ve yararları konusunda bilinçlendirilmelidirler.

Kaynaklar

Biber Öz, N. (2001). İnsanın Kültürel Gelişiminde Müzik Eğitiminin Önemi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt XIV, Sayı 1, s.101-106.

- Büyükgönelç Polat, B. (2018). Okul Öncesi Müzik Eğitiminin Önemi ve Eğitim Yöntemleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi (AKÜ AMADER), Sayı 7, 1-13.
- Cavana, R. Y., Delahaye, B. L., & Sekaran, U. (2001) "Applied Business Research: Qualitative and Quantitative Methods", Brisbane: Wiley.
- Karakoç, E. Ve Şendurur, Y. (2015). İlköğretim Okullarındaki Özenen Müzik Eğitiminin Öğrencilerin Müziksel Davranışlarına Yansıması. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (1), s.277-290.
- Kılıç, I. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt 5, Sayı 3, s.360-371.
- Şen, Ü.S. ve Şentürk, N. (2014). İlköğretim Müzik Öğretiminde Kullanılmak Üzere (Programlı Öğretim Yöntemine Göre) Geliştirilen Öğretim Yazılımı Modeli. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 202, s.170-192.
- Şentürk, N. (2009). "İlköğretimde Müzik Eğitimi (Türkiye ve Nijerya Örneği)", 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi), 10-15.09.2007, Müzik Kültürü ve Eğitimi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 9/2, Ankara.
- Toraman, M. (2013). Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Programında Yer Alan Müzik Dersine Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Uyan, Z. D. (2018). Özenen Müzik Eğitimi Alma Durumu İle Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. EKEV Akademi Dergisi, Yıl 22, Sayı 76, s.235-244.
- Yılmaz Bolat, E. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müzik Etkinlikleri Konusundaki Görüşlerinin Belirlenmesi. İdil Sanat ve Dil Dergisi, Cilt 6, Sayı 35, s.2073-2096.

Okul Öncesi Dönemi Piyano Eğitiminde Dikkat Stratejisi Kullanımının Başarı ve Öğrenme Üzerindeki Etkisi

Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU

Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD

kayhankurtuldu@gmail.com

Ayçanur YETİM

Trabzon Üniversitesi Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

aycaytmm@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada okul öncesi dönem olarak adlandırılan küçük yaş grubu dönemlerinde yürütülen piyano derslerinde değiştirici işaretlerin kavranması ve doğru uygulanması kapsamında dikkat stratejilerinin etkisi incelenmiştir. Öğrenme stratejilerinin bir kolu olan dikkat stratejilerinin uygulanması sürecinde öğrencilerin çalıştığı parçalardaki değiştirici işaretler çeşitli biçimlerde işaretlenmiş, sonrasında ise bu işaretler kullanılmadan başka bir derste farklı bir eser ile öğrenme test edilmiştir. Çalışma için 5'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Gruplar araştırmacılar tarafından özel bir müzik kursunda ders verilen okul öncesi çağı küçük piyano öğrencilerinden seçilmiştir. Seçilen 10 öğrenci ile araştırmacılar tarafından yazılmış basit bir etüt ile öntest yapılmış, grupların denk olduğu anlaşıldıktan sonra deneysel süreç devam ettirilmiştir. Öntest sonrası ilk uygulamada deney grubu ile değiştirici işaretlerin kullanıldığı notalar ile eser başlangıcındaki değiştirici işaretler yazılmış veya renkli kalem işaretleri ile vurgulanmış, dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Kontrol grubu ile herhangi bir işaretleme yapılmadan değiştirici işaretler bir kez gösterilerek ve ilgili notaların değiştirici işaretlere göre alınacağı söylenilerek çalıştırılmıştır. Dikkat çekici işaretlerin kullanıldığı ilk uygulamada Sevinç Ereren piyano metodundan Kuş Uçar şarkısı çalıştırılmış, bir hafta sonraki uygulamada ise aynı kitaptan London Bridge şarkısı çalıştırılmıştır. İkinci şarkının uygulanmasında her iki gruba da herhangi bir işaret veya uyaran verilmeksizin diğer çalışmada olduğu gibi 20 dk çalmaları istenmiş, bir önceki çalışmada kazanılmış becerinin devamlılığı gözlenmiştir. Yapılan ölçüm sonuçları neticesinde hem uyarıcıların olduğu ilk uygulamada, hem de öğrenmeye yönelik gözlem yapılan ikinci uygulamada deney grubu yönünde anlamlı fark gözlenmiştir. Uyarıcı işaretler ile dikkati uyarmanın hem ilk uygulamada, hem de bir hafta sonrasındaki uygulamada faydalı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, okul öncesi, dikkat stratejileri.

Abstract

In this research, the effect of attention strategies over the understanding and correct application of key signatures in the piano lessons conducted in the preschool period was examined. In the process of the application of attention strategies, which is a branch of learning strategies, the key signatures in the parts where the students work were marked in various ways, and then learning was tested with a different work in another course without using these signatures. Experimental and control groups consist of 5 pupils were determined for the study. The groups were selected by the preschooler young piano students taught by researchers in a private music course. A preliminary test was conducted with a simple study written by the researchers with 10 selected students and the experimental process was continued after the groups were found to be equivalent. In the first application after the pre-test, the experimental group and the notes that used key signatures were used, and the key signatures at the beginning of the work were written or highlighted with colored pencil markers and attention was drawn. The control group was operated by showing the key signatures once without any marking and saying that the relevant notes would be played according to the key signatures. In the first application, which used remarkable signs, Kuş Uçar song was used to play from the Sevinç Ereren's piano method and the next week, the London Bridge song was performed from the same book. In the application of the second song, both groups were asked to play for 20 minutes as in the other study without any signs or stimuli, and the continuity of the acquired skill was observed in the previous study. As a result of the measurement, a significant difference was observed in the experimental group in the first application with stimuli and in the second application in which learning was observed. Stimulating signs and attention stimulation were found to be beneficial both in the first application and in the application after one week.

Key Words: Piano education, preschool, attention strategies.

Giriş

Öğrenme Stratejileri

Bireyin katılım yolu ile kazandığı ve kendi öğrenmesini düzenlemeye dayalı beceriler kısaca "öğrenme stratejileri" biçiminde tanımlanmaktadır. Bu öğrenme stratejileri bireyin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği problemleri de çözmeleri için yardımcı stratejilerdir (Hamurcu, 2002). Diğer yandan öğrenme stratejileri bilgiyi işleme yaklaşımı gibi bilgiyi işleme ve şifrelemeye dönük yaklaşımlara yardımcı olan, bu tip bilişsel işlemleri kolaylaştıran ve etkin hale getiren araçlar ve tekniklerdir (Somuncuoğlu, Yıldırım, 1998).

Öğrenciler, karşılaştıkları her konu ya da öğrenme durumu için farklı öğrenme stratejileri tercih edebilirler. Bu durum esasen öğrenme stratejilerinin kendi içinde çeşitlendirilebilir ve gerek duyulursa değiştirilebilir olduğuna işaret etmektedir. Bu süreçte farklı öğrenme stratejilerini tercih eden ve kullanan ve gerektiğinde yeni öğrenme stratejileri geliştirerek öğrenmesini ilerleten öğrencilerin, etkili öğrenme denilen süreci kendilerince gerçekleştirebildikleri açıktır (Tunçer ve Güven, 2013).

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranışçı teorilerden bilişsel teorilere geçişin ya da yönelimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu iki teori arasındaki belirleyici farklılık ilkinin öğretme-öğrenme sürecini uyarı ve tepki modeliyle tanımlaması, diğerinin ise bu iki eylem arasında yaşanan sürecin, ya da bilginin nasıl işlendiğinin ve hafızada yapılandırıldığına altını çizmesidir. Dolayısıyla, davranışçı modelde ön plana çıkan öğrenmenin, uyarıcı niteliğindeki çevreyi değiştirmenin doğrudan davranışsal sonucu olduğu anlayışı bilişsel modelde yerini, öğrencinin bilişsel yetkinliğini ve donanımını artırarak değiştirme anlayışına bırakır (Somuncuoğlu, Yıldırım, 1998).

Öğrencilerin içinde bulunduğumuz yüzyıla ayak uydurabilmeleri için nasıl öğrendiklerinin bilincini kazanmış olmaları gereklidir. Kendi öğrenmelerini izleyebilme, kendi öğrenmelerini takip edebilme, tanıma ve bu süreçte kullanabilecekleri stratejileri belirleme, seçme ve kullanabilme gibi özellikleri de öğrenmiş olmaları önemlidir. Bu tip öğrenmeyi öğrenme becerilerinin kazanılmasında et etkili yollardan biri, bireylere öğrenme stratejilerini nasıl kullanabileceğinin öğretilmesidir. Bu yolla öğrencinin kendi öğrenme sürecini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olması sağlanabilir (Yıldızlar, 2012).

Öğrenme işlemi bireyin hayatı boyunca karşısına çıkan bir süreçtir. Bilginin hızla artması yayılması ve evrenin değişen dinamik yapısına uğraması sonucunda öğrenme stratejilerinin önemine farklı anlamlar yükler. Öğrenme stratejileri bireyin bilgiyi edinmesinde en büyük yol göstericilerden biridir. Birey öğreneceği bilgiden önce stratejilere hâkim olursa bilgiyi daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmiş olur. Örnek verecek olursak kimi öğrenci çok çalıştığı halde başarılı olamazken kimi öğrenci az çalışarak bilgiyi kavrayabilir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin stratejileri bilmesi ve kendine uygun olanı seçip öğrenme işlemini o şekilde gerçekleştirmesi gösterilebilir. Literatürde öğrenme stratejilerine yönelik sınıflandırmalar yer almakta iken Kuzu vd. (2014) stratejileri genel olarak üzerinde durulmakta olan stratejiler biçiminde ve sırasıyla Tekrar (Yineleme) Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütlenme Stratejileri, Anlamayı İzleme (Yürütücü Biliş) Stratejileri ve Duyuşsal Stratejiler olarak sunmaktadır. Öğrenme stratejilerine yapılan bir başka sınıflama da Gagné (Tay, Yangın, 2008) tarafından Dikkat Stratejileri, Kısa Süreli Belleğe Depolamayı Artıran Stratejiler, Kodlamaya Dayalı Stratejiler, Geri Getirme (Hatırlamayı) Stratejileri ve İzleme (Yürütücü Biliş) Stratejileri biçiminde yapılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın da gereği olarak öne çıkan strateji sınıflandırmasında önemli bir yere sahip olan dikkat stratejileri önemli bir strateji grubudur ve öğrenmenin de başlangıcı olarak adlandırılmaktadır.

Öğrenme sürecinde başlangıç noktası dikkattir. Duyu organlarımız vasıtasıyla gelen uyarıcıların, duyuşsal bellek sürecince fark edilmesi ve işlenmesi için kısa süreli belleğe yollanabilmesi dikkat ve algılama ile sağlanabilir. Bu süreçte bilginin seçimi uyarıcılarımıza verilen tepki ile başlarken, bu tepkiyi sağlayan unsurun dikkat ve algılama olduğu unutulmamalıdır (Kurtuldu, 2012).

Dikkat denilen unsur bireyin uyarıcılara yöneldiği bilinçli bir odaklaşma sürecini kapsar. Bilinçli olma anı, odaklanma sırasındaki sınırlı bir kapasite miktarını temsil etmektedir. Bu süreçte diğer dikkat dışında kalan uyarıcılar kayıt sistemine ulaşmadan kaybolur. Çünkü bireyin diğer bir seviyede bilgiyi işlemeye başlaması için

duyusal bellekten kısa süreli belleğe geçmekte olan yeni bilgilerin bu geçiş esnasında fark edilmiş yani dikkat edilerek seçilmiş olması gerekir. Bu dikkat ve fark ediş anının dışında kalanlar ise kısa bir süre içerisinde kısa süreli belleğe aktarılmadan duyusal bellek düzeyinde iken kaybolurlar (Öztürk, Kısaç, 2003, 265).

Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Öğrencilerden birçok bilgiyi okul öncesi dönemin başlarından itibaren öğrenmeleri beklenmektedir. Dolayısıyla bu sürecin en büyük rol sahibi olan öğretmenlerin de sürece doğru katkı verebilmek için öğrenme stratejileri bilmesi ve bu stratejileri doğru uygulaması öğrencilerin başarısı açısından önemlidir. Okulöncesi eğitim sürecinde çocukların bilişsel gelişimleri yanı sıra dil gelişimleri ile sosyal ve duygusal gelişimleri de önemlidir. Bu sebeple bazı öğrenme stratejilerinin esasen doğrudan çocuklar tarafından da kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çeşitli kavramların veya bilgilerin öğretilmesi, konuşma ve kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi, herhangi bir cümleyi temel öğeleri kullanarak düzgün söyleyebilme, zaman kavramlarının kazandırılması gibi bilgiye ve aynı zamanda beceriye dayalı hususların öğretilmesinde stratejiler öne çıkmaktadır (Hamurcu, 2002).

Öğrenme sürecinde esasen her çocuğun gelişim hızı kendine özgü bir yapıdadır. Her çocuğun öğrenme stili gibi kullandığı yöntem de farklılık gösterecektir. Bu çağdaki çocukların buldukları ortandan en iyi biçimde yararlanabilmesi ve doğru öğrenmenin gerçekleşebilmesi için planlanan tüm etkinliklerin çok farklı ve çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi gereklidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla ders yapılırken önceden planlanmış, programlı ve gerektiğinde çeşitlendirilmiş farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ve etkinliklerin bu şekilde uygulanması öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin en iyi düzeye çıkarılması açısından dikkat edilmesi gereken bir durumdur (Alisinanoğlu, 2010'dan akt. Güven, vd. 2013).

Okul Öncesi Dönemde Müzik Eğitimi

Öğrenme stratejilerinin başlangıcı olarak varsayılan bu sürecin kendini gösterdiği alanlardan biri de müzik eğitimidir. Müzik eğitiminde verilen çalgı çalma, şarkı söyleme, eşlik etme gibi öğrenimlere bağlı olarak geliştirilen uygulamalı öğrenimlerde, dikkat kavramı gerek toplu, gerekse bireysel büyük önem taşımaktadır. Uygulamaların etkin olduğu müzik eğitiminde, uygulama sürecinde dikkatin önemi büyüktür. Bireyler enstrümanlarına veya bir esere çalışırken gösterdikleri konsantrasyon başarısının başlangıcı sayılabilmektedir. Bireylerin çaldıkları eser üzerinde hangi noktalara odaklanacağını bilmek önemlidir. Bireylerin dikkatini toplaması gerektiği hususlar içerisinde seçici olması ve gereksiz öğeler ile gerekli öğeleri ayırt etmesi esastır. Bireyler seçici olmalı ve gereksiz öğeleri ayırt etmelidir. Seçici dikkat bireylerin nota veya yazım türlerini okurken başarılı olabilmeleri için yapılacak olan bir çalışmadır. Notalar arasında dikkat edilmesi gereken yerlerin tespiti yapılmalı ve buna göre çalışılmalıdır (Kurtuldu, 2012).

Geçmişten günümüze akademik ortamlarda yapılan pek çok çalışma, okulöncesi dönemde verilen eğitimler içerisinde müzik eğitiminin ciddi bir öneme sahip olduğu ve kişisel gelişimde yapıcı katkılar sağladığı, yönünde veriler sağlamıştır (Temiz, 2006). Çocukluk hatta bebeklik döneminden itibaren gelişim gösteren ve ilk olarak işitsel algı ile başlayan müzik eğitimi, çocukların konuşmayı öğrenmesi, bir kavramı ya da konuyu kavramışı, vücudunu uyumlu bir şekilde kullanması gibi uygulamalar ve öğrenmelerde etkili olmaktadır. Çocukların hemen her gelişim basamağında destekleyici bir etkiye sahip olan müzik eğitiminin oyunlarla pekiştirilmesi önemlidir. Bu noktada çocukların müzik eğitimi sürecine istekli bir şekilde katılmaları sağlanmalıdır (Sığırtmaç, 2002).

Okul öncesi müzik eğitimi sürecinde müzik öğretimi yapan herkesin çocukları tanıması ve onların gelişimsel özelliklerini iyi bilmesi esastır. İyi yürütüldüğü düşünülen bir eğitim sürecinde tüm çocukların dengeli biçimde gelişebilmeleri için onlara gösterdikleri öğrenme gayretinde yardımcı olunması gereklidir. Her çocuğun diğer bir başka çocuktan çeşitli yönleriyle farklılaştığının de bilinmesi önem arz etmektedir (Kabataş, 2017).

Müzik eğitimcileri bilhassa 1960'lı yıllardan beri okul öncesi çocukların müzikal bilgi ve becerilerini belirlemek ve bu kapsamda gelişimleri için çalışmaktadırlar. Bu süreçte müzik eğitimcileri öğretmenlerin yetiştirilmesine başlamadan önce çocukların müzikal karakterlerinin doğru belirlenmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla eğitime başlamadan evvel bu yaş grubu için etkinlik ve eğitim planlaması yaparken bu süreçlerin onların müzikal deneyimlerine yapacağı katkının bilinmesi önemlidir. Takip eden süreçte gelişimi sağlayacak etkinliklerin planlanması gerekir (Brink-Fox, 1991).

Okul öncesi müzik eğitimi, müzik eğitimi süreçlerinin belki de en hassas planlama gerektiren veya en dikkatle takip edilmesi gereken meşakkatli bir süreçtir. İlgiler, ihtiyaçlar, hazırbulunuşluk, doğru uygulama, iyi yöntem seçimi gibi pek çok unsuru bir arada barındırmaktadır. Bu yönü ile diğer müzik eğitimi basamaklarına da temel teşkil edeceği düşünülürse okul öncesindeki müzik eğitimi sürecinin önemi daha çok artmaktadır. Okulöncesi müzik eğitiminin diğer bir parçası da enstrüman eğitimidir. Ritim aletlerini kullanabilen çocuklar enerjilerini dışarıya yansıtabilmekte sesleri duyabilmekte ve bunun sonucunda kendilerine olan güven duygusunu geliştirebilmektedir. Bunun yanı sıra kas gelişimini de destekleyerek, psikomotor gelişimine büyük bir katkı sağlamaktadır. Tüm bu yönleriyle bütün ama ayrıntıları da önem arz eden bir yapıya sahip okul öncesi müzik eğitimi süreci ve bu sürecin planlanması ve doğru uygulanması, çocukların kişisel gelişimi ve bu gelişimin erken yaşlarda başlayacak olması da düşünülürse en önemli eğitim öğretim basamaklarından biri olarak karşımıza çıkar.

Amaç

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemi piyano eğitiminde örnek bir kavramın anlatılmasında dikkat stratejilerinin öğrencilerin ilgili konuya yönelik başarıları üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesidir.

Yöntem

Çalışmada deneysel bir yöntem izlenmiş ve ön test son test uygulamaları ile hatırlamaya yönelik bir son uygulamayı içeren ve kontrol gruplu bir desen çerçevesinde uygulama yapılmıştır. Uygulama literatür tanımı ile karışık desenli ve kontrol gruplu bir deneysel çalışma olarak adlandırılabilir. Ekiz'e göre (2017) deneysel yöntem, herhangi bir olay, konu, kişi veya etkeni incelemek ya da değişkenler arası neden sonuç ilişkisini ortaya koymak için yapılan, iki farklı grubun araştırmaya dâhil edilmesi ve deney grubuna bir işlem uygulanması sonrası sonuçların değerlendirildiği bir araştırma yöntemidir. Baştürk (2014) ise bu yöntemin aşamalarını deney ve kontrol gruplarının elemanlarının yansız olarak atanması, denklik için ön test işlemine tabi tutulması, deneysel işlemin uygulanması (kontrol grubu ile klasik, deney grubu ile uygulama) ve bağımlı değişken ili ilgili son ölçümler biçiminde sıralamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma için tercih edilen çalışma grubu araştırmacılardan biri ile özel bir kursta piyano dersi yürüten 10 öğrenciden oluşmaktadır. İlk olarak 11 olan öğrenci sayısı bir öğrencinin başarı düzeyi ve kursta derse katılımı aksadığı için 10 öğrenciye indirgenmiş ve bu öğrenciler 5'er kişilik deney ve kontrol gruplarına rastgele dağıtılmışlardır. Öğrencilerin piyano çalma becerileri açısından denkliği için ilk seçimleri eğitim almaya başladıkları zaman, öğrendikleri teknikler ve seviyeleri yardımıyla yapılmış, çalışma içerisinde ise araştırmacılar tarafından yazılmış basit bir etüt ile ön test yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışma grubu seçildikten ve gruplara tayin edildikten sonra ilk olarak ön test uygulaması için do majör tonda ve birinci oktav kapsamında bir etüt yazılarak öğrencilere çaldırılmış, ön test uygulaması olarak kabul edilen bu yaklaşım ile ilk seçim sonrasındaki çalışma içi denklik tespiti gerçekleştirilmiştir. Ön test sonucunda da ilk seçimlerdeki duruma yakın biçimde gruplar arası denklik tespit edildikten sonra deneysel uygulamaya geçilmiştir. Öntest sonrası ilk uygulamada deney grubu ile değiştirici işaretlerin kullanıldığı notalar ile eser başlangıcındaki değiştirici işaretler yazılmış veya renkli kalem işaretleri ile vurgulanmış, dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Eserler fa majör tonunda olduğu için eser boyunca si seslerinin bemol çalınacağı ve duruma göre eser içindeki değişimlerin fark edilmesi için başlangıçta yer alan değiştirici işaretler ve eser içindeki işaretler dikkat çekilmek üzere işaretlenmiştir. Kontrol grubu ile herhangi bir işaretleme yapılmadan değiştirici işaretler bir kez gösterilerek ve ilgili notaların değiştirici işaretlere göre çalınacağı söylenilerek çalıştırılmıştır. Dikkat çekici işaretlerin kullanıldığı ilk uygulamada Sevinç Ereren piyano metodundan Kuş Uçar şarkısı çalıştırılmış, bir hafta sonraki uygulamada ise aynı kitaptan London Bridge şarkısı çalıştırılmıştır. İkinci şarkının uygulanmasında her iki gruba da herhangi bir işaret veya uyarı verilmeksizin diğer çalışmada olduğu gibi 20 dk çalmaları istenmiş, bir önceki çalışmada kazanılmış becerinin devamlılığı gözlenmiştir. Denklik için yapılan ön test, uyarıcı işaretlerin kullanıldığı son test ve hatırlamaya dönük son uygulama ile üç uygulamalı bir deneysel çalışma yürütülmüştür.

Deneysel çalışmanın yürütülmesi esnasında öğrencilerin performansları Kurtuldu (2010) tarafından piyano performansı için geliştirilmiş olan klasik bir değerlendirme ölçeği (puanlama anahtarı) ile puanlanmıştır. Puanlamada her biri 20'şer puanlık 5 değerlendirme basamağı (Sesleri Doğru Çalma, Ritim Kümelerini Doğru Çalma, İki El Eşgüdümü, Bütünlük [Tempo Devamlılığı], Yorum ve Teknik) üzerinden işlem yapılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler alan uzmanı üç öğretmen tarafından puanlanmış ve elde edilen verilere yönelik istatistiksel işlemler yapılmıştır. Elde edilen puanlara yönelik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı işlemlerin yanında karşılaştırmalı ölçümler kapsamında da Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Gözlem sayısının az olması (toplam 10 öğrenci) sebebiyle parametrik olmayan yöntemlerden U testi tercih edilmiştir. Bu ölçümlerde manidarlık için kabul alt sınırı $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular ilk olarak her bir ölçüm basamağı için (öntest, sontest, hatırlama) ayrı tablolar biçiminde verilmiş ve yorumlanmıştır. Ölçümlere yönelik istatistik işlemler için U testi tablosu ise tüm ölçümler için bütün bir tek tablo ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1 Ön test (Denklik) Sürecine Yönelik Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Sesleri Doğru Çalma	Ritim Kümelerini Doğru Çalma	İki El Eşgüdümü	Bütünlük [Tempo Devamlılığı]	Yorum ve Teknik	Toplam
Deney1	15	12	15	12	15	69
Deney2	14	13	15	13	15	70
Deney3	15	14	15	12	15	71
Deney4	15	13	15	14	14	71
Deney5	13	13	15	12	14	67
Kontroll1	15	13	15	12	14	69
Kontrol2	13	12	15	13	14	67
Kontrol3	13	14	15	13	15	70
Kontrol4	12	14	15	12	15	68
Kontrol5	15	14	15	12	15	71

Tablo 1'de yer alan sayısal veriler incelendiğinde öğrencilerin aldıkları puanların tüm basamaklarda yalnızca bir ya da iki puanlık değişimler gösterdiği, kimi ölçüm basamaklarında ise tümüyle aynı puanın alındığı görülebilmektedir. Toplam puanlar açısından bakıldığında ise üç ya da dört puanlık farklar oluştuğu, diğer bir deyişle alınan puanlar açısından denk bir durumun gözlemlendiği söylenilebilir. İlk ölçüm düzeyinde 10 kişinin aldığı başarı puanları çalma becerileri açısından denk bir yapıya işaret etmektedir.

Tablo 2 Son Test Sürecine Yönelik Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Sesleri Doğru Çalma	Ritim Kümelerini Doğru Çalma	İki El Eşgüdümü	Bütünlük [Tempo Devamlılığı]	Yorum ve Teknik	Toplam
------------	---------------------	------------------------------	-----------------	------------------------------	-----------------	--------

Deney1	18	19	17	15	18	87
Deney2	19	17	15	16	19	86
Deney3	18	17	18	18	18	89
Deney4	18	19	15	18	19	89
Deney5	18	20	18	18	20	94
Kontrol1	12	13	15	12	13	65
Kontrol2	14	15	14	12	12	67
Kontrol3	17	11	15	12	15	70
Kontrol4	12	14	15	12	15	68
Kontrol5	15	14	15	11	14	69

Tablo 2’de yer alan ilk uygulama sonuçları genel itibariyle deney grubundaki öğrencilerin daha iyi puanlar aldığına işaret etmektedir. Hemen her puan türünde deney grubu yönünde farklılaşan puanlar bilhassa tempo devamlılığı ve teknik basamaklarında biraz daha belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplam puanlar açısından yaklaşık 15 ila 20 puanlık bir fark olduğu da gözlenmektedir. Bu durum uyarıcı işaretler ile ilk uygulamanın yapıldığı son test sürecinde deney grubunun daha başarılı notlar aldığını göstermektedir.

Tablo 3 Hatırlama Testi Sürecine Yönelik Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Sesleri Doğru Çalma	Ritim Kümelerini Doğru Çalma	İki El Eşgüdümü	Bütünlük [Tempo Devamlılığı]	Yorum ve Teknik	Toplam
Deney1	18	18	17	15	18	86
Deney2	19	17	15	16	17	84
Deney3	18	18	19	18	17	90
Deney4	18	18	16	18	17	91
Deney5	18	17	18	18	19	90
Kontrol1	13	13	15	13	13	67
Kontrol2	15	15	14	13	13	70
Kontrol3	17	11	15	12	15	70
Kontrol4	12	14	15	12	15	68
Kontrol5	14	14	15	11	13	67

Hatırlama testine yönelik veriler göz önünde tutulursa bu kapsamda tablo 2 ile tablo 3 arasında benzerlik olduğu söylenilebilir. Yine benzer basamaklarda belirginleşen ve hemen her basamakta farklılık gösteren deney grubu puanları, toplam puanlar düzeyinde de 15-20 puanlık farklara sahiptir. Hatırlama uygulamasında da deney grubunun ilk uyarıcı işaretler uygulamasından elde edilmiş becerileri önemli ölçüde hatırlayabildiği söylenilebilir.

Tablo 4 Ölçüm Basamaklarına Yönelik U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Ön test	Deney	6,10	30,50	9,50	,522
	Kontrol	4,90	24,50		
Son test	Deney	8,00	40,00	,000	,009
	Kontrol	3,00	15,00		
Hatırlama	Deney	7,60	38,00	2,00	,026
	Kontrol	3,40	17,00		

Tablo 4'e göre U testi ölçüm sonuçları ön test basamağında $p < ,05$ düzeyine anlamlı bir fark oluşmadığını göstermektedir. Sıra değerleri de incelendiğinde bu ölçüm basamağında her iki grup arasında fark oluşmadığı ve grupların denk olduğu gözlenmiştir. Son test sürecine gelindiğinde ise sonuçlar $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı bir fark oluştuğunu göstermektedir. Sıra değerleri incelendiğinde oluşan farkın (8,00 – 40,00) deney grubu yönünde olduğu, bu ölçüm basamağında deney grubunun daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Hatırlama testi düzeyindeki U testi sonuçlarına göre $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı farka rastlanmış olup, bu farkın sıra değerleri de incelendiğinde (7,60 – 38,00) deney grubu yönünde gerçekleştiği açıktır. Bu uygulama düzeyinde de son test düzeyinde olduğu gibi deney grubu daha başarılı olmuştur.

Sonuç

Yapılan uygulamalar ve okul öncesi piyano dersi alan öğrencilerin katıldığı dersler sürecinde uyarıcı işaretler ile dikkat stratejilerine yönelik öğretici girişimlerin önemli ölçüde karşılık bulduğu gözlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bilhassa son test ve hatırlama testinde deney grubu açısından gösterdiği başarı, bu çalışma grubu kapsamında yapılan uygulamanın başarısına işaret etmektedir. Piyano eğitiminde özellikle okul öncesi eğitim düzeyinde kolayca dikkatten kaçabilen bir unsur olan değiştirici işaretlerin öğrenilmesi ve kavratılması için uyarıcı işaretler ile uygulama yapılmış olması, hem ilk uygulama olan son test süreci, hem de hatırlama sürecinde fark yaratmıştır. Değiştirici işaretlerin dikkatten kaçmadan doğru uygulanması için kullanılan yöntem son test sürecinde belirgin bir farkla deney grubunu daha başarılı bir hale getirmiştir. Öğrenilen bilginin işaretler olmaksızın kalıcılığı için yapılan ikinci uygulamada da deney grubunun önemli ölçüde bu bilgiyi öğrendiği ve büyük oranda doğru uygulayarak bir hafta sonrasında da hatırlamak kaydı ile farkını ortaya koyduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda birlikte çalışılan çalışma grubu ve deney grubu öğrencileri düzeyinde yapılan uygulamanın başarılı ve faydalı olduğu söylenilebilir.

Yapılan uygulamanın diğer pek çok deneysel uygulama gibi çalışma grubu ile yürütülmesi ve gözlem sayısı açısından az sayıda olması, bu ve benzeri uygulamaların farklı çalışma grupları ile de denenmesi gerektiği fikrini öne çıkartmaktadır. Gerek okul öncesi piyano eğitimi sürecinde, gerekse daha yakın veya yukarı yaş gruplarında bu denemelerin yapılarak literatürün zenginleştirilmesi, piyano eğitimi sürecine katkı yapmak açısından önemli görülmektedir. Bu ve benzeri uygulamaların diğer öğrenme stratejileri ve yöntemleri ile de denenmesi, hem aynı konu, hem de farklı konular ile diğer pek çok öğrenme öğretmen yaklaşımlarının bir arada kullanılması gibi çoklu uygulamalar da önemlidir. Piyano eğitimi sürecinde hem teknik, hem teorik, hem de eser öğrenmeye yönelik becerilerin geliştirilmesi ve bu becerilerin kalıcı hale getirilmesinde uygulanacak her türlü denemenin piyano eğitimi sürecine ve genelde de piyano eğitimi literatürüne yapacağı katkı açıktır.

Kaynakça

- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. Tanrıöğen, A. (Ed.) Bilimsel araştırma yöntemleri içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brink-Fox, D. (1991). Music, development, and the young child. *Music Educators Journal*, 77(5), (s.42-46).
- Ekiz, D. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ereeren, S. (2007). Kolay piyano 1. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(34), (s.25-49).
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 6(3), (s.1-16).
- Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano sınavı değerlendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenilirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Esosder)*, 9(31), (s.224 – 232), <http://www.e-sosder.com/> (ISSN: 1304 – 0278).
- Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), (s.233-254).
- Kuzu, S., Balaman, F. ve Canpolat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin belirlenerek bölümlere göre karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 32, (s.257-264).
- Öztürk, B., & Kısaç, İ. (2003). Bilgiyi işleme modeli. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi içinde*, (s. 304 – 334), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sığırtmaç, A. (2002). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), (s.30-39).
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110), (s.31–39).
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), (s.73-88).
- Temiz, E. (2006). Okulöncesi Dönemde Müzik Eğitimi; Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28. Temiz, E. (2006). Okulöncesi Dönemde Müzik Eğitimi; Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, (s.26-28).
- Yıldızlar, M. (2012). Öğretmen adaylarının öğrenme stratejileri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, (s.430-440).

Piyano Eğitiminde Örgütlemeye Dayalı Tekrar Stratejisi Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri

Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği ABD
kayhankurtuldu@gmail.com

Berna TANKUTAY

Trabzon Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğretmeni
bernaksan@gmail.com

Özet

Bu çalışmada piyano eğitimi sürecinde örgütlemeye dayalı tekrar stratejisi kullanmanın öğrencilerin eser seslendirmedeki başarıları üzerinde etkili olup olmadığının tespiti amaçlanmaktadır. Amaç doğrultusunda ilk olarak çalışma için ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olarak adlandırılan klasik deneysel uygulama biçimi tercih edilmiştir. Deneysel çalışma için çalışma grubu seçilmiş ve bu seçim Trabzon ili Akçaabat ilçesinde faaliyet gösteren Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinden yapılmıştır. Ders öğretmenin görüşleri ve öğrencilerin piyano derslerinden almış oldukları son dönem notları göz önünde tutularak 9. sınıf öğrencilerinden 5'er kişi seçilmiştir. Ders başarıları açısından birbiri ile denk düzeyde olan öğrenciler için aynı zamanda denklik testi amacıyla da kullanılan ön test yoluyla seviye tespiti ayrıca yapılmıştır. İlk ön test uygulamasında kullanılan eser "K. Czerny op 599 100 studi" isimli kitaptan "18 numaralı etüt" olarak belirlenmiştir. Bu etüt herhangi bir yöntem olmaksızın 20 dk çalıştırıldıktan sonra puan verilmiş ve son test uygulamasına geçilmiştir. Son test uygulamasında ise ilk olarak kontrol grubu öğrencileri ile ilgili eser 20 dk çalışılmış ve puan verilmiştir. Deney grubunda ise bu çalışma her iki ölçülük cümle yapıları toplamda 5'er kez tekrar edilecek biçimde çalıştırılmış, öğrencilere kontrol grubunda olduğu gibi 20 dk süre verilmiş ve süreç sonunda puanlanmıştır. Deney grubunda iki ölçü için 3 kez, bu iki ölçü diğer iki ölçü ile birleştirirken 2 kez tekrar edilerek planlı bir tekrar stratejisi uygulaması yapılmıştır. Son test sürecinde ise yine aynı kitaptan 19 numaralı etüt tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda ön test puanlarına göre denk ve yakın puanlara sahip öğrencilerin son test sürecinde kısmen puan farklarıyla birbirinden ayrıldığı gözlenmiştir. Yapılan ölçümlerde anlamlı farklılık deney grubu yönünde gerçekleşmiş, deney grubunun bu yaklaşım ile daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, tekrar stratejisi, örgütleme stratejisi, öğrenci başarısı.

Abstract

In this study, it is aimed to determine whether the use of organization based repetition strategy in the piano education process has an effect on the success of students in vocalization. For the purpose of this study, firstly, the experimental design with pre-test and post-test control group was preferred. The study group was selected for the experimental study and this selection was made among the students of Akçaabat Fine Arts High School in Akçaabat, Trabzon. In view of the opinions of the teacher and the final grades of the students from the piano lessons, 5 students from 9th grade students were selected. For the students who are at equivalent level in terms of course achievements, level determination is made by means of pre-test which is also used for equivalence test. The piano piece used in the first pre-test application was determined as the "study number 18" from the "K. Czerny op 599 100 studi book. After this study was run for 20 minutes without any method, the score was given and the last test application was started. In the experimental group, this study was conducted in a way that the fraze structures consists of two measures were repeated 5 times in total, students were given 20 minutes as in the control group and scored at the end of the process. In the experimental group, a planned repetition strategy was carried out by repeating 3 times for two measures and 2 times while combining these two measures with the other two measures. In the last test process, study number 19 from the same book was preferred. As a result of the study, it was observed that the students with equivalent and close scores according to the pre-test scores were partially separated from each other during the post-test process. Significant differences in the measurements were made in the direction of the experimental group and the experimental group was found to be more successful with this approach.

Key Words: Piano education, repetition strategy, organizing strategy, student achievement.

Giriş

Günümüzde, bilim ve teknolojinin hızla gelişiyor olması, insanların daha fazla bilgi edinmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk okullarda uygulanan eğitim programlarındaki bilgi düzeyinin artması noktasında da karşımıza çıkar. Günümüzdeki eğitim programlarında genel olarak, öğrencinin bilgiyi edinmesi, bilgiyi kullanabilmesi ve bilgiyi kalıcı hale getirebilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçları hayata geçirebilmek için kullanılacak en etkili araç öğrenme stratejileridir. Genel olarak öğrencilerin öğrenme sürecini güçlendirmek için attıkları adımları ifade eden öğrenme stratejileri (Shi, 2017, 24), öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içerisinde ya da bireysel hazırlık aşamalarında kendilerine sunulan bilgileri, zihinsel süzgeçlerinden geçirerek anlamlandırmaları ve bu bilgileri özümsemeleri için gerekli çabaların ortaya konması olarak tanımlanabilir (Tay, 2005, 213). Öte yandan Weinstein ve Mayer (1986) de öğrenme stratejilerini öğrenmeyi kolaylaştıran davranışlar ya da düşünceler olarak tanımlamaktadırlar (akt; Akın, 2013, 3).

Buradan hareketle denilebilir ki, öğrenme davranışı gerçekleştirilirken kişi öğrenmeyi, öğrenme stratejilerini kullanarak sağlamaktadır. Bu süreçte her öğrencinin kendine en uygun öğrenme stratejisini (biçimini), belki de farkına varmadan oluşturmada ve bir problemin çözümünde ya da genel anlamda ders çalışırken ders çalışırken, kendiliğinden gerçekleştirebilen bu stratejiyi kullanmaktadır. Bu yolla ortaya çıkan öğrenme stratejilerinin tespit edilmesi ve sınıflandırılması eğitimciler açısından büyük önem taşır. Bu önem çalışma planlarının ve öğretim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi aşamalarında bahsedilen stratejilerin yol gösterici niteliğinden kaynaklanmaktadır (Akın, 2013, 3-4).

Literatürde, öğrenme stratejilerine ilişkin birden fazla sınıflandırma ile karşılaşmaktadır. “Tekrar stratejileri, anlamlandırma stratejileri, örgütlenme stratejileri, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler” şeklindeki tasnif bu noktada en sık rastlanılan sınıflandırmalardan birisidir (Weinstein, 1989, Dembo 1991, akt; Akın, 2013, 4). Diğer taraftan Senemoğlu (2005) öğrenme stratejilerini, “dikkat stratejileri, kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler, anlamlandırmayı (kodlamayı) artıran stratejiler, geri getirmeyi (hatırlamayı) artıran stratejiler, yürütücü biliş (izleme) stratejileri” şeklinde sınıflandırmıştır (akt; Akın, 2013, 4). Her iki sınıflandırmayı irdelediğimizde, dikkat, tekrar, örgütlenme, anlamlandırma ve duyuşsal stratejilerin ön plana çıkarıldığından söz edilebilir. Bu noktada, çalışmanın kapsamı ve bütünlüğü açısından “tekrar ve örgütlenme stratejilerinin” biraz daha ayrıntılandırılması uygun olacaktır.

Tekrar Stratejisi

“Tekrar; bir bilginin, değiştirilmeden, hem sesli hem de sessiz olarak, tekrar edilmesi ve bu yolla bilginin kısa süreli belleğe alınması sürecidir” (Kurtuldu & Güçlü, 2010, 197). Kurtuldu ve Güçlü (2010) ye göre; tekrar “basit” ve “anlamlandırıcı” olarak ikiye ayrılır. Burada “basit” tekrarın fonksiyonu bilginin kısa süreli bellekte uzun süre tutulmasını sağlamaktır. “Anlamlandırıcı” tekrarda ise bilgi kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmaktadır (Kurtuldu ve Güçlü, 2010, 197). Benzer şekilde Senemoğlu da (1997) tekrarı; “bilginin zihinsel ya da sesli şekilde tekrar edilmesi süreci” olarak tanımlamaktadır (akt; Uygun & Kılınçer, 2013).

Şimşek (2006), tekrar stratejileri önemli bir bilginin belirlenip tekrar yoluyla kazanılmasına ya da kalıcı hale getirilmesine dayandığından, hiçbir değişiklik yapmadan hatırlamanın (tekrar etmenin) istenen bilgileri öğrenmede oldukça etkili olduğunu (akt; Uygun & Kılınçer, 2012, 201) belirtmektedir.

Bilgiyi hatırlama konusunda genel olarak insanların sınırlı kapasiteye sahip oldukları kabul edilir. Sürekli hatırlama, öğrenci tarafından yeni bilginin iyi anlaşılma (özümseme) derecesine bağlı olan bir süreçtir. Bu noktada tekrarlama stratejisi hafızayı geliştirmek için izlenen stratejilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla tekrarlama stratejilerinin kendi kendine okunulan ya da duyulan şeyin tekrarlanmasıyla bilginin kalıcı hale getirilmesi süreci olduğu söylenebilir (Borich & Tombari, 1997, akt; Ertem, 2014).

Öğrenmeyi kolaylaştıran ve etkili hale getiren öğrenme stratejileri içinde tekrar stratejisi şüphesiz ki en fazla kullanılanlardandır. Yüksel ve Koşar'ın 2001 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birlikte yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin öğrenme aşamasında birçok öğrenme stratejisi kullandıkları ortaya konulmuş ve en fazla kullanılan stratejinin tekrar stratejisi olduğu belirlenmiştir (akt; Hamurcu, 2002). Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan başka bir çalışma da Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisinde yayınlanan Dikbaş ve Hasırcı (2008) 'nın çalışmalarıdır. Dikbaş ve Hasırcı (2007) 'nın yaptığı bu çalışmada öğrencilerin zihinsel tekrar stratejilerini her zaman kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Müzik eğitiminde de öğrenme stratejileri ve tekrar stratejileri ile ilgili çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan biri Kurtuldu ve Güçlü'nün (2010) "Piyano Eğitiminde Planlı ve Eşit Tekrar Çalışmasının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri" konulu çalışmasıdır. Kurtuldu ve Güçlü bu çalışmalarında tekrar stratejilerine bağlı olarak yapılan planlı ve eşit tekrar çalışmalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda; Uygun ve Kılınçer (2012) çalışmasında "Piyano Repertuarının Öğrenilmesinde Öğrenme Stratejilerinin Kullanılma Düzeyleri ve Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konusu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri örneğiyle, öğrencilerin tekrar stratejileri kullanımı ile başarı oranının paralel olarak artış gösterdiği gözlemlenmiştir.

Örgütlenme Stratejisi

Örgütlenme stratejileri genel olarak, öğrencilerin yeni gelen bilgileri bir araya toplayarak kendi ön bilgilerine göre yeniden düzenlemesi esasına dayalıdır (Özer, 2008, 157). Özer'e göre (2008); örgütlenme stratejileri içerisinde en fazla kullanılan kümelendirme stratejileridir. "Kümelendirme, öğrenilmesi ya da hatırlanması amaçlanan bilgi birimlerinin, ortak özellikleri göz önünde bulundurularak gruplara ayrılmasıdır" (Özer, 2008, 157). Dembo'ya göre (1994); bilginin anlaşılıp, kalıcı hale getirilmesinde kullanılan örgütlenme stratejilerinde, bilginin örgütlenmesi, düzenlenmesi veya terimlerin kümelenebilmesi sağlanmaktadır (Ertem, 2014, 13). Öztürk ve Selçuk'a göre ise (1992) örgütlenme stratejisi içindeki etkinlikler; "benzer nitelikler taşıyan öğeleri gruplama, bir bütünü parçalara ayırma, bir metin içerisindeki ana ve destekleyici fikirleri bulma ve bunlar arasında ilişki kurma, kavram haritası yapma" (akt: Ertem, 2014, 13) şeklindedir.

Piyano eğitiminde kullanılabilen örgütlenme stratejileri şu şekilde sıralanabilir: "Öğrenilen-öğretilen eserin sağ ve sol ele ilişkin kısımlarını ayrı ayrı çalışma, eseri bölümlere ayırarak çalışma, eserin ritmik, melodik ve armonik özelliklerini benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma" (Ertem, 2014, 13).

Müzik eğitiminin temel niteliklerinden birisi olan çalgı eğitiminin ana kapsamını piyano eğitimi oluşturur. Piyano öğrenme pek çok duyunun ortaklığıyla gelişen çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte birey, zihnini aktif, bedenini etkin ve ortak duyularını bütünsel olarak kullanma becerilerini geliştirir. Bu becerileri kazanırken, öğrendiği müziği yorumlamayı, piyano çalma tekniklerini kullanmayı ve bunları, kendi müziksel algısıyla buluşturarak icra etmeyi öğrenir. Bu bağlamda, Camp (1992), piyano öğretiminde, zihnin, vücudun ve buna bağlı olarak duyguların, ayrıca görme, işitme ve dokunma gibi duyularının iç içe olduğunu; dolayısıyla öğrencinin, müziği iyi öğrenmek, yorumlamak ve seslendirebilmek için, nota okumaya, ritim, müziksel algılama, piyano çalma tekniği gibi uygulamalara ve sanatçılık, stil yorumlama gibi diğer ilave hususlara ihtiyaç duyarken bu konularda geliştirilmeye de ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir (akt; Ertem, 2014, 3). Bu öğretilerde, öğrencinin rol modeli öncelikli olarak öğretmendir. Öğrenme sırasında öğretmeniyle öğrenci arasındaki iletişim, duygusal bağ ve birebir eğitimin en önemli unsuru olan duyguyu bilgiye dönüştürme becerileri etkin olacaktır. Piyano eğitiminin verildiği ortam, öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir ve öğrenmenin psikolojik yanı, öğrenilen ortama göre farklılık gösterecektir. Psikolojik ve zihinsel olarak hazır bulunmuşluk, ortamın verdiği enerjiyle artarak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Müzik eğitiminde dal ne olursa olsun, temel amaç bireye yeni davranışlar kazandırmak ve devam eden süreç boyunca bu davranışları geliştirmesine katkı sağlamaktır. Bireyin yaşadığı sorunlardan olan, bilgiyi seçme, tecrübe etme, özümseme ve beceriye dönüştürme, öğrenen ve öğretmenin aktifliğine dayalı olduğu için takip edilmesi gereken öğrenme stratejilerini de birlikte bulacaklardır. Enoch ve Lyke'a (1987) göre, öğrencilerin piyano çalmayı iyi öğrenmesi için nasıl çalışacakları hususunda bilgi almaya ihtiyaçları vardır (akt; Ertem, 2014). Ertem (2014) 'e göre; piyano öğretmeni, birbirinden farklı yaş ve öğrenme yeteneğine sahip bireylerle karşı karşıya olduğu için hepsinin özelliklerini bilmeli ve öğrenme ortamlarını buna uygun olarak düzenlemeli ve en etkili olarak hangi biçimlerle öğrenebileceklerini öğretmelidir.

Piyano eğitiminin öğrenme sürecinde yukarıda bahsedilen sorunların çözümüyle alakalı kazanması gereken beceriler vardır. Kolların yere paralel durması, ellerde avuç içi boşluğun oluşması, parmakların tuşlara dik basması, dizek üzerinde farklı anahtarlardaki notaları aynı anda okuyup çalabilmesi, nota ve sus değerlerine dikkat edebilmesi, eser veya etüt içerisinde istenilen artikülasyonu, nüansı vb terimleri uygulayabilmesi piyano eğitiminde öğrencilerden istenilen becerilerden bazılarıdır. Bu becerilerin çalınması istenilen etüt veya eserde bir bütün halinde uygulanabilmesi gerekir. Bu bütünlüğü sağlayabilmek için düzenli ve nitelikli çalışmak şarttır. Eser veya etüt içerisinde istenilen becerileri kazanabilmenin en etkili yollarından biri öğrenme stratejilerinden faydalanmaktır.

Amaç

Yapılan çalışmanın amacı piyano eğitimi sürecinde yeni bir eserin öğrenilmesi aşamasında örgütlemeye dayalı tekrar stratejilerinin kullanılmasının başarı ve ilgili eseri doğru seslendirebilme üzerindeki etkisini incelemektir.

Yöntem

Çalışmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel bir desen tercih edilmiş, süreç için deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Ekiz'e göre (2017) deneysel yöntem, herhangi bir olay, konu, kişi veya etkeni incelemek ya da değişkenler arası neden sonuç ilişkisini ortaya koymak için yapılan, iki farklı grubun araştırmaya dâhil edilmesi ve deney grubuna bir işlem uygulanması sonrası sonuçların değerlendirildiği bir araştırma yöntemidir. Baştürk (2014) ise bu yöntemin aşamalarını deney ve kontrol gruplarının elemanlarının yansız olarak atanması, denklik için ön test işlemine tabi tutulması, deneysel işlemin uygulanması (kontrol grubu ile klasik, deney grubu ile uygulama) ve bağımlı değişken ili ilgili son ölçümler biçiminde sıralamaktadır.

Çalışma Grubu

Deneysel çalışma için çalışma grubu seçilmiş ve bu seçim Trabzon ili Akçaabat ilçesinde faaliyet gösteren Akçaabat Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinden yapılmıştır. Ders öğretmeninin görüşleri ve öğrencilerin piyano derslerinden almış oldukları son dönem notları göz önünde tutularak 9. sınıf öğrencilerinden 5'er kişi seçilmiştir. Ders başarıları açısından birbiri ile denk düzeyde olan öğrencileri için aynı zamanda denklik testi amacıyla da kullanılan öntest yoluyla seviye tespiti ayrıca yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veri toplama sürecinde ilk olarak konu kapsamı çerçevesinde (piyano, örgütleme, tekrar stratejileri vb.) literatür taranmış, izlenen duruma göre çalışma süreci planlanmıştır. Planlama çerçevesinde ilk olarak ön test ve son test sürecince kullanılacak piyano etütleri belirlenmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi piyano dersi kapsamı düşünülerek ve öğrenci seviyeleri göz önünde tutularak K. Czerny op 599 100 studi isimli kitaptan 18 numaralı etüt ile 19 numaralı etüt çalışma için seçilmiştir. İlk 18 numaralı etüt öntest sürecinde, 19 numaralı etüt ise son test sürecinde değerlendirmeye alınmıştır. Etütler belirlendikten sonra çalışma grubunun seçimi yapılmış ve piyano ile yeni tanışmaya başlamış oldukları ve çalışma prensipleri açısından henüz şekillendirilmekte olan öğrenciler oldukları için 9. Sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Ders öğretmeninin görüşleri ve öğrencilerin piyano derslerinden almış oldukları son dönem notları göz önünde tutularak yapılan seçimler sonucunda notları birbiri ile denk ve yakın eşleşme içerisindeki 10 öğrenci tespit edilmiştir. İlgili öğrencilere 18 numaralı etüt ile ön test de uygulanmış ve denklikleri istatistiksel olarak da tespit edildikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Deneysel uygulamada kontrol grubu öğrencileri ile ön test çalışmasında olduğu gibi herhangi bir yöntem ya da yaklaşım kullanılmaksızın 20'şer dakika çalışılmıştır. Daha sonra deney grubu ile çalışma yürütülmeye başlanmış, bu uygulamada da 19 numaralı etüt her ikişer ölçülük cümle yapıları 5'er kez tekrar olacak biçimde çalışılmıştır. Örneğin ilk iki ölçü 3 kez çalınıp, takip eden iki ölçü de 3 kez çalındıktan sonra bu 4 ölçü toplam 2 kez tekrar edilmiştir. Bu uygulama ile her ölçü ya da motif eşit biçimde tekrar edilmiş olmaktadır. Deney grubu ile yapılan çalışmada da kontrol grubundaki gibi 20'şer dakika çalışma yapılmıştır.

Deneysel çalışmanın yürütülmesi esnasında öğrencilerin performansları Kurtuldu (2010) tarafından piyano performansı için geliştirilmiş olan klasik bir değerlendirme ölçeği (puanlama anahtarı) ile puanlanmıştır. Puanlamada her biri 20'şer puanlık 5 değerlendirme basamağı (Sesleri Doğru Çalma, Ritim Kümelerini Doğru Çalma, İki El Eşgüdümü, Bütünlük [Tempo Devamlılığı], Yorum ve Teknik) üzerinden işlem yapılmıştır. Çalışma

grubundan elde edilen veriler alan uzmanı üç öğretmen tarafından puanlanmış ve elde edilen verilere yönelik istatistiksel işlemler yapılmıştır. Elde edilen puanlara yönelik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı işlemlerin yanında karşılaştırmalı ölçümler kapsamında da Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Gözlem sayısının az olması (toplam 10 öğrenci) sebebiyle parametrik olmayan yöntemlerden U testi tercih edilmiştir. Bu ölçümlerde manidarlık için kabul alt sınırı $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular ön test ve son test için ayrı ayrı verilmiş, her iki ölçüm basamağında da hem puan tablosu, hem de istatistik U testi tablosu ile açıklama yapılmaya çalışılmıştır. Puan tablolarında değerlendirme kriterleri (5 adet olan) kısaltmalar biçiminde verilmiştir.

Tablo1: Ön Test Sürecine Yönelik Puan Tablosu

Öğrenciler	SDÇ	RKDÇ	İEE	B (TD)	Y ve T	Toplam
Deney 1	12	12	15	10	15	64
Deney 2	14	13	15	10	15	67
Deney 3	10	14	15	12	15	66
Deney 4	13	12	15	10	15	65
Deney 5	11	12	15	10	15	63
Kontrol 1	10	15	15	11	15	66
Kontrol 2	14	12	15	10	15	66
Kontrol 3	13	12	15	10	15	65
Kontrol 4	13	13	15	10	15	66
Kontrol 5	11	14	15	10	15	65

İlgili tablo incelendiğinde ölçüm puanlarının birbirine yakın olduğu gözlenmiştir. İki el eşgüdümü (İEE) ile yorum ve teknik (Y ve T) basamaklarında tümüyle eşit puan alan öğrencilerin, diğer ölçüm basamaklarında da birbirlerine oldukça yakın puanlar aldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kendi sınıflarındaki sınav puanlarında gözlenen ve seçim esnasındaki denk puan yapısına da benzeyen bu veriler grup içindeki beceri yakınlığını da ortaya kuymaktadır.

Tablo 2: Son Test Sürecine Yönelik Puan Tablosu

Öğrenciler	SDÇ	RKDÇ	İEE	B (TD)	Y ve T	Toplam
Deney 1	18	18	20	18	20	84
Deney 2	17	15	19	18	18	87
Deney 3	18	15	18	20	18	89
Deney 4	15	20	20	20	18	93

Deney 5	15	19	20	20	20	94
Kontrol 1	13	13	18	10	14	68
Kontrol 2	15	15	15	12	15	72
Kontrol 3	11	15	15	15	14	70
Kontrol 4	13	15	17	15	15	75
Kontrol 5	13	13	15	10	15	66

İlgili tablo ve puanlar incelendiğinde tüm değerlendirme basamaklarında deney grubu adına bir artış olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin genellikle bütünlük basamağı başta olmak üzere tüm basamaklarda göze görülür bir fark elde ettiği anlaşılmaktadır. Ortalama olarak 20 puan civarında ve üzerinde bir fark ile daha başarılı olan öğrenciler deney grubu öğrencileri olmuştur.

Tablo 3: Ön Test ve Son Test Sürecine Yönelik U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	Sıra Ort.	Sıra Top.	SS	U	p
Ön Test	Deney	4,90	24,50	1,15	9,50	,512
	Kontrol	6,10	30,50			
Son Test	Deney	8,00	40,00	10,74	,000	,009
	Kontrol	3,00	15,00			

Tablo 3’de yer alan U testi sonuçları incelendiğinde gruplar arasında ön test düzeyinde $p < ,05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tablo 1 ile birlikte yorumlandığında öğrencilerin başarı puanları ve ortalamaları birbirine yakın gerçekleşmiştir. Son test sürecinde ise yapılan uygulamanın da etkisi ile $p < ,05$ düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan anlamlı farkın ortalama değerleri de göz önünde tutulduğunda deney grubu lehinde olduğu gözlenmektedir. Tablo 2’deki veriler de düşünülürse deney grubunun uygulama puanları kontrol grubuna göre daha yüksektir.

Sonuç

Örgütlemeye dayalı tekrar stratejilerinin piyano eğitiminde kullanılmasına ilişkin deneysel çalışma sonucunda elde edilen bulgular, yapılan uygulama ile deney grubu lehinde dikkate değer bir fark elde edildiğine işaret etmektedir. Çalışmadaki öğrenciler ile yapılan uygulamanın, hedeflenen düzeye uygun bir eseri seslendirmede etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Ön test sürecinde birbirine denk görünen her iki grubun uygulanan farklı yaklaşım sonrasında puan farkı ile süreci tamamlaması, ilgili eser ve seçilmiş olan çalışma grubu düzeyinde tekrar stratejilerinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Basit ve anlamlandırılmalı tekrar yaklaşımlarından biri olan ve anlamlandırılmalı tekrar stratejileri kapsamına sokabileceğimiz bu uygulama ile piyano eğitiminde uygun düzeyde başarı elde edilebileceğine ilişkin bir örnek sergilenmiştir.

Yapılan uygulamanın farklı çalışma grupları ile denemesi, bu çalışmada elde edilen sonucun genişletilmesi ve literatürde tekrar stratejileri ile piyano eğitimi bağlamındaki durumu test etmesi açısından önemlidir. Farklı yaş grupları ve eğitim grupları gibi çalışma grubu değişiklikleri yanında eser düzeyinde de farklı seçimler ile yapılacak denemeler sürece benzer biçimde katkı sağlayacaktır. Gerek kişi sayısı, gerek eser türü farklılığı, gerekse daha uzun zamana yayılmış çalışmaların yanında kalıcılığa yönelik uygulamalar da bu tip deneysel çalışmalara

eklenebilir. Benzer yaklaşımların farklı desen ve gruplar ile uygulanması ile literatüre yapılacak katkılar önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Akın, Ö. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının öğrenme stratejilerini kullanma durumları (Pamukkale Üniversitesi Örneği). *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), (s.3-4).
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. Tanrıoğen, A. (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Czerny, K. (1893). *Practical method for beginners on the piano forte, Op 599 100 studi*. New York: Schirmer Inc.
- Dikbaş ve Hasırcı (2007), Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), (s.69-76).
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), (s.1-26). www.sanategitimidergisi.com.
- Hamurcu, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, (s.127-134).
- Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano sınavı değerlendirme ölçeğinin puanlayıcılara yönelik geçerlik ve güvenilirliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Esosder)*, 9(31), (s.224 – 232), <http://www.e-sosder.com/> (ISSN: 1304 – 0278).
- Kurtuldu, M. K. ve Güçlü, H. E. (2010), Piyano eğitiminde planlı ve eşit tekrar çalışmasının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (Esosder)*, 9(34), (s.197-202).
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme, A. Hakan (Ed.). *Öğrenme Stratejileri içinde* (s. 147-164), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Shi, H. (2017). Learning strategies and classification in education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1, (s.24-37).
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), (s.209-225).
- Uygun, M. A. ve Kılınçer, Ö. (2012). Piyano repertuarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), (s.201-205).

Piyano Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Yapı Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin İncelenmesi

Ahmet Can ÇAKAL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

ahmetcancakal@gmail.com

Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr

Özet

Profesyonel müzik eğitimi kapsamında yürütülen piyano öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesinde piyano öğrenimi gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimlerinin payı büyüktür. Piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri, öğrencilerin bu süreçteki öğrenme görevlerine nasıl ve ne şekilde motive oldukları sorularının cevaplanmasını sağlar. Öğrencilerin piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerinin ölçülebilmesi, bu odakta geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla mümkündür. Bu çalışmanın amacı: “Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin” piyano öğrenimi için yapı geçerliliğinin ve güvenirliliğinin incelenmesidir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 6 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 461 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma kapsamındaki ölçek öğrenme (hedef/ustalık) yaklaşma, öğrenme (hedef/ustalık) kaçınma, performans (yetenek) yaklaşma ve performans (yetenek) kaçınma hedefi yönelimlerini içermektedir. Ölçeğin tamamı 21 maddedir.

Çalışma verilerinin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara göre: χ^2/sd oranı 2.30, AGFI değeri 0.90, GFI değeri 0.92, RMSEA değeri 0.053, NFI değeri 0.95, NNFI, CFI ve IFI değerleri ise 0.97 bulunmuştur. Bulgulardan elde edilen sonuçlar, çalışma kapsamında kurulan modelin veriyile mükemmel yakın bir uyumda olduğunu göstermiştir. Yapılan güvenirlilik analizi sonucunda alt boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayıları öğrenme yaklaşma hedefi yöneliminde 0.80, öğrenme kaçınma hedefi yöneliminde 0.87, performans yaklaşma hedefi yöneliminde 0.82, performans kaçınma hedefi yöneliminde 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlilik katsayısı ise 0.84’tür. Sonuçlar, “Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin” piyano öğrenimi için de yapısal geçerliliğe ve güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Piyano öğrenimi, başarı hedefi yönelimleri ölçeği, yapı geçerliliği, güvenirlilik.

Investigation of the Construct Validity and Reliability of the Achievement Goal Orientations Scale in Piano Learning

Abstract

The success goal orientations as a motivational concept have a significant role in the achievement of the goals of the piano teaching conducted within the scope of professional music education. Achievement goal orientations in piano learning provide answers to questions of how and in what way students are motivated to learn tasks in this process. The measurement of achievement goal orientations in piano teaching is possible with a valid and reliable measurement tool developed in this focus. The purpose of this study is to investigate the construct validity and reliability of the “The Achievement Goal Orientations in Instrument Learning Scale” in piano learning. The study group is made up of 461 students majoring in music education in six different Turkish universities in the 2018-2019 academic year. The scale includes learning (goal/mastery) approach orientation, learning (goal/mastery) avoidance orientation, performance (ability) approach orientation, and performance (ability) avoidance orientation. The scale is made up of 21 items.

According to the findings from the confirmatory factor analysis of the study data, the χ^2/df ratio was 2.30, AGFI value was 0.90, GFI value was 0.92, RMSEA value was 0.053, NFI value was 0.95, NNFI, CFI and IFI values were 0.97. The results obtained from the findings show that the model established in the study is nearly a perfect fit with the data. As a result of the reliability analysis, the reliability coefficients of the sub-dimensions were found to be 0.80 for the learning approach goal orientation, 0.87 for the learning avoidance goal orientation, 0.82 for the performance approach goal orientation, and 0.70 for the performance-avoidance goal orientation. The reliability coefficient for the whole scale was 0.84. The results showed that “The Achievement Goal Orientations in Instrument Learning Scale” had a structural validity and reliability for piano learning.

Keywords: Piano learning, achievement goal orientations scale, construct validity, reliability.

Giriş

Piyano öğretimi öğrencide piyanoya ilişkin teknik ve müzikal kazanımların oluşturulması, oluşturulan teknik ve müzikal kazanımların geliştirilmesi, geliştirilen teknik ve müzikal kazanımların da etkinleştirilmesi basamaklarından oluşur. Piyano öğretimindeki bu basamaklar birbirleriyle bir çarkın dişlileri gibi sıralı bir ilişki içerisinde. Bu sıralı ilişkinin aksamaması, çarkın ileriye doğru işleyişindeki sürekliliğin sağlanmasıyla mümkündür. Çarkın ileriye doğru işleyişindeki sürekliliğin sağlanmasında öğrencinin piyano öğrenimindeki motivasyonu önemli bir role sahiptir. Bu süreçte öğrencileri piyano öğrenme motivasyonuna sahip ya da piyano öğrenme motivasyonundan yoksun şeklinde niteleneceklerine; onların kendi başarıları için algıladıkları hedefler üzerine odaklanmak piyano öğretimindeki etkililiğin sağlanmasında daha işlevsel bir yaklaşım olacaktır. Bu noktada başarı hedefi yönelimi, piyano öğrenimi gören öğrencilerin sürece motive olma şekillerindeki farklılıklarının açıklanmasında önemli bir faktördür (Aydiner-Uygun, 2019).

Başarı hedefi yönelimi, öğrencilerin yeterlik ya da beceriyle ilgili durumlara yaklaşımlarında, öğrenme görevlerine katılma amaçlarında ve başarıya ulaşmak için izledikleri yollarda gözlenebilir. Piyano öğretiminde bir öğretmen, öğrencilerinin farklı başarı hedefi yönelimlerini benimsediklerini fark edebilir. Örneğin öğretmen; Elif isimli öğrencisinin piyanodaki müziğe çalışma nedeninin bestecisinin o müzikle anlatmak istediği müziksel iletiyi tam anlamıyla kavrama çabası olduğunu gözlerken (öğrenme/ustalık/hedef yaklaşma yönelimi), Merve isimli öğrencisinin piyanodaki müziğe çalışırken teknik ve müzikal unsurları yanlış öğrenmekten kaçındığına tanık olabilir (öğrenme/ustalık/hedef kaçınma yönelimi). Öğretmen, Ege isimli öğrencisinin piyanoya çalışma nedeninin diğer öğrencilerden daha iyi görünme çabası olduğunu fark ederken (performans/yetenek yaklaşma yönelimi), Cem isimli öğrencisinin piyano öğretimindeki öğrenme görevlerine diğerlerinin onu yetersiz ya da yeteneksiz olarak görmesini engelleme amacıyla yaklaştığını ve bunun için performansını sergilemekten kaçındığını düşünebilir (performans/yetenek kaçınma yönelimi). (Aydiner-Uygun, 2019).

Başarı hedefi yönelimi davranışın amaçlarını belirleyen inanç, yükleme ve duygular olarak tanımlanmaktadır. Başarı hedefi yönelimleri, bireyin yalnızca başarı görevlerinin peşinden gitme amacını içermez. Ayrıca bireyin bir hedefe ulaşmadaki başarılarını değerlendirirken ölçüt aldığı belli bir standardı da yansıtır (Ames, 1992). Başarı hedefi yönelimi başlangıçta, öğrenme hedefi yönelimi ve performans hedefi yönelimi ayrımı bakımından kavramsallaştırılmıştır. Buna göre öğrenme hedefi yönelimi, görev temelli ve kişinin kendine dönük içsel yeterlik standartlarına odaklanırken; performans hedefi yönelimi kişilerarası yeterlik standartlarına odaklanır (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Başarı hedefi yöneliminin ikili modeli sonraki aşamada, yaklaşım ve kaçınma ayrımını kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu ayrıma göre; yaklaşım hedefleri pozitif olasılıkları elde etme çabasını vurgularken, kaçınma hedefleri ise negatif olasılıklardan kaçınma çabasını vurgular. Üçlü hedef yönelimi modelinin ardından öğrenme yöneliminin de yaklaşım ve kaçınma hedeflerine bölündüğü dörtlü (2x2) bir model sunulmuştur (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001).

Müzik alanındaki başarı hedefi yönelimlerinin ölçülebilmesi, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıyla mümkündür. Alandaki çalışmalar incelendiğinde müzisyenlerin başarı hedefi yönelimlerinin üçlü başarı hedefi yönelimi yapısı kullanılarak ölçüldüğü çalışmalara sıkça rastlanabilir (Örneğin; Lacaille, Koestner ve Gaudreau, 2007; Matthews ve Kitsantas, 2012; Miksza, 2011; Mentiş-Köksoy ve Aydın-Uygun, 2018; Nielsen, 2008; Smith, 2005). Ancak buna karşın bir çalışmada (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ve Thrash, 2002) dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısının ikili ve üçlü modellere kıyasla kestirimsel olarak daha yararlı olduğu açıklanmış, başka bir çalışmada (Miksza, Tan ve Dye, 2016) ise dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısının müzik alanı bağlamında diğer alanlardan daha farklı şekilde işleyebileceğine dair sonuçlar üretmiştir. Miksza, Tan ve Dye'nin (2016) dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısının müzik alanında farklı şekilde işlediği çıkarımını yaptıkları çalışmalarında, dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi modelinin başlangıçta verilerin analizine ikili ve üçlü model alternatiflerinden daha uygun olacağı varsayılmasına karşın; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans hedef yönelimlerinin gizil yapılarına işaret eden farklı bir üç boyutlu yapı ortaya çıkmıştır.

Müzik alanındaki başarı hedefi yöneliminin üçlü yapısına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, Midgley ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı görülmektedir (Örneğin; Nielsen 2008 yılındaki çalışmasında bu ölçeği enstrüman öğrenimine uyarlayarak kullanmıştır). Bu alanda dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısına yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda da Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı fark edilmektedir (Örneğin; Miksza, Tan ve Dye'nin 2016 yılındaki çalışmalarında bu ölçek enstrüman öğrenimine uyarlanarak kullanılmıştır). Türkiye'de başarı hedefi yönelimi konulu müzik alanındaki çalışmalar incelendiğinde ise Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği adına rastlanabilir. Bu ölçek, Aydın-Uygun (2016, 2018) tarafından başarı hedefi yöneliminin dörtlü yapısının enstrüman öğrenimine uyarlanmasıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı: "Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'nin" piyano öğrenimi için yapı geçerliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir. Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği'ne göre başarı hedefi yönelimleri: Öğrenme yaklaşma hedefi, öğrenme kaçınma hedefi, performans yaklaşma hedefi ve performans kaçınma hedefi yönelimi olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Aşağıda bu alt boyutlar kısaca açıklanmış ve öğrencilerin piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri düzeylerinin ölçülmesine ilişkin maddeler tanıtılmıştır.

Öğrenme Yaklaşma Hedefi Yönelimi

Çalışma kapsamına alınan başarı hedefi yönelimi alt boyutlarından ilki *öğrenme yaklaşma hedefi yönelimidir*. Elliot ve Thrash'e (2001) göre öğrenme yaklaşma hedefi, bir öğrenme görevinde ustalasmayı ya da gelişmeye çalışmayı ifade etmektedir. O halde, bir öğrencinin piyano dersinde çalıştığı etüdü ya da eseri teknik ve müzikal anlamda tüm yönleriyle öğrenmek için çabalaması o öğrencinin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimine meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersindeki öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutundaki düzeyleri, bu çalışmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte şu maddeler ile ölçülmektedir:

- Piyano dersim süresince mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmeyi amaçlarım.
- Piyanoda çalıştığım etüdün/eserin bestecisinin o etütle/eserle anlatmak istediği müziksel iletiyi kavrayıncaya kadar çalışmayı amaçlarım.
- Piyanoya zihnimde belirlediğim çalma performansını elde edinceye kadar çalışmayı hedeflerim.
- Piyanoya çalışma nedenim çalıştığım müziğin ilgimi çekmesidir.
- Piyano dersinde verilen etüdü/eseri teknik ve müzikal açıdan tam anlamıyla öğrenmeyi amaçlarım.

Öğrenme Kaçınma Hedefi Yönelimi

Çalışma kapsamına alınan başarı hedefi yönelimi alt boyutlarından ikincisi *öğrenme kaçınma hedefi yönelimidir*. Öğrenme kaçınma hedefi yönelimi, bir öğrenme görevinde ustalasmaya yakınken başarısızlığa uğramaktan kaçınmak ya da kişinin bilgisini, yeteneklerini ve becerilerini kaybetmekten kaçınmaya çalışmasını ifade etmektedir (Elliot ve Thrash, 2001). Bir öğrencinin piyano dersinde çalıştığı etüdün ya da eserin teknik ve müzikal unsurlarını yanlış öğrenmekten kaçınması, çalışmalarını yapabileceğinin en iyisini gerçekleştirmeden yarıda bırakması başka bir deyişle kendi öğrenimine olumsuz yönde ket vuruyor olması o öğrencinin piyano öğreniminde öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutuna meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersindeki öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutundaki düzeyleri bu çalışmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte şu maddeler ile ölçülmektedir:

- Piyano derslerinde öğretilen konuları yanlış anlamaktan kaçınırım.
- Piyanoda hedeflediğim performansa ulaşamamaktan kaçınırım.
- Piyanoda çalıştığım etütteki/eserdeki teknik/müzikal unsurları tam anlamıyla öğrenememekten kaçınırım.
- Piyanoda seslendireceğim etüdü/eseri çalışmam sonucunda öğrenilmesi gerekenleri yeterince öğrenememekten kaçınırım.
- Piyanoda çalıştığım etüde/esere teknik/müzikal bütün yönleriyle hâkim olamamaktan kaçınırım.
- Piyano dersimde öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınırım.
- Piyanoda çalıştığım etüdü/eseri mükemmel bir şekilde öğrenememekten kaçınırım.

Performans Yaklaşma Hedefi Yönelimi

Çalışma kapsamına alınan başarı hedefi yönelimi alt boyutlarından üçüncüsü *performans yaklaşma hedefi yönelimidir*. Elliot ve Thrash'e (2001) göre performans yaklaşma hedefi yönelimi, bireyin diğer bireylerden daha iyi performans göstermeye çalışmasını ifade etmektedir. Bir öğrencinin piyano çalışırken diğer öğrencilerden daha iyi görünmeyi hedeflemesi ve yeterlilik durumunu diğer öğrencilerle kıyaslama yaparak belirlemesi, o öğrencinin performans yaklaşma hedefi yönelimine meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersindeki performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutundaki düzeyleri bu çalışmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte şu maddeler ile ölçülmektedir:

- Piyanoyu diğer öğrencilerden daha iyi çalarsam kendimi okulda başarılı hissederim.
- Benim için okuldaki diğer öğrencilerin iyi bir müzisyen olduğumu düşünmeleri önemlidir.
- Piyanoda okulumuzda piyano çalan diğer öğrencilere göre daha iyi olmayı amaçlarım.
- Piyano öğretmenime okuldaki öğrencilerin çoğundan daha iyi olduğumu göstermek isterim.
- Piyanoda okulumuzda piyano çalan diğer öğrencilerden daha iyi olmak benim için önemlidir.

Performans Kaçınma Hedefi Yönelimi

Çalışma kapsamına alınan başarı hedefi yönelimi alt boyutlarının sonuncusu ise *performans kaçınma hedefi yönelimidir*. Elliot ve Thrash'e (2001) göre performans kaçınma hedefi yönelimi, diğer bireylerden daha kötü görünmekten kaçınmayı ifade etmektedir. Bir öğrencinin piyanoda başkalarının onu yetersiz ya da yeteneksiz olarak görmesini engellemek için performansını sergilemekten kaçınması, o öğrencinin performans kaçınma hedefi yönelimine meyilli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersindeki performans kaçınma hedefi yönelimi boyutundaki düzeyleri bu çalışmada bir veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte şu maddeler ile ölçülmektedir:

- Piyanoya çalışma nedenim diğerlerinin beni yetersiz olarak görmelerini istemememdir.

- Piyanoda diğer öğrencilerden daha yetersiz görüneceğim (konser vb.) etkinliklerde görev almaktan kaçınıyorum.
- Piyanoya çalışmamın önemli bir nedeni kendimi rezil etmek istemememdir.
- Piyanoya çalışma nedenim piyano öğretmenimin benim diğer öğrencilerden piyano çalma konusunda yetersiz ya da yeteneksiz olduğumu düşünmemesi içindir.

Yöntem

Bu çalışma, tarama modelinde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 6 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 461 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteler: Atatürk Üniversitesi (n=73, %15.8), Balıkesir Üniversitesi (n=66, %14.3), Gazi Osman Paşa Üniversitesi (n=82, %17.8), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (n=79, %17.1), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (n=99, %21.5) ve Pamukkale Üniversitesi'dir (n=62, %13.4). Öğrencilerin %59.2'si kız ve %40.8'i erkektir. Öğrencilerin %21.5'i 1. sınıf, %23.9'u 2. sınıf, %26.2'si 3.sınıf ve %28.4'ü 4. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın bir kısım verileri kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu: Cinsiyet ve öğrenim görülen sınıfı belirlemeye yönelik 2 sorudan oluşmaktadır. Bir kısım veriler ise piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği, dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısına dayalı olarak (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001) ve başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Midgley ve ark., 1998; Elliot ve McGregor, 2001) ile bu ölçekler içerisinde Türkçeye uyarlanmış olan başarı hedefi yönelimi ölçekleri (Akın ve Çetin, 2007; Arslan ve Akın, 2015) ve enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Miksza, 2009; Miksza, Tan ve Dye, 2016) incelenerek Aydıner-Uygun (2016, 2018) tarafından enstrüman öğrenimine uyarlanmıştır. Ölçek, öğrenme hedefi yönelimi ve performans hedefi yönelimi olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme hedefi yönelimi boyutu öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi alt boyutlarını, performans hedefi yönelimi boyutu da performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefi yönelimi alt boyutlarını içermektedir. Ölçeğin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutunda 5 madde, öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutunda 7 madde, performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutunda 5 madde ve performans kaçınma hedefi yönelimi boyutunda da 4 madde bulunmaktadır. Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği kendini değerlendirme türünde bir ölçektir. Ölçek, bireylerin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (21) bölünerek, bireyin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi boyutlarındaki düzeyi hakkında bilgi edinilmektedir (Aydın-Uygun, 2016, 2018).

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında, piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin yapı geçerliliğine ilişkin kanıtları ortaya koymak amacıyla çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin piyano öğrenimine uyarlanmasındaki güvenilirliğine ilişkin kanıtları sunmak amacıyla da iç tutarlılık hakkında bilgi veren Cronbach Alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği kapsamında yürütülen DFA için Lisrel 8.7 programından yararlanılırken, güvenilirlik çalışması kapsamında yürütülen analizler için SPSS 22 istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

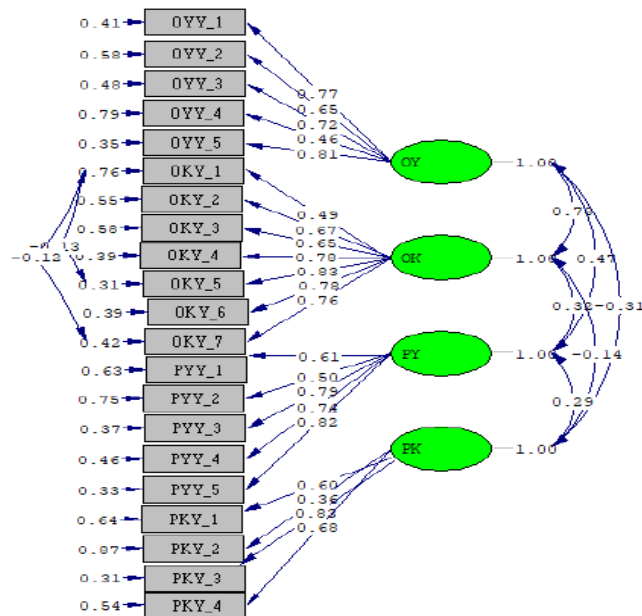
Bu bölümde, piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinden elde edilen bulgular, tablolar ve grafik halinde sunulmaktadır. Tablo 1'de piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin faktör yüklerine ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Tablo 14. Piyano Öğrenimine Uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Faktör Yüklerine İlişkin Dağılımlar

	Öğrenme Yaklaşma Yönelimi (ÖYY)	Öğrenme Kaçınma Yönelimi (ÖKY)	Performans Yaklaşma Yönelimi (PYY)	Performans Kaçınma Yönelimi (PKY)
ÖYY 1	.636			
ÖYY 5	.575			
ÖYY 9	.615			
ÖYY 13	.406			
ÖYY 21	.718			
ÖKY 2		.376		
ÖKY 6		.634		
ÖKY 10		.617		
ÖKY 14		.747		
ÖKY 16		.765		
ÖKY 17		.718		
ÖKY 19		.694		
PYY 3			.537	
PYY 7			.466	
PYY 11			.694	
PYY 15			.636	
PYY 18			.731	
PKY 4				.479
PKY 8				.297
PKY 12				.619
PKY 20				.549

Tablo 1’de; ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0.30 ila 0.77 arasında değişmekte olduğu görülmektedir.

Grafik 1’de; piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğine ait model verilmiştir.



Chi-Square=416.37, df=181, P-value=0.00000, RMSEA=0.053

Grafik 17. Piyano Öğrenimine Uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğine Ait Model

Grafik 1’de de görüldüğü gibi; piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin maddeleriyle gizil değişkenler (latent variables) arasındaki standartlaştırılmış yükler 0.36 ve üstündedir. Modelin ki-kare değeri 416.37 olarak hesaplanmıştır ve serbestlik derecesi (sd) 181 bulunmuştur. Dolayısıyla $416.37/181=2.30$ değeri kabul edilebilir bir uyumun göstergesidir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Ölçeğe ait diğer uyum istatistikleri ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 15. Piyano Öğrenimine Uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeğinin Uyum İstatistikleri

Uyum istatistiği	Uyum Değerleri	İyi uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Sonuç
χ^2	416.37			
χ^2/sd	2.30	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/sd \leq 3$	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	0.053	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	Kabul edilebilir uyum
NFI	0.95	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI < 0.95$	Mükemmel uyum
NNFI	0.97	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI < 0.97$	Mükemmel uyum
CFI	0.97	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$	Mükemmel uyum
GFI	0.92	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI < 0.95$	Kabul edilebilir uyum
AGFI	0.90	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$	Mükemmel uyum
IFI	0.97	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI < 0.97$	Mükemmel uyum

Tablo 2’de DFA ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılan Ki-kare (χ^2), Ki-kare/Serbestlik Derecesi (χ^2 /sd), Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması (RMSEA), Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi (NFI), Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) ve Artan Uyum İndeksi (IFI) değerlerine ilişkin dağılımlar verilmiştir. χ^2/sd oranının 2’den ve RMSEA değerinin 0.05’ten düşük çıkması; NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI ve IFI değerlerinin 0.95’ten yüksek çıkması model-veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2006; Yılmaz ve Çelik, 2009). Hesaplanan χ^2/sd oranının 3’ten, RMSEA değerinin 0.10’dan düşük çıkması, GFI değerinin 0.85’ten, AGFI değerinin 0.80’dan büyük çıkması ise model-veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlardır (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; akt. Duyan ve Gelbal, 2008).

Tablo 2’de; χ^2/sd oranının 2.30, AGFI değerinin 0.90, GFI değerinin 0.92, RMSEA değerinin 0.053, NFI değerinin 0.95, NNFI, CFI ve IFI değerlerinin ise 0.97 olduğu görülmektedir. Bulgulara göre; NFI, NNFI, CFI, AGFI ve IFI uyum iyiliği değerlerinin mükemmel düzeylerde olduğu, χ^2/sd oranı ile RMSEA ve GFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum düzeylerinde olduğu söylenebilir. Tablodaki model-veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında da kurulan modelin veriyle mükemmel yakın bir uyum verdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği’nin piyano öğrenimine uyarlanmasıyla elde edilen ölçeğin faktör yapısının doğrulandığını ve bu bakımdan da yapısal geçerliliğe sahip bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Güvenirlilik

Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği’nin piyano öğrenimi için güvenilirliğini sınamak amacıyla maddelerin birbirleriyle ve testin tamamıyla ne kadar tutarlı olduğunun ölçüsünü veren Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlılık güvenirlik katsayıları öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi için 0.80, öğrenme kaçınma hedefi yönelimi için 0.87, performans yaklaşma hedefi yönelimi için 0.82, performans kaçınma hedefi yönelimi için 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ise 0.84 olarak elde edilmiştir. Büyüköztürk’e (2009) göre; psikolojik testler için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir. Bulgular, Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği’nin piyano öğrenimine uyarlanmasıyla oluşturulan ölçek için hesaplanan güvenirlik katsayılarının ölçeğin her bir alt boyutunun ve tamamının güvenirliğe sahip olduğunu dolayısıyla maddelerin ölçülmek istenen yapıyı birbiriyle tutarlı bir şekilde ölçebildiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği’nin piyano öğrenimi için yapısal geçerlilik ve güvenirlik durumu incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; piyano öğrenimine uyarlanan ölçeğin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutunu 0.81’lik bir yükü “Piyano dersinde verilen etüdü/seri teknik ve müzikal açıdan tam anlamıyla öğrenmeyi amaçlarım” maddesinin en iyi açıkladığı görülmüştür (Bkz. Ek 1, madde 21). Ölçeğin öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutunu ise 0.83’lük bir yükü en

iyi “Piyanoda çalıştığım etüde/esere teknik/müzikal bütün yönleriyle hâkim olamamaktan kaçınıyorum” maddesinin açıkladığı belirlenmiştir (Bkz. Ek 1, madde 16). Ölçeğin performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutunu 0.82’lik bir yükü en iyi “Piyanoda okulumuzda piyano çalan diğer öğrencilerden daha iyi olmak benim için önemlidir” maddesinin açıkladığı tespit edilmiştir (Bkz. Ek 1, madde 18). Son olarak ölçeğin performans kaçınma hedefi yönelimi boyutunu en iyi açıklayan maddenin 0.83’lük bir yükü “Piyanoya çalışmamın önemli bir nedeni kendimi rezil etmek istemememdir” maddesi olduğu bulunmuştur (Bkz. Ek 1, madde 12).

Çalışma verilerinin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara göre; piyano öğrenimine uyarlanan ölçeğin Ki-kare/Serbestlik Derecesi (χ^2/sd) oranı 2.30, Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI) değeri 0.90 ve Uyum İyiliği İndeksi (GFI) değeri 0.92 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğe ilişkin Tahminin Kök Hata Kareler Ortalaması (RMSEA) değeri 0.053, Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi (NFI) değeri 0.95, Ölçeklendirilmemiş Uyum İndeksi (NNFI), Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Artan Uyum İndeksi (IFI) değerleri ise 0.97 bulunmuştur. Bulgulardan elde edilen sonuçlar, çalışma kapsamında kurulan modelin veriyle mükemmel yakın bir uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının ölçeğin her bir alt boyutunda ve tamamında 0.70 ve üzerinde bulunması ise ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak; Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği’nin piyano öğrenimi için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Bu ölçeğin araştırmacılar için güçlü bir veri toplama aracı olacağı düşünülmektedir. Bunun için ölçeğin farklı örneklem gruplarına uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yinelenmesi önemlidir. Araştırmacılar piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri yapısıyla ilişkili olabilecek öğrenme yaklaşımları ve stratejileri, öz yeterlilik, yaşam doyumu gibi yapılarla bu yapı arasındaki ilişkileri inceledikleri yeni çalışmalarını gerçekleştirebilir ve böylece piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri yapısı ile farklı yapılar arasındaki bağlamsal ipuçlarına erişebilir.

Kaynaklar

- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Arslan, S. & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Aydiner-Uygun, M. (2016). Çalgıdaki başarı hedefi yönelimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Müzikte Performans, Uluslararası Müzik Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, 371-384.
- Aydiner-Uygun, M. (2018) Enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi. *IV. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 4-7 Ekim 2018, Bodrum, Muğla.
- Aydiner-Uygun, M. (2019). *Müzisyenlerin enstrüman öğrenimindeki psikolojik faktörler: Başarı hedefi yönelimleri, öğrenme yaklaşımları ve stratejiler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Duyan, V. & Gelbal, S. (2008). Sosyal sorun çözme envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 7-28.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*. 13(2), 139-156.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223.
- Haraackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Lacaille, N., Koestner, R. & Gaudreau, P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, 25(3), 245-257.

- Matthews, W. K. & Kitsantas, A. (2012). The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. *Psychology of Music, 41* (5), 630-646.
- Mentiş-Köksoy, A. & Aydın-Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education, 36*(3), 313-333.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Miksza, P. (2009). An investigation of the 2x2 achievement goal framework in the context of instrumental music. In L. K. Thompson and M. R. Campbell (Eds.), *Research perspectives: Thought and practice in music education* (pp. 81-100). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Miksza, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music, 39*(1), 50-67.
- Miksza, P., Tan, L. & Dye, C. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2x2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music, 44*(6), 1372-1388.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research, 10*(2), 235-247.
- Smith, B. P. (2005). Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music, 33*(1), 36-57.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Yılmaz, V. & Çelik, H. E. (2009). LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-1. Ankara: Pegem Akademi.

EK 1: Piyano Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği

1. Piyano dersim süresince mümkün olduğu kadar çok şey öğrenmeyi amaçlarım.
 2. Piyano derslerinde öğretilenleri yanlış anlamaktan kaçınırım.
 3. Piyanyoyu diğer öğrencilerden daha iyi çalarsam kendimi okulda başarılı hissederim.
 4. Piyano çalışma nedenim diğerlerinin beni yetersiz olarak görmelerini istemememdir.
 5. Piyanoda çalıştığım etüdün/eserin bestecisinin o etütle/eserle anlatmak istediği müziksel iletiyi kavrayıncaya kadar çalışmayı amaçlarım.
 6. Piyanoda hedeflediğim performansa ulaşamamaktan kaçınırım.
 7. Benim için okuldaki diğer öğrencilerin iyi bir müzisyen olduğumu düşünmeleri önemlidir.
 8. Piyanoda diğer öğrencilerden daha yetersiz görüneceğim (konser vb.) etkinliklerde görev almaktan kaçınırım.
 9. Piyanoya zihnimde belirlediğim çalma performansını elde edinceye kadar çalışmayı hedeflerim.
 10. Piyanoda çalıştığım etütteki/eserdeki teknik/müzikal unsurları tam anlamıyla öğrenmemekten kaçınırım.
 11. Piyanoda okumuzda piyano çalan diğer öğrencilere göre daha iyi olmayı amaçlarım.
 12. Piyanoya çalışmamın önemli bir nedeni kendimi rezil etmek istemememdir.
 13. Piyanoya çalışma nedenim çalıştığım müziğin ilgimi çekmesidir.
 14. Piyanoda seslendireceğim etüdü/eseri çalışmam sonucunda öğrenilmesi gerekenleri yeterince öğrenmemekten kaçınırım.
 15. Piyano öğretmenime okuldaki öğrencilerin çoğundan daha iyi olduğumu göstermek isterim.
 16. Piyanoda çalıştığım etüde/esere teknik/müzikal bütün yönleriyle hâkim olamamaktan kaçınırım.
 17. Piyano dersimde öğrenebileceğimden daha az şey öğrenmekten kaçınırım.
 18. Piyanoda okulumuzda piyano çalan diğer öğrencilerden daha iyi olmak benim için önemlidir.
 19. Piyanoda çalıştığım etüdü/eseri mükemmel bir şekilde öğrenmemekten kaçınırım.
 20. Piyanoya çalışma nedenim piyano öğretmenimin benim diğer öğrencilerden piyano çalma konusunda yetersiz ya da yeteneksiz olduğumu düşünmemesi içindir.
 21. Piyano dersinde verilen etüdü/eseri teknik ve müzikal açıdan tam anlamıyla öğrenmeyi amaçlarım.
- *Öğrenme Yaklaşma Hedefi Yönelimi: 1, 5, 9, 13, 21; **Öğrenme Kaçınma Hedefi Yönelimi: 2, 6, 10, 14, 16, 17, 19;
Performans Yaklaşma Hedefi Yönelimi: 3, 7, 11, 15, 18; *Performans Kaçınma Hedefi Yönelimi: 4, 8, 12, 20.

(Kodlama 1: Hiç, 2: Nadiren; 3: Ara sıra, 4: Sık sık, 5: Her zaman)

Piyano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimlerinin Pratik Süresi ve Başarı Değişkenlerine Göre İncelenmesi

Ahmet Can ÇAKAL

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

ahmetcancakal@gmail.com

Prof. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’deki üniversitelerin müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin piyanodaki pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeylerine göre incelenmesidir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 6 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 461 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri piyano öğrenimine uyarlanan “Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik sürelerinde artış oldukça öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik süreleri arttıkça performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin de kısmen yükseldiği, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Çalışmanın bu sonuçlara ek olarak; öğrencilerin piyano dersindeki performans sınavlarından aldıkları puanlar yükseldikçe öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin de yükselmekte olduğu, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Piyano dersi, başarı hedefi yönelimi, pratik süresi, akademik başarı.

The Examination of Piano Lesson Achievement Goal Orientation According to Practical Duration and Achievement Variables

Abstract

The purpose of this study is to examine music education students’ achievement goal orientation in piano lesson according to practical duration and achievement variables in the departments of music education in Turkish universities. The study group is made up of 461 students majoring in music education in six different Turkish universities in the 2018-2019 academic year. The study data were collected by the “Achievement Goal Orientation in Instrument Learning Scale”. According to the study results; as the students’ weekly working time in the piano increased, their learning approach and learning avoidance at goal orientation levels also increased. Also, it was found that as the weekly working time of the piano increased, the levels of performance approach goal orientation partially increased, whereas the performance-avoidance goal orientation levels decreased. In addition to these results; it was found that when the students got higher than the performance exams in the piano lesson, the levels of learning approach, learning avoidance, and performance approach goal orientation increased, whereas performance-avoidance goal orientation levels decreased.

Keywords: Music education, achievement goal orientation, practical duration, academic success.

Giriş

Piyano öğrenimi, profesyonel müzik eğitimi öğrencisinin piyanoyla tanıştığı ilk günden başlayarak uzun yıllar boyunca sürdürdüğü ya da sürdürmesi öngörülen yolculuğudur. Öğrenci bu yolculukta karşılaştığı güçlükler karşısında yılmadan, piyanoda edindiği bilgi ve beceriler üzerine daima yenilerini inşa ederek ilerleyebilmelidir. Öğrencinin piyanoda edindiği bilgi ve becerilerin üzerine daima yenilerini inşa edebilmesi; piyanoya düzenli, sürekli ve nitelikli bir şekilde çalışmasıyla mümkündür. Piyano çalışma süresi ve piyano çalışmalarındaki nitelik, öğrencilerin sürece motive olma şekillerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu süreçte öğrencileri piyano öğrenme motivasyonuna sahip ya da piyano öğrenme motivasyonundan yoksun şeklinde nitelikleme yerine; onların kendi başarıları için algıladıkları hedefler üzerine odaklanmak piyano öğretimindeki etkililiğin sağlanmasında daha işlevsel bir yaklaşım olacaktır. Bu noktada başarı hedefi yönelimi, piyano öğrenimi gören öğrencilerin sürece motive olma şekillerindeki farklılıklarının açıklanmasında önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Başarı

hedefi yönelimi, piyano öğretimindeki etkililiğin sağlanmasında öğrencilerin kendi başarıları için algıladıkları hedeflerin çözümlenmesine ilişkin bir yaklaşımın geliştirilmesine aracı olabilir (Aydiner-Uygun, 2019).

Başarı yönelimleri kuramı, bireylerin öğrenmeye ilişkin davranışlarını incelerken onların öğrenme görevleri ile ilgili edindikleri hedefleri temel alan bir kuram özelliği taşımaktadır. Bu nedenle bu kuram bireyleri motivasyona sahip ya da değil şeklinde ayırmak yerine, onların kendileri ve görevleri hakkındaki düşünce biçimlerinin neler olduğu sorusunu merkeze alır (Akın, 2006). Başarı hedefi yönelimi kavramı ilk olarak Dweck (1986) tarafından ikili bir model olarak sunulmuştur. Bu modele göre başarı hedefi yönelimleri, öğrenme ve performans hedefi yönelimleri olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Daha sonra bu alandaki çalışmaların devam etmesiyle birlikte başarı hedefi yönelimleri, üçlü model olarak geliştirilmiştir (Elliot ve Church, 1997). Bu modelde ise performans yönelimleri yaklaşma ve kaçınma hedefleri olmak üzere iki alt boyuta bölünürken, öğrenme yönelimleri bir yaklaşma hedefi olarak ele alınmıştır. Üçlü modeli izleyen çalışmalarda (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001) öğrenme yöneliminin de yaklaşma ve kaçınma hedefleri olarak ikiye bölünmesiyle beraber başarı hedefi yönelimleri dörtlü (2x2'lik) model durumuna getirilmiştir.

Başarı hedefi yöneliminin dörtlü modelindeki öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi, bir öğrencinin daha önce göstermiş olduğu performanstan daha iyisini göstermeye çalışmasını gerekli kılar; öğrenme kaçınma hedefi yönelimi öğrencinin daha önce göstermiş olduğu performanstan daha kötüsünü göstermekten kaçınma mücadelesi vermesini gerekli kılar (Van Yperen, 2003). Performans yaklaşma yönelimine sahip öğrenci, olumlu bir şekilde değerlendirilmeyecekse çok fazla çaba harcamak istemez (Payne, Youngcourt ve Beaubien, 2007). Performans kaçınma yönelimi alt boyutu ise öğrencinin sahip olduğu beceri hakkında gelebilecek olumsuz yargılamaları engelleme isteğiyle performansını sergilemekten kaçınması şeklinde nitelenir (VandeWalle, 1997). Profesyonel müzik eğitimi kapsamındaki piyano derslerinde öğrenciler birbirlerinden farklı özellikler gösteren bu başarı hedefi yönelimlerine meyilli olabilir. Piyano dersindeki farklı başarı hedefi yönelimleri Aydiner-Uygun'un (2016) enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi boyutlarını açıklarken kullandığı örnekler piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerine uyarlanarak daha açık bir şekilde ifade edilebilir. Buna göre; bir öğrencinin piyanodaki müziğe bestecisinin anlatmak istediği müziksel iletiyi tam anlamıyla kavrama çabasıyla çalışması o öğrencinin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimine meyilli olduğunu, başka bir öğrencinin piyanoda çalıştığı müziği teknik ve müzikal açıdan yanlış öğrenmekten kaçınması ise o öğrencinin öğrenme kaçınma hedefi yönelimine meyilli olduğunu göstermektedir. Okulundaki diğer öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermek için piyano çalışan bir öğrenci performans yaklaşma hedefi yönelimine, buna karşın diğer öğrencilerin onu yetersiz ya da yeteneksiz olarak görmelerini engelleme isteğiyle piyanodaki performansını sergilemekten çekinen bir öğrenci ise performans kaçınma hedefi yönelimine meyillidir.

Başarı hedefi yönelimi, müzik eğitimi araştırmacılarının giderek artan önemle üzerinde durdukları bir konudur. Müzik alanında gerçekleştirilen başarı hedefi yönelimi ile ilgili çalışmalardan Lacaille, Koestner ve Gaudreau'nun (2007) çalışmalarında, ileri düzey sahne sanatları öğrencilerinin başarı hedefi yönelimleri ile performansları arasındaki ilişki açığa çıkarılmıştır. Söz konusu çalışmanın sonucunda öğrenme hedefi yönelimli öğrencilerin daha iyi performans sergileyen, performanstan sonra yaşam doyumu yaşayan ve kendi disiplinlerini terk etme niyetleri düşük olan öğrenciler oldukları belirlenmiştir. Buna karşın performans kaçınma yönelimli öğrencilerin performans sonrası yaşam doyumlarının daha düşük ve kendi disiplinlerini terk etme niyetlerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nielsen'in (2008) çalışmasında konservatuvar öğrencilerinin başarı hedefi yönelimi, öğrenme stratejileri ve enstrümantal performansları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenme hedefi yönelimli öğrencilerin enstrümanlarına çalışırken daha fazla çeşitlilikte öğrenme stratejilerini kullandıkları ve enstrümanlarında daha iyi performans sergiledikleri belirlenmiştir. Başarı hedefi yönelimi ile ilgili birçok çalışması bulunan Miksza'nın (2011) çalışmasında bakır ve tahta nefesli enstrüman çalan üniversite öğrencilerinin müzik pratikleri ile başarı hedefi yönelimleri arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Miksza, Tan ve Dye'nin çalışmalarında (2016) ise ABD ve Singapur'da enstrümantal müzik öğrenimi gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri incelenmiştir. Schatt'ın (2011) çalışmasında, bir müzisyen örneği üzerinden başarı motivasyonu ile ilgili literatür özetlenmiştir. Matthews ve Kitsantas'ın (2012) çalışmalarında, orkestra şefinin hedef yöneliminin ve paylaşılan performans ipuçlarını kullanmasının, orkestra üyelerinin motivasyonel inançları ve performansları üzerindeki rolü incelenmiştir.

Aydiner-Uygun'un (2018a) çalışmasında, müzik eğitimi ana bilim dallarında farklı enstrümanların öğrenimlerini gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimleri ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin yüksek, performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Mentiş-Köksoy ve Aydiner-Uygun'un (2018) çalışmalarında da müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimi düzeyleri genel bir çerçevede ele alınarak incelenmiş, çalışmalarının sonucunda öğrencilerin öğrenme hedefi yönelimi ve performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin yüksek, performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardan anlaşılacağı gibi ilgili alan yazında, enstrüman öğretimi kapsamında özellikle piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin incelendiği çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin ayrı bir şekilde ele alınması, bu alandaki öğrenci, eğitmen ve araştırmacılar için daha işlevsel olabilir. Piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerinin piyanodaki pratik süresi ve akademik başarı düzeylerinin açıklanmasında da önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan mevcut çalışmanın amacı: “Türkiye’deki üniversitelerin müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin piyanodaki pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeylerine göre incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki 6 farklı üniversitenin müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 461 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteler: Atatürk Üniversitesi (n=73, %15.8), Balıkesir Üniversitesi (n=66, %14.3), Gazi Osman Paşa Üniversitesi (n=82, %17.8), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (n=79, %17.1), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (n=99, %21.5) ve Pamukkale Üniversitesi’dir (n=62, %13.4). Öğrencilerin %59.2’si kız ve %40.8’i erkektir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın bir kısım verileri kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu: Cinsiyet, sınıf, piyanodaki haftalık pratik süresi ve piyanoda dersindeki akademik başarı düzeyini belirlemeye yönelik 4 sorudan oluşmaktadır. Çalışmadaki bir kısım veriler ise piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği, dörtlü (2x2) başarı hedefi yönelimi yapısına dayalı olarak (Elliot, 1999; Elliot ve McGregor, 2001) ve başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Midgley ve ark., 1998; Elliot ve McGregor, 2001) ile bu ölçekler içerisinde Türkçeye uyarlanmış olan başarı hedefi yönelimi ölçekleri (Akin ve Çetin, 2007; Arslan ve Akin, 2015) ve enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimini ölçen ölçekler (Miksza, 2009; Miksza, Tan ve Dye, 2016) incelenerek Aydın-Uygun (2016, 2018b) tarafından enstrüman öğrenimine uyarlanmıştır.

Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği, öğrenme hedefi yönelimi ve performans hedefi yönelimi olmak üzere 2 ana boyuttan oluşmaktadır. Öğrenme hedefi yönelimi boyutu öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi alt boyutlarını, performans hedefi yönelimi boyutu da performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefi yönelimi alt boyutlarını içermektedir. Ölçeğin öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutunda 5 madde, öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutunda 7 madde, performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutunda 5 madde ve performans kaçınma hedefi yönelimi boyutunda da 4 madde bulunmaktadır. Ölçek, bireylerin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan toplam puan madde sayısına (21) bölünerek, bireyin enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimi boyutlarındaki düzeyi hakkında bilgi edinilebilir (Aydın-Uygun, 2016, 2018b). Bu çalışmadaki ölçek, bahsedilen ölçeğin piyano öğrenimine uyarlanmasıyla elde edilmiştir. Ölçeğin piyano öğrenimine uyarlanması sonucunda oluşan model, veriyle mükemmel yakın bir uyum göstermiştir. Piyano öğrenimine uyarlanan Enstrüman Öğrenimindeki Başarı Hedefi Yönelimleri Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi için 0.80, öğrenme kaçınma hedefi yönelimi için 0.87, performans yaklaşma hedefi yönelimi için 0.82 ve performans kaçınma hedefi yönelimi için 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı ise 0.84 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Analizler için gerekli olan normallik varsayımı ve varyans homojenliği varsayımı sırasıyla Kolmogorov-Smirnov ve Levene testleriyle incelenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklem t testi ve Tek Yönlü ANOVA’dan yararlanılmıştır. Veriler, 0.05 geçerlilik düzeyine (p) göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubu öğrencilerinin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin piyanodaki pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre incelenmesinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 16. Öğrencilerin Pişano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimi Düzeylerinin Pişanodaki Haftalık Pratik Süresine Göre Karşılaştırılması

Başarı Hedef Yönelimi	Haftalık çalışma süresi	N	\bar{X}	S _x	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamli fark
ÖYY	1) 1-2 saat	174	16.94	4.50	1496.02	4	374.01	23.98	.000	1-2,3,4,5 2-4,5
	2) 3-4 saat	147	19.66	4.08	7112.59	456	15.60			
	3) 5-6 saat	57	20.63	3.42	8608.61	460				
	4) 7-8 saat	38	21.42	2.62						
	5) 8 saat ve üzeri	45	21.69	2.49						
ÖKY	1) 1-2 saat	174	23.71	6.08	1614.54	4	403.64	10.06	.000	1-2,3,4,5 2-5
	2) 3-4 saat	147	26.35	6.89	18300.07	456	40.13			
	3) 5-6 saat	57	27.70	5.67	19914.61	460				
	4) 7-8 saat	38	28.11	5.94						
	5) 8 saat ve üzeri	45	28.80	6.52						
PYY	1) 1-2 saat	174	14.39	5.54	397.21	4	99.30	3.28	.011	1-3,5 2-3,5
	2) 3-4 saat	147	14.20	5.23	13792.15	456	30.25			
	3) 5-6 saat	57	16.63	5.84	14189.36	460				
	4) 7-8 saat	38	15.50	5.55						
	5) 8 saat ve üzeri	45	16.36	5.74						
PKY	1) 1-2 saat	174	9.98	4.10	685.18	4	171.29	12.82	.000	1-2,3,4 1,2,3,4-5
	2) 3-4 saat	147	8.25	3.56	6092.39	456	13.36			
	3) 5-6 saat	57	8.12	3.54	6777.57	460				
	4) 7-8 saat	38	7.82	3.27						
	5) 8 saat ve üzeri	45	6.00	2.33						

Tablo 1'deki bulgularda görüldüğü gibi; öğrencilerin pişano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeyleri, pişanodaki haftalık pratik sürelerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tablo incelediğinde; öğrencilerin pişanodaki haftalık pratik süreleri arttıkça öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=23.98$, $p<.05$), öğrenme kaçınma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=10.06$, $p<.05$) ve performans yaklaşma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=3.28$, $p<.05$) düzeylerinin de yükselmekte olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu bulgusuna karşın öğrencilerin pişanodaki haftalık pratik süreleri arttıkça, performans kaçınma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=12.82$, $p<.05$) düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Bulgulardan, öğrencilerin pişanodaki haftalık pratik sürelerindeki artışın başarı hedefi yöneliminin olumlu olarak nitelendirilebilecek boyutlarında (öğrenme yaklaşma/kaçınma ile performans yaklaşma hedefi yönelimleri) olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin pişanodaki pratik süreleri azaldıkça başarı hedefi yöneliminin en olumsuz boyutu olarak nitelendirilebilecek performans kaçınma hedefi yönelimi boyutundaki düzeylerinin yükseldiği söylenebilir. Bulgular; öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimlerinin pişanodaki haftalık pratik sürelerindeki artışı sağladığı, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimlerinin pişanodaki haftalık pratik süresinin azalmasına yol açtığı şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 17. Öğrencilerin Pişano Dersindeki Başarı Hedefi Yönelimi Düzeylerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Başarı Hedef Yönelimi	Sınav Notu	N	\bar{X}	S _x	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamli fark
ÖYY	1) 30-44	33	15.00	4.62	1842.97	3	614.32	41.50	.000	1-2,3,4 2-3,4 3-4
	2) 45-63	108	16.86	4.23	6765.64	457	14.80			
	3) 64-81	153	19.26	4.14	8608.61	460				
	4) 82-100	167	21.21	3.08						
ÖKY	1) 30-44	33	21.76	5.52	2042.21	3	680.74	17.41	.000	1-3,4 2-3,4 3-4
	2) 45-63	108	23.74	6.52	17872.40	457	39.11			
	3) 64-81	153	25.70	6.14	19914.61	460				
	4) 82-100	167	28.31	6.32						

PYY	1) 30-44	33	11.36	4.57	905.31	3	301.77	10.38	.000	1-2,3,4 2-3,4 3-4
	2) 45-63	108	13.63	5.48	13284.05	457	29.07			
	3) 64-81	153	15.03	4.93	14189.36	460				
	4) 82-100	167	16.28	5.87						
PKY	1) 30-44	33	10.39	4.19	246.33	3	82.11	5.75	.001	1-3,4 2-4 3-4
	2) 45-63	108	9.13	3.96	6531.24	457	14.29			
	3) 64-81	153	8.79	3.87	6777.57	460				
	4) 82-100	167	7.81	3.49						

Tablo 2'deki bulgularda görüldüğü gibi; öğrencilerin piyano dersindeki başarı hedefi yönelimi düzeyleri, akademik başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tablo incelendiğinde; öğrencilerin piyano dersindeki akademik başarı puanları yükseldikçe öğrenme yaklaşma ($F_{(3,457)}=41.50$, $p<.05$), öğrenme kaçınma ($F_{(3,457)}=17.41$, $p<.05$) ve performans yaklaşma ($F_{(3,457)}=10.38$, $p<.05$) hedefi yönelimindeki düzeylerinin de yükselmekte olduğu görülmektedir. Bu bulgunun tersi şekilde öğrencilerin piyano dersindeki akademik başarı puanları yükseldikçe, performans kaçınma hedefi yönelimi ($F_{(3,457)}=5.75$, $p<.05$) düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Bulgulara dayalı olarak; piyano dersindeki akademik başarı düzeyleri üzerinde öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimlerinin destekleyici oldukları, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimlerinin piyano dersindeki akademik başarı düzeyleri üzerinde olumsuz etkilerde bulunduğu söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada profesyonel müzik eğitimi kapsamında yürütülen piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin, piyanodaki pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre ne şekilde farklılaşmakta olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmanın piyanodaki pratik süresi değişkeniyle ilişkili sonuçlarına göre; öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik sürelerinde artış oldukça, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin piyanodaki haftalık pratik süreleri arttıkça performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin de kısmen yükseldiği, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzer şekilde Aydıner-Uygun'un (2018a) çalışmasının sonucunda da enstrüman öğrenimi gören öğrencilerin öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma hedefi yönelimi boyutlarındaki düzeylerinin öğrencilerin enstrümanlarındaki pratik süreleri yükseldikçe yükselmekte olduğu, performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin ise düşüş gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmadan elde edilen sonuçtan farklı olarak Aydıner-Uygun'un (2018a) çalışmasında, öğrencilerin performans yaklaşma hedefi yönelimi boyutundaki düzeylerinde enstrümanlarındaki haftalık pratik sürelerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Mentiş-Köksoy ve Aydıner-Uygun'un (2018) müzik öğretmen adaylarının başarı hedefi yönelimlerini bütüncül bir şekilde inceledikleri çalışmalarında da yine bu çalışmada elde edilen sonuçlarla aynı doğrultuda öğrenme hedefi yönelimlerinin öğrencilerin müzik alanıyla ilgili çalışmaya ayırdıkları süreyi olumlu yönde, performans kaçınma hedefi yönelimlerinin ise olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Bu çalışmanın akademik başarı düzeyi değişkeniyle ilişkili sonuçlarına göre; öğrencilerin piyano dersindeki akademik başarı puanları yükseldikçe öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimindeki düzeylerinin de yükselmekte olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonucuna karşın öğrencilerin piyano dersindeki akademik başarı puanları yükseldikçe, performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Aydıner-Uygun'un (2018a) çalışmasında da, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yükseldikçe öğrenme yaklaşma, öğrenme kaçınma ve performans yaklaşma hedefi yönelimi düzeylerinin de yükseldiği, buna karşın performans kaçınma hedefi yönelimi düzeylerinin düştüğü bulunmuştur. Yine bu çalışmanın sonuçları Mentiş-Köksoy ve Aydıner-Uygun'un (2018) çalışmalarının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Mentiş-Köksoy ve Aydıner-Uygun'un (2018) çalışmalarında öğrencilerin öğrenme hedefi ve performans yaklaşma hedefi yönelimlerinin akademik başarı düzeyleri üzerinde pozitif yönde bir etkiye, performans kaçınma hedefi yönelimlerinin ise akademik başarı düzeyleri üzerinde negatif yönlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, McPherson ile McCormick'in (1999) ve Miksza'nın (2006) çalışmalarının sonuçlarını da desteklemektedir. McPherson ve McCormick (1999), fazla miktarda pratik yapan piyano öğrencilerinin, başarıları ya da tersi durumda çabalarını ilgilendiren durumlara ilişkin ciddi yargılarda bulduklarını ve zihinlerinde prova yapmaya daha yatkın olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca pratiğe daha çok zaman harcadığını bildirilen öğrencilerin, etkili öğrenmeyi sağlayan metotlarla pratiklerini organize etmeye daha yetkin olduklarını belirlemişlerdir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuç, pratik esnasında daha fazla bilişsel uğraş içerisinde olan öğrencilerin sadece daha fazla pratik yapmaya

yetkin olduklarını değil, aynı zamanda öğrenmelerinde de daha yetkin olabildiklerini göstermektedir. Miksza'nın çalışmasının sonucunda da (2006), kişisel hedefleri karşılama ve enstrümanlarıyla ilgili ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelme adına içsel olarak güdülenmiş (öğrenme hedefi yönelimli) öğrencilerin, daha büyük oranlarda pratik yapma verimliliği ve pratik yapma süresi bildirdikleri belirlenmiştir.

Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, piyano öğrenimindeki başarı hedefi yönelimlerinden öğrenme yaklaşma/kaçınma ile performans yaklaşma hedefi yönelimlerinin piyanodaki haftalık pratik süresi ve piyano dersindeki akademik başarı düzeylerindeki yükselişi desteklediği çıkarımı yapılabilir. Bu bakımdan öğrencilerin piyano derslerindeki başarı hedefi yönelimlerinde oluşturulabilecek olumlu yöndeki değişimlerin aynı zamanda olumlu öğrenme çıktılarını sağlayabileceği düşünülebilir. Bunun için öğrencilerin piyano öğrenimlerindeki olumlu öğrenme çıktılarının oluşturulabilmesinde onları en çok destekleyebilecek hedef yönelimi olan öğrenme yaklaşma hedefi yönelimi boyutundaki düzeylerini yükseltebilecek öğretim yöntem ve stratejilerinin sınındığı yeni çalışmaların yapılması önerilebilir. Piyano öğrenimi gören öğrencilerin ve piyano öğretimi veren öğretmenlerin başarı hedefi yönelimleri konusunda bilgilendirilmeleri bu konuda farkındalık oluşturabilir. Piyano dersindeki öğretim ortamlarının öğrenme hedefi yönelimlerini teşvik edecek şekilde düzenlenmesi hususunda önlemler alınabilir. Araştırmacılar, piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerini daha geniş örneklem grupları ile çalışarak tekrarlayabilir. Piyano öğrenimi gören öğrencilerin başarı hedefi yönelimlerindeki farklılıklara yönelik gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılacak yeni çalışmalar aracılığıyla nedensel sonuçlara ulaşılabilir. Araştırmacılar, piyano dersindeki başarı hedefi yönelimlerinin bu çalışmada ele alınan değişkenler dışındaki değişkenlerle ilişkilerini irdeleyebilir.

Kaynaklar

- Akın, A. (2006). Başarı amaç oryantasyonları ile biliş ötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Yüksek lisans tezi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. & Çetin, B. (2007). Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 1-12.
- Arslan, S. & Akın, A. (2015). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği (revize formu): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 7-15.
- Aydiner-Uygun, M. (2016). Çalgıdaki başarı hedefi yönelimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Müzikte Performans, Uluslararası Müzik Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, 371-384.
- Aydiner-Uygun, M. (2018a). Genç müzik öğretmeni adaylarının enstrüman öğrenimlerindeki başarı hedefi yönelimi düzeylerinin incelenmesi. İçinde N. Dellal & Ö. Yıldız (Editörler), Eğitim, Gençlik ve Gelecek (ss.317-330), Türkçe Özel Seri, Düsseldorf/Germany: Lambert Academic Publishing.
- Aydiner-Uygun, M. (2018b). Enstrüman öğrenimindeki başarı hedefi yönelimleri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi. *IV. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 4-7 Ekim 2018, Bodrum, Muğla.
- Aydiner-Uygun, M. (2019). *Müzisyenlerin enstrüman öğrenimlerindeki psikolojik faktörler: Başarı hedefi yönelimleri, öğrenme yaklaşımları ve stratejiler*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychology*, 41(10), 1040-1048.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Lacaille, N., Koestner, R. & Gaudreau P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, 25(3), 245-257.
- Matthews, W. K. & Kitsantas, A. (2012). The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. *Psychology of Music*, 41(5), 630-646.
- McPherson, G. E. & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E. & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

- Miksza, P. (2006). An exploratory investigation of self-regulatory and motivational variables in the music practice of junior high band students. *Contributions to Music Education*, 33(2), 9-26.
- Miksza, P. (2009). Relationships among impulsivity, achievement goal motivation, and the music practice of high school wind players. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (180), 9-27.
- Miksza, P. (2011). Relationships among achievement goal motivation, impulsivity, and the music practice of collegiate brass and woodwind players. *Psychology of Music*, 39(1), 50-67.
- Miksza, P., Tan, L. & Dye, C. (2016). Achievement motivation for band: A cross-cultural examination of the 2x2 achievement goal motivation framework. *Psychology of Music*, 44(6), 1372-1388.
- Mentiş-Köksoy, A. & Aydın-Uygun, M. (2018). Examining the achievement goal orientation levels of Turkish pre-service music teachers. *International Journal of Music Education*, 36(3), 313-333.
- Nielsen, S. G. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10(2), 235-247.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150.
- Schatt, M. D. (2011). Achievement motivation and the adolescent musician: A synthesis of the literature. *Research & Issues in Music Education*, 9(1), 9-28.
- Van Yperen, N. W. (2003). Task interest and actual performance: The moderating effects of assigned and adopted purpose goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1006-1015.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.

Müzik Eğitiminde Sorumluluk Duygusunun “Uygulama Yöntemi” Üzerinden Arttırılmasına Yönelik Çalışmalar

Dr. Öğr. Üyesi Kutup Ata TUNCER

Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, kutupatatuncer@gmail.com

Özet

Günümüzün en göze çarpan sosyal problemlerinden biri, gençlerin sorumluluk almasını engelleyen nedenlerdir. Özellikle kitle iletişim araçları, sosyal medya ve teknoloji kültürü, gençlerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamamakta ve sanal dışı gerçek ortamlarda kişilik ve özelliklerini ortaya koymalarına mani olmaktadır. Bu güncel sorun, kültürlerarası bir problemdir ve küresel anlamda gençler arasında tek tip bir davranış oluşturmaktadır. Kültür endüstrisinin ve teknolojinin “Sen keyfine bak, ben hallederim”ci yaklaşımı, gençlerin “bir şey”leri birleştirmelerine ve tasarlamalarına da engel olmaktadır. Özellikle sanat eğitimi ve sosyal bilimleri etkileyen alanlara karşı bu durum daha büyük bir tehdittir. Hâlbuki sanat ve müzik eğitimi, belli bir sorumluluk duygusunun gelişmiş olmasına bağlı olarak gelişmelidir.

Bu çalışmanın amacı, özellikle müzik eğitimini yukarıda bahsedilen bu kültür problemine karşı korumak maksadıyla müzik eğitiminin sağlandığı akademik kurumlarda öğrencilerin sorumluluk duygularını, yaratıcılıklarını ortaya koyacak şekilde geliştirmektir. Bununla birlikte müzik eğitimi alan bireylerin, kendilerini değerli hissettirecek planlama, organizasyon ve yaratma-tasarlama kabiliyetlerini, onlara hangi yöntem ve uygulamalarla kazandırmak gerektiğini de ortaya çıkarmaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Psikolojisi, Müzikal Yaratıcılık, Örgütlenme.

Abstract

One of the most prominent social problems of our day is the reasons that prevent young people from taking responsibility. In particular, mass media, social media and technology culture do not allow young people to express themselves and prevent them from revealing their personality and features in real non-virtual environments. This current problem is an intercultural problem and constitutes a uniform behavior among young people globally. The approaching of the culture industry and technology as “Enjoy yourself, I'll handle it!” also prevents young people behaviors’ from unifying and designing “something”. This is a greater threat, particularly to areas affecting art education and social sciences. Whereas art and music education; a certain sense of responsibility should be developed.

The aim of this study is to develop the students' sense of responsibility in a way that they can demonstrate their creativity, especially in the academic institutions where music education is provided in order to protect music education against this cultural problem mentioned above. In addition to this, it is aimed to reveal the planning, organization and creation-design capabilities of the individuals who are educated in music, which methods and practices should be gained.

Keywords: Psychology of Education, Musical Creativity, Organising.

Giriş

Eğitim ve sanatın en güçlü özelliklerinden biri, bireysel yaratıcılığı ortaya çıkarabilmesi ve sosyal iletişimi geliştirmesidir. Öğrenim, eğitimin bir parçasıdır ve bir birey, ne kadar bilgiye sahip olursa olsun, o bilgiyi yaratıcılığı ve zekâsıyla bütünleşik bir etkinliğe dönüştürebildiği ölçüde topluma yansıtabilir. Müzik eğitimi uygulamalarında bireylerin müzikal yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini özgürce geliştirebilecekleri etkinliklerin yetersizliği, pek çok araştırma tarafından vurgulanmaktadır. Böylece yaratıcılığı engelleyen kişisel özellikler, örneğin kendine güvensizlik, hata yapma ve eleştirilme korkusu, bireyin bir konu üzerinde çalışma gücünü daha da derinleştirerek zorlaştırabilir.

Okul eğitimi, düşünme biçimini ve tüm algısal davranışları şekillendirmektedir. Özellikle müzik eğitimi süreci içinde davranış ve kültür, müzik eğitiminin biçimine göre öğrencide çok hızlı değişmekte ve gelişmektedir. Ancak müzik öğrenimi içerisinde bahsedilen kişisel özelliklerin belli başlı nedenlerden dolayı negatif etkilenmesi sonucu

olarak öğrenci, okulunda başarısız olduğunu düşünerek kendini ifade edeceğini düşündüğü başka ortamlara yönelebilir (Türkü bar, canlı müzik mekânları). Başka bir sonuç olasılığı ise, öğrencilerin kendilerini başarısız olarak eğitim hayatlarını yarıda bırakarak tamamen sonlandırmalarıdır. Bu problemler üzerinden hem öğrencileri pozitif anlamda kazanabilmek hem de eğitim anlayışımızı, daha çağdaş yaklaşım ve kuramlarla ele alabilmek için bir takım yaratıcı metot ve yaklaşımlara ihtiyaç duyabiliriz. Mesela öğrencilerin kendi özgüvenlerini kazanabilecekleri bazı faydalı etkinlikler, onların sosyal çevreleriyle akademik eğitimleri arasında bir bağ kuracak şekilde yapılanmasını sağlayabilir.

Amaç

Özet ve giriş kısmında da bahsedildiği gibi bu çalışmanın amacı, akademik kurumlarda öğrencilerin sorumluluk duygularını, yaratıcılıklarını ortaya koyacak şekilde geliştirmektir. Ancak bu çalışma için belirlenen yöntem de aslında amaca binaen farklı sorulara da cevaplar sunabilir. Örneğin, çalışma sırasında faydalanılan yöntemlerle bir yandan müzik öğrencilerinin sosyal sorumluluk duyguları artırılırken, bir yandan da bu sürecin hali hazırda ders müfredatına yeni katkılar sağlayıp sağlamayacağı da cevaplanabilir mi? İşte bu çalışma, pek çok soruya cevap aranan bir süreci teşkil etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmanın teorik çerçevesini Yaratıcı Düşünce Kuramları oluşturmaktadır. Bu kuram, bireyleri olay ve durumlara karşı psikolojik olarak hazırlayan ve bir durumun karşısına çıkmasıyla birlikte olayı saptama ve çözüm yolları bulmalarına olanak sağlayan bir perspektif sunar. Bu yöntem, Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuarı Müzik Bölümünde okumakta olan ve çalışmaya uygun olarak seçilmiş öğrencilerin tamamen kendilerinin düzenlediği bir bahar konseriyle uygulanmıştır. Bu öğrencilerin ortak özelliği, okula devamlılıklarında ve ders başarı grafiğinde problemler yaşayan ama aynı zamanda okul dışında da müzik icra eden öğrenciler olmalarıdır. Öğrenci seçimi, öncelikle tüm öğrencilere çalışmanın içeriğinden bahsedilmesinin ardından, kendi karar ve tercihleri doğrultusunda yapılmıştır. Çalışmanın özünde ise, yazının giriş kısmında da belirtildiği gibi, öğrencileri pozitif yönde kazanmak adına kendi yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlayacak çalışmalar yatmaktadır. Uygulama sürecine geçmeden önce, üzerinde durduğumuz yaratıcılık kavramından biraz bahsetmekte yarar var:

Yaratıcılık, bilinenlerden yeni bir şeyler ortaya çıkarma; yeni, özgün bir senteze varma, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, daha önceden kurulamamış ilişkileri kurma, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, düşünce ve ürünler ortaya koyma şeklinde tanımlanabilir. (Tarman, 2016).

Ernst Kris'e göre;

Yaratıcılık süreci iki aşamadan oluşmaktadır:

Yaratıcılığın esin ile ilgili aşaması.

Yaratıcılığın ayrıntılaşmış aşaması. (Tarman, 2016)

Birinci aşama, tamamen ilham ve duygu yoğunlaşmasının var olduğu daha naif bir süreç; ikinci aşama ise bilinç öncesi yaratıcı düşüncenin esasını oluşturan ve bilgilerin toplandığı, birleştirildiği, karşılaştırıldığı ve yeniden taşındığı daha baskın bir süreçtir. Bunlar, bir müzik öğrencisinin gelişme dönemiyle bağdaşabilecek tanımlamalardır. Çünkü öğrencinin kendisini keşfetme sürecinde çevresel ürünlerden sürekli bir etkilenme ve ortaya konmuş herhangi bir eseri yeniden var etme davranışı yatar. Bu sayede kendisini psikolojik olarak ifade etme şansına da sahip olur. Ancak, Türkiye'nin özellikle doğusunda yer alan ve müzik eğitiminin uygulandığı yerlerde bu süreç çok daha geç ya da sınırlı olabilmektedir. Bunun başlıca sebebi öncelikle kültürel nedenlerdir. Örneğin, bir bireyin yetiştiği ortam, model olarak gözlemlendiği karakterler ve kendisini ifade edebilme her türlü seçenek çok daha sınırlı olabilir. Onların gerek televizyonlardan gerekse internet ortamından etkilenerek keşfettikleri müzikal eğilim, sonradan eğitim sürecine başladıkları ortamlarda fikir çatışması olarak karşılına çıkabilmektedir. Misal olarak abilerinin sazlarıyla öğrendikleri türkülerle başlayan müzikal serüven, konservatuardaki solfej eğitimi akabinde derinleşen batı müzik külliyatıyla birlikte algılanması zor bir kültür şokuna dönüşebilir. Hâlbuki, bu iki farklı kültürel doku üzerinde bağ kurabilmek, onların üniversite sonrası kariyerlerine de önemli faydalar sağlayacaktır. Bu nedenle öncelikle bu öğrenci profilini biraz yakından tanımak gerekmektedir.

Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuarı öğrencileri, genel olarak uyumlu, hassas ama son derece saygılı bir öğrenci profili çizmektedir. Müzik eğitimlerine genelde üniversite döneminde başlamakta ve üniversiteye gelene dek batı müzik kültürüne karşı yabancılaşmışlardır. Bu durum, onlarla yapılan görüşmelerden dolayı bilinmektedir. Tasarlanan bu okul konserini ortak bir çalışma disiplinine dönüştürebilmek için, konserin repertuarla ilgili seçimi, tamamen öğrencilerin kendi estetik tercihlerine bırakılmıştır. Ancak, icra kısmında

çalınacak eserlerin müzikal olarak bir kimliğe sahip olması için konser akışının planlanması da prensip olarak belirlenmiştir. Fakat çalışmanın amaca hizmet etmesi açısından da süreç, öğrenci motivasyonunu oluşturabilmek ve belirlemek amacıyla aşağıda yer alan yaratıcı düşünce kuramları tanımlarından yola çıkılarak düzenlenmiştir.

Psikoanalitik Kuram: Psikoanalitiklere göre yaratıcılık, içgüdüsel dürtülerle atılganlığın ürünüdür. Bu tür davranışlar, kişinin iç çatışmaları ve saldırgan enerjisinin toplumca benimsenen ürünlere dönüşmesiyle ortaya çıkar (Kagan, 1978). Bu kuramın tanımına uygun olarak müzikal sunumunu değerlendirmek isteyen 2 öğrenci, seçtikleri esere şiir ve dans koreografisi eklediler.

Gestalt Kuramı: Gestaltçılar, yaratıcılık yerine daha çok “üretken düşünce” ve “sorun çözme” kavramlarını kullanırlar (Tarman, 2016). Bu tanım üzerinden 3 öğrenci, seçtikleri ama teknik zorluklarla karşılaştıklarını ifade ettikleri klasik eserleri, redüksiyon yaparak icra edebilecekleri bir hâle getirdiler.

Çağrışım Kuramı: Bu kuramın öncülerine göre, düşünceler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık, bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır (Tarman, 2016). Bu tanıma göre de öğrencilerin konser fikrine nasıl yaklaştıkları değerlendirilmiş ve bu konsere talep etmeleri ve katkı sağlamaları beklenmiştir.

Algısal Kuram: Bu kurama göre yaratıcılık için güdülenme, dış dünyayla ilişki kurma gereksiniminde yatar. Yaratıcılık, bir objeye değişik ve farklı görüş açılarından yaklaşabilmeye olanak sağlayan algısal bir açıklıktan doğar (Tarman, 2016). Bu kuram üzerinden konserin stili ve katılacak öğrencilerin eser seçimleriyle ilgili daha demokratik bir tartışma ortamı oluşturuldu.

İnsancıl Kuram: Carl Rogers’a göre bireydeki bazı koşullar yaratıcılıkla bir arada bulunur. Deneyime açık olma, değerlendirmenin içsel dokusu ve elemanlar ile kavramlarla ilgilenme yeteneği gibi... (Tarman, 2016). Konser süreci boyunca seyircinin beklentisini ele alma ve bir takım estetik düzenlemeler.

Bilişsel-Gelişimsel Kuram: David Feldman, Piaget’in aşamalı gelişmesi ile yaratıcı başarıma arasında 4 benzerlik gözlemlemiştir (Tarman, 2016).

Çözüm tepki çoğu kere sürprizlerden birisidir.

Çözüm bir kez başarılı mı çoğu kere açık, anlaşılır görülür.

Sorun üzerinde çalışmada genelde çözüme doğru çekilme duygusu olur.

Çözüm bir kere başarılı mı önemi kalmaz olur.

Bu sayede, konser etkinliğini beklentiler doğrultusunda başarıyla atlatacak olan öğrenciler, aynı zamanda özgüvenlerini de geri kazanabileceklerdir. Bu sonuç, onların gelecekte tasarlanacak başka etkinlikleri yapma cesaretini de arttıracaktır.

Bulgular ve Tartışma

Bu konser fikri ilk öğrencilere sunulduğunda, öğrenciler üzerinde dominant duygusal davranışlar gözlemlenmiştir. Örneğin; repertuar seçimiyle ilgili bir panik yaşanmış ve birbirlerine endişe dolu karmaşık sorular sormuşlardır: “Repertuar klasik batı müziği eserlerinden mi oluşacak yoksa geleneksel ya da daha modern eserlerden de oluşturabilir miyiz?” ya da, “Eserler, sınav parçalarımız arasından olabilir mi yoksa yeni bir eser listesi mi olmalı?” Bu tip sorular, onların korku ve endişe duygusuna kapıldıklarını göstermektedir. Teorik çerçeve bağlamında bireylerin bu bilinçaltı nevroitik duyguları sergilemeleri, yöntemin tanımı ve gidişatı bakımından da normal bir durumdur. Ancak, bu çalışma sırasında onların geçmişten kaynaklı oluşabilecek korku ve özgüven eksikliğine dair bir takım psikolojik duygularına karşı daha dikkatli ve tedbirli yaklaşmak gerektiği bilinmektedir. Bu nedenle bu süreci bir yandan grupla değerlendirirken, bir yandan da birey merkezli takip etmek gerekmektedir.

Öğrencilere bu süreçte repertuar seçiminde repertuar zorluğunun üstesinden gelebilmek adına özgürce seçim yapabilecekleri söylenmiştir. Bu yönerge ile öğrenciler, bireysel yaratıcılıklarını ve becerilerini ortaya koyabilecek fırsatlara sahip olduklarını fark ettiler. Bu da yaratıcılığın dört boyutunu çalışmaya dâhil etmek anlamına geliyordu:

Yaratıcı Birey: Bu düzeyde ürünün kalitesi değil, kişinin gösterisi önemlidir. Buluşçu ve yenilikçi bir karakter ile karşı karşıya kalınır. Bu bireye karşı daha açık fikirli olunmalı ve onu yönetmek yerine, yönlendirmeler yaparak önünü açmak gerekmektedir. 4 öğrenci bu çerçeveye uymaktadır.

Yaratıcı Süreç: Süreç kısmı, akıl yürütme yollarıyla işlem basamaklarını içerir. Düşüncel süreç, sanatsal yaratıcılıktan ziyade düşüncel yaratıcılık davranışını benimser. Bu süreçte öne çıkan bireyler ise daha çok etkinliğin düzenleme ve yürütmesiyle ilgilendirilir. Bu bireylerin sosyal zekâ düzeylerinin artırılmasına olanak

sağlanmalıdır. Konser hazırlık sürecinin basamakları belirlenirken görev dağılımları da oluşturuldu. Örneğin, konser afişlerinin hazırlanması ve sosyal medyada duyurulması gibi...

Yaratıcı Ürün: Bu boyutta ürün kısmı, eserlerin niteliği ve estetik değeri ile ilgili olmaktadır. Yaratıcı birey ve yaratıcı süreç basamaklarında ortaya çıkan ürünler, konseri verecek grup içerisinde değerlendirmeye alınır. Tartışma ve değerlendirme süreci ile beraber grubun kendi iradesi ile sonuca varılır.

Yaratıcı Durum: Tüm süreçlerin test edildiği ve çıktısı olarak konser süreci bu aşamada sonuçlanır. Yaratıcılık eylemi olarak konser süreci, hazırlığı ve çıktısına kadar tüm basamaklarıyla değerlendirilir. Yaşanılan problemler ve nedenleri analiz edilir ve sözlü olarak ifade edilir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmaya hâsıl olan konser, beklentilerin doğrultusunda gerçekleşmiştir. Eser seçiminden kıyafet seçimine, repertuar zorluğundan sahne rahatlığına kadar her aşama, titizlikle öğrenci merkezli tasarlanmış ve birlikte iş yapma davranışı temel prensip olmuştur. Kimi öğrenci istediği eseri istediği gibi icra etmiş; müzikal katkı dışında durmak isteyen öğrencilere farklı görevler verilmiştir. Bir bireyin kendisini mesleğinde değerli hissetmesi ve yaptığı işi toplumla ilişkilendirmesi, bu çalışmada da görülmüştür ki, hem yaratıcı ve işbirlikçi bir davranışa hem de özgüveni zedelemeyen psikolojik hassasiyetin önde tutulduğu bir öngörüye bağlıdır. Etkinliğin amaca uygun olarak başarılı geçmesiyle birlikte şu önermelerden bahsetmek mümkün olabilir:

Müzik eğitimi alan bireylerin kişisel sorumluluk alarak, kendi özne dünya görüşlerini (öznel müzikal dünyalarını) ifade etmelerine olanak sağlayan eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Bireylerin yaratıcı potansiyelleri ancak özgür ve demokratik ortamlarda ortaya çıkar. Bu sebeple, müzikal etkinlikler tasarlanırken bireylerin cesaretlenmeleri sağlanmalı ancak yapıcı eleştirel tartışmalara da olanak verilmelidir.

Konser etkinlikleri, dönem içi müzikal çalışmaların düzenlemesi gibi uygulamalarda küçük gruplarla tartışma, deney, gözlem, beyin fırtınası gibi tekniklerle hem bireylerin farklı müzikal görüş ve uygulamalara bakışının gelişmesi sağlanmalı hem de kendi özerk görüşünü savunabilmesine olanak sağlanmalıdır.

Bu çalışma, müzik eğitim sürecinde yaşanan sorunlara karşı bir önerme sunmaktadır. Birey odaklı bu öneri, gençlerin hem okulda hem de okul dışında deneyimlerini birleştirerek, tek tipçi ve yaratıcılığı sınırlayan kültür hegemonyasına eleştirel bir bakış açısı geliştirerek, yaratıcı zekâlarını özgür ve demokratik bir ortamda sergilemelerini sağlamaktır. Örneğin, öğrencilerin bir konseri sadece kendilerinin hazırlaması, konser repertuarıyla ilgili zorluk düzeyini de kendilerinin belirlemesi gibi süreçler, bu yaratıcılıkla ilgili uygulamaların ilk ve temel basamaklarıdır. Günümüz bireylerinin yaratıcı, çözüm odaklı ve özgüvenli olmaları gelecek için önemli bir durumdur. Bu çalışmanın, müzik öğrenimi gören gençler üzerinde faydalı olması öngörülmektedir.

Kaynaklar

- Kagan, D. (1992). "Implications Of Research On Teacher Beliefs." Educational Psychologist, sayı 27, s. 65-90.
- Tarman, S. (1998), "Çoklu Zekâ Teorisi ve Zekânın Yedi Türü." Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Mayıs-Haziran 1998, sayı 58, s. 12-16
- Tarman, S. (1999), "Yaratıcılık: Kuramları-Boyutları-Zekâ ve Eğitimle İlişkisi."1. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, Bildiriler, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, s. 327-341.
- Tarman, S. (2016), "Müzik Eğitiminin Temelleri." Müzik Eğitimi Yayınları, s. 122-130.

Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Müzik Kavramı ve Müzik Dersine İlişkin Metafor Algıları

Meltem Çimen

Gebze Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, meltemcimen@hotmail.com

Banu Özevin

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, banu.ozevin@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik kavramı ve müzik dersine ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Kocaeli ili Gebze ilçesinde yer alan bir Anadolu lisesinde 2019 yılı Mart ayında, 9., 10, 11, ve 12. Sınıflar olmak üzere toplam dört kademede 833 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerden “Müzik gibidir. Çünkü,” ve “Müzik dersi gibidir. Çünkü,” ifadelerini yazılı olarak tamamlamaları istenmiştir. Toplanan verilere içerik analizi uygulanmış, olgu olarak müzik kavramı ile ilgili rahatlatan, dinlendiren, huzur veren; farklı duyguları ifade eden, yansıtan; ihtiyaç duyulan, besleyen, yaşamsal; sevgi ve mutluluk veren; çeşitlilik içeren; bağımlılık yaratan; geliştirici, yol gösterici; özgürlük hissi uyandıran; heyecanlı, eğlenceli ve zevkli; zıt duygulanım; olumsuz duygulanım; motive edici; bütünleştirici, birleştirici; ilgi ve çaba gerektiren bir şey olarak müzik ve ders olarak müzik kavramı ile ilgili arındıran, iyileştiren, dinlendiren ve huzur veren, eğlendiren ve mutluluk veren; temel bir ihtiyaç olarak; öğretici ve yönlendirici; bakış açısını geliştiren, zengin bir ders olarak; zorunlu, sıkıcı, gerginlik veren bir ders olarak; zıt duygulanım; boş, gereksiz bir ders olarak; emek isteyen; bitmesi istenmeyen; yansıtıcı; müzikle buluşma isteği uyandıran, müziği öğrenme isteği uyandıran bir ders olarak müzik dersi kategorileri oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları ışığında lise öğrencilerinin müzik olgusuna ve müzik dersine ilişkin bakış açılarına ilişkin bir kesit sunulmaya çalışılmış ve müziğin ders haline gelse de “sevgi ve mutluluk veren”, “rahatlatan, dinlendiren, huzur veren” özellikleri öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin müziğin ders haline dönmüş biçimi için oluşturduğu metafor ve cümleler dikkat çekicidir. Bu cümleler incelendiğinde bazı öğrencilerin müziğin sınırlanmaması gerektiği ve müzik bir ders haline döndüğünde sıkıcılaştığı ve özgürlüğünü kaybettiği görüşünde oldukları görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Metafor, müzik, müzik dersi, Anadolu lisesi öğrencileri.

Anatolian High School Students' Metaphor Perceptions of Music Concept and Music Course

Abstract

In this study, it is aimed to examine the perceptions of Anatolian High School students about music concept and music course through metaphor. The research was carried out in March 2019 in an Anatolian high school located in Gebze district of Kocaeli province with 833 students in four grades: 9th, 10th, 11th and 12th grades. In the research, the students were asked to complete their statements “Music is like Because “ and “Music lesson is like Because” in writing. Content analysis was applied to the collected data, as a case related to the music concept relaxing, resting, giving peace; expressing and reflecting different emotions; needed, nurturing, vital; giving love and happiness; involving diversity; addictive; developer; evokes a sense of freedom; exciting, fun and enjoyable; opposite affect; negative affect; motivating; integrative; music as something that requires attention and effort and music related as a lesson purifies, heals, rests and gives peace, entertain and give happiness; as a basic need; tutorial and router; as a rich course that improves perspective; as a compulsory, boring, stressful course; opposite affect; as an empty, redundant lesson; demanding; unwanted to end; reflective; music as a lesson that arouses the desire to meet music, and the desire to learn music categories were formed. In light of the findings of the study, a section on the music phenomenon of high school students and their perspectives on the music course have been tried to be presented and the "giving love and happiness", "comforting, resting, soothing" features of the music is stated by the students. In addition, the metaphors and sentences that some students have created for the way the music is turned into lessons are remarkable. When these sentences are

examined, it is seen that some students think that music should not be limited and that when music becomes a lesson, it becomes boring and loses its freedom.

Keywords: Metaphor, music, music lesson, Anatolian high school students.

Giriş

Müzik, duygu, düşünce, izlenim ve tasarımları; başka gereçlerin de yardımıyla ya da katkısıyla belli olay, durum ve olguları veya gerçekleri belirli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre oluşturulup birleştirilmiş seslerle işleyip biçimlendiren, yansıtan, anlatan ve etkileyen estetik bir bütündür. Müziksiz bir birey ve toplum düşünülemez. İnsanı “müzik yapan bir varlık” olarak nitelendirip tanımlayarak ele alıp inceleyen ve değerlendiren müzik insanbilimi açısından bakıldığında; insanın semboller dünyasının bir parçasıdır (Uçan, 1996).

Müzik sevinç, hüznün vb. duyguların ifade edilmesinde, farklı kültürleri tanımada, sosyal ve kültürel olarak iletişim kurmada önemli bir araç olmakla birlikte kültürel bir kaynak ve bilimsel olarak araştırılan bir alandır (Babacan, 2011).

MEB’in hazırladığı ortaöğretim müzik dersi öğretim programı, genel amaçların yanı sıra müzik dersine ait özel becerilerin kazandırılmasını da hedeflemektedir (MEB, 2009).

Bu beceriler şunlardır:

Sesini kullanma becerisi

Çalgı kullanma becerisi

Dinleme becerisi

Deşifre yapma becerisi

Topluluk yönetme becerisi

Yaratıcılık becerisi.

Ortaöğretimde müzik dersleri, öğrencilerin müziksel dinleme, söyleme, çalma, çalma-söyleme, deşifre yapma, topluluk yönetme, yaratıcılık becerisi ve üretme yoluyla müziksel kültürlenmesi ve müzik beğenisinin oluşup gelişmesinde etkin işlevlere sahiptir. Müzik dersinin bu işlevlerini yerine getirmesinde öğrencinin müzik ve müzik dersi kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi programın uygulanmasında kolaylık sağlayabilir ve rehberlik edebilir. Bu algının belirlenmesinde “metafor” tekniğinin kullanılması öğrencilerin soyut olan kavramları somut olarak ifade etmelerini sağlayarak, düşünme ve görme biçimlerinin açıklanmasına aracı olabilir. Öğrencilerin müzik kavramına ilişkin algılarının belirlenmesiyle müziğe bakış açıları ile hayatlarında müziğin var olan konumu öğrencinin gözünden görülebilir. Müzik dersine ilişkin algıların belirlenmesiyle dersin öğretme-öğrenme ortamı, kazanımları ve dersin işlenişine ilişkin ipuçlarının yakalanarak dersin öğrencinin yaşantısındaki yeri açıklanabilir. Öğrencilerin müzik ve müzik dersi kavramlarına yönelik metaforik algıları kıyaslandığında müziğin kavram olarak tek başına öğrencilere ne ifade ettiği ve müziğin ders haline dönüşmesiyle müzik dersine yönelik algıları arasında nasıl farklılıklar olduğu öğrencilerin bakış açısıyla görülebilir. Burada dikkat edilmesi gereken, müzik kavramı ve müzik kavramının ders kavramı ile birleşerek öğrencilerin yaşantısında aslında müziğin tek başına ve ders olarak müziğe yönelik algılarının somut şekilde anlaşılmasıdır.

Algı kavramını Morgan (1994) şöyle tanımlamaktadır: "Öğrenirken ve düşünürken kullandığımız duyuşsal bilgiyi biz duyum ve algı olmak üzere iki düzeyde işleriz. Duyum, bir ışığın parlaklığı, bir ses tonunun perdesi, kahvenin sıcaklığı veya iğne battığında duyduğumuz acı gibi ilkel yaşantıları içerir. Duyumlar yaşantıların hammaddeleridir; ancak yaşantı bir dizi duyumdan ibaret değildir. Günlük yaşamımızda duyularımızı sürekli olarak bir yorumlama işlemine tabi tutarız. Tonlar dizisini melodi olarak, soğuk ıslak bir duyumu yağmur olarak yorumlarız. Duyumları yorumlama, onları anlamlı hale getirme sürecine algı denir." Algıların açıklanma ve yorumlanmasında ise kullanılagelen araştırma teknikleri arasında metaforlar dikkat çekici bir yer alır. Metaforlar bireylerin, soyut kavramlara ilişkin algılarını somut kavramlarla yer değiştirerek açıklamalarına olanak tanıyan güçlü ifade araçlarıdır (Uygun, 2015).

Metafor kısaca “bir nesneyi başka bir şeyle hayali olarak tanımlayan benzetme” (Holman, 1980: 264) olarak tanımlanabilir. Nikitina ve Furuoka (2008)’ya göre metaforlar insanların gerçek dünyaya dair görüngülerinin zihinsel görüntüleri aracılığıyla gerçekliği filtrelemesi için bilişsel birer araçtır. Metaforlar dış dünyayı değerlendirmek ve anlamak üzere bir pusula görevi görürken aynı zamanda belirleyen ve kural koyan bir yapı içerirler. Saban (2006) bu durumu şöyle ifade etmektedir: “bir metafor, bir şeyi başka bir şeyle kıyaslayarak

anlamayı denediğimiz sadece bir benzeştirme aracı değildir. Bir kez ifade edildiğinde, bir görüş tarzı veya başka bir şey üzerinde bir şey için gerçek bir tercih de yansır.”

Metaforlar dış dünyada karşılaştıklarımızı tanımlamak, anlamak ve değerlendirmek üzere çoğunlukla çabasıza kullanılan kavramsal, bilişsel ifadelerdir. Metaforlar karmaşık, soyut kavramları, büyük düşünce sistemlerini bir tek kelime ile ifade edebilme becerisine sahip olduğu için araştırmacılar için büyük imkânlar sunmaktadır. “Nicel araştırma karmaşık anlamlı yapılar içeren, çok sayıdaki heterojen bilgi parçalarını açığa çıkarır. Metaforlar bu karmaşıklığı, açıkça yapılandırılmış modellere dönüştürmek için kullanılabilir” (Schmitt, 2005). Bu bakış açısıyla bu çalışmada müzik ve müzik dersi kavramlarını tanımlamak ve değerlendirmek üzere metafor veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aşağıda ulaşıldığı kadarıyla Türkiye’de müzik ve müzik dersi ile ilgili metaforların veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir.

Tez (2016) ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan 972 öğrenci ile yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin müzik dersi ve müzik öğretmenine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analiz edilmesi amaçlanmış ve çalışma sonucunda müzik dersine ilişkin kavramsal kategorilerden “eğlendiren ve mutluluk veren bir ders olarak müzik dersi” kategorisinin öğrencilerin en sık katılım gösterdiği kategori olduğu bulunmuştur. Bu kategoriyi “arındıran, dinlendiren ve huzur veren bir ders olarak müzik dersi”, “karmaşık bir ders olarak müzik dersi” ile “zengin öğrenme durumlarını içeren bir ders olarak müzik dersi” kategorilerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda müzik öğretmenine ilişkin kavramsal kategorilerden ilk sırada yer alan kategorinin “seven, güven veren ve koruyan bir kişi olarak müzik öğretmeni” kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bu kategoriyi “sanatçı kişiliği ile müzik öğretmeni” ve “hayranlık duyulan bir kişi olarak müzik öğretmeni” kategorilerinin izlemekte olduğu bulunmuştur.

Konuyla ilgili bir başka araştırma Düzgören ve Gerekten (2017) tarafından, Anadolu Lisesi öğrencilerinin “Müzik Dersi” kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Anadolu Lisesi öğrencisi olan 147 kişi oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre, Müzik dersi alan Anadolu Lisesi öğrencilerinin 94 adet geçerli ve farklı metafor ürettiği saptanmıştır. Öğrenciler, ‘Müzik Dersi’ kavramını, daha çok ‘Hayat’, ‘Yemek’, ‘Aşk’, ‘Nefes’, gibi metaforlar ile açıklamışlardır. Ayrıca, öğrencilerin oluşturduğu metaforlar Müzik dersinin duygular üzerinde etkisi vardır, Müzik dersi bir gereksinimdir, Müzik dersi beğenilere hitap eden bir derstir, Müzik dersi hayatın bir parçasıdır, Müzik dersi diğer derslerden farklıdır, Müzik dersi kompleks bir derstir ve Müzik dersi çalışma gerektirir olmak üzere 8 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

Babacan (2014) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesine devam eden 99 öğrenci ile yaptığı çalışmada, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik öğrencilerinin "müzik" kavramına ilişkin algılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin müzik kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar 9 farklı kategoride toplanmıştır. Bunlar; “müzik sevgi ve mutluluk verir”, "müzik heyecanlı, eğlenceli ve zevklidir", “müzik bağımlılık yaratır”, “müzik ilgi ve çaba gerektirir”, “müzik birbirinden farklı duyguları ifade eder, çeşitlilik içerir”, “müzik ihtiyaç duyulan bir gereksinimdir”, “müzik geliştirici ve yol göstericidir”, “müzik rahatlatıp dinlendirir” ve “müzik bütünleştirici birleştiricidir” şeklinde adlandırılmıştır. Kategoriler yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında farklılık göstermemişlerdir.

Bir diğer araştırma Ahmethan ve Yiğit (2018) tarafından 135 müzik öğretmeni adayıyla, müzik öğretmeni adaylarının ideallerindeki müzik öğretmenine ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Katılımcılar toplamda 76 geçerli metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar 9 farklı kategori altında toplanmıştır. Müzik öğretmen adaylarının, ideallerindeki müzik öğretmenini çoktan aza doğru sıralandığında; “sevecen ve destekleyici öğretmen”, “bilgi aktaran öğretmen”, “yetenekleri ortaya çıkaran ve yönlendiren öğretmen”, “dikkat çeken öğretmen”, “eğlenceli öğretmen”, “terapist öğretmen”, “motivasyonu yüksek öğretmen”, “otoriter öğretmen” ve “adaletli öğretmen” olarak algıladıkları görülmüştür. Müzik öğretmen adaylarının ideal müzik öğretmenine ilişkin algılarında en fazla sevecen ve destekleyici öğretmen rolü ön plana çıkmıştır.

Gülle ve Akay (2019), üç farklı devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 445 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik inançlarını ve müzik kavramına ilişkin metaforlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik algılarında, “müzik dinlemeyi sevme, müzik dinleme sıklığı, müzik etkinliklerine dinleyici olarak katılma, müzik etkinliğinde yer alma, müzik eğitimi alma, enstrüman çalma, yetenek” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yazılı metaforlar olarak en çok ilaç (32), hayat/yaşam (19), ruh (19) metaforlarının; görsel metafor olarak da “sol anahtar” imgesinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Yöntem

Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik kavramı ve müzik dersine ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel olarak tasarlanmıştır ve metaforlar nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. “Metafor, bir kavram veya bir terimin belirli bir benzerliği ifade etmek amacıyla farklı bir içeriğe uygulandığı bir dil formudur” (Sackmann, 1989).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili Gebze ilçesinde yer alan bir Anadolu lisesinde 2018-2019 öğretim yılında 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 833 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Lise öğrencilerine, müzik ve müzik dersine ilişkin algılarını ortaya çıkarabilmek amacıyla “müzik...gibidir, çünkü...” ve “müzik dersi...gibidir, çünkü...” cümlelerinin yazılı olduğu kağıtlar dağıtılmış ve her bir cümle için tek bir metafor yazmaları istenmiştir.

Bu cümlelerde gibi kelimesi metafor konusu veya metafor kaynağı arasındaki benzerliği çağrıştırmak için, çünkü kelimesi ise lise öğrencilerinin kendi benzetmeleri için sebep veya mantıksal dayanak üretmeleri için kullanılmıştır (Saban vd, 2006).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için 833 lise öğrencisinden elde edilen müzik kavramı için 818 ve müzik dersi için 833 metafor listelenmiştir. Metaforlar ile bu metaforlara ilişkin açıklamalarda mantıksal olarak uyuşmayan cümleler ve müzik dersi ile ilgili olmayan cümleler (n=157) liste dışına çıkarılmıştır. Bu metaforlar ve kurulan cümleler ile ilgili yorumlara Sonuç ve Tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Listede kalan 766 metafora içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2011: 228-236) önerdiği verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, verilerin kodlara ve kategorilere göre düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

Verilerin kodlanması aşamasında; lise öğrencileri tarafından üretilen metaforların araştırmanın amacı doğrultusunda net bir şekilde dile getirilip getirilmediğine, söz konusu metafora ilişkin herhangi bir gerekçe sunulup sunulmadığına bakılmış ve bu metaforlar basitçe kodlanmıştır. Anlam olarak aynı olan metaforlar aynı kodla birleştirilmiştir. Ayrıca aynı metaforun aynı benzeşim için kullanılıp kullanılmadığına bakılmıştır.

Kategorilerin bulunması aşamasında lise öğrencileri tarafından üretilen metaforların müzik ve müzik dersi kavramlarına ilişkin sahip oldukları benzer ve ortak özellikler belirlenmiştir. İlgili alan yazın da göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından müzik kavramı ile ilgili rahatlatan, dinlendiren, huzur veren; farklı duyguları ifade eden, yansıtan; ihtiyaç duyulan, besleyen, yaşamsal; sevgi ve mutluluk veren; çeşitlilik içeren; bağımlılık yaratan; geliştirici, yol gösterici; özgürlük hissi uyandıran; heyecanlı, eğlenceli ve zevkli; zıt duygulanım; olumsuz duygulanım; motive edici; bütünleştirici, birleştirici; ilgi ve çaba gerektiren bir şey olarak müzik ve ders olarak müzik kavramı ile ilgili arındıran, iyileştiren, dinlendiren ve huzur veren, eğlendiren ve mutluluk veren; temel bir ihtiyaç olarak; öğretici ve yönlendirici; bakış açısını geliştiren, zengin bir ders olarak; zorunlu, sıkıcı, gerginlik veren bir ders olarak; zıt duygulanım; boş, gereksiz bir ders olarak; emek isteyen; bitmesi istenmeyen; yansıtıcı; müzikle buluşma isteği uyandıran, müziği öğrenme isteği uyandıran bir ders olarak müzik dersi kategorileri oluşturulmuştur.

Kategoriler belirlendikten sonra her iki araştırmacı bağımsız olarak metafor ve kategori eşleştirmesi yapmıştır. Araştırmacıların kategorileri karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiş ve araştırmanın güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın kodlama kontrolü güvenilirliği formülü [Güvenirlilik = görüş birliği ÷ (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100] kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır.

Miles ve Huberman'ın uyuşum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamaların sonucunda müzik ve müzik dersi kavramlarına ait metaforların iki araştırmacı arası görüş birliği güvenilirliği % 92 olarak hesaplanmıştır. “İçsel kontrolü sağlayan kodlama kontrolü; tanımlamalarda netlik sağlamanın yanı sıra güvenirlilik kontrolünü sağlamaya yardımcı olmaktadır ve kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir” (Miles ve Huberman, 1994: 64). Bu durumda uzmanlar arasındaki uyuşumun yeterli olduğu söylenebilir.

Sonraki aşamada araştırmacılar birlikte çalışarak tüm metaforların yerleştiği kategorileri belirlemiştir. Metaforlar oluşturulan kategorilere göre organize edilmiş ve tablolar hazırlanmıştır. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında ise yüzde ve sıklık hesaplamaları kullanılarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Aşağıda lise öğrencilerinin müzik kavramı ile ilgili ürettiği metaforların kullanım sıklığı ve kategorilere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Müzik kavramı ile ilgili metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	f	%
1. Rahatlatan, dinlendiren, huzur veren bir şey olarak müzik	4vs1 de PK (people kill) atmak –oyun- (1), ağrı kesici (1), Alex (1), alkol (1), anne (2), anne sesi (1), antidepresan (1), arkadaş (2), aşk (1), ateş (1), ay (4), bahar (1), ben (2), besin (1), bukalemun (1), bozuk masaj koltuğu (1), Cem Adrian (1), çay (1), çiçek (1), çikolata (1), çok güzel (1), dalga (1), deniz (3), dinledikçe mutluluk (1), dinlendirici (1), doğa (1), doğal gaz (1), doktor (1), doğa (2), dost (6), farklı bir dünyaya açılan altın kapı (1), gol (1), gökyüzü (3), gözlük (1), gül (1), güneş (3), güneşin doğuşu (1), güneşli ve açık hava (1), hamam (1), hamur (1), hayal (1) hayal kurmak (1), hayat (2), hayat kaynağı (1), hayatımın bir parçası (1), her şey (1), his (1), huzur (8), huzur sokağı (1), ışık (2), iç sesimiz (2), ihtiyaç (1), ilaç (18), ilaç ve dinlendirici (1), ilkbahar (1), kaçış yolu (1), kalp (1), kendime gelmemi sağlayan ninni (1), kış güneşi (1), kuş cıvıltısı (1), mağara (1), masaj (1), masaj koltuğu (1), masal (1), meditasyon (1), mum (1), mutluluk (1), Müslüm Gürses (1), nefes (1), nokta (1), okyanus (1), özgürlük (1), pamuk (8), psikolog (2), psikoloji (1), rahatlamak (2), ruh (2), ruhun aynası (1), ruhun gıdası (11), ruhun parlaticısı (1), ruhun meyvesi (1), rüya (1), rüzgar (2), sakız (1), sakinleştirici (1), samanyolu (1), sessizlik (1), sessizlik esen rüzgar (1), sevgili (2), sevmek (1), sırdaş (1), silgi (1), soyutlanmak (1), spor (1), stres topu (1), su (5), şifa (1), tedavi (1), terapi (3), terzi makası (1), tüy (1), yemek (3), umut (1), uyku (10), yağmur (2), yağmur sesi (1), yağmurlu bir gün (2), yağmurlu bir günde cam kenarında kahve içmek (1), yastık (1), yatak (4), yaz günü esen rüzgar (1), yeşil bir doğa (1), yeniden doğmak (1), yumuş (1).	73	17,2
2. Farklı duyguları ifade eden, yansıtan bir şey olarak müzik	Anı (1), anın ilacı (1), arkadaş (1), aşk (8), ayna (9), bayram (1), ben (1), benim bir parçam (1), benliğimiz (1), beynim (1), bir gün (1), birini sevmek (1), bir yaşam türü (1), bu dünya içinde yeni bir dil (1), çocuk (1), deniz (1), dert ortağı (1), dil (1), doğa (1), dost (5), drama filmi (1), duygular (9), duygularımın dili (1), duygu karmaşası (1), duyguların karşılığı (1), duyguları ve ruh halini yansıtan (1), düşünce (2), el (1), emoji (1), gökkuşağı (1), gözyaşı (1), hayal gücü (1), hayal kurmak (1), hayat (14), hislerimiz (2), ilkbahar (1), insan (2), insanın içinde (1), insan kalbi (3), kadın (1), kalp ritmi (1), kendimi anlamanın en güzel yolu (1), kırbaç (1), kitap (1), kumanda (1), mevsim (1), ömür (1), özlem (1), rakı (1), ruh/ruh halleri (5), ruhun aynası (1), sevda (1), seyahat (1), ses (1), sevdiğinden kalan hatıra (1), sevdiğim kişi (1), sevmek (1), sığınacak liman (1), sır odası (1), sigara (1), su (1), Tanrı (1), tercüman (1), tuz (1), umut (1), yalnızlık (1), yaşam (1), yaşam tarzımız (1), zaman (1), zamanda yolculuk (1).	70	16,5

3. İhtiyaç duyulan, besleyen, yaşamsal bir şey olarak müzik	Aile (4), ağaç (1), anne (2), aşk (3), ay (1), başarı ve güç (1), Beşiktaş (1), çanta (1), çınar ağacı (1), dost (3), dost ve aşk (1), duygu (1), duyguların kalbi (1), dünya (1), Ekrem İmamoğlu (1), enstrüman (1), en yakın arkadaş (1), ev (1), gıda (2), gölgem (1), hava (1), hayal (1), hayat (2), hayat gösteren (1), hayat ile bir bütün (1), ilaç (2), İngilizce (1), kalbimdeki eksik parçam (1), kalp (10), kardeşlerim (1), kırmızı et (1), mont (1), nefes (9), oksijen (1), ruh (3), ruhun çıtası (1), ruhumun gıdası (5), sağlık (1), sanayi (1), sevenin atan damarı (1), sevgi (1), su (14), su-hava (1), şifa (1), temel ihtiyaç (1), terapi (1), toprak (2), umut (1), uyku (1), var olmak (1), yağmur yağdığında içilen kahve (1), yapboz parçası (1), yaşam (3), yaşam destek ünitesi (1), yaşam tarzı (1), yemek (8), zaman (1).	57	13,4
4. Sevgi ve mutluluk veren bir şey olarak müzik	Annem (1), aşk (2), ay (1), ayna (1), bahar (1), bebek (1), benim (1), Beşiktaş aşkı (1), bir oyun (1), boş ders (1), çiçek (2), çikolata (4), çocuk (1), doğa (1), dondurma (1), en yakın bir dostum (1), futbol (1), güneş (3), güzel (1), harika (1), hayal (2), ilaç (2), insan (1), kadın (2), karpuz (1), komedi (1), kuş (1), lunapark (1), mantı (1), mutlu insan (1), mutluluk (1), neşe (1), para (1), ruhun gıdası (4), rüya (1), sen (1), sevgi (1), sevgili (1), sevdiğin insan (1), sevdiğin işi yapmak (1), tatil (2), tatlı (1), terapi (1), uyumak (1), yazın esen rüzgar (1), yemek (2), yıldız (1).	47	11,08
5. Çeşitlilik içeren bir şey olarak müzik	Ağaç (1), bitter çikolata (1), boya (1), bulut (2), çiçek (1), dalga (1), dış görünüş (1), doğa (2), hava (1), hayat (11), gökkuşağı (3), insan (3), insan hali (1), insanlık (1), karakter (1), kitaplar (1), kutu (2), kütüphane (1), mevsimler (1), meyve salatası (1), renk (2), ruh (1), ruha eşdeğer (1), rüzgar (1), salata (1), sonbahar-ilkbahar (1), umut (2), uzay (1), yaşam (2), yol (2), zevk (1).	31	7,31
6. Bağımlılık yaratan bir şey olarak müzik	Ağaç (1), ailem (1), alkol (1), alkol-sigara (1), bağımlı olduğum oyun (1), bulmaca (1), çay (1), dostluk (1), düşünce (1), Fenerbahçe (1), futbol (1), hastalık (1), hayat (2), içki (1), Lol –oyun- (1), madde (1), nehir (1), PUBG (1), sevdalandığın bir insan (1), sevgi (1), sevgili (1), sigara (2), su (2), Trabzonspor (1), uyku (1), uyuşturucu (3), yaşam (1), yemek (1).	28	6,60
7. Geliştirici, yol gösterici bir şey olarak müzik	Aile (1), ampul (1), Atatürk (1), ay (3), ay ve yıldız (1), fosfor (1), Google (2), gökkuşağı (1), güneş (7), hayat (2), hayatın anlamı (1), iyi bir dost (1), kalp (1), kitap (2), kocaman karanlık (1), kütüphane (1), lamba (1), okul (1), öğüt (1), peri (1), Rojin (1), ruh (1), ruhun parçası (1), su (1), tabela (1), yıldız (2), yönlendirici (1), zihni okur (1).	28	6,60
8. Özgürlük hissi uyandıran bir şey olarak müzik	Bambaşka bir dünya (1), bilgisayar oyunu (1), din (1), en güzel kokuların da beraberinde rüzgar (1), devrim (1), duygularım (1), ev (1), evren (1), gökyüzü (2), hayal (4), hayal dünyası (2), kalem (1), kitap (3), kuralsız hayat (1), kuş (1), okyanus (1), ölüm (1), özgürlüğe açılan bir kapı-semalarda süzülen bir kuş (1), özgürlük (3), rakam (1), rüya (3), sonu görünmeyen bir orman (1), Türkiye (1), uçurtma (1), uyku (1), uzay (4).	26	6,13

9. Heyecanlı, eğlenceli ve zevkli bir şey olarak müzik	Adrenalin (2), aşk (1), Deivid'in Chelsea'ye attığı gol (1), diskodaki arkadaş (1), dört nala at binmek (1), evren (1), Fenerbahçe (1), gökkuşağı (1), hayal ürünü (1), hayat (1), herhangi bir renk (1), iskender (1), kalp (1), kara basan insan (1), karın ağrısı (1), lahmacun (1), matematik (1), meyve (1), ruh (1), sihir (1), son dakika atılan gol (1), son dakika atılan frikik golü (1), tiramisü (1), Umut Ayver (1).	25	5,89
10. Zıt duygulanım	Aşk (2), baba (1), erik (1), Erzurum (1), futbol (1), hayvanlar (1), Galatasaray (1), gökyüzü (1), kadın (1), kaşar (1), kralın soytarısı (1), matematik (1), şarj aleti ve anti depresan (1), teknolojik cihaz (1), tercüman (1), yemek (1).	16	3,77
11. Olumsuz duygulanım	Ateş (1), deniz (1), edebiyat (1), gece (1), hayat (1), insan (1), kutu (1), matematik (1), milli takım (1), su (1), zaman (2).	11	2,59
12. Motive edici bir şey olarak müzik	Doping (1), dost (1), motivasyon (1), özgüven (1), şiir (1), umutlu bekleyiş (1).	6	1,41
13. Bütünleştirici, birleştirici bir şey olarak müzik	Diğer yarımız (1), evren dili (1), ruhumun diğer yarısı (1).	3	0,70
14. İlgi ve çaba gerektiren bir şey olarak müzik	Ağaç (1), toprak (1), yapboz (1).	3	0,70
toplam		424	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenciler müzik kavramı için 424 çeşit metafor üretmişlerdir. Müzik kavramı için öğrencilerin en çok tercih ettiği metaforlar hayat (24) ve ilaç (22) olmuştur. Bu iki metafor öğrenciler tarafından farklı biçimlerde açıklanmıştır, bu yüzden farklı kategorilerde görülmektedirler. Öğrencilerin ürettiği metaforlar 14 kategoride toplanmıştır. En çok metafor üretilen kategori “rahatlatan, dinlendiren, huzur veren bir şey olarak müzik” kategorisidir (f=73, %17,2). Bu kategoriyi “farklı duyguları ifade eden, yansıtan bir şey olarak müzik” (f=70, %16,5); “ihtiyaç duyulan, besleyen, yaşamsal bir şey olarak müzik” (f=57, %13,4); “sevgi ve mutluluk veren bir şey olarak müzik” (f=47, %11,08); “çeşitlilik içeren bir şey olarak müzik” (f=31, %7,31); “bağımlılık yaratan bir şey olarak müzik” (f=28, %6,60); “geliştirici, yol gösterici bir şey olarak müzik” (f=28, %6,60); “özgürlük hissi veren bir şey olarak müzik” (f=26, %5,89); “heyecanlı, eğlenceli ve zevkli bir şey olarak müzik” (f=16, %3,77); “zıt duygulanım” (f=11, %2,59); “olumsuz duygulanım” (f=6, %1,41); “motive edici bir şey olarak müzik” (f=3, %0,70); “bütünleştirici, birleştirici bir şey olarak müzik” (f=3, %0,70).

Aşağıda müzik kavramı için oluşturulan kategorilerde yer alan örnek cümleler verilmiştir:

Rahatlatan, dinlendiren, huzur veren bir şey olarak müzik

“Müzik beni huzurlu hissettiren her şey gibidir. Çünkü kendimi buluyorum ruhumu dinlendiriyor.”

“Müzik ilaç ve dinlendirici gibidir. Çünkü ruhumuzu dinlendirir ve rahatlamamızı sağlar.”

“Müzik pamuk gibidir. Çünkü rahatlatır.”

“Müzik deniz gibidir. Çünkü insanı sakinleştirir.”

“Müzik huzur gibidir. Çünkü ruhu dinlendirir.”

Farklı duyguları ifade eden, yansıtan bir şey olarak müzik

“Müzik hislerimiz gibidir. Çünkü duygularımıza göre şekil alır.”

“Müzik hayat gibidir. Çünkü her duyguyu içinde barındırır.”

“Müzik aşk gibidir. Çünkü her duyguyu bize tattırır.”

“Müzik duygularımız gibidir. Çünkü mutluluk huzur gibi duyguları içinde barındırır.”

“Müzik tercüman gibidir. Çünkü duygularımızı dile getirir.”

İhtiyaç duyulan, besleyen, yaşamsal bir şey olarak müzik

“Müzik kalp gibidir. Çünkü müzik olmadan, kalp atmadan yaşanmaz.”

“Müzik nefes gibidir. Çünkü onsuz yaşayamazsın.”

“Müzik aile gibidir. Çünkü olmazsa olmaz.”

“Müzik hayat ile bir bütün gibidir. Çünkü müzik olmazsa duygularımızı anlamlandıramayız.”

“Müzik var olmak gibidir. Çünkü her dinlediğinde yeniden doğarsın.”

Sevgi ve mutluluk veren bir şey olarak müzik

“Müzik mutlu insan gibidir. Çünkü insanları müzik mutlu eder.”

“Müzik lunapark gibidir. Çünkü çocukluğumuzdaki mutlu anılara götürür.”

“Müzik dondurma gibidir. Çünkü içimizi ferahlatır ve bizi mutlu eder.”

“Müzik bahar gibidir. Çünkü beraberinde güzellikler getirir.”

“Müzik çikolata gibidir. Dinleyince insana mutluluk verir.”

Çeşitlilik içeren bir şey olarak müzik

“Müzik çiçek gibidir. Çünkü bir sürü türü vardır.”

“Müzik salata gibidir. Çünkü içinde farklı tatlar vardır.”

“Müzik gökkuşağı gibidir. Çünkü birçok türü vardır. Bir müzik birçok farklı rengi yani birçok insanı temsil eder içinden ne renklerin yeni türlerin çıkacağı belli olmaz.”

“Müzik hayat gibidir. Çünkü ders verir acısı da tatlısı da olur.”

“Müzik kütüphane gibidir. Çünkü içinde aradığım her şeyi bulurum.”

Bağımlılık yaratan bir şey olarak müzik

“Müzik düşünce gibidir. Çünkü aklımdan hiç çıkmaz.”

“Müzik yemek gibidir. Çünkü dinleyip dinleyip doyamam.”

“Müzik dostluk gibidir. Çünkü bağlandı mı bırakamazsın.”

“Müzik sevdalandığın bir insan gibidir. Çünkü seni kendine bağlar.”

“Müzik içki gibidir. Çünkü sevdiğin alandaki parçaları dinledikçe bağımlılık yapıyor.”

Geliştirici, yol gösterici bir şey olarak müzik

“Müzik iyi bir dost gibidir. Çünkü bazı müzikler bizimle konuşur öğüt verir. Bizim hayatımıza yön verir bazı müzikler aynı bir dost gibi...”

“Müzik Atatürk gibidir. Çünkü bizi gerçeğe ve özgürlüğe götürür.”

“Müzik hayat gibidir. Çünkü yaşamasını öğretir.”

“Müzik google gibidir. Çünkü aradığım her şey onda vardır.”

“Müzik ay ve yıldız gibidir. Çünkü onlar benim karanlığımda yol gösterir.”

Özgürlük hissi uyandıran bir şey olarak müzik

“Müzik bambaşka bir dünya gibidir. Çünkü müzik bizi bu dünyadan soyutlayıp başka dünyada yolculuk yapmamızı sağlar.”

“Müzik uzay gibidir. Çünkü sonsuz bir evrene açılan kapı gibidir.”

“Müzik devrim gibidir. Çünkü içine girdikçe özgürleşirim.”

“Müzik ev gibidir. Çünkü beni özgürleştirir.”

“Müzik sonu görünmeyen bir orman gibidir. Çünkü kendimi özgür ve rahat hissederim.”

Heyecanlı, eğlenceli ve zevkli bir şey olarak müzik

“Müzik, adrenalin gibidir. Çünkü dinleyince hayatın ritmini hızlandırır.”

“Müzik aşk gibidir. Çünkü midemde kelebekler uçuşturur.”

“Müzik karın ağrısı gibidir. Çünkü ne zaman dinlesem istemeden heyecanlanır gözlerimi kapatır ve başka dünyada hissederim kendimi. Bu dünya bana ait ve beni karın ağrısına sokacak kadar heyecanlıdır.”

“Müzik sihir gibidir. Çünkü insanı büyüler.”

“Müzik son dakika atılan gol gibidir. Çünkü tarifi yoktur.”

Zıt duygulanım

“Müzik tercüman gibidir. Çünkü bir süre sonra tadı kalmaz ve baş ağrısından başka bir şey yapmaz.”

“Müzik bir kadın gibidir. Çünkü onunla yaşayamazsın onsu da yaşayamazsın.”

“Müzik futbol gibidir. Çünkü seven ve başarılı olan için güzel sevmeyen ve başarısız olan için sıkıcı.”

“Müzik baba gibidir. Çünkü bazen dert bazen derman olur.”

“Müzik aşk gibidir. Çünkü yarayı deşen de, kapatan da odur.”

Olumsuz duygulanım

“Müzik milli takım gibidir. Çünkü insanı kanser eder.”

“Müzik su gibidir. Çünkü karın doyurmaz.”

“Müzik kutu gibidir. Çünkü boştur.”

“Müzik zaman gibidir. Çünkü ilerledikçe bizi yaşlandırır.”

“Müzik gece gibidir. Çünkü hayatımı karartır.”

Motive edici bir şey olarak müzik

“Müzik motivasyon gibidir. Çünkü hayatımda kitap okurken daha çok bağlanmamı. Spor yaparken daha çok gaza gelmeme yardımcı olur üzüntülüysen veya mutsuzsam müzik dinleyerek daha derin duygulara inmeme sağlar.”

“Müzik doping gibidir. Çünkü gaza getirir coşturur.”

“Müzik şiir gibidir. Çünkü ilham verir.”

“Müzik dost gibidir. Çünkü motivasyon verir.”

“Müzik umutlu bekleyiş gibidir. Çünkü o gemi bir gün gelecek.”

Bütünleştirici, birleştirici bir şey olarak müzik

“Müzik bana göre evren dili gibidir. Çünkü dünyada herkes farklı kültürlere inançlara dillere sahip fakat müzik bence hepimizin ortak dilidir. Dünya değil dünyanın dışında bile huzur bulunduran sesler evreni hissettiren anlam veren bir ritim vardır.”

“Müzik ruhumun diğer yarısı gibidir. Çünkü beni tamamlar.”

“Müzik diğer yarımız gibidir. Çünkü bizi tamamlar.”

İlgi ve çaba gerektiren bir şey olarak müzik

“Müzik toprak gibidir. Çünkü ektikçe kazanırsın.”

“Müzik yapboz gibidir. Çünkü ilk başta anlaşılmazdır zaman geçtikçe anlaşılır.”

“Müzik ağaç gibidir. Çünkü suladıkça büyür.”

Tablo 2’de öğrencilerin müzik dersi ile ilgili ürettiği metaforlar, metaforların kullanım sıklığı ve yüzdesi yer almaktadır.

Tablo 2. Müzik dersi ile ilgili metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategoriler

Metaforlar

1. Arındıran, dinlendiren, iyileştiren ve huzur veren bir ders olarak müzik dersi	<p>Ağrı kesici hap (2), aile (2), akan su (1), ana kucağı (1), anne (1), anlatılmaz tutku (1), aşk (1), bahar (1), baklava (1), barış (1), beyaz atlı prens (1), baharın gelişi (1), bez (1), boş ders (2), boş zaman (1), bukalemun (1), çiçek (5), çöldeki vaha (1), deniz (2), deniz kenarı (1), dinlenme (3), dinlenme dersi/molası (3), dinlenme merkezi/tesisi (2), doğa (4), doktor (1), dondurma (1), durmuş saat (1), duş almak (1), eczane (1), egzersiz (1), eğlenceli (1), en güzel senfoni (1), fabrikada mola (1) film (1), gece gördüğüm güzel rüyalar (1), gıda (1), güneş (5), güneşli bir havada ağaç gölgesi (1), hafıza kaybı (1), hayat (1), hayatın mola zamanı (1), Hristiyanların kiliseye gidip günahlarını anlatarak onlardan kurtulması (1), huzur (9), ıslahat (1), ışık (1), içini boşaltmak (1), ilaç (7), iyi (3), kadın (1), kahve (2), karanlığı aydınlatan ışık (1), kedi (1), kendimle konuşmam (1), kötü kapıları kapatan bir melek (1), kumsalda yürümek (1), kuru fasulye (1), kurtarıcı (2), kuş civıltısı (1), masaj (4), masaj aleti (1), meditasyon (3), mola (3), motivasyon (2), melodi (1), müzik kutusu (1), naneli sakız (1), narkoz (1), nefes (2), neşe kaynağı (1), ninni (1), okulun çıkış kapısından çıkmak (1), onun gülüşü (1), oyun (1), önemli (1), pamuk (8), pamuk sever (1), pijamaları giyip uyumak (1), psikolog (1), rahat bir yatak (1), rahatlama (1), rahatlama dersi /saati (2), rahatlatıcı, stres atıcı (1), Rap (1), ruhsal aktivite (1), ruhumuzu dinleme ve dinletme saati (1), ruhun gıdası (2), rüzgar (1), sakinleştirici ilaç (1), sakinlik (1), sauna (1), sesim (1), sigara (1), silgi (2), slime (1), soğuk su (1), stres topu (3), su (3), şarj (1), şarkı (1), şiir (2), tatil (3), terapi (18), ud (1), uyku (14), yağmurdan sonraki toprak kokusu (1), yaprak (1), yatak (6), yatak, yastık, yorgan (2), yağmur (1), yara bandı (1), yastık (2), yeni bir dil dersi (1), yemek (3), yoga (3), yumuşak (1), yumuşak bir yastık (1).</p>	116	21,8
2. Eğlendiren ve mutluluk veren bir ders olarak müzik dersi	<p>Ağaç (1), anne (1), alkol (1), alışveriş yapmak (1), ana-baba (1), araba (1), aşk (2), baklava (1), başarı (1), bayram sabahı (1), beden dersi (2), ben (1), bilgisayar oyunu (1), boş ders (1), canlı (1), Cansu'nun gamzesi (1), civcivler (1), crax (1), çay (1), çikolata (1), çocuk (1), dans (1), Del Piero (1), dinlendirici (1), dondurma (1), dünya (1), efsanevi (1), eğlence (8), eğlenceli bir şarkı (1), Fenerbahçe (1), festival (1), Galatasaray (1), gıda (1), gondola binmek (1), gökkuşağı (1), gül (1), gülmek (1), güneş (4), güzel (2), hayat (2), Haziran 2 (1), ilaç (1), ilkbahardaki (1), İngilizce (1), iyi (1), kankamsu (1), kar (1), keşif (1), kumbara (1), kurtarıcı güç (1), kurtuluş (1), küçük bir çocuk (1), lunapark (12), midye-kokoreç (1), maç izlemek (1), matematik (2), mesut (1), mola (1), mutluluk (3), neşe (1), Nirvana (1), onun (1), oyun (3), oyun parkı (1), pamuk şeker (2), parfüm (1), parti (1), patates kızartması (1), PUBG (1), Rap (1), redbull (1), sakız (1), Serkan (1), sevgilim (1), sevinç (1), şeker (2), son çıkış kapısı (1), su (4), renk (1), ruhum (1), tatil (3), tatlı (2), temapark (1), Trabzonsporunun şampiyonluğu (1), Türk kahvesi (1), yatmak (1), yağmur (1), yemek (2), yemek arası (1), yunus (1), zevk (1).</p>	91	17,1

3. Temel bir ihtiyaç olarak müzik dersi	<p>Ağaç (3), aş (1), aşk (3), ailem (1), anne (1), baba (1), bilgilenmek (1), çanta (1), çay (1), çöldeki su (1), doktor (1), eş (1), Galatasaray (1), gıda (2), gökyüzü (1), güneş (2), hayat (5), hayat bilgisi (1), hayatın anlamı (1), hayatımın bir parçası (1), hayatımızın tuzu biberi (1), ihtiyaç (1), insan (1), kalp/kalbim (2), kalbimin sesi (1), kalp ritmini ölçen alet (1), kuraklıktaki su (1), makyaj (1), nefes (3), oksijen (3), okyanus (1), organ (1), öğretmen (1), para (2), ruh (1), ruhun gıdası (1), rüzgar (2), Sakarya spor (1), sevda (1), sosyoloji (1), spor (1), su (9), tavuk pilav (1), temiz kalp (1), tuz (1), uyku (2), uyuşturucu (1), üçlü priz (1), vücudun bir bölümü (1), yaşam (1), yaşadıklarımızın anlamını bir yardım eden bir ders (1), yemek (7), yemekhane (1), zaman (1).</p>	54	10,1
4. Öğretici ve yönlendirici bir ders olarak müzik dersi	<p>Anatomi (1), araba sürmek (1), aşçılık dersi (1), ay (2), bahçe (1), belgesel (1), beyin (1), buluş (1), dans (1), fener (1), filizlenen çiçek (1), gözlük bezi (1), güneş (7), güneş dersi (1), hayat (1), hayat dersi (1), highlighter (1), ışık (3), İngilizce (1), İslam (1), kutup yıldızı (1), kitap (3), kullanma kılavuzu (1), matematik (1), mikrodalga (1), mum (1), mutluluk (1), navigasyon (1), okul (2), öğretmen (2), psikolog (1), pusula (1), roman (1), sanat (1), sevgi (1), silgi (1), sonsuzluk (1), tarih (1), telefon (1), tempo (1), tükenmez kalem (1), uzay aracı (1), vitamin (1), yağmur (1), yaşam (1), yeni gün (1), yeni sayfa (1), yetimhane (1), yıldız (2).</p>	49	9,2
5. Bakış açısını geliştiren, zengin bir ders olarak müzik dersi	<p>Ağaç (1), arkadaş (1), Atatürk (1), bahçe (1), bahçede açan çiçek (1), beyin (1), bilmece (1), boya (1), bulut (1), çanta (1), çevrem (2), çiçek (1), dünya (1), eğitim gezisi (2), elmas (1), evren (1), Fazıl Say (1), gökkuşağı (6), Google (1), gözlerim (1), ilham (1), insan (1), ipucu (1), İstanbul (1), kalem (1), kar tanesi (2), kelebek (1), keşif (1), kitap (5), koza (1), kuş (1), kütüphane (1), lunapark (1), müzik kutusu (1), nehir (1), notalar (2), okyanus (1), ölüm (1), özgürlük (1), pi sayısı (1), sanatın bağrında yaşamak (1), soba (1), şeker dükkanı (1), tarih (1), Trabzonspor (1), tükenmez kalem (1), uzay (3), yağmur (1).</p>	48	9,0
6. Zorunlu, sıkıcı, gerginlik veren bir ders olarak müzik dersi	<p>Acı (1), adalet (1), alerji (1), ateş (1), beden dersi (1), berbat (1), boğaz patlaması (1), bomba (1), boş (1), bulut (1), cehennem (1), dayatma (1), ders (2), disiplin (1), eh işte (1), en arka sırada en sevilmeyen öğrenci (1), eziyet (1), fizik (1), fizik dersi (1), güzel (1), hayat (3), Hitler (1), isot (2), işkence (1), kader (1), kanser (1), kara delik (1), konservatuar (1), korku filmi (1), mezar (1), normal bir ders (3), numble Rap (1), okul içinde sınırlama (1), ölüm (4), Pazar alışverişi (1), pilot kalem (1), saçma bir şey (1), sakız (1), sıkıcı (5), sınav stresi (1), Slimani (1), tatilde okula gitmek (1), Türkiye'den Amerika'ya arabayla gitmek (1), uzay (1), yol (1).</p>	45	8,45
7. Zıt duygulanım	<p>Ahret hayatı (1), ağaç (1), aşk (1), ay (1), ayna (1), benzin (1), boş klasör (1), bulut (1), buz (1), dalgalar (1), din (1), düş kurmak (1), ekşi yüz (1), el bombası (1), eski sevgili (1), futbol (1), gerçeklerin içindeki hayal (1), GTA (1), gül (1), güneş (2), güven (1), hayat (2), hoşlanmak (1), ilaç (1), internet (1), interneti olmayan bilgisayar (1), karanlık bir mağara (1), kamera (1), ketçap (1), kitap (1), lunapark (1), okuduğum kitaplardaki sevmediğim karakter (1), piyano (1),</p>	43	8,08

	sevgi (1), tuttuğun takım (1), yaralı bir kalp (1), yaşam (1), yemek (1), yıldız (1), yünlü kazak (1), zaman (1), zor (1).		
8.Boş, gereksiz bir ders olarak müzik dersi	At (1), babam (1), boş (2), boşa geçen vakit (1), boşluk (2), boş ders (6), boş insan (1), boş laf (1), boş teneke (1), boş ve zırva (1), çok gereksiz (1), çöp kutusu (1), davul sesi (1), disko (1), dişte kalmış et (1), eğlence merkezi (1), Ekrem (1), film (1), gereksiz (1), gereksiz eşya (1), gündüz yanan bir sokak lambası (1), hafta sonu erken uyanmak (1), hava (1), hayat (1), Hüseyin Teke (1), içi boş bir sandık (1), kum saati (1), okul (1), palyaço (1), ruh çıkarma (1), sigara (1), televizyon (1), yağmurlu hava (1), yüzdelik (1), Yozgat (1), zaman kaybı (1), zaman öldürüyor (1).	39	7,33
9. Emek isteyen bir ders olarak müzik dersi	Araba (1), bir şiirin dizeleri (1), çanta (1), çiçek (2), çocuk (1), demir (1), Emir Burak (1), fidan (1), gül (1), güreş (1), kalem (1), kuyu (1), labirent (1), oyun hamuru (1), müzisyen olmanın yolu (1), peri (1), toprak (1), uzay (1), zor (1).	19	3,57
10. Bitmesi istenmeyen bir ders olarak müzik dersi	Abur cubur (1), aşk (1), çay (1), çay saati (1), gülmek (1), hafta sonu (1), haram (1), kısa bir yol (1), kuvvet (1), LoL (1), rüya (1), sakız (1), su (3), şiir (1), yaz tatili (1), yemek (1), zaman (3).	17	3,19
11. Yansıtıcı bir ders olarak müzik dersi	Arkadaş (1), duygu (1), dünya (1), gökyüzü (1), onun (1), opera sahnesi (1), ölüm (1).	7	1,31
12. Müzikle buluşma, müziği öğrenme isteği uyandıran bir ders olarak müzik dersi	Çello (2), fidan (1), gerekçe (1), ışık (1), konser (1), Mp3 (1), müzik dinlemek (1).	7	1,31
	toplam	535	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenciler müzik dersine ilişkin 533 çeşit metafor oluşturmuşlardır. Öğrenciler müzik dersi için en çok lunapark (14) ve huzur (9) metaforlarını tercih etmiştir. Müzik dersi için 12 kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategori “arındıran, dinlendiren, iyileştiren ve huzur veren bir ders olarak müzik dersi” (f=116, %21,8) olmuştur. Diğer kategoriler, üretilen metaforların sayısına göre sırasıyla şöyledir: “eğlendiren ve mutluluk veren bir ders olarak müzik dersi” (f=91, %17,1); “temel bir ihtiyaç olarak müzik dersi” (f=54, %10,1); “öğretici ve yönlendirici bir ders olarak müzik dersi” (f=49, %9,2); “bakış açısını geliştiren zengin bir ders olarak müzik dersi” (f=48, %9,0); “zorunlu, sıkıcı, gerginlik veren bir ders olarak müzik dersi” (f=45, %8,45); “zıt duygulanım” (f=43, %8,08); “boş ve gereksiz bir ders olarak müzik dersi” (39, %7,33); “emek isteyen bir ders olarak müzik dersi” (f=19, %3,57); “bitmesi istenmeyen bir ders olarak müzik dersi” (f=17, %3,19); “yansıtıcı bir ders olarak müzik dersi” (f=7, %1,31); “müzikle buluşma, müziği öğrenme isteği uyandıran bir ders olarak müzik dersi” (f=7, %1,31). Aşağıda bu kategorilere ilişkin örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

Arındıran, dinlendiren, iyileştiren ve huzur veren bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi masaj aleti gibidir. Çünkü beni rahatlatır.”

“Müzik dersi çiçek gibidir. Çünkü sıkıcı zamanlarda insanın ruhunu renklendirir.”

“Müzik dersi huzur gibidir. Çünkü dinlenen her konu ve her müzik insanı huzura kavuşturur.”

“Müzik dersi aile gibidir. Çünkü kendimizi güvende hissettirir.”

“Müzik dersi uyumak gibidir. Çünkü beni dinlendirip rahatlatır.”

Eğlendiren ve mutluluk veren bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi oyun parkı gibidir. Çünkü müzik dersinde eğleniyorum.”
“Müzik dersi ilaç gibidir. Çünkü kötü hissettiğimizde mutlu hissettirir.”
“Müzik dersi aşk gibidir. Çünkü heyecan verir.”
“Müzik dersi güneş gibidir. Çünkü bir anda ışık saçar ve heyecan verir.”
“Müzik dersi tema park gibidir. Çünkü eğlenceli ve farklı bir sürü etkinlik yapılır.”

Temel bir ihtiyaç olarak müzik dersi

“Müzik dersi gıda gibidir. Çünkü ihtiyacımız vardır.”
“Müzik dersi kuraklıktaki su gibidir. Çünkü insanın ruhunun ihtiyacıdır.”
“Müzik dersi su gibidir. Çünkü o olmazsa yaşayamam.”
“Müzik dersi gökyüzü gibidir. Çünkü gökyüzü olmadan dünya, müziksiz bir okul olmaz.”
“Müzik dersi ağaç gibidir. Çünkü o olmazsa nefes alma sebebimiz yani oksijen olmaz.”

Öğretici ve yönlendirici bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi buluş gibidir. Çünkü her seferinde yeni şeyler öğretir.”
“Müzik dersi bir mum gibidir. Çünkü insanları ışığı ile aydınlatır.”
“Müzik dersi araba sürmek gibidir. Çünkü hem dikkat ederiz hem eğlenir öğreniriz.”
“Müzik dersi psikolog gibidir. Çünkü her şeyi çözebilir.”
“Müzik dersi fener gibidir. Çünkü yolumuzu aydınlatır.”

Bakış açısını geliştiren, zengin bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi google gibidir. Çünkü aradığım her şeyi bulurum.”
“Müzik dersi gökkuşağı gibidir. Çünkü rengarenktir.”
“Müzik dersi bahçe gibidir. Çünkü ihtiyacımız olan her şeyi temin edebilirsiniz.”
“Müzik dersi bir çiçek gibidir. Çünkü bulunan tüm güzellikleri içinde depolar.”
“Müzik dersi tarih gibidir. Çünkü bize eskiyi anımsatır.”

Zorunlu, sıkıcı, gerginlik veren bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi numble rap gibidir. Çünkü sistemin izin verdikleri şarkıları söyleyebiliyoruz. Halbuki müzik her ruha erişim sağlamalı.”

“Müzik dersi tatilde okula gitmek gibidir. Çünkü verimli geçmez.”
“Müzik dersi sakız gibidir. Çünkü bir süre sonra tadı kalmaz ve baş ağrısından başka bir şey yapmaz.”
“Müzik dersi sıkıcı gibidir. Çünkü hocalar seni zorlar.”

“Müzik dersi işkence gibidir. Çünkü çoğu konuda yeteneği olmayan bir insanı zorlayıp strese sokuyor. Bu işi zorunluluk haline getiriyor çok saçma.”

Zıt duygulanım

“Müzik dersi internet gibidir. Çünkü isteyen yararlı bir şekilde zaman geçirir. İstemeyen boş bir şekilde zaman geçirir.”

“Müzik dersi yünlü kazak gibidir. Çünkü kaşındırır ama ısıtır.”
“Müzik dersi yaralı bir kalp gibidir. Çünkü ya birleştirir ya da dağıtır.”
“Müzik dersi hoşlanmak gibidir. Çünkü sevdiğini ve sevmediğini bilemezsin.”
“Müzik dersi hayat gibidir. Çünkü bazen sıkıcı bazen çok zevkli geçer.”

Boş, gereksiz bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi boş ders gibidir. Çünkü gereksiz ve vakit öldürür.”

“Müzik dersi çok gereksizdir. Çünkü müzik söylemek yetenek işidir. Müzik zorunlu olmamalıdır. Zaman kayımdan başka bir şey değildir. Müzik dersi yerine test çözülebilir.”

“Müzik dersi boşa geçen vakit gibidir. Çünkü ciddiye alınmaz.”

“Müzik dersi boş laf gibidir. Çünkü çoğumuz öğrenmeyiz ve anlamayız.”

“Müzik dersi içi boş bir sandık gibidir. Çünkü cevher çıkmasını beklersin ama boştur.”

Emek isteyen bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi çiçek gibidir. Çünkü emek ve sevilme ister.”

“Müzik dersi gül gibidir. Çünkü sulamazsan solar.”

“Müzik dersi müzisyen olmanın yolu gibidir. Çünkü bu derse çalışmadan müzisyen olunmaz.”

“Müzik dersi labirent gibidir. Çünkü zorlu çabaların sonunda başarıya ulaşırsın.”

“Müzik dersi güreş gibidir. Çünkü her yığının harcı değildir.”

Bitmesi istenmeyen bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi zaman gibidir. Çünkü akıp gittiği farkedilmez.”

“Müzik dersi yaz tatili gibidir. Çünkü yaz tatili gibi müzik dersinin gelmesini ipe çekeriz.”

“Müzik dersi kuvvet gibidir. Çünkü beni çeker.”

“Müzik dersi sakız gibidir. Çünkü bırakmak zordur.”

“Müzik dersi abur cubur gibidir. Çünkü hızlı güzel ve çabuk geçer.”

Yansıtıcı bir ders olarak müzik dersi

“Müzik dersi gökyüzü gibidir. Çünkü kendini, ruh halini her şeyini notlarla ifade edebilir, bir alanın var sonsuz ve o sonsuzlukta ne kadar uçmak istersen uçabilirsin. İnsan kendini istediği yerde, istediği ruh halinde bulabilir.”

“Müzik dersi opera sahnesi gibidir. Çünkü insanın geçmişini hatırlatır.”

“Müzik dersi arkadaş gibidir. Çünkü her şeyini söyleyebilirsin.”

“Müzik dersi duygu gibidir. Çünkü herkesin duygusunu yansıtır.”

“Müzik dersi dünya gibidir. Çünkü müzik dersinde herkes duygusunu yansıtır.”

Müzikle buluşma isteği uyandıran, müziği öğrenme isteği uyandıran bir ders olarak

“Müzik dersi Mp3 gibidir. Çünkü içinde her türlü şarkı vardır.”

“Müzik dersi çello gibidir. Çünkü onu öğrenmek ve keşfetmek istersin.”

“Müzik dersi gerekçe gibidir. Çünkü müziği keşfetmenin aracıdır.”

“Müzik dersi fidan gibidir. Çünkü derse girdikçe müziğe ilgin filizlenir.”

“Müzik dersi konser gibidir. Çünkü şarkılar söylenir dinlenir.”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, Kocaeli ili Gebze ilçesinde yer alan bir Anadolu lisesinde 2019 yılı Mart ayında, 9., 10, 11, ve 12. Sınıflar olmak üzere toplam dört kademedeki 833 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve araştırmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin müzik kavramı ve müzik dersine ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerden “Müzik gibidir. Çünkü,” ve “Müzik dersi gibidir. Çünkü,” ifadelerini yazılı olarak tamamlamaları istenmiştir. Toplanan verilere içerik analizi uygulanmış, olgu olarak müzik ve ders olarak müzik kavramları için kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçları şöyle sıralanabilir:

Öğrenciler müzik kavramı için 424 çeşit metafor üretmişlerdir. Müzik kavramı için öğrencilerin en çok tercih ettiği metaforlar hayat (24) ve ilaç (22) olmuştur. Güllü ve Akay (2019)'ın yaptığı araştırmada sınıf öğretmen adaylarının müzik dersi için en çok tercih ettiği iki metafor “ilaç” ve “hayat/yaşam” olmuştur. Bu iki sonuç birbir örtüşmektedir. Müziğin hepimizin hayatının bir bölümünde istemli veya istemsiz olarak mutlaka yer almasının ve

bunun yanı sıra insanın yaşamını kapsayan, duygularını ifade etmesine aracı olan bir şey olarak görülmesinin “yaşam/hayat” metaforunun sıklıkla kullanılmasında etkili olduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra müziğin duyguları ifade etmede ve ifade değişikliğine etki etmedeki gücü öğrencilerin “ilaç” metaforunu kullanmalarına yol açmış olabilir.

Öğrenciler müzik dersine ilişkin olarak 533 çeşit metafor oluşturmuşlardır. Lunapark (14) ve huzur (9) en çok tercih edilen metaforlar olmuştur. Burada öğrencilerin müzik dersinin keyif veren ve günün stresinde uzaklaştıran yapısının önplana çıkardıkları söylenebilir. Düzgören ve Gerekten (2017) de Anadolu Lisesi öğrencileri ile benzer bir çalışma yapmıştır ve o çalışmada öğrencilerin en çok tercih ettiği metaforlar “hayat”, “yemek”, “aşk” ve “nefes” olmuştur. Bu çalışmada en sık üretilen iki metafor farklı olsa da –lunapark ve huzur-, benzer şekilde öğrenciler hayat, yemek, aşk ve nefes metaforlarını da tercih etmişlerdir.

Elde edilen metafor açıklamalarına göre Anadolu lisesi öğrencileri, müziğin insan yaşamının en temel ihtiyaçlardan biri olduğunu, müziksiz bir hayatın düşünülmemeyeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin müzik dersi için oluşturdukları metaforlar incelendiğinde de müzik dersinin eğlendiren ve mutluluk veren, arındıran, dinlendiren ve huzur veren bir ders olduğu görülmektedir. Bu durumdan Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik kavramını ve müzik dersini daha çok duyuşsal kazanımlar olarak algıladıkları ve içselleştirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin müzik kavramı ürettiği metaforlar 14 kategoride toplanmıştır. En çok metafor üretilen kategori “rahatlatan, dinlendiren, huzur veren bir şey olarak müzik” kategorisidir. Diğer kategoriler ise “farklı duyguları ifade eden, yansıtan bir şey olarak müzik”, “ihtiyaç duyulan, besleyen, yaşamsal bir şey olarak müzik”, “sevgi ve mutluluk veren bir şey olarak müzik”, “çeşitlilik içeren bir şey olarak müzik”, “bağımlılık yaratan bir şey olarak müzik”, “geliştirici, yol gösterici bir şey olarak müzik”, “özgürlük hissi veren bir şey olarak müzik”, “heyecanlı, eğlenceli ve zevkli bir şey olarak müzik”, “zıt duygulanım”, “olumsuz duygulanım”, “motive edici bir şey olarak müzik”, “bütünleştirici, birleştirici bir şey olarak müzik”. Bu kategoriler Düzgören ve Gerekten (2017) ile Babacan (2014)’ın çalışmasında oluşturduğu kategoriler ile uyum göstermektedir. Ancak bu çalışmada Düzgören ve Gerekten ile Babacan’ın çalışmasından farklı olarak öğrenciler müzik ile ilgili olumsuz duygularını da belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrencinin zıt duygularını aynı cümlede topladığı “Müzik aşk gibidir. Çünkü yarayı deşen de, kapatan da odur.” cümlesi ile “Müzik su gibidir. Çünkü karın doyurmaz.” cümlesi olumsuz anlatıma örnek gösterilebilir. Metaforlar anlak ifadelerine dayanmaktadır. Bu öğrencilerin bu araştırma için metafor oluşturdukları olumsuz ifadeler bir süre sonra değişebilir.

Öğrencilerin ürettiği metaforlardan, müzik dersi için 12 kategori oluşturulmuştur. Öğrencilerin en çok metafor ürettikleri kategori “arındıran, dinlendiren, iyileştiren ve huzur veren bir ders olarak müzik dersi” olmuştur. Diğer kategoriler, “eğlendiren ve mutluluk veren bir ders olarak müzik dersi”, “temel bir ihtiyaç olarak müzik dersi”, “öğretici ve yönlendirici bir ders olarak müzik dersi”, “bakış açısını geliştiren zengin bir ders olarak müzik dersi”, “zorunlu, sıkıcı, gerginlik veren bir ders olarak müzik dersi”, “zıt duygulanım”, “boş ve gereksiz bir ders olarak müzik dersi”, “emek isteyen bir ders olarak müzik dersi”, “bitmesi istenmeyen bir ders olarak müzik dersi”, “yansıtıcı bir ders olarak müzik dersi”, “müzikle buluşma, müziği öğrenme isteği uyandıran bir ders olarak müzik dersi”. “Eğlendiren ve mutluluk veren bir ders olarak müzik dersi” kategorisi Tez (2016)’ın yaptığı çalışmada da en çok tercih edilen kategori olmuştur, bununla birlikte “arındıran, dinlendiren, iyileştiren ve huzur veren bir ders olarak müzik dersi” kategorisi ikinci tercih edilen kategori olmuştur. Bu iki araştırmanın sonuçları birbirleriyle örtüşmektedir. Tez’in çalışmasında farklı olarak bu çalışmada öğrenciler müzik dersine ilişkin oldukça yüksek bir sayıda olumsuz metafor üretmişlerdir. Üretilen toplam 533 metaforun 84 tanesi olumsuz duygular içermektedir. Bunun yanı sıra 43 metafor da olumlu ve olumsuz duygular birlikte ifade edilmiştir. Üretilen 127 adet olumsuz duygu içeren metafor, toplam metaforların neredeyse 1/4’üne denk gelmektedir ve bu oldukça büyük bir rakamdır. Anadolu lisesi öğrencilerinin müzik dersi ile ilgili bu kadar yüksek oranda olumsuz ifade de bulunması hem üzücü hem de düşündürücüdür. Öğrencilerin müzik hakkında olumlu bir görüş içindeyken müziğin ders haline dönüşmüş biçimine yönelik yaptıkları açıklamalar bu soruların önemini ortaya koymaktadır: (müzik dersi) “Sıkıcıdır çünkü müziği sıkıcı yapar.”, “Sınav stresidir çünkü ders olunca müzik, müzik olmuyor.”, “Boştur çünkü ders olduğu için dikkatimi çekmiyor.” İleriki çalışmalarda bu soruların yanıtlarının bulunmasının Türkiye’deki müzik derslerinin niteliğine ilişkin önemli ipuçları sunacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra öğrencilerin de sistemdeki sınavların çokluğu ve geleceklerinin sınavlar sistemi üzerine kurulu olması nedeniyle müzik dersinin yaşama katabileceklerini göremeyip bu sınavlara çalışmaya odaklanıyor olması öğretmenler için üzerine düşünülmesi gereken bir başka önemli bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Bu durumu bir öğrenci şöyle ifade etmiştir: (müzik dersi) “Çok gereksizdir çünkü müzik söylemek yetenek işidir. Müzik zorunlu olmamalıdır. Zaman kayıbdan başka bir şey değildir. Müzik dersi yerine test çözülebilir.” Bir başka öğrenci de şu ifadeyi kullanmıştır: “Müzik dersi sınav stresi gibidir. Çünkü ders olunca müzik, müzik olmuyor.”

Yöntem bölümünde belirtildiği gibi veri analizi sırasında metaforlara ilişkin açıklamalarda mantıksal olarak uyuşmayan cümleler ve müzik dersi ile ilgili olmayan cümleler (n=157) liste dışına çıkarılmıştır. Bu sayı oldukça fazladır. Bu durumun sebebi şöyle açıklanabilir; araştırmanın yapıldığı okulda 2 müzik öğretmeni görev

yapmaktadır. Öğretmenlerden birinin ismi Meltem'dir. Araştırmada kapsam dışı bırakılan verilerden bir kısmı müzik öğretmenin ismine gönderme yapacak biçimde oluşturulmuştur. "Meltem rüzgarı", "meltem hoca" gibi. Bu metaforların hepsi sevgi dolu ifadelerle sahiptir. Bu bağlamda araştırmada yer alan örnek cümleler şunlardır: "Müzik dersi Meltem rüzgarı gibidir. Çünkü Meltem rüzgarı insanın içine rahatlık verir. Hafiftir ve bir anda gider. Çünkü bizim müzik dersi bir gün ve iki saat bir anda gelip gidiyor. Bu saat bana yetmiyor.", "Müzik dersi çok güzeldir. Çünkü Meltem hoca var.", Müzik dersi huzur gibidir. Çünkü hocamız Meltem hocadır.", "Müzik dersi bayram sabahı gibidir. Çünkü ilk 2 saatimiz Meltem hocayla." Bu cümleler müzik dersi hakkındaki düşünceleri bir öğretmene bağlı kalarak açıkladığı için araştırmamızın güvenilirliği açısından kapsam dışı bırakılmıştır. Ancak bununla birlikte bu ifadeler bir öğretmenin bir dersi sevdirmek konusunda ne kadar etkili olabileceğinin göstergesidir.

Bunun yanı sıra 12. Sınıflarda üniversite sınavına hazırlık sebebiyle müzik dersi yapılmamakta bunun yerine matematik dersi yapılmaktadır. Araştırmanın niteliği açısından matematik ve müzik arasında yoğun ilişki kurulan ifadeler, müzik dersinde matematik dersi yapıldığı düşüncesiyle kapsam dışı bırakılmıştır. Öğrencilerin bir çoğu bu metaforlarda olumsuz bir ifade kullanmıştır. Buna örnek olarak şu cümleler verilebilir: "Müzik dersi Matematik dersi gibidir. Çünkü sıkıcı olması da eğlenceli olması da hocaya bağlıdır.", "Müzik dersi Matematik gibidir. İkisini de sevmem.", "Müzik dersi Matematik gibidir. Çünkü Matematik dersi işliyoruz.", "Müzik dersi Matematik gibidir. Çünkü çok karmaşık.", "Müzik dersi boş bir ders gibidir. Çünkü hocamız Matematik hocası.", "Müzik dersi Matematik gibidir. Çünkü zorunlu bir ders." Bu durum müzik dersine verilen önemi göstermektedir. Matematik dersi çok daha önemli görüldüğü için çoğu zaman müzik, resim gibi sanat derslerinden kolayca vazgeçilmektedir. Bilişsel gelişimin en önemli gelişim sayıldığı günümüz eğitim sisteminde bu durum anlaşılır görünse de sanat dersinin ve dolayısıyla müzik dersinin öğrencilere sunabileceği şeyler göz ardı edilmektedir. Müzik eğitimi sonucunda, müzikle ilgili yaşamsal değeri bulunan çeşitli verimler elde edilebilir. Sözelimi, müzik alanında yetkinleşme, tanınan ve sevilen insan olma, bilinçli müzik dinleme, müzik zevkini geliştirme gibi yararları bulunmaktadır. Bunun yanında, müzikle ilgili CD, kitap ya da kaynak temininde bilgili ve duyarlı olma, canlı konser izleme kapasitesine sahip olma, müzik yapan bireylerin yaptıkları işlerine ciddi yaklaşımları, önem vermeleri gibi konular, müzik eğitimi sonucunda elde edilebilecek kültürel kazanımlardan bazılarıdır (Uslu, 2010: 674). Sözü edilen eğitimin bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinde de önemli katkısı bulunmaktadır. (Toraman, 2013). Müzik eğitimi, fiziksel gelişim düzeylerine uygun olarak çocukta el ve göz koordinasyonu, ritim, sembollerini tanıma ve insan zekâsının diğer normlarını geliştiren bir nitelik taşır (Şendurur ve Barış 2002: 167). Müzik eğitimi, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitiminin en uygun alanlarından birini oluşturmaktadır (Bilen, 1999). Sanat ne için vardır? sorusunun cevabı insanın güzeli arama isteğiyle ilgilidir (Gökay, 1998). Müzik ve sanat dersleri ile öğrencilere yaratıcı düşünme ve estetik algı, işbirliği gibi birçok alanda kazanımlar sağlar.

Araştırmanın sonuçları ışığında müzik derslerinin programdaki yerinin, işlenirliğinin, niteliğinin, içeriğinin, öğretmen tutum ve yeterliklerinin ileriki araştırmalarda detaylı olarak sorgulanması önerilebilir.

Kaynaklar

- Ahmethan, N. B., & Yiğit, V. B. (2018). Müzik Öğretmen Adaylarının İdeal Müzik Öğretmeni Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(41), 202-225.
- Babacan, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Müzik Beğenilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, II. Ulusal Hisarlı Ahmet Sempozyumu, 137-150.
- Babacan, E. (2014). Ağısl Öğrencilerinin Müzik Kavramına İlişkin Algıları: Metafor Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 124-132.
- Bilen, S. (1999). "Çağdaş Müzik Eğitiminde Yaratıcılığın Önemi" *Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*.
- Düzgören, H., & Gereken, S. E. (2017). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 'Müzik Dersi' Kavramına İlişkin Algıları: Metafor Analizi. *Çevrimiçi Müzik Bilimleri Dergisi*, 2(3), 86-117.
- Gökay, M. (1998) Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İlköğretim II. Basamağında Sanat Eleştirisinin Uygulanması ve Sonuçları. Selçuk Üniversitesi; sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.

- Gülle, A., & Akay, C. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlik İnançlarının, Müzik Kavramına Yönelik Yazılı Ve Görsel Metaforlarının İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62).
- Holman, C. H. (1980). *A handbook of literature*. (4th ed.). Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- MEB (2009). *Ortaöğretim müzik dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: SAGE Pub.
- Morgan, C. T. (1994). Psikolojiye Giriş Ders Kitabı. 10. Basım (Çev. Arıcı, H. ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1.
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2008). "A Language Teacher is Like...": Examining Malaysian Students' Perception of Language Teacher through Metaphor Analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
- Saban, A. (2006). A Function of Metaphor in Teaching and Teacher Education: A Review Essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Sackmann, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation. *Human Relations*, 42, 465.
- Schmitt, R. (2005). Systematic Metaphor Analysis as a Method of Qualitative Research. *The Qualitative Research*, 10 (2) 358-394. <<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol10/iss2/10>>.
- Şendurur, Y. & Barış, D. (2002). Müzik Eğitimi ve Çocuklarda Bilişsel Başarı. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Tez, İ. & Aydın-Uygun, M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Ve Müzik Öğretmenine İlişkin Algılarının Metaforik Analizi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 415-453.
- Toraman, M. (2013). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Doctoral dissertation, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Uçan, A. (1996a). Müzik eğitiminin ana odağı/ana özgeği müzik dili ve müzikçe eğitimi. 2. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 18-20 Eylül 1996, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Uslu, M. (15-17 Aralık 2010). *Müzik Eğitimi Aracılığıyla Aynı Yaş Gruplarının Sosyo Kültürel Değişimlerinin Sağlanması*. IX. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Uygun, M. A. (2015). Öğretmen adaylarının geleneksel müzik türlerine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile incelenmesi, *Akü Amader*, S:1, doi: 10.5578/AMRJ.8905.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygıları ile Mesleğe Yönelik Hazırbulunuşlukları ve Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

Maltepe Üniversitesi, renginzembat@maltepe.edu.tr

Arş. Gör. Hilal YILMAZ

Marmara Üniversitesi, yilmaz.hilal@outlook.com

Özet

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 118 4. Sınıf okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının atanamamaya yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla Eskici (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği”, mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla Güven Yıldırım ve Köklükaya (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve mesleki tutumlarını belirlemek amacıyla Akkaya ve Özdemir (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumları arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ile mesleğe yönelik tutumları arasında ise yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının atanamama kaygıları erkekler lehine, mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ise kadınlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Mezun olduktan sonra başka bir meslek planı olmayan öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ve mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarından KPSS’ye yönelik hazırlık kursuna gidenlerin mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmen adayı, atanamama kaygısı, hazırbulunuşluk, mesleki tutum

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between pre-school teacher candidates' pre-emptiness concerns and their attitudes towards the profession. For this purpose, the survey model was used. The study group consists of 118 4th grade pre-school teacher candidates. This research data were collected by the “The Anxiety of Pre-service Teachers' Not To Be Appointed To Teachership Scale”, “Readiness Scale For Teaching Profession”, and “Attitude Scale of Teaching Profession”. As a result of the research, it was found that there was a moderate, negative and significant relationship between pre-school teacher candidates' pre-emptiness concerns and their attitudes towards the profession and attitudes towards the profession. A positive, positive and significant relationship was found between the pre-service teachers' attitudes towards the profession and their attitudes towards the profession. The pre-service teachers' pre-emption concerns show a significant difference in favor of males, while their readiness for the profession varies significantly in favor of women. After graduation, pre-service teachers who had no other occupational plan were more likely to not be appointed and their readiness for the profession were significantly higher. It was determined that those attending a preparatory course for pre-service teachers to KPSS were significantly higher for their profession and their attitudes towards the profession were significantly higher.

Keywords: Pre-school teacher candidate,

Giriş

Öğrenen bireylerle en yakın temas halinde olan kişiler olan öğretmenler, eğitim ve öğretim sürecinde aktif rol oynamaktadırlar. Eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek ve uygulamak öğretmenlerin görevleri arasında yer almaktadır. Bilimsel ilerlemenin bir getirisi olarak her alanda yaşanan artan ihtiyaç, toplumdaki eğitim ihtiyacına yönelik öğretmen artışı da beraberinde getirmiştir. Bu durum öğretmenlik mesleğini ayrıcalıklı bir konuma yükseltmiştir. Öğretmenlik mesleği Milli Eğitim Temel Kanunu'nda şu şekilde tanımlanmaktadır; “öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel

bir ihtisas mesleğidir.” Bununla birlikte öğretmen adaylarının sahip olması gereken nitelikler de belirtilmiştir. Bu nitelikler öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları, genel kültür bilgisine sahip olmaları, özel alan eğitimi bilgileri ve pedagojik formasyon aracılığıyla sağlanmaktadır (MEB). Bu niteliklerin sağlanması öğretmen adaylarına verilen kaliteli bir yüksek öğretimden geçmektedir. Eğitim uzmanlık gerektiren bir iş kolu olmakla birlikte, öğretmenlik mesleği gelişmiş ve öğretmen, eğitim süreci içinde önemli bir konuma yükselmiştir. Öğretmenlerin ise öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler olmaları gerekmektedir. Bu özelliklere sahip adaylar arasından eğitim sisteminin amaçlarına katkı sağlayabilecek ve bu alanda kendini geliştirecek bireylerin yetiştirilmesi ve seçilmesi oldukça önem taşımaktadır.

Öğretmen eğitimi süreci, öğretmenlik mesleğine aday kişilerin seçilmesi, mesleğe başlamadan önce eğitilmesi, süreç içinde uygulama yapması, tüm bu sürecin takip edilmesi ve değerlendirilmesi ve atama işlemi gerçekleştirildikten sonra dahi hizmet içi eğitimler aracılığıyla takibi gerçekleştirilen oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bir süreçten oluşmaktadır (Kavcar, 2002). Bu süreci gerçekleştirecek kurumlar şüphesiz ki yüksek öğretim kurumlarıdır. Eğitim fakültelerinin son sınıf öğretmen adayları için üniversitede geçirilen son sene yaşamlarında önemli bir yere sahiptir. Mezun olduklarında yaşamlarında ne gibi değişiklikler olacağı ile ilgili, hemen iş bulabilme ya da işsiz kalma ihtimali onları düşündürmektedir. İş seçiminden başlayarak bu süreçte yaşayacakları şeyler, son sınıf öğretmen adaylarında bazı kaygı verici etkilere neden olmaktadır (Tümerdem, 2007). Toplumsal olarak bakıldığında Türkiye’de geçtiğimiz dönemlerde iş garantisi olan meslekler arasında yer alan öğretmenlik, son yıllarda eğitim fakültelerinin sayısındaki artış ve yığılmalar nedeniyle, iş garantisi olan meslekler arasında yer almamaktadır. Öğretmen atamalarında etkili olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile birlikte artık öğretmen olmak için sadece eğitim fakültesinden mezun olmak yeterli olmamaktadır. Sınava giren öğretmen adayı sayısının fazla olması ve daha pek çok nedenden ötürü öğretmen adaylarında kaygı ortaya çıkmaktadır (Bozdam, 2008; Yıldırım, 2013). Öğretmen adayları KPSS yerine kendi alanlarına yönelik olan alan sınavlarını tercih etmekte ve öğretmen seçiminde KPSS dışında başka faktörlerin de etkili olması gerektiğini belirtmektedirler (Recepoğlu, Akgün ve Aksu, 2016). Tüm bu hususların yanı sıra belirli alanlarda atama sayısının yeterince fazla olmaması, mesleki çalışma koşulları, sınavların varlığı ve daha başka pek çok neden öğretmen adaylarını gerek lisans eğitimleri sürecinde gerekse kişisel yaşantılarında olumsuz yönde etkilemekte, bireylerin gelecek kaygısı yaşamalarına ve umutsuzluk hissine kapılmalarına neden olabilmektedir (Doğan ve Şahin, 2009; Karagözoğlu, 2009). Bireylerde yaşanan kaygının nedenleri arasında geleceğe yönelik olarak yaşanan belirsizlikler ilk sırada yer almaktadır. Birey kaygı durumu yaşadığında kendini çaresiz, tedirgin, gergin ve stres altında hissetmektedir (Yıldırım, 2015). Öğretmen adaylarının KPSS’ye yönelik olarak kendilerini yeterli görmemeleri de bir kaygı sebebi olmaktadır (Uyulgan ve Akkuzu, 2015). Öğretmen adayları üniversite son sınıf döneminde atanamama kaygısı nedeniyle stresli bir süreçten geçmektedirler (Aydın, 2018). Öğretmen olabilmek üzere yola çıkmış olan adaylar, öğretmen olamama endişesiyle birlikte mesleki açıdan umutsuzluk ve karamsarlık yaşayabilmektedirler (Karataş, Ardıç ve Oral, 2017).

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kendilerini hazır hissetmeleri son derece önemlidir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin buradaki rolü oldukça büyüktür. Öte yandan toplumsal değişimin gerektirdiği yeniliklere uyum sağlamak ve öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde yerine getirmek için öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki ve özel alan yeterlilikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilmektedir (MEB, 2017). Öğretmen adaylarından beklenen bu niteliklere uygun olarak kendilerini geliştirmeleridir. Bu doğrultuda öğretmenlerin başarısı ve kişisel özellikleri öğrencinin eğitim yaşantısını da etkilemektedir. Başarılı öğretmenin öğrencilerinin de benzer başarıya ulaştıkları görülmektedir (Sünbül, 1996). Darling Hammond’a (2000) göre öğretmenlerin söz konusu yeterliliklerle donatılmış olmasının öğrenci başarısının ve motivasyonunun artırılmasında büyük ölçüde etkili olduğu artık bilinmektedir.

Öğretmenler için hazırbulunuşluk ise aldıkları öğretmenlik eğitiminin onları bu işin getirdiği zorluklarla mücadele edebilmek için ne ölçüde hazır hale getirdiğiyle ilgilidir (Black, 2003). Mehmetlioğlu ve Haser’e göre (2013) öğretmen adayları için hazırbulunuşluk olgusu öğretmenlerin kendilerini mesleklerinin gerektirdiği özelliklere ve sorumluluklara ne kadar hazır olduklarını gösteren bir süreç, olarak tanımlanmaktadır. Lisans eğitimleri boyunca öğretmen adaylarına sunulan dersler ve yönlendirmeler ile öğretmen adayları mesleki açıdan donanımlı olarak mesleğe kendilerini hazır hissetmektedirler. Bu durum onların etkili birer öğretmen olarak alanda görev yapacaklarına olan inançlarını güçlendirmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak kendilerini ne düzeyde hazır hissettiklerinin ortaya konulması, öğretmen eğitim programlarının güçlendirilmesi ve öğretmen adaylarına mesleğin ilk yıllarında destek sağlanması konularına katkı sağlaması açısından da önemli bir yere sahiptir (Darling Hammond, Eller ve Marcus, 2002; Housego, 1990; Yıldırım ve Kalman, 2017).

Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk için öğretmen adaylarının “iyi öğretmen nasıl olmalı” sorusunun cevabını da öğrenmiş olmaları beklenmektedir. İyi bir öğretmen öncelikli olarak çocukların her türlü fikirlerine açık olmalı, hoşgörü sahibi olmalı, onların ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmalı, karşılaştığı sorunları bilimsel yöntemleri kullanarak çözebilmeli, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almalı, kendini geliştirmeli, farklı fikirlere ve yeniliklere açık olmalı, toplumdaki değişimlere ayak uydurabilmeli,

teknolojinin eğitimde kullanımını takip edebilmeli ve araştırmacı bir kişiliğe sahip olmalıdır (Çeliktan, Şanal ve Yeni, 2005). Bununla birlikte bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için sadece yukarıda belirtilen özelliklere sahip olması yeterli değildir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları da onların başarılı birer öğretmen olabilmelerinde son derece önemli bir yer tutmaktadır (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005). Çeliköz ve Çetin (2004)'in araştırmalarının sonucunda da öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir tutum içerisinde olduklarında, meslek hayatına başladıkları zaman görev bilinci ve sorumluluk sahibi, araştıran, yaratıcı düşünen ve öğrencilerini öğrenme konusunda motive eden, sınıf yönetimini etkili bir şekilde sağlayan, zaman yönetimi konusunda yetenekli ve yeniliklere açık olacaklarını ifade etmişlerdir. Bu yönlerden bakıldığında mesleğe yönelik olumlu tutum içinde olan öğretmenler alanda önemli bir yere sahiptirler. Sabır, fedakârlık ve çok çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek ancak bu mesleği gönülden severek ve istekle yapma ile mümkündür (Can, 2014). Ayrıca çocukların ilk öğretmenleri olan okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini severek yapmaları okul öncesi dönem çocuklarının eğitim yaşantılarının kalitesi açısından oldukça önemlidir. Geleceğin okul öncesi öğretmenleri olan adayların mesleğe yönelik tutumlarının irdelenmesi, ileride yaşanacak ve yaşanması muhtemel problemleri önlemede etkili olacaktır. Üniversite sıralarında öğretmen adaylarına verilen eğitimin kalitesinin şekillenmesi ile mesleğini severek yapan nitelikli ve donanımlı öğretmenler yetiştirilecektir.

Alanyazın incelendiğinde içerisinde okul öncesi öğretmen adaylarının da atanamama kaygılarının incelendiği bir tane araştırmaya rastlanmıştır (Menekşe, 2016). Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda okul öncesi öğretmen adaylarının atama merkezli kaygı düzeyleri incelenmiştir (Gümrükçü Bilgici ve Deniz, 2016; Şen, 2016). Diğer çalışmalarda ise okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşleri incelenmiştir (Arı ve Yılmaz, 2015; Atav ve Sönmez, 2013; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Receptoğlu, Akgün ve Aksu, 2016).

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte farklı branşlardaki öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını inceleyen araştırmalar mevcuttur (Akhan, Dolmacı ve Altıntaş, 2019; Göçer, 2008; Karademir, 2012; Mehmetlioğlu ve Haser, 2013; Güven Yıldırım ve Köklükaya, 2017).

Alanyazında okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını inceleyen pek çok çalışma yer almaktadır (Aysu, 2007; Engin ve Koç, 2014; Gökçe ve Sezer, 2012; Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012; Üstün, Erkan ve Akman, 2004). Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları pek çok farklı değişken ile incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile kişisel değerleri (Yılmaz, 2009), mesleki benlik saygıları (Aslan ve Köksal Akyol, 2006; Girgin, Özyılmaz Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010), kişilik özellikleri (Bedel, 2008), eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri (Kesicioğlu ve Deniz, 2014), iletişim becerileri (Tunçeli, 2013), özyeterlik inançları (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011), yaşam doyumları (Özyürek ve Erbay, 2015), akademik motivasyonları ve başarıları (Zembat, Akşin Yavuz, Tunçeli ve Yılmaz, 2018) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Literatürde farklı branşlardaki öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar mevcuttur (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016; Doğan ve Çoban, 2009; Keskin, 2017; Kalemoglu Varol, Erbaş ve Ünlü, 2014; Mergen, Arslan, Mergen ve Arslan, 2014; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015).

Tüm bu çalışmalarla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumlarını birlikte inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulmuş ve bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları, mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygısı, mesleğe yönelik hazırbulunuşluğu ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygısı, mesleğe yönelik hazırbulunuşluğu ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, başka bir meslek planı olma durumu ve KPSS'ye hazırlanma durumu) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan biri devlet biri vakıf olmak üzere iki üniversitenin 4. sınıfında öğrenim gören 118 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Demografik Bilgiler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	107	90.7
	Erkek	11	9.3
Yaş	20-22 yaş	30	25.4
	23-25 yaş	79	66.9
	26 yaş ve üstü	9	7.6
Üniversite	Devlet	52	44.1
	Vakıf	66	55.9
Başka bir meslek planı olma durumu	Planı olan	40	33.9
	Planı olmayan	78	66.1
KPSS’ye hazırlanma durumu	Hazırlanan	20	16.9
	Hazırlanmayan	98	83,1
Toplam	118	100	

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla; “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmen adaylarının atanamamaya yönelik kaygılarını belirlemek amacıyla “Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği”, mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği” ve mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu’nda, öğretmen adaylarının demografik özelliklerini (cinsiyet, başka bir meslek planı olma durumu ve KPSS’ye hazırlanma durumu) belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği

Eskici (2016) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları Atanamama Kaygısı Ölçeği, öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 13 madde ve kişisel algı ve atanamama korkusu olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert yapıdadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan ise 13’tür. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır (Eskici, 2016).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği, Güven Yıldırım ve Köklükaya (2017) tarafından öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipinde olan ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha kat sayısı .93'tür. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur (Güven Yıldırım ve Köklükaya, 2017).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Akkaya ve Özdemir (2017) tarafından öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 13 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için alfa değeri .95 ve iki yarı test korelasyonu .93 olarak bulunmuştur. Beşli Likert tipinde olan ölçekten alınan puan arttıkça öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun arttığı ifade edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan 13'tür (Akkaya ve Özdemir, 2017).

Verilerin Toplanması

Araştırmada bir kişisel bilgi formu ve üç ölçek kullanılmıştır. Form ve ölçekler çalışma grubundaki öğretmen adaylarına elden dağıtılmış, doldurmalarını takiben teslim alınmıştır. Uygulamadan önce cevaplayıcılara araştırmanın önemi, eğitime getireceği katkı ve cevaplama samimiyetinin araştırma sonuçlarına yapacağı etkiden söz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının atanama kaygısı, mesleğe yönelik hazırbulunuşluk ve mesleğe yönelik tutum düzeylerini betimlemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Dağılımın normal olduğu belirlendikten sonra atanama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi; başka bir meslek planı olma ve KPSS'ye hazırlanma durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup T Testi Analizi uygulanmıştır. Veriler uygun istatistik paket programında çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmen adaylarının atanama kaygıları, mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutum düzeylerine ilişkin bulgulara, atanama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bulguların yanı sıra; okul öncesi öğretmen adaylarının atanama kaygıları, mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, başka bir meslek planı olma durumu ve KPSS'ye hazırlanma durumu) farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygıları, Mesleğe Yönelik Hazırbulunuşlukları ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri Sonuçları

Puan	N	\bar{X}	ss
Atanamama Kaygısı Ölçeği	118	37.39	19.49
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	118	117.36	18.19
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	118	53.30	11.15

Tablo 2'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının Atanamama Kaygısı Ölçeği aldıkları ortalama 37.39, standart sapma 19.49; Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 117.36; standart sapma 18.19; Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puan ortalaması 53.30; standart sapma ise 11.15'tir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygıları ile Mesleğe Yönelik Hazırbulunuşlukları ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişki ile İlgili Yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Puan		Atanamama Kaygısı Ölçeği	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği
Atanamama Kaygısı Ölçeği	r		-.472	-.369
	p		.000***	.000***
	N		118	118
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	r	-.472		.536
	p	.000***		.000***
	N	118		118
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	r	-.369	.536	
	p	.000***	.000***	
	N	118	118	

*** $p < .001$

Tablo 3'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının Atanamama Kaygısı Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -.472$, $p < .001$); Atanamama Kaygısı Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r = -.369$, $p < .001$); Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = .536$, $p < .001$).

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygıları, Mesleğe Yönelik Hazırbulunuşlukları ve Mesleğe Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan

Puan	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Atanamama Kaygısı Ölçeği	Kadın	107	55.50	5939.00	161.000	-3.967	.000***
	Erkek	11	98.36	1082.00			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	Kadın	107	65.00	6955.00	.000	-5.455	.000***
	Erkek	11	6.00	66.00			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Kadın	107	60.85	6511.00	444.000	-1.343	.179
	Erkek	11	46.36	510.00			

Mann Whitney U Testi Sonuçları

*** $p < .001$

Tablo 4'te görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda Atanamama Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların grup sıralama ortalamaları arasındaki farklılık erkek öğretmen adayları lehine ($z = -$

3.967; $p < .001$); Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği'nden aldıkları puanların grup sıralama ortalamaları arasındaki farklılık kadın öğretmen adayları lehine ($z = .000$; $p < .001$) anlamlı bir farklılık gösterirken, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların grup sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($z = -1.343$; $p > .05$).

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygıları, Mesleğe Yönelik Hazırbulunuşlukları ve Mesleğe Yönelik Tutum Puanlarının Başka Bir Meslek Planı Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Başka Bir Meslek Planı Olma Durumu	N	\bar{X}	ss	t Testi		
					t	Sd	p
Atanamama Kaygısı Ölçeği	Planı olan	40	32.25	17.43	-2.180	89.158	.032*
	Planı olmayan	78	40.03	20.06			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	Planı olan	40	115.52	16.31	-.826	90.491	.411
	Planı olmayan	78	118.30	19.11			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Planı olan	40	49.52	9.69	-2.707	116	.008**
	Planı olmayan	78	55.24	11.41			

** $p < .01$, * $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların başka bir meslek planı olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda Atanamama Kaygısı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınan puanların gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık başka bir meslek yapma planı olmayan öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur ($p = .032$; $p = .008$).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği'nden alınan puanların gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p = .008$).

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Atanamama Kaygıları, Mesleğe Yönelik Hazırbulunuşlukları ve Mesleğe Yönelik Tutum Puanlarının KPSS'ye Hazırlanma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu ile İlgili Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	KPSS'ye Hazırlanma Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	p
Atanamama Kaygısı Ölçeği	Hazırlanan	20	62.55	1251.00	919.000	-.439	.661
	Hazırlanmayan	98	58.88	5770.00			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği	Hazırlanan	20	83.18	1663.50	506.500	-3.401	.001**
	Hazırlanmayan	98	54.67	5357.50			
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği	Hazırlanan	20	91.35	1827.00	343.000	-4.588	.000***
	Hazırlanmayan	98	53.00	5194.00			

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Tablo 6'da görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmen adaylarının ölçeklerden aldıkları puanların KPSS'ye hazırlanma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda Atanamama Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların grup sıralama ortalamaları arasındaki farklılık

anlamli bulunmamıştır (p=.661). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların grup sıralama ortalamaları arasındaki farklılık KPSS'ye hazırlanan öğretmen adayları lehine ($z=-3.401, p=.001; z=-4.588, p<.001$) anlamli bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının orta, mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ile mesleğe yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının orta düzeyde olduğunu tespit eden çalışmalar alanyazında mevcuttur (Cabı ve Yalçınalp, 2009; Keskin, 2017; Köklükaya ve Güven Yıldırım, 2016; Serin vd., 2015; Şen, 2016). Öte yandan atanamama kaygılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Eskici, 2016; İnce Aka ve Yılmaz, 2018). Mesleğe yönelik hazırbulunuşluğa bakıldığında ise Akhan ve diğerleri (2019) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Göçer (2008), Karademir (2012) ve Mehmetlioğlu ve Haser (2013) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin orta seviyede olduğunu; Güven Yıldırım ve Köklükaya (2017) ise düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Mesleğe yönelik tutumda ise yüksek düzeyde sonucuna ulaşan çalışmaların yanı sıra (Engin ve Koç, 2014; Keskin, 2017; Özder, Konedra ve Zeki, 2010; Terzi ve Tezci, 2007), mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar (Doğan ve Çoban, 2009; Tunçeli, 2013; Üstün vd., 2004; Yılmaz, 2009) da mevcuttur. Bu bulgulardan hareketle atama sistemlerinde yaşanan sorunlar nedeniyle öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının orta düzeyde çıkması olasıdır. Yüksek öğretim kurumlarında verilen öğretmenlik eğitimi ile amaçlanan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluğunu artırmak ve onların mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını sağlamaktır. Araştırmadan elde edilen sonuç ile bu çalışmanın yürütüldüğü yüksek öğretim kurumlarında verilen eğitimin etkili sonuçlar doğurduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumları arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamli bir ilişki olduğu; mesleğe yönelik hazırbulunuşluk ile mesleğe yönelik tutumları arasında ise yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Atanamamaya yönelik kaygının yüksek olması öğretmen adaylarının mesleğe yönelik motivasyonlarını ve tutumlarını olumsuz anlamda etkilemektedir (Kabadayı, 2010; 2015). Gümrükçü Bilgici (2016), mesleğe yönelik hazırbulunuşluğu düşük okul öncesi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Serin ve diğerleri (2015) öğretmen adaylarının atanamama kaygı düzeyleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında orta düzeyde, negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Doğan ve Çoban (2009) ve Dadandı ve diğerleri (2016) ise mesleğe yönelik tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının yaşadığı atanamama kaygısı, mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen en önemli etkenler arasında yer almaktadır (Tanel ve Tanel, 2013). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumsuz tutum sergilemelerinin nedeni olarak atanamama kaygısı gösterilmektedir (Ergen, 2014; Karataş vd., 2017).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının erkek öğretmenler lehine, mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarının ise kadın öğretmenler lehine anlamli olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yönelik tutumlarının ise cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Aküzüm, Demirkal, Ekici ve Talu, 2015; Baştürk, 2007; Ceyhan, 2005; Kalemoglu Varol vd., 2014; Karademir, 2018; Uygun, Avaroğulları ve Oran, 2016). Öte yandan, kadın öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır (Eskici, 2016; Gümrükçü Bilgici, 2016; Karaçanta ve Koç, 2015; Mergen vd., 2014). Ayrıca, İnce Aka ve Yılmaz (2018), Keskin (2017) ve Şen (2016) ise atanamama kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının kadınlardan daha yüksek olmasının nedeni olarak, toplumumuzun okul öncesi öğretmeni olarak erkek öğretmenleri daha az tercih ediyor olmaları gösterilebilir (Yağbasan ve Aksoy, 2016). Atanamama durumu erkek öğretmen adaylarını daha fazla etkilemektedir (Tanel ve Tanel, 2013). Özçakmak ve ve Köroğlu'nun (2015) yürüttükleri çalışmanın sonucuna göre, kadın öğretmen adayları öğretmen olarak atanacaklarına erkek öğretmen adaylarından daha fazla inanmaktadırlar. Mesleğe yönelik hazırbulunuşluk açısından bakıldığında Karademir (2012) kadın öğretmen adayları lehine anlamli bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akhan ve diğerleri (2019) ve Mehmetlioğlu ve Haser (2013) cinsiyete göre farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olarak, öğretmenlik mesleğinin toplumun büyük bir kısmında kadın mesleği olarak görülmesi ve kadınlara yakıştırılması gösterilebilir. Mesleğe yönelik tutumda ise öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının cinsiyetine göre farklılaşmadığını tespit eden pek çok çalışma vardır (Demirtaş vd., 2011; Engin ve Koç, 2014; Kahyaoglu, Tan ve Kaya, 2013; Kesen ve Polat, 2014; Keskin, 2017; Nakip ve Özcan, 2016; Özder vd., 2010; Taşgın, 2018; Tunçeli, 2013; Yılmaz, 2009; Zembat vd., 2018). Öte yandan pek çok çalışmada da mesleğe yönelik tutumun kadın öğretmen adayları

lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Gökçe ve Sezer, 2012; Kızıldaş vd., 2012; Üstün, 2004). Öğretmen adaylarının aldıkları meslek bilgisi dersleri, onların mesleki tutumları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Bu sonucun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının aynı meslek derslerini almaları etkili olabilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarından ileride başka bir meslek yapma planı olmayanların atanamama kaygıları ve mesleğe yönelik tutumları diğer öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları açısından herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Doğan ve Çoban (2009), mezun olduğunda öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen öğretmen adaylarının kaygılarının ve mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Köksal Akyol (2006) ve Beşoluk ve Horzum (2011), öğretmen olma isteği fazla olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan Tezcan ve Genç (2015) araştırmalarının sonucunda öğretmen adaylarının kariyer planlarının mesleğe yönelik tutumlarında farklılaşmaya neden olmadığını tespit etmişlerdir. Karademir (2012), öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarının öğretmenlik yapıp yapmama durumlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlik mesleğinin atama kriterlerinin sınava bağlı olması, alternatif değerlendirme yöntemlerinin olmaması bu sonucun ortaya çıkmasında etkilidir.

Son olarak KPSS'ye hazırlanan okul öncesi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutumlarının sınava hazırlanmayan öğretmen adaylarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Atanamama kaygıları açısından öğretmen adayları arasında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Aysu (2007), yürüttüğü çalışmada KPSS'ye girip girmeme durumunun öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. KPSS, öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini arttırmada önemli bir etken (Beşoluk ve Horzum, 2011; Gündoğdu vd., 2008) olmakla birlikte, Atav ve Sönmez (2013) öğretmen adaylarının sınava hazırlanmak için çoğunluğunun kursa gitme ihtiyacı hissettiğini ve bu süreçte sosyal yaşantılarının olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Öte yandan öğretmen adaylarının KPSS yerine uygulamaya yönelik bir değerlendirme sistemi ile atama işlemlerinin gerçekleştirilmesini istedikleri tespit edilmiştir. Reçepoğlu ve diğerlerinin (2016) çalışmada da öğretmen adayları, atama işlemleri esnasından alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Mesleğe yönelik hazırbulunuşluğu ve mesleki tutumu yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapabilmek için daha fazla çaba sarf etmesi gerektiği bu sonucu doğurmuştur.

Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının atanamama kaygıları ile mesleğe yönelik hazırbulunuşlukları ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda araştırmacılara ve uygulayıcılara birtakım öneriler getirilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim gördükleri alanlardan yola çıkılarak alternatif istihdam imkanlarıyla ilgili seminerler düzenlenip, eğitimleri süresince edindikleri becerileri kullanabilecekleri farklı iş sahalarına yönelmeleri sağlanabilir. Öğretmen adaylarının atanamamaya yönelik kaygılarını azaltmak amacıyla onların mesleğe yönelik hazırbulunuşluklarını artırmak ve mesleki tutumlarını olumlu yönde geliştirmek adına çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarını azaltmaya yönelik olarak atama sistemi üzerinde iyileştirici çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, farklı çalışma grupları üzerinden karşılaştırmaları araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akhan, O., Dolmacı, A., & Altıntaş, S. (2019). Son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 55-64.
- Akkaya, N., & Özdemir, E. E. (2017). Reliability and validity study of attitude scale of teaching profession. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 651-661.
- Aküzüm, C., Demirkol, M., Ekici, Ö., & Talu, M. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS öğretmenlik alan bilgisi sınavına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 331-344.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Atav, E., & Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*(1), 1-13.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Aysu, B. (2007). *Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bedel, E. F. (2008). Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve bazı kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 31-48.
- Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-50.
- Bilgici, B. G., & Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 53-70.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri. *IV. International Educational Technology Conference, Hacettepe Üniversitesi*, 579-584.
- Can, N. (2014). Öğretmen liderliği. Ankara: Pegem.
- Ceyhan, A. A. (2005). Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(167), 63-73.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.
- Çeliktan, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., Eiler, M. & Marcus, A. (2002). Perceptions of preparation: Using survey data to assess teacher education outcomes. *Issues in Teacher Education*, 11(1), 65-84.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, N., & Şahin, A. E. (2009). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarına atanma durumunu yordayan değişkenler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 183-199.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.
- Engin, G., & Koç, G. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 153-167.
- Erdem, A. R., Gezer, K., & Çokadar, H. (2005). *Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Denizli.
- Ergen, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nedenlerinin incelenmesi (Bayburt Eğitim Fakültesi örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 62-74.
- Erkan, A. R. I., & Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4), 905-931.
- Eskici, M. (2016). Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 361-378.
- Girgin, R. G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M., & Oğuz, E. (2010). okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Göçer, A. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin Türkçe öğretimi bakımından öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyleri (Niğde üniversitesi örneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(358), 5-13.
- Gökçe, F., & Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Gümrükçü Bilgici, B. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güven Yıldırım, E., & Köklükaya, A. N. (2017). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 56, 67-82.
- Housego, B. E. J. (1990). Student teachers feelings of preparedness to teach. *Canadian Journal of Education*, 15(1), 37-56.
- İnce Aka, E., & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 105-123.
- Kabadayı, A. (2010). Investigating demographic characteristics and teaching perceptions of Turkish preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 180(6), 809-822.
- Kabadayı, A. (2015). Analysing prospective preschool teachers' reasons and motives for entering a teaching career. *Didactica Slovenica - Pedagoska Obzornica*, 30(2), 103-122.
- Kahyaoğlu, M., Tan, Ç., & Kaya, M. F. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 225-236.
- Kalemoğlu, V. Y., Erbaş, M. K., & Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 113-123.
- Karaçanta, H., & Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 869-882.
- Karademir, N. (2012). *Coğrafya öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karademir, N. (2018). Coğrafya bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 20-44.
- Karagözoğlu, G. (2009). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarına genel bakış*. Eğitimde Yansımalar: IX Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K., Ardıç, T., & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 291-312.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kesen, İ., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Kesicioğlu, O. S., & Deniz, Ü. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(8), 651-659.
- Keskin, Y. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeyleri (Erzurum örneği). *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 43-57.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M., & Sarıçam, H. (2012). Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Köklükaya, A. N., & Güven Yıldırım, E. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1454-1462.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEK_YETERLILIKLERI.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB, *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.
- Mehmetlioğlu, D., & Haser, Ç. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşlukları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 91-102.
- Mergen, H., Arslan, H., Mergen, B. E., & Arslan, E. (2014). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve kaygıları. *Education Sciences*, 9(2), 162-177.
- Nakip, C., & Özcan, G., (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.
- Özder, H., Konedralı, G., & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(2), 253-275.
- Recepoglu, E., Akgün, K., & Aksu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının KPSS alan sınavına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2537-2548.

- Serin, M. K., Güneş, A. M., & Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 21-34.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-607.
- Şahin Taşkın, Ç., & Ömeroğlu, H. (2010). Examining preservice teachers' attitudes towards teaching profession in elementary education: A combination of quantitative and qualitative methods. *Elementary Education Online*, 9(3), 922-933.
- Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tanel, Z., & Tanel, R. (2013). Fizik öğretmen adaylarının, fizik dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesine ilişkin boylamsal bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 451-468.
- Taşgın, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. A. İşcan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde örnek araştırmalar* içinde (ss. 87-106). Ankara: Nobel.
- Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 593-614.
- Tezcan, G., & Genç, S. Z. (2015). İlköğretim öğretmen adaylarının kariyer planları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 254-263.
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 36 – 45.
- Uygun, K., Avaroğulları, M., & Oran, M. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 417-436.
- Uyulgan, M. A., & Akkuzu, N. (2015). Öğretmen adaylarının gözünden nitelikli öğretmen seçimi: Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 917-940.
- Üstün, E., Erkan, S., & Akman, B. (2004). Türkiye’de okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- Yağbasan, M., & Aksoy, G. (2017). Erkek anaokulu öğretmenlerine velilerin bakış açısı ve iletişimsel ortamlara yansımaları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(3), 85-113.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Fen Bilimleri*, 3(1), 33-43.
- Yıldırım, İ., & Kalman, M. (2017). Öğretmenliğe Hazır Olma Ölçeği’nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2311-2326.
- Yılmaz, S. Ş. (2009). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile kişisel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zembat, R., Akşin Yavuz, E., Tunçeli, H. İ., & Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 789-808.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Staj Planlarının Matematik Çalışmaları Açısından İncelenmesi

Zeynep Alat

Ege Üniversitesi, zeynep.alat@gmail.com

Nuray Çalışkan Dedeoğlu

Sakarya Üniversitesi, ncdedeoglu@gmail.com

Özge Dinçerler

Ege Üniversitesi, ozgedincerler@gmail.com

Özet

Okul öncesi eğitimin bireyin gelecekteki sosyal-duygusal uyumu, okul başarısı ve kariyeri ve genel olarak yaşam kalitesi üzerindeki etkileri araştırmalarca defalarca kanıtlanmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki nitelikli matematik çalışmalarının çocukların ilkökuldaki akademik başarıları ve zekaları üzerindeki olumlu etkileri de ampirik olarak saptanmıştır. Okul öncesinde nitelikli bir matematik eğitimi çocuk gelişimi, matematik eğitimi ve pedagojik altyapıya hâkim öğretmenler gerektirir. Bu çalışmada, dördüncü sınıf stajlarını yapan okul öncesi öğretmen adaylarının bir dönem boyunca hazırladıkları günlük planlarda matematiğe nasıl yer verdikleri incelenmiştir. Öğrencilerin planları üzerinde doküman analizi yapılmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının günlük planlarında matematiğe nispeten daha az yer verdiklerini; MEB 2013 programında yer alan matematik kazanım ve göstergelerini ele alırken bazı matematik alt alanlarına yoğunlaştıklarını göstermiştir. Kimi alanlara ise orta düzeyde yer verirken bazılarını ise hiç çalışmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, öğretmen adayları, matematik

Abstract

Long term benefits of early childhood education on individuals' social-emotional adaptation, academic achievement, future career, and overall life quality have been proven by empirical research. Research also shows that quality math education in early childhood programs predicts later intelligence and school success in primary school. A quality mat education in early years requires teachers who have a strong background in child development, math education, and pedagogy. This study explored how early childhood preservice teachers in student teaching placement addressed mathematical concepts and skills in their daily plans during a Fall semester. Document analyses were conducted on daily plans of student teachers. Findings showed that math was given a relatively less place in daily activities; some math concepts and skills that were listed in MEB 2013 curriculum were more heavily addressed while some others were totally ignored.

Keywords: Early childhood education, preservice teachers, math.

Giriş

Okul öncesi eğitimin bireyler üzerindeki uzun dönemli olumlu etkileri boylamsal araştırmalarca kanıtlanmış ve günümüzde artık genel kabul gören bir olgudur (Kagıtcıbaşı, Sunar, Bekman, Baydar, & Cemalçılar, 2009; World Bank, 2010). Özellikle dezavantajlı gruplardan gelen çocukların akranlarıyla eşit düzeyde okula başlaması hedefi taşıyan okul öncesi eğitimin bireyin sağlıklı ve üretken bir yetişkin olarak topluma uyumunda önemli etkisi vardır. Bu uzun soluklu etkileriyle sosyal güvenlik sisteminin yükünü de hafifleten okul öncesi eğitim ülke kalkınmasına önemli katkılar sağlar.

Çocuğu bir bütün olarak ele alan okul öncesi eğitimde bütün gelişim alanlarının desteklenmesi bu süreçte bireysel ve kültürel farklılıkların da dikkate alınması temel ilkelerdendir. Bilişsel gelişim kapsamında yer verilen okul öncesi matematik eğitimi uzun dönemde çocuğun akademik başarısı üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle dikkatleri çekmektedir (Clements & Sarama, 2011). Hakim kanaatin aksine küçük yaş gruplarındaki çocukların matematik kavram ve becerilerini kazanımlarında gösterdikleri gelişim ve öğrenme hevesi araştırma bulgularına yansımıştır (Clements, 2004). Matematiğin günlük hayatın bir parçası olması itibariyle doğumdan itibaren matematiksel kavramlara sürekli olarak maruz kalan çocukların matematiksel kavram ve süreçleri kullanıp uyguladıkları sıklıkla gözlenen bir durumdur. Bütün bu saptamaları duyursuz kalamayan National Council of Teachers of Mathematics

[NCTM] 2000 yılında Principles and Standards for School Mathematics (PSSM) kapsamına erken çocukluk matematik kavram ve becerilerini de dahil etmiştir. NCTM'in vurguladığı erken çocukluk matematik standartları sayılar ve işlemler, geometri, ölçme, cebir (ve örüntüler) ve veri analizi alt alanlarını içerir. Sayı kavramı, birebir eşleme, sayma, sınıflama, karşılaştırma, geometri, uzamsal ilişkiler ve parça bütün ilişkisiyle başlayan okul öncesi matematik standartları bunların kazanımını müteakip sıralama, örüntüler, ölçme, toplama ve çıkarma, veri toplama ve analiz ve sembol kullanımı basamaklarına geçer.

Sayılar ve işlemler alt alanı kapsamında sayma, karşılaştırma, sınıflama, birleştirme, ayırma ve oluşturma, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme yer alır (NCTM, 2000). Bu kavram ve becerilerin kazanımına ilişkin gelişimsel süreç bilimsel araştırmalarca detaylı olarak betimlenmiştir. *Geometri* alt alanına ilişkin kavram ve beceriler kapsamında ise iki ve üç boyutlu şekilleri tanıma, tanımlama, etraftaki nesnelerin şekillerini görme ve tanımlama, mevcut şekilleri kullanarak yeni şekiller oluşturma ve bunları müteakip simetriyi gözetenek desen oluşturma yer alır. *Ölçme* alt alanı kapsamında geliştirilmesi hedeflenen kavramlar ise ölçme işleminin gerçekleştirebilmesi için gerekli becerileri içerir. Bu beceriler bölünme (nesneyi zihinde eşit birimlere bölme), birim tekrarı (ölçüm birimini aynı ölçüm birimini kullanarak boşluk bırakmadan nesne boyunca tekrarlama), geçişlilik, korunum, yığılma uzaklığı ve sayıyla bağlantısını kurmadır. *Cebir ve örüntüler* alt alanında örüntüyü farketme, devam ettirme ve örüntü oluşturma kazanımları yer değiştirme, birleşme ve eşitlik kavramları ile takip edilir. Veri analizi kapsamında ise bilginin sınıflanması, düzenlenmesi, temsili ve kullanımı yer alır.

Çocukların oyun ihtiyacının dorukta olduğu erken çocukluk döneminde matematik gibi akademik bir alana ilişkin standartların belirlenip müfredat kapsamına dahili eğitimciler için küçük yaş gruplarının potansiyellerine ve onlarla yapılabilecek eğitsel çalışmalara ilişkin yol gösterici olur (Bredenkamp, 2004). Ayrıca, gelişimsel geriliklerin erken dönemde saptanmasını sağlar. Bir diğer önemli faydası da program değerlendirme çalışmaları için bir referans noktası sunmasıdır. Ancak akademik becerilere ilişkin kazanımların standartlaştırılması bireysel farklılıkların, ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerin, çocukların oyun ihtiyaçlarının göz ardı edilip akademik odaklı öğretimin ön plana çıkarıldığı uygulamalara yol açabileceği de erken çocukluk eğitimcileri tarafından dile getirilen bir kaygıdır. Bu yanı sıra düşmemek için öğretmenlerin okul öncesi eğitimin temel ilkelerini özümsemeleri, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları ve onların gerçek yaşam deneyimlerini göz önünde bulundurmaları ve planlarını o deneyimler üzerine inşa etmeleri, çocuklar için gelişimsel seviyelerine uygun zor ama kazanılabilir hedefler belirlemeleri, oyun temelli ve zengin materyallerle donatılmış bir eğitim ortamı hazırlayıp sunmaları ve çocukları yakından gözleyip ihtiyaç duydukları desteği sağlamaları önemlidir. Sadece yaş grupları için uygun öğrenim hedeflerini dikkate almak yeterli değildir. Aynı zamanda matematik kavram ve becerilerine ilişkin gelişim basamaklarını da bilmek ve plan yaparken göz önünde bulundurmak gerekir. Yani okul öncesinde nitelikli bir matematik eğitimi çocuk gelişimi, matematik eğitimi ve pedagojik altyapıya hâkim öğretmenler gerektirir.

Bu kaygılardan yola çıkarak bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının staj uygulamaları için bir dönem boyunca hazırladıkları günlük planlarda matematiğe nasıl yer verdikleri incelenmiştir. Çalışmada şu soruya yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmen adaylarının staj planlarında hangi matematik kazanım ve becerilerine yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının staj uygulamalarında matematik etkinliklerine nasıl yer verdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Staj planlarının incelenmesi ile yürütülen çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği programına kayıtlı Öğretmenlik Uygulaması I dersini alan son sınıf öğrencileri amaçlı örnekleme ile araştırma grubuna alınmıştır. Öğrenciler stajlarını grup olarak gerçekleştirdiklerinden, araştırma grubu 3-4 kişilik 14 gruptan oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında her gruba ait 10'ar plan olmak üzere, toplamda 140 plan incelenmiştir. Staj okulları devlet anaokulları olup, okul adlarının alfabetik sıralaması dikkate alınarak, her grup O1, O2, ... şeklinde anonim olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama

Veriler öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması I dersi staj raporlarından elde edilmiştir. Raporlar, lisans programının güz yarıyılı sonunda teslim edilen ve grup başına 10'ar günlük plan içermektedir. Günlük planlar öğretmen adaylarının gönüllü katılımıyla elektronik formatta toplanmıştır.

Veri Analizi

Yazılı metinlerden oluşan veriler doküman incelemesi tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak kategoriler oluşturulmuş ve günlük planlarda matematik ile ilişkili veriler tablolama yazılım ortamına aktarılarak ortaya çıkarılmıştır. Analiz kategorileri aşağıda sunulmuştur.

- Matematik etkinliklerinin yoğunluğu: Matematik etkinliklerinin diğer etkinliklere göre hangi oranda gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Planlarda yer verilen tüm etkinlik ve matematik etkinlik sayımı gerçekleştirilerek grup bazında ve bütünde genel durum ortaya konmuştur. İncelenen 140 günlük planda toplam 538 etkinlik ve bunlardan 87 tanesinin matematik etkinliği olduğu belirlenerek incelemeye alınmıştır.
- Matematik kazanımlarının yoğunluğu: Matematik etkinliklerinde yer verilen kazanımlar listelenerek, grup bazında ve bütünde matematiğin hangi alanlarında, hangi oranda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu işlem için öncelikle, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013) bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri incelenmiş ve NCTM standartları (NCTM, 2000) ile karşılaştırılarak programın matematik kazanımları belirlenmiştir. Daha sonra, kazanımlar matematik dersinin öğrenme alanları ile beceriler bazında gruplandırılmıştır. Kazanımlar harf ve sayılar kullanılarak “öğrenme alanları veya becerilerin baş harfleri-bilişsel kazanım no (çift haneli)” şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, 4 numaralı “nesnelere sayar” kazanımı “sayılar ve işlemler” öğrenme alanına ait olduğundan dolayı “S-04” şeklinde kodlanmıştır. Öğrenme alanları, temel ve süreç becerileri ile ilişkili kazanımlar Tablo 1’de kodlarıyla sunulmuştur.

Tablo 18. Öğrenme alanları, temel ve süreç becerileri ile ilişkili kazanımların kodları

Konu	Konu Kodu	İlişkili Kazanımlar ve Kodları
Öğrenme Alanları	Sayı ve işlemler	S 04 Nesnelere sayar 16 Nesnelere kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar
	Cebir	C 14 Nesnelere örüntü oluşturur
	Geometri	G 10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular 12 Geometrik şekilleri tanıır 15 Parça-bütün ilişkisini kavrar
	Ölçme	O 11 Nesnelere ölçer 18 Zamanla ilgili kavramları açıklar
	Veri Analizi	V 20 Nesne/sembollerle grafik hazırlar
	Temel Beceriler	Eşleştirme
Gruplama		TBG 07 Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar
Karşılaştırma		TBK 08 Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır
Sıralama		TBS 09 Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar
Süreç Becerileri	Problem çözme	SBP 19 Problem durumlarına çözüm üretir
	Akıl yürütme ve ispat	SBA 02 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur 05 Nesne veya varlıkları gözlemler 17 Neden-sonuç ilişkisi kurar
	İlişkilendirme	SBIK 03 Algıladıklarını hatırlar
	İletişim	SBIT 01 Nesne/durum/olaya dikkatini verir

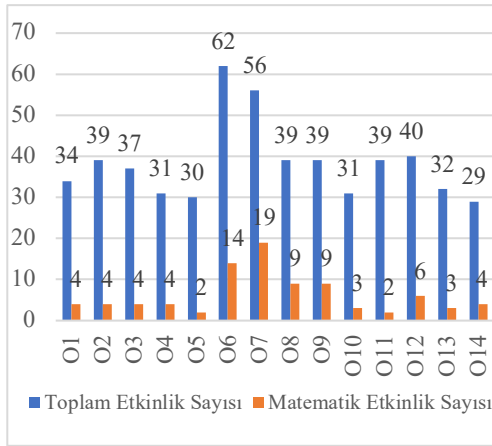
Matematik etkinliklerinin niteliği: Matematiksel içerik ilgili yaş grubu dikkate alınarak analiz edilmiştir. Matematiksel içeriğin bilişsel olarak anaokulu öğrencilerinin seviyesine ne kadar uygun olduğu, içerikler NCTM odak noktaları (NCTM, 2006) ile karşılaştırılarak belirlenmiştir. NCTM odak noktaları, NCTM ilke ve standartlarına ek olarak hazırlanan ve her bir sınıf düzeyi için hangi matematik konularının nasıl ele alınması gerektiği konusunda özet bilgiler içeren bir dokümandır.

Verilerin sayısallaştırılmasının gerektiği durumlarda verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, sonuçlar grafiklerle desteklenerek sunulmuştur. Analiz yöntemi ve bulguların ayrıntılı olarak görsellerle desteklenerek araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

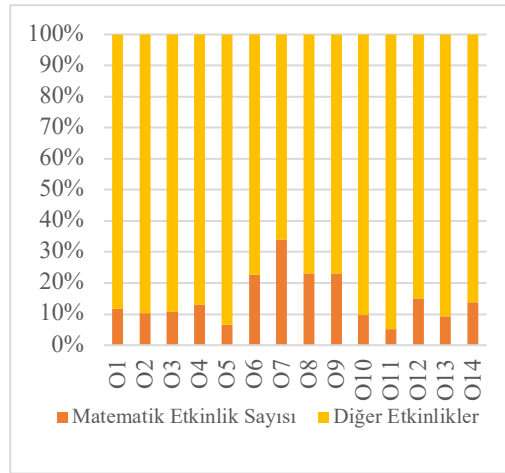
Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının staj planlarında matematik etkinliklerinin yoğunluğu

Planlarda matematik etkinlik sayısı ile toplam etkinlik sayısı karşılaştırıldığında (Şekil 1), planlarda yer alan etkinlik sayısı 29 ile 62 arasında değişirken, genel dağılımın oldukça üzerinde olan O6 (62) ve O7 (56) değerleri çıkarıldığında, gruplar ortalama 35'er etkinlik planlamıştır. Matematik etkinlik sayısı ise, 2 ile 19 arasında değişirken, genel dağılımın oldukça üzerinde olan O6 (14) ve O7 (19) değerleri çıkarıldığında, gruplar ortalama 5'er etkinlik planlamıştır.



Şekil 18. Toplam etkinlik ve matematik etkinlik sayısının gruplara göre dağılımı



Şekil 19. Matematik etkinliklerinin diğer etkinliklere göre yoğunluğu

Programda yer alan diğer etkinlik çeşitleri Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri şeklindedir. Etkinlik çeşitlerinin toplam sayısı 10 olarak göz önüne alındığında, %10 oranı normal sayılabilecek bir değer olarak kabul edilebilir. Sonuç olarak, 8 grup için matematik etkinlikleri yoğunluğu normal düzeyde iken, 2 grup için oldukça düşük ve 4 grup için ise oldukça yüksek düzeydedir. Bu durum, öğretmen adaylarının matematiksel etkinlik planlama ve uygulama becerileri veya başka nedenlerle ilişkilendirilebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının staj planlarında matematik kazanımlarının yoğunluğu

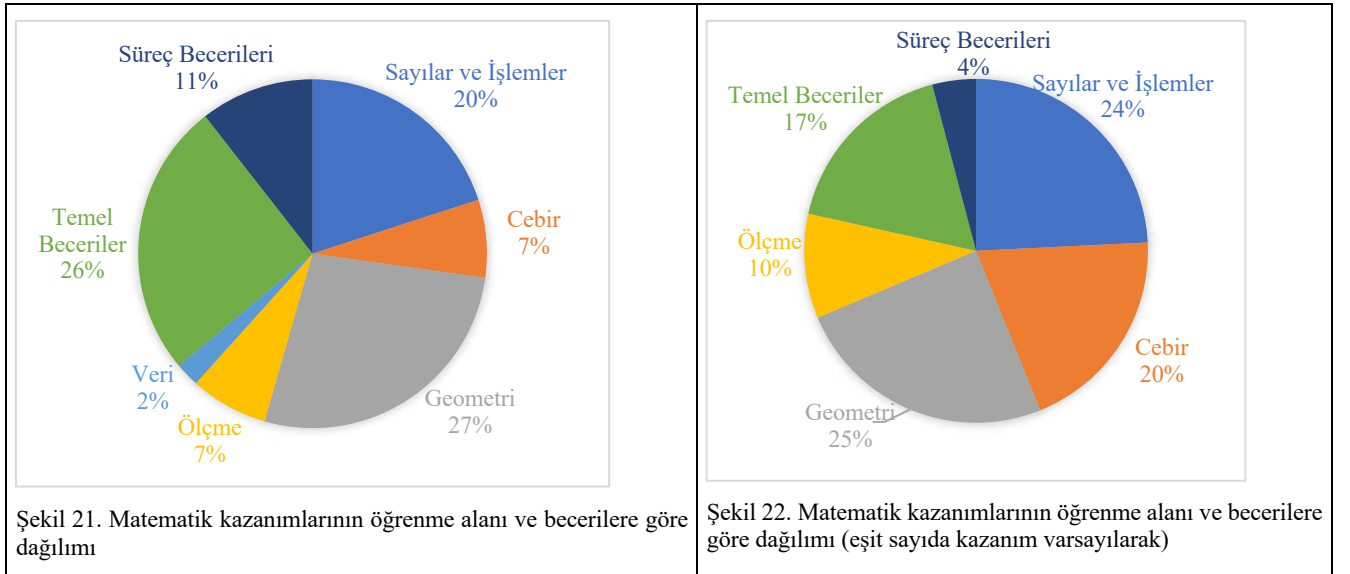
Planlarda yer alan matematik kazanımları ve frekansları Şekil 3'te sunulmuştur. Kazanımların çoğunlukla öğrenme alanları, sonra temel beceriler ve az sayıda da olsa süreç becerileri ile ilgili olarak planlarda yer aldığı belirlenmiştir. En fazla "nesnelere sayma" ile "eşleştirme" çalışmaları yapılırken, süreç becerilerine genel olarak yer verilmediği görülmüştür. Bunun nedeni olarak, öğrenme alanı ve temel becerilerle ilgili uygulamaların süreç becerileri ile ilgili uygulamalara göre kolaylıkla somut nesnelere gerçekleştirilebileceği, süreç becerilerinde öğrenci gelişiminin takibinin öğretmene daha fazla iş yükü getirebileceği düşünülebilir.

Bulguları daha yakından incelemek üzere kazanımların öğrenme alanı ve becerilere göre dağılımına bakılmıştır. Şekil 4'teki grafikte en fazla geometri ve temel becerilere yer verildiği, bunları sayılar ve işlemler öğrenme alanının takip ettiği gözükmektedir. Geometri öğrenme alanı 3, temel beceriler 4, sayılar ve işlemler öğrenme alanı 2 kazanım içermekte olduğundan, öğretmen adaylarının sırasıyla bu kazanımlara yoğunlaştığı söylenemez.

Şekil 4'teki grafik gerçek verileri yansıtmamasına karşın, öğrenme alanı veya becerilere farklı sayıda kazanımın karşılık gelmesinden dolayı yanıltıcı yorumlara yol açabilecek özelliktedir. Şekil 5'te her bölümde eşit sayıda kazanım varsayılacak şekilde bir oranlama hesaplanmış ve grafik tekrar düzenlenmiştir. Sonuç olarak, en çok yoğunlaşılan alanlar geometri, sayılar ve işlemler ile cebirdir. Süreç becerilerine çok az yer verilmiştir.



Şekil 20. Planlarda yer alan matematik kazanımlarının frekansı



Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarının staj planlarında matematik alanına ilişkin yer verdikleri çalışmaların incelendiği bu çalışmada güz yarıyılı içinde uygulanan planlar incelenmiştir. Bulgular günlük planlarda matematiğe her hafta düzenli olarak yer verilmediğini, matematiğin bazı alanlarının ağırlıklı olarak ele alınırken kimi alanların ise ihmal edildiğine işaret etmiştir. En fazla “nesneleri sayma” ile “eşleştirme” çalışmaları yapılmıştır. Parça-bütün ilişkisini kavrama, mekanda konumla ilgili yönergeleri uygulama, geometrik şekilleri tanıma, nesnelerle örüntü oluşturma, sıralama, gruplama çalışmalarına da yer verilmiştir. Grafik oluşturma ve nesnelerle basit toplama-çıkarma yapma ise düşük bir frekansla gerçekleştirilmiştir. Süreç becerilerine ise genel olarak yer verilmediği görülmüştür. Bu tespit uluslararası literatürle de örtüşmektedir (Copley, 2004). Öğretmen adaylarının kendilerinin matematik öğrenim deneyimleri matematik eğitime yönelik yaklaşımları üzerinde etkili olabilmektedir. Bu çalışmanın doküman analizi ile sınırlı tutulması planların hazırlanması ve uygulanması aşamasındaki dinamiklerin tespitini engellemiştir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının staj imkanlarının haftada bir gün ile sınırlı tutulması sınıflarındaki çocukları yakından tanımaları, çocukların aralarındaki bireysel farklılıkları, günlük yaşam deneyimlerini ve önceki öğrenmelerini takip edebilmelerini, gelişim basamaklarını takip ederek etkin ve kapsamlı bir matematik programı uygulamalarını güçleştirmektedir. Başarılı bir matematik eğitimi ayrıca staj öğretmeni ve sorumlu akademisyenin de yoğun işbirliği yapmasını gerektirmektedir.

Kaynaklar

Bredenkamp, S. (2004). Standards for preschool and kindergarten mathematics Education. In D. H. Clements, J. Sarama & A. M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 77–82).

Clements, D. H. (2004). Major themes and recommendations. In D. H. Clements, J. Sarama & A. M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 7–72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: the case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 133–148.

Copley, J. V. (2004). The Early Childhood Collaborative: A professional development model to communicate and implement the standards. In D. H. Clements, J. Sarama & A. M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 401-414). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kagıtcıbası, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early intervention in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 764-779. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. 2013. Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.

The National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 math: A quest for coherence*. Reston, VA: NCTM. Also available online at <https://www2.bc.edu/solomon-friedberg/mt190/nctm-focal-points.pdf>

World Bank (2010). *Turkey: Expanding opportunities for the next generation*. Report no 48627-TR. USA: World Bank.

Self-realization theory from the perspective of the gifted and talented: Importance, Criticisms and Weaknesses

Dr. Öğr. Üyesi Burcu Seher Calikoglu

burcu.calikoglu@idu.edu.tr

Abstract

Self actualization has not fully understood although it has been common not only in the field of psychology, but also among outside of the field since Abraham Maslow announced in 1943. Because, it has a guidance function for all humanity. Notwithstanding, when there is limited cognitive understanding, self-actualization is not an issue. Self-actualization gains importance when the potential is high in individual. Based on the significance of self-actualization for the gifted, this study discuss the following issues below:

the importance of the theory

critics of the theory

vulnerabilities of the gifted

Keywords: giftedness, Self-actualization, critics

Introduction

Self actualization has not fully understood although it has been common not only in the field of psychology, but also among outside of the field since Abraham Maslow announced in 1943. Because, it has a guidance function for all humanity. Notwithstanding, when there is limited cognitive understanding, self-actualization is not an issue. Self-actualization gains importance when the potential is high in individual. Based on the significance of self-actualization for the gifted, this study discuss the following issues below:

the importance of the theory

critics of the theory

vulnerabilities of the gifted

General Criticisms of Theory

Enlightenment-orientation and positivity of Self Actualization Theory has led to the retention of the theory. But there are also historical reasons. When the theory was published in 1943, the Second World War had just begun; humanity coincided with a period when all hopes were overthrown. Social devastations have played an important role in the development of ideas that have generally raised individual hope in history. We see the first example of this in Ancient Greek History. When the Spartans attacked Athens, almost no young Athenian men remained. There was coexistence and democratic order called police as community life. When society was damaged, Planton's idea of a s state adı was interrupted. Epicure's hedonistic view and the development of individual-oriented philosophies such as the Stoic were after these wars and the collapse of the idea of state / social unity.

Self-realization highlights individual differences. While The individualist-developmental point of view says that a if the individual succeeds himself, it will also gain favor the society; the socialist view says, "the individual should think of the benefit of all in every work of him or her as a priority. The lack of emphasis on social change in the individualist perspective strengthened the reaction of collectivist ideas. (Gambrel & Cianci, 2003; Wachter, 2003).

Pearson ve Podeschi (1999) they criticized the Theory of Self-Realization for the lack of a strong relationship between need and desire. For example, the need to eat can be tailored to varying needs, from choosing the bagel-ayran pair to choosing an expensive restaurant. John Bowlby (1965) wrote in attachment theory that a mother's breastfeeding improves the "trust" relationship. In other words, the child who finds the mother when she needs to feed the mother develops a better relationship of trust.

The Importance of Theory for Gifted and Talented Individuals

Sapon-Shevin (1996) described gifted and talented students as the group with the lowest failure tolerance (Moon & Rosselli, 2002). Success for Self-Realization Theory is the ability of the individual to produce "value" with success. (Maslow, 1964). Generating value is related to being in search of meaning (Winston, 2016).

Weaknesses of Theory in terms of gifted and talented individuals

In Kate Maupin's (2014) book titled as "Cheating, Dishonesty, and Manipulation: Why Bright Kids Do It?", which she describes how gifted and talented students can cover their problem behaviors, two situations are mentioned which adversely affect the process of realizing the potential of these children: (1) boredom and (2) perfectionism.

Boredom

Maslow (1963) defined boredom as an individual's lack of interest and interest in the environment. However, many researchers have emphasized the lack of environmental stimuli among the factors causing boredom. (Fiske & Maddi, 1961; Mikulas & Vodanovich, 1993; O'Hanlon, 1981; Vondanovich & Kass, 1990).

At least half of the gifted and talented student population reported being bored of waiting for others at school (Gallagher, Harradine, & Coleman, 1997). Maupin expresses the boredom of gifted and talented children as follows:

We repeat everything two, three or more times. This is worse than tapping a pen continuously. (Boy, 13)

I feel my brain asleep all the time. (Girl, 9)

When I don't feel like belonging to my class, I feel something dead inside me. They do nothing interesting or difficult at school. (Girl, 12)

Perfectionism

In explaining perfectionism, Parker and Stumpf (1995) used Maslow's theory as follows: The way to achieve perfection is through self-realization. In the way of using the words of perfection and self-realization as the synonyms of each other or making a direct connection between them means that individuals who do homework perfectly and go anywhere on time makes them self-actualized people.

However, it seems more appropriate to evaluate Maslow's theory through creativity. Creativity in Self-Acting People at the Creativity Symposium at Michigan State University on February 28, 1958, he used the term self-actualizing creativeness in his speech (Covin, 1974).

It is possible to see how negative-perfectionism can block individual potential in the story of two gifted students, Joaquin and Gus, advised by Maupin (2014):

Joaquin

Joaquin is a 4th grade gifted and talented student. Whenever the class is announced, Jacquin holds his stomach, moans or places his head on the bench and says, " My head is spinning " or " The lights are disturbing my eyes " .

He surrenders his exam, walks over to the teacher's desk and tells him to go to the nurse with his eyes half closed. He slowly shakes his head and says that he will be sick.

Then he tells the nurse that "I have to go to my exam, now I feel good and I want to go back to the class and continue the exam" .

But the nurse will certainly send him home. When Jacquin comes back to school the day after he gets better, he takes his exam and gets the highest grade in the class.

Gus

Gus is a sixth grader who was identified as 'gifted ken in kindergarten.

Gus- I hate writing.

Friend- What did you get from essay?

Gus- I don't know, I haven't finished yet.

Friend- Friday was the last delivery day. You will get an F.

Gus- No, I won't, because I do it all the time. When my teacher handed out the papers, I ask my teacher, Where is mine? '. He thinks he left it at home and he wants time to look at my exam paper.

Although both students finally get what they want, they do not allow their potential to develop under real circumstances and real circumstances. A success lacking reality has no place in the Self Realization theory which emphasizes the production of meaning / value.

Conclusion and Discussion

The Theory of Self-Realization is not a valid theory for the individual without potential. In other words, the theory is especially important for individuals with capability, especially for highly ones. When we think of self-realization as a level, the level of self-realization is possible by producing meaning and value. The use of self-realization theory depends on recognizing the characteristics of gifted and talented students.

Suggestions

Self-realization theory gives us a general understanding. It can serve as a purpose for the education of gifted and talented students. However, setting a goal provides only one aspect for the program to be prepared. At this point, an educator, program developer or a teacher should know the characteristics and areas of sensitivity of these children.

Sources

- Bowlby J. Attachment. Basic Books; New York: 1965.
- Covin, T. M. (Ed.). (1974). *Readings in human development: A humanistic approach*. Ardent Media.
- Fiske, D. W., & Maddi, S. R. (1961). *Functions of varied experience*. Homewood, IL: Dorsey.
- Gallagher, J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roepers Review*, 19(3), s.132-136.
- Gambrel, P. A., & Cianci, R. (2003). Maslow's hierarchy of needs: Does it apply in a collectivist culture. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 8(2), 143.
- Maupin, K.(2014). *Cheating, Dishonesty, and Manipulation: Why Bright Kids Do It?* Tuscon, AZ: Great Potential Press.
- Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak-experiences*. Columbus: Ohio State University Press.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (Rev. Ed.). New York: Harper & Row.
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43(1), 3.
- Moon, S. M. ve Rosselli, H.C. (2000). Developing gifted programs. İçinde K.A.Heller, F.J. Mönks, R. Subotnik ve R. Sternberg (Eds.), *The international handbook of giftedness and talent* (2. bas., ss. 499-521). New York: Elsevier.
- O'Hanlon, J. F. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, 49, s.53-82.
- Parker, W. D., & Stumpf, H. (1995). An examination of the Multidimensional Perfectionism Scale with a sample of academically talented children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 13(4), s.372-383.
- Pearson, E. M., & Podeschi, R. L. (1999). Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Quarterly*, 50(1), s.41-55.
- Vondanovich, S. J., & Kass, S. J. (1990). Age and gender differences in boredom proneness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(4), 297.
- Wachter, K. (2003). Rethinking maslow's needs. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 95(2), 68.
- Winston, C. N. (2016). An existential-humanistic-positive theory of human motivation. *The Humanistic Psychologist*, 44(2), s.142-163.

Engellilere Yönelik Farkındalık Programlarına Genel Bir Bakış

Hatice Damla Aslanol

Ege Üniversitesi, haticedamlaaslanol@gmail.com

Zeynep Alat

Ege Üniversitesi, zeynep.alat@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, engelli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmeye yönelik olarak okullarda gerçekleştirilen müdahale programları incelenmiştir. İnceleme kapsamında, müdahale programlarının hedef kitleleri, deneysel deseni, müdahale programının içeriği, bulguları ve sınırlılıkları ele alınmıştır. Çalışmaların tamamında deneysel desen kullanıldığı ama seçkisiz örneklem oluşturulmadığı, daha çok uygun ya da ölçüt örnekleme kullanımı yoluna gidildiği görülmüştür. Çalışmaların bazılarında deney ve kontrol grubu kullanılmışken bazılarında kontrol grubunun olmadığı saptanmıştır. Çalışmalarda genel olarak karıştırıcı değişkenlerin kontrolü için herhangi bir tedbir alınmadığı dikkati çekmiştir. Programların içeriğinde genel olarak bilgilendirme, engelli bireylerin hayatlarının anlatıldığı video gösterimi ve hikaye okuma, farklı engellilik türleri üzerine bilgilendirme, paralimpik sporcular veya engelli bireyleri konuk konuşmacı olarak çağırma, bireyselleştirilmiş eğitim programları üzerine bilgilendirme, simülasyon etkinlikleri ve engelli çocuklarla engelli olmayan çocukların etkileşimini sağlayıcı sosyal etkinlikler düzenleme gibi öğelerin yer aldığı görülmüştür. Müdahale programlarının olumlu etkisi olduğu genel rapor edilmiş olsa da etkinin kalıcılığını ölçmeye yönelik bir çalışmanın pek az çalışmada gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Her bir müdahale öğesinin etkisini ayrı ayrı belirleme imkanı verecek bir desen veya analiz kullanılmaması da dikkati çeken bir başka sınırlılıktır.

Anahtar Sözcükler: tutum, engellilik, çocuk, akran

Abstract

In this study, intervention programs carried out in schools in order to develop positive attitudes towards disabled people were examined. The target groups of the intervention programs, experimental design, content, findings and limitations of the intervention program were discussed. It was observed that experimental design was used in all of the studies, but random sampling could not be established and more favorable or criterion sampling was used. Experimental and control groups were used in some of the studies, while others were not in the control group. In general, it was noted that no measures were taken to control confounding variables. Intervention programs generally consist of, video screening and story reading about the lives of people with disabilities, information on different types of disabilities, calling paralympic athletes or people with disabilities as guest speakers, informing on individualized education programs, simulation activities and social activities that provide interaction with disabled children elements such as arrangement. Although it has been reported that intervention programs have a positive effect, a study to measure the permanence of the impact has been found to be performed in few studies. Another drawback is the absence of a pattern or analysis that allows the individual to determine the impact of each intervention element.

Keywords: attitudes, disability, child, peer, awareness programs.

Giriş

Genel eğitimde öğretmenlerin farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerle de ilgilenmesi beklenmektedir. (Gal, Schreur ve Yegel 2010). Genel eğitime özel gereksinimli bireyleri dahil etmek bir kabul felsefesidir, bu sebeple bir sınıf tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenip, yapılandırılmalıdır (Gal, Schreur ve Yegel 2010). Pek çok ülkede, muhtemelen bu ülkelerin eğitim sistemlerinde yer alan çocuk sayısının artması nedeniyle, engellilerin sosyal kabul ihtiyacının farkındalığı artmaktadır (Vash, 2001). Kapsayıcı eğitimin engelli çocuklar için etkililiğinin araştırılması sonucunda olumlu akran tutumlarının ve etkileşimin önemi anlaşılmıştır (Forlin ve Cole, 1994). Ancak araştırmalar, engelli çocukların ve yetişkinlerin toplumsal yaşamda hala olumsuz tutum, ayrımcılık ve önyargı ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir (Nowicki, 2006). Araştırmalar, birçok insanın fiziksel veya zihinsel engelli bireylere karşı olumsuz tutumları olduğunu ve bu olumsuz tutumların erken çocukluk döneminde ortaya çıkma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Beş yaşındaki çocuklar, engellilerdeki fiziksel ve davranışsal farklılıkların farkındadır ve engelli çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşime girme tercihinin daha düşük bir tercih

olarak yansıtıldığı gibi, bunlara karşı olumsuz tepki göstermektedirler (Nowicki ve Sandieson, 2002). Nitekim, düzenli olarak eğitime dahil olan engelli öğrencilere yönelik olumlu tutum ve etkileşimleri teşvik etmek için büyük çaba harcanmaktadır (Rynders, & Schleien, 1993).

Planlanan davranış teorisi (Ajzen, 1991), tutumların ve davranışların birbiriyle ilişkili olduğunu ve insanların davranış niyetleri ve söz konusu davranış üzerindeki kontrol algılarına göre hareket ettiklerini göstermektedir. Ajzen, davranma niyetlerinin, davranışa yönelik tutumlarla şekillendiğini öne sürmüştür. Bu nedenle, tipik gelişim gösteren çocukların engelli akranlarına yönelik olumlu tutumları daha olumlu davranışlar sağlayabilir. Temas teorisi (Allport, 1954), gruplar arasındaki etkileşimin dışarıdaki gruplara yönelik tutumları değiştirebileceğini ve basmakalıp ve önyargıları azaltabileceğini öne sürmektedir.

Okullardaki ortamların kapsayıcılığı arttırmak, kapsayıcı eğitim politikalarının çoğalması ve iyileşmesi nedeniyle engelli çocuklar için kritik öneme sahiptir. Entegre derslerin başarılı olması için çocukların engellilik durumları ve diğer bedensel farklılıklar hakkında bilgi edinme fırsatlarına ihtiyaçları vardır (Tavares, 2011). Kanıtlar, okula dahil olduğunu düşünen çocukların daha mutlu olduğunu, daha hızlı öğrendiğini ve sosyal olarak dışlanmış hissedenlere göre daha etkili sosyal beceriler geliştirdiklerini göstermektedir (Micklewright, 2002). Bu nedenle, kritik engelli çocukların ana sınıflarına sosyal katılımını arttırmak ve bu işbirliğine dayalı ve işbirliğine dayalı bir ortam gerektirmektedir (Kim, 2009). Çocuklara yönelik olumlu tutum, sosyal kabul ve akran etkileşiminin artması çocukların refahı, yaşam kalitesi ve sosyal gelişiminin önemli bileşenleridir (Cutts ve Sigafos 2001 ; Rillotta ve Nettlebeck 2007).

Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminin iyileştirilmesi için akran tutumlarını değiştirmeye yönelik oluşturulmuş müdahaleler incelenmiş, karşılaştırılmış ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Çocuklar ve gençler için etkili engellilik farkındalık programlarının ortak unsurları nelerdir?

Yöntem

İncelenen çalışmalar Google Scholar, Eric, Sage Journals gibi web tabanlı taranarak seçilmiştir. Veri tabanlarından saptanan çalışmalar a)deneysel b)tutum değiştirmeye yönelik c)eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiş olmak üzere 3 kritere göre elenmiş ve kalan 36 çalışma incelemeye dahil edilmiştir. Müdahale programlarının hedef kitlesini okulöncesi dönem çocukları, ilkokul, ortaokul, lise öğrencilerini, öğretmen adaylarını ve özel gereksinimli bireylerin bakıcıları oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 9-12'dir. Örneklem büyüklüğü ise 6 kişiden – 1509'a kadar değişiklik göstermektedir. Ortalama örneklem büyüklüğü 239'dur. Müdahale süreleri 45 dakikadan 8 haftaya kadar değişmektedir.

Bulgular

Müdahalelerin İçeriği

1.1 Kitap ve Hikaye Okuma

İncelenen çalışmaların engellilik durumlarıyla ilgili kitap-hikaye okuma ile engelli bireyler hakkında bilgilendirme, engelli bireylerin tanıtımı, yaşanan olumsuz durumlara değinilmiştir.

Meyer ve Ostrosky (2016) Amerika'da, Cameron ve Ruthland (2006)'da İngiltere'de, Martinez ve Carspecken (2007) İspanya'da, Adibsereshki, Tajrishi ve Mirzamani (2010) İran'da yaptıkları çalışmalarda okulöncesi ve ilkokul çocuklarına engellilik durumlarıyla ilgili hikayeler okunmuş ve sonrasında engellilerin yaşantısı ve karşılaşılan sorunlarla ilgili tartışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmaların sonunda müdahale öncesi ve sonrası tutumlarda anlamlı derecede artışlar tespit edilmiştir.

Sunum Yoluyla Bilgilendirme Eğitimleri

İncelenilen çalışmalarda müdahalelerin içerisinde engellilik durumlarını sunum yoluyla anlatma, karşılaşılan sorunların ve bu sorunların çözümlerinin aktarılması bulunmaktadır.

Krahe ve Alswasser (2006) Almanya'da yaptıkları çalışmada müdahale grubuna sunum yoluyla eğitim verip daha sonra engellilerle temas sağlamıştır. Rillotta and Nettleback (2007)

Avustralya'da çok oturumlu müdahale programı geliştirmiş ve oturumlarının 2.basamağında sunum yoluyla eğitim vermişlerdir. Reina ve ark; (2011) İspanya'da 6 günlük bir müdahale gerçekleştirmiş ve 1. Gün konferanslara yer vermişlerdir. Hunt ve Hunt (2004) Amerika'da, Panagiotou ve ark; (2008) Yunanistan'da, Stuart (2006) Amerika'da, Tavares (2011) Kanada'da, Campbell ve ark; (2003) Avustralya'da yaptıkları çalışmalarda programlarının bir bölümünde sunum yoluyla eğitime yer vermişlerdir. Çalışmaların tamamında sunum yoluyla bilgilendirmenin akran tutumlarında anlamlı artışlara sebep olduğu görülmüştür.

Sosyal Temas

İncelenilen çalışmalarda sosyal temas dahilinde; engelli akranlarla bir araya gelme, oynama, yemek pişirme, sohbet etme aktivitelerinin yanı sıra paralimpik sporcularla soru-cevap, tartışma gibi yöntemler kullanılmıştır.

Meyer ve Ostrosky (2016) Amerika'da, Krahe ve Alswasser (2006) Almanya'da, Barrett ve Randall (2004) İngiltere'de, Ison ve ark; (2010) Avustralya'da, Nettlebeck (2013) Avustralya'da, Marom ve ark; (2007) İsrail'de, Reina ve ark; (2011) İspanya'da, Armstrong (1987) Amerika'da, Campbell ve ark; (2003) Avustralya'da, Schulze (2003) Almanya'da yaptıkları çalışmalarda müdahalelerin bir basamağında engellilerle temasa yer vermişlerdir. Çalışmaların hepsinde sosyal temasın olumlu tutumları geliştirmede önemli etkilere sahip olduğu görülmüştür.

Simülasyonlar

İncelenilen çalışmalarda belirli bir engellilik durumunun simüle edilmesi ile empati yapabilme amaçlanmış ve bazı simülasyonlar kullanılmıştır. Göz bandı ile göz kapama, kulak tıkacı kullanma, tekerlekli sandalyede aktiviteler yapma, bariyerleri aşmaya çalışma gibi etkinliklerle simülasyon sağlanmıştır.

Pivik ve ark; (2002) Kanada'da, Nettlebeck (2013) Avustralya'da, Reina ve ark; (2011) İspanya'da, Clore ve McMillan (1972) Amerika'da, Chafin ve Peipher (1979) Amerika'da, Hutzler ve ark; (2006) İsrail'de, Panagiotou ve ark; (2008) Yunanistan'da, Wtson ve ark; (2004) Amerika'da yaptıkları çalışmalarda simülasyonlar kullanmışlardır. Çalışmalarda engelli bireylere yönelik tutumlarda artış gerçekleşmiştir. Ancak Simülasyon alıştırmalarının olumlu tutum değişikliğine yol açtığına dair çok az kanıt vardır, simülasyon etkinlikleri gerçeği yansıtmaması, empati yerine yanlış algı oluşturmaları, engellilerin yaşadıkları zorlukları yansıtmaması sebebiyle eleştirilmektedir (French,2007)

Video- Belgesel- Animasyon İzleme ve Fotoğraf Kullanımı

Çalışmalarda video, belgesel, animasyon gibi görsel kaynaklardan destek alınmıştır ve izleme bitimi tartışmalara yer verilmiştir.

Godeau ve ark; (2010) Fransa'da, Reina ve ark; (2011) Avustralya'da, Nettelbeck (2013) Avustralya'da, Westervelt ve ark; (1983) , Swaim ve Morgan (2001) Amerika'da, Stuart (2006) Amerika'da, Hazzard ve Baker (1982) Amerika'da, Adibsereshki ve ark; (2010) İran'da, Holtz ve Tessman (2007) Amerika'da, Watson ve ark; (2004) Amerika'da yaptıkları çalışmalarda diğer içeriklerin yanında engellilik durumları ve yaşanan sorunlarla ilgili videolar, belgeseller ve animasyonlara yer vermişlerdir. Çalışmalarda engellilere yönelik tutumlarda olumlu bir artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Westervelt ve ark; (1983) Amerika'da yaptıkları çalışmada engelli bireylerin fotoğraflarını gösterip katılımcıların fikirlerini almıştır. Daha sonra müdahale uygulanmış ve tutumlarda artış tespit edilmiştir.

Tiyatro, Kukla Şovu

Çalışmalarda engellilik durumlarıyla ilgili tiyatro ve kukla şovlarından da yararlanılmıştır.

Kim (2009) Kore'de engellilik durumuyla ilgili bir tiyatro şov ve sonrasında tartışma ile müdahale programı oluştururken, Stewart ve ark; (2007) Amerika'da şizofreni, demans gibi akıl hastalıklarını kukla şovu ile tanıtır, çocuklar ve akıl hastaları ile temas sağlamıştır. Lindsay ve ark; (2013) Kanada'da oyun sonrası engellilik durumlarının anlatıldığı bir tiyatro gösterisi kullanmışlardır. Çalışmalarda tiyatro ve kukla şovunun tutum artışını önemli derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özel Olarak Hazırlanmış Programlar

Çalışmalarda müdahaleler dönemlik ve ya yıllık olarak hazırlanmış proje veya özel programlarla da yürütülmüştür. Cicle Of Friends, Buddy Program, Feeling Free, Special Friends, Reaching Out gibi programlar dahil edilmiş ve programların içerisinde yukarıda bahsedilen yöntemler eklenmiştir.

Meyer ve Ostrosky (2016) Amerika'da yaptığı çalışma Special Friends programı ile yapılmıştır. Frederickson ve Turner (2003) İngiltere'de ve Barrett ve Randall (2004) İngiltere'de Circle Of Friends programını uygulamışlardır. Armstrong ve ark; (1987) Amerika'da Buddy Programı'nı, Stuart (2006) Amerika'da Reaching Out programını, Hazzard ve Baker (1982) Amerika'da Feeling Free programını uygulamışlardır. Programların ortak yönü birden fazla yöntemin bir arada kullanılmış olmasıdır ve hepsinde engelli akranlara karşı tutumlarda anlamlı artış bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmaların sonucunda uzun süreli müdahalelerin kısa süreli oranla tutumlarda daha olumlu artışlar oluşturduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların çoğu kısa süreli oturumlardan oluşmaktadır ve kısa süreli çalışmaların kalıcı davranış değişikliğini sağladığını iddia etmek doğru değildir. Çalışmalar incelendiğinde tutum değişikliğinde en fazla pozitif artış gösteren programların ortak bileşeni, birden fazla müdahale yönteminin

kullanılmış olmasıdır. Çalışmalarda çoğunlukla sunum, tartışma ve sosyal temasın kullanıldığı görülmüştür. Çalışmalarda birden çok müdahale tekniği kullanılmış olsa da her bir tekniğin etkileri ayrı ayrı ölçülemediği ve bu da hangi tekniğin tutum değiştirmede daha etkili olduğunu anlamayı sınırlandırmaktadır. Çalışmalar tüm eğitim ortamlarında uygulanabilir düzeydedir. Çalışmaların hepsinde tutumlarda olumlu artış tespit edilmiştir ve müdahalelerde yalnızca simülasyonlar eleştirilmektedir. Çalışmaların sonucunda takip testi uygulanan 6 çalışma bulunmaktadır. Çalışmalarda tutum değişikliğinin kalıcılığının takip edilmemesi sınırlılıklarındandır. Çalışmalarda uygulanan ön ve son testler yalnızca tipik gelişim gösteren çocukların tutumlarını ölçmüştür. Engelli bireyler açısından tutumlardaki değişikliğin görülüp görülmediğinin ölçülmemiş olması araştırmaları sınırlamaktadır.

Bu çalışmanın sınırlılıklarından biri tutum değişikliği için oluşturulmuş farkındalık programları genel bir bakışla incelenmiş olmasıdır. Çalışmalar incelenmiş ve sonuç olarak tüm programların olumlu artışa sebep olduğu bulunmuştur ancak olumlu artışlar arasındaki farkların belirlenip hangi müdahale programlarının daha etkili olduğunun anlaşılması için bu çalışmaların meta analizi ile daha derin ve kapsamlı bir şekilde karşılaştırma yapılması daha yararlı olacaktır. Ayrıca takip çalışmalarda müdahalelerin kalıcılığını ölçmek için takip testinin yapılmamış olması bu çalışmada tutum değişikliğinin kalıcılığının bilinmemesi sebebiyle sınırlılık oluşturmaktadır.

Öneriler

Çalışmalardan yola çıkarak etkili bir farkındalık müdahale programı için müdahalenin uzun süreli olması, görseller ve gösterilerle desteklenmesi, tiyatro ve kukla şov gibi dikkat çekici ve akılda kalıcı şovlara yer verilmesi ve engelli bireylerle kontrol dahilinde sosyal temasın kurulmasının sağlanması, program bitimi yalnızca müdahale uygulanan grubun değil engelli akranların da müdahale etkiliği hakkında görüşlerinin alınması da müdahalenin etkililiğinin anlaşılması açısından daha doğru sonuçlara ulaşmayı sağlar. Müdahale programlarının yalnızca bir gruba uygulanabilir değil mümkün olduğunca okul ve hatta ülke bazlı uygulanabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde, farklılıklara saygıya yer verilmeli ve toplumsal yaşamda karşılaşılabilecek engelli ve farklı gelişim gösteren bireylere davranışın toplum bazında iyileştirilmesini sağlayacak şekilde genel çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Adibsereshki, N., Tajrishi, M. P. ve Mirzamani, M. (2010) The effectiveness of a preparatory students programme on promoting peer acceptance of students with physical disabilities in inclusive schools of Tehran, *Educational Studies*, 36:4, 447-459, doi: 10.1080/03055690903425334
- Armstrong, R. W., Rosenbaum, P. L., & King, S. M. (1987) A randomized controlled trial of a 'buddy' programme to improve children's attitudes toward the disabled, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 1987, 29, s.327-336, doi: 10.1111/j.1469-8749.1987.tb02486.x
- Barrett, W. ve Randall, L. (2004) Investigating the circle of friends approach: Adaptations and implications for practice, *Educational Psychology In Practice*, 20:4, 353-368, doi: 10.1080/0266736042000314286
- Cameron, L. ve Ruthland, A. (2006) Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled, *Journal of Social Issues*, Vol. 62, No. 3, 2006, syf. 469-488, 10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x
- Campbell, J., Gilmore, L. ve Cuskelly, M. (2003) Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion, *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28:4, 369-379, doi: 10.1080/13668250310001616407
- Clore, G. L. ve Jeffery M. K. (1972) Emotional role playing, attitude change, and attraction toward a disabled person, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 23, No. 1, 105-111, doi: 10.1037/h0032867
- Chafin, P. ve Peipher, R. A. (1979) Simulated hearing loss: An aid to in-service education, *American Annals of the Deaf*, Vol. 124, No. 4 (August, 1979), pp. 468-471, <https://www.jstor.org/stable/44388320>
- Essler, V., Arthur, A. ve Stickley, T. (2006) Using a school-based intervention to challenge stigmatizing attitudes and promote mental health in teenagers, *Journal of Mental Health*, 15:2, 243-250, doi: 10.1080/09638230600608669
- Forlin, C. ve Cole, P. (1994). Attributions of the social acceptance and integration of children with mild intellectual disability, *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 19:1, 11-23, doi:10.1080/07263869400035071
- Frederickson, N., & Turner, J. (2003), Utilizing the classroom peer group to address children's social needs: An evaluation of the circle of friends intervention approach, *The Journal Of Special Education*, Vol. 36, No.3, syf: 234-245, doi: 10.1177/002246690303600404
- French, S. (1992) Simulation exercises in disability awareness training: A critique, *Disability, Handicap & Society*, 7:3, 257-266, doi: 10.1080/02674649266780261
- Gal, E., Schreur, N. ve Yeger, B. E. (2010) Inclusion of children with disabilities: teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special education*, vol 25 no 2 2010, <https://eric.ed.gov/?id=EJ890588>

- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C. (2010) Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study, *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol.36, no.4, syf: 236-242, doi: 10.1177/002246690303600404
- Haddock, G., Zanna, M. P. ve Esses, M. E. (1993) Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology* 1993, Vol. 65, No. 6, 1105-1118, doi: 10.1037/0022-3514.65.6.1105
- Hazzard, A. P., ve Baker, B. L. (1982), Enhancing children's attitudes toward disabled peers using a multi-media intervention, *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 3, 247-262, doi: 10.1016/0193-3973(82)90018-1
- Holtz, K. D. ve Tessman, G. K. (2007) Evaluation of a peer-focused intervention to increase knowledge and foster positive attitudes toward children with tourette syndrome, *J Dev Phys Disabil*, 19:531–542, doi: 10.1007/s10882-007-9042-z
- Hunt C. S. ve Hunt, B. (2004) Changing attitudes toward people with disabilities: Experimenting with an educational intervention, *Journal of Managerial Issues*, Vol. 16, No. 2 , syf. 266-280, doi: [10.1016/0193-3973\(82\)90018-1](https://doi.org/10.1016/0193-3973(82)90018-1)
- Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. ve Foy, L. (2010) 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings, *Developmental Neurorehabilitation*, 13:5, 360-368, doi: 10.3109/17518423.2010.496764
- Kim, B. J. (2009) A journey of change with a Big Blue Whale: a theatre-in-education (TIE) programme on disability and dilemmas in the inclusive classroom in Korea. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14:1, 115-131, doi: 10.1080/13569780802655848
- Krahe, B. ve Altwasser, C. (2006) Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention, *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 16: 59–69 (2006), doi: 10.1002/casp.849
- Lindsay, S., McPherson, A. C., Aslam, H., McKeever, P. ve Wright, V. (2012) Exploring children's perceptions of two school-based social inclusion programs: A pilot study, *Child Youth Care Forum* (2013), 42:1–18, doi: 10.1007/s10566-012-Maras, P. ve Brown, R. (2000) Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and nondisabled pers, *British Journal of Educational Psychology* (2000), 70, s.337-351, doi: 10.1348/000709900158164
- 9183-9
- Marom, M., Cohen, D. ve Naon, D. (2007) Changing disability-related attitudes and self-efficacy of Israeli children via the partners to inclusion programme , *International Journal of Disability, Development and Education*, 54:1, s.113-127, doi: 10.1080/10349120601149821
- Martinez, R. S., & Carspecken, P. (2007) Effectiveness of a brief intervention on latino children's social acceptance of peers with special needs, *Journal of Applied School Psychology*, 23:1, s.97-115, doi: 10.1300/J370v23n01_05
- Meyer, L. E. ve Ostrosky, M. M. (2016) Impact of an affective intervention on the friendships of kindergarteners with disabilities, *Topics in Early Childhood Special Education* 2016, Vol. 35(4) 200– 210, doi: 10.1177/0271121415571419
- Moore, C., Gilbreath, D. ve Mauiri, F. (1998). Educating students with disabilities in general education classrooms: A summary of the research. *Office of Special Education and Rehabilitative Services(ED)*, Washington, DC. <http://interact.uoregon.edu/wrrc/AKInclusion.html>
- Nowicki, E. ve Sandieson, R. (2002) A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49:3, s.243-265, doi: 10.1080/1034912022000007270
- Panagiotou, A. K., Evaggelidou, C., Doukeridou, A., Mouratidou, K. ve Koidou, E. (2008) Attitudes of 5th and 6th grade greek students toward the inclusion of children with disabilities in physical education classes after a paralympic education program, *European Journal of Adapted Physical Activity*, 1(2), s.31–43, <https://www.eujapa.upol.cz/pdfs/euj/2008/02/03.pdf>
- Pitre, N., Stewart, S., Adams, S., Bedard, T. ve Landry, S. (2007) The use of puppets with elementary school children in reducing stigmatizing attitudes towards mental illness, *Journal of Mental Health*, 16:3, s.415-429, doi:10.1080/09638230701299160
- Reina, R., Lopez, V., Jimenez, M., Calvo, G. T. ve Hutzler, Y., (2011) Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment, *International Journal of Rehabilitation Research* 2011, Vol 34 No 3, syf: 243-248, doi: 10.1097/MRR.0b013e3283487f49
- Rynders, J. E., Meyer, L. E., Vandercook, T. L., Colond, J. S. ve Olson, K. (1993) Improving integration outcomes for children with and without severe disabilities through cooperatively structured recreation activities: a synthesis of research. *The Journal of Special Education* vol. 26/no. 4/1993/pp. 386–407, doi: 10.1177/002246699302600404
- Stuart, H. (2006) Reaching out to high school youth: The effectiveness of a video-based antistigma program, *Can J Psychiatry*, Vol 51, No 10, 10.1177/070674370605101004
- Swaim, K. F. ve Morgan, S. B. (2001) Children's attitudes and behavioral intentions toward apeer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect?, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 31, No. 2, 2001, <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010703316365#Bib1>

Tavares, W. (2011) An evaluation of the kids are kids disability awareness program: Increasing social inclusion among children with physical disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 10:25–35, 2011, doi: 0.1080/1536710X.2011.546296

Wash, C. L. (2001) Disability attitudes for all latitudes. *Journal of Rehabilitation*; Jan-Mar 2001; 67, 1, <https://search.proquest.com/docview/236322865?pq-origsite=gscholar>

Watson, A. C., Otey, E., Westbrook, A. H., Qardner, A. L., Lamb, T. A., Corrigan, P. W. ve Fenton, W. S. (2004). Changing middle schoolers' attitudes about mental illness through education. *Schizophrenia Bulletin*, Vol. 30, No. 3, 2004, doi:10.1093/oxfordjournals.schbul.a007100

Öğretmen Adaylarının Mutluluk Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi, asliuzbas@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın başlıca amacı, öğretmen adaylarının mutluluk kavramına ilişkin algılarını ve mutluluk hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda katılımcıların mutluluğu nasıl algıladıkları, onları nelerin mutlu ettiği, mutluluklarına etki eden etmenlerin neler olduğu, kendilerini ne düzeyde mutlu hissettikleri ve onların bakış açısına göre mutlu bireyleri mutsuz bireylerden ayıran özelliklerin neler olduğu derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerine devam eden 20'si kadın 20'si erkek 40 üniversite öğrencisidir. Öğrencilerin yaşları 19 ile 24 arasında değişmektedir. Nitel araştırma desenine göre yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların mutluluğu özellikle sosyal ilişkiler bağlamında el aldıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Mutluluk, öğretmen adayları, nitel araştırma

Abstract

The purpose of this study is to evaluate teacher candidates' perceptions and opinions about happiness. In this respect, participants' opinions about the concept of happiness, the factors affecting their happiness, their happiness levels, and characteristics of the happiest people around them were examined. In this study, qualitative research methodology was used. The sample was consisted of 40 teacher candidates attending teacher education faculty in İzmir. The age of participants was ranged from 19 to 24. Data was collected through semi-structured interview technique. Data was analyzed by content analysis method. The findings revealed that majority of teacher candidates were perceived happiness as social relationships.

Keywords: Happiness, teacher candidates, qualitative research

Giriş

Mutluluk ya da günümüzde bilimsel alanyazında sıklıkla kullanılan şekliyle iyi-oluş, insanlık tarihi boyunca ele alınan eski bir kavram olmakla birlikte, kavramın psikoloji ve eğitim bilimleri alanında ampirik araştırmalar temelinde ele alınmasının görece kısa bir geçmişi olduğu söylenebilir. Özellikle pozitif psikoloji biliminin ortaya çıkmasıyla birlikte, psikolojik iyi-oluş ve yaşam doyumu gibi farklı kavramlar çerçevesinde bilimsel olarak araştırılmaya başlanmıştır (Ryan ve Deci, 2001; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Mutluluğa yönelik iki farklı bakış açısı olduğu görülmektedir: Hedonik mutluluk ve ödonomik mutluluk. Mutluluğun bu iki boyutu arasındaki farklılık, eski Yunan filozoflarından hedonizmi savunan Aristippos ve mutçuluğu savunan Aristo'ya kadar eskilere dayanır (Grenville-Cleave, B., 2012). Aristippos'a göre, yaşamın amacı hazzı en üst seviyeye çıkarmak ve memnuniyetsizlik ya da acıyı en aza indirmektir. Pozitif psikolojide hazzı yönelik iyi-oluş, o anda, saf ve basit olarak hazzı hissetmekten gelen mutluluğa işaret edecek şekilde kullanılır. Mutluluğu yalnızca duyuşal hazzı göre tanımlamanın güçlüklerinden biri, paradoksal olarak insanın bazı isteklerinin kısa vadede haz verseler de, uzun vadede onlar için iyi olmamasıdır (Ryan ve Deci, 2001). Mutluluğa ilişkin hedonik bakış, sübjektif ya da öznel iyi-oluş kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Ödonomik yaklaşımın en önemli temsilcisi Aristo'ya göre ise, yalnızca hazzı aramak bayağıdır. O, gerçek mutluluğun, iyi zaman geçirmekte değil, yapmaya değer bir şey yapmakta bulunacağına inandığından mutçuluğu savunmuştur. Ödonomik mutluluk, yaşamımızda anlam ve amaca sahip olmak, potansiyellerimizi geliştirmek ve bizden daha büyük bir şeylerin parçası hissetmekle elde edebileceğimiz mutluluğa işaret etmek için pozitif psikologlar tarafından kullanılan kapsamlı bir terimdir (Grenville-Cleave, B., 2012). Ödonomik bakış açısı, subjektif iyi-oluş yerine, psikolojik iyi-oluş olarak kavramsallaştırılmış ve çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmiştir (Ryff ve Keyes, 1995).

Subjektif iyi-oluş kavramını ele alan araştırmalar incelendiğinde, olumlu ve olumsuz duygulara ağırlık veren (Bradburn, 1969), özellikle pozitif duygulara odaklanan (Fredrickson, 2000) ve de olumlu-olumsuz duygularla birlikte yaşam doyumu kavramına yer veren (Diener, 2000) araştırmalara rastlanmaktadır. Bununla birlikte

sübjektif iyi-oluşun sadece olumlu ya da olumsuz duygulardan ibaret olmadığı, sübjektif yaşantı olarak kişinin yaşamına ilişkin bakış açısını da içine aldığına dair bir görüş birliği vardır. Bu üçüncü bileşen ise yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır. Olumlu ve olumsuz duygular iyi-oluşun duygusal bileşenlerini oluştururken, yaşam doyumu ise bilişsel yanını oluşturmaktadır. Sonuç olarak henonik bakış açısı çerçevesinde mutluluk, kişilerin olumlu duyguları sık, olumsuz ise duyguları az yaşamaları ve yaşamlarından yüksek doyum almaları olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Günümüzde, mutluluk, hedonik ve ödomonik iyi-oluş bileşenlerini içeren çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu bakış açısıyla uyumu olarak Ryan ve Deci (2001) iyi-oluşun optimal fonksiyonda bulunma ve yaşantılara işaret ettiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da, mutluluk kavramı bütünsel bir bakış açısı temelinde ele alınmıştır.

Mutluluğun bilimsel olarak ampirik çalışmalar bağlamında ele alınmasıyla birlikte, mutluluğu nelerin etkilediği ya da kimlerin daha mutlu olma eğiliminde oldukları üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Myers ve Diener (1995), mutlulukla ilgili bazı mitler olduğunu belirterek, derleme ve meta-analiz sonuçlarını bir araya getirmiş ve mutlulukla ilişkili olan değişkenleri açıklamışlardır. Onlara göre, yaş, cinsiyet, gelir düzeyi gibi değişkenler mutluluk üzerinde çok az etkilidir. Mutluluğu etkileyen en önemli değişkenler dört kategoride toplanabilir. Bunlar, bir kişinin içsel özellikleri (öz-saygı ve iyimserlik gibi), destekleyici nitelikteki yakın ilişkileri, günlük olayları nasıl yorumlayacaklarına yön veren kültürel bakış açıları, herhangi bir iş ya da aktiviteyle meşgul olmaları ve sosyal destek, yaşamda anlam ve umudu beraberinde getiren inanç sistemlerine sahip olmalarıdır. Benzer şekilde, Diener ve Seligman (2002), üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, çoklu değerlendirme araçlarını kullanarak, en mutlu katılımcıların özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçları en mutlu katılımcıların, daha iyi sosyal ilişkileri olduğunu ve olumlu duyguları olumsuz duygulara göre daha sıklıkla deneyimlediklerini bulmuştur. Fiziksel egzersiz, dini ritüeller ya da olumlu yaşam olayları gibi değişkenlerin mutluluk üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur.

Mutluluğun ölçülmesi

Mutluluk kavramının psikoloji alanında araştırılması ile birlikte mutluluğun ölçülmesine yönelik farklı yöntemler ve ölçme araçları geliştirilmiştir. Yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri doğrudan sormadır. Doğrudan sorulan sorular tek bir madde ya da çoklu maddelerden oluşabilmektedir (Veenhoven, 2012). Bu sorularda katılımcılara “herşeyi bir arada düşündüğünüzde yaşamınızda ne kadar mutlu olduğunuzu söylersiniz?” gibi sorular yönelmiştir. Diğer yandan, kendini-anlatma ölçeklerinin de mutluluk düzeyini ölçmek amacıyla sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Türkçe’ye de uyarlama çalışması yapılan ölçme araçlarından bazıları Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (Cenkseven, Ryff, 1989), Oxford Mutluluk Ölçeği (Hills ve Argyle, Doğan ve Sapmaz, 2012) ve Öznel Mutluluk Ölçeği’dir (Doğan ve Totan, Lyubomirsky ve Lepper,).

Mutluluk konusunu ele alan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Daha az sayıda araştırma ise nitel araştırmalar (Döş, 2013) ya da karma desen yöntemini kullanarak mutluluk kavramını ve katılımcıların mutluluk algılarını araştırmıştır (Demirci, 2017). Mutluluk ve psikolojik iyi-oluş gibi kavramlar ağırlıklı olarak Batı toplumlarında araştırılan kavramlar olup Türkiye’de yapılan çalışmaların, son yıllarda belirgin bir artış olmakla birlikte görece daha sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Kültürel unsurların etkili olduğu bir çalışma alanı olmasından dolayı (Bieda ve ark.2016; Oishi ve Gilbert, 2016), ve konuya ilişkin araştırmaların bireylerin mutluluğu nasıl algıladıklarına ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirme ihtiyacı bu çalışmanın başlıca dayanağını oluşturmaktadır.

Mevcut araştırmanın başlıca amacı, öğretmen adaylarının mutluluk kavramına ilişkin algılarını ve mutluluk hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda katılımcıların mutluluğu nasıl algıladıkları, onları nelerin mutlu ettiği, mutluluklarına etki eden etmenlerin neler olduğu, kendilerini ne düzeyde mutlu hissettikleri ve onların bakış açısına göre mutlu bireyleri mutsuz bireylerden ayıran özelliklerin neler olduğu derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmaya Dokuz Eylül Üniversitesi’nin Buca Eğitim Fakültesi’ne bağlı farklı programlara devam eden öğrenciler arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilen 20’si erkek, 20’si kadın 40 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilerin yaşları 19 ile 24 arasında değişmektedir. Öğrencilerin 10’u 1. sınıf, 10’u 2. sınıf, 10’u 3. sınıf ve 10’u 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin bölümlere göre seçiminde de maksimum çeşitlilik kriteri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler, Eğitim Fakültesi’nin Türkçe, Coğrafya, Tarih, Özel Eğitim, Fen, Matematik, Sınıf, İngilizce, Okul Öncesi, Resim-İş, Müzik ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinden seçilmiştir.

Veri toplama aracı

Nitel araştırma desenine göre yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında mutluluk ve iyi-oluş üzerine alanyazından yararlanılmıştır (Diener ve Seligman, 2002; Lyubomirsky ve Lepper, 1999; Veenhoven, 2012). Hazırlanan taslak görüşme sorularına uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Katılımcılara görüşme kapsamında beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşmeler yüz yüze yapılmış, görüşme esnasında katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrudan el ile yazılarak kaydedilmiştir.

Veri Analizi

Görüşmeden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Kodlamalar el ile yapılmış, elde edilen kodlardan temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların yanıtları doğrudan alıntılar yoluyla da aktarılmıştır. Sonuçlar tablolaştırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ilk soru mutluluk kavramını nasıl algıladıkları olmuştur. Katılımcıların bu görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar, tema ve kodları ile frekanslarına göre Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Mutluluk sizin için ne ifade ediyor?

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Kariyer	Para	11
	Başarı	7
	Üretmek	6
Sosyal İlişkiler	Aşk	6
	Aile ve arkadaşlar	20
	Başkalarını mutlu etmek	2
	Sevdiğini hissetmek	2
Günlük Aktiviteler	Sevdiği yemeği yemek	3
	Anı yaşamak	2
	Kendiyle kalmak	2
	Boş zaman aktiviteleri ile ilgilenmek	2
	Doğa ile iç içe olmak	5
	Dinlenmek	1
	Müzik dinlemek	3
	Spor yapmak	1
	Sanatsal uğraşlarla ilgilenmek	1
	Alışveriş yapmak	1
Kişisel Amaçlar	Beklentilerimin gerçekleşmesi	5
	İstediklerimi elde etmek	8
Maneviyat / Spritüel Yaşam	İnanç	2
	Denge	1
Kişisel özellikler	İyimserlik	2
	Huzur / Dinginlik	6
	İnsana değer vermek	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcıların mutluluk ile algıları 7 tema altında toplanmıştır. Yanıt verme sıklıklarına göre değerlendirildiğinde bu temalar, sosyal ilişkiler, kariyer, günlük aktiviteler, kişisel amaçlar, fiziksel sağlık, kişisel özellikler ve maneviyattır. Bu görüşme sorusuna yanıt veren üçüncü sınıf öğrencisi bir kadın katılımcının yanıtı aşağıda sunulmuştur:

«Mutluluk bir insanın yüzündeki gülümsemenin mimarı olmaktır. Bir insanı gülerken görmek ve bunun sizin sayenizde olması dünyanın en güzel duygularından olabilir...» (K3.21)

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen ikinci soru, onları nelerin mutlu ettiğidir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar, tema, kod ve frekanslarına göre Tablo 2’de sunulmuştur. Tabloda görüldüğü üzere, katılımcıları mutlu eden etmenler 6 tema altında toplanmıştır. Bu temalar yanıt verme sıklığına göre, sosyal ilişkiler, kariyer, günlük aktiviteler, yaşamda amaç ve anlam ve fiziksel sağlıktır. Bu görüşme sorusuna yanıt veren dördüncü sınıf öğrencisi bir kadın katılımcının yanıtı aşağıda sunulmuştur:

«Seçtiğim meslekte, kariyerimde iyi yerlere gelmek ve bu süre zarfı içinde sevdiğim yanımda olması beni mutlu eder. Özellikle yapacağım işten doyum almayı çok istiyorum, bunun beni çok mutlu edeceğini düşünüyorum.» (K4.22)

Tablo 2: Sizi mutlu eden şeyler nelerdir?

Tema	Kod	f
Kariyer	Başarılı olmak	8
	Para kazanmak	6
	Üretmek	4
	Kariyer yapmak	2
	İş doyumunu elde etmek	2
Sosyal İlişkiler	Sevdiklerimin yanımda olması	17
	Ailemle olmak	11
	Samimi ilişkiler kurmak	3
	Başkalarına yardımcı olmak	2
	Yeni insanlarla tanışmak	1
	Sevdiğini hissetmek	7
	Romantik ilişkiler kurmak	5
	Sevdiklerimin sürpriz yapması	4
Sevdiklerimin mutlu olması	1	
Günlük Aktiviteler	Gezmek-görmek	3
	Rahatlatıcı aktiviteler yapmak	1
	Müzik dinlemek	3
	Yürüyüş yapmak	5
	Spor yapmak	4
	Alışveriş yapmak	2
	Yemek yemek	6
	Uyumak	2
Yaşamda Amaç ve Anlam	İşlerin yolunda gitmesi	3

	Kilo vermek	1
	Kendimi güvende hissetmek	1
	Hayata anlam katmak	1
	İyi-ahlaklı birey olmak	1
Fiziksel Sağlık	Sağlıklı olmak	3

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen üçüncü soru yapılandırılmış bir sorudur. Katılımcılara mutluluk üzerinde etkisi olduğu düşünülen etmenler sunulmuş ve bu faktörler arasında hangilerinin kendi mutlulukları üzerinde etkili olduğunu önem sırasına göre belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılara sunulan faktörler, aile ilişkileri, arkadaş ilişkileri, romantik ilişkiler, akademik hayat, beden sağlığı, ekonomik durum, manevi hayat, sosyo-kültürel çevre, kariyer ve hobilerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre, mutluluğa etki eden en önemli faktörler sırasıyla, aile ilişkileri (f=30), beden sağlığı (f=23), romantik ilişkiler (f=18), arkadaş ilişkileri (f=16), manevi hayat (f=9), akademik hayat (f=8), ekonomik durum (f=8), kariyer yaşamı (f=5), sosyo-kültürel çevredir (f=5), Hobiler yanıtını mutluluğu etkileyen en önemli faktörler arasında değerlendiren hiçbir katılımcı olmamıştır.

Katılımcılara yukarıda belirtilen sorunun devamı niteliğinde bir soru daha yöneltilerek, bu faktörlerin mutlulukları üzerinde nasıl etkili olduğunu açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar tema, kod ve frekanslarına göre Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Mutluluğa etki eden faktörlerle ilgili nedenler

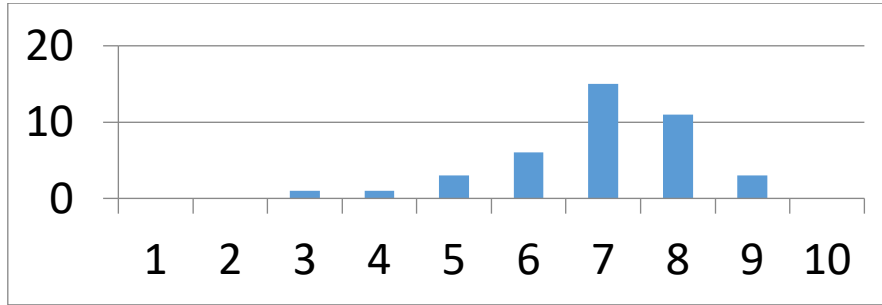
<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Aile	Aile birliği / desteği	11
	Ailenin mutluluğuna verilen önem	7
	Aile bireylerinin koşulsuz kabulü	3
Arkadaşlar	Kişiyeye değer katması	5
	Sosyal hayata eğlence katması	3
	Dertleri paylaşmak	4
Romantik İlişkiler	Aile kurmak	4
	Sevilen kişiyle birlikte olmak	4
	Boşluk hissini gidermesi	1
	Rahatlamış hissetmeyi sağlaması	3
Ekonomik Durum	İsteklerini gerçekleştirme	4
	Mutluluğun tamamlayıcısı olması	2
Kariyer	Geleceğe yön vermesi	3
	Öğrenmenin iyi hissettirmesi	4
	Statü sahibi olmak	2
	Çevre edinmek	2
Maneviyat / Spiritüel yaşam	Sorunlarla başa çıkma gücü	1
	Değer ve inançlara bağlılık	1
	Hayata yön vermesi	2
	İyi hissettirmesi	2

	Herşeyin başında gelmesi	2
Beden Sağlığı	Beden sağlığının olmazsa olmaz yönü	12
	Sağlık sorunlarının mutluluğu engellemesi	9
Sosyo-Kültürel Çevre	Özgürleştirilmesi	2
	Huzur vermesi	2

Tablo 3’de görüldüğü üzere, katılımcılar özellikle aile birliği ve desteğinden dolayı aileyi, beden sağlığının olmazsa olmaz bir koşul olmasından dolayı beden sağlığını; aile kurma ve sevilen kişiyle birlikteliği sağladığı için romantik ilişkileri; kişiye değer katmasından dolayı arkadaş ilişkilerini; hayata yön vermesi ve iyi hissettirmesinden dolayı manevi hayatı; isteklerini gerçekleştirmelerini mümkün kıldığı için ekonomik durumu; geleceğe yön vermesi ve öğrenmenin iyi hissettirmesinden dolayı kariyer yaşamını ve özgürleştirmesinden dolayı sosyo-kültürel çevreyi mutluluklarına etki eden etmenler olarak seçmişlerdir.

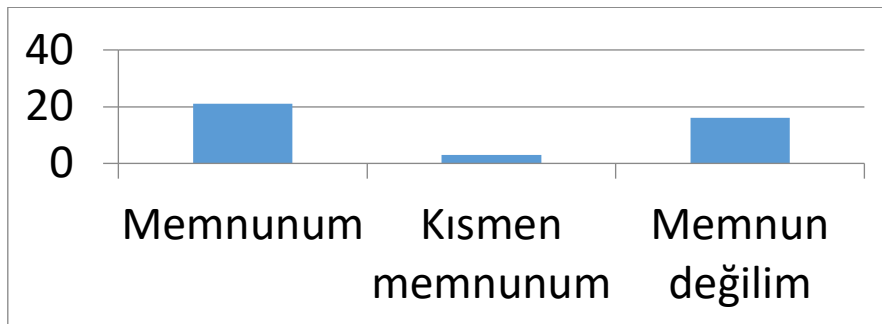
Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen dördüncü soru birbirini izleyen üç sorudan oluşmuştur. Bunlardan ilki yapılandırılmış bir soru olup, halihazırdaki mutluluk seviyelerine 1 ile 10 arasında değişen bir puan vermeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Şekil 1’de sunulmuştur. Katılımcıların mutluluklarına verdikleri puanlar arasında frekansı en yüksek olan 7 puanıdır. On dört katılımcı mutluluğuna 7 puan verirken, 11 katılımcı 8 puan, 7 katılımcı 6 puan, 3 katılımcı 5 puan, iki katılımcı 9 puan ve birer katılımcı ise 3 ve 4 puan vermiştir.

Şekil 1. Katılımcıların mutluluk seviyelerine verdikleri puanlar



Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen dördüncü soru kapsamındaki bir diğer yapılandırılmış soru ise bir önceki soruda mutluluklarına verdikleri puandan memnun olup olmadıklarıdır. Elde edilen yanıtlar Şekil 2’de sunulmuştur. Katılımcıların 20’si halihazırda kendilerini verdikleri mutluluk puanlarından memnun olduğunu, 19’u memnun olmadığını, biri ise kısmen memnun olduğunu belirtmiştir.

Şekil 2. . Mutluluk puanları hakkındaki düşünceler



Araştırma kapsamında katılımcılara dördüncü sorunun son alt sorusu olarak açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve daha mutlu olmaları önündeki engeller sunulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar tema ve frekanslarına göre Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Mutluluğun önündeki engeller

Temalar	f
---------	---

Kariyer süreci	2
Gelecek kaygısı	1
Beden imajı ile ilgili sorunlar	1
Sınav kaygısı	1
Aile özlemi	1
Boşluk hissi	1
Belirsizlikler	2
Sorunlarla baş etme becerileri	1
Kontrol edilemeyen durumlar	2

Tablo 4’de görüleceği üzere, katılımcıların mutluluklarının önündeki engeller olarak en sık olarak belirttikleri etmenler, kariyer süreci (f=2), belirsizlikler (f=2) ve kontrol edilemeyen durumlardır (f=2).

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen son açık uçlu soru, mutlu insanların başlıca özelliklerinin neler olduğudur. Yanıtlar tema, kod ve frekanslarına göre Tablo 5’de sunulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre başarılı insanların başlıca özellikleri 6 tema altında toplanmıştır. Bunlar yanıt verme sıklığına göre kişisel özellikleri, sosyal ilişkileri, kariyer yaşamları, fiziksel sağlıkları, ekonomik durumları ve manevi yaşamlarıdır.

Tablo 5. Mutlu insanların özellikleri

<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Kariyer	Başarılı olanlar / statü sahibi olanlar	14
	Üretken olanlar	1
Sosyal İlişkiler	Sosyal olanlar	17
	Seven ve sevilenler	3
Kişisel Özellikleri	İyimser olanlar	10
	Olumlu bakış açısına sahip olanlar	5
	Sahip olduklarının değerini bilenlerdir	2
	Öz-saygısı / özgüveni yüksek olanlar	9
	Zorluklarla baş etme becerilerine sahip olanlar	2
	Gerçekçi olanlar	2
	Yardımsaver olanlar / Başkalarını düşünenler	4
	Hayatta anlam bulanlar	2
Fiziksel Sağlık / Görünüm	Sağlıklı olanlar	6
	Fiziksel görünümü iyi olanlar	1
Ekonomik Durum	Ekonomik koşulları iyi olanlar	3
Maneviyat	Manevi hayatı gelişmiş olanlar	1
	Vicdan duygusuna sahip olanlar	1

Bu görüşme sorusuna yanıt veren, ilk ikisi erkek ve ikinci sınıf öğrencisi olan, üçüncüsü ise kadın ve birinci sınıf öğrencisi olan üç katılımcının yanıtı doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

«Yanımda sevdiği insanlar olanlar, sevdiği işlerle uğraşanlar mutlu insanlardır.» (E2.20)

«Mutlu insanlar hayata karşı pozitifdir. Kötü bir olay yaşadıklarında iyi yanlarını görüp daha kolay toparlayabilirler durumu. Mutsuz insanlar daha karamsardır. Zor durumları daha zor atlattırlar.» (E2.21)

«Mutlu insanlar olumsuzluklardan ziyade olumlu tarafa odaklanırlar, bardağın dolu tarafına bakarlar. Elindekilerin kıymetini bilen insanlar mutlu insanlardır. Başkalarına faydalı olan kişiler mutlu insanlardır.» (K1.19)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerine devam eden üniversite öğrencilerinin mutluluğa ilişkin algı ve görüşlerini değerlendirmektir. Çalışmadan elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin mutluluğu ağırlıklı olarak sosyal ilişkiler bağlamında ele aldıklarını, aile ve arkadaşlarla kurulan olumlu ilişkileri mutluluk kavramı ile ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğretmen adaylarını mutlu eden yaşantıların başında sevilen kişilerle iyi ilişkiler kurmak gelmektedir. Eğitim ve kariyer alanında başarılı olmak da mutlu eden başlıca yaşantılar arasında yer almaktadır. Öğretmen adaylarının mutluluklarına etki eden faktörler sırasıyla aile ilişkileri, fiziksel sağlık, romantik ilişkiler ve arkadaş ilişkileri olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının kendi mutluluk seviyelerini değerlendirmek üzere sorulan soruya verdikleri yanıtlar ise onların mutluluk seviyelerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı bu mutluluk seviyesinden memnun olduklarını belirtirken, yaklaşık olarak yarıya yakını daha mutlu olmak istediklerini belirtmişlerdir. Son olarak, öğretmen adaylarının mutlu bireyleri, mutlu olmayan bireylerden ayıran özellikleri, iyi sosyal ilişkilere sahip olmak, başarılı olmak ile iyimserlik ve olumlu bakış açısı gibi bireysel özelliklere sahip olmak şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, mutluluk ve iyi-oluş üzerine alanyazında yer alan araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Lyubomirsky, King, ve Diener (2005), mutluluğun yaşamda hangi alanlardaki başarı ile ilişkili olduğunu inceledikleri çalışmada, konu ile ilgili çok sayıda kesitsel, boylamsal ve deneysel çalışmayı derlemişlerdir. Araştırma bulguları mutlu insanların daha az mutlu olan insanlarla karşılaştırıldığında başlıca üç yaşam alanında daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu alanlar, iş, ilişkiler ve sağlıktır. Diener ve Seligman'ın (2002) üniversite öğrencileri ile yürüttükleri «Very Happy People» başlıklı çalışmalarında mutluluk ve iyi oluşu değerlendirmeye yönelik çoklu değerlendirme araçlarını kullanmışlar ve bu ölçeklerden en yüksek puanı alan % 10'luk dilimdeki katılımcıların özelliklerini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları, tek bir değişkenin mutluluk için yeterli olduğu sonucuna varmışlardır, bu değişken de sosyal ilişkilerdir. Mevcut araştırma bulguları da katılımcıların pek çok farklı soruya verdikleri yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda, mutluluk üzerinde en çok katkı yapan değişkenin sosyal ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında, mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, ekonomik durumun mutluluk üzerindeki etkisinin diğer etmenlerle kıyaslandığında göreceli olarak daha az etkili olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bu bulgu da, para ve mutluluk ilişkisini ele alan önceki araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Diener & Biswas-Diener, 2002).

Araştırmadan elde edilen bulgular aynı zamanda mutluluk alanının önemli araştırmacılarından Lyubomirsky'nin (2001) «Why Are Some People Happier Than Others» başlıklı, mutlu bireyleri diğerlerinden ayırt eden özellikleri ele aldığı çalışmasında ortaya koyduğu sonuçlarla da benzerlik göstermektedir. Lyubomirsky'ye göre cinsiyet, yaş, gelir düzeyi vb özelliklerin mutluluk üzerindeki etkisi önemsiz denebilecek kadar azdır. Önemli olan bireylerin yaşadıkları olayları algılama biçimleri ve bu olaylara verdikleri tepkileri içeren bilişsel ve motivasyonel süreçlerdir. Mevcut çalışma kapsamında dördüncü sınıf öğrencisi bir kadın katılımcının verdiği yanıt bu bakış açısını destekler niteliktedir: «Mutsuz insan yoktur, mutlu olmayı istemeyen insan vardır diye düşünüyorum. Niye? Mutsuzluk insanın hayata bakışıyla ilgili bir durum. Mutsuzluğun içinde bile mutlu edecek bir şey bulursun.. Ayıran özellikler ise, mutlu insanlar mutlu olacak şeyleri görüyorlar. En kötü şeylerin içinde bile güzel olan şeyleri görüyorlar.»

Öneriler

Bu çalışma üniversite öğrencilerin oluşan bir çalışma grubunda bireylerin mutluluk algılarını incelemiştir. İleride yapılacak çalışmaların çocuklar, ergenler, yetişkinler ve yaşlılar gibi farklı gelişimsel düzeylerdeki bireylerin mutluluk algılarını incelemesi önerilmektedir. Bu şekilde, mutluluk algılarında gelişimsel dönemlere göre farklı algılamaların olup olmadığı, varsa hangi boyutlarda farklılıkların olduğunun araştırılması mümkün olacaktır.

Ayrıca mutluluk algısı ve mutluluk düzeyini incelemeye yönelik çalışmaların düzenli ve sistematik olarak yapılmasının yıllara göre farklı yaşlardaki bireylerin mutluluk anlayış ve düzeylerini takip etmek bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Pek çok alanda olduğu gibi, mutluluğu araştırmaya yönelik ileride yapılacak

araştırmalarda da karma araştırma desenine dayalı çalışmaların yapılmasının daha zengin veriler sağlamak bakımından yararlı olacağı söylenebilir.

Kaynaklar

- Bieda, A., Hirschfeld, G., Schnfeld, P., Brailovskaia, J., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2016, June 20). Universal Happiness? Cross-Cultural Measurement Invariance of Scales Assessing Positive Mental Health. *Psychological Assessment*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/>
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Demirci, İ., & Ekşi, H. (2018). Keep Calm and Be Happy: A Mixed Method Study from Character Strengths to Well-being. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(2), s.279–330.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, s.34-43.
- Diener E. (1984). Subjective well-being. *Psychol Bull*, 95, s.542-75.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? *Soc Indic Res*, 57, 119-169.
- Diener, E., & Seligman, M.E.P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), s.81-84.
- Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). Oxford mutluluk leği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin üniversite ğrencilerinde incelenmesi. *Dşnen Adam Psikiyatri ve Nrolojik Bilimler Dergisi*, 25, s.297-304.
- Doğan, T. ve Totan, T. (2012). Translation and validation of the Turkish subjective happiness scale. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 1(1), s.23-31.
- Dş, i. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), s.266-280.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, Volume 3(1),
- Grenville-Cleave, B. (2012). *Introducing positive psychology: A practical guide*. London: Icon Books.
- Hills P, Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Pers Individ Diff*, 33, s.1073-1082.
- Lyubomirsky, S. ve Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Soc Indic Res*, 46, s.137-155.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), s.803-855.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why Are Some People Happier Than Others? The Role of Cognitive and Motivational Processes in Well-Being. *American Psychologist*, 56(3), s.239-249.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who Is Happy? *Psychological Science*, 6(1), s.10-19.
- Oishi, S., & Gilbert, E. A. (2016). Current and future directions in culture and happiness research. *Current Opinion in Psychology*, 8, 54–58
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 141–66.
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff C. D., Keyes CLM. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 69, 719–27.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Akış Yaşantısı Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi, asliuzbas@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Magyarodi ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Akış Yaşantısı Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak, psikolojik danışman adaylarından oluşan bir çalışma grubunda geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümüne devam eden 284 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 18 ile 29 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akış Yaşantısı Ölçeği ve PERMA Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin iki faktörlü yapısının mevcut veri seti ile doğrulandığını göstermiştir. Diğer yandan ölçeğin Türkçe formu, orijinal formundan farklı olarak 20 madde yerine 12 madde içermektedir. Ölçeğin faktör yüklerinin .35 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerlik çalışması sonuçları Akış Yaşantısı Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları ile PERMA toplam ve hayata bağlanma alt ölçek puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ölçeğin alt ölçekler ve toplam ölçek için hesaplanan içsel tutarlılık güvenirlilik katsayıları sırasıyla .92, .83 ve 91 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, araştırma bulguları Akış Yaşantısı Ölçeği'nin Türkçe formunun psikometrik özelliklerini destekleyici niteliktedir. Ölçme aracı, üniversite öğrencilerinin akış deneyimlerini ölçmek amacıyla kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Akış yaşantısı, geçerlik, güvenirlilik

Abstract

The purpose of this study is to adapt Flow State Questionnaire (Magyarodi et al., 2013) to Turkish, and to investigate its validity and reliability in a sample of Turkish school counselor candidates. The sample consisted of 284 Guidance and Counseling bachelor students. The age of participants ranged from 18 to 29. Flow State Questionnaire and PERMA-Profiler were used to collect data. Findings from the confirmatory factor analysis provided evidence for the two-factor flow state model. On the other hand, Turkish version of the scale consisted of 12 items instead of 20 items. These factors are balance between challenges and skills, and absorption in the task. Factor loadings ranged from .35 to .91. The results of convergent validity yielded that Flow state total and subscale scores were positively correlated with PERMA-Profiler total scale and engagement subscale scores. The internal consistency coefficients of subscales and total scale were .93, .83 and .91 respectively. To conclude, this study provided preliminary support for the psychometric properties of the Turkish version of the Flow State Questionnaire. Therefore, the scale can be used for measuring flow experiences in Turkish university students.

Keywords: Flow state, validity, reliability

Giriş

Akış yaşantısı ya da bir diğer adıyla optimum deneyim, pozitif psikoloji alanının öncü isimlerinden Csikszentmihályi (2017, s. 20) tarafından akış teorisi çerçevesinde tanımlanan bir kavramdır. Kavram, bireylerin çevrelerindeki her türlü uyarıcıyı göz ardı etmek suretiyle bir görevin akışına kendilerini tamamen kaptırdıkları bir deneyime işaret etmektedir. Akış yaşantısı, aynı zamanda psikolojik iyi-oluşun temel bileşenlerinden biri olarak kavramsallaştırılmaktadır (Seligman, 2012).

Akış, subjektif bir yaşantı olup, kişinin bir göreve tam olarak kendisini verdiği, diğer uyarıcıları göz ardı ederek bu zorlu ama başarılabilir nitelikteki aktiviteye tam olarak konsantre olduğu bir durumdur (Csikszentmihályi, Abuhamdeh & Nakamura, 2005). Akış yaşantısı herhangi bir dışsal ödül elde etmek amacıyla değil, tamamen kişinin kendisi için yaptığı aktivitelere işaret etmektedir. Bu yaşantılar kişilerin boş vakitleri yerine bir işle ya da ilgi duydukları bir aktivite ile meşgul oldukları sırada deneyimlenmek eğilimindedir (Csikszentmihályi & LeFevre, 1989).

Akış yaşantısı, «herhangi bir yüksek zorluk durumuna karşılık gelen eşit ve yüksek düzeyde beceri, net bir amaç, geribildirim alınması, durumun kontrol altında olması, dikkatin odaklanması, öz-bilinç kaybı, zaman algısının

değişmesi ve etkinliğin sonucunda haz alınmasına ilişkin bireyin ifade ettiği bilinç hali» olarak da tanımlanmaktadır (Sahranç, 2007). Bir yaşantının, akış yaşantısı olarak deneyimlenmesi için bazı özelliklerin gözlenmesi beklenmektedir. Bu özellikler, bireylerin net amaçlarının olması, aktiviteyle ilgili beceri düzeyleri ile işin zorluk düzeyinin dengeli olması, odaklanmış bir dikkat/konsantrasyon gerektirmesi, aktivite üzerinde bir kontrol duygusuna sahip olunması, aktivite esnasında öz bilinç kaybı, derhal geribildirim alınması, zaman algısındaki değişim ve ototelik deneyimdir. Ototelik deneyim, gelecekte bir fayda beklentisi olmaksızın, tek ödülü kendisi olan aktivite anlamına gelmektedir (Csíkszentmihályi, 2017, s. 107).

Akış yaşantısı ile ilgili yapılan tanım ve kavramsallaştırmalar üç öğenin özellikle önemli olduğunu göstermektedir. Bunlar, herhangi bir aktiviteye kişinin kendisini kaptırması, bu aktivite esnasından kişinin son derece gayretli ve ilgili olması ve içsel olarak motive olmasıdır (Bakker, 2008). Akış deneyiminin daha önce tanımlanan ve yukarıda üç başlık altında özetlenen bu belirleyici özellikleri farklı bilimsel araştırmalarca ele alınmıştır. Akış yaşantısının özellikle sporcular ve sanatçılar ile yapılan bilimsel araştırmalarda ve iş yaşamına odaklanan araştırmalarda ele alınan bir kavram olduğu görülmektedir (Moneta, 2012). Bunun yanında farklı düzeylerdeki eğitim kademelerinde akış yaşantısını ve etkilerini ele alan çok sayıda araştırma yapılmıştır (Ada ve ark., 2018).

Akışın Ölçülmesi

Akış yaşantısının kavramsallaştırılmasını takiben yapının ölçülmesi amacıyla son yıllarda nitel ve nicel yöntemleri içerecek şekilde farklı değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Akış yaşantısı temelinde, Csíkszentmihályi'nin (2017, s. 22) satranç oyuncularını, dansçılar, dağcılar ve cerrahlar gibi katılımcılarla yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı olarak kavramsallaştırılmış ve beceri ve zorluk dengesi ile somut amaçlar gibi temel bileşenleri belirlenmiştir.

Akış yaşantısını ölçmek üzere geliştirilen ilk yöntemlerden biri Yaşantı Örnekleme Yöntemi'dir (Csíkszentmihályi, Larson ve Prescott, 1977). Bu yöntemde katılımcılardan günlük yaşamlarında deneyimledikleri aktiviteleri değerlendirmeleri ve o aktiviteyi yaparken ne hissettiklerini çevrimiçi olarak değerlendirmeleri istenmektedir. Akış yaşantısını ölçmek amacıyla kullanılan nitel ölçme araçları incelendiğinde, tek başına görüşme tekniği (Hefferon ve Ollis, 2006) ve gözlemsel tekniklerle birlikte görüşme tekniğinin (Seifert ve Hedderson, 2010) kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu nitel ölçme araçları akış yaşantısının duruma özgü özelliklerini ve kültürel unsurları anlamak bakımından önemli katkılar sağlamıştır. İzleyen yıllarda akış yaşantısını değerlendirmeye yönelik aktivite-temelli farklı kendini-anlatma ölçekleri geliştirilmiştir. Bu ölçme araçlarının özelliği katılımcıların spesifik bir aktivite esnasında ya da aktivite sonrasında akış yaşantılarını ölçecek şekilde hazırlanmış olmalarıdır (Choi ve Kim, 2004; Jackson ve Marsh, 1996). Bu aktiviteler, iş, spor, boş zaman ya da insan ve bilgisayar etkileşimi gerektiren aktiviteler gibi farklı durumları içerebilmektedir. Aktivite temelli bu akış ölçeklerinin bazıları tek boyutlu iken bazıları çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Çok boyutlu ölçme araçlarında beceri ve zorluk dengesi, geribildirim, amaçlar ve işe yoğunlaşma gibi alt boyutların yer aldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Magyarodi ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Akış Yaşantısı Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak, psikolojik danışman adaylarından oluşan bir çalışma grubunda geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Türkçe'ye kazandırılması amaçlanan bu ölçme aracının psikolojik danışman adayları yanında üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi-oluşu ve psikolojik iyi-oluşun bileşenlerinden biri olarak akış yaşantılarını incelemeye yönelik araştırmalarda yararlanılması beklenmektedir.

Yöntem

Katılımcılar: Araştırmanın çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümüne devam eden 204'ü kadın, 77'si erkek, 3'ü ise cinsiyetini belirtmeyen 284 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 18 ile 29 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları:

Akış Yaşantısı Ölçeği (Magyarodi ve ark., 2013): Ölçek, Csíkszentmihályi tarafından betimlenen akış yaşantısını, başlıca özellikleri açısından değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir ölçektir. Bu özellikler, zorlayıcı bir görev ve beceri dengesi ile diğer uyarıcıları göz ardı etmek suretiyle tam olarak işe konsantre olmayı içermektedir. Ölçek 20 maddeli ve iki faktörlü olup 5'li Likert tipidir. İlk faktör olan Denge 11 madde, ikinci faktör olan İşe Yoğunlaşma 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısı açıklayıcı faktör analizi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayıları alt boyutlar için .92 ve .90 olarak bulunmuştur.

PERMA Ölçeği (Demirci ve ark., 2017): Butler ve Kern (2016) tarafından geliştirilen ve Demirci ve arkadaşları (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan PERMA Ölçeği, Martin Seligman'ın beş boyutlu iyi oluş yapısını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu boyutlar Olumlu Duygular, Bağlanma, Olumlu İlişkiler, Anlam ve Başarı olarak tanımlanmaktadır. Ölçek her bir boyutta 3 madde olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 10'lu Likert tipindedir. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa katsayısı .91 olarak bulunmuş olup, alt ölçekler için hesaplanan katsayılar .61 ile .81 arasında değişmektedir.

İşlem Yolu: Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında öncelikli olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevirilmiş ve her iki dile hakim olan alandan üç öğretim üyesine uzman görüşü almak üzere sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler sonrasında ölçek maddelerine son hali verilerek ölçeklerin uygulaması gerçekleştirilmiştir.

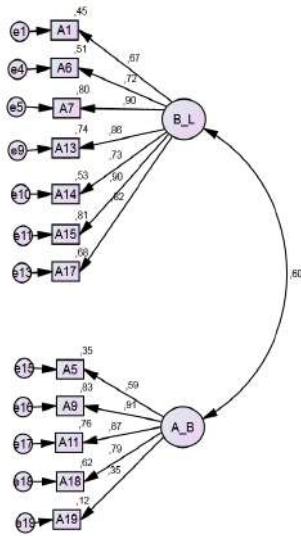
Uyarlama çalışması yapılan ölçek aktivite-temelli bir kendini anlatma ölçeği olmasından dolayı, bu çalışmada ölçek uygulaması sınav sonrasında gerçekleştirilmiştir. Aktivite olarak sınav yaşantısının seçilmesinde ise seçilen grubun eğitim alanlarının niteliği ile Türkiye'de yapılan önceki çalışmalar (Sahranç, 2007) referans olarak alınmıştır.

Veri Analizi: Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Veri analizleri SPSS 23.00 ve AMOS 22.0 programları kullanılarak yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde maksimum benzeşiklik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin ilk uygulanması sonucu veri setinin 20 maddelik ve iki faktörlü mevcut ölçek yapısını doğrulamadığı görülmüştür ($\chi^2/sd = 3.828$, GFI=.810, CFI=.802, RMSEA=.100). Bu durumda programın önerdiği modifikasyonlar incelenmiştir. Maddelerin içerikleri kapsam olarak değerlendirildikten sonra, programın modifikasyon önerileri doğrultusunda 8 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin 12 maddelik ve iki boyutlu son şeklinin kabul edilebilir uyum değerleri verdiği görülmüştür ($\chi^2/sd = 2.640$, GFI=.926, CFI=.961, RMSEA=.076). Ölçeğin faktör yüklerinin .35 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iki boyutu arasındaki korelasyon katsayısı ise .60 olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Akış Yaşantısı Ölçeği'nin 12 Maddeli ve İki Boyutlu Türkçe Versiyonunun Birinci Düzey Dfa Path Diyagramı

Ölçüt Bağımlı Geçerlik

Ölçüt bağımlı geçerlik kapsamında Akış Yaşantısı Ölçeği'nin alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile PERMA Ölçeği'nin Hayata Bağlanma ve toplam ölçek puanları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Elde edilen korelasyon katsayılarının .48 ile .64 arasında değiştiği ve iki ölçeğin toplam ve alt ölçek puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur ($p < .001$). Sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Akış Yaşantısı Ölçeği Toplam ve Alt Ölçek Puanları ile PERMA Hayata Bağlanma Alt Ölçeği ve Toplam Ölçek Puanı Arasındaki Korelasyonlar

	PERMA Hayata Bağlanma	PERMA Toplam
Akış-Denge	.480*	.526*
Akış-İşe Yoğunlaşma	.615*	.627*
Akış-Toplam	.602*	.638*

* p < .001

Güvenirlilik

Ölçeğin içsel tutarlılığını değerlendirmek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayıları Denge ve İşe Yoğunlaşma alt ölçekleri ve toplam ölçek için sırasıyla .93, .83 ve .91 olarak bulunmuştur.

Betimleyici İstatistikler

Araştırma kapsamında, katılımcıların Akış Yaşantısı ve PERMA Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları ile minimum ve maksimum puanlarına ilişkin değerler de hesaplanmıştır. Ayrıca her bir ölçekten alınan puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir.

Tablo 2. Akış Yaşantısı ve PERMA Ölçeği'nden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	X	Ss	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Akış-Denge*	24.159	5.462	8.00	35.00	-.584	-.002
Akış-İşe Yoğunlaşma*	16.070	4.029	5.00	25.00	-.226	-.590
Akış-Toplam*	40.229	8.387	15.00	59.00	-.357	-.266
PERMA Hayata Bağlanma**	21.004	5.059	6.00	30.00	-.689	-.069
PERMA Toplam**	101.264	23.056	27	138	-.875	.527

*: n=284, **:n=272

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı Magyaródi ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Akış Yaşantısı Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlayarak, psikolojik danışman adaylarından oluşan bir çalışma grubunda geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin iki faktörlü yapısının mevcut veri seti ile doğrulandığını göstermiştir. Diğer yandan ölçeğin Türkçe formu, orijinal formundan farklı olarak 20 madde yerine 12 madde içermektedir. Ölçeğin içerdiği madde sayısı ile ilgili olarak elde edilen farklı sonuçlar orijinal ölçeğin geliştirme çalışmasında kullanılan yapı geçerliği yönteminin farklılığı ile açıklanabilir. Ölçek geliştirme çalışmasında araştırmacılar ölçek yapısını açılımlayıcı faktör analizi ile

incelemiş, doğrulayıcı faktör analizi yöntemini kullanmamışlardır. Bu çalışmada ise ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği ile ilgili olarak elde edilen farklı sonuçlar, orijinal ölçek geliştirme çalışması ile mevcut uyarlama çalışmasında ölçek uygulaması için seçilen aktivite farklılıklarına göre de açıklanabilir. Ölçek geliştirme çalışmasında katılımcılar çevrimiçi Tetris oyunu sonrası ölçekleri yanıtlamışlardır. Mevcut çalışmada ise ölçek uygulaması sınav sonrasında yapılmıştır. Aktivite olarak sınav uygulamasının seçilmesinin gerekçesi, Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan benzer bir ölçek olarak Durumsal Akış Ölçeği'nin de (Sahraç, 2007) benzer bir popülasyon kullanarak sınav yaşantısını seçmesi ve bu yaşantının katılımcıların genel yaşantıları ile uyumlu olmasıdır. Bilgisayar oyunu gibi bir aktivite, üniversite dönemindeki bireylerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları bakımından, sınav yaşantısından farklı bir deneyime yol açabilir. Bu bakımdan gerek yapı geçerliği kapsamında seçilen analiz yöntemi gerekse uygulama öncesi için seçilen aktivitenin farklılığı elde edilen bulgulardaki farklılığı açıklayabilir.

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerlik çalışması sonuçları da ölçeğin geçerliğini desteklemiştir. Korelasyon analizi bulguları, Akış Yaşantısı Ölçeği'nin Denge ve İşe Yoğunlaşma alt ölçekleri ve toplam ölçek puanları ile PERMA Ölçeği'nin Hayata Bağlanma ve toplam ölçek puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu bir yandan uyarlama çalışması yapılan ölçeğin geçerliğine destek sağlarken, aynı zamanda akış yaşantısı ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkilere ilişkin kuramsal alanyazını da desteklemektedir (Seligman, 2012).

Son olarak ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında içsel tutarlılığı incelenmiştir. Elde edilen içsel tutarlılık katsayılarının oldukça yüksek değerler verdiği ve orijinal ölçek geliştirme çalışmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Magyaródi ve ark., 2013). Sonuç olarak elde edilen bulgular ışığında Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Akış Yaşantısı Ölçeği'nin 12 maddelik ve iki boyutlu Türkçe formunun psikolojik danışman adaylarından oluşan bir çalışma grubunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Ölçek, üniversite öğrencilerinin akış yaşantılarını değerlendirmeye yönelik çalışmalar ile psikolojik iyi-oluşlarını değerlendirmeye yönelik betimsel çalışmalarda kullanılabilir. Ayrıca ölçek psikolojik iyi-oluşu arttırmaya yönelik pozitif psikoloji müdahaleleri gibi deneysel çalışmalarda da bir ölçüm aracı olarak kullanılabilir.

Öte yandan ölçeğin faktör yapısının Güzel Sanatlar Fakültesi ya da Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri bölümü öğrencileri gibi farklı özelliklerdeki katılımcılarla incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Ada, E. N., Çetinkalp, Z. K., Altıparmak, M. E. ve Aşçı, F. H. (2018). Flow Experiences in Physical Education Classes: The Role of Perceived Motivational Climate and Situational Motivation. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2): s.114-120.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72, s.400-414.
- Butler, J. ve Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profil: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), s.1-48.
- Choi, D., & Kim, J. (2004). Why people continue to play online games: In search of critical design factors to increase customers' loyalty to online contents. *Cyberpsychology and Behavior*, 7, s.11-24.
- Csikszentmihályi, M. (2017). Akış: Mutluluk Bilimi (Çev. B. Satılmış). Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Csikszentmihályi, M., Abuhamedh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598-608). New York: Guilford Publications.
- Csikszentmihályi, M., Larson, R., & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, (3), s.281-294.
- Csikszentmihályi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, s.815-822.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D. ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA Ölçeği Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), s.60-77.
- Hefferon, K. M., & Ollis, S. (2006). 'Just clicks': an interpretive phenomenological analysis of professional dancer's experience of flow. *Research in Dance Education*, 7(2), s.141-159.
- Jackson, S.A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18 (1), s.17-35.
- Magyaródi, T., Nagy, H., Soltész, P., Mózes, T. ve Oláh, A. (2013). Psychometric properties of a newly established flow state questionnaire. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(2), s.89-100.

Moneta, G. B. (2012). Opportunity for creativity in the job as a moderator of the relation between trait intrinsic motivation and flow in work. *Motivation and Emotion*, 36, s.491–503.

Sahranç, Ü. (2007). Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seifert, T., & Hedderson, C. (2010). Intrinsic motivation and flow in skateboarding: An ethnographic study. *Journal of Happiness Studies*, 11, 277-292.

Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.

Lisans Düzeyinde Süpervizyon Alan Psikolojik Danışman Adayları için Etkili Süpervizör Davranışlarının İncelenmesi

Dr. Betül Meydan

Ege Üniversitesi, betul.meydan@ege.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, a) psikolojik danışman adayları için etkili süpervizör davranışlarını belirlemek ve b) süpervizör davranışlarının psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını yordamadaki rolünü incelemektir. Çalışma, Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki yedi üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersine kayıtlı 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Süpervizyon Ölçeği-Kısa Formu (SÖ-K) ve demografik bilgi formuyla elde edilen veriler betimsel istatistikler ve aşamalı çoklu doğrusal regresyon analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular, süpervizörün a) süpervizyon süreci hakkında geribildirim verebilecekleri bir ortam sağlamasının, b) psikolojik danışma becerilerini ve davranışlarını geliştirecek geribildirim vermesinin ve c) başlarda yeni becerileri denemenin zor olduğu konusunda anlayış göstermesinin etkili süpervizör davranışlarının başında geldiğini göstermiştir. Bununla birlikte, SÖ-K'nun alt ölçeklerinden elde edilen puanların psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarının istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve toplam varyansın yaklaşık % 52'sini açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: psikolojik danışman adayı, süpervizör, süpervizör davranışları, süpervizyon.

Abstract

The purpose of this study was to a) identify the effective supervisor behaviors for counselor trainees and b) examine the role of supervisor behaviors on counselor trainees' perspectives regarding effective supervision. Participants consisted of counselor trainees enrolled in Individual Counseling Practice course in the guidance and counseling undergraduate program of seven public universities in Turkey, during the fall semester of the 2017-2018 academic year. Data were collected through Supervision Scale-Short Form (SS-S) and demographic information form and analyzed with descriptive statistics and the stepwise multiple regression analysis. Results indicated that the most common effective supervisor behaviors were a) to create an environment which counselor trainees give feedback about supervision process, b) to give feedback about counseling skills and behaviors, and c) to be tolerant of practicing new counseling skills in counseling sessions. Moreover, the results of the stepwise multiple regression analysis demonstrated that the subscales of SS-S significantly predicted counselor trainees' perspectives regarding effective supervision and accounted for approximately 52 % of the total variance.

Keywords: counselor trainee, supervisor, supervisor behaviors, supervision.

Giriş

Psikolojik danışman eğitiminde psikolojik danışman adaylarının deneyimledikleri psikolojik danışma uygulamaları ve süpervizyon süreci mesleki gelişimleri açısından önemli bir role sahiptir. Etkili süpervizyon süreci süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının öğrendikleri psikolojik danışma beceri ve müdahalelerini uygulamalarına, danışanlarına nitelikli psikolojik yardım sunmalarına, psikolojik danışma özyeterliklerinin güçlenmesine, kendi iyilik hallerini korumalarına ve profesyonel meslek elemanı kimliği kazanmalarına fırsat vermektedir (Bernard ve Goodyear, 2009; Falender ve Shafranske, 2004; Haynes, Corey ve Moulton, 2003).

Süpervizyonun etkililiğinin belirlenmesinde pek çok değişken rol oynamaktadır. Bununla birlikte, süpervizyon sürecinin etkin role sahip iki tarafı olarak süpervizör ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayının süpervizyonun etkililiğinin belirlenmesinde rolleri büyüktür. Örneğin; *süpervizyon alan psikolojik danışman adayının* süpervizyon amaçlarının ve süpervizyondan beklentilerinin süpervizyon sürecinin başında belirlenmesi (Bernard ve Goodyear, 2009; Bordin, 1983; Holloway, 1995) ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayının süpervizyonda kendini açabilmesi (Knox, 2015; Ladany, Hill, Corbett ve Nutt, 1996) süpervizyonun etkililiğinin belirleyicilerindendir. Psikolojik danışman adayı gibi süpervizyon sürecinin diğer tarafı olan *süpervizör* de süpervizyonun etkililiğinin belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır. Süpervizörün becerileri, müdahaleleri,

geribildirimleri, odağı, tarzı, davranışları, kişisel ve mesleki özellikleri süpervizyonun etkililiğinin belirlenmesinde süpervizöre ilişkin değişkenlerden bazılarıdır (Watkins, 1997).

Süpervizyonun etkililiğinin belirlenmesinde süpervizörün özellikleri ve davranışları değerlendirildiğinde, alanyazında bu konuda yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin; Worthington ve Roehlke (1979), süpervizör ve ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmada süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için hangi süpervizör davranışlarının süpervizyonu etkili hale getirdiğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Sonuçlar, etkili süpervizyonun en temel belirleyicilerinin güçlü süpervizyon ilişkisi, yapılandırılmış süpervizyon ortamı, süpervizörün yönlendirici olması ve özellikle ilk psikolojik danışma oturumlarına ilişkin süpervizörün nasıl oturum yapılacağını ve becerilerin nasıl kullanılacağını anlatması olduğunu göstermiştir. Bir başka araştırmada (Britt ve Gleaves, 2011) süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyondan memnuniyetini yordamada süpervizörün kişisel ve mesleki özelliklerinin rolü incelenmiştir. Sonuçlar, süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyondan memnuniyetini belirlemede süpervizörün içtenliğinin, süpervizyon ilişkisi kurma çabasının, mesleki duruşunun ve nitelikli ve nicelik açısından yeterli geribildirim vermesinin kritik öneme sahip olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Ladany, Mori ve Mehr (2013) tarafından yapılan araştırmada süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörün bağımsızlığı destekleyici olmasının, güçlü süpervizyon ilişkisi kurmaya çalışmasının, eleştiri ve tartışmaya açık olmasının, destekleyici olmasının etkili süpervizyon için gerekli süpervizör davranışları olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Diğer yandan, süpervizörün süpervizyon alan psikolojik danışman adayının mesleki ve kişisel gelişimini engelleyici davranışlar göstermesinin, danışanı kavramsallaştırma sürecinde uygun olmayan yönlendirmeler yapmasının, yeterli süpervizyon bilgi ve becerisine sahip olmamasının süpervizyonun etkisiz olarak algılanmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Özetle, yapılan çalışmalar süpervizör davranışlarının süpervizyonun etkili olarak algılanmasında önem taşıdığını göstermiştir. Özellikle ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adayları ile yapılmış çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde, süpervizörün öğretici ve yönlendirici olmasının, nicelik açısından doyurucu ve nitelikli geribildirim vermesinin ve destekleyici süpervizyon ilişkisi kurulmasının psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algıları üzerinde önemli bir role sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkiye’deki süpervizyon alanyazını incelendiğinde, yapılan çalışmaların son yıllarda hatırı sayılır şekilde artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Doğrudan süpervizör davranışları ve özelliklerinin psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını belirlemedeki rolüne odaklanmalar da bazı araştırmaların içerisinde süpervizör davranışları ve özelliklerine yönelik bulgular olduğu görülmektedir. Örneğin; Aladağ (2014) lisans öğrencilerinin süpervizörlerin eleştiriye açık, esprili, açık yürekli, güvenilir, anlayışlı olmalarının ve süpervizyon tarzlarını açıklamalarının olumlu ve geliştirici süpervizör özellikleri olarak algılandığını ve bu süpervizör özelliklerinin lisans öğrencilerinin süpervizyondan memnuniyetlerini arttırdığını bulmuştur. Atik (2017) tarafından yapılan araştırmada sonuçlar, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinden ağırlıklı olarak yönlendirici, destekleyici, bilgilendirici ve anlayışlı olmalarını beklediklerini göstermiştir.

Amaç

Türkiye’de yapılan çalışmaların sonuçları süpervizyonun etkililiğinin belirlenmesinde bazı süpervizör davranışlarının önem taşıdığını göstermiştir. Ancak, hangi süpervizör davranışlarının psikolojik danışman adayları tarafından etkili süpervizör davranışı olarak betimlendiği ve süpervizör davranışlarının psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını belirlemedeki rolü henüz doğrudan araştırmalara konu olmamıştır. Oysaki, süpervizyonun etkililiğinin belirlenmesinde süpervizör davranışları ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının değerlendirmeleri oldukça kıymetlidir. Türkiye’de psikolojik danışman yetiştirmede temel rolün lisans düzeyinde verilen psikolojik danışman eğitimi olduğu düşünüldüğünde, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için süpervizyonun etkililiğinin belirlenmesinde hangi süpervizör davranışlarının ön plana çıktığının araştırılmasına ihtiyaç olduğu açıktır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bu çalışmanın amacı, a) psikolojik danışman adayları için etkili süpervizör davranışlarını belirlemek ve b) süpervizör davranışlarının psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını yordamadaki rolünü incelemektir. Böylece, bu çalışmanın lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için etkili süpervizör davranışlarının ortaya çıkarılmasını sağlayarak lisans düzeyinde süpervizyon veren süpervizörlere ve etkili süpervizyon konusunda çalışma yapacak araştırmacılara ışık tutacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını yordamada süpervizör davranışlarının rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın bağımlı değişkeni psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algıları ve bağımsız değişkeni süpervizör davranışlarıdır.

Katılımcılar

Bu araştırmada önceden belirlenmiş ölçütlere uygun katılımcıların araştırmaya katılması amaçlanmıştır (Patton, 1990) ve buna uygun olarak katılımcıların belirlenmesi için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye’de 60’ın üzerinde psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Atlası, 2019). Bu programlar içerisinde derslerin içeriği benzer olsa da uygulamalarda bazı farklılıklar olabilmektedir. Örneğin, yapılan bir araştırmada (Aladağ ve Kemer, 2016), bazı lisans programlarında Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde psikolojik danışman adaylarının gördükleri danışan sayılarının, türlerinin, aldıkları süpervizyonun türünün ve kimden aldıklarının farklılaşabildiği ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılıkların süpervizyonun etkililiği üzerindeki rolü dikkate alındığında, bu araştırmanın kapsamına dönem boyunca en az bir gerçek danışanla psikolojik danışma oturumları yürüten ve aynı süpervizörden süpervizyon alan psikolojik danışman adayları dâhil edilmiştir. Dolayısıyla, çalışmanın katılımcılarını Türkiye’nin çeşitli bölgelerindeki yedi üniversitede Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersine kayıtlı araştırmaya katılmaya gönüllü 4. sınıf öğrencileri (n= 404) oluşturmuştur. Katılımcıların 289’u (% 71.5) kadın ve 115’i (% 28.5) erkektir. Yaşları 20-37 arasında değişen katılımcıların yaş ortalamaları 21.80’dir (ss=1.21). Katılımcıların üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nden 24 (% 6), Gazi Osmanpaşa Üniversitesi’nden 27 (% 6.7), Ege Üniversitesi’nden 75 (% 18.6), Pamukkale Üniversitesi’nden 140 (% 18.6), Çukurova Üniversitesi’nden 45 (%11.2), Anadolu Üniversitesi’nden 43 (% 10.7) ve Gazi Üniversitesi’nden 49 (% 12.2) psikolojik danışman adayları araştırmaya katılmıştır. 2017-2018 öğretim yılı güz dönemi boyunca Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında 136 (% 33.8) psikolojik danışman adayları bir danışana; 195 (% 48.5) psikolojik danışman adayları iki danışana; 46 (% 11.4) psikolojik danışman adayları üç danışana ve 25 (% 14.2) psikolojik danışman adayları dört ve üstü danışana psikolojik danışma yardımı sunmuştur. Dönem boyunca 52 (% 33.8) psikolojik danışman adayları beş ve daha az süpervizyon oturumuna katıldığını; 142 (%36.4) psikolojik danışman adayları altı-10 süpervizyon oturumuna katıldığını; 183 (% 46.9) 11-15 süpervizyon oturumuna katıldığını ve 13 (% 3.4) 16 ve üstü süpervizyon oturumuna katıldığını belirtmiştir. Süpervizyon türleri incelendiğinde, 13 (% 3.2) psikolojik danışman adayları bireysel süpervizyon aldığını; 15 (% 3.7) psikolojik danışman adayları akran süpervizyonu aldığını; 206 (% 51.1) psikolojik danışman adayları grup süpervizyonu aldığını; 10 (% 2.5) psikolojik danışman adayları hem bireysel hem de süpervizyonu aldığını; 67 (% 16.6) psikolojik danışman adayları hem bireysel hem de grup süpervizyonu aldığını; 22 (% 5.5) psikolojik danışman adayları hem akran hem de grup süpervizyonu aldığını ve 70 (% 17.4) psikolojik danışman adayları ise üç süpervizyon türünde de süpervizyon aldığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Süpervizyon Ölçeği-Kısa Formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Aşağıda kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Süpervizyon Ölçeği-Kısa Formu (SÖ-K): Süpervizyon hizmetinin etkililiğini ve süpervizör davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan ölçek Worthington ve Roehlke (1979) tarafından geliştirilmiş; Worthington (1984) tarafından revize edilmiş ve Denizli (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçeğin birinci kısmında süpervizyon hizmetinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan üç madde bulunmaktadır. İkinci kısımda ise süpervizör davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Ölçeğin kısa formu 14 maddeden ve *Teknik Yardım*, *Destek* ve *Sürecin Kullanımı* olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, 1 (*süpervizörümün davranışını asla tanımlamıyor*) ile 5 (*süpervizörümün davranışını mükemmel tanımlıyor*) arasında değişen beş noktalı Likert tipi bir derecelendirme üzerinde puanlanmaktadır. Ölçeğin ilk kısmında yer alan üç madde puanlamaya katılmamakta, süpervizörün etkililiğine ilişkin genel bir bilgi edinmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Teknik Yardım alt ölçeğinden alınan yüksek puan, süpervizörün psikolojik danışman adayının teknik becerilerini geliştirmeye yönelik etkili davranışlar gösterdiğini; Destek alt ölçeğinden alınan yüksek puan, süpervizör ile süpervizyon alan psikolojik danışman adayları arasında güçlü bir süpervizyon ilişkisi olduğunu ve Sürecin Kullanımı alt ölçeğinden alınan yüksek puan, süpervizörün süpervizyon sürecini etkili müdahaleler, teknikler, geribildirimler vb. kullanarak yürüttüğünü göstermektedir. SÖ-K’nın tümü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .87; Teknik Yardım alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .58; Destek alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .87 ve Sürecin Kullanımı alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .63 olarak bulunmuştur (Denizli, 2010). Bu araştırmanın verilerinden elde edilen puanlar için SÖ’nin tümüne ait hesaplanan iç tutarlık katsayısı .94; Teknik Yardım alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .81; Destek alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .91 ve Sürecin Kullanımı alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık katsayısı olarak .71 belirlenmiştir.

Demografik Bilgi Formu: Demografik bilgi formu iki kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; a) psikolojik danışman adayının cinsiyetine, yaşına ve üniversitesine ilişkin kişisel bilgilerin elde edildiği kısım ve b) psikolojik danışman

adayının dönem boyunca gördüğü danışan sayısına, katıldığı süpervizyon oturumu sayısına, süpervizyon türüne ve süpervizyonun etkililiğine yönelik algısına ilişkin bilgilerin elde edildiği kısımdır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini elde etmek için öncelikle Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı olan üniversitelere Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersini veren öğretim üye/elemanlarına (süpervizörlere) araştırmanın amacı ve veri toplama sürecinin nasıl ilerleyeceği konusunda açıklamaların yer aldığı bir e-posta gönderilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan süpervizörlere veri toplama araçları posta aracılığıyla gönderilmiştir. Psikolojik danışman adayları süpervizörler tarafından araştırmanın amacı, ölçekleri nasıl yanıtlayacakları ve verilerin gizliliği hakkında bilgilendirilmiştir. Veri toplama araçları araştırmaya katılmaya gönüllü psikolojik danışman adaylarına süpervizörler tarafından süpervizyon oturumlarının son haftasında sınıf ortamında uygulanmıştır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Araştırmanın tüm verilerinin toplanması süreci iki hafta devam etmiştir. Veri toplama araçları araştırmacıya posta aracılığıyla süpervizörler tarafından geri gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada psikolojik danışman adaylarının kişisel ve mesleki özelliklerini betimlemek ve etkili süpervizör davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Bununla birlikte, psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını yordamada süpervizör davranışlarının rolünü belirlemek amacıyla aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler, SPSS 23.0 ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Psikolojik Danışman Adaylarının Süpervizör Davranışlarına Yönelik Puanlamalarına Ait Bulgular

Araştırmada, SÖ-K'da yer alan maddelere ilişkin psikolojik danışman adaylarının puanlamalarının ortalamaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Psikolojik Danışman Adayları Tarafından Puanlanan Süpervizör Davranışlarının Ortalamaları

Maddeler	Ortalama
Süpervizyondan Memnuniyet	5.80
Süpervizör Yeterliliği	5.94
Süpervizyonun Psikolojik Danışma Yapma Yeterliliğini Geliştirmeye Katkısı	5.57
Teknik Yardım	
2. Belirli müdahale teknikleri ya da değerlendirme tekniklerine ilişkin size literatür ya da kaynak sağladı.	3.79 (4.)
4. Süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki ilişkiyi psikolojik danışma ilkelerini göstermek için kullandı.	4.04 (2.)
5. Vakaları kavramlaştırmanıza yardımcı oldu. Danışanlarınıza ilişkin ortak bir kavramlaştırma oluşturmanız için sizinle birlikte çalıştı.	3.94 (3.)
14. Ön görüşmelerdeki becerilerinizi geliştirmenize yardımcı oldu.	4.05 (1.)
Destek	
1. Sizinle uyumlu bir ilişki kurdu.	4.17 (2.)
6. Yeni bir psikolojik danışman olarak öz güveninizi geliştirmenize yardımcı oldu.	4.12 (3.)
7. Yeni beceriler denemenin başlarda zor geldiğini fark etmenize yardımcı oldu.	4.18 (1.)
8. Sizin güçlü yönlerinizi değerlendirmenize yardımcı oldu.	3.91 (4.)

9. Yeri geldiğinde size duygusal destek verdi.	3.81 (5.)
10. Süpervizörünüz, kendi psikolojik danışma tarzınızı oluşturmanızı sağlayacak belirli psikolojik danışman davranışları öğretti.	3.77 (6.)
11. Kendi psikolojik danışma tarzınızı bulmanız için sizi cesaretlendirdi.	3.69 (7.)

Sürecin Kullanımı

3. Size, “yardımcı olan” psikolojik danışman davranışları konusunda uygun geribildirimler verdi.	4.25 (2.)
12. Her süpervizyon oturumunun en az 45 dakikası psikolojik danışmanlık hakkında ve/veya danışan hakkında tartışarak geçti.	3.95 (3.)
13. Süpervizörünüz, süpervizyon süreci hakkında geribildirim verilebilecek bir ortam sağladı.	4.32 (1.)

Tablo 1 incelendiğinde, psikolojik danışman adaylarının en yüksek ortalamayla etkili buldukları ilk üç süpervizör davranışının süpervizörün a) süpervizyon süreci hakkında geribildirim verebilecekleri bir ortam sağlaması, b) psikolojik danışma becerilerini (özellikle ön görüşme becerilerini) ve psikolojik danışman davranışlarını geliştirecek geribildirim vermesi ve c) yeni becerileri başlarda denemenin zor olduğu konusunda anlayış gösterip destek vermesi olduğu görülmüştür.

Psikolojik Danışman Adaylarının Süpervizyonun Etkililiğine İlişkin Algılarını Yordamada Süpervizör Davranışlarının Rolünün İncelenmesine Ait Bulgular

Ön Analizler

Aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizine geçmeden önce analizin varsayımları (normallik, çoklu doğrusal bağlantılılık ve otokorelasyon) kontrol edilmiştir. Öncelikle, veri setindeki kayıp değerler incelenerek veri seti temizlenmiş ve araştırmanın analizleri 387 psikolojik danışman adayından elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Ardından, süpervizör davranışları değişkeninin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Bu incelemede süpervizör davranışları değişkeninin basıklık ve çarpıklık katsayılarının kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Çoklu doğrusal bağlantılılık varsayımı için Süpervizyon Ölçeği'nin alt ölçekleri arasındaki ilişki ve tolerance ve VIF değerleri incelenmiştir. Alt ölçekler arasındaki ilişki .90'ın altında olduğu için ve VIF değerleri 10'dan küçük, tolerans değerleri .10'dan büyük olduğu için (Hair ve diğ., 2010; Keith, 2015) çoklu doğrusal bağlantılılık sorunu olmadığı sonucuna varılmıştır. Otokorelasyonun test edilmesi için Durbin-Watson değeri incelenmiştir. Durbin-Watson katsayısı ($d=.98$), 1 ile 3 arasında bir değer olduğu için (Field, 2009) otokorelasyon olmadığı görülmüştür. Yapılan ön analizler aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının karşılandığını göstermiştir.

Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine yönelik algılarını yordamada süpervizör davranışlarının rolünün incelenmesi amacıyla yapılan aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Süpervizör Davranışlarının Psikolojik Danışman Adaylarının Süpervizyonun Etkililiğine Yönelik Algılarını Yordama Düzeyi

Değişken N=387	Çoklu R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	B	Standart Hata	β	t	p
(Sabit)					1.6	.24		6.66	.000
Teknik Yardım	.67	.45	.45	318.39	.26	.01	.67	17.84	.000*
(Sabit)					1.18	.23		5.10	

Teknik Yardım					.15	.02	.39	6.55	.000*
Destek	.71	.50	.05	31.94	.08	.01	.36	6.16	.000*
(Sabit)					.74	.25		2.96	.003**
Teknik Yardım					.09	.03	.25	3.71	.000*
Destek					.06	.01	.30	5.00	.000*
Sürecin Kullanımı	.72	.52	.02	17.93					.000*

*p<.001 **p<.01

Tablo 3 incelendiğinde, Teknik Yardım, Destek ve Sürecin Kullanımı puanlarının psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve toplam varyansın yaklaşık % 52'sini açıkladığı görülmüştür. Bununla birlikte, Teknik Yardım, Destek ve Sürecin Kullanımı puanlarının psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını olumlu yönde yordadığı sonucuna varılmıştır. Regresyon eşitliğine ilk sırada giren değişken Teknik Yardım puanları olmuştur, $R^2 = .45$, Düzeltilmiş $R^2 = .45$, $F_{(1, 385)} = 318.39$, $p < .001$. Bu değişken tek başına varyansın % 45'ini açıklamıştır. Regresyon eşitliğine ikinci sırada giren değişken Destek puanları olmuştur, $R^2 = .50$, Düzeltilmiş $R^2 = .50$, $F_{(1, 384)} = 31.94$, $p < .001$. Bu değişken tek başına varyansın % 5'ini açıklamıştır. Regresyon eşitliğine üçüncü ve son sırada giren değişken Sürecin Kullanımı puanları olmuştur, $R^2 = .02$, Düzeltilmiş $R^2 = .52$, $F_{(1, 383)} = 17.93$, $p < .001$. Bu değişken tek başına varyansın % 2'sini açıklamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada psikolojik danışman adayları için etkili süpervizör davranışlarını belirlenmiş ve süpervizör davranışlarının psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını yordamadaki rolü incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, psikolojik danışman adaylarının en yüksek ortalamayla etkili buldukları ilk üç süpervizör davranışının süpervizörün a) süpervizyon süreci hakkında geribildirim verebilecekleri bir ortam sağlaması, b) psikolojik danışma becerilerini (özellikle ön görüşme becerilerini) ve psikolojik danışman davranışlarını geliştirecek geribildirim vermesi ve c) yeni becerileri başlarda denemenin zor olduğu konusunda anlayış gösterip destek vermesi olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, süpervizör davranışlarının psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir yordayıcı olduğu; dahası, alt ölçekler arasında Teknik Yardım alt ölçeğinin psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını yordamada istatistiksel olarak en güçlü yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Destek ve Sürecin Kullanımı alt ölçeklerinin ise psikolojik danışman adaylarının süpervizyonun etkililiğine ilişkin algılarını yordamada istatistiksel olarak anlamlı birer yordayıcı oldukları belirlenmiştir.

Etkili süpervizör davranışları açısından araştırmanın bulguları incelendiğinde, bu araştırmanın bulguları ile alanyazındaki araştırma bulgularının (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Britt ve Gleaves, 2011; Meydan ve Denizli, 2018; Vannucci ve diğ., 2016; Worthington ve Roehlke, 1979) tutarlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, gelişimsel süpervizyon modellerine göre (Loganbill, Hardy ve Delworth, 1982; Ronnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg, 1981) ilk kez süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişim özellikleri incelendiğinde, Türkiye'de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında dördüncü sınıfta okumakta olan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda değerlendirilme ve psikolojik danışma oturumlarında performans kaygılarının yüksek olduğu, süpervizöre bağımlı oldukları ve ilgi beklentilerinin yüksek olduğu, mesleki (güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin) farkındalıklarının deneyimli adaylara göre daha düşük olduğu, süpervizörden bilgi almaya ve yönlendirilmeye yönelik yüksek ihtiyaç duydukları, uygulamalarında kendilerine ve psikolojik danışma becerilerine odaklı oldukları ve süpervizyon ortamında yapılandırmaya ve olumlu geribildirime açık oldukları söylenebilir (Meydan, 2018). Bu bilgiler ışığında, bu araştırmada ortaya çıkan etkili süpervizör davranışlarının psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişim düzeyleri dikkate alındığında anlaşılır olduğu ortaya çıkmaktadır.

Teknik yardım alt ölçeğinin süpervizyonun etkililiğini yordamasına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, bu alt ölçekteki maddelerin psikolojik danışman adayının oturumları yürütmesine ve danışanın sorununa/sorunlarına yönelik kavramlaştırma yapabilmesine yönelik beceri, teknik ve müdahalelerin kullanımına yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Britt ve Gleaves, 2011; Meydan ve Denizli, 2018; Vannucci ve diğ., 2016; Worthington ve Roehlke, 1979) psikolojik danışman adaylarının ilk süpervizyon oturumlarının yapılandırılmış olmasını, süpervizörlerin yönlendirici olmasını ve yeni becerilerin nasıl kullanılacağı konusunda süpervizörden destek beklemediklerini ortaya çıkarmıştır. Örneğin Birk (1972), ilk

psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarının ne yapacaklarının doğrudan söylendiği süpervizyon süreçlerinden daha fazla yarar sağladıklarını, yapılandırılmış ve didaktik süpervizyonu daha etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Bu durumda, bu araştırmanın katılımcılarının ilk kez süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adayları olduğu ve yukarıda açıklanan mesleki gelişim özellikleri düşünüldüğünde, teknik yardım alt ölçeğinin süpervizyonun etkililiğini ilk sırada yordaması oldukça anlamlıdır.

Destek alt ölçeğinin süpervizyonun etkililiğini yordamasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, alt ölçekteki maddelerin süpervizör ile psikolojik danışman adayları arasında süpervizyon ilişkisi kurulması ve süpervizörün psikolojik danışman adayına duygusal destek vermesi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Güçlü süpervizyon ilişkisi her mesleki gelişim aşamasında psikolojik danışman adaylarının kişisel ve mesleki gelişimini desteklemekte ve süpervizyonun etkililiğine yönelik algılarını olumlu yönde etkilemektedir (örn. Ladany ve diğ., 2013; Steward-Hopkins, 2012; Worthington ve Roehlke, 1979). Örneğin; Ladany ve diğerleri (2013) psikolojik danışman adaylarının güçlü süpervizyon ilişkisini etkili süpervizyonun en önemli bileşenlerinden biri olarak belirttiklerini bulmuşlardır. Meydan ve Koçyiğit (2019) tarafından lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla yapılan bir çalışmada lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisinin kişisel olarak yaşadıkları duygular üzerinde etkileri olduğu ve mesleki olarak farkındalıklarının artmasında, mesleki özyeterliklerin gelişmesinde ve becerileri profesyonelce kullanmalarında etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada ilk kez süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının süpervizörleriyle güçlü süpervizyon ilişkisi kurabildiklerinde kendilerini duygusal olarak desteklenmiş hissetmeleri ve süpervizyonu daha etkili algılamaları olağan bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sürecin kullanımı alt ölçeğinin süpervizyonun etkililiğini belirlemedeki rolü değerlendirildiğinde, bu alt ölçekte süpervizörün süpervizyonda nicelik ve nitelik açısından yeterli geribildirim vermesinin önemli olduğu görülmektedir. Geribildirim süpervizyon sürecinin temel taşlarından biridir (Heckman-Stone, 2003; Hughes, 2012; Karpenko ve Gidycz, 2012; Phelps, 2009). Benzer şekilde, Türkiye’de süpervizyona ilişkin yapılan çalışmalarda geribildirim psikolojik danışman adayları için süpervizyonun en önemli ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Atik, 2017; Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Meydan, 2019; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Koçyiğit, 2019). Bununla birlikte alanyazında, süpervizyonda geribildirim için ayrılan sürenin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Harris, 2007).

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları Türkiye’de süpervizyon altında ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adayları için etkili süpervizör davranışlarının ve etkili süpervizyonda süpervizör davranışlarının rolünün belirlenmesine yönelik bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu bakış açısı doğrultusunda, süpervizörlere ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, süpervizyon altında ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adayları için süpervizör davranışlarının önemli olduğu; özellikle nitelik ve nicelik açısından yeterli geribildirim verilmesi, güçlü süpervizyon ilişkisi kurulması ve yeni becerilerin öğretilmesi konusunda destek olunmasının öne çıkan etkili süpervizör davranışları olduğu ve etkili süpervizyon verilmesinde önemli role sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, süpervizyon altında ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman adaylarına süpervizyon veren süpervizörlerin bu noktaları dikkate alarak süpervizyon vermeleri önerilmektedir. Son olarak, Türkiye’de psikolojik danışman adayları için etkili süpervizör davranışlarının ve etkili süpervizyon üzerinde etkisi olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu noktada, ileride yapılacak çalışmalarda farklı araştırma desenleri kullanılarak ve çeşitli üniversitelerden daha çok sayıda kişiden veri toplanarak var olan çalışmaların zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 428-475. doi:10.12984/eed.82217
- Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37(4), 53-70.
- Aladağ, M. ve Kemer, G. (2016b). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonunun incelenmesi*. İzmir, Türkiye: Ege Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığı.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4. Baskı). NJ: Pearson Education.
- Birk, J. M. (1972). Effects of counseling supervision method and preference on empathic understanding. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 542-546.

- Bordin, E. S. (1983). A working alliance model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 35-42. doi:10.1177/0011000083111007
- Britt, E. ve Gleaves, D. H. (2011). Measurement and prediction of clinical psychology students' satisfaction with clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 30(2), 172- 182. doi:10.1080/07325223.2011.604274
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Falender, C. A. ve Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision*. John Wiley & Sons, Inc.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3. Baskı). London: Sage.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Harris, L. L. (2007). *An examination of the counseling self-efficacy of master's level rehabilitation counselor-in-training*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Iowa.
- Haynes, R., Corey, G. ve Moulton, P. (2003). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thomson Learning.
- Heckman-Stone, C. (2003). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 22(1), 21-33. doi:10.1300/J001v22n01_03
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hughes, J. (2012). Practical aspects of supervision: All you ever wanted to know but were too afraid to ask. İçinde I. Fleming ve L. Steen (Eds.), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives* (s. 184–206). Hove, UK: Routledge.
- Karpenko, V. ve Gidycz, C. A. (2012). The supervisory relationship and the process of evaluation: Recommendations for supervisors. *The Clinical Supervisor*, 31(2), 138-158. doi: 10.1080/07325223.2013.730014
- Keith, T. (2015). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (2. Baskı). New York, London: Routledge.
- Knox, S. (2015). Disclosure-and lack thereof-in individual supervision. *The Clinical Supervisor*, 34, 151-163. doi:10.1080/07325223.2015.1086462
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M. ve Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 10-24. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.10
- Ladany, N., Mori, Y. ve Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41(1), 28-47. doi: 10.1177/0011000012442648
- Loganbill, C., Hardy, E. ve Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3-42. doi: 10.1177/0011000082101002
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 171-208, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>
- Meydan, B. (2018). Lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarıyla süpervizyon ilişkisi kurulmasında süpervizörlerin rol ve sorumlulukları. 20. Uluslararası PDR Kongresi, Samsun, Türkiye.
- Meydan, B. ve Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 1-24. doi: 10.14689/ejer.2018.74.1
- Meydan, B. ve Koçyiğit, M. (2019). The supervisory relationship experiences of Turkish first-time and advanced supervisees. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 89-121. doi:10.17583/qre.2019.3942
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc.
- Phelps, D. L. (2013). *Supervisee experiences of corrective feedback in clinical supervision: A consensual qualitative research study*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marquette University.
- Rønnestad, M. H. ve Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44. doi: 10.1177/089484530303000102
- Steward-Hopkins, P. F. (2012). *Correlations between supervisory relationships and effectiveness: Self-perceptions of supervisor and supervisee*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Cincinnati, USA.
- Stoltenberg, C. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59–65. doi: 10.1037/0022-0167.28.1.59
- Watkins, C. E., Jr. (1997). Defining psychotherapy supervision and understanding supervisor functioning. İçinde: C. E. Watkins, Jr. (Editör), *Handbook of psychotherapy supervision*. (s. 3-27). New York: Wiley.

- Worthington, E. L. (1984). Empirical investigation of supervision of counselors as they gain experience. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 63-75.
- Worthington, E. L. ve Roehlke, H. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors in training. *Journal of Counseling Psychology, 26*, 64-73. doi:10.1037/0022-0167.26.1.64
- Vannucci, M. J., Whiteside, D. M., Saigal, S., Nichols, L. ve Hileman, S. (2016). Predicting supervision outcomes: What is different about psychological assessment supervision? *Australian Psychologist (Special issue)*, 1-7. doi:10.1111/ap.12258
- Yüksek Öğretim Atlası (2019). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı bulunan tüm üniversiteler*. 15 Mart 2019 tarihinde <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10172> adresinden alınmıştır.

Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği Yetişkin Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Arş. Gör. Dr. Burcu Pamukçu

Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, burcu.pamukcu@ege.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı genç yetişkinler için geliştirilmiş olan Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği'nin (PDBÖ) psikometrik özelliklerinin yetişkin popülasyon için incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'nin çeşitli illerinde ikamet eden 25-64 yaş arası 355 yetişkinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri PDBÖ ve Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği kullanılarak Google form aracılığı ile toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin genç yetişkin formunda olduğu gibi dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte yer alan kendini açma ve kabul, kolaylaştırıcılık, destekleyicilik ve yönlendiricilik faktörlerinin psikolojik danışma yardımına ilişkin beklentiler değişkenini açıklayıp açıklamadığını incelemek amacıyla yapılan ikinci düzey faktör analizi sonuçları modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi^2/df=2.90$, $p<.000$, $RMSEA=.073$, $S-RMR=0.064$, $CFI=.95$). Ölçüte dayalı geçerlik kapsamında, PDBÖ ile Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı .41 ($p<.01$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla McDonald's Omega iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda PDBÖ yetişkin formunun McDonald's omega iç tutarlılık katsayısı .96, test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .77 ($p<.01$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği'nin yetişkin popülasyonun psikolojik danışmadan beklentilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik danışma, beklentiler, yetişkin, geçerlik, güvenirlilik.

Giriş

Sunulan psikolojik yardımın türünden ve dayandığı kuramsal temelden bağımsız olarak, danışanların psikolojik danışmaya ilişkin beklentilerinin profesyonel yardım almaya karar vermelerinde, yardım sürecine devam etmelerinde ve bu süreçteki kazanımlarının düzeyinde önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (Barich, 2002; Clinton, 1996; Joyce ve Piper, 1998; Patterson, Anderson ve Wei, 2014). Bireyler henüz psikolojik yardım almak için başvuru yapmamış olsalar bile psikolojik danışma sürecine ilişkin gerçekçi ya da gerçekçi olmayan birçok beklentiye sahip olabilirler. Bu bağlamda psikolojik danışmadan beklentiler, kişinin psikolojik danışma sürecinde ve sonucunda olacaklara ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Tinsley, 2008; Tinsley, Bowman ve Ray, 1988). Alanyazında psikolojik danışmadan beklentiler *rol beklentisi* ve *sonuç beklentisi* olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır (Tinsley ve diğ., 1988). Rol beklentisi, kişinin psikolojik danışma sürecinde olacaklara ilişkin beklentisidir. Örneğin kişi yardım sürecinde daha az sorumluluk almak isterken psikolojik danışmanın daha yönlendirici olmasını bekleyebilir ya da kendisi daha aktif olmak isterken psikolojik danışmanın yönlendirici olmamasını isteyebilir. Görüldüğü gibi, rol beklentileri hem danışanın hem de psikolojik danışmanın yardım sürecindeki davranış ve tutumlarına yönelik olabilmektedir (Nock, Phil ve Kazdin, 2001). Sonuç beklentisi ise kişinin yardım süreci sonunda olacaklara ilişkin beklentisi olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik danışma süreci sonunda elde edilecek kazanımlar, değişimler ve çıktılara yönelik beklentiler, sonuç beklentisi kapsamında değerlendirilmektedir (Arnkoﬀ, Glass, ve Shapiro, 2002; Dew ve Bickman, 2005).

Psikolojik danışmadan beklentilerin, psikolojik yardım sürecinde önemli rol oynayabilecek bir faktör olmasının ortaya konmasıyla birlikte, bu beklentileri ölçmek amacıyla çeşitli ölçme araçlarının geliştirilmesine odaklanılmıştır. Alanyazında psikolojik danışmadan beklentileri ölçmeye yönelik olarak geliştirilen ilk ölçme aracı Tinsley, Workman ve Kass (1980) tarafından geliştirilen "Psikolojik Danışmadan Beklentiler Ölçeği (The Expectations about Counseling Scale)"dir. İlk olarak üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmadan beklentilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bu ölçek 135 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Kişisel sorumluluk, kolaylaştırıcı koşullar, psikolojik danışmanın uzmanlığı ve destekleyicilik olarak isimlendirilen bu dört alt boyut kendi içinde de toplamda 17 faktörü barındırmaktadır. Ölçeğin madde sayısının fazla olması kullanımını zorlaştırdığı için ilerleyen zamanlarda ölçeğin 66 maddelik kısa formu geliştirilmiş (Tinsley, 1982, akt. Barich, 2002) ve daha güçlü psikometrik özelliklere sahip olması sebebiyle kısa form alanyazında psikolojik danışmadan beklentileri ölçmede daha sık tercih edilen ölçme aracı olmuştur. Ölçeğin kısa formu da orijinal formuyla aynı alt boyutlardan oluşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, psikolojik danışmadan beklentileri ölçmek amacıyla "Terapiye İlişkin Beklentiler Ölçeği" (Shappel, 2004), "Minnesota Psikoterapi Beklenti Ölçeği"

(Marsden, 2013, akt. Marsden, 2014) ve “Terapiden Beklentiler Ölçeği (Kibane ve Jahoda, 2011) gibi ölçme araçlarının da geliştirildiği ancak en yaygın olarak kullanılan ölçme aracının Psikolojik Danışmadan Beklentiler Ölçeği (Tinsley, 1982, akt. Barich, 2002) olduğu görülmektedir. Psikolojik Danışmadan Beklentiler Ölçeği’nin, farklı çalışmalarda ergen (Moore-Thomas ve Lent, 2007), yetişkin (Belaire ve Young, 2002; Kelly, 2014) ve yaşlı (Kunkel ve Williams, 1991; Lagana, 1995) popülasyonlarla da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye’de yürütülen araştırmalar incelendiğinde, psikolojik danışmadan beklentileri ölçmek amacıyla kullanılan tek ölçme aracının Lüleci, Soylu ve Canbulat (2015) tarafından geliştirilen “Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği” olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışmadan beklentilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek 23 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Kendini açma ve kabul (örn. “Sorununun şu anki hayatımı nasıl etkilediğiyle ilgili konuşmak isterim”), Kolaylaştırıcılık (örn. “Psikolojik danışmanımın sorunlarımı anlatmamı sağlayacak sorular sormasını beklerim.”), Destekleyicilik (örn. “Psikolojik danışmanımın bana değer verdiğini hissetmek isterim.”) ve Yönlendiricilik (örn. “Psikolojik danışmanımın sorunuma yönelik işe yarar tavsiyelerde bulunmasını isterim.”) olarak isimlendirilmiştir. Öte yandan, alanyazında yetişkinlerin psikolojik danışmadan beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracına rastlanmamıştır. 2018 yılı istatistiklerine göre Türkiye nüfusunun %52’sini 25-64 yaş arası yetişkin bireylerin oluşturduğu düşünüldüğünde (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019), bu yaş aralığında yer alan bireylerin psikolojik danışmadan beklentilerini belirlemenin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bireylerin psikolojik yardım almaya karar vermelerinde, bu yardımı almak için harekete geçmelerinde, yardım sürecinde psikolojik danışmanları ile terapötik çalışma uyumu geliştirmelerinde, süreci erken bırakmalarını önlemede ve sürecin sonunda elde ettikleri kazanımlarda rol oynayan beklentilerin anlaşılması bu popülasyona yardım sunan profesyonellere ışık tutacaktır. Bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın amacı Lüleci ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği’nin yetişkin formunun psikometrik özelliklerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’nin çeşitli illerinde ikamet eden 25-64 yaş arası (\bar{X} =36.20, ss =9.64) 355 yetişkinden oluşmaktadır. Katılımcıların 107’si erkek (%30.1), 248’i kadındır (%69.9). Eğitim durumları incelendiğinde, katılımcıların %29’unun lisansüstü, %55’inin üniversite, %9’unun lise, %7’sinin ise ortaokul ve ilkökul mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcılardan %53’ü Ege, %16’sı Marmara, %15’i İç Anadolu, %8’i Akdeniz ve %8’i ise diğer bölgelerde ikamet etmektedirler. Son olarak, katılımcıların %46’si daha önce psikolojik yardım aldıklarını, %54’ü ise almadıklarını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği. Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği Lüleci, Soylu ve Canbulat (2015) tarafından geliştirilmiştir. PDBÖ 23 madde ve “Kendini Açma ve Kabul”, “Yönlendiricilik”, “Kolaylaştırıcılık” ve “Destekleyicilik” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli derecelendirme ölçeği ile puanlanan ölçekten alınabilecek toplam puan 23 ile 115 arasındadır. PDBÖ’nin iç tutarlılık katsayısı .93 ve Kendini Açma ve Kabul, Yönlendiricilik, Kolaylaştırıcılık ve Destekleyicilik alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90, .88, .78 ve .81 bulunmuştur.

Profesyonel Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği. Bireylerin profesyonel yardım almaya ilişkin tutumlarının belirlenmesini amaçlayan ölçek 18 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu psikolojik yardım almaya ilişkin olumlu görüşleri, ikinci faktörü ise psikolojik yardım almaya ilişkin olumsuz görüşleri içermektedir. Beşli likert tipinde değerlendirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .90, test tekrar-test katsayısı ise .77’dir. Ölçekten alınabilecek puanlar 18-90 arasındadır ve ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin psikolojik yardıma ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Google Form çevrimiçi anket aracılığıyla gönüllü katılımcılardan toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacına ilişkin bilgiler verilmiş ve bilgilendirilmiş onayları alınmıştır. Ölçek formunun doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmektedir.

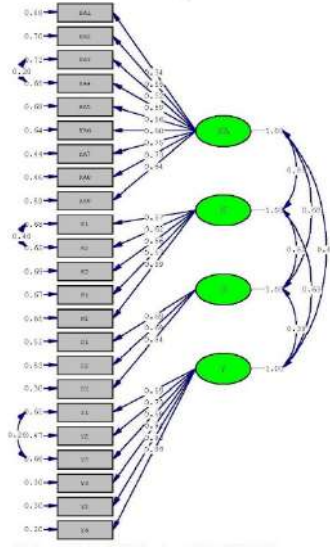
Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 23.0 ve LISREL 8.80 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüte dayalı geçerliği ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla McDonald’s Omega iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve test tekrar-test güvenilirliği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayısı ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

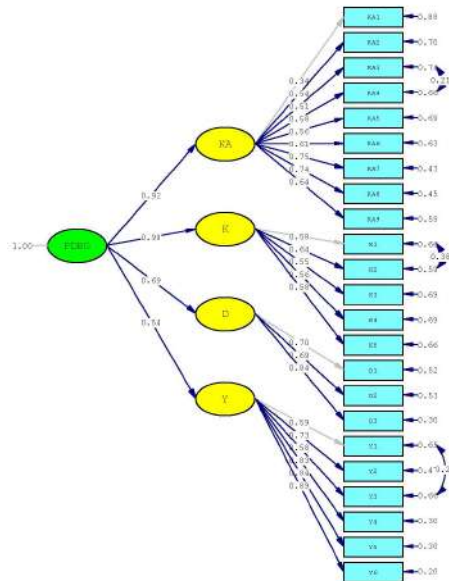
Doğrulatoryı Faktör Analizi

Ölçeğin dört faktörlü yapıya sahip olduğu denencesi doğrulatoryı faktör analizi ile test edilmiştir. DFA sonuçları değerlendirilirken, Ki-Kare değerinin serbestlik derecesine oranının üçten küçük olması, CFI uyum iyiliği değerinin .95'ten ve ve SRMR değerlerinin ise .08'in altında olması kriterleri dikkate alınmıştır (Schermeller-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). İlk analiz sonuçları incelendiğinde, elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür ($\chi^2/df = 3.86$, $p < .000$, $RMSEA = 0.090$, $S-RMR = 0.075$, $CFI = 0.94$). Bu nedenle modifikasyon indekslerinde iyileştirme yoluna gidilerek, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur. Gerekli modifikasyon işlemlerinden sonra elde edilen modele ait değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2/df = 2.82$, $p < .000$, $RMSEA = 0.072$, $S-RMR = 0.060$, $CFI = 0.96$). PDBÖ'ye ilişkin dört faktörlü model ve maddelere ilişkin standartlaştırılmış parametre tahminlerinin yer aldığı model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. PDBÖ'ye İlişkin Birinci Düzey Faktör Analizi

Ölçekte yer alan dört faktörün bir bütün olarak psikolojik danışma yardımına ilişkin beklentileri anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığını test etmek amacıyla ikinci düzey doğrulatoryı faktör analizi yapılmıştır. İkinci düzey faktör analizi sonuçları modelin kabul edilebilir uyum değerlerine ($\chi^2/df=2.90$, $p < .000$, $RMSEA=.073$, $S-RMR=0.064$, $CFI=.95$) sahip olduğunu göstermektedir. İkinci düzey doğrulatoryı faktör analizi modeli Şekil 2'de verilmiştir. Sonuç olarak, PDBÖ'nün dört faktörlü yapısı doğrulanmıştır.



Şekil 2. PDBÖ'ye İlişkin İkinci Düzey Faktör Analizi

Ölçüte Dayalı Geçerlik Çalışması

PDBÖ'nün ölçüte dayalı geçerlik çalışması kapsamında, PDBÖ ile Profesyonel Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği puanları arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı $.41$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Elde edilen ilişki düzeyi iki ölçek arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Cohen, 1988).

Güvenirlilik Çalışmaları

PDBÖ'nün güvenirliliği, McDonald's Omega iç tutarlık katsayısı ve test tekrar-test yöntemi kullanılarak test edilmiştir. McDonald's Omega katsayıları Kendini Açma ve Kabul alt boyutu için $.88$, Kolaylaştırıcılık alt boyutu için $.79$, Destekleyicilik alt boyutu için $.88$, Yönlendiricilik alt boyutu için $.94$ olarak hesaplanmıştır. PDBÖ'nün bütününe ilişkin iç tutarlık güvenirlilik katsayısı ise $.96$ 'dır. Test tekrar-test güvenirliliği kapsamında, ölçek 84 katılımcıya dört hafta ara ile iki kez uygulanmış ve iki uygulama arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı $.77$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, PDBÖ'nün güvenilir sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada genç yetişkinlere yönelik olarak geliştirilen Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği'nin yetişkin popülasyon için psikometrik özellikleri incelenmiştir. Ölçeğin faktör yapısının yetişkinlerden oluşan bir örnekleme benzer olup olmadığının belirlenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları ölçeğin yetişkin formunun, orijinal ölçekte olduğu gibi dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymuştur (Lüleci ve diğ., 2015). Dört faktör altında yer alan maddelerde de orijinal ölçekle aynı dağılım görülmüştür. Buna göre Kendini Açma ve Kabul boyutu 9 maddeden, Kolaylaştırıcılık boyutu 5 maddeden, Destekleyicilik boyutu 3 maddeden ve Yönlendiricilik boyutu ise 6 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu faktör yapısının yurtdışında psikolojik danışmadan beklentileri belirlemek amacıyla sıklıkla kullanılan Psikolojik Danışmadan Beklentiler Ölçeği (Tinsley ve diğ., 1980) ile de paralellik gösterdiği görülmektedir. Söz konusu ölçekte de destekleyicilik ve kolaylaştırıcılık boyutları yer almaktadır ve kişisel sorumluluk alt boyutu PDBÖ'de yer alan Kendini Açma ve Kabul boyutu ile benzer beklentileri ölçmeyi hedeflemektedir. Son olarak, psikolojik danışmanın uzmanlığı alt boyutunun ise, PDBÖ'de yer alan Yönlendiricilik faktörü ile benzer maddeleri kapsadığı görülmektedir. Bu bağlamda, PDBÖ yetişkin formunun, genç yetişkin formu ile bire bir aynı yapıya sahip olduğu ve yurtdışı alanyazında aynı amaç için geliştirilmiş ölçme araçlarıyla benzer yapısal özellikler gösterdiği görülmektedir (Lüleci ve diğ., 2015; Tinsley ve diğ., 1980).

PDBÖ'nün ölçüte dayalı geçerliliği kapsamında, Psikolojik Yardım Almaya İlişkin Tutum Ölçeği ile arasında orta düzeyde ($.41$, $p < .01$) ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlilik çalışması kapsamında hesaplanan McDonald's Omega katsayısı tüm ölçek için $.96$ olarak hesaplanmıştır. McDonald's Omega katsayıları Kendini Açma ve Kabul alt boyutu için $.88$, Kolaylaştırıcılık alt boyutu için $.79$, Destekleyicilik alt boyutu için $.88$, Yönlendiricilik alt boyutu için $.94$ olarak hesaplanmıştır. Son olarak, ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı $.77$ ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Özetle bu bulgular ışığında, Psikolojik Danışma Yardımına İlişkin Beklentiler Ölçeği'nin yetişkin popülasyonun psikolojik danışmadan beklentilerini ölçmede geçerli ve güvenilir puanlar veren bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür.

Psikolojik yardım alma kararını vermeden, psikolojik yardım sürecinin sonlanmasına kadar tüm aşamalarda önemi ortaya konmuş olan beklentilerin daha derinden anlaşılmasının araştırmacılar ve ruh sağlığı uzmanları açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda atılacak en önemli adımlardan biri de psikolojik danışma yardımına ilişkin beklentileri belirlemeye yönelik ölçme araçlarının alanyazına kazandırılmasıdır. Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, birçok ölçme aracının üniversite öğrencileri ile geliştirildiği ve genç yetişkinlere ilişkin değişkenleri ölçmeyi amaçladıkları görülmektedir. Psikolojik danışmadan beklentileri ölçmeye yönelik tek ölçme aracının da üniversite öğrencilerine yönelik olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın nüfusun büyük bir bölümünü oluşturan yetişkinlerin psikolojik danışmadan beklentilerini belirlemeyi sağlayacağı ve ruh sağlığı uzmanlarına bu konuda ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışma yetişkinlerin psikolojik danışmadan beklentilerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracının alanyazına kazandırılması bakımından önemlidir. Ancak elde edilen psikometrik özelliklerin farklı örneklerle yürütülecek çalışmalarda yeniden test edilmesi son derece önemlidir. Bu araştırmanın verileri gönüllü katılımcılardan elde edilmiştir ve örneklemin büyük bölümünün lisans ve lisansüstü eğitime sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik durum bakımından daha homojen çalışma grupları ile araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir. Buna ek olarak, ileriki çalışmalarda bu çalışmada yer almayan farklı geçerlik ve güvenirlilik kanıtlarına da yer verilmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma sonucunda genç yetişkinlerin ve yetişkinlerin psikolojik danışmadan beklentilerinin benzer yapıda olduğu görülmekle birlikte, beklentilerin farklı yaş

gruplarında değişiklik gösterebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle, PDBÖ'nün ergenlerin ya da yaşlıların psikolojik danışmadan beklentilerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığının değerlendirilmesi; değilse bu yaş grubundaki bireylerin beklentilerini ölçmek amacıyla ölçme araçlarının geliştirilmesi gerekli görülmektedir.

Kaynaklar

- Arnkoﬀ, D. B., Glass, C. R. ve Shapiro, S. J. (2002). Expectations and preferences. İçinde J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (s. 335-356). New York: Oxford University Press.
- Barish, A. W. (2002). Client expectations about counseling. İçinde G. S. Tryon (Ed.), *Counseling based on process research: Applying what we know* (s.27-65). Boston: Allyn & Bacon.
- Belaire, C. ve Young, J. S. (2002). Conservative Christians' expectations of non-Christian counselors. *Counseling and Values*, 46(3), s.175-187.
- Clinton, D. N. (1996). Why do eating disorder patients drop out? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), s.29-35.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dew, S. E. ve Bickman, L. (2005). Client expectancies about therapy. *Mental Health Services Research*, 7(1), s.21-33.
- Joyce, A. S. ve Piper, W. E. (1998). Expectancy, the therapeutic alliance, and treatment outcome in short-term individual psychotherapy. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 7(3), 236.
- Kelly, S. (2014). *Males' expectations of counseling*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Western Michigan University, [Kalamazoo](http://www.kalamazoo.edu), USA.
- Kilbane, A. L. ve Jahoda, A. (2011). Therapy expectations: Preliminary exploration and measurement in adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(6), s.528-542.
- Kunkel, M. A. ve Williams, C. (1991). Age and expectations about counseling: Two methodological perspectives. *Journal of Counseling & Development*, 70(2), s.314-320.
- Lagana, L. (1995). Older adults' expectations about mental health counseling: A multivariate and discriminant analysis. *The International Journal of Aging and Human Development*, 40(4), s.297-316.
- Lüleci, B., Soylu, Y. ve Canbulat, N. (2015). Psikolojik danışma yardımına ilişkin beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 313-326.
- Marsden, T. E. (2014). *Client expectations and pretreatment attrition at a community mental health center*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Central Arkansas, Arkansas, USA.
- Moore-Thomas, C. ve Lent, R. W. (2007). Middle school students' expectations about counseling. *Professional School Counseling*, 10(4), 410-418.
- Nock, M. K., Phil, M. ve Kazdin, A. E. (2001). Parent expectancies for child therapy: Assessment and relation to participation in treatment. *Journal of Child and Family Studies*, 10(2), 155-180.
- Patterson, C. L., Anderson, T. ve Wei, C. (2014). Clients' pretreatment role expectations, the therapeutic alliance, and clinical outcomes in outpatient therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 70(7), 673-680.
- Schermeller-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003).Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8, 23-74.
- Shappel, S. L. (2004). *The development of a measure of client expectations for therapy*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The Florida State University, Florida, USA.
- Tinsley, H. E. A. (2008). Expectations about therapy. İçinde F. T. Leong, E. M. Altmaier & B. D. Johnson (Ed.), *Encyclopedia of Counseling* (Vol. 2, s. 593-599). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Tinsley, H. E. A., Bowman, S. L. ve Ray, S. B. (1988). Manipulation of expectancies about counseling and psychotherapy: Review and analysis of expectancy manipulation strategies and results. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 99-108.
- Tinsley, H. E., Workman, K. R. ve Kass, R. A. (1980). Factor analysis of the domain of client expectancies about counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 27(6), 561-570.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2019). Yıl, yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1027 adresinden elde edildi.
- Türküm, A. S. (2004). Developing a scale of attitudes toward seeking psychological help: Validity and reliability analyses. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(3), 321-329.

Dokuz Eylül Üniversitesi Kampüslerindeki Akademik ve İdari Personelin Cinsel Taciz ve Saldırı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Sosyo-demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
didem.siyez@deu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Yağmur SOYLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
yagmur.soylu@deu.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Erol ESEN

Celal Bayar Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Özet

Bu çalışmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi kampüslerindeki akademisyen ve idari personelin cinsel taciz ve saldırı (CTS) konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilgi düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre değişiminin incelenmesidir. Akademik ve idari personelin CTS hakkındaki bilgi düzeylerinin cinsiyetlerine, fakültelerine, kurumdaki çalışma sürelerine, konuyla ilgili eğitim almalarına ve daha önce böyle bir yaşantıya sahip olmalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Katılımcılar Dokuz Eylül Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 297 akademik personel ve 247 idari personel olmak üzere toplam 544 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde iki aşamalı tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Cinsel Taciz ve Saldırı Bilgi Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik personelin cinsel taciz ve saldırı açısından bilgi düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte hem akademik hem de idari personelin cinsel taciz ve saldırıya ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda cinsel taciz ve saldırıya yönelik bilgi düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, akademik personelin CTS hakkındaki bilgi düzeylerinin görev yapılan kampüs, konuyla ilgili eğitim alma ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen araştırma bulguları alan yazın ışığında tartışılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: cinsel taciz, cinsel saldırı, bilgi düzeyi.

Abstract

The aim of this study was to determine the knowledge levels of academics and administrative staff in the campuses of Dokuz Eylül University on sexual harassment and assault and to investigate the change of knowledge levels according to socio-demographic variables. It has been evaluated whether the level of knowledge of academic and administrative staff about sexual harassment and assault shows a significant difference according to their gender, faculties, working time in the institution, training on the subject and having a previous experience. Participants consist of 544 people, 297 academic staff and 247 administrative staff working at Dokuz Eylül University. Sexual Harassment and Assault Information Test and Personal Information Form were used as data collection tools. In order to analyze the data, t-test and one-way ANOVA were used. As a result of the analyzes, it was found that the knowledge level of academic staff in terms of sexual harassment and assault was higher. However, both academic and administrative staff lacked knowledge of sexual harassment and assault. As a result of the data obtained, it was concluded that the level of knowledge about sexual harassment and assault varies according to socio-demographic variables. According to the findings of the research, the knowledge level of the academic staff about sexual harassment and assault varies significantly according to the variables of the campus, training and working time in the institution. The findings of the research were discussed in the light of the literature and suggestions were presented.

Keywords: sexual harassment, sexual assault, knowledge levels.

Giriş

Cinsel taciz, vücut teması bulunmadan yapılan ve rızaya dayalı olmayan, cinsel içerikli ve rahatsız edici söz, tavır veya diğer davranış biçimlerini içerir. Cinsel taciz çoğu zaman iki kişi arasında gerçekleşen ve bireylerarası ilişkilerin mahrem ve karmaşık alanında muğlak kalabilen, bu nedenle tanımlanması, değerlendirilmesi ve kanıtlanması kolay olmayan bir olgudur. Bu durum, tacize uğrayanları suskun kalmaya itmekte, böylece tacize uygun bir ortam yaratmaktadır (Fitzgerald, 1996, Weiss, 2010).

Cinsel taciz, taciz eyleminin süresine, yoğunluğuna ve niteliğine göre *basit taciz* ve *ağır taciz* olmak üzere ayrılabilir. Kavramlar *Kadınlara Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye İlişkin Avrupa Konseyi Sözleşmesi (İstanbul Sözleşmesi)* ve *6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun* temel alınarak *Dokuz Eylül Üniversitesi Cinsiyet Ayrımcılığı, Şiddet ve Cinsel Tacize Karşı Politika Belgesi*'nde şu şekilde açıklanmıştır:

1) Basit taciz: cinsel olarak rahatsız edici, fiziksel temas içermeyen hareketlerdir. Örneğin laf atmak, cinsel ilişki teklifinde bulunmak, cinsel içerikli şaka yapmak ve iltifatlarla bulunmak ya da argo sözcükler kullanmak, flört etmek için olağanın ötesinde ısrarcı davranışlarda bulunmak, dijital ya da diğer pornografik materyal ile rahatsız etmek, kişinin cinsel yaşamıyla ilgili sorular sormak veya dedikodu üretmek gibi. Bu çerçevede bahsedilen hareketlerin, mutlaka cinsel amaçla işlenmesi de zorunlu değildir. Şaka ya da aşağılama maksadıyla gerçekleştirilen hareketler de taciz sayılır. Basit tacizin, uyarılara rağmen sürekli olarak tekrarı halinde niteliği ağırlaşır.

2) Ağır Taciz: Şantaj ya da açık tehdit gibi fiillerle ortaya çıkan ve kişinin davranışlarını kontrol etmeye yönelik hareketlerdir. Kişinin mesleki ya da akademik otorite konumunu suiistimal etmesiyle ilgili olabileceği gibi, eşit statüde olanlar arasında da ağır taciz durumları gerçekleşebilir. Cinsel içerikli teklife uymadığı durumlarda kişinin öğrencilik, akademik ya da iş hayatıyla ilgili bedeller ödeyeceğinin, uyduğu takdirde ise hak etmediği kazançlar sağlayacağı açık olarak söylendiği veya ima yoluyla belirtildiği durumlarda söz konusu olur. Bu tarz fiiller, örneğin aynı işyerinde çalışmanın sağladığı kolaylıktan faydalanmak suretiyle işlenmişse, Kamu görevinin veya hizmet ilişkisinin sağladığı kolaylıktan faydalanmak suretiyle, eğitici, öğretici, tarafından işlenmişse, Türk Ceza Kanunu [TCK] madde 105/2'de cezanın ağırlaştırılmasını gerektiren nitelikli haldir. Ayrıca bu fiil nedeniyle mağdur; işi bırakmak, okuldan veya ailesinden ayrılmak zorunda kalmış, ise verilecek ceza daha da ağırlaştırılmaktadır.

Cinsel saldırı ise kişinin vücudu üzerinde gerçekleştirilen, rızaya dayalı olmayan cinsel arzuları tatmine yönelik davranışlarla, bir kimsenin beden dokunulmazlığının ihlal edilmesidir. Cinsel saldırı iki biçimde ortaya çıkabilir: İlk şekilde cinsel saldırı, kişinin beden dokunulmazlığının bedensel saldırı şeklinde ihlalidir. Temasın çıplak olması ve cinsel organlarla ilgili olması gerekmez. İkinci tür cinsel saldırıda ise kişinin beden dokunulmazlığının vücuda organ veya bir cisim sokulmasıyla ihlal edilmesi söz konusudur (Bennett, Manderson ve Astbury, 2000; Walby ve Allen, 2004).

Cinsel taciz ve saldırıya maruz kalan bireyler şok, kontrol kaybı, korku, utanç ve kendini suçlama, izolasyon, cinsel yakınlıktan kaygı duyma ve güvensizlik gibi bir çok olumsuz duyguyu yaşamaktadırlar (Feiring, Taska ve Chen, 2002; Ullman, Townsend, Filipas ve Starzynski, 2007; Vladitiu, Martin ve Macy, 2011). Yaşanan cinsel taciz ve saldırının niteliği, sıklığı ve kimin tarafından cinsel tacize ve saldırıya maruz kaldığına göre de yaşanan duyguların yoğunluğu da artış göstermektedir (Cerulli, Poleshuck, Raimondi, Veale ve Chin, 2012; Ehring ve Quack, 2010, Leserman, 2005). Gerek cinsel tacizin gerekse cinsel saldırının, taciz ve/veya saldırı maruz kalan kurbanlar üzerinde kısa ve uzun vadede birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Cinsel taciz ve saldırı sadece kurban üzerinde olumsuz etkiler bırakmamakta aynı zamanda kurbanın ailesi, arkadaşları ve sosyal çevresi üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır (Ullman, 2010). Bu nedenle de cinsel taciz ve saldırı toplum sağlığı ve güvenliği açısından önemli problem alanlarından birisini oluşturmaktadır

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi kampüslerindeki akademisyen ve idari personelin cinsel taciz ve saldırı (CTS) konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilgi düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre değişiminin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Akademik personelin CTS hakkındaki bilgi düzeyleri cinsiyetlerine, fakültelerine, kurumdaki çalışma sürelerine, konuyla ilgili ders ve/veya eğitim almalarına ve daha önce böyle bir yaşantıya şahit olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İdari personelin CTS hakkındaki bilgi düzeyleri cinsiyetlerine, fakültelerine, kurumdaki çalışma sürelerine, konuyla ilgili ders ve/veya eğitim almalarına ve daha önce böyle bir yaşantıya şahit olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nde çalışan tüm akademisyenler (n=3252) ve tüm idari personel (n=3012) oluşturmaktadır. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir'de dört ayrı kampüs alanında eğitim vermektedir. Bunlar, Buca Dokuz Çeşmeler Kampüsü, Buca Eğitim Fakültesi Kampüsü, Tınaztepe Kampüsü ve İnciraltı Kampüsü'dür. Örnekleme Yöntemi olarak iki aşamalı tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Her bir kampüs birer tabaka (birinci aşama tabakalı örnekleme) olarak düşünülmüştür. Kampüslerin içerisinde yer alan her bir fakülte, enstitü, idari kurumlar içerisinde buldukları kampüse dahil edilmiştir. Birinci aşamada oluşturulan tabakalar: Dokuz çeşmeler, Eğitim, Tınaztepe ve İnciraltı Kampüsleri'dir.

Her bir tabakada yer alan akademisyen ve idari personel ikinci aşamada da ayrı ayrı iki tabaka olarak belirlenmiştir. Her kampüste yer alan akademisyen ve idari personel sayısı farklı olduğundan, iki aşamalı tabakalı örneklemede, her tabakadan büyüklüklerine oran yöntemi (proportional allocation) ile örnekleme seçilmiştir. İkinci aşamada oluşturulan her bir tabakadan Seçkisiz Örnekleme Yöntemi ile bireyler seçilmiştir. Özetle, ilk aşamada kitlenin tabakalara ayrılması, ikinci aşamada tabakalardaki nüfus yoğunluğu ile doğru orantılı sayıda örnekleme sayısının belirlenmesi ve üçüncü aşamada tabakalardan bireyleri seçkisiz örnekleme ile seçilmesi işlemi yapılmıştır.

Örnekleme, 0.04 etki büyüklüğü (effect size) ile %90 güce (power) sahip olacak şekilde seçilmiştir. Bu bilgiler ışığında, ihtiyaç duyulan örnekleme büyüklüğü n=544 olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme büyüklüğü, akademik personel (n=297) ve idari personel (n=247) olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan akademik personelin yaş aralığı 23-72 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 38.57'dir (SS=10). Araştırmanın örneklemini oluşturan akademik personelin sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan idari personelin yaş aralığı 20-63 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 41.46 (SS = 8.9) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan idari personelin sosyo-demografik özellikleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Araştırmanın örneklemini oluşturan akademik personelin sosyo-demografik özellikleri*

Sosyo-demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	142	49.0
	Erkek	148	51.0
Meslek Y.O /	İMYO	15	5.2
	SHMYO	6	2.1
Fakülte /	Müh.	44	15.2
	BEF	17	5.9
	Hukuk	10	3.4
	İlahiyat	8	2.8
	GSF	20	6.9
	Tıp	87	30.0
	İşletme	6	2.1
	Fen	21	7.2
	Hemşirelik	7	2.4
	Denizcilik	10	3.4
	Mimarlık	13	4.5
	FTRYO	3	1.0
	Enstitü	Spor Bilimleri	4
Konservatuar		7	2.4
YDYO		11	3.8
Atatürk İlke ve İnk. Ens.		1	0.3
Görev Süresi	3 yıl veya daha az	97	33.4
	4-10 yıl	59	20.3
	11-24 yıl	106	36.6
	25 yıl ve üzeri	28	9.7

İlişki Durumu	Belirtilmemiş	2	.7
	Bekarım ve hiç partnerim olmadı	6	2.1
	Bekarım ve bir ilişkim var	54	18.6
	Bekarım, önceden ilişki(ler)im oldu ama şu anda kimseyle birlikte değilim	205	70.7
	Evliyim	21	7.2
	Boşandım	2	.7
Öğrenim durumu	Doktora mezunu	133	45.9
	Yüksek Lisans mezunu	81	27.9
	Lisans mezunu	76	26.2
Çalışma Durumu	Çalışmıyor	1020	69.6
	Sadece Okul Stajı	104	7.1
	Yarı zamanlı	265	18.1
	Tam zamanlı	74	5.1
Baba Eğitim	Okur-yazar değil	2	0.7
	sadece okur yazar	-	-
	ilkokul Mezunu	51	17.6
	Ortaokul Mezunu	15	5.2
	Lise Mezunu	60	20.7
	Lisans M.	140	48.3
	Lisansüstü M.	22	7.6
Toplumsal Cinsiyet/Kadına Yönelik Şiddet/Cinsel Sağlık Eğitim	Evet	90	31.0
	Hayır	200	69.0
Kardeş Sayısı	Yok	26	9.0
	1	158	54.5
	2	68	23.4
	3>	37	12.7

Tablo 2. Araştırmanın örneklemini oluşturan idari personelin sosyo-demografik özellikleri

Sosyo-demografik		özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın		101	48.3
	Erkek		107	51.2
Görev Süresi	3 yıl veya daha az		53	25.4
	4-10 yıl		75	35.9
	11-24 yıl		47	22.5
	25 yıl ve üzeri		34	16.3
İlişki Durumu	Belirtilmemiş		2	1.0
	Bekarım ve hiç partnerim olmadı		9	4.3
	Bekarım ve bir ilişkim var		44	21.1
	Bekarım, önceden ilişki(ler)im oldu ama şu anda kimseyle birlikte değilim		140	67.0

	Nişanlıyım		1	0.5
	Evliyim		10	4.8
	Boşandım		2	1.0
	Boşanma Sürecinde		1	0.5
Öğrenim durumu	Lisansüstü	mezunu	17	8.1
	Lisans	mezunu	152	72.7
	Lise	mezunu	36	17.2
	Diğer		4	2.0
Kardeş Sayısı	Yok		14	6.7
	1		63	30.1
	2		51	24.4
	3>		79	37.8
Anne Eğitim	Okur-yazar	değil	5	15.3
	ilkokul	Mezunu	110	52.6
	Ortaokul	Mezunu	21	10.0
	Lise	Mezunu	29	13.9
	Lisans	M.	10	4.8
	Lisansüstü M.		5	2.4
Baba Eğitim	Okur-yazar	değil	8	3.8
	ilkokul	Mezunu	97	46.4
	Ortaokul	Mezunu	27	12.9
	Lise	Mezunu	45	21.5
	Lisans	M.	21	10.0
	Lisansüstü M.		8	3.8
Toplumsal Cinsiyet/Kadına Yönelik Şiddet/Cinsel Sağlık Eğitimi	Evet		21	10.0
	Hayır		188	90.0

Veri Toplama Araçları

Cinsel Taciz ve Saldırı Bilgi Testi (CTSBT). Siyez vd. (2018) tarafından geliştirilen test 16 maddeden oluşmaktadır. Bilgi testinde yer alan maddeler “Doğru”, “Yanlış” ve “Bilmiyorum” olarak değerlendirilmektedir. CTSBT’ den alınan puanların artması konuya ilişkin bilgi düzeyinin yükseldiği anlamına gelmektedir. Testin ortalama güçlüğü .78; KR20 güvenirlik katsayısı ise .65 olarak hesaplanmıştır. Az sayıda maddeden oluşan bilgi testlerinde (10-15 madde) güvenirlik katsayısının .50’nin üzerinde olması testin güvenirliği bakımında yeterli olarak kabul edilmektedir (Kehoe, 1995; Mangal ve Mangal, 2013).

Kişisel Bilgi Formu. Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla, kişisel bilgi formu yazarlar tarafından hazırlanmıştır. Sosyo-demografik özellikler arasında cinsiyet, yaş, ilişki durumu, anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, toplumsal cinsiyet eşitliği, kadına yönelik şiddet ve cinsel sağlık eğitimi konularında eğitim alma değişkenleri bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Akademik ve idari personelin cinsel taciz ve saldırı konusundaki bilgi düzeylerinin ve yaşantılarının incelenmesi amacıyla CTSBT ile elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca CTSBT’ de verilen “doğru” yanıtlar 1 puan olarak “yanlış” ve “bilmiyorum” yanıtları 0 puan ile değerlendirilerek öğrencilerin toplam puanları hesaplanmıştır. Akademik ve idari personelin cinsel taciz ve saldırı konusundaki bilgi düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre değişip değişmediği bağımsız gruplar için t testi ve için tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Bulgular

Akademik ve idari personelin cinsel taciz ve saldırıya yönelik bilgi düzeylerini incelemek için ilk olarak CTSBT’ye verdikleri yanıtların frekans dağılımları belirlenmiştir. CTSBT’nin her bir maddesi için verilen yanıtların frekans dağılımları aşağıda verilmektedir.

“Muayene sonrası cinsel saldırıya yönelik bir bulgu saptanmaması cinsel saldırı olmadığı anlamına gelir.” maddesine akademik personelin %83.89’u (n = 250) ve idari personelin %75’i (n = 186) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %3.02’si (n = 9) ve idari personelin %6.04’ü (n = 15) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %13.09’u (n = 39) ve idari personelin %18.95’i (n = 47) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. “Cinsel taciz/saldırı sırasında ses çıkarılmaması kişinin rızası olduğu anlamına gelir.” maddesine akademik personelin %97.32’si (n = 290) ve idari personelin %94.76’sı (n = 235) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %1.34’ü (n = 4) ve idari personelin %2.42’si (n = 6) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %1.34’ü (n = 4) ve idari personelin %2.82’si (n = 7) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir.

“Cinsel taciz /saldırı genellikle marjinal ortamlarda meydana gelir.” Maddesine akademik personelin %92.62’si (n = 276) ve idari personelin %81.85’i (n = 203) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %1.68’i (n = 5) ve idari personelin %3.23’ü (n = 8) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %5.70’i (n = 17) ve idari personelin %14.92’si (n = 37) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. “Erkeklerin cinsel taciz ve/veya saldırıya maruz kalmaları imkansızdır.” maddesine akademik personelin %96.64’ü (n = 288) ve idari personelin %93.15’i (n = 231) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %0.67’si (n = 2) ve idari personelin %2.42’si (n = 6) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %2.68’i (n = 8) ve idari personelin %4.44’ü (n = 11) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir.

“Cinsel taciz/saldırıda bulunanların genellikle sosyoekonomik düzeyi düşüktür.” maddesine akademik personelin %85.57’si (n = 255) ve idari personelin %86.29’u (n = 214) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %4.70’i (n = 14) ve idari personelin %4.84’ü (n = 12) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %9.73’ü (n = 29) ve idari personelin %8.87’si (n = 22) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. “Cinsel taciz/saldırı çoğunlukla mağdurun tanıdığı kişiler tarafından gerçekleştirilir.” maddesine akademik personelin %23.49’u (n = 70) ve idari personelin %18.55’i (n = 46) doğru yanıtını verirlerken; akademik personelin %56.71’i (n = 169) ve idari personelin %66.53’ü (n = 165) yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %19.80’i (n = 59) ve idari personelin %14.92’si (n = 37) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir.

“Fiziksel güç kullanımı yoksa bu davranış cinsel saldırı olarak değerlendirilmez.” akademik personelin %96.31’i (n = 287) ve idari personelin %86.69’u (n = 215) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %1.68’i (n = 5) ve idari personelin %3.23’ü (n = 8) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %2.01’i (n = 6) ve idari personelin %10.08’i (n = 25) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. “Cinsel taciz/saldırı sadece karanlık ve ıssız yerlerde gerçekleşir.” maddesine akademik personelin %95.64’ü (n = 285) ve idari personelin %90.73’ü (n = 225) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %1.34’ü (n = 4) ve idari personelin %4.44’ü (n = 11) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %3.02’si (n = 9) ve idari personelin %4.84’ü (n = 12) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir.

“Kişiye isteği dışında cinsel içerikli görüntüler izlettirmek cinsel tacizdir.” maddesine akademik personelin %93.96’sı (n = 280) ve idari personelin %89.11’i (n = 221) doğru yanıtını verirlerken; akademik personelin %4.36’sı (n = 13) ve idari personelin %8.06’sı (n = 20) yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %1.68’i (n = 5) ve idari personelin %2.82’si (n = 7) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. “İsarcı çıkma teklifi bir tür cinsel tacizdir.” maddesine akademik personelin %83.89’u (n = 250) ve idari personelin %75’i (n = 186) doğru yanıtını verirlerken; akademik personelin %5.7’si (n = 17) ve idari personelin %10.89’u (n = 27) yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %10.40’ı (n = 31) ve idari personelin %14.11’i (n = 35) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir.

“Cinsel taciz/saldırıda bulunanlar cinsel dürtülerini kontrol edemeyen kişilerdir.” maddesine akademik personelin %39.93’ü (n = 119) ve idari personelin %15.73’ü (n = 39) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %41.95’i (n = 125) ve idari personelin %66.13’ü (n = 164) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %18.12’si (n = 54) ve idari personelin %18.15’i (n = 45) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. “Cinsel taciz/saldırıda bulunma potansiyeli olan kişiler kolayca fark edilebilir.” maddesine akademik personelin %80.54’ü (n = 240) ve idari personelin %62.50’si (n = 155) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %1.68’i (n = 5) ve idari personelin %8.87’si (n = 22) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %17.79’u (n = 53) ve idari personelin %28.63’ü (n = 71) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir.

“Cinsel taciz/saldırı sonrasında mağdurdaki belirtiler farklı zamanlarda ortaya çıkabilir.” maddesine akademik personelin %82.55’i (n = 246) ve idari personelin %70.97’si (n = 176) doğru yanıtını verirlerken; akademik personelin %2.01’i (n = 6) ve idari personelin %5.65’i (n = 14) yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %15.44’ü (n = 46) ve idari personelin %23.39’u (n = 58) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. “Cinsel saldırının suç olması için cinsel birleşme şarttır.” maddesine akademik personelin %96.98’i (n = 289) ve idari personelin %93.55’i (n = 232) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %0.67’si (n = 2) ve

idari personelin %2.42'si ($n = 6$) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %2.35'i ($n = 7$) ve idari personelin %4.03'ü ($n = 10$) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir.

“Partnerler arasındaki herhangi bir cinsel davranış cinsel taciz/saldırı olarak değerlendirilemez.” maddesine akademik personelin %77.52'si ($n = 231$) ve idari personelin %59.68'i ($n = 148$) yanlış diyerek doğru cevabı verirlerken; akademik personelin %10.07'si ($n = 30$) ve idari personelin %19.76'sı ($n = 49$) doğru diyerek yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte akademik personelin %12.42'si ($n = 37$) ve idari personelin %20.56'sı ($n = 51$) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir. “Cinsel taciz/saldırıda bulunan, mağdur ile farklı cinsiyetten olabileceği gibi, aynı cinsiyetten bir kişi de olabilir.” maddesine akademik personelin %96.64'ü ($n = 288$) ve idari personelin %91.13'ü ($n = 226$) doğru yanıtını verirlerken; akademik personelin %1.34'ü ($n = 4$) ve idari personelin %3.23'ü ($n = 8$) yanlış yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin %6.62'si ($n = 491$), akademik personelin %2.01'i ($n = 6$) ve idari personelin %5.65'i ($n = 14$) bilmiyorum yanıtını vermişlerdir.

Akademik personelin cinsel taciz ve saldırı konusundaki bilgi düzeylerinin, cinsiyetlerine, konuyla ilgili ders ve/veya eğitim almalarına ve daha önce böyle bir yaşantıya şahit olmalarına göre değişimlerini incelemek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 3'te; fakültelerine ve kurumdaki çalışma sürelerine göre değişimlerini incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Akademik personelin CTSBT puanlarının cinsiyete, eğitim alma ve maruz kalma durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Değişken		n	\bar{X}	SS	t	p
Cinsiyet	Kadın	150	28.15	3.03	.16	.873
	Erkek	148	27.56	4.49		
Eğitim Alma	Evet	90	30.07	2.02	8.90	.000
	Hayır	200	26.88	4.05		
Maruz Kalma	Hiçbir zaman	133	26.89	4.50	-1.97	.04
	En az bir kere	106	27.91	3.14		

Tablo 3'te görüldüğü üzere, bağımsız örneklem için t-testi sonuçları kadın akademik personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 28.15$, $SS = 3.03$) ile erkek akademik personelin puan ortalamaları ($\bar{X} = 27.56$, $SS = 4.49$) arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir ($t(296) = 18.53$; $p > .05$). Bağımsız örneklem için t-testi sonuçları konuyla ilgili eğitim alan akademik personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamalarının ($\bar{X} = 30.07$, $SS = 2.02$) eğitim almayan akademik personelin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 26.88$, $SS = 4.05$) anlamlı düzeyde yüksek olduğuna işaret etmektedir ($t(284, 975) = 8.90$; $p < .01$). Bağımsız örneklem için t-testi sonuçları en az bir kere cinsel taciz ve saldırıya maruz kalan akademik personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamalarının ($\bar{X} = 29.71$, $SS = 3.14$) bu yaşantılara hiç maruz kalmayan akademik personelin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 26.89$, $SS = 4.50$) anlamlı düzeyde yüksek olduğuna işaret etmektedir ($t(237) = -1.97$; $p < .04$).

Tablo 4. Akademik personelin CTSBT puanlarının görev yapılan kampüs ve kurumda çalışma sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark
----------	-----	-----------	------	-----	-----	------

	Eğitim	32	27.50	4.01			
Görev Yapılan Kampüs	Tınaztepe	105	26.78	4.22	10.26	.000	1<3
	İnciraltı	134	29.10	3.13			2<3
	Dokuzçesmeler	19	25.79	3.31			4<3
Kurumda Çalışma Süresi	3 yıl ve daha az	97	29.95	2.06			
	4-10 yıl	59	26.69	3.96	17.07	.000	2<1
	11-24 yıl	106	27.07	4.01			3<1
	25 yıl ve üzeri	28	26.18	4.77			4<1

Tablo 4'te görüldüğü üzere, akademik personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları görev yapılan kampüse (Eğitim, Tınaztepe, İnciraltı, Dokuzçesmeler) göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($F(3, 286) = 10.26, p < 0.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla veri seti üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçlarına göre İnciraltı kampüsünde görev yapan Akademik personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 29.10, SS = 3.13$) diğer kampüslerde görev yapan akademisyenlerde anlamlı olarak yüksektir. Akademik personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları çalışma sürelerine göre incelendiğinde ise gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($F(3, 286) = 17.07, p < .05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla veri seti üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçlarına göre çalışma süresi 3 yıl ve daha az olan akademik personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 29.95, SS = 2.06$) daha uzun süreli olarak görev yapan akademisyenlerden anlamlı olarak yüksektir.

İdari personelin cinsel taciz ve saldırı konusundaki bilgi düzeylerinin, cinsiyetlerine, konuyla ilgili ders ve/veya eğitim almalarına ve daha önce böyle bir yaşantıya şahit olmalarına göre değişimlerini incelemek için bağımsız gruplar için t-testi; fakültelerine ve kurumdaki çalışma sürelerine göre değişimlerini incelemek için tek yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır. İdari personele yönelik olarak yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları kadınların Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 25.56, SS = 4.55$) ile erkeklerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 26.17, SS = 4.78$) arasından anlamlı bir fark olmadığına ($t(244) = 1.03; p > .05$), konuyla ilgili eğitim alan idari personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 24.24, SS = 4.79$) ile eğitim almayan idari personelin puan ortalamaları ($\bar{X} = 26.01, SS = 4.82$) arasında anlamlı bir fark olmadığına ($t(207) = 1.59; p > .05$) ve en az bir kere cinsel taciz ve saldırıya maruz kalan idari personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları ($\bar{X} = 26.56, SS = 4.03$) ile bu yaşantılara hiç maruz kalmayan idari personelin puan ortalamaları ($\bar{X} = 25.28, SS = 5.31$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmektedir. İdari personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları görev yapılan kampüse göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($F(3, 205) = 1.32, p > .05$). İdari personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamaları çalışma sürelerine göre incelendiğinde ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(3, 205) = 2.17, p > .05$).

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda akademik personelin cinsel taciz ve saldırıya yönelik bilgi düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği, buna karşın idari personelin cinsel taciz ve saldırıya yönelik bilgi düzeyinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları, akademik personelin cinsel taciz ve saldırı hakkındaki bilgi düzeylerinin görev yapılan kampüs, kurumda çalışma süresi, konuyla ilgili eğitim alma (toplumsal cinsiyet, kadına yönelik şiddet ve/veya cinsel eğitim) ve en az bir kere cinsel taciz ve saldırıya maruz kalma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekle birlikte cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. İdari personelin cinsel taciz ve saldırı hakkındaki bilgi düzeylerinin cinsiyet, görev yapılan kampüs, kurumda çalışma süresi, konuyla ilgili eğitim alma (toplumsal

cinsiyet, kadına yönelik şiddet ve/veya cinsel eğitim) ve en az bir kere cinsel taciz ve saldırıya maruz kalma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulguların yanısıra, akademik personele ve idari personele yönelik yapılan çalışmalar sonucunda iki grubun da cinsel taciz ve saldırı konusunda (farkındalık düzeyi genel olarak yüksek bulunmasına rağmen) bilgi eksiklerinin ve yanlış kanılarının bulunduğu görülmektedir.

Bilgi eksikliğine işaret eden en belirgin maddelerden birisi “Cinsel taciz/saldırı çoğunlukla mağdurun tanıdığı kişiler tarafından gerçekleştirilir.” maddesidir. Bu soruya cevap veremeyenlerin oranı % 66.53’e yükselmektedir. Altıncı sırada olan bu soruya kadar olan verilmiş yanıtlar genel olarak beklenen yöndedir. Ancak burada cinsel taciz ve saldırının yakın ve tanıdık çevresinden gelmediği düşüncesi yanlıştır, burada en düşük bilgi seviyesi, idari memurlarda görülmektedir. Bu araştırma sonunda üniversite içinde gerçekleştirilmesi önerilen eğitim programında bu noktanın özellikle vurgulanması önemlidir. Çünkü namus cinayetleri olarak nitelenen kadına yönelik şiddet vakalarının tamamı ile genel olarak 2010-2015 yılları arasındaki kadınlara yönelik şiddet vakalarında failerin %50’ye yakını eş, eski eş, baba, oğul, kardeş, partner gibi kadınların yakın çevresinden, tanıdığı kişilerdendir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2016). Yapılmış pek çok araştırma da cinsel taciz ve şiddet vakalarının yakın çevreden geldiğini göstermektedir (Anderson ve Sounders, 2003; Dünya Sağlık Örgütü, 2017; Currie ve MacLean, 1993).

Yukarıdaki paragrafta irdelenen 6. soruya çok benzer şekilde 11. soruda verilen yanıtların da önemli bilgi eksikliğine işaret ettiği görülmüyor. Bu soru “Cinsel taciz/saldırıda bulununlar cinsel dürtülerini kontrol edemeyen kişilerdir.” şeklindedir ve altıncı soruyla birlikte kadınlara yönelik şiddet bağlamındaki en belirgin doğru bilenen yanıtlardandır. Cinsiyete dayalı şiddet ve cinsel tacizin kaynağı toplumsal cinsiyet eşitsizliği olarak gösterilmekte, şiddet ve tacizin önlenmesi yolunda İstanbul Sözleşmesi’nde cinsiyet eşitsizliklerinin giderilmesi temel bir önleme stratejisi olarak kaydedilmektedir (Avrupa Konseyi, 2011). Başta toplumsal cinsiyet kavramı olmak üzere, cinsiyetçi kalıp yargılardan türeyen her türlü şiddet ve tacizle ilgili meseleyi psikolojik bozukluklarla açıklamamak gereklidir. Taciz ve şiddet, tedavi edilebilecek bir sağlık sorunu olmaktan çok cinsiyetçi kalıpların ürettiği, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bir sorundur. Bu araştırmanın ilgili sorularına verilen yanıtlarda ortaya çıkmıştır ki kalıp yargıların çeşitli nedenlerle aktarılması, üretilmesi cinsel taciz ve saldırı konusunda da görülmektedir. İstanbul Sözleşmesi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve cinsiyetçi kalıp yargıların giderilmesi konusuna dikkat çekmektedir. Hukuki olarak önem taşıyan uluslararası sözleşmeler ve ulusal kanunların ilgili maddelerinin toplum düzeyinde yaygınlaştırılması, bu bağlamda bilgi düzeyinin artırılması gerekmektedir (Avrupa Konseyi, 2011).

Toplumların her katmanında farklı şekillerde ya da şiddette ortaya çıkan cinsel taciz ve cinsel saldırı eylemlerinin kökeninde toplumsal cinsiyet temelli eşitsizliğin yattığına ilişkin geniş bir fikir birliği vardır (Canadian Women’s Foundation, 2016). Bu noktadan hareketle toplumsal cinsiyet konularında eğitim almanın cinsel taciz ve saldırıya ilişkin bilgi düzeyine etkisi çalışma kapsamında incelenmiştir. Toplumsal cinsiyet konusunda eğitim alan personelin cinsel taciz ve saldırıya ilişkin bilgi düzeylerinin eğitim almayan personelden yüksek olduğu bulunmuştur. Toplumsal cinsiyet temelli eğitim çalışmalarında, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin neden olduğu olumsuz sonuçlar; eğitimden iş yaşamına, romantik ilişkilerden politik karar alma süreçlerine tüm yönleriyle ele alınmaktadır (Esen, 2013; Kalaycı ve Hayırsever, 2014; Koçyiğit Özyiğit, Alkan ve Yılmaz, 2017). Ek olarak, başta kadına yönelik şiddet olmak üzere yasalar ile günlük yaşamdaki uygulamalar arasındaki uyumsuzluklarda sıklıkla bu eğitimlerin içeriklerinde çarpıcı şekilde tartışılmaktadır (Uzun, Erdem, Güç, Şafak Uzun ve Erdem, 2017). Bu çok boyutlu yaklaşımın öğrencilerin cinsel taciz ve saldırının temellerine, hukuki boyutuna ilişkin bilgilerinin artmasında etkili olduğuna inanılmaktadır. Ayrıca cinsel taciz ve saldırıyı önleme ile ilgili çalışmalar derinlemesine incelendiğinde uzun soluklu ve içeriğinde toplumsal cinsiyet rolleri, cinsel taciz ve saldırı ile ilgili mitler/gerçekler ve riski azaltma stratejilerine yer veren eğitim programlarının etkili olduğu görülmektedir (Anderson ve Whiston, 2005).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en açık gözlenebilen sonuçlarından biri de kadına yönelik şiddettir. Kadına yönelik şiddet; fiziksel, cinsel veya psikolojik zararlara yol açan veya açabilecek, özel veya toplumsal yaşamda tehdit, baskı/zorlama veya keyfi olarak özgürlüğünden yoksun bırakma dahil cinsiyet temelli her türlü şiddet eylemi olarak tanımlanmaktadır (Kandemirci ve Kağnıcı, 2014). Cinsel şiddet de kadına yönelik şiddetin sık karşılaşılan formlarından biri olarak dikkat çekmektedir (T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009). Kadına yönelik şiddeti önlemeye yönelik müdahalelerde diğer formlara olduğu gibi cinsel şiddette de yer verilmektedir. Bu müdahale çalışmalarının katılımcıların bilgi düzeylerini ve tutumlarını olumlu etkilediklerine dair bulgular mevcuttur (Foshee, Bauman, Ennett, Linder, Benefield ve Suchindran, 2004; Weisz ve Black, 2001). Bu çalışmada da söz konusu bulgularla tutarlı şekilde kadına yönelik şiddet konusunda eğitim alan akademik personelin cinsel taciz ve saldırıya ilişkin bilgi düzeylerinin bu konuda eğitim almayan akademik personele göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İdari personelin görev yaptığı kampüsün, çalışma süresinin ve cinsel taciz ve saldırı konusunda eğitim alma durumlarının da cinsel taciz ve saldırıya ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. İdari personelden farklı olarak akademik personelin ise görev yaptığı kampüse göre cinsel taciz ve

saldırı konusundaki bilgi testi puanlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Buna göre İnciraltı Kampüsünde görev yapan akademik personelin bilgi testi puan ortalamaları, diğer kampüslerde görev yapan akademisyenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. Yine akademik Personelin çalışma süresindeki farklılıkların da idari personelden farklı olarak bilgi testi puanlarında etkili olduğu görülmüştür. Buna göre çalışma süresi 3 yıl ve daha az olan akademik personelin Cinsel Taciz ve Saldırıya İlişkin Bilgi Testi puan ortalamalarının daha uzun süreli görev yandan akademisyenlerden anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Burada daha genç jenerasyonun konuyla ilgili bilgi sahibi olma oranlarının yüksek olduğu düşünülebilir.

İdari personelin cinsel taciz ve saldırıya ilişkin bilgi düzeylerinin cinsel taciz ve saldırıya maruz kalıp kalmamalarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması amacıyla bu türden yaşantılara hiç maruz kalmayanlar ve bu yaşantılardan en az birine maruz kalanların oluşturduğu gruplara yapılan bilgi testinin uygulanması sonucunda söz konusu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, böyle bir yaşantıya maruz kalıp kalmamanın idari personelin cinsel taciz ve saldırıya yönelik bilgi düzeyi konusunda belirleyici olmadığı ve böyle bir yaşantıya maruz kalmasa da bireylerin konuyla ilgili doğru bilgiyi edinebildiği şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde cinsel taciz ve saldırıya maruz kalan akademik personelin bilgi düzeyi ve farkındalığının da böyle bir yaşantıya maruz kalmamış akademik personelden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da yaşantının, kişisel deneyimin öğrenme ve farkındalıkta kapladığı öneme işaret etmektedir.

Öneriler

Bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde, personele ilişkin de bilgi eksikliğinin ve yanlış kanıların bulunduğu görülmektedir. Bilgi eksikliklerinin devam etmesi, nasıl bir konumda olursa olsun özellikle kadınların cinsel şiddete dur diyememelerini beraberinde getirmektedir. Araştırmadan çıkan sonuç bazı fiillerin cinsel taciz kapsamına girdiğinin bilinmediğini ya da en yakında bulunan kişiler/partnerler tarafından uygulanan cinsel şiddetin, şiddet olarak algılanmadığını göstermektedir. Özellikle yakın ilişki şiddetinin şiddet olarak algılanmaması tüm bireylerin şiddetle birlikte yaşamalarını ve bunu doğal olarak kabul ederek acı çekmelerini beraberinde getirmektedir. Cinsel şiddet uygulayanların belli bir profilinin olmasına ilişkin yanlış kanının da yaygın olduğu görülmekte ve bu kanı mağduriyetleri arttırmaktadır. Bu bağlamda akademik ve idari personele cinsel taciz, cinsel saldırı ve cinsel istismar konularında hukuki, psikolojik ve tıbbi temel bilgilerin öğretilmesi gerekli görünmektedir.

Çalışmadan çıkan bir diğer sonuç da oran çok yüksek olmamasına rağmen mağdura ilişkin bazı özelliklerin cinsel şiddetin gerekçesi olarak görülmesidir. Bu bulgu daha çok kadınları ikinci planda gören ve kadınlara standart roller yükleyen bakış açısının bir sonucu olarak düşünülebilir. Bununla ilgili olarak algı değişikliğinin sağlanması ancak toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda eğitim verilmesi ile olanaklı görünmektedir. Bilgi eksikliklerinin bulunmasının olumsuz sonuçlarının bir başka yönü de mağdurların acı çekmeleri ve hukuki/idari yollara başvuramamalarıdır. Diğer yönü ise bilgi eksiklerinin şiddeti arttırmasıdır. Şiddet uygulama potansiyeli olan kişilerin bir bölümü, davranışlarının sonucunda cezai ve idari önemli yaptırımlarla karşılaşacaklarını öğrendiklerinde, bu davranışları gerçekleştirmekten vazgeçebilirler. Bu bağlamda, üniversitelerin ve fakültelerin, akademik ve idari personel için daha iyi bir çevre oluşturmak konusunda toplumsal cinsiyet duyarlılığı programları, taciz önleme, istihdam eşitliği, çocuk bakımı, cinsiyet içeren dil ve kampüs güvenliği kapsamlarında sorumluluk alması ve bu doğrultuda uygulamalar yapması önerilebilir.

Cinsel taciz ve cinsel saldırıya yönelik oranların yüksekliğine rağmen, ülkemizde genel olarak şikayet etme oranlarının çok düşük olduğu da bir gerçekliktir. Bu tür fiillere maruz kalanların hukuk yollarına ve idari yollara başvurmaları konusunda bilgilendirilmeleri önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin ve personelin öncelikle Türk Ceza Kanunu hükümleri, disiplin hükümleri ve 6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun'a ilişkin bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda bilgi düzeyinin artırılması, cinsel taciz ve şiddetin engellenmesine önemli katkı sağlayacağı, üniversitenin farklı alanlarında daha barışçıl ve güvenli bir atmosfer oluşturacağı düşünülebilir.

Kaynaklar

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2016). *Kadına yönelik şiddet ulusal eylem planı (2016-2020)*. Erişim adresi: <https://kadininstatusu.aile.gov.tr/uploads/pages/dagitimda-olan-yayinlar/kadina-yonelik-siddetle-mucadele-ulusal-eylem-planı-2016-2020-icin-tiklayiniz.pdf>.

Anderson, L. A. ve Whiston, S. C. (2005). Sexual assault education programs: A meta-analytic examination of their effectiveness. *Psychology of Women Quarterly*, 29(4), 374-388.

Avrupa Konseyi (2011). Kadınlara yönelik şiddet ve aile içi şiddetin önlenmesi ve bunlarla mücadeleye ilişkin Avrupa Konseyi sözleşmesi - İstanbul sözleşmesi. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/03/20120308M1-1.pdf>

Bennett, L. R., Manderson, L. ve Astbury, J. (2000). Mapping a global pandemic: Review of current literature on rape, sexual assault and sexual harassment of women. Geneva: Global Forum for Health Research.

- Canadian Women's Foundation (2016). *Sexual assault and harassment fact sheet*. Erişim adresi: <https://www.canadianwomen.org/wp-content/uploads/2017/09/Facts-About-Sexual-ASSault-and-HaraSSment.pdf>.
- Cerulli, C., Poleshuck, E., Raimondi, C., Veale, S. ve Chin, N. (2012). "What fresh hell is this?" Victims of intimate partner violence describe their experiences of abuse, pain, and depression. *Journal of family violence*, 27(8), 773-781.
- Currie, D. H. ve MacLean, B.D. (1993). Woman Abuse in Dating Relationships: Rethinking Women's Safety on Campus. *The Journal of Human Justice*, 4(2), 1-24.
- Dokuz Eylül Üniversitesi Kadın Hakları ve Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü (2016) Dokuz Eylül Üniversitesi Cinsiyet Ayrımcılığı, Şiddet ve Cinsel Tacize Karşı Politika Belgesi. Erişim adresi: <http://www.kaum.itu.edu.tr/wp-content/uploads/2014/12/POLITIKA-BELGESI.pdf>
- Dünya Sağlık Örgütü (2017). Violence against women. Erişim adresi: <http://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>.
- Ehring, T. and Quack, D. 2010. Emotion regulation difficulties in trauma survivors: The role of trauma type and PTSD symptom severity. *Behavior Therapy*, 41, 587–598. doi:10.1016/j.beth.2010.04.004
- Esen, Y. (2013). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Toplumsal Cinsiyet Duyarlılığını Geliştirme Amaçlı Bir Çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169),280-294.
- Feiring, C., Taska, L. S. ve Chen, K. (2002). Trying to understand why horrible things happen: Attribution, shame and symptom development following sexual abuse. *Child Maltreatment*, 7, 26–41.
- Fitzgerald, L. F. (1996). *Sexual harassment: The definition and measurement of a construct*. In M. A. Paludi (Ed.), SUNY series, the psychology of women. Sexual harassment on college campuses: Abusing the Ivory Power (pp. 25-47). Albany, NY: State University of New York Press.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T. ve Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the safe dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal Of Public Health*, 94(4), 619-624.
- Kalaycı, N. ve Hayırsever, F. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders kitabına yönelik bir inceleme ve bu konuya ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1065-1072.
- Kandemirci, D. ve Kağnıcı, D. Y. (2014). Kadına yönelik aile içi şiddetle baş etme: Çok boyutlu bir inceleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(33), 1-12.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(10). Erişim adresi: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=4&n=10>
- Koçyiğit Özyiğit, M., Alkan, E. ve Yılmaz, M. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri duyarlılığı grup rehberliği programının psikolojik danışman adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 315-326.
- Mangal, S. K., ve Mangal, S. (2013). *Research methodology in behavioural sciences*. Delhi: PHI Learning Pvt. Ltd.
- Siyez D.M., Belkıs, Ö., Esen, E., Soylu, Y., Firuzan, E., Efe Güney, M., ...Erdal, S. (2018). *Cinsel Taciz ve Saldırıya Karşı Birincil Önleme Stratejilerinin Geliştirilmesi* (Proje No: 2017.KB.EGT.004). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Kadın Hakları ve Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi
- T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2009). *Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet*. Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.
- T.C. Resmi Gazetesi (2012). *6284 Sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun*. Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6284.pdf>
- Ullman, S. E. 2010. *Talking about sexual assault: Society's response to survivors*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ullman, S. E., Townsend, S. M., Filipas, H. H. ve Starzynski, L. L. (2007). Structural models of the relations of assault severity, social support, avoidance coping, self-blame, and PTSD among sexual assault survivors. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 23–37. doi:10.1111/j.1471-6402.2007.00328.x
- Uzun, Z., Erdem, S., Güç, K., Şafak Uzun, A. M. ve Erdem, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısı ve toplumsal cinsiyet rollerine eğitimin etkisi: Deneysel bir çalışma. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 678-693. doi:10.14687/jhs.v14i1.4354.
- Vladutiu, C. J., Martin, S. L. ve Macy, R. J. (2011). College-or university-based sexual assault prevention programs: A review of program outcomes, characteristics, and recommendations. *Trauma, Violence, & Abuse*, 12(2), 67-86.
- Walby, S. ve Allen, J. (2004). *Domestic violence, sexual assault & stalking: Findings from the British crime survey*. London: Home Office Research Study.
- Weiss, K. G. (2010). Too ashamed to report: Deconstructing the shame of sexual victimization. *Feminist Criminology*, 5(3), 286-310.

Weisz, A. N. ve Black, B.M. (2001). Evaluating a sexual assault and dating violence prevention program for urban youths. *Social Work Research*, 25(2), 89-100.

Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Diğdem Müge Siyez

didem.siyez@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Hande Akıman

hande.akiman@gmail.com

Özet

Kariyerde planlanmış rastlantı kuramı, beklenmedik ve öngörülemez olaylara her zaman olumlu veya olumsuz anlamlar yüklemek yerine, bireyin bakış açısına ve davranışlarına bağlı olarak bu olaylara olumlu sonuçlar doğurabilecek fırsatlar gözüyle bakılması gerektiğini vurgu yapmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri'nin (KPRE)Türkçe'ye uyarlanarak geçerliğinin ve güvenirliliğinin incelenmesidir. KPRE'nin Türkçe'ye uyarlanmasında geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. KPRE'nin Türkçe'ye uyarlanmasının ardından geçerlik ve güvenirlilik çalışması için veriler iki aşamada değerlendirilmiştir. İlk aşamada 324 (172 kadın, 152 erkek) lisans öğrencisinden toplanan veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri'nin orijinal faktör yapısı korunmakla birlikte, 6 madde çıkarılarak 19 maddelik bir envanter elde edilmiştir. İkinci aşamada, 668 (346 kadın, 322 erkek) lisans öğrencisinden toplanan veriler ile Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Sonrasında ölçüm değişmezliği, eşdeğer ölçek geçerliği ve Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre KPRE'nin cinsiyete göre ölçüm değişmezliğinin sağlandığı, alt ölçeklerin Cronbach alfa güvenirlilik katsayılarının .61-.86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri'nin Türkçe Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kariyerde planlanmış rastlantı, geçerlik, güvenirlilik

Giriş

Kariyer, meslek ve/veya iş hayatının ötesinde bireyin hayatı boyunca sahip olduğu farklı rollerin bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Super, 1980). Kariyer gelişimi ise kariyer örtüsünün oluşturulduğu, kariyer kararının verildiği, kariyer ile yaşam rollerinin birleştirildiği, ilgi, yetenek, değer gibi bireysel farklılıkların ortaya konduğu süreçleri kapsayan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Herr, Cramer ve Niles, 2004). Kariyer seçiminin çoğu zaman lise yaşantısı ile ilişkilendirildiği görülmekle birlikte kariyer süreci, üniversite yılları içinde beliren yetişkinlik döneminde de devam etmektedir. 18-25 (bazense 29) yaşları arasındaki beliren yetişkinlikte dünya görüşü, iş hayatı ve duygusal hayatta denemeler yapılarak kimlik keşfinin sağlanmaktadır (Arnett, 2000; 2014). Üniversite yıllarını da kapsayan beliren yetişkinlikte kariyer gelişimi açısından gençleri sahip oldukları seçenekleri değerlendirme, kariyer planlaması ve kariyer kararı gibi görevler beklenmektedir. Bu görevleri ne derecede yerine getirip getirmediğinin belirlenmesinde çeşitli ölçme araçları önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle de üniversite öğrencilerine de yönelik kariyer alanında geliştirilen ölçme araçları son yıllarda önemli bir artış göstermektedir.

Kariyer gelişimi, bir süreci temsil ettiği gibi, bireyin kontrolü dışında olan faktörlerden de (aile yapısı, çalışılan firmanın iflas nedeniyle kapanması gibi) etkilenmektedir. Bu süreç, kendi içinde, hem ilerleme hem de gerileme potansiyeli bulundurmaktadır (Lent ve Brown, 2013). Benzer şekilde, bireyin kariyer yolunda ve kariyer gelişiminde de pek çok beklenmedik durum oluşabilmektedir (Cabral ve Salomone, 1990; Miller, 1983). Bu beklenmedik durumlar, şans, fırsat olarak değerlendirilebildiği gibi talihsizlik veya sıradan bir olay olarak da görülebilmektedir. Bandura (1982) beklenmedik olayların da planlanmış durumlar kadar tesir edeceğini belirtmektedir. Örneğin bir araştırmada profesyonel olmayan çalışanların kariyer seçimlerini etkileyen algılanan şans ve ihtimalleri incelemiş ve çalışanların çoğu kariyer seçimlerinde rasyonel faktörlerin etkin olduğunu belirtse de şans ve tesadüflerin etkisine de vurgu yapmışlardır (Salomone ve Slaney, 1981). Yetişkinlerle yapılan bir başka araştırma da ise katılımcılardan % 50'den fazlasının, kariyerlerinin "kazara" olan olaylardan etkilendiğini düşündüklerini bulunmuştur (Betsworth ve Hansen, 1996).

Benzer şekilde üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda kariyer gelişim sürecinde şans vb. faktörlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Bright ve diğerleri (2005), toplamda 772 lise ve üniversite öğrencisi ile şans olaylarının kariyere etkisi üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın ilk aşamasında öğrencilere kariyer kararlarını etkileyen faktörler sorulmuş ve katılımcıların % 69.1'inin şans olaylarının etkili olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Bright, Pryor, Wilkenfeld ve Earl (2005), 651 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında kariyer kararı vermede aile, arkadaşlar, medya gibi faktörlerle birlikte şans kavramının etkililiğini araştırmışlardır. Beklenmedik ve "kazara" olmuş olayların kariyerde oldukça etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Tüm bunlara rağmen kariyer danışmanlığı alanında bilimselliğe vurgu yapılırken, seçimleri etkileyen beklenmedik olaylara görece daha az değinildiği vurgulanmaktadır (Mitchell, Levin ve Krumboltz, 1999; Scott ve Hatalla, 1990).

Alan yazında şans faktörünün, birkaç istisna dışında, “daha iyi seçimlerin yapılabilmesi için en aza indirgenmesi gereken rastgele faktörler” olarak görülmektedir (Osipow ve Fitzgerald, 1996 akt. Rojewski, 1999). Şans veya rastlantı faktörlerini dikkate alan kuramların arasında ise kaza kuramı (Crites, 1969 akt. Kim ve diğerleri, 2014), meslek seçiminde şans kuramı (Osipow, 1973 akt. Bright ve diğerleri, 2009), kariyerde kaos kuramı (Bright ve Pryor, 2011), Gottfredson’un daraltma-uzlaşma kuramı (Gottfredson, 1981), sistem kuramı (Patton ve McMahon, 2006), sosyal bilişsel yaklaşım (Lent ve diğerleri, 2002), bilgi işleme kuramı (Peterson ve diğerleri, 2002), rastlantı öğrenme kuramı (Krumboltz, 2009) olarak belirtilebilir. Bu kuramların dışında, şans kavramına değinen başka kuramlar da mevcuttur. Roe ve Lunneborg’a göre (Roe ve Lunneborg, 1990 akt. Chen, 2005) bireyin aile çevresi, özellikle ebeveynlerinin yaklaşımı iş hayatındaki yönelimlerinde bir şans etkisi olarak görülmektedir. Super (1990 akt. Hirschi, 2010; Hancock, 2009) kariyer gelişiminde şans olaylarının etkisi olduğunu belirtmekle birlikte bunların ne zaman veya nasıl gerçekleşebileceğine, bireylerin tepkilerinin nasıl olabileceğine değinmemiştir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı alanındaki “planlanmış rastlantı” kavramının ilk olarak Mitchell ve diğerleri (1999) tarafından kullanıldığı belirtilmektedir (Kim ve diğerleri, 2014). Planlanmamış, beklenmedik, öngörülemeyen olayların hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilmektedir. Planlanmış rastlantı kuramı, bu olaylara her zaman olumlu anlamlar yüklemek yerine, bireyin bakış açısına ve davranışlarına bağlı olarak olumlu sonuçlar doğurabilecek fırsatlar gözüyle bakmaktadır (Mitchell ve diğerleri, 1999). Kariyerde planlanmış rastlantı kuramının temel olarak iki kavram içerdiği vurgulanmaktadır (Mitchell ve diğerleri, 1999):

- a) Keşif, hayat kalitesini arttırmaya yönelik şans fırsatlarını artırır.
- b) Beceriler, bireylerin fırsatları kapıp yakalayabilmelerini sağlar.

Planlanmış rastlantı kuramı, yaşanan olayın veya durumun fırsata dönüştürülmesindeki bireysel özelliklere vurgu yapmaktadır (Chen, 2005; Krumboltz ve Levin, 2010). Her birey doğumundan itibaren hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar çıkarılabilecek pek çok durumla karşılaşmaktadır. Bu olayları birer öğrenme fırsatına dönüştürmek bireyin kendi elindedir ve yaratıcı beceriler gerektirebilmektedir (Krumboltz, 2009). Kariyer yolunda şans faktörünü en üst düzeyde kullanabilmek için bireyin, planlanmış rastlantı kavramını normalleştirmesinin, merak faktörünü öğrenme ve keşfetme fırsatlarına dönüştürebilmesinin, arzu ettiği şans fırsatlarını yaratabilmesinin ve harekete geçmek için engelleri aşmasının gerektiği belirtilmektedir (Mitchell ve diğerleri, 1999).

Kim ve diğerleri (2014) bireyin, kariyer yolunda karşısına çıkan fırsatları kullanma becerisini ölçmek için, belirtilen bu beş beceri temelinde Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri (KPRE) geliştirmişlerdir. Amaç, kariyer yolunda ve iş hayatında yaşanan beklenmedik durumları bir öğrenme olanağına veya doğrudan bir fırsata dönüştürebilecek bakış açısına sahip olunup olunmadığının ölçülmesidir. Kariyer gelişiminde rastlantıların veya şansın etkisini ölçen çalışmaların sayısı artmasına rağmen insanların beklenmedik olayları fırsata dönüştürmelerini sağlayan beceri ve tutumları ölçen çok az ölçme aracının geliştirildiği belirtilmektedir (Mitchell ve diğerleri, 1999).

Bireyci ve kolektivist toplumlar göz önüne alındığında Türkiye kültürü kolektivist bir kültür olarak değerlendirilmektedir (Ayçiçeği-Dinn ve Caldwell- Harris, 2011; Sargut, 1994) Yaşanan olayı şans, kader gibi dışsal faktörlere atfetmenin kolektivist toplamlarda daha fazla olduğu bilinmektedir (Carpenter, 2000). Bununla birlikte Türkiye’de “şans” kavramına ağırlıklı olarak kariyer denetim odağı çerçevesinde değinildiği görülmektedir (Işık, 2013). Bunun nednelerinden birisinin de ölçme aracının olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri’nin (KPRE) Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve cinsiyete göre ölçüm değişmezliğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda veri toplama süreci iki aşamalı olarak yapılmıştır.

Çalışma 1

Bu çalışmanın amacı, Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri’nin Türkçe formunun yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesidir.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemi, Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenimine devam eden, 172 kadın (% 53.1) ve 152 erkek (%46.9) olmak üzere toplamda 324 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş aralığı 18 – 40 yaş arasında ($M = 21.52$, $SS = 2.43$) olup katılımcıların diğer sosyo-demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 1**Çalışma 1 Örneğine İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler**

Demografik Değişkenler	f	%	
Fakülte			
Buca Eğitim Fakültesi	118	36.4	
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	12	3.7	
İşletme Fakültesi	40	12.3	
Mühendislik Fakültesi	142	43.8	
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu	12	3.7	
Sınıf düzeyi			
1. Sınıf	101	31.2	
2. Sınıf	60	18.5	
3. Sınıf	78	24.1	
4. Sınıf	80	24.7	
Çalışma Durumu			
Geçmişte Çalışma Durumu	Yarı Zamanlı	84	42.0
	Tam Zamanlı	97	25.9
Geçmişte Çalışma süresi	Çalışmamış	136	42.0
	3 aydan az	47	14.5
	3-6 ay arası	37	11.4
	6-12 ay arası	25	7.7
	12 aydan fazla	61	18.8
	Yarı Zamanlı	57	17.6
Şu Andaki Çalışma Durumu	Tam Zamanlı	2	.6
	Çalışmıyor	264	81.5
Anne Eğitim Durumu			
Okuryazar Değil	6	1.9	
İlkokul Mezunu	11	34.3	
Ortaokul Mezunu	50	15.4	
Lise Mezunu	90	27.8	

Üniversite Mezunu	62	19.1
Lisansüstü Eğitim	2	.6
Baba Eğitim Durumu		
Okuryazar değil	2	.6
İlkokul Mezunu	74	22.8
Ortaokul Mezunu	62	19.1
Lise Mezunu	91	28.1
Üniversite Mezunu	87	26.9
Lisansüstü Eğitim	8	2.5
Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey		
Düşük	28	8.6
Orta	278	85.8
Yüksek	16	4.9

Veri toplama araçları

Planned Happenstance Career Inventory (Kim et. al., 2014).

Beklenmedik olayların ele alınış şeklinin kariyer gelişimine etkisini değerlendirmek amacıyla geliştirilen KPRE, 25 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 1’den 5’e kadar (1=Beni hiç tanımlamıyor, 5=Beni kesinlikle tanımlıyor) Likert tipi ölçek ile derecelendirilmektedir. Envanter, Merak (ör. “*Yeni bir şeyler deneyimleme ile ilgili sıradışı bir fırsat merakımı körükler.*”), esneklik (ör. “*Kariyer yolumun yaşamımın herhangi bir anında değişebileceğini düşünüyorum.*”), istikrar (ör. “*Kariyer keşfindeki zorluklara rağmen yaptıklarımı devam ettirme eğilimindeyimdir.*”), iyimserlik (ör. “*Gelecekteki kariyer yolum parlaktır.*”) ve risk alma (ör. “*Başarılı olacağım garanti olmasa bile yine de o işi denerim.*”) olarak beş alt boyuttan oluşmaktadır ve her alt boyut beş madde içermektedir. Envanter puanlanırken her altboyut için o altboyuta ait maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalaması alınmakta, böylece o altboyutun puanı elde edilmektedir. Puanın yüksekliğinin, o kişinin beklenmedik durumları kariyer fırsatına dönüştürebilme becerisini yansıtmaktadır (Kim ve diğerleri, 2014).

Envanterin geliştirilme aşamasında ilk olarak Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere iki aşamalı bir çalışma yürütülmüştür. Envanterin Cronbach alfa değerleri Merak için .76, esneklik için .82, istikrar için .87, iyimserlik için .90 ve risk alma için .81 olarak hesaplanmıştır. Kariyerle ilişkili yapılarla olan korelasyon analizine bakıldığında, kariyer stresinin total KPRE puanı ile negatif yönde ilişkili olduğu ($r = -.28, p < .001$), kariyer kararı öz-yeterliğinin tüm KPRE ile pozitif yönde ilişkili ($r = .56, p < .001$) olduğu ve ve kariyer hazırlığı davranışının da KPRE’nin tümü ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkide ($r = .23, p < .01$) olduğu görülmüştür. Her iki çalışmanın sonucu olarak, KPRE’nin geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olduğu kanısına varılmıştır (Kim ve diğerleri, 2014).

KPRE’nin dil geçerliği

KPRE’nin Türkçe’ye uyarlanmasında Brislin (1970) tarafından önerilen ölçek uyarlama süreci uygulanmıştır. Buna göre ilk olarak ölçek maddeleri İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. İkinci aşamada elde edilen Türkçe forma kariyer psikolojik danışmanlığı alanında ders veren bir öğretim üyesi tarafından dil ve kültürel olarak kavramların uygunluğu incelenmiştir. Üçüncü aşamada Türkçe ve İngilizceyi iyi derece de bilen ve yine kariyer psikolojik danışmanlığı alanında ders veren farklı öğretim üyesi tarafından Türkçe form İngilizceye çevrilmiştir. Son aşamada ise geri çeviri yöntemi ile elde edilen form orijinal KPRE’nin yazarlarına gönderilmiştir. Yazarlar tarafından geri çeviri formu ile orijinal formun benzer içerikte olduğu belirtilerek onay alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda katılımcılara sorulmak üzere cinsiyet, yaş, okudukları fakülte, okudukları bölüm, okudukları sınıf düzeyi, geçen dönemki ve genel not ortalamaları, geçmişte çalışıp çalışmadığı, çalıştıysa süresi ve çalışma şekli, şu anda çalışıp çalışmadığı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve algılanan sosyoekonomik düzey ile ilgili sorular yer almaktadır

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde, öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na başvurulmuş ve araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının etik açıdan uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Sonrasında araştırma örnekleminde yer alan beş adet fakülte/yüksekokul ile bu belge ile iletişime geçilerek veri toplama için her fakülte / yüksekokuldan izin alınmıştır. Araştırma verileri Nisan 2018 tarihinde ilk yazar tarafından toplanmıştır. Öğrencilere bilgilendirilmiş onam formu verilmiş, araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı ve diledikleri zaman bırakabilecekleri belirtilmiştir.

Verileri Çözümleme Teknikleri

Ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek için DFA ve AFA yapılmıştır. DFA yapılırken modelin yeterliğinin belirlenmesi için kullanılan uyum indeksleri şu şekilde ifade edilmektedir; Ki-kare istatistiği (χ^2), RMSEA, CFI, GFI ve AGFI. Uyum indekslerinde temel alınan ölçekler, ki-kare için ki-karenin serbestlik derecesine oranının 0 ile 2 arasında olması iyi uyum (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) 2 ile 5 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmiştir (Hooper, Goughian ve Mullen, 2008). RMSEA için $< .08$, CFI için $> .95$, GFI ve AGFI için $> .90$ değerleri temel alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Diğer yandan, CFI değerinin .90, AGFI değerinin .85'ten yüksek çıkması da kabul edilebilir değer olarak değerlendirilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Faktör yükleri değerlendirilirken, .71 ve üzeri mükemmel, .63 çok iyi, .55 iyi, .45 kabul edilebilir, .32 zayıf değerler olarak alınmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007).

AFA yapılırken maksimum olabilirlik ve oblique döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da faktör yükleri değerlendirilirken, maddenin faktör yükünün .40'ın üzerinde olması ve maddenin iki faktör arası sahip olduğu yükün .10'dan fazla olması dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Bulgular

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

KPRE'nin orijinalinde 5 faktörden oluşan yapısını incelemek için ilk olarak 324 lisans öğrencisinden toplanan verilerle DFA yapılmıştır. Beş faktörlü bu modele ilişkin elde edilen uyum indekslerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $\chi^2 = 2.864$, $p < .001$, CFI = 0.930, RMSEA = .076, CFI = .86, GFI = .84, AGFI = .81 olarak bulunmuştur. Bu nedenle bu araştırma örnekleminde faktör yapısının nasıl dağıldığını belirlemek için AFA yapılmasına karar verilmiştir.

Veri setinin AFA yapmak için uygunluğunu belirlemek adına Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Bütünlük Testi hesaplanmıştır. Buna göre KMO değeri .89 olarak elde edilmiş ve Barlett Bütünlük Testi değeri istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$) bulunmuştur. KMO değeri için 0.80 – 0.89 arası çok iyi, olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2005). Bu bulgular değerlendirildiğinde verilerin AFA için uygun olduğu görülmektedir.

AFA sonucunda bir maddenin (Madde 2) faktör yük değerlerinin .40'ın altında kaldığı; beş maddenin (Madde 5, Madde 16, Madde 19, Madde 21 ve Madde 24) ikiden fazla faktörde de yer aldığı ve iki faktör arasındaki yük değerinin .10'dan az olduğu görülmektedir. Bu altı madde çıkartılarak 19 madde ile AFA yinelenmiştir. AFA sonucunda elde edilen bulgulara göre Faktör 1 (istikrar) için yük değerleri .61 ve .77 arasında değişen 5 maddeden, Faktör 2 (esneklik), madde yükleri .52 ve .75 arasında değişen 4 maddeden, Faktör 3 (iyimserlik), madde yükleri -.70 ve -.79 arasında değişen 3 maddeden, Faktör 4 (risk alma), madde yükleri -.48 ve -.86 arasında değişen 4 maddeden ve Faktör 5 (merak), madde yükleri .43 ve .53 arasında değişen 3 maddeden oluşmaktadır. Bu bulgulara göre maddelerin tümünün kabul edilebilir düzey ve üstünde değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Hangi faktörün ne kadar varyans açıkladığını bulmak amacıyla özdeğer ve varyans değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre 19 madde için özdeğeri 1'in üzerinde 5 faktör elde edilmiştir. Toplam varyansın % 32.00'ını birinci, % 11.38'ini ikinci, % 6.59'unu üçüncü, % 5.68'ini dördüncü ve % 5.38'ini beşinci faktörün açıkladığı bulunmuştur. 5 faktörün açıkladığı toplam varyans % 61.06 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak 19 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir.

Elde edilen yapının alt ölçekleri arasındaki korelasyon incelenmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

KPRE Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

	İstikrar	Esneklik	İyimserlik	Risk Alma	Merak
İstikrar	1				
Esneklik	.12**	1			
İyimserlik	.62***	.13***	1		
Risk Alma	.59***	.30***	.45***	1	
Merak	.25***	.35***	.22***	.42***	1

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Çalışma 2

Çalışma 2’de AFA sonrası elde edilen 19 madde ve beş faktörden oluşan yapı yeni bir örnekleme dfa ile test edilmiş ve ardından da KRPE’nin cinsiyete göre ölçüm değişmezliği hesaplanarak, bağımlı ölçüt geçerliği incelenmiş ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmannın ikinci örnekleme yine Dokuz Eylül Üniversitesi’nde lisans öğrenimine devam eden öğrencilerinden oluşmaktadır. 346 kadın (% 51.8) ve 322 erkek (%48.2) olmak üzere toplamda 668 öğrenciden oluşan örneklemin yaş aralığı 18 – 43 yaş arasında ($\bar{x} = 21.51$, $ss = 2.35$) değişmektedir. İkinci örnekleme ait diğer sosyo-demografik bilgiler Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3

Çalışma 2 Örneklemine İlişkin Sosyo-Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	f	%
Fakülte		
Buca Eğitim Fakültesi	251	37.6
Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu	9	1.3
İşletme Fakültesi	98	14.7
Mühendislik Fakültesi	284	42.5
Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu	26	3.9
Öğrenim Türü		
Örgün Öğrenim	600	89.8
İkinci Öğrenim	68	10.2
Sınıf düzeyi		
1. Sınıf	212	31.7
2. Sınıf	125	18.7
3. Sınıf	151	22.6
4. Sınıf	156	23.4

Not Ortalaması

	AA	49	7.3
	BA	97	14.5
	BB	166	24.9
	CB	176	26.3
Geçen Dönemki Not Ortalaması	CC	100	15.0
	DC	22	3.3
	DD	9	1.3
	FD	1	.1

Tablo 3'ün devamı

Demografik Değişkenler		f	%
	AA	18	2.7
	BA	84	12.6
	BB	140	21.0
Genel Not Ortalaması	CB	188	28.1
	CC	110	16.5
	DC	20	3.0
	DD	6	.9
Çalışma Durumu			
	Yarı Zamanlı	165	24.7
Geçmişte Çalışma Durumu	Tam Zamanlı	191	28.6
	Çalışmamış	300	44.9
	3 aydan az	117	17.5
Geçmişte Çalıştıysa Çalışma süresi	3-6 ay arası	101	15.1
	6-12 ay arası	35	5.2
	12 aydan fazla	81	12.1
	Yarı Zamanlı	73	10.9
Şu Andaki Çalışma Durumu	Tam Zamanlı	9	1.3
	Çalışmıyor	585	87.6

Anne Eğitim Durumu

Okuryazar Değil	10	1.5
İlkokul Mezunu	231	34.6
Ortaokul Mezunu	107	16.0
Lise Mezunu	184	27.5
Üniversite Mezunu	119	17.8
Lisansüstü Eğitim	11	1.6

Baba Eğitim Durumu

Okuryazar Değil	3	.4
İlkokul Mezunu	152	22.8
Ortaokul Mezunu	99	14.8
Lise Mezunu	217	32.5
Üniversite Mezunu	178	26.6
Lisansüstü Eğitim	19	2.8

Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey

Düşük	52	7.8
Orta	569	85.2
Yüksek	44	6.6

Veri toplama araçları

Kariyerde Planlanmış Rastlantı Envanteri (KPRE). Çalışma 1’de bu ölçme aracı açıklanmaktadır.

Kariyer Denetim Odağı Ölçeği (KDOÖ)

Kariyer Denetim Odağı Ölçeği, Millar ve Shevlin (2007) tarafından bireylerin, kariyerdeki davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine ya da kendileri dışındaki güçlerin kontrollerine ne derece bağladıklarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. 20 maddeden oluşan ölçeğin puanlaması “Hiç katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında değişen altılı likert tipi derecelendirme yöntemi ile yapılmaktadır. Ölçek, içsellik ve dışsallık (dış denetim) olmak üzere iki yapı üzerine oturmuş dört temel faktörden (iç denetim, şans, çaresizlik ve güçlü diğerleri) oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının (içsellik .76, şans .82, çaresizlik .75 ve güçlü diğerleri .72) yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması ile ergenler için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Siyez (2015) tarafından yapılmıştır. Lise öğrencileriyle yapılan bu çalışma sonucunda 4 faktörlü 20 maddeli yapı korunmuştur. Cronbach alfa güvenirlik katsayıları, ölçeğin tümü için .86, içsellik alt boyutu için .85, şans alt boyutu için .86, çaresizlik alt boyutu için .80 ve güçlü diğerleri alt boyutu için .82 bulunmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun genç yetişkinler için geçerlik ve güvenirlik çalışması Siyez ve Akıman (t.y.) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği Dokuz Eylül Üniversitesi’nde öğrenim gören 219 üniversite öğrencisinden elde edilen veri ile DFA yapılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin orijinal ölçekle uyumlu olarak 4 faktörlü bir yapıda olduğu bulunmuş ve alt boyutlarda Cronbach alfa güvenirlik katsayıları içten denetim için .69, çaresizlik için .71, şans için .84 ve güçlü diğerleri için .69 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .87 olduğu

tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ise ölçeğin tamamı için .84, içten denetim alt boyutu için .76, çaresizlik alt boyutu için .82, şans alt boyutu için .86 ve güçlü diğerleri alt boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır.

Kariyer Arzusu Ölçeği (KAÖ)

Kariyer Arzusu Ölçeği, beliren yetişkinlik döneminde kariyer arzusunu değerlendirmek amacıyla Praskova ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 15 madde olan ölçeğin 3 altboyutu (kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif yönelim) bulunmakta ve her altboyut beşer madde içermektedir. Derecelendirme tipi altılı likert olan ölçekte puanların artması kariyer arzusunun arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında iki ayrı grupla geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İlk grupla AFA yapılmış, elde edilen faktör yapısını doğrulamak amacıyla ikinci grupla DFA yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında KAÖ ve kariyer kararsızlığı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Bunun sonucunda kariyer arzusu ile kariyer kararsızlığı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunurken; kariyer arzusu ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin kişisel anlam, diğerlerine yönelik anlam ve aktif yönelim alt ölçekleri için Cronbach alfa değerleri sırasıyla .80, .86 ve .82 olarak bulunurken tüm ölçek için Cronbach alfa değeri .88 olarak bulunmuştur. KAÖ Seymenler ve diğerleri (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında DFA yapılmış ve ölçeğin orijinalindeki 3 boyutlu yapının korunduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışması kapsamında, ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .90, kişisel anlam alt boyutu için .84, diğerlerine yönelik anlam alt boyutu için .81 ve aktif yönelim alt boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları ölçeğin tamamı için .82, kişisel anlam alt boyutu için .75, diğerlerine yönelik anlam alt boyutu için .84 ve aktif yönelim alt boyutu için .31 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda katılımcılara sorulmak üzere cinsiyet, yaş, okudukları fakülte, okudukları bölüm, okudukları sınıf düzeyi, geçen dönemki ve genel not ortalamaları, geçmişte çalışıp çalışmadığı, çalıştıysa süresi ve çalışma şekli, şu anda çalışıp çalışmadığı, anne ve babanın eğitim düzeyi ve algılanan sosyoekonomik düzey ile ilgili sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde, öncelikle Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na başvurulmuş ve araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının etik açıdan uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Sonrasında araştırma örnekleminde yer alan beş adet fakülte/yüksekokul ile bu belge ile iletişime geçilerek veri toplama için her fakülte / yüksekokuldan izin alınmıştır. Araştırma verileri Nisan 2018 tarihinde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrencilere bilgilendirilmiş onam formu verilmiş, araştırmanın gönüllülük esasına dayandığı ve diledikleri zaman bırakabilecekleri belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi Lisler 8.51 programı ile yapılmıştır. DFA yapılırken modelin yeterliğinin belirlenmesi için kullanılan uyum indeksleri şu şekilde ifade edilmektedir; Ki-kare istatistiği (χ^2), RMSEA, CFI, GFI ve AGFI. Uyum indekslerinde temel alınan ölçekler, ki-kare için ki-karenin serbestlik derecesine oranının 0 ile 2 arasında olması iyi uyum (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) 2 ile 5 arasında olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmiştir (Hooper, Goughian ve Mullen, 2008). RMSEA için $< .08$, CFI için $> .95$, GFI ve AGFI için $> .90$ değerleri temel alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999). Diğer yandan, CFI değerinin .90, AGFI değerinin .85'ten yüksek çıkması da kabul edilebilir değer olarak değerlendirilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Faktör yükleri değerlendirilirken, .71 ve üzeri mükemmel, .63 çok iyi, .55 iyi, .45 kabul edilebilir, .32 zayıf değerler olarak alınmaktadır (Tabachnik ve Fidell, 2007).

Ardında da kadın ve erkek grupları için KPRE'nin ölçüm değişmezliği modeli sınanmıştır. Bu çalışmada belirlenen temel model çerçevesinde değişmezlik testi olarak sırasıyla cinsiyet grupları arası yapısal değişmezliğe, zayıf değişmezliğe, güçlü değişmezliğine ve katı değişmezliğe bakılmıştır (Somer, Korkmaz, Dural ve Can, 2009).

Eş değer ölçek geçerliği kapsamında KPRE ile KDOÖ ve KAÖ arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi ile incelenmiştir.

KPRE'nin Türkçe Formu'nun güvenilirliğini incelemek için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, madde - toplam puan korelasyonları ve iki yarım güvenilirliği hesaplanmıştır (Karasar, 2005). Verilerin analizinde SPSS ve Lisrel 8.35 programları kullanılmış ve analizlerde anlamlık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

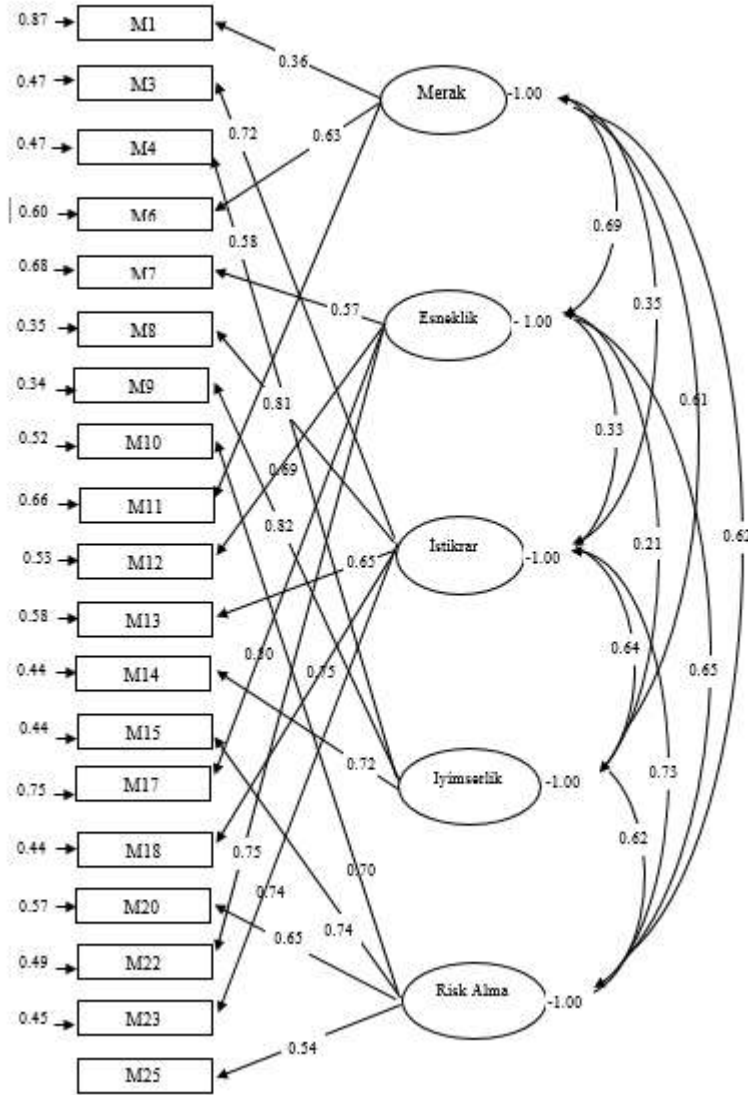
Bulgular

FA sonucunda elde edilen faktör yapısını doğrulamak için 668 öğrenciden toplanan verilerle DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen ölçüm modeli path diagramı Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .36 ile .81 arasında değiştiği görülmektedir. Uyum indekslerine bakıldığında $\chi^2= 265.23$, RMSEA= .052, CFI= .94, GFI= .92, AGFI= .89 olarak bulunmuştur. χ^2 , RMSEA, CFI, GFI ve AGFI değerlerinin tümü kabul edilebilir uyum aralığında çıkmıştır. Bu analizlere göre 19 maddeden oluşan 5 faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Şekil 1

İkinci Örneklem Beş Faktörlü Ölçüm Modeli Path Diagramı



$$\chi^2 = 265.23, sd = 141, p \text{ değeri} = 0.000, RMSEA = 0.052$$

Ölçüm Değişmezliğine İlişkin Bulgular

Ölçme eşdeğerliliğini ölçmek için öncelikle yapısal değişmezlik modeline, sonrasında zayıf değişmezlik (metrik değişmezlik) modeline, sonrasında güçlü değişmezlik (scalar değişmezlik) modeline ve son olarak katı değişmezlik modeline bakılması önerilmekte ve özellikle yapısal eşitliğin sağlanmasının, aynı yapının farklı gruplarda sağlanması anlamına geldiği belirtilmektedir (Somers ve diğerleri, 2009). Bu nedenle ilk olarak kadın ve erkek grupları için DFA’lar ayrı ayrı yapılmıştır. Kadınlar için uyum indeksleri $\chi^2= 304.06$, $df= 142$, $p= .000$, $\chi^2/df= 2.14$, RMSEA= .058, CFI= .93, GFI= .92, AGFI= .89 olarak çıkmıştır. Erkek grubuna ait uyum indeksleri ise $\chi^2= 269.39$, $df= 142$, $p= .000$, $\chi^2/df= 1.89$, RMSEA= .053, CFI= .94, GFI= .92, AGFI= .89 olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek gruplarının uyum indekslerinin tümünün iyi uyum indeksleri ürettiği görülmektedir. Bu nedenle ölçme eşdeğerliliğine bakılmıştır.

Ölçme eşdeğerliliğinin sağlanması için χ^2 değeri ve CFI'den faydalanılmaktadır. İki model için bu değerlerin farkları alınarak $\Delta\chi^2$ ve ΔCFI hesaplanmaktadır. Elde edilen $\Delta\chi^2$ değerinin anlamlılığını test etmek için, iki modelin farkı serbestlik derecesindeki kritik χ^2 değeri ile karşılaştırılır. ΔCFI için istatistiksel anlamlılık testinin yapılmadığı belirtilmekle birlikte ΔCFI değerinin $-.01 \leq \Delta CFI \leq .01$ sınırlarında olmasının ölçme eşdeğerliliği açısından anlamlı sayılabileceği ifade edilmektedir (Cheung ve Renswold, 2002).

Yukarıda belirtilen bilgiler doğrultusunda ilk olarak yapısal değişmezlik test edilmiştir. Söz konusu modelin uyum indeksleri açısından yapısal değişmezliği sağladığı bulunmuştur. Bununla ilgili analizler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Modele İlişkin Uyum İyiliği ve Model Farkı İstatistikleri

	χ^2	sd	RMSEA	CFI	$\Delta\chi^2$	Δsd^*	ΔCFI
Yapısal Değişmezlik Modeli	595.21	299	0.055	.93	-	-	-
Zayıf Değişmezlik Modeli	605.21	313	0.053	.94	10.00	14 (29.14)	.01
Güçlü Değişmezlik Modeli	636.58	332	0.052	.93	41.37	33 (50.89)	.00
Katı Değişmezlik Modeli	660.44	351	0.051	.93	65.23	52 (76.15)	.00

* Δsd değerlerine ilişkin kritik χ^2 değerleri parantez içerisinde verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, yapısal değişmezlik modeli, zayıf değişmezlik modeli, güçlü değişmezlik modeli ve katı değişmezlik modeline ait değerlerin sunulduğu görülmektedir. Bu modellere ait bulgular incelendiğinde, tümünde ölçek birimlerinin kadın ve erkek gruplarında eşdeğer olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece cinsiyete bağlı ölçüm değişmezliği sağlanmıştır.

Bağıntılı Ölçüt Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçüt bağıntılı geçerliği incelemek için KPÖ ile KDOÖ ve KAÖ arasındaki ilişki, 668 öğrenciden oluşan Çalışma 2 örneklemini ile Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi yapılarak incelenmiş ve sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

KPÖ, KAÖ ve KDOÖ Arasındaki İlişkiye Yönelik Olarak Pearson Momentler Korelasyon Analizi

	KAÖ		KDOÖ				
	Diğerlerine Yönelim	Kişisel Anlam	Aktif İlgilenme	İç Denetim	Şans	Çaresizlik	Güçlü Diğerleri
İstikrar	.31**	.50**	.43**	.43**	-.24**	-.34**	-.31**
Esneklik	.04	-.05	.16**	.13**	.10**	.012	.03
İyimserlik	.22**	.51**	.38**	.39**	-.25**	-.38**	-.35**
Risk Alma	.31**	.36**	.35**	.36**	-.08*	-.18**	-.17**
Merak	.20**	.12**	.22**	.15**	.05	-.05	-.01

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Sonuç olarak KPÖ alt boyutlarının, KAÖ ve KDOÖ alt boyutlarının çoğuyla hem pozitif hem de negatif yönde, istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular

KPRE'nin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, iki yarım güvenirligi ve madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Bu analizler öncelikle tüm ölçeğin güvenirligini sunmak için, sonrasında ise boyutlar bazında ele alınarak yapılmıştır. KPRE'nin tümü için iç tutarlık katsayısı .86, istikrar alt ölçeği için .86, esneklik alt ölçeği için .73, iyimserlik alt ölçeği için .80, risk alma alt ölçeği için .73 ve merak alt ölçeği için .61 olarak bulunmuştur. İç tutarlık katsayıları incelendiğinde envanterin tümünün ve alt boyutların kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Kılıç, 2016). Sonrasında KPRE alt ölçeklerinin madde-toplam korelasyon analizleri incelenmiş ve beş faktöre ait toplam 19 maddenin tümünün .001 oranında anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak tüm maddelerin güvenilir olduğu anlaşılmıştır. İç tutarlık hesaplanırken faydalanılan bir diğer analiz iki yarı test güvenirligidir. KPRE'nin iki ayrı yarıya bölünmesine dayalı hesaplanan güvenilirlik katsayılarından Spearman-Brown ve Guttman değerlerinin ikisi de .86 olarak hesaplanmıştır. KPRE alt boyutlarına bakıldığında istikrar alt ölçeğinin iki yarı test güvenirlilik analizlerinde Spearman-Brown değeri .86 çıkarken, Guttman değeri .84 çıktığı görülmektedir. Bu faktör için iki yarı test güvenirligine sahiptir denilebilmektedir. Esneklik alt ölçeğinin Spearman-Brown değeri .77, Guttman değeri .77 çıkmıştır. Bu faktör iki yarı test güvenirligine sahiptir. İyimserlik alt ölçeğinin Spearman-Brown değeri .77 iken Guttman değeri .69'dur. İki yarı test güvenirligi kabul edilebilir düzeydedir. Risk alma alt ölçeğinin hem Spearman-Brown değeri hem de Guttman değeri .73 olarak bulunmuştur. Risk alma alt ölçeğinin iki yarı test güvenirligine sahip olduğu belirtilebilir. Merak alt ölçeği iki yarı test güvenirligi açısından incelendiğinde Spearman-Brown değeri .59 iken Guttman değeri .54 çıkmıştır.

Tartışma

Bu araştırmanın amacı Kim ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilen KPRE'yi Türkçeye uyarlamaktır. Çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliği, cinsiyete dayalı ölçüm değişmezliği, ölçüt geçerliği ve iç tutarlılığı incelenmiştir.

Araştırmanın birinci örneklemeyle yapılan DFA sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir uyumun altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle faktör yapısının nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla AFA yapılmasına karar verilmiştir. Veri setinin AFA için uygun olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan KMO Testi ve Barlett Bütünlük Testi, verilerin AFA için uygun olduğu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda yapılan AFA sonucunda orijinal envanterdeki 5 faktörlü yapının korunduğu ancak esneklik ve risk alma faktörlerinden birer madde, iyimserlik ve merak faktörlerinden ikişer madde olmak üzere toplamda 6 maddenin çıkarılma gerekliliği olduğu görülmüştür. Bu 6 madde çıkarılarak AFA yapıldığında kalan maddelerin, orijinal envanterdeki maddelerle aynı faktörler altında toplandığı bulunmuştur. Hangi faktörün ne kadar varyans açıkladığını bulmak amacıyla özdeğer ve varyans değerlerine bakıldığında 19 madde için özdeğeri 1'in üzerinde 5 faktör elde edilmiştir. Toplam varyansın % 32.008'ini birinci, % 11.382'sini ikinci, % 6.599'unu üçüncü, % 5.684'ünü dördüncü ve % 5.387'sini beşinci faktörün açıkladığı bulunmuştur. Elde edilen bu faktör yapısını doğrulamak için ikinci örneklem grubu ile yapılan DFA sonucundaki uyum indeksleri değerlerin tümü kabul edilebilir uyum aralığında çıkmıştır.

KPRE alt ölçekleri arasındaki korelasyon incelendiğinde esneklik ve istikrar alt ölçeklerinin $p < .01$ oranında, diğer tüm alt ölçeklerin ise $p < .001$ oranında ve hepsinin pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. KPRE'nin orijinal çalışmasında (Lee ve diğerleri, 2014) alt ölçeklerin birbirleri ile olan korelasyonları incelendiğinde $p < .05$, $p < .01$ ve $p < .001$ aralığında değişmekle birlikte tüm alt ölçeklerin birbiri ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. İki çalışmanın bu açıdan birbiriyle paralel olduğu görülmektedir. KPRE'nin İngilizce'ye uyarlandığı çalışmada (Lee ve diğerleri, 2017), alt ölçekler arası korelasyonlar incelendiğinde esneklik ve istikrar alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Urbanaviciute ve diğerleri (2017), esneklik faktörünün, diğer faktörler ile ilişkili olmadığı sonucuna vararak bu faktörü çıkarmak suretiyle analizlere devam ettiklerini belirtmektedirler. Bu anlamda, mevcut çalışmada, diğerlerinden daha düşük olmasına rağmen anlamlı çıkan esneklik ve istikrar alt ölçekleri arasındaki ilişkinin, envanterin diğer kültürlere uyarlama aşamasında istenilen ilişkiyi sağlayamadığı görülmektedir. Bunun, araştırmaların çalışma gruplarındaki yaş ve cinsiyet farkından kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir (Lee ve diğerleri, 2017).

Tüm bu analizler sonucunda envanterin merak, esneklik, istikrar, iyimserlik ve risk alma alt boyutlarından oluşan 5 faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Diğer yandan 6 maddeyi çıkarma gerekliliği doğmuştur. Esneklik alt boyutu içinde yer alan "*Kariyer yolumu başıma şans eseri gelen şeylere göre değiştirmeye istekliyimdir.*" maddesi çıkarılma gereği duyulan maddelerden biridir. Madde faktör yükü .40'ın altında olduğu için çıkartılmıştır. Bu madde, planlanmamış olaylara göre harekete geçebilmeyi, değişmez bir gerçeklik yerine bu durumları fırsata dönüştürebilecek bakış açısına sahip olabilmeyi vurgulamaktadır. Esneklik alt boyutundaki diğer maddelerden farklı olarak sadece açık fikirli olmayı değil, bu konuda bir isteği de belirtmektedir. Maddenin çıkarılma gerekliliği, kariyer yolunda yaşanan olaylar doğrultusunda değişiklikler yapılabileceği konusunda açık olduğu ancak bu konuda, fazladan bir istek taşınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim, istikrar alt boyutundan hiçbir maddenin çıkarılmasının gerekmediği düşünüldüğünde, örnekleme, değişikliklere istek yerine sabiti koruma yönünde bir istek olduğu görülmektedir. Risk alma alt boyutu içinde yer alan "*Sonuçlar belirsiz olsa bile seçtiğim kariyer yolunda ilerleyeceğim.*" maddesi çıkarılma gereği duyulmuş bir başka maddedir. Bu madde istikrar,

iyimserlik ve risk alma faktörlerinde yüklenmiş, istikrar ve iyimserlik faktörleri arasındaki fark .10'un altında olduğu için çıkartılmıştır. Seçilen kariyer yolunda ne olursa olsun devam edilmesi vurgusunun, istikrar faktöründe yüklenmesinin nedeni olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, geleceğe yönelik ümit dolu ve olumlu bir bakış açısı taşıdığı da düşünülebilir. Merak alt boyutundan iki adet madde çıkartılmıştır. Çıkarılan maddelerden ilki "*Kariyer yolu seçiminde faydalı olabilecek yeni aktivitelere çok ilgi duyarım.*" maddesidir. Bu maddenin 5 faktördeki yükleri incelendiğinde, her faktör için .10'dan daha düşük farka sahip başka bir faktör olduğu görülmektedir. Bu anlamda ayırt ediciliği olmadığı söylenebilir. Merak alt boyutundan çıkarılan bir diğer madde ise "*İşle ilgili bilgilerle karşılaştığımda onları merakla araştırırım.*" maddesidir. Bu madde dört faktörde (istikrar, esneklik, iyimserlik, risk alma) yüklenmiş ve bu dört faktör arası yükün .10'dan az olduğu görülmüştür. Bu madde için de ayırt ediciliğinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer yandan, merak alt boyutundan çıkarılan iki madde, merak alt boyutundaki diğer maddelerle kıyaslandığında, diğer maddelerin genel ifadeler içerdiği, çıkarılan iki maddenin ise kariyer gelişimine özellikle vurgu yapan maddeler oldukları görülmektedir. Çıkarılma gereği duyulan son iki madde iyimserlik alt boyutuna ait maddelerdir. Bunlardan ilki "*Kariyer yolum boyunca karşıma bir çok fırsat çıkacaktır.*" maddesi, diğeri ise "*Kariyer yolum başlangıçtaki planıma uymasa bile yine de iyi olacaktır.*" maddesidir. Bu maddelerin her ikisinin de istikrar ve iyimserlik faktör yükleri farkı .10'dan düşük çıkmıştır. İyimserlik alt boyutundaki maddeler incelendiğinde bu iki maddenin şu açılardan farklılık gösterdiği görülmektedir: ilk madde gelecekteki kariyere dair pek çok fırsata vurgu yapmaktadır. İkinci madde ise kariyerle ilgili olarak her koşulda iyi sonuçlara ulaşılacağını ifade etmektedir. Bu anlamda, geleceğe yönelik fırsatlar beklenmesine rağmen kariyerle ilgili aynı oranda olumlu düşünceye sahip olunmadığı görülmektedir. Merak ve iyimserlik alt boyutlarından ikişer madde çıkması bu faktörlerin birbirleriyle ilişkili olmalarından kaynaklanabilir. Alanyazında, merak ve iyimserlik arasında anlamlı oranda ilişkiye vurgu yapan başka çalışmalar da mevcuttur (Acun, Kapıkıran ve Kabasakal, 2013).

KPRE'nin, diğer kültürlerle uyarlandığı çalışmalarda faktör yapısında değişiklikler olabildiği görülmektedir. Urbanaviciute ve diğerleri (2017), KPRE'yi Litvanya kültürüne uyarladıkları çalışmalarında, orijinal faktör yapısının korunmadığını görmüşlerdir. Kabul edilebilir uyum indekslerine ulaşmak için esneklik faktörünü dışarıda bırakmaları gerekmiştir. KPRE'nin faktör yapısındaki bu değişikliklerin farklı nedenleri olabileceği belirtilmektedir. Öncelikle, bu alandaki araştırma azlığı düşünüldüğünde, planlanmış rastlantının tam olarak hangi yapıları içerdiğinin hala netliğe ulaşmadığı ifade edilmektedir (Urbanaviciute ve diğerleri, 2017). Bu anlamda esneklik faktörünün, planlanmış rastlantı kuramı içinde daha belirlenmemiş farklı bir dağılımın içinde yer alıyor olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan, Türkiye'de beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinin kariyer basamaklarında en etkin rollerden birine sahip olan eğitim sistemi incelendiğinde öğrenme sürecinde merak faktörünün desteklenmediği ve geliştirilmediği öne sürülmektedir (Gültekin ve Şengül, 2006). Ezberci yapıda olan eğitim sisteminin (Yılmaz ve Altınkurt, 2011), bireyin esneklik, iyimserlik, risk alma ve merak gibi becerilerini desteklemediği düşünülmektedir. Erken yaşlarda temelleri atılan bu durumun üniversite yıllarında da devam ettiği söylenebilir. Çift anadal programlarının her fakülte / yüksekokulda olmayışı ve seçmeli derslerin içeriklerinin sınırlı oluşu veya istenilen çeşitlilikte açılmayışı, üniversite öğrencilerinin araştırma ve yenilikleri deneyerek kendini geliştirme becerileri önünde engellerdir. Bu durumun merak ve risk alma faktörleri ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde risk alma ile de ilişkisi olduğu söylenebilir. Ders seçiminde dahi kendisi yerine başkalarının karar verdiği derslere girmek durumunda olan üniversite öğrencisi, kariyer yolunda risk alma konusunda daha çekingen davranabilir. Öğrendiği davranış, olanı değiştirmek değil olanı sürdürmek yönündedir. Bu nedenle, geleceğe yönelik düşüncelerinde olumsuzluklara daha çok yer olabilir, çünkü bu konuyla ilgili değişiklik yapabilecek cesareti kendinde bulamaz. Bu da iyimserlik faktörünün desteklenmemesi anlamına gelmektedir. Türk toplumundaki korku kültürü ve bunun eğitimde bir disiplin aracı olarak kullanılması da (Güler, 2004), öğrencinin bu becerileri geliştirmesine ket vurmaktadır. Bununla ilgili olarak, Türkiye sınırlarında yüzyıllardır baskın inanç sistemi olarak süregelen İslamiyet inanın da etkileri olduğu düşünülmektedir. Türkiye nüfusunun %99.2'si İslam dinine mensuptur (Diyaret İşleri Başkanlığı, 2014). Toplumda bu denli büyük bir çoğunluğa sahip bir inanın toplumu ve dolayısıyla bireyleri etkilememesi beklenemez. İslamiyet'teki kader inancı ve teslimiyet kavramı, olanı sorgulamak yerine başa gelen olaya razı olup kabullenmeyi ve kurallara koşulsuz itaati öne çıkarmaktadır. Bu bakış açısı, KPRE istikrar alt boyutunu destekler nitelikteyken özellikle merak, esneklik ve risk alma gibi, yaşantıları değiştirmek adına aktif çaba harcamayı öngören alt boyutları desteklememektedir. Toplumsal açıdan bakıldığında, Türkiye kültürünün kolektivist yapısı da değerlendirilmelidir. KPRE, Türkiye gibi kolektivist bir toplum olan Güney Kore'de (Cho, Mallinckrodt ve Yune, 2010) geliştirilmiş olmasına rağmen planlanmış rastlantı kuramı batıda, yani bireyci toplumda oluşturulmuş bir kuramdır. Bu kuram içinde geliştirilmesi gereken beş beceri olarak öne çıkan faktörler, kültürel farklılıklara duyarlı olabilirler. Kariyerde planlanmış rastlantı kavramının gelişmekte olan bir kavram olduğu ve keşfedilmeye açık bir alan olduğu görülmektedir. Bununla ilgili olarak, farklı kültürlerde, farklı diller konuşan bireylerin, planlanmış rastlantı becerilerinin de değişebileceği belirtilmektedir (Plugor, 2015).

Farklı kültürlerle ait ölçme araçlarını uyarlama çalışmalarında değişmezlik şartlarını sağlayıp sağlamadığının kontrol edilmesinin, uygulamaya geçilmesinden önce yapı ve kapsam geçerliğinin yanında ölçüm değişmezliğinin

de test edilmesinin önemine değinilmektedir (Kıbrıslıoğlu, 2015). Bu anlamda KPRE'nin cinsiyete bağlı ölçme eşdeğerliliğini ölçmek için ikinci örneklem ile öncelikle yapısal değişmezlik modeline, sonrasında zayıf değişmezlik modeline, güçlü değişmezlik modeline ve son olarak katı değişmezlik modeline bakılmıştır. Bu modellere ait bulgular değerlendirildiğinde, elde edilen yapının cinsiyete bağlı anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır. KPRE'nin orijinal çalışmasında kadın ve erkek grupları için ayrı ayrı DFA yapılmış ve iki grubun uyum indeksleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak, kadın ve erkek gruplar arasında anlamlı bir fark çıkmadığı görülmüş ve cinsiyete dayalı ölçüm değişmezliğinin sağlandığı belirtilmiştir (Kim ve diğerleri, 2014). Bu anlamda, orijinal çalışma ile paralellik gösterildiği bulunmuştur.

KPRE'nin ölçüt geçerliliğini belirlemek amacıyla, ikinci örneklem ile, alt ölçeklerin, KAÖ ve KDOÖ alt ölçekleri ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, KPRE alt boyutlarının, KAÖ ve KDOÖ alt boyutları büyük ölçüde anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öncelikle KPRE ve KAÖ alt boyutları arasındaki korelasyon incelenmiştir. İstikrar alt boyutunun KAÖ'nün tüm alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, sahip olduğu kariyer ile başkalarına ve kendisine fayda sağladığını düşünen, bunun kendine iyi geldiğine inanan bireyin bu durumun devamlılığını talep etmesi olarak yorumlanabilir. Esneklik alt boyutunun aktif ilgilenme alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili çıkması, aktif ilgilenme alt boyutunun barındırdığı keşif sürecinin esnekliği beraberinde getirmesi şeklinde yorumlanabilir. İyimserlik alt boyutu, KAÖ'nün tüm alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olarak çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde (Steger ve diğerleri, 2010) kariyer arzusu yüksek bireylerin, daha olumlu kariyer tutumlarına sahip oldukları görülmektedir. Risk alma alt boyutunun, KAÖ'nün alt boyutlarının tümüyle pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Alanyazına bakıldığında kariyerde risk alabilmenin kendine güven ile ilişkili olduğu, ancak risk alabilecek cesarete sahip olanların kendi hayallerindeki kariyerin peşinden koşarak gerekli aksiyonları alabilecekleri belirtilmektedir (Betz, 1992; 1994). Merak alt boyutunun da KAÖ'nün tüm alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Beliren yetişkinlik döneminde, kariyer arzusunun gelişimsel ve dinamik bir kavram olarak ele alındığı belirtilmektedir (Elangovan, Pinder ve McLean, 2010). Merak alt boyutu içinde yer alan keşif, bu sürecin bir parçasıdır.

KPRE'nin alt boyutlarının KDOÖ alt boyutları ile ilişkileri incelendiğinde, istikrar alt boyutunun, iç denetim alt boyutu ile pozitif yönde zayıf ilişkiye sahip olduğu, şans alt boyutu ile negatif yönde çok zayıf, çaresizlik alt boyutu ile negatif yönde zayıf ve güçlü diğerleri alt boyutu ile negatif yönde zayıf ilişki gösterdiği bulunmuştur. Güçlüklere rağmen sürdürme çabasının içsel denetim boyutu ile pozitif ilişkili çıkması beklenen bir durumdur. Diğer yandan, dışsal denetim boyutu ile negatif yönde ilişkili oluşu da beklenen bir durumdur. Bunun nedeni, bireylerin kontrolün kendilerinde değil dış dünyada olduğunu düşündükçe çaba göstermemeleridir (Twenge, Zhang ve Im, 2004). Esneklik altboyutu, iç denetim ve şans alt boyutları ile pozitif yönde çok zayıf ilişkiye sahiptir. Alanyazın incelendiğinde iç denetimi yüksek olan bireylerin daha yüksek esneklik puanlarına sahip olduklarını belirten çalışmalar mevcuttur (Glover ve Sautter, 1976; Bolen ve Torrance, 1978). Esneklik alt boyutu ile şans alt boyutu arasındaki anlamlı düzeyde ilişki beklenen tersine çıkmıştır. İyimserlik alt boyutunun iç denetim alt boyutuyla pozitif yönde zayıf, şans alt boyutu ile pozitif yönde çok zayıf, çaresizlik alt boyutu ile negatif yönde zayıf ve güçlü diğerleri alt boyutu ile negatif yönde zayıf ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. İyimserlik alt boyutunun iç denetim boyutuyla pozitif yönde ilişki göstermesi beklenen bir durumdur. Olayları kendisinin kontrol edebildiğini düşünen bireyin yeni fırsatları mümkün ve erişilebilir görmesi de olasıdır. Diğer yandan iyimserlik ve şans arasındaki pozitif yöndeki anlamlı ilişki bu beklentilerin tersine çıkmıştır. İyimserlik alt boyutu ve çaresizlik ve güçlü diğerleri ile negatif yönde anlamlı ilişki ortaya koyması, bahsedilen bu nedenlerden ötürü beklenen sonuçlardan olmuştur. Risk alma alt boyutu, iç denetim alt boyutu ile pozitif yönde zayıf ilişkiye sahipken, şans, çaresizlik ve güçlü diğerleri alt boyutları ile negatif yönde çok zayıf ilişkiye sahiptir. Alanyazında içsellik alt boyutu kuvvetli bireylerin risk almaya daha yatkın olduklarına dair araştırmalar bulunmaktadır (Balgiu, 2010). Risk alma alt boyutunun içten denetim ve dıştan denetim boyutlarıyla ortaya koyduğu ilişki, beklenen şekildedir. Sonuçları değiştirebileceğine inanan birey risk alma konusunda daha istekliken, sonuçların kendi kontrolü dışında geliştiğine inanan birey risk almaktan kaçınabilmektedir. Merak alt boyutunun sadece iç denetim alt boyutu ile anlamlı ilişkiye sahip olduğu ve bunun pozitif yönde olduğu görülmektedir. Olayların kendi davranış ve kararlarıyla geliştiğini düşünen bireyin keşfetmeye daha istekli olması şeklinde yorumlanabilir.

Tüm bu elde edilen bulgular, alt boyutlar arasında çoğunlukla beklenen ilişkileri göstermekte ve KPRE'nin ölçüt bağımlı geçerliliğine yönelik kanıtlar sunmaktadır.

Envanterin güvenilirliğini hesaplamak için hem envanterin hem de alt boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Envanterin iç tutarlılığını hesaplamak için tüm alt ölçeklere iki yarım güvenilirliği uygulanmış ve madde-toplam korelasyon analizleri yapılmıştır. KPRE Türkçe Formu'nun geneline ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .86, istikrar, esneklik, iyimserlik, risk alma ve merak alt boyutları için ise sırasıyla .86, .73, .80, .73 ve .61 olarak bulunmuştur. Envanterin orijinalinin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları .76 - .90 arasında değişmektedir (Kim ve diğerleri, 2014). Envanterin İngilizce'ye uyarlandığı çalışmada bu değerlerin .75 - .85 arasında değiştiği (Lee ve diğerleri, 2017), Litvanya kültürüne

uyarlandığı çalışmada ise .69 - .84 aralığında olduğu (Urbanaviciute, 2017) bulunmuştur. Alanyazındaki bu bilgilere dayanarak, bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının alanyazında belirtilenlere yakın olduğu görülmüştür. Madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde istikrar alt ölçeğine ait maddelerin .59 - .74 aralığında, esneklik alt ölçeğine ait maddelerin .48 - .56 aralığında, iyimserlik alt ölçeğindeki maddelerin .62 - .70 aralığında, risk alma alt ölçeğindeki maddelerin .38 - .61 aralığında ve merak alt ölçeğine sahip maddelerin .40 - .45 aralığında korelasyon gösterdiği bulunmuştur. .40 ve üzeri değere sahip maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Gliem ve Gliem, 2003). 5 alt ölçeğe dağılmış 19 maddenin tümünün toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < .001$) pozitif korelasyonlarının olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre her bir maddenin kullanılabilir güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, envanterin, orijinal envanterdeki beş faktörlü yapısı korumakla birlikte, madde çıkarılması gerekmiştir. Buna rağmen, sağladığı geçerlik ve güvenilirlik nedeniyle gelecekteki araştırmalarda kullanılmak üzere uygun yapıda bir ölçeğe aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Güney Kore’de geliştirilen ve farklı kültürlerle uyarlanmaya devam edilen KPRE, gelecekteki araştırmalarda kullanılarak, kültürlerarası farkların ortaya konmasına yardımcı olabileceği gibi bireyin kariyer hayatında şans, rastlantı gibi kavramların etkisini ve yerini incelemeyi hedefleyen araştırmalarda da kullanılabilir. Gelecekte, farklı örneklem grupları üzerinde araştırmalar yapılmasının alana fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Kariyer psikolojik danışmanları, KPRE ile, danışanlarının iyi oldukları becerileri saptayabildikleri gibi geliştirmeye ihtiyaç duyulan becerileri de keşfedebilirler. Bu anlamda, Rehberlik ve Psikolojik Danışma birimlerinde de kullanılmaya uygun bir araç olduğu düşünülmektedir. Ölçme araçlarının geçerlik güvenilirlik çalışmalarında cinsiyete bağlı ölçüm değişmezliğini daha yüksek oranda analiz etmeleri konusunda alanyazına destek sağlayacak bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acun, N., Kapıkıran, S. ve Kabasakal, Z. (2013). Merak ve Keşfetme Ölçeği II: Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), s.74-90.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), s.469-480.
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Ayçiçeği-Dinn, A. ve Caldwell-Harris, C. L. (2011). Individualism–collectivism among Americans, Turks and Turkish immigrants to the US. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(1), s.9-16
- Bandura, A. S. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37, s.747-755.
- Betsworth, D. G., ve Hansen, J. I. C. (1996). The categorization of serendipitous career development events. *Journal of Career Assessment*, 4(1), s.91-98.
- Bright, J. E., Pryor, R. G., Wilkenfeld, S., ve Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal For Educational And Vocational Guidance*, 5(1), s.19-36.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology*, 1(3), s.185-216.
- Cabral, A. C. ve Salomone, P. R. (1990). Chance and careers: Normative versus contextual development. *Career Development Quarterly*, 39, s.5-17.
- Chen, C. P. (2005). Understanding career chance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(3), s.251-270.
- Glover, J. A., & Sautter, F. (1976). An investigation of the relationship of four components of creativity to locus of control. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 4(2), s.257-260.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), s.545-579.
- Güler, A. (2004). *Türk Eğitim Sisteminde Korku Kültürü ve Disiplin Sorunu*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.
- Hancock, A. (2009), The effects of chance, turning points, and routine on male career development. *Journal of Education and Work*, 22(2), s.121-135.
- Herr, E.L., Cramer, S. H. ve Niles, S.G. (2004). *Career guidance and counseling through the life-span*. Boston: Pearson Education.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), s.53-60.

- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), s.1-55.
- Işık, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin ideallerindeki işe yönelmelerine engel olduğunu düşündükleri işlevsel olmayan kariyer inançları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), s.363-376.
- Kim, B., Jung, S. H., Jang, S. H., Lee, B., Rhee, E., Cho, S. H. ve Lee, S. M. (2014). Construction and Initial Validation of the Planned Happenstance Career Inventory. *The Career Development Quarterly*, 62(3), s.239-253.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), s.135-154.
- Krumboltz, J. D. ve Levin, A. S. (2010). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career*. California: Impact Publishers.
- Lee, J. H., Cho, S., Lee, S., Eum, W. J., Jang, H., Suh, S. ve Lee, S. M. (2017). Initial validation of the Planned Happenstance Career Inventory-English Version. *Career Development Quarterly*, 65(4), 366-378. doi:10.1002/cdq.12114
- Lent, R. W. ve Brown, S. D. (2013). Understanding and facilitating career development in the 21st century. İçinde S. D. Brown ve R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (s. 4-29). New Jersey: Wiley & Sons.
- Millar, R. ve Shevlin, M. (2007). The development and factor structure of a Career Locus of Control Scale for use with school pupils. *Journal of Career Development*, 33(3), s.224-249.
- Mitchell, K. E., Levin, S. ve Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of counseling and Development*, 77(2), s.115-124.
- Patton, W.A. ve McMahon, M. L. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Plugor, R. (2015). Planned and happenstance transitions of students from education to work in England and Romania. (Unpublished doctoral dissertation). University of Leicester, Leicester, United Kingdom.
- Rojewski, J. W. (1999). The role of chance in the career development of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), s.267-278.
- Salomone, P. R. ve Slaney, R. B. (1981). The influence of chance and contingency factors on the vocational choice process of nonprofessional workers. *Journal of Vocational Behavior*, 19(1), s.25-35.
- Sargut, A. S. (1994). Bireycilik ve ortaklaşa davranış ikileminde yönetim ve örgüt kuramları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 49(1), s.321-332.
- Scott, J. ve Hatalla, J. (1990). The influence of chance and contingency factors on career patterns of college-educated women. *Career Development Quarterly* 3(9), s.18-30.
- Seymenler, S., Küçü, E. ve Siyez, D. M. (2015). *Beliren Yetişkinler İçin Kariyer Arzusu Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları*. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye.
- Siyez, D. M. (2015). Validity and Reliability of a Turkish Version of the Career Locus of Control Scale. *Journal of Career Development*, 42(4), s.281-293.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), s.282-298.
- Tabachnik, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi SPSS veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Twenge, J. M., Zhang, L. ve Im, C. (2004). It's beyond my control: A cross-temporal meta-analysis of increasing externality in locus of control, 1960-2002. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), s.308-319.
- Urbanavičiute, I., Kairys, A., Paradnikė, K., ve Pociute, B. (2017). Capturing serendipity in careers: An evaluation of the planned happenstance career inventory with lithuanian undergraduates. *Journal of Career Development*, (online). DOI: <https://doi.org/10.1177/0894845317731158>

Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Kariyer Gelişimi Psiko-Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Hazal Şimşek

pdrhazal@hotmail.com, 80. Yıl Gazi Ortaokulu, Urla İzmir

Diğdem Müge Siyez

didem.siyez@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının 8. sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinlik düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmada 2x2'lik (deney, kontrol x ön-test-son-test) karışık desen kullanılmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğrenciler (12=deney, 12=kontrol) gruplarına yansız olarak atanmıştır. Deney grubuna 5 oturumluk psiko-eğitim programı uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada ön-test ve son-test olarak Mesleki Karar Verme Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. İlişkisiz Ölçümler için yapılan Mann Whitney U sonuçlarına göre deney grubu mesleki yetkinlik düzeyi ön-test puanlarının, kontrol grubu mesleki yetkinlik düzeyi öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=57.5$, $p>.05$). Ön test son test ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan ilişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçlarına göre deney grubunun mesleki yetkinlik düzeyinin anlamlı düzeyde arttığı ($Z=2.11$, $p<.05$), kontrol grubunun mesleki yetkinlik düzeyinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($Z=.62$, $p<.05$).

Giriş

Kariyer yaşamı bireylerin mutlu olmasında büyük öneme sahiptir. İlköğretim 8. sınıf ise öğrencilerin kariyer yaşamına yön verdikleri, mesleki rehberliğe ihtiyaç duydukları kritik dönemlerden birisidir. Bu dönemde öğrencilerin kendilerini tanımaları, ilgi, yetenek ve değerlerini keşfetmeleri kendilerine uygun seçimler yapmalarına olanak sağlamaktadır. Kariyer danışmanlığında ülkemizde daha çok test ve envanterlerin kullanıldığı bilinmektedir. Öğrencilere daha etkili biçimde yardımcı olabilmek için güncel test dışı tekniklere de ihtiyaç duyulmaktadır.

Kariyer dinamik bir kavram olup, mesleğe hazırlanma, mesleğiyle ilgili görevleri yerine getirme, hizmetiçi eğitimlere katılma, boş zaman etkinlikleri gibi faaliyetleri de içine almaktadır. Günümüzde bireylerin meslek seçiminden çok, mesleğe uyumu ve meslekte ilerlemeleri önemsendiği için kariyer gelişimi üzerinde durulmaktadır (Kuzgun, 2003).

Bireylerin mutluluğu için kariyer yaşamı önemli bir yer kaplamaktadır. Çocuklar, ebeveynlerinin meslekleri, televizyon programları, çevrelerindeki insanları gözlemlerken kariyer olanaklarını fark etmeye başlamaktadır. Gözlemeleme dönemi ilkökul, ortaokul ve lise yıllarını kapsamaktadır (Sharf, 2017).

İlkokuldan ortaokula geçiş süreci, mesleki araştırmadan kariyer araştırmasına geçiş aşamasıdır. Bu dönemde iş dünyasına uyum ve kendini değerlendirme süreci başlar. Ön-ergenlik döneminde mesleki araştırmanın az olduğu düşünülmese de, kuramcıların söylediklerinden daha erken dönemde iş dünyası araştırmaya başlanır. Mesleki ilgi, değerler, uzun dönemli amaçlar bu dönemin başlatıcı parametreleridir (Hartung, Porfeli ve Vondracek, 2005). Genel olarak bakıldığında 12-14 yaş dönemi yeteneklerin farkına varılmaya başlandığı, meslek seçiminde yeteneklerin öneminin kavrandığı yaşlardır. 15-16 yaşlarında ise farklı mesleklerin farklı olanaklar getirdiği düşüncesi oluşmaya başlamaktadır (Kuzgun, 2003).

Kariyer psikolojik danışmanlığı, kariyerle ilgili seçim yapma, iş arama, seçimleriyle başa çıkma gibi konularda danışanlarla kurulan profesyonel ilişki biçimidir. Kariyer psikolojik danışmanlığında danışanla ilişki kurma, danışanın karşılaştığı kariyer problemleriyle başa çıkmasında ve hedef belirlemede yardımcı olmak amaçlanır (Niles ve Harris Bowsbey, 2013). Ülkemizde kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetinin genelde lise düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Ancak, çocukların geleceğe ilişkin hedef belirlemelerinde ilkökuldan itibaren kariyer danışmanlık hizmetinin verilmesi gerekmektedir. Kariyer danışmanlığı hizmeti, çocukların ilgi ve yetenekleri çerçevesinde kendisini tanımasını kolaylaştıran, aile ve öğretmenlere de bu konuda çocuğu tanıyıp, yönlendirmelerine imkan sağlayan bir işlev görmektedir (Özdemir Yaylacı, 2007).

Okullarda kariyer psikolojik danışmanlığının yanı sıra bireyle veya grupta psikolojik danışma hizmetlerini yürütürken çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımı etkili bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımında probleme veya nedenlerine değil, çözümlere ve danışanın güçlü yanlarına odaklanılır (Sharry, 2016). Çözüm odaklı psikolojik danışmanın pozitif ve geleceğe dönük bakış açısı danışanı kişisel kaynaklarını kullanma ve kariyer sorunlarını çözme konusunda destekler.

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde kariyer müdahalelerinde nadiren çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (McMahon, Adams ve Lim, 2002). Aslında, çözüm odaklı psikolojik danışmada danışanın eksikliklerinden ziyade güçlü yanlarına ve yeteneklerine odaklanılır. Bu da kariyer psikolojik danışmanlığında tercih edilen bir yaklaşımdır. Şimdi ve gelecek zamanlar için kariyer planları ve stratejileri belirlenir. Danışanın şimdiki problemlerine ve gelecek planlarına dikkat çekilirken, danışman danışana mesleki iyiliği için en iyi çözümler ve seçenekler bulmasına yardımcı olur (Burvell ve Chen, 2006).

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının 8. sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinlik düzeyi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın denenceleri şu şekildedir:

Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin mesleki yetkinlik düzeyi öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Deney grubunda yer alan deneklerin mesleki yetkinlik düzeyi öntest ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunda yer alan deneklerin mesleki yetkinlik düzeyi öntest ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Yöntem

Araştırmanın Katılımcıları: Araştırma programa katılmaya gönüllü 12 deney grubu (6 kız, 6 erkek), 12 kontrol grubu öğrenciyle (6 kız, 6 erkek) yürütülmüştür.

Psiko-eğitim Programının Geliştirilmesi

Programın geliştirme sürecinde çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programları ile birlikte mesleki karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programları incelenmiştir. Alan yazın taramasında çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programlarının oturum sürelerinin en az beş oturumdan oluşması belirtildiği için öğrencilerin gruba etkin katılımını sağlamak adına beş oturumluk bir psiko-eğitim hazırlanmasına karar verilmiştir. Psiko-eğitim programının içeriğinde mucize soru, derecelendirme sorusu gibi çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı tekniklerin kullanıma yer verilmiştir.

Bununla birlikte mesleki karar verme sürecinde ilgilerin ve yeteneklerin fark edilmesi gerekmektedir. İlgi ve yeteneklerin fark edilmesinde objektif testler danışanları anlamak için yetersiz kalmaktadır. Bu noktada da kariyer gelişiminde öznelliği önemseyen nitel değerlendirmeler önem kazanmaktadır. Bu nedenle de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş olan “Benim Hikayem” oturumlarında grup üyelerinin kendilerini tanımaları amacıyla kullanılmıştır. Çalışma kitabı danışanın yaşam hikayesini oluşturmak ve daha sonra güncel bir kariyer problemiyle ilişkili bir yaşam temasını ortaya çıkarmak için bir dizi soru içermektedir. Sorulara verilen yanıtlarla, öykü oluşturularak yeni bir yaşam yaratılır ve hedefler belirlenir (Hartung ve Santilli, 2017).

Beş oturum olarak hazırlanan çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı haftada bir, her biri 45 dakika süren oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir (Ek-1). Psiko-eğitim oturumlarının tamamının video kaydı alınarak oturumlardan sonra bireysel süpervizyon alınmıştır.

Grup Liderinin Özellikleri

Psiko-eğitim programı birinci yazar tarafından yürütülmüştür. Lisans ve yüksek lisans eğitimlerini rehberlik ve psikolojik danışmanlık bilim dalında tamamlayan grup lideri doktora eğitimine devam etmektedir. Grup lideri, 13 yıldır okul psikolojik danışmanı olarak çalışmaktadır ve psikodrama eğitiminde temel aşamayı tamamlamış olup psikodrama asistanıdır. Grup lideri, doktora eğitimi sürecinde de Grupla Psikolojik Danışmada Çözüm odaklı yaklaşım ve Kariyer Danışmanlığı derslerini başarıyla tamamlamıştır.

Veri Toplama Araçları:

Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği: Bozgeyikli (2004) tarafından geliştirilen ölçek, 27 maddeden oluşan likert tipi ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları alt ölçeklerine göre şu şekildedir; “Bireysel ve Mesleki Özellikleri doğru olarak değerlendirme” alt ölçeği: .89, “Mesleki Bilgi Toplama” alt ölçeği: .87, “Gerçekçi plan yapma” alt ölçeği: .81. Tüm ölçek için iç tutarlık katsayısı ise .92 bulunmuştur. Tersine puanlanan maddenin bulunmadığı ölçekte, toplam puanın fazla olması mesleki karar verme yetkinlik düzeyinde artışı göstermektedir.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda yaş ve cinsiyet ile ilgili demografik bilgiler yer almaktadır.

Oturum değerlendirme formları: Her oturum sonrasında uygulanan form 11 sorudan oluşmaktadır. Sorular likert tipi olup 1 ‘hiç katılmıyorum’, 5 ‘tamamen katılıyorum’ şeklinde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi:

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısının az olması sebebiyle parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Az denekli yürütülen araştırmalarda ilişkisiz iki örneklemden elde edilen puan ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını test etmek için ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarının arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını ölçmek için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Az denekli yürütülen araştırmalarda ilişkili iki ölçümün arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ölçmek için ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci denencesi, “Deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin mesleki yetkinlik düzeyi öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.” olarak ifade edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını İlişkisiz Ölçümler için Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının ön-test puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonucu

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	11.29	135.50	57.5	.402
Kontrol	12	13.71	164.50		

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney grubu mesleki yetkinlik düzeyi ön-test puanlarının, kontrol grubu mesleki yetkinlik düzeyi öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($U=57.5$, $p=.40$ $p > .05$).

Araştırmanın ikinci denencesi, “Deney grubunda yer alan deneklerin mesleki yetkinlik düzeyi öntest ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır” şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunun mesleki karar verme yetkinlik düzeyi ön-test ve son-test arasındaki ortalama puan farkının anlamlı düzeyde olup olmadığı İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo-2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Deney grubunun ön-test son-test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Ön-test	12	4.00	12.00	2.12	.034
Son-test	12	7.33	66.00		

Deney grubunun mesleki karar verme yetkinlik düzeyi ön-test ve son-test arasındaki puan ortalamalarının anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür ($Z=2.11$, $p<.05$).

Araştırmanın üçüncü denencesi “Kontrol grubunda yer alan deneklerin mesleki yetkinlik düzeyi öntest ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.” şeklinde ifade edilmiştir. Kontrol grubunun mesleki karar verme yetkinlik düzeyi ön-test ve son-test arasındaki ortalama puan farkının anlamlı düzeyde olup olmadığı İlişkili Ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo-3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Kontrol grubunun ön-test son-test puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu

	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Ön-test	12	6.71	47.00	.63	.53
Son-test	12	6.20	31.00		

Kontrol grubunun mesleki yetkinlik düzeyi ön test ve son test arasındaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($Z=.62, p<.05$).

Araştırmada her oturumdan sonra deney grubuna oturum değerlendirme formu uygulanmıştır. Oturum değerlendirme formlarından elde edilen verilerin ortalamaları Tablo-4'te yer almaktadır.

Tablo:4 Deney grubunun oturum değerlendirme formu ortalamaları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Grup ortalaması	4.27	4.16	4.40	3.85	4.08	4.5	4.84	4.41	4.43	3.99	4.11

Oturum değerlendirme formunun birinci sorusu 'Bugünkü grup içeriğinin benim ihtiyaçlarım ve amaçlarımla ilişkili olduğunu düşündüm, ikinci sorusu 'Bugün grup, amaçlarıma ulaşma konusunda bana yardımcı oldu', üçüncü sorusu 'Bugün grupta anlaşıldığımı ve desteklediğimi hissettim' şeklindedir. Dördüncü soru 'Bugün grupta yeterince zaman geçirdiğimi düşündüm', beşinci soru 'Bugün grupta aktif ve kendimi gruba yakın hissettim' olarak sorulmuştur. Diğer sorular sırasıyla 6. 'Bugünkü oturumun sonunda ilerleme konusunda kendimi umutlu hissettim.', 7. 'Bugün grup liderinin grubu iyi yönettiğini düşünüyorum' şeklindedir. 8-11 arasındaki sorular grup görevlerinin kullanılabilirliğinin 1 'kullanışlı değil' 5 'çok kullanışlı' arasında değerlendirilmesini içermektedir (8. Tanışma alıştırmaları, 9. Grup tartışması, 10. Rol oynama ve deneme, 11. Planlama ve ev ödevi).

Tartışma

Bu araştırmada çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının 8. sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinlik düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının 8. sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinlik düzeyini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımının üyelerin kendilerinde olan güçlü yönleri odaklanmalarını sağladığı, kariyer fırsatlarını araştırma konusunda motivasyonlarını arttırdığı düşünülmektedir. Bacanlı ve Akyol (2019) çözüm odaklı danışma yaklaşımını kariyer danışmanlığında kullandıkları tek denekli araştırmalarında, kariyer kararsızlığı düzeyinin azaldığını bulmuşlardır. Siyez ve Tan Tuna (2014) lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının ergenlerin öfke kontrolünde etkili olduğu, iletişim becerilerini üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Seçer, Gülbahçe ve Ateş (2013) 8. Sınıf öğrencilerine 8 hafta süren grup rehberlik programının, öğrencilerin mesleki yetkinlik düzeyine etkisini incelemişlerdir. Mesleki grup rehberlik programına katılan öğrencilerin mesleki yetkinlik düzeyinin arttığını bulmuşlardır. Literatür incelendiğinde grupta çözüm odaklı danışma tekniklerini kariyer danışmanlığındaki etkililiğini değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Oturum değerlendirme formlarının ortalamaları değerlendirildiğinde, grup içeriğinin üyelerin amaçlarına ulaşmada etkisinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca üyeler grubun amaçlarına ulaşmada kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Grup ortamı diğerlerinin ne yaptıklarını görme ve başkalarından öğrenme açısından da fayda sağlamaktadır (Sharry, 2016). Grup üyelerinin birbirlerinin motivasyonlarını artırma konusunda yardımcı oldukları gözlemlenmiştir. Grupta anlaşıldığını hissetme düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Grup üyelerinin grup tarafından anlaşıldığını ve desteklediğini düşünmelerinin, gruptan yararlanma düzeyini arttırdığı düşünülmektedir. Benzer bir şekilde kendilerini aktif ve gruba yakın hissetme düzeyinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Grup üyelerinin gruba ait hissetmesi ve grupta kabul görmesi, danışanın değişimine katkı sağlamaktadır (Voltan-Acar, 2005). Grup üyeleri diğer üyeler tarafından anlaşıldıklarında özgüvenleri ve motivasyonları artmaktadır (Sharry, 2016). Grup üyelerinin grupta yeterince zaman geçirdiklerini düşünmedikleri görülmüştür. Sonraki çalışmalarda oturum sayısının artırılması önerilebilir. Grup üyeleri oturum sonlarında ilerleme konusunda kendilerini umutlu hissettiklerini belirtmişlerdir. Çözüm odaklı yaklaşımın danışanın güçlü yönlerine odaklanmasının grup üyelerinin umutlu hissetmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çözüm odaklı

yaklaşım danışanın güçlü yanlarını fark ettirerek problem çözme becerisini geliştirmektedir (Sharry, 2016). Grup üyelerinin, grup liderinin grubu yönetmesi konusunda da olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun da gruba katılımı etkili olduğu düşünülmektedir. Grup görevlerinin değerlendirilmesinde tanışma alıştırmaları, grup tartışması, planlama ve ev ödevleri etkili bulunurken, rol oynama ve denemenin daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Grubun etkililiğini arttırmada verilen ev ödevlerinin etkili olduğu, grup üyelerinin kendilerini tanımlarını kolaylaştırdığı ve grup dışında da üyeleri araştırma yapmaya teşvik ettiği için önemli görülmektedir. Oturumlar sırasında rol oynama ve deneme çalışmalarına fazla yer verilmediği için bu maddenin diğerlerine göre daha az işaretlendiği düşünülebilir. Programın etkili olmasında test dışı teknikleri oturumlarda kullanmanın etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın değerlendirilmesinde bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çözüm odaklı psikolojik danışma tekniklerine dayalı psiko-eğitim programının etkililiği değerlendirilirken deney ve kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Plasebo grubu ve başka bir yöntemin uygulandığı deney grubu oluşturularak programın etkililiği değerlendirilebilirdi. Bu araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise izleme testinin yapılmamış olmasıdır.

Sonuç olarak, okullarda çalışan psikolojik danışmanların zamanı daha etkili kullanmak adına çözüm odaklı yaklaşıma dayalı kariyer müdahalelerini kullanmaları önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, E. Y., Bacanlı, F. (2019). Building a solution-focused career counselling strategy for career indecision. Australian Council for Educational Research, 28, s.73-79.
- Burvell, R., Chen, C. P. (2006). Applying the principles and techniques of solution-focused therapy to career counseling, *Counselling Psychology Quarterly*, 19 (2), s.189-203.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Hartung, P. S., Porfeli, E. J., Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, s.385-419.
- Hartung, P. J., Santilli, S. (2017). My careerstory: Description and initial validity evidence. *Journal of Career Assessment*, 26 (2), s.308-321.
- Kuzgun, Y. (2003). Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- McMahon, M., Adams, M., Lim, R. (2002). Transition in career counselling practice: What can solution-oriented counselling offer?. *Australian Journal of Career Development*, 11 (1), s.22-26.
- Niles, S.G., Harris Bowsbey, F. (2013). 21. Yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri (F. Korkut Owen, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir Yaylacı, G. (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Bilgi* 40, s.119-140.
- Seçer, İ., Gülbahçe, A., Ateş, B. (2013). Mesleki grup rehberlik etkinliğinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin mesleki yetkinlik düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Education*, 2, s.29-38.
- Sharf, R.S., F., K., (2017). Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması (F. Bacanlı, K. Öztemel, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sharry, J. (2016). Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma (Diğdem Müge Siyez, Yağmur Soylu, Ümüt Arslan, Erol Esen, Tuba Bağatarhan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Siyez, D. M., Tan, Tuna, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41), s.11-22.

EK-1

OTURUM

Amaçlar:

Grubun tanışması ve grup etkileşiminin sağlanması

Grup kurallarının oluşturulması

Grup üyelerinin grupla ilgili hedeflerinin belirlenmesi

Süreç:

Grup üyelerinin tanışması için etkinlik yapılır. Her üye önce sağındaki üyenin, sonra solundaki üyenin, son olarak da kendi ismini söyler. Üyeler yanındaki üyenin ismini söylerken eline dokunur.

Grupta etkileşimi başlatmak için grup halkası yapılır. Her üye sırayla bir adım öne çıkarak sabah nasıl uyandığını canlandırır ve geri adım atar. Sonra grup üyeleri aynı canlandırmayı tekrar ederler.

Grup üyelerinin gruba katılma amaçları sorularak, hedef belirlemeleri sağlanır.

'Öykümü Anlatıyorum' üyelere ev ödevi şeklinde verilir.

OTURUM

Amaçlar:

Grup üyelerinin kişisel özellikleri ve ilgileri konusunda farkındalık kazanması

Grup üyelerinin hedef belirlemesi

Süreç:

'Öykümü Anlatıyorum' ile ilgili grup etkileşimi başlatılır.

'10 yıl sonra kariyerinizde iyi ilerlediğinizi düşünün. Her şeyin yolunda gittiğini size gösteren şey ne olurdu?' 'Kendinizi değerli hissettiğinizde, neler yapıyor olurdunuz?' 'Makul bir kazancınız olduğunda, arkadaşlarınız sizinle ilgili neler fark ederlerdi?' gibi sorularla hedef belirlemeleri sağlanır.

OTURUM

Amaçlar:

Grup üyelerinin hedeflerine ulaşma konusunda neler yapabileceklerinin belirlenmesi

Grup üyelerinin güçlü yanlarının ortaya çıkarılması

Süreç:

Grup üyelerinin hedeflerine ulaşma konusunda ne durumda oldukları konuşulur. 1'den 10'a kadar ölçekte nerede olduklarını göstermeleri istenir. İstedikleri duruma gelmeleri için neler yapabilecekleri konuşulur.

İstisna sorularıyla, yaşadıkları problem varsa bunun dışındaki zamanlarda neler yaptıkları konuşulur.

Grup üyelerinin gözlerini kapatmaları istenir. 'Kendinizi yeterli hissettiğiniz, kendinizle gurur duyduğunuz bir anı hayal edin' yönergesi verilir. Etkinliğin bitiminde paylaşım yapmaları istenir.

OTURUM

Amaçlar:

Öğrencilerin hedeflerine ulaşmada gösterdikleri gelişimin paylaşılması

Süreç:

İlerleme gösteren öğrencilere engellere rağmen nasıl ilerledikleri sorulur.

Takılı kalan üyelerden gelecek haftaya kadar hayatlarında devam etmesini istedikleri şeyleri gözlemlemeleri istenir.

OTURUM

Amaçlar:

Grup üyelerinin edindikleri becerileri gözden geçirmelerinin sağlanması

Grup üyelerinin yaşadıkları değişimin kutlanması

Süreç:

Grup üyeleri yaşadıkları değişimle ilgili paylaşımda bulunur.

Grup üyeleri birbirlerine geri-bildirim verme konusunda teşvik edilir.

Grup üyeleri değişimleri konusunda teşvik edilir.

Aile İklimi ve Güven; Kişiler Arası İlişkiler Açısından bir İncelenme

Doç. Dr. Fahri SEZER³⁶

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversitede eğitim gören bireylerin ailelerindeki otorite, ilişkisellik ve bilişsel durumlarının kurdukları ilişkilerdeki güven düzeyini farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmada ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Türkiye'nin farklı illerindeki üniversitelerde öğrenim gören 130'u kadın, 72'si erkek olmak üzere toplam 202 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, kolaylı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler Aile İklimi Ölçeği ve İlişkilerde Güven Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda aile iklimi ve ilişkilerde güven arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından aile iklimi ve ilişkilerde güven düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aile iklimi ve ilişkilerde güven, algılanan anne-baba tutumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği, fakat algılanan sosyo-ekonomik durum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile İklimi, İlişkilerde Güven, Anne-Baba Tutumu.

Giriş

Toplumun en küçük birimi olan aile, insanın yaşamında önemli bir yere sahiptir. Aile, bireyi topluma hazırlama sürecinde ilk ve en etkili olan, ebeveynlerin kendi aralarında ve çocukları ile samimi, sıcak, güven verici ilişkilerini barındıran sosyal bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Ozankaya, 1996). Bireyin hem fiziksel hemde psikolojik sağlığı için gerekli olan ilgi, şefkat, sevgi ve bakım gibi ihtiyacını karşılayabilecek en doğal ortam ailedir (Bulut, 1990). Ayrıca aile, ortak değer ve amaçların bulunduğu, aile için problemlerin, alınan kararların ve zamanla artan sorumlulukların paylaşıldığı ortak bir yaşam alanı olarak tanımlanmaktadır (Gönen ve Hablemitoğlu, 1993). Ailede bahsi geçen bu işleyişler hem kanunlarla belirlenmiş hemde ailenin bulunduğu kültürde etkilemektedir (Yörükoğlu, 2002). Tüm bu faktörler düşünüldüğünde aile, bir sistem olarak hem formal hem de formal olmayan yollarla çocuğun gelişimini etkilemektedir. Ailede yetiştirilecek çocukların sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde ve içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasında anne-baba- çocuk ilişkisinin önemli olduğu (Çağdaş ve Seçer, 2004) unutulmaması gereken önemli bir noktadır.

Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşım kuramına göre birey var olan toplumsal sistemin merkezindedir ve bireyin davranışları içinde bulunduğu sistem ve ilişkilerden etkilendiği gibi bireyin davranışları da bu sistemi etkilemektedir. Bireyin bu sistem içerisinde birincil etkileşim sistemlerinden biri ailedir. Bu sisteme eğitim yaşantısı ile birlikte akran grupları ve duygusal ilişkileri girse de ailenin bu sistem içerisindeki önemi büyüktür (Gönül, Işık Baş ve Şahin Acar, 2018). Ailenin çocuğun yaşamı boyunca gelişim üzerindeki bu etkisi, onun diğerlerine bağlanma durumu, kişilik gelişimi, ahlaki gelişimi gibi birçok alanda etkisini devam ettirecektir. Bu süreçler beraberinde çocuğun özerk veya bağımlı bir kişilik özelliği sergileyip sergilemeyeceğini de belirlemektedir. Özerk İlişkisel Benlik Modeli açısından ele alındığında aile, çocuğun topluma uyum sağlama sürecinde ara bulucu bir rol oynamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996; 2010). İçinde yaşanılan toplumun sahip olduğu sosyal-kültürel örüntüler ve normlar, ailenin süzgecinden geçer ve ana-babanın sahip olduğu ebeveyn tutumları sayasinde çocuğun benlik gelişimi üzerinde etkili olmaya başlar. Buda çocuğun hangi kişilik özelliklerine sahip olabileceğini öngörmeye yarayan önemli bir veri olarak psikoloji literatüründe yer almaktadır. Kişilik kuramlarının önemli bir bölümü çocuğun kişiliğinin yaşamın ilk altı yılında şekillendiği konusunda hem fikirdir. Buda aile ile geçirilen önemli bir gelişim dönemine denk gelmektedir. Haliyle çocuğun kişilik özellikleri içinde yer alan özerklik veya bağımlılık durumlarının önemli bir belirleyicisinin aile olduğunu göstermektedir. Yapılmış çalışmalar ana-babanın sergilediği farklı ebeveynlik tutumlarının kültürler arası birçok gelişim sürecini etkilediğini göstermiştir (Kağıtçıbaşı, 2010).

Aileyi inceleyen bir diğer kuram da aile sistemleri kuramıdır. Bu kuram aile iklimi kavramından bahsetmektedir. Bu kurama göre bir ailenin içinde bulunduğu psikolojik atmosfer aile iklimi olarak tanımlanmaktadır. Aile iklimi, aile üyeleri arasındaki ilişkinin niteliği, aile içindeki düzeni ve etkileşimi, aile değer ve becerilerinin kuşaklar arası iletimi gibi kavramları içermektedir. Bahsi geçen şartlara uyum sağlamada zorluk yaşayan ve bu zorluklarla baş etmede güçlük çeken ailelerde kuralların hiçbir şekilde esnetilmediği durumlarda var olanbu işlevsellik bozulmakta (Gönül, Işık Baş ve Şahin Acar, 2018) ve sorunlar baş göstermeye başlamaktadır. Bireyin yaşadığı ailenin iklimi, ailenin var olan genel işlevselliğini etkilediği kadar, ailedeki üyelerin hem aile içinde hemde sosyal ilişkilerinde güvene dayalı ilişkiler kurmasını güç hale getirebilmektedir. Bu açıdan kişinin birileri tarafından

³⁶ Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, fahrisezer23@hotmail.com,

güvenilir bulunması ve diğerlerine güvenmesi şeklinde tanımlanan (Kurt, 2000) güven kavramı bir ailenin işlevselliği açısından önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Güven duygusu çocuklukta oluşmaya başlar (Konak, 2017). Anne-babanın çocuklarına gösterdiği ilgi ve şefkat, onlara sağladığı imkanlar, Erikson'un "temel güven" olarak adlandırdığı sürecin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir. Özellikle annenin bebeğin temel ihtiyaçlarını gidermesiyle oluşan güvenli bağlanma bebekteki temel güvenin oluşumunu sağlamaktadır. Ve böylece bebek güvende olduğunu hissedecek ve sosyal hayatında da güven temelli ilişkiler kurmayı deneyimleyecektir. Fakat anne-bebek arasında güvenli bağlanma sağlanamazsa sosyal ilişkilerinde bu güveni sağlamakta başarısız olacaktır (Kurt,2000).

Bireyin yaşama başladığı ailedeki iklimin onun sosyal ilişkilerindeki güven duygusunun oluşumunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki göz önünde alındığında üniversite öğrencilerinin ailelerinde sahip oldukları aile iklimi ile kurdukları ilişkilerindeki güven düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada da üniversitede öğrenim gören bireylerin ailelerindeki otorite, ilişkisellik ve bilişsel durumlarının (aile iklimlerinin) diğerleri ile kurdukları ilişkilerdeki güven düzeyini farklılaştırıp farklılaşmadığının ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasında ilişkinin olup olmadığını saptamak için ilişkisel (korelatif) çalışmalar yapılmaktadır (Erkuş, 2011; Karasar, 2009).

Evren-Örneklem

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim yılı çeşitli üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrenden kolay örnekleme yoluyla seçilen 130 kadın ve 72 erkek olmak üzere 202 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Aile İklimi Ölçeği: Björnberg ve Nicholson (2007) tarafından geliştirilmiş, Buse Gönül, Hatice Işık Baş ve Başak Şahin Acar (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek 3 alt boyut (Aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyum), 34 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

İlişkilerde Güven Ölçeği: İbrahim Demirci (2017) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 10 madde ve 2 alt boyuttan (güven, güvenilirlik) oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, algılanan anne-baba tutumu, algılanan sosyo-ekonomik durumunu belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirlik düzeylerinin örneklem için uygunluğu analiz edilmiş (Cronbach alfa değerlerinin) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Aile iklimi ve ilişkilerde güven puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Bunları yanısıra T-testi, One Way ANOVA ve Post Hoc Test (LSD) analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, istatistiksel analiz sonucunda elde edilmiş verilerin test edilmesine ilişkin bulgular ve bu bulgulara dayanarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcıların aile iklimi alt boyutları olan aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilişsel uyum ile kurdukları ilişkilerdeki güven arasında ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1. Aile iklimi ile ilişkilerde güven korelasyon analizi sonucu

	AiÖ	Aİİ	KAO	BU	İGÖ	GÜVEN
Aİİ	.937**	1				
KAO	.181*	-.116	1			

BU	.774**	.653**	-.019	1		
İGÖ	.398**	.423**	-.042	.276**	1	
GÜVEN	.378**	.394**	-.008	.250**	.895**	1
GÜVENİRLİK	.312**	.340**	-.072	.230**	.848**	.523**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 1’de görüldüğü üzere aile iklimi (AİÖ) ile ilişkilerde güven (İGÖ) toplam puanları ele alındığında ikisi arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .398$). İlişkilerde güven ile aile ikliminin alt boyutlarından aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunurken, kuşaklararası otorite alt boyutu arasında ilişki bulunamamıştır. Aile iklimi ölçeğinin alt boyutlarından aile içi ilişkisellik, kuşaklararası otorite ve bilimsel uyum ile ilişkilerde güven ölçeğinin alt boyutlarından olan güven ve güvenilirlik arasındaki korelasyona bakıldığında ise; aile içi ilişkisellik ile güven ve güvenilirlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .394$). Kuşaklararası otorite ile güven ve güvenilirlik boyutları arasında ise ilişki bulunamamıştır. Bilişsel uyum ile güven ve güvenilirlik alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir ($r = .250$, $r = .230$).

Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu aile iklimi ve ilişkilerde güven düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacı ile t testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo2: Aile İklimi ve ilişkilerde güven t testi sonucu.

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	T	p
AİÖ	Kadın	130	128.32	17.309	-.631	.529
	Erkek	72	129.88	16.09		
Aİİ	Kadın	130	86.36	13.795	-.139	.890
	Erkek	72	86.63	13.194		
KAO	Kadın	130	21.85	4.703	-.533	.595
	Erkek	72	22.22	4.703		
BU	Kadın	130	20.1	4.437	-1.468	.144
	Erkek	72	21.02	3.939		
İGÖ	Kadın	130	43.56	5.231	1.071	.286
	Erkek	72	42.7	5.887		
GÜVEN	Kadın	130	21.50	3.111	1.279	.202
	Erkek	72	20.86	3.872		
GÜVENİRLİK	Kadın	130	22.06	2.936	.527	.598
	Erkek	72	21.84	2.73		

P<0.05

Tablo 2’de görüldüğü üzere örneklem grubundaki bireylerin sahip aile ikliminin ve kurdukları ilişkilerdeki güvenin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin kurulan ilişki ve ailenin iklimi algılamada herhangi belirleyici bir rolünün olmadığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu aile iklimi ve ilişkilerde güven düzeyinin algılanan anne-baba tutumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo3. Aile iklimi ile ilişkilerde güvene göre algılanan anne-baba tutumu ANOVA sonucu

Alt boyutlar		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	(p<0.050)	LSD
Aİİ	Gruplar Arası	3768.292	3	1256.097	7.503	.000	İlgisiz<hepsi
	Grup İçi	33147.891	198	167.414			
	Toplam	36916.183	201				
KAO	Gruplar Arası	440.064	3	146.688	7.278	.000	Demokratik < aşırı koruyucu, otoriter
	Grup İçi	3990.891	198	20.156			
	Toplam	4430.955	201				
BU	Gruplar Arası	186.767	3	62.256	3.527	.016	İlgisiz, aşırı koruyucu < otoriter, demokratik
	Grup İçi	3494.896	198	17.651			
	Toplam	3681.663	201				
GÜVEN	Gruplar Arası	92.157	3	30.719	2.715	.046	İlgisiz < hepsi
	Grup İçi	2239.868	198	11.312			
	Toplam	2332.025	201				
GÜVENİRLİK	Gruplar Arası	57.043	3	19.014	2.372	.072	-
	Grup İçi	1586.937	198	8.015			
	Toplam	1643.980	201				

Tablo 3’e göre üniversite öğrencilerinin algılanan anne- baba tutumu değişkeni ile aile iklimi alt boyutları olan aile içi ilişkisellik ($F_{(3-198)}=7.503$, $p<.05$), kuşaklararası otorite ($F_{(3-198)}=7.278$, $p<.05$) ve bilişsel uyum ($F_{(3-198)}=3.527$, $p<.05$) düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin algılanan anne- baba tutumu değişkeni ile ilişkilerde güven alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(3-198)}=2.715$, $p<.05$).

Elde edilen bu farkın kaynağını saptamak amacıyla yapılan Post Hoc Testi (LSD) sonucunda anne-baba tutumunu ilgisiz algılayan bireylerin; anne-baba tutumunu demokratik, aşırı koruyucu ve otoriter algılayan bireylere göre ilişkilerde güven ve aile içi ilişkisellik alt boyutu puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte anne-baba tutumunu demokratik algılayan bireylerin, aşırı koruyucu ve otoriter algılayan bireylere göre kuşaklararası otorite alt boyutu puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Aşırı koruyucu anne-baba tutumuna sahip bireylerin, otoriter ve demokratik anne-baba tutumuna sahip bireylere göre; ilgisiz anne-baba tutumuna sahip bireylerin ise otoriter ve demokratik anne baba tutumuna sahip bireylere göre bilişsel uyum puanlarının düşük düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu aile iklimi ve ilişkilerde güven düzeyleri ile algılanan sosyo-ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 4’te verilmiştir

Tablo4. Aile iklimi ve ilişkilerde güvene göre algılanan sosyo-ekonomik durum ANOVA sonucu

Alt boyutlar		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	(p<0,050)
Aİİ	Gruplar Arası	87.353	2	43.676	2.001	.138
	Grup İçi	4343.603	199	21.827		
	Toplam	4430.955	201			
KAO	Gruplar Arası	1482.390	2	741.195	2.650	.073
	Grup İçi	55664.758	199	279.722		
	Toplam	57147.149	201			
BU	Gruplar Arası	80.496	2	40.248	2.224	.111
	Grup İçi	3601.167	199	18.096		
	Toplam	3681.663	201			
GÜVEN	Gruplar Arası	1.535	2	.768	.066	.937
	Grup İçi	2330.489	199	11.711		
	Toplam	2332.025	201			
GÜVENİRLİK	Gruplar Arası	4.121	2	2.060	.250	.779
	Grup İçi	1639.860	199	8.241		
	Toplam	1643.980	201			

Tablo 4’te görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin algılanan sosyo-ekonomik durum değişkeni ile aile iklimi alt boyutları olan aile içi ilişkisellik ($F_{(2-199)}=2.001, p>.05$), kuşaklararası otorite ($F_{(2-199)}=2.65, p>.05$) ve bilişsel uyum ($F_{(2-199)}=2.224, p>.05$), düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin algılanan sosyo-ekonomik durum değişkeni ile ilişkilerde güven ölçeği alt boyutları olan güven ($F_{(2-199)}=.066, p>.05$) ve güvenirlilik ($F_{(2-199)}=.250, p>.05$), arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşadıkları ailede önemsenip önemsenmeme düzeyleri ile ve bireyin diğerleri ile kurduğu ilişkilerdeki güven arasındaki ilişki farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Yapılan analiz neticesinde, aile iklimi ile ilişkilerde güven arasında pozitif yönde düşük düzeyde de olsa bir ilişkinin olduğunu görülmüştür. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin ailelerindeki iklimi olumlu olarak algılamalarının kurdukları ilişkileri daha çok güvene dayalı algılamalarına katkı sağladığını göstermektedir. Bireyin yaşama başladığı ailede geçirdiği ilk etkileşimler onun diğerlerine karşı güven duygusu hissedip hissetmeyeceği ve onlarla yakın ilişkiler içine girip girmeyeceği üzerinde etkilidir.

Bu husus ile paralel olarak Sullivan, bireyin erken çocukluk döneminde ebevenleri ile geçirdiği etkileşimin onda ‘iyi ben’ ve ‘kötü ben’ algının oluşmasına etki ettiğini vurgulamıştır. Eğer çocuk ile ebeveyn arasında olumlu ilişkiler oluşturulmuş ise çocukta ‘iyi ben’ gelişir ve özgüveni artar. Ancak ebeveyn ile çocuk arasında olumsuz ilişkiler söz konusu ise çocukta ‘kötü ben’ kavramı gelişecek ve güvensizlik oluşacaktır (Çam, Engin ve Uğuryol, 2017). Ericson ise çocuktaki güvenin oluşumunu bebeklik yıllarına dayandırmakta, anne ve bebek arasındaki

ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır. Annenin bebeğin bakımında süreklilik, aynılık ve tutarlılık göstermesi çocukta güven duygusunun oluşumuna aksi durumda ise güvensizlik yaşamasına neden olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiler ışında ailedeki olumlu iklimin bireyin kuracağı ilişkilerde de güvenle hareket etmesine katkı sunacağı söylenebilir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile tutarlıdır.

Çalışmada cinsiyetin aile iklimi ve ilişkilerde güven durmunu farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Başak (2010)'ın çalışan kadın ve erkekler üzerinde yaptığı çalışma sonucu, kadınların erkeklere oranla genellenmiş güven düzeyinin daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Araştırmanın aile iklimi ve ilişkilerde güven düzeylerinin algılanan sosyo- ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermedi belirlenmiştir. Araştırmanın başka bir değişkeni olan algılanan anne-baba tutumu ile aile iklimi ve ilişkilerde güven değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre anne- baba tutumunu ilgisiz olarak algılayan öğrencilerin diğer anne baba tutumuna sahip öğrencilere oranla aile iklimi ve ilişkilerde güven puanlarının düşük düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bireyin ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumunun onların kişilik gelişimleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir (Tuzgöl, 2016). Durum böyle olunca çocuğa karşı ilgisiz ebeveynin davranışları çocuk tarafından model alınacak ve çevresine karşı güvensiz bir imaj sergilemesine neden olacaktır.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ana-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının onların kişilikleri üzerindeki etkisinin önemli olduğu söylenebilir. Buda ana-baba eğitimlerinin çocuk yetiştirmede önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim kurumlarında ebeveynlere rehberlik servisi personeli tarafından ana-baba eğitimi çalışmalarının yapılması faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Başak, S. (2010). Genelleşmiş güven ve toplumsal cinsiyet. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27(1), s.53-71.
- Bulut, I. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği el kitabı*. Ankara: Özgüzel Matbaası, s.6- 8.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Anne-baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çam, M. O., Engin, E., & Uğuryol, M. (2017). Üniversite öğrencilerinde benlik gelişimi ve güven duygusu. *Journal of International Social Research*, 10(51).
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 3.
- Gönen, E., & Hablemitoğlu, Ş. (1993). *Toplumsal değişme sürecinde aile: Yapı, etkileşim ve işlevleri*. Ankara, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Gönül, B., Işık-Baş, H., & Şahin-Acar, B. (2018). Aile İklimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik açıdan incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-İlişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11 (37), s.36-43.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 20.
- Konak, M., (2017). *Sosyal İlişkilerde Güven*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ozankaya, Ö.(1996). *Toplumbilim*. (9. baskı). İstanbul: Cem Yayınevi
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı*.(25. baskı). İstanbul: ÖzgürYayınevi.
- Tuzgöl, M. (2016). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14).

Öğretmen Adaylarının Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. Fahri SEZER³⁷

Özet

Bu araştırmada, üniversite son sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı Envanteri” kullanılarak rehberliğe ilişkin algılarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı bölümlerde okuyan 79’u kadın, 21’i erkek olmak üzere toplam 100 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre rehberlik anlayışının farklılaşmadığı ancak, öğrenim görülen bölüm değişkeninde anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Rehberlik, Rehberlik Anlayışı, Öğretmen Adayı.

Giriş

Dünyada 20. yüzyılın başlarında mesleki rehberlik uygulamaları ile ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri’nde ortaya çıkan rehberlik hizmetlerinin Türkiye’de, eğitim sisteminde ele alınışı 1950’li yıllara dayanmaktadır. Bu tarihten itibaren ülkemizde rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması adına Milli Eğitim Bakanlığı’na önemli çalışmalar yapılmış ve Milli Eğitim şuralarında rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması adına önemli kararlar alınmıştır. Rehberliğin bir ders olarak yükseköğretim programlarına girmesi, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nin kurulması, okullarda rehberlik saatinin yerleştirilmesi, rehberlik personelinin yetiştirilmesi için eğitimler almalarının sağlanması, okullarda rehberlik servislerinin kurulması, üniversitelerde lisans düzeyinde eleman yetiştirilmesi için psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinin kurulması (Özgüven, 1990) yapılan önemli çalışmalara örnek verilebilir.

Ancak bu çalışmalar ülkemizde rehberlik hizmetlerinin tam anlamı ile yerleşmesi için yeterli olmamıştır. Bu doğrultuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının yetersiz olduğunu ortaya koymuş, ancak il düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarında sorumlu üst düzey yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının yüksek olduğu belirlenmiştir (Kepçeoğlu, 1974; Kuzgun, 1981). Bu iki grup arasındaki anlayış farkının ortaya çıkmasında manidardır. Bu çelişkili durum, karar verici konumda bulunan kişilerin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının karar ve politikalara yansımaması ile açıklanabilir. Bu noktanın dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Özellikle rehberlik hizmetlerinin başlangıcından günümüze kadar yapılan uygulamalarda, çağdaş psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı ile çelişen kavram ve uygulamaların olduğu (Doğan, 1991) bu çelişkili uygulamaların icra ediciler arasında görüş farklılıklarının ortaya çıkmasına etki ettiği düşünülmektedir. Yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgularda ortaya çıkan bir diğer sonuç rehberlik hizmetlerine ilişkin öğrenciler arasında da ciddi görüş ve anlayış farklılıklarının olduğudur. Öğrenci problemlerini saptamaya yönelik yapılmış birçok çalışmada (Sezer ve İşgör, 2010; Erdener, Sezer, 2016; Erdener, Sezer ve Tezci, 2017; Erdener, Sezer ve Tezci, 2017) elde edilmiş bulgular öğrencilerinin rehberlik servisi personelinin yardımı ile çözebilecekleri sorunlarının olduğu ancak öğrencilerin bu konuda hangi kaynaktan yardım alacakları ile ilgili yeterli bilgilerinin bulunmadığını göstermiştir. Bu durum öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin algılayış tarzlarının olumsuz olabileceği hakkında görüşüde akla getirmektedir.

Buna ek olarak, üniversitelerde gelecekte öğretmen olarak okullarda görev alacak öğretmen adaylarının rehberlik anlayışının ne olduğunun bilinmesi önem arz etmektedir. Eğitim hizmeti verecekleri kurumda pozitif rehberlik anlayışına sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerde de bu algıyı yaratabilme olasılığı yüksektir. Bu nedenle bir öğretmen adayının eğitim gördüğü üniversite yaşamında rehberlik anlayışının ne olduğunun bilinmesi ve gerekiyorsa buna göre önlemlerin alınması önemlidir. Bu çalışmada da, üniversite son sınıf öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

³⁷ Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, fahrisezer23@hotmail.com,

Yöntem

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi'nde son sınıflarda öğrenim gören 79'u kadın, 21'i erkek olmak üzere toplam 100 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde random (rasgele) yöntem tercih edilmiştir. Son sınıf öğrencilerinin örnekleme alınmasının nedeni son sınıfa kadar eğitim fakültesinde tüm pedagoji derslerini almış olmalarıdır (özellikle rehberlik dersinin). Alınan pedagoji derslerinin yakın zamanda başlayacakları öğretmenlik mesleğinde onların rehberlik hizmetlerine ilişkin algılarının farklılaşmada etkili bir rolünün olup olmadığını belirlemektir.

Veri Toplama Aracı

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı Envanteri: "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı Envanteri", Kepçeoğlu (1974) tarafından geliştirilen "Rehberlik Anlayışı Envanteri" 'nin güncelleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Aracın geliştirilmesinde ilk aşama psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili temel ilke ve kavramların listelenmesi olmuştur. İkinci aşamada, listelenen maddeler "çok önemli", "önemli", "fikrim yok", "önemsiz" ve "hiç önemli değil" şeklinde 5'li derecelendirme ölçeği haline getirilerek, psikolojik danışma ve rehberlik alanında en az doktora düzeyinde eğitim görmüş 15 kişilik bir uzman grubuna sunulmuştur. Envanter daha sonra Kaya (1994) tarafından güncellenmiştir. Toplam 40 maddeden oluşan envanterde psikolojik danışma ve rehberliğin temel ilke ve kavramları ile ilgili 31 olumlu ifade ile psikolojik danışma ve rehberliğin temel ilke ve kavramları ile çelişen 9 olumsuz (5, 10, 12, 15, 17, 18, 21, 22, 30 nolu maddeler) ifade yer almaktadır. Envanter; "Katılıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Fikrim Yok" ve "Katılmıyorum" olarak 4'lü derecelendirme şeklinde yazılmıştır. Envanterden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 120'dir. Alınan puan arttıkça PDR anlayış düzeyi yükselmekte, azaldıkça PDR anlayış düzeyi düşmektedir. 0 ile 120 arasında değişen puanlarla anlayış düzeyi arasında şöyle bir ilişki kurulabilir: 0-40 arası düşük, 41-80 puan arası orta ve 81-120 puan arası yüksek anlayış düzeyi olarak tanımlanabilir.

Bilgi formu: araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu katılımcıların cinsiyet, sınıf gibi demografik bilgilerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Böylece değişkenler oluşturulmuş ve bu değişkenler arasındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analiz olarak t Testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, istatistiksel analiz sonucunda elde edilmiş verilerin test edilmesine ilişkin bulgular ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeylerinin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyete göre psikolojik danışmanlık ve rehberlik anlayış düzeyi

Cinsiyet	n	Ortalama	S.S.	Std. Hata	t	(p<0,050)
Kadın	79	98,823	12,792	1,439	1,794	0,076
Erkek	21	93,048	14,288	3,118		

Tablo 1'de görüldüğü üzere $P > \alpha$ ($0.076 > 0.050$) olduğu için katılımcıların cinsiyetlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum cinsiyet açısından rehberlik anlayışının farklılaşmadığının göstermektedir.

Öğrencilerin yaşlarına göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin yaşları ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeylerinin dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yaşa göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	(p<0,050)
Gruplar Arası	424,923	3	141,641	0,801	0,496
Grup İçi	16974,867	96	176,822		
Toplam	17399,790	99			

Tablo 2’de görüldüğü üzere $P > \alpha$ ($0.496 > 0.050$) olduğu için katılımcıların yaşlarına göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum yaşın bireyin rehberlik anlayışının farklılaşmasında herhangi bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Eğitim fakültesi son sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bölümlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin eğitim gördükleri bölümleri ile psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Bölümlere göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	(p<0,050)
Gruplar Arası	2712,569	3	904,190	5,910	0,001
Grup İçi	14687,221	96	152,992		
Toplam	17399,790	99			

Tablo 3’te görüldüğü üzere tek yönlü varyans analizi sonucunda öğrenim görülen bölüme göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Ortaya çıkan bu farklılığın eğitim görülen hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için LSD Post Hoc Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Bölümlere göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı farklılığı

(I) Bölüm	(J) Bölüm	(I – J) Ortalamalar Arası Fark	(P<0,050)
Sınıf Öğretmenliği (X=89,421)	Okul Öncesi Öğretmenliği (X=103,333)	-13,912	0,000
Sınıf Öğretmenliği (X=89,421)	Türkçe Öğretmenliği (X=101,357)	-11,936	0,002
Okul Öncesi Öğretmenliği (X=103,333)	İlkokul Matematik Öğretmenliği (X=94,620)	8,713	0,012
Türkçe Öğretmenliği (X=101,357)	İlkokul Matematik Öğretmenliği (X=94,620)	6,737	0,043

Tablo 3.1. incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin rehberlik anlayışı düzeylerinin (X=89,421) Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine (X=103,333) ve Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine (X=101,357) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin (X=103,333) ve Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin (X=101,357) ise İlkokul Matematik Öğretmenliği son sınıf öğrencilerine (X=94,620) göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır; Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anlayışı Envanterindeki olumlu maddelere katılımın daha yüksek olduğu görülmüştür, dolayısıyla yapılan araştırmada kullanılan her üç değişkende de (cinsiyet, yaş ve bölüm) psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Kepçeoğlu (1974), çalışmasında öğretmenlerin rehberlik anlayışının branşlara göre anlamlı düzeyde fark gösterdiğini ifade etmiş, orta dereceli okullardaki meslek dersleri ve felsefe grubu branşında olan öğretmenlerin rehberlik anlayışının diğer branşlardaki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durum öğretmenler arasında rehberlik hizmetleri algısının farklı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Kaya (1994), sosyal bilimler branşındaki Talim ve Terbiye Kurulu Üyelerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışının, Fen-Teknik ve matematik branşındaki üyelerinkinden daha yüksek olduğunu belirtmesi bunu doğrular mahiyettedir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan araştırmadakadınların psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeylerinin erkeklere oranla yüksek bulunsa da aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Rehberlik hizmetlerinin ülkemizde yeni gelitiği dönemler sayılacak 2000'li yıllardan önce yapılmış çalışmalardan birinde Kaya (1994) birçok kurumda yapmış olduğu araştırmasında; cinsiyete göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışında anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Kepçeoğlu (1974) ise orta dereceli okullarda görevli bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre rehberlik anlayışının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu bulgular gerçekte örneklemeden kaynaklı bir farklılığın olduğunu aslında kadın ve erkek anlayış farklılığının çok geçerli bir yaklaşım olmadığını düşündürmektedir.

Araştırmada ele alınan yaş değişkenine göre öğrencilerin yaşları arttıkça psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Ancak bu artışa rağmen yaşlara göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmamıştır. Öztemel (2000) yaptığı araştırmada öğretmenlerin rehberlik anlayış düzeylerinin, cinsiyet, yaş, öğretmenlik mesleğindeki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermediği belirlemiştir. Bu bulgu araştırma bulguları ile tutarlıdır.

Bölüm değişkeni göz önüne alındığında örnekleme alınan bütün bölümlerin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenim görülen bölümler kendi aralarında karşılaştırıldığında ise psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dört bölüm arasında en yüksek psikolojik danışma ve rehberlik anlayış düzeyine Okul Öncesi Öğretmenliği, en düşük anlayış düzeyine ise Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği ile Türkçe Öğretmenliği arasında ve Sınıf Öğretmenliği ile İlkokul Matematik Öğretmenliği arasında psikolojik danışma ve rehberlik anlayışlarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği bölümünde psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı düzeyinin yüksek çıkmasının sebebi Okul Öncesi Öğretmenliğinde verilen teorik derslerin bir kısmının Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'ndeki derslerle benzerlik göstermesi olabilir. Bununla birlikte verilen pedagoji eğitimi içerisinde yer alan rehberlik derslerinin bu farklılıkların ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Kepçeoğlu (1975), yaptığı çalışmada orta dereceli okullarda görev yapan personelin uygulamalarda başarılı olmak için yeterli düzeyde bir rehberlik anlayışına sahip olmadıkları belirtmiştir. Bu bulgu ortaöğretim kademesindeki branşlarda görev yapan öğretmenlerin diğer eğitim kademelerinde çalışan öğretmenden farklı bir anlayışa sahip olup olmadıklarını anlamayı mümkün kılamamaktadır. Ancak sınıf öğretmenliği branşında çalışan öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca adıkları pedagoji derslerinin sayısı ve içeriğinin bir farklılık oluşturabileceğini düşündürmektedir. Benzer durum Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencileri içinde geçerlidir.

Öneriler

Üniversitelerde gelecekte öğretmen olarak okullarda görev alacak öğretmen adaylarının rehberlik anlayışının pozitif olması eğitim hizmeti verecekleri kurumda öğrencilerine olumlu yönde yansımacaktır. Bundan dolayı üniversite eğitimi sürecinde verilen rehberlik derslerinin içeriğinin bu hususa göre düzenlenmesi faydalı olacaktır. Çünkü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmiş bir sınıf rehber öğretmenin, rehberlik ilgili görevlerini yerine getirmede pek de istekli olamayacağı açıktır (Demir ve Can, 2015). Literatürde yer alan bazı çalışmalarda (Dilci ve Değişoğlu Kalkan, 2011; Nazlı, 2008; Yumrutaş 2006) öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini tam olarak yerine getiremedikleri ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı bakımından yeterli düzeyde olmadıklarını düşündürmektedir. Durum böyle olunca lisans düzeyinde eğitimden başlanarak hem öğretmen adaylarına hem de mesleği icra eden eğitim çalışanlarına olumlu bir rehberlik anlayışı kazandıracak seminer, hizmet içi eğitim, ders içeriklerinin düzenlenmesi gibi çalışmalar düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Ayrıca rehberlik servisi personelinin olumsuzlukları tespit edip ortaya çıkabilecek sorunları önelem adına rehberlik seminerleri vermeleri olumlu bir algının oluşmasına katkı sunacaktır. Öğretmen adayları için üniversitelerde

rehberlik hizmetlerinin yaygın hale getirilmesi (rehberlik servislerinin kurulması ile) pozitif bir anlayış oluşturulmasına katkı sunacaktır.

Kaynaklar

- Demir, M., & Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
- Dilci, T. ve Değişoğlu Kalkan, G. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının kendi sınıf rehber öğretmenlerinin yeterlilikleri değerlendirmeleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), s.1331-1357.
- Doğan, S. (1991). Başlangıcından bugüne Türk resmi dokümanlarında rehberlik kavramı ve anlayışı: Bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), s.29-44.
- Erdener, M. A., Sezer, F., & Tezci, E. (2017). Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(14).
- Erdener, M. A., Sezer, F., & Tezci, E. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Problem Alanlarının Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), s.303-320.
- Kaya, A. (1994). *Milli Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin ve uzmanlarının bazı değişkenlere göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı* (Master's thesis, İnönü Üniversitesi).
- Kepçeoğlu, M. (1974). Orta dereceli okullarda rehberlik anlayışı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Kuzgun, Y. (1981). Rehberlik ders notu. *Ankara, AÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Araştırmaları Merkezi*. Erişim: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/viewFile/5000049219/5000046540>
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), s.11-25.
- Özgüven, E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4-15.
- Öztemel, K. (2000). Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*
- Sezer, F. (2016). Causes of failure from students' point of view. *Journal of Human Sciences*, 13(3), s.4818-4830.
- Sezer, F., & İşgör, İ. Y. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti (Erzurum ili örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 39(186), s.235-247.
- Yumrutaş, A. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *(Yayınlanmamış yüksek tezi)*. *Yeditepe Üniversitesi, İstanbul*.

Ergenlerde Müzik Performans Kaygısına Yönelik Müdahale Yaklaşımları: Sistematik Gözden Geçirme

Uzm. Kemal Balkan

Dokuz Eylül Üniversitesi

kemal.balkaan@gmail.com

Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz

Dokuz Eylül Üniversitesi

ikizef@gmail.com

Özet

Bu araştırmada ergenlerde müzik performans kaygısına dikkat çekmek, müzik performans kaygısını azaltmaya yönelik yapılan çalışmalarını incelemek ve konservatuarlarda psikolojik danışma hizmetlerinin önemini vurgulamak amaçlanmıştır. Bu çalışmada, müzik performans kaygısını azaltmaya yönelik yapılan çalışmalar sistematik gözden geçirme modeline dayalı olarak taranmıştır. Sistematik gözden geçirme için bu çalışmada PRISMA rehberi kullanılmıştır. Tarama, EBSCO Host, ProQuest, ULAKBİM ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yıl sınırlaması olmadan, Türkçe ve İngilizce dillerinde yapılmıştır. Tarama, müzik performans kaygısı, performans stresi, ergen, konservatuar anahtar kelimeleri ve bunların çeşitli birleşimleri ile gerçekleştirilmiştir. Seçim kriterlerine göre sekiz çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Ele alınan çalışmaların yalnızca ikisinde izleme ölçümlü araştırma deseni kullanıldığı belirlenmiştir. Müdahalelerin kalıcılığının değerlendirilmesi amacıyla izleme ölçümlü desenlere ağırlık verilmesi önerilmektedir. Kuramsal yaklaşıma göre incelendiğinde, çalışmaların tamamı bilişsel-davranışçı kurama dayandırılmıştır. Müzik performans kaygısı üzerinde etkili olan diğer yaklaşımlara dayalı, yaratıcı stratejileri içeren programların geliştirilmesi önerilmektedir. Ergenlik döneminde risk alma eğiliminde olan gençlerin, müzik performans kaygısı ile başa çıkmada alternatiflerini çoğaltmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda konservatuarlarda psikolojik danışma hizmetlerinin yapılandırılması ile gençlerin sağlamlığının ve performanslarının geliştirilmesinin desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: performans kaygısı, ergenlik, bilişsel terapi, sistematik analiz

Abstract

In this research, it was aimed to draw attention to music performance anxiety in adolescents, to examine the studies conducted to reduce music performance anxiety and to emphasize the importance of psychological counseling services in conservatories. In the present study, the studies that to reduce the music performance anxiety for adolescents were systematically reviewed. In the present study for a systematic review, PRISMA guideline was used. The literature was reviewed through EBSCO Host, ProQuest, ULAKBİM and CHE Thesis Center data bases without year restriction in Turkish and English languages. The review was conducted with music performance anxiety, performance stress, adolescent, conservatory keywords and their combinations. Eight studies were included in the present study according to the selection criterias. It was determined that only two of the studies were used in the survey design with the following test. In order to evaluate the persistence of interventions, it was recommended using the following test. When analyzed according to the theoretical approach, all studies were based on cognitive-behavioral theory. It was recommended to develop programs with creative strategies based on other approaches that are effective on music performance anxiety. It was thought that it was important to enhance the alternatives of young people who tend to take risks during adolescence coping with music performance anxiety. In this respect, it is recommended to support the development of health and performance of young people by structuring psychological counseling services in conservatories.

Keywords: performance anxiety, adolescence, cognitive therapy, systematic review

Giriş

Müzik performans kaygısı veya sahne korkusu (Kearney, 2005), amatör veya profesyonel müzisyenlerin performans sergileme anı ve öncesi için kalıcı ve stres dolu bir durumdur (Barbar ve Osorio, 2013). Bu durum Amerika'da ölüm korkusunun da önünde ülkedeki bir numaralı korku olarak nitelendirilmektedir (Berry ve Edelstein, 2009). Zaman zaman bu durumun müzisyenin kariyerini sona erdirmesine varan olumsuz sonuçları bulunmaktadır (McGinnis ve Milling, 2005).

Klinik olarak müzik performans kaygısı tanısı bulunmamakla birlikte DSM-IV'e göre müzik performans kaygısı şikayetinde bulunanların sosyal kaygı bozukluğu tanısı alma ihtimalinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Ancak müzik performans kaygısı, müzik performans merkezli olması yönüyle özelleşmektedir. Bu nedenle DSM-V'te sosyal kaygı tanımlamasına performans vurgusunun eklendiği fark edilmektedir (Kearney, 2005; Parncutt ve

McPherson, 2002). Başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu yönüyle müzik performans kaygısının sosyal kaygı olarak değerlendirilmesinin doğru olacağı belirtilmektedir (Parncutt ve McPherson, 2002).

Müzik performans kaygısı çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Bunlardan biri kişilik özellikleri olarak anlatılmıştır. Mükemmeliyetçi bireylerin daha fazla kaygı yaşadığı belirtilmektedir. Ayrıca yüksek düzeyde kişisel ve sosyal standartlar, düşük kişisel kontrol ile birlikte performans kaygısını artırmaktadır (Mor, Day ve Flett, 1995). Ergenlerde de mükemmeliyetçiliğin müzik performans kaygısı üzerine etkisi diğer çalışmalarla paralellik göstermekle beraber (Rae ve McCambridge, 2004), sürekli kaygının müzik performans kaygısı ile pozitif, özsaygı ve dışadönüklüğün ise negatif yönlü ilişkisi dikkate değer görülmektedir (Thomas ve Nettelbeck, 2014). Ergenlerde sosyal kaygının kişilik özellikleri ile ilişkisi de benzerlik taşımaktadır (Ranta, La, Garcia-Lopez ve Marttunen, 2015). Cinsiyet açısından müzik performans kaygısı incelendiğinde ise net bir sonuç söylemek zordur. Ancak bazı kaynaklarda kadınlarda müzik performans kaygısı düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ifade edilmektedir (Barber ve Osorio, 2013; Çırakoğlu, 2013; Rae ve McCambridge, 2004). Yaşa göre sonuçlara bakıldığında ise gençlerin ergenlik dönemi boyunca kritik karar ve değerlerdeki gelişimi nedeniyle müzik performans kaygısına daha yatkın oldukları sonucu verilmektedir (Osorio, 2013). Bireylerin, korkulan olayın olasılığını ve ciddiyetini abartmaları, başa çıkma yolları ve azaltıcı faktörleri küçümsemeleri şeklindeki algıları onların kaygılarını tetiklemektedir (Parncutt ve McPherson, 2002).

Performans kaygısı kişinin hayatını zora sokması ve performansını etkilemesi durumunda azaltılmak istenmektedir. Ancak tamamen ortadan kaldırılması söz konusu değildir. Çünkü temel düzeyde kaygı bireyi hazır tutmaktadır (Kearney, 2005). Diğer performans kaygısı alanlarında olduğu gibi yüksek düzeydeki müzik performans kaygısının azaltılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda etkili olabilecek çeşitli kuramsal yaklaşımlar ve teknikler önerilmektedir. Bilişsel-davranışçı yaklaşımlar doğrultusunda şema terapi, biyogeribildirim (biofeedback), yoga, meditasyon, kademeli kas gevşetme, Alexander tekniği ve hipnoterapi gibi teknikleri kullanılmaktadır (BienAime, 2011; McGrath, 2012). Özellikle yüksek düzeyde müzik performans kaygısı yaşayan bireylerin mükemmeliyetçilik ve kişisel kontrol ile ilgili düşüncelerinin değiştirilmesi aşamasında bilişsel-davranışçı tekniklerin öneminden bahsedilmektedir (Parncutt ve McPherson, 2002). Psikoterapötik yaklaşımlardan dışavurumcu sanat terapisinde ise müzik terapisi, imgesel tekniklerin etkili olduğu belirtilmektedir. Davranışçı yaklaşımlar ise müzik performans kaygısının azaltılmasında maruz bırakma, sistematik duyarsızlaştırma gibi teknikleri etkili bulmaktadır. Bunlarla birlikte tıbbi tedavinin mümkün olduğu ifade edilmektedir. Özetle, bilişsel-davranışçı ve psikoterapötik yaklaşımların en etkili yollar olarak ön plana çıktığı vurgulanmaktadır (Nagel, 2010).

Bu çalışmada, ergenlerde müzik performans kaygısının azaltılmasına yönelik olarak yapılan çalışmalarda kullanılan yaklaşımların ve tekniklerin sistematik derleme yoluyla gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır. Derlemeye dahil edilen araştırmalar, müzik performans kaygısını azaltma açısından yapılan çalışmalarda tercih edilen kuramsal yaklaşıma ve müdahale türüne, katılımcı sayısına ve çaldıkları enstrüman türüne, kullanılan ölçme araçlarına ve sonuçlarına göre incelenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda ergenlerde müzik performans kaygısını azaltmada en etkili olan yaklaşımlara, müzik performans kaygısını azaltma ve ergenlerin sağlığını desteklemek için psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine konservatuarlarda dikkat çekilmek istenmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, ergenlerde müzik performans kaygısını azaltmaya yönelik yapılan çalışmaları incelemek amacıyla gerçekleştirilmiş bir sistematik derlemedir. Bu çalışmada sistematik derleme için yol gösterici olması nedeniyle PRISMA rehberi tercih edilmiştir (Moher, Libertai, Tetzlaff ve Altman, 2009). Literatür taraması EBSCO Host, ProQuest, Ulakbim ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yıl sınırlaması olmadan yapılmıştır. Tarama Türkçe ve İngilizce dillerinde yapılmıştır. Tarama, “müzik performans kaygısı”, “performans stresi”, “ergen”, “konservatuar” anahtar kelimeleri ve bunların çeşitli birleşimleri ile gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışmalar 2018 yılı Ekim-Kasım ayları arasında taranmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada yapılan tarama sonucunda 8 çalışmaya erişilmiştir. Sonuçlar, bu çalışmaların 2010-2015 yılları arasında olduğunu, çalışılan grupların 12-18 yaşları arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Yöntemine göre incelendiğinde araştırmaların ikisi ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen (Lorenz, 2002; Khalsa, Butzer, Shorter, Reinardt ve Cope, 2013), ikisi ön-test son-test izleme ölçümlü kontrol gruplu yarı deneysel desen (Doğan ve İskender, 2015; Doğan, 2013), ikisi ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen (Braden, Osborne ve Wilson, 2015; Osborne, Kenny ve Cooksey, 2007), biri ön-test son-test deneysel desen (Moody, 2014) ve biri de üç gruplu randomize deneysel desen (Allen, 2010) ile yapılmıştır.

Tablo1. Araştırmaları Tanıtıcı Bulgular

Yazar, Yıl ve Yer	Araştırma Deseni ve Katılımcı sayısı	ve	Kullanılan Araçları	Ölçme	Sonuçlar
Lorenz, (2002), Amerika	Ön-test son-test gruplu yarı deneysel desen n= 22	kontrol	The Frequency of Musical Performance Anxiety, The Self-Reported Symptoms of Musical Performance Anxiety		Tedavinin müzikal performans kaygısı üzerindeki etkisi büyük ölçüde yetersiz bulunmuştur. Bununla birlikte, tedavinin bazı katılımcıların şarkı söyleme duruşlarını, gevşeme durumlarını, sahnede bulunuşlarını, nefes kontrollerini ve ses tekniğini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.
Braden, Osborne ve Wilson, (2015), Avustralya	Ön-test son-test gruplu deneysel desen n= 62	kontrol	Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents, Halls (2011)*den adaptasyonu yapılan performansla yönelik iki uzmanın değerlendirmesi		Her iki gruptaki katılımcıların, sürecin başından sonuna doğru MPA düzeylerinde azalma olduğu raporlanmıştır. Bununla birlikte uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmede her iki gruptaki katılımcıların da performans kalitesinin arttığı ancak performans kaygısının dalgalı olduğu belirtilmektedir.
Doğan ve İskender, (2015), Türkiye	Ön-test son-test ölçümlü kontrol deneysel desen n= 24	izleme gruplu yarı	Lise Öğrencileri İçin Müzik Performans Kaygısı Ölçeği		MPK'yı Azaltmaya Yönelik Psikoeğitim Programının MPK'yı azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin iki aylık izleme sonunda da kalıcılığını korumakla birlikte artarak devam ettiğini ortaya koymuştur.
Osborne, Kenny ve Cooksey, (2007), Avustralya	Ön-test son-test gruplu deneysel desen n= 23	kontrol	The Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents, Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV, The State Trait Anxiety Inventory, The Parental Expectancy Scale, Kalp Atışı ve Alın Kası Hareketleri Ölçümü, Tanı Koydurucu Görüşme, Uzman Değerlendirmesi		Sadece sürece düzenli katılan öğrencilerin, bildirdikleri MPK düzeylerinin son testte azaldığı raporlanmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin başlangıçta daha yüksek MPK düzeyine sahip oldukları vurgulanmıştır. Sürece düzenli katılmayanlar ve kontrol grubu için de sürekli katılanlar kadar olmasa da MPK düzeylerinin azaldığı belirtilmektedir. Müdahalenin performans kalitesi üzerine etkisi bulunmamıştır.
Moody, (2014), Kanada	Ön-test son-test deneysel desen n= 12	deneysel	The Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents, The Music Performance Anxiety Strategies Survey, The Competitive State Anxiety Inventory-2, Kendini Değerlendirme Ölçeği, Video Kaydı, Uzman Değerlendirmesi		İleribildirimli Kendini Modelleme Yaklaşımının, MPK şikayetiyle gelen müzisyenlerin öz yeterliğini arttırdığı belirtilmiştir. Ancak performans veya performans kaygısını üzerinde bir etkisinin olmadığı vurgulanmıştır.

Allen, (2010), Amerika	Üç gruplu randomize deneysel desen n= 36	State-Trait Anxiety Inventory for Children, Musical Anxiety Report Scale, Bireysel Görüşme, Ebeveyn Anketi, Performans Videosu, Ses Kayıtları	Katılımcıların doğaçlama yerine repertuardan bir parça çalarken daha fazla MPK yaşadıkları tespit edilmiştir. Bir müdahale yaklaşımı olarak serbest doğaçlama becerilerini geliştirmenin kullanılmasının, topluluk önünde bir müzikal performans sergilerken ortaya çıkan kaygıyı azalttığı bulunmuştur.
Khalsa, Butzer, Shorter, Reinardt ve Cope (2013), Amerika	Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen n= 135	The Performance Anxiety Questionnaire, Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents, The Performance Related Musculoskeletal Disorders Questionnaire, The State Trait Anxiety Inventory, Yoga Programı Değerlendirmesi	Müdahalenin etkililiği değerlendirildiğinde, sürecin başından sonuna deney grubunun anksiyete düzeyinde azalma görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubu arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak kas-iskelet sistemi ile ilgili bozukluklarda üzerine bulgular tutarsızdır.
Doğan, (2013), Türkiye	Ön-test son-test izleme ölçümlü kontrol gruplu yarı deneysel desen n= 24	Sosyal Kaygı Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Lise Öğrencileri için Müzik Performans Kaygısı Ölçeği	MPK'yı Azaltmaya Yönelik Psiko eğitim Programının MPK, sosyal kaygı, sürekli kaygı ve mükemmeliyetçilik düzeylerini azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin iki aylık izleme sonunda da kalıcılığını korumakla birlikte artarak devam ettiği vurgulanmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak performans kaygısının yaşanan ciddi bir olgu olduğu, müzik performans kaygısının her ülkede ergenlerde görülebildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda çalışmaların çok olmadığı ve son 10 yılda bu konuya ağırlık verilmeye başlandığı göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmaların deneysel yada yarı deneysel desende yapıldığı, ağırlıklı olarak bilişsel terapileri içeren müdahale yöntemlerinin kullanıldığı saptanmıştır. Müdahalelerin uygulandığı müzikal alanlara göre incelendiğinde, tek bir müzikal alanı hedef alan üç çalışma (Allen, 2010; Moody, 2014; Lorentz, 2002) olduğu, diğer beş çalışmanın çeşitli müzikal alanlara yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ulaşılan çalışmaların tümünde bilişsel-davranışçı yaklaşım temel alınmaktadır. Bununla birlikte Lorentz (2002) çalışmasında bilişsel-davranışçı bir teknik olan Alexander tekniğini tercih etmiştir. Tercih edilen programların süreleri açısından çeşitlilik olduğu söylenebilir. Bazı programlar haftada bir oturum olarak yapılırken bazılarının ise günlük egzersiz ve etkinlikler içerdiği görülmektedir.

Programların içerikleri incelendiğinde, meditasyon ve gevşeme stratejilerinin dört programda yer alarak en sık tercih edilen konu olduğu belirlenmiştir (Braden vd., 2015; Khalsa vd., 2013; Lorentz, 2002; Osborne vd., 2007). İki programın (Braden vd., 2015; Osborne vd., 2007); düşüncelerini yönetme, başarı ve düşünce yapısı, amaç belirleme, yeniden yapılandırma, içsel konuşma gibi bilişsel süreçlere odaklandığı, iki programın ise (Doğan, 2013; Doğan ve İskender, 2015) MPK'nın tanı kriterleri olan sürekli kaygı, sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilik üzerinde durduğu görülmüştür. Üç çalışma (Allen, 2010; Moody, 2014; Osborne vd., 2007) müzikal performansın sergilenmesine yönelik serbest doğaçlama, ısınma, performans rutinleri ve kendini modellemeye dayanırken, bir çalışma da melodi, ritim ve harmoni gibi müzikal bilgiye dayanmaktadır (Allen, 2010). Programlar içinde video kaydı, ses kaydı, nefes egzersizleri, mental imajınasyon gibi yardımcı tekniklere de yer verilmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, müzik performans kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalara son on yılda daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir. Bu durumun oluşmasında kuramsal yaklaşımlardaki değişim ve gelişimin etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle 2000'lerin başında üçüncü kuşak bilişsel davranışçı terapilerin ortaya atılması ile birlikte farkındalık, kabul, gevşeme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Vatan, 2016). Müzik

performans kaygısının fizyolojik ve bilişsel belirtileri gereği, onu söz konusu kavramlar çerçevesinde değerlendirmek ve azaltmak daha mümkün görülmektedir.

Öneriler

Özellikle psikoterapötik yaklaşımlara dayalı geliştirilecek olan programlarda gençlerin sürece bağlı kalmalarını sağlamak amacıyla yaratıcı stratejilerin kullanılması önerilmektedir. Gençlerin ergenlik döneminde müzik performans kaygısına daha yatkın oldukları düşünüldüğünde bu yaş grubundaki müdahale programlarının çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Ergenlik döneminde risk alma eğiliminde olan gençlerin müzik performans kaygısı ile kendine zarar veren başa çıkma yollarına başvurmamaları adına bu konuda onlara olumlu seçenekler sunmak önemli görülmektedir. Konservatuarlar bünyesinde ruh sağlığı hizmetlerine ağırlık verilmesi, yüksek öğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yer verilmesinin gençlerin müzik performans kaygısını gidermek için ruh sağlığı hizmeti almasına, sağlıklılığın ve performansın artmasına yardımcı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

Kaynaklar

Allen, R. (2010). Free improvisation and performance anxiety among piano students. Doctoral dissertation. USA: Boston University

Barbar, A. E. M., & de Lima Osório, F. (2013). Musical performance anxiety: An overview of the disorder and its clinical assessment. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

Berry, M., & Edelstein, M. (2009). *Stage fright : 40 stars tell you how they beat america's #1 fear*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>

BienAime, J. K. (2011). *Managing performance anxiety in music students: Using a solution focused approach* (Order No. 3520545). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1033497137). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1033497137?accountid=10527>

Braden, A. M., Osborne, M. S., & Wilson, S. J. (2015). Psychological intervention reduces self-reported performance anxiety in high school music students. *Frontiers In Psychology*, 6, 195. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00195>

Çırakoğlu, O. C. (2013). Sahnedeki düşman: müzisyenlerde performans kaygısı üzerine bir gözden geçirme. *Başkent Üniversitesi Türk Psikoloji Yazıları*, 16(32), 95-104.

Doğan, U. (2013). Ergenlerde performans kaygısını yordayan değişkenlerin modellenmesi ve buna yönelik psikoeğitim programının işlevselliği. *Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya*.

Doğan, U., & İskender, M. (2015). *Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerindeki Müzik Performans Kaygısını Azaltmaya Yönelik Psiko-Eğitim Programının İşlevselliği*. Kastamonu Üniversitesi. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00559a&AN=tuda.article.241459&lang=tr&site=eds-live&scope=site&authtype=ip,uid>

Kearney, C. A. (2005). Definition and history of social phobia and related concepts in youth. *Social Anxiety and Social Phobia in Youth: Characteristics, Assessment, and Psychological Treatment*, 1-21.

Khalsa, S. B. S., Butzer, B., Shorter, S. M., Reinhardt, K. M., & Cope, S. (2013). Yoga reduces performance anxiety in adolescent musicians. *Alternative Therapies In Health And Medicine*, 19(2), 34-45. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=23594451&lang=tr&site=eds-live&scope=site&authtype=ip,uid>

Lorenz, S. R. (2002). *Performance anxiety within the secondary choral classroom: Effects of the alexander technique on tension in performance* (Order No. 1410701). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (231599738). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/231599738?accountid=10527>

McGinnis, A. M., & Milling, L. S. (2005). Psychological treatment of musical performance anxiety: Current status and future directions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(3), 357.

McGrath, C. E. (2012). Music performance anxiety therapies: A review of the literature [doctoral dissertation]. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3570665) Google Scholar.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), s.264-269.

Moody, L. D. (2014). *The effects of feedforward self-modeling on self-efficacy, music performance anxiety, and music performance in anxious adolescent musicians* (Order No. 10005458). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1760989949). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1760989949?accountid=10527>

Mor, S., Day, H. I., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (1995). Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, 19(2), s.207-225.

Nagel, J. J. (2010). Treatment of music performance anxiety via psychological approaches: A review of selected CBT and psychodynamic literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 25(4), s.141-148.

- Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Cooksey, J. (2007). Impact of a Cognitive-Behavioural Treatment Program on Music Performance Anxiety in Secondary School Music Students: A Pilot Study. *Musicae Scientiae*, 11(2), 53. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=98674542&lang=tr&site=eds-live&scope=site&authtype=ip,uid>
- Parncutt, R., & McPherson, G. (Eds.). (2002). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32(4), s.432-439.
- Ranta, K., La, G. A. M., Garcia-Lopez, L., & Marttunen, M. (Eds.). (2015). *Social anxiety and phobia in adolescents : development, manifestation and intervention strategies*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Thomas, J. P., & Nettelbeck, T. (2014). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 42(4), 624-634.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), s.190-203

Okul Psikolojik Danışmanlığında Etik: 20 Yıla Bakış

Arş. Gör. Gözde Şensoy
Uşak Üniversitesi
gozde.sensoy@usak.edu.tr

Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz
Dokuz Eylül Üniversitesi
ikizef@gmail.com

Özet

Psikolojik danışmanlar mesleki uygulamalarında etik problemlerle karşılaşmakta, etik karar verme yeteneği gerektiren durumlarla yüz yüze kalabilmektedir. Zaman zaman doğru davranışları sergileyip sergilemediklerinden emin olamayabilirler. Okul danışmanlığının çocukların psikolojik iyi oluşuna doğrudan katkı sağladığı düşünüldüğünde, bu alanda etik değerlerin korunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlığı alanında Türkiye’de ve yabancı literatürde meslek etiği araştırma sonuçlarının karşılaştırmalı olarak ele alınmasıdır. Çalışma, 1998-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş araştırmaların, YÖK Tez, Proquest, EBSCO, Eric ve Google Scholar veri tabanları üzerinden elektronik ortamda, “etik, etik ikilem, etik ihlal, okul psikolojik danışmanlığında etik” anahtar sözcükleri kullanılarak sistematik gözden geçirme modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların çalışma kapsamına dahil edilebilmesi için; okul psikolojik danışmanlığı alanında gerçekleştirilmiş olması, yukarıda bahsedilen anahtar kelimeleri içeriyor olması, 2008-2018 yılları arasında yayınlanmış olması, Türkçe veya İngilizce dillerinden birinde yazılmış, nitel veya nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş, tam metin makaleler veya erişimi sağlanabilen olması ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Sonuçta toplam 21 çalışmanın belirlenen kriterleri karşıladığı görülmüştür. Veriler, yayımlandığı yıl, seçilen örneklem, kullanılan yöntem ve kullanılan ölçme araçları, ulaşılan sonuçları açısından değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, araştırmalardan 13’ü nicel, 6’sı nitel ve 1’i karma desende gerçekleştirilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının sıklıkla gizlilik, mesleki rol karmaşası, okul personeli ve ebeveynler ile ilişkiler başlıklarında etik problemler yaşadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: etik ikilem, etik problem, okul psikolojik danışmanlığı, sistematik gözden geçirme

Abstract

Psychological counselors face ethical problems in their professional practices and may face situations that require ethical decision-making skills. From time to time they may not be sure whether they exhibit the right behavior. Considering that school counseling directly contributes to the psychological well-being of children, it is considered important to preserve ethical values in this field. The aim of this study is to compare the results of the research on professional ethics in the field of school counseling. A systematic review model of the research conducted between 1998 and 2018 using the keywords “ethics, ethical dilemma, ethics violation, counseling ethics, ethics in school counseling” from YÖK Thesis, Proquest, EBSCO, Eric and Google Scholar databases. In order to include the researches in the study; It should be realized in the field of school counseling, including the keywords mentioned above, published between 2008-2018, written in one of the Turkish or English languages, carried out by qualitative or quantitative methods, full text articles or accessible. As a result, a total of 21 studies were found to meet the specified criteria. The data were evaluated in terms of the year it was published, the sample chosen, the method used and the measurement tools used, and the results reached. According to the findings, 13 of the studies were conducted in quantitative, 6 in qualitative and 1 in mixed design. It was found that school counselors frequently experienced ethical problems in terms of confidentiality, professional role confusion, and relationships with school staff and parents.

Keywords: ethical dilemma, ethical problem, school counseling, systematic review

Giriş

Okul psikolojik danışmanları mesleki yaşantılarında öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlarda gelişimini desteklemek için psikolojik danışma, grup rehberliği ve bireysel rehberlik kapsamında çeşitli uygulamalar yapmaktadır (MEB, 2017). Bu uygulamalar gerçekleştirilirken zaman zaman karar vermekte zorlandıkları durumlarla karşılaşabilmektedirler. Böylesi durumlarda meslek etiğine uygun kararlar verebilmek önem arz etmektedir. Çeşitli ülkelerde çeşitli dernek veya kuruluşların hazırladığı bu etik kurallar bazı noktalarda farklılık gösterse de, temelde psikolojik danışmanlığın getirdiği etik standartlarda bulunmaktadır. Bu etik standartlar genellikle danışma ilişkisinin kurulması, sürdürülmesi ve profesyonel sınırların korunması; gizlilik ve güvenirliliğin sağlanması, diğer profesyonellerle ilişki kurulması, yetkinlik sınırları içinde uygulamalar yapılması

kapsamında ele alınmaktadır (İkiz, 2017). Meslek etiğine uygun davranılmadığında öğrencilerin ruh sağlığı ve psikolojik danışma mesleğinin ismi zarar görmektedir (Bond, 2017; Kuzgun, 2011).

Psikolojik danışmanlık etiğiyle ilgili soru işaretleri genellikle, psikolojik danışmanların mesleki uygulamalarında ahlaka ve norma uygun davranıp davranmadığı şüphesinden kaynaklanmaktadır (Bond, 2017; İkiz, Mete-Otlu ve Arslan, 2017). Eğer psikolojik danışmanın uygulamalarıyla bağlantılı olarak çeşitli değer yargılarının çatışması söz konusuysa, bu durum etik ikilem olarak adlandırılmakta olup etik ikilemler karşısında net bir çözüm yolu bulunmadığı, doğru ya da yanlış davranışın net bir şekilde kavranmadığı ileri sürülmektedir (Remley ve Huey, 2008). Mesleğin gerektirdiği etik değerlere uygun davranılmadığında, psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemler, etik ihlallere dönüşebilmektedir (İkiz, 2017). Etik farkındalığa sahip olma noktasında, var olan kurallara dair bilgi birikimine sahip olmaktan çok, söz konusu değerlerin içselleştirilmesi daha büyük önem taşımaktadır (Bond, 2017). Psikolojik danışmanların istenen ve istenmeyen davranışları ayırt edebilmeleri ve uygulamalarını bu çerçevede gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Hill, 2004).

Ülkemizde psikolojik danışmanların etik yönergeleri Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (TPDRD) tarafından düzenlenmektedir. Dernek, ilk olarak 1995 yılında yayınladığı etik kodları 2006 ve 2011 yıllarında güncellemiştir. ACA'nın 1988 yılındaki etik kodlarından etkilenen bu kurallar (Arslan ve Sommers-Flanagan, 2018a), kodlarda açıklandığı üzere yetkinlik, dürüstlük, duyarlı ve saygılı olma, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlılık, toplumsal sorumluluk ile mesleki ve bilimsel sorumluluk ilkeleri üzerinden temellendirilmektedir. Etik kodlar psikolojik danışma etiğinin genel standartları, psikolojik danışma ilkeleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve yayın, müşavirlik, mesleğe hazırlık, özel çalışma ve personel yönetimi başlıklarına açıklık getirmektedir. Bu kodların içerisinde okul psikolojik danışmanlığı için özel bir başlık bulunmamasının yanı sıra bu alana özgü ayrıca bir etik kod da bulunmamaktadır. Bu nedenle ülkemizde okul psikolojik danışmanları, okul psikolojik danışmanlığı alanı için özel olarak belirlenmemiş bu genel etik kurallara göre hareket etmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki uygulamaları üzerinde okul yöneticilerinin belirleyici bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Okul yönetimi ve rehberlik servisi arasında kurulan olumlu iletişim, okul psikolojik danışmanının mesleki uygulamaları üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahiptir (Dollarhide, 2007). Okul psikolojik danışmanı ile yöneticiler arasındaki iletişim kopukluğu ve iş birliği yetersizliği, sunulan danışma hizmetlerinin niteliğini zaman zaman olumsuz etkilemektedir. Rehberlik servisinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmelerinin önündeki yönetsel engellerden bir diğeri, okul yöneticilerinin psikolojik danışmanlardan beklediği ancak mesleki görev sınırlarının dışında yer alan iş ve işlemler olarak belirtilmektedir. Öyle ki yöneticiler, rehberlik servisinin yönetsel görevler yüklenmesini ve görev tanımı dışında uygulamalarda bulunmasını isteyebilmektedir (Eren Gümüş, 2018; Siviş-Çetinkaya, 2015b). Örneğin, okul yöneticileri mesleki kimliği ile uyuşmayan bir şekilde okul psikolojik danışmanlarını öğrencilerle ilgili disiplin süreçlerinde görevlendirebilmektedir (Perusse, Goodnough, Donegan, ve Jones, 2004; Öztabak, 2018).

Tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde, okul psikolojik danışmanlarının mesleki kimliğine aykırı düşen uygulamaların psikolojik hizmetleri zarara uğrattığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemlerin gizlilik (İkiz, Mete Otlu ve Arslan, 2017), yetkinlik (Okpara, 2017), çoklu ilişkiler (İkiz, Sensoy, Balkan ve Akıman, 2017b), profesyonel sınırlar (Bowen ve Caron, 2016), gönüllülük (Yam, 2017) gibi başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanı ve okul yöneticileri arasındaki olumlu iletişim ve iş birliğinin, danışmanın mesleki rolünün doğru şekilde anlaşılması üzerinde etkili olabileceği, dolayısıyla etik problemler yaşanmasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Sınır aşmaları ve etik ihlaller, tüm bu olumsuz etkilerin yanı sıra meslektaşlarının etik dışı davranışlarını gözlemleyen psikolojik danışmanları da zor durumda bırakmaktadır (Dailor ve Jacob, 2011). Etik değerler göz ardı edildiğinde psikolojik danışma süreci verimsizleşebilir, uygulamada sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, psikolojik danışmanların okullardaki uygulamaları kapsamında yaşadıkları etik problemleri, bu problemlere yönelik yaklaşımlarını ve izledikleri çözüm yollarını değerlendirip bu konudaki işlevselliğini artıracak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlığı alanında Türkiye'de ve yabancı literatürde meslek etiği araştırma sonuçlarının karşılaştırmalı olarak ele alınmasıdır. Dolayısıyla ülkemizde okul psikolojik danışmanlık etiği konusu açısından ihtiyaçlar tespit edilebilecektir. Ulusal ve uluslararası düzeyde okul psikolojik danışmanlığı etik çalışmalarının kapsamına, yaşanan etik ikilemlerin neler olduğuna, bunlarla nasıl baş edildiğine dikkat çekilecektir.

Yöntem

Bu çalışma, okul psikolojik danışmanlığı alanında Türkiye'de ve yabancı literatürde meslek etiği araştırma sonuçlarının karşılaştırmalı olarak ele almak amacıyla gerçekleştirilmiş bir sistematik derlemedir. Bu çalışmada sistematik derleme için yol gösterici olması nedeniyle PRISMA rehberi tercih edilmiştir (Moher, Libertai, Tetzlaff ve Altman, 2009). Çalışma, 1998-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş araştırmaların, YÖK Tez, Proquest, EBSCO, Eric ve Google Scholar veri tabanları üzerinden elektronik ortamda, "etik, etik ikilem, etik ihlal, danışma etiği, okul danışmanlığı, okul danışmanlığında etik" anahtar sözcükleri kullanılarak sistematik gözden geçirme

modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların çalışma kapsamına dahil edilebilmesi için; okul danışmanlığı alanında gerçekleştirilmiş olması, yukarıda bahsedilen anahtar kelimeleri içeriyor olması, 2008-2018 yılları arasında yayınlanmış olması, Türkçe veya İngilizce dillerinden birinde yazılmış, nitel veya nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş, tam metin makaleler veya erişimi sağlanabilen olması ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Tarama, 2017 Mayıs ve 2019 Ocak tarihleri arasında yapılmıştır. Nitel veya nicel yöntemlerle gerçekleştirilmiş, tam metin makaleler veya erişimi sağlanabilen tezler dahil edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada ulaşılan 21 çalışma dil, yöntem, tür ve içerik açısından incelenmiştir. Söz konusu 21 araştırmanın her biri okul psikolojik danışmanlığında meslek etiğine yönelik çeşitli değerleri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmalar incelendiğinde 18 araştırmanın tamamen okul psikolojik danışmanları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. ulaşılan 3 çalışmanın (Siviş-Çetinkaya 2015a, Siviş-Çetinkaya, 2014; Kolay Akfert, 2012) katılımcılarının tamamına yakınının ise okul psikolojik danışmanı olması sebebiyle değerlendirmeye dahil edilmiştir.

Ulaşılan çalışmalar kapsamında 7 araştırmanın (%31.81) Türkiye’de yapılmış, 14 (%68.18) tanesine yabancı literatürden ulaşılmıştır. Yöntemlerine göre incelendiğinde ise 8 tanesi (%38) nitel, 11 tanesi (%52.3) nicel ve 2 tanesi (%9.5) karma yöntem ile oluşturulduğu görülmektedir. Araştırmalardan 5 tanesi tez, 17’si makale olarak yayınlamıştır.

Yapılan araştırmalar, etik ikilemlerin yer alması içeriğine göre incelendiğinde, büyük çoğunluğunun okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları mesleki etik ikilemleri belirlemeyi hedeflediği görülmektedir (Yam, 2017; Siviş-Çetinkaya, 2015a; KimBer ve Campbell, 2014; Siviş-Çetinkaya, 2014; Kolay Akfert, 2012; Bodenhorn, 2006; Meyer, 1998). Etik ikilemleri belirleyen bu çalışmalar içerik açısından incelendiğinde, çalışmaların tümünde yaşanan en büyük etik ikilem kapsamının “gizlilik” konu başlığı olarak ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Gizlilik, danışanın görüşme içeriğinin ve kişisel mahremiyetinin korunması hususudur. Karşılıklı güvene dayalı olarak, danışanın gönüllü gelmesi, talep etmesi ve katılımıyla gerçekleşen psikolojik danışma sürecinde, ister bireysel ister grup etkileşimi olsun, danışanların bahsettikleri içeriklerinin ve özel hayatlarının, özerkliklerinin korunması gizlilik ilkesi olarak değerlendirilmektedir (İkiz, 2017). Gizlilik konusunda etik ikilem yaşadıklarını belirtmelerinin yanısıra okul psikolojik danışmanlarının gönüllülük, yetkinlik, okul yöneticilerinin mesleki kimlik ile uyumayan beklentileri, cinsellik, ikili ve çoklu ilişkiler, sınır aşmaları, okul personeli ile ilişkiler, ebeveyn hakları, öğrencilerin kendilerine ya da başkalarına zarar verme durumları ve meslektaşların etik ihlallerinin gözlenmesi durumlarında etik ikilemler yaşadığı tespit edilmiştir. Yalnızca ülkemizde ele alınan çalışmalar (Yam, 2017, Siviş-Çetinkaya 2015a, Kolay Akfert, 2012) incelendiğinde ise, okul psikolojik danışmanlarının en çok gizlilik, gönüllülük, yetkinlik, ikili ilişkiler ve sınır aşmaları, idarenin görev tanımı dışındaki görevlendirmeleri ve çoklu ilişkiler başlıklarında etik ikilemler yaşandığı saptanmıştır. Ülkemizdeki bir araştırmanın sonuçları ise (Siviş-Çetinkaya, 2014) katılımcıların gizliliğin öncelikle çocuk istismarı ile üçüncü kişilere zarar verilmesi durumlarında bozulabileceğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar, gizlilik etik ilkesinin kapsamını irdelemesine göre incelendiğinde, çalışmalardan gizliliğin sınırları konusunda gerçekleştirilen dört çalışma olduğu saptanmıştır (Siviş-Çetinkaya, 2018; Moyer, Sullivan ve Growcock, 2012; Moyer ve Sullivan, 2008; Lazorvsky, 2008). Bu araştırmaların içerikleri incelendiğinde, danışanların paylaştıkları konuların kapsamında intihar, kendini yaralama, uyuşturucu kullanma gibi tehlikeli davranışlar yer aldığı okul psikolojik danışmanlarının gizliliği bozmaya gönüllü olduğu saptanmıştır (Moyer ve Sullivan, 2008; Lazorvsky, 2008). Moyer, Sullivan ve Growcock’un (2012) araştırmasında riskli davranış okul saatleri içerisinde meydana geliyor ise okul psikolojik danışmanın yöneticilere bildirmeye gönüllü olduğu görülmektedir. Siviş-Çetinkaya da (2018) katılımcıların “Ergeni korumak, yasalara uygun davranmak, psikolojik danışma sürecini aksatmamak ve risk içeren davranışın ciddiyeti” konularına değinen maddeleri en önemli, “öğrencinin cinsiyetini” en önemsiz ve “risk içeren davranışın ebeveynlerle paylaşılmadan önce sonlanması durumu, okul bölge politikalarına uyma, öğrencinin gizliliğin bozulmasından sonra danışmaya devam etme ihtimali” maddeleri konuları nötr olarak ifade ettiğini belirlemiştir. Bu araştırmaların sonuçlarında ayrıca okul psikolojik danışmanlarının ayrıca, okulun kendi davranışlarını yönlendirmesine yol gösterecek yazılı bir politikası varsa, gizliliğin bozulması gereken durumlarda daha istekli olduğunu (Siviş-Çetinkaya, 2018) ve gizliliği ihlal etmeye mevcut yasalara aykırı davranışlar söz konusu olduğunda daha az; kişisel/aile bilgisi konularında ise en az istekli olduklarını (Lazorvsky, 2008) göstermektedir.

İçerik açısından incelendiğinde, araştırmanın gerçekleştiği ülkelerdeki okul psikolojik danışmanlığı alanında etikle ilgili genel bir bakış açısı ortaya koyan, hangi konularda etik ikilem yaşandığını tespit etmeye çalışan ve bu doğrultuda etik ilkelerin güncellenmesi gerektiğini öne süren 2 makalenin olduğu (İkiz, Sevinç, Kaval, Yeğintürk ve Kalen, 2017; Har ve Jusoh, 2015) saptanmıştır. Her iki çalışmada da gizlilik, yaşanan etik ikilemlerin başında gelmektedir. Katılımcılar ayrıca okul yöneticilerinin müdahaleleri, yetkinlik, farklı kültürden danışanla çalışma, dürüstlük, istismar durumlarını bildirme (İkiz ve ark, 2017) ve okul yöneticilerinin danışma oturumlarının içeriğini

öğrenmeye dair talepleri (Har ve Jusoh, 2015) konularında etik ikilem yaşamaktadır. İkiz ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, katılımcıların en çok gizliliği koruma, koşulsuz kabul, yetkin ve eşit davranma, kültüre duyarlı olma ve yasal süreçleri izleme başlıklarının etik açıdan önemli olduğu ve mutlaka bu başlıklarla ilgili etik kurallara uyulması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. İlaveten katılımcılar etik bilgi ve becerilerin okul danışmanlığı uygulamalarının ayrılmaz bir parçası olduğunu, karar vermeye yardımcı ve yol gösterici işlevlere sahip olduğunu, çalışanların iş yerinde mutluluk düzeyini artırdığını belirtmiştir.

Ulaşılan araştırmalardan 1'inin (KimBer ve Campbell, 2014), okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları etik ikilemleri, hem okul yöneticisinin hem de psikolojik danışmanlarının görüşlerini alarak incelediği saptanmıştır. İki tarafın da görüşlerini karşılaştırabilmek için; psikolojik danışmanlara ve okul müdürlerine gizlilik, yasal süreçler, öğrenciler arasındaki ilişkiler, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler, psikolojik testlere ve okul personeline dair konular hakkında senaryolar yöneltilmiştir. Danışmanlara bu durumda kendilerinin neler yapabileceği ve okul idaresinin onlardan ne gibi beklentileri olabileceği; yöneticilere ise rehberlik servisinin ne yapmasını isteyebilecekleri sorulmuştur. Sonuçlara göre, idarenin ve okul danışmanlarının bir öğretmenin alkol problemi yaşaması ve çocuk istismarı şüphesinde aralarında bir çatışma yaşanmadığı görülmektedir. Birleştikleri noktalar olduğu gibi görüş farklılıkları yaşadığı noktaların da olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1: Okul psikolojik danışmanlığı etik çalışmaları

Yazar	Araştırma Adı	Türü	Araştırma Yöntemi	Veri Toplama Aracı
Siviş-Çetinkaya (2018)	Confidentiality of Adolescent Risk-Taking Behaviors: A Survey of Turkish School Counselors	Makale	Nicel	Sullivan ve Moyer'in (2008) anketi
İkiz, Sevinç, Kaval, Yeğintürk ve Kalen, (2017)	Okul psikolojik danışma hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçların belirlenmesi	Makale	Nitel	Mülakat
Yam (2017)	Psikolojik danışmanların yaşamış oldukları etik ikilemler ve bu etik ikilemler karşısındaki duygu, düşünce ve davranışları ile çözüm engelleri: nitel bir değerlendirme	Makale	Nitel	Mülakat
Brown (2017)	An analysis of the factors influencing school counselor ethical decision-making	Tez	Nicel	School Counselor Ethical Decision-Making Inventory
West (2016)	School Counselors and Ethical Decision Making	Tez	Karma Desen	Keirseley Temperament Sorter II ve senaryolar
Gilbride, Goodrich ve Luke (2016)	The professional peer membership of school counselors and the resources used within their decision-making	Makale	Nicel	5li likert bir ölçme aracı geliştirmişler
Greiner (2015)	A Quantitative Examination of the Use of Stand- Alone Courses and Infused Curricula on Middle School Counselors' Perceptions of	Tez	Nicel	Ethical and Legal Issues in Counseling

	Preparedness with Legal and Ethical Dilemmas			Self-Efficacy Scale
Har ve Jusoh (2015)	View on Counseling Ethics among School Counselors in Malaysia	Makale	Nitel	Mülakat
Siviş-Çetinkaya (2015a)	Ethical dilemmas of Turkish counsellors: a critical incidents study	Makale	Nitel	Anket formu
Siviş-Çetinkaya (2015b)	Turkish School Counselors' Experiences of Reporting Child Sexual Abuse: A Brief Report	Makale	Nitel	Anket formu
Siviş-Çetinkaya (2015c)	Ethical Judgments of Counselors: Results From a Turkish Sample	Makale	Nicel	Gibson ve Pope'un (1993) anketi
KimBer ve Campbell (2014)	Exploring ethical dilemmas for principals arising from role conflict with school counsellors	Makale	Nitel	Mülakat
Kolay Akfert (2012)	Farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemler ve bu ikilemler karşısındaki tutum ve davranışlar	Makale	Nitel	Mülakat
Moyer, Sullivan ve Growcock (2012)	When is it ethical to inform administrators about student risk-taking behaviors? Perceptions of school counselors	Makale	Nitel	Moyer ve Sullivan'ın (2008) uyarladığı ölçek
Lambie, Ieva, Mullen ve Hayes (2011)	Ego development, ethical decision-making and legal and ethical knowledge in school counselors	Makale	Nicel	WUSCT, EDMS-R, ELICQ
Moyer ve Sullivan (2008)	Student risk-taking behaviors: When do school counselors break confidentiality?	Makale	Nicel	Rae et al. (2002)'in anketini uyarlamışlar
Lazorvsky, (2008)	Maintaining confidentiality with minors: Dilemmas of school counselors	Makale	Karma	Nicel senaryolar ve nitel sorular
Bodenhorn (2006)	Exploratory Study of Common and Challenging Ethical Dilemmas Experienced by Professional School Counselors		Nicel	Etik ikilemlere dair bir anket formu sunulmuş.
Wasielowski (2003)	Counselors' knowledge of ethical principles	Tez	Nicel	Ethic quiz
Hermann (2002)	A Study of Legal Issues Encountered by School Counselors and Perceptions of their Preparedness to Respond to Legal Challenges.		Nicel	Legal Issues in Counseling Survey

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak tüm bu bulgular bir bütün olarak incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlığında etik değerleri inceleyen araştırmaların; yaşanan etik ikilem alanlarının tespit edilmesi, gizliliğin sınırlarına yönelik görüşlerin incelenmesi, okul psikolojik danışmanlığı alanında etikle ilgili genel algıların sunulması, etik ve yasal konulardaki problemlerle mücadele etmeye hazırlık düzeylerini incelemesi gibi başlıklar altında toplandığı saptanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının yaşadıkları birincil etik ikilem alanının gizliliğin korunması olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra okul psikolojik danışmanlarının etik ikilemlerin çözümü için öncelikli olarak okul yöneticilerinden ve meslektaşlardan yardım aldığı ve çeşitli yazılı kaynaklara başvurduğu saptanmıştır. Ayrıca danışmanların meslek etiği dersi almış olmalarının etik düşünme becerilerini artırdığı ve mesleki deneyim arttıkça bu becerilerin de artış gösterdiği görülmüştür.

Her etik ikilemin duruma özgü ve benzersiz olduğu göz önüne alındığında (Luke, Goodrich ve Gilbride, 2013a), psikolojik danışmanların farklı durumlar karşısında çeşitli şekillerde davranışlar sergileyebilmeleri de normal karşılanmaktadır. Psikolojik danışmanların etik ve yasal problemlerine dair çalışmaların az sayıda olmasından anlaşılacağı gibi, danışma etiği yavaş ilerleyen bir alandır (Greiner, 2015). Literatür incelediğinde, okul psikolojik danışmanlığında etik üzerine yapılan çalışmaların sayısının son yıllarda artış gösterdiği görülmekle birlikte (Siviş-Çetinkaya, 2018; Siviş-Çetinkaya, 2015c; Siviş-Çetinkaya, 2015b; İkiz, Sevinç, Kaval, Yeğintürk ve Kalen, 2017; Yam, 2017) sayı olarak oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Ancak okul psikolojik danışmanlarının mesleki uygulamalarını etik değerler kapsamında sürdürmelerinin önemli olduğu düşünülmekte, etik problemler karşısında sergiledikleri davranışların belirlenmesi önemli görülmektedir.

Okul psikolojik danışmanının okul kapsamında öğrenciler için gerçekleştirdiği doğrudan ve dolaylı tüm bu hizmetler göz önüne alındığında, okul çatısı altında ruh sağlığı açısından önemli işlevlere sahip olduğu görülmektedir. Öyle ki yapılan bir araştırmada öğrenciler tarafından sorunlarına çözüm bulan, yardımcı olan, psikolojik destek sağlayan ve yol gösteren bireyler olarak tanımlanmıştır (Nas, 2019). Tüm bu hizmetler sunulurken karar alma süreçlerinin başarılı ve etik değerlere uygun şekilde yürütülmesi önem arz etmektedir. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacın giderek artması sunulan hizmetlerin etik çerçeveye uygunluğu konusundaki endişeleri de yükseltmektedir. Psikolojik danışmanların kendi mesleklerine dair konularda etik yeterliğe sahip olması, kendi işlevselliklerini arttırmalarının yanı sıra psikolojik açıdan sağlıklı bireyler ve toplumlar oluşmasına da yardımcı olacaktır.

Öneriler

Alanda çalışan uzmanlara ve psikolojik danışman adaylarına etik akıl yürütme becerilerinin kazandırılması için hizmetiçi eğitimlerin desteklenmesi önerilmektedir. Psikolojik danışman adaylarının mesleki etik eğitimleri sürecinde senaryo analizlerine ve tartışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir. Okul psikolojik danışmanları ile iş birliği içerisinde bulunan paydaşlara, danışmanın mesleki rolünün tanıtılması ve takım çalışması anlayışının desteklenmesi için eğitimlere yer verilmesi önerilmektedir. Psikolojik danışmanın etik yeterliğinin artırılması ve etik ikilemlerin sıklığının azalabilmesi için farkındalık sağlayıcı ve önleyici çalışmalara, hizmet içi eğitimlere yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Arslan, Ü., & Sommers-Flanagan, J. (2018a). Ethical beliefs of counseling students in Turkey. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, (s.196-212). doi: 10.9779/PUJE.2018.214
- Bodenhorn, N. (2006). Exploratory study of common and challenging ethical dilemmas experienced by professional school counselors. *Professional School Counseling*, 10(2), doi: 2156759X0601000203.
- Bond, T. (2017). *Psikolojik Danışmanlıkta Etik ve Yasal Konular*. (B. Yeşilyaprak, Çev. Ed., 3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bowen, J. M., & Caron, S. L. (2016). A qualitative analysis of home-based counselors' experiences in a rural setting. *Journal of Counseling & Development*, 94(2), 129-140Dailor ve Jacob, 2011
- Brown, T. (2017). *An analysis of the factors influencing school counselor ethical decision-making*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A & M University-Commerce, Texas.

- Dollarhide, C. T., Smith, A. T., & Lemberger, M. E. (2007). Critical incidents in the development of supportive principals: Facilitating school counselor-principal relationships. *Professional School Counseling, 10*(4), (s.360-369). doi: 2156759X0701000409.
- Eren Gümüş, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının rollerine ilişkin okul yöneticilerinin algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), (s.151-168).
- Gilbride, D. D., Goodrich, K. M., & Luke, M. (2016). The professional peer membership of school counselors and the resources used within their decision-making. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision, 8*(2), 4. Erişim adresi: <https://repository.wcsu.edu/jcps/vol8/iss2/4>
- Greiner, A. (2015). *A quantitative examination of the use of stand-alone courses and infused curricula on middle school counselors' perceptions of preparedness with legal and ethical dilemmas* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of South Carolina, Kolumbiya.
- Har, N. Y., & Jusoh, A. J. (2015). View on counseling ethics among school counselors in Malaysia. *Online Journal of Counseling & Education, 4*(4), 35-47.
- Hermann, M. A., Leggett, D. G., & Jr Remley, T. P. (2008). A Study of Counselors' Legal Challenges and Their Perceptions of Their Ability to Respond. *International Journal of Education Policy and Leadership, 3*(5), (s.1-11).
- Hill, A. L. (2004). Ethics education: Recommendations for an evolving discipline. *Counseling and Values, 48*(3), (s.183-203).
- İkiz, F. E. (2017). *Etik ilke ve yaklaşımlar kapsamında psikolojik danışma mesleği*. F.E. İkiz (Ed.). Meslek etiği ve yasal konular (s. 44-74) içinde. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- İkiz, F. E., Mete Otlu, B., & Arslan, Ü. (2017). Trainee psychological counselors' understanding of ethics. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 6*(2), (s.10-17).
- İkiz, F. E., Sevinç, A., Kaval, A., Yeğintürk, G., & Kalen, S. (2017). Okul psikolojik danışma hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçların belirlenmesi. *İş Ahlakı Dergisi, 10*(2), (s.223-245).
- İkiz, F. E., Şensoy, G., Balkan, K., & Akıman, H. (2017). Psikolojik danışmanların meslek etiğine yönelik algıları: Özel çalışanlara yönelik bir inceleme. *İtobiad: Journal of the Human & Social Science Researches, 6*(4), (s.152-171).
- Kimber, M., & Campbell, M. (2014). Exploring ethical dilemmas for principals arising from role conflict with school counsellors. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(2), (s.207-225).
- Kolay Akfert, S. (2012). Farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları etik ikilemler ile bu ikilemler karşısındaki tutum ve davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), (s.1791-1812).
- Kuzgun, Y. (2011). Psikolojik danışmada etik ve Hukuk. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(35), (s.102-103).
- Lambie, G. W., Ieva, K. P., Mullen, P. R., & Hayes, B. G. (2011). Ego development, ethical decision-making, and legal and ethical knowledge in school counselors. *Journal of Adult Development, 18*(1), (s.50-59).
- Lazovsky, R. (2008). Maintaining confidentiality with minors: Dilemmas of school counselors. *Professional School Counseling, 11*(5), (s.335-346).
- Luke, M., Goodrich, K. M., & Gilbride, D. (2013a). Intercultural Model of ethical decision-making: Addressing worldview dilemmas in school counseling. *Counseling and Values Journal, 58*(2), (s.177-194). DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-007X.2013.00032.x>.
- Meyer, L. C. (1998). *A survey of ethical concerns of Saskatchewan secondary school counsellors*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Regina Üniversitesi, Saskatchewan.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_11/10113305_yeni_rehbrlk_yon.pdf 25.01.2019
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine, 151*(4), (s.264-269).
- Moyer, M. S., Sullivan, J. R., & Growcock, D. (2012). When is it ethical to inform administrators about student risk-taking behaviors? Perceptions of school counselors. *Professional School Counseling, 15*(3), (s.98-109).
- Moyer, M., & Sullivan, J. (2008). Student risk-taking behaviors: When do school counselors break confidentiality?. *Professional School Counseling, 11*(4), (s.236-245).
- Okpara, T. T. (2017). Religious Beliefs and Counseling Ethical Guidelines: Challenges for Catholic Counselors. (Yayımlanmamış doktora tezi), Walden Üniversitesi, Minneapolis
- Öztabak, M. Ü. (2018). Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere ve faktörlere göre incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, 12*, (s.171-222).
- Perusse, R., Goodnough, G. E., Donegan, J., & Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the national standards for school counseling programs and the transforming school counseling initiative. *Professional School Counseling, 7*(3), (s.152-162).

Siviş-Çetinkaya, R. (2015a). *Counseling ethics education at Turkish universities in a European context: A content analysis of Bologna process ethical and legal issues in counseling course syllabi*. [Öz]. 7. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: http://apbs.mersin.edu.tr/files/vuslat.oguz/Scientific_Meetings_002.pdf

Siviş-Çetinkaya, R. (2015b). Ethical dilemmas of Turkish counsellors: a critical incidents study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43(4), (s.476-491).

Siviş-Çetinkaya, R. (2015c). Ethical judgments of counselors: Results from a Turkish sample. *Ethics & Behavior*, 25(5), 400-417.

Siviş-Çetinkaya, R. (2018). Confidentiality of adolescent risk-taking behaviors: a survey of Turkish school counselors. *Ethics & Behavior*, 1-14.

Wasielewski, R. (2003). *Counselors' knowledge of ethical principles* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Houston, Houston.

West, D. R. (2016). *School Counselors and Ethical Decision Making* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Wyoming, Wyoming.

Yam, F. C. (2017). Psikolojik danışmanların yaşamış oldukları etik ikilemler ve bu etik ikilemler karşısındaki duygu, düşünce ve davranışları ile çözüm engelleri: nitel bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 10(48), (s.465-477).

Çocuklarda Ruh Sağlığı Problemlerini Önleme, Ruh Sağlığını Koruma ve Güçlendirme

Doç. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
firdevssavi@mehmetakif.edu.tr

Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz
Dokuz Eylül Üniversitesi
ikizef@gmail.com

Özet

Çocuklar gelişim süreçleri içerisinde birçok nedene bağlı olarak sorunlar yaşayabilir. Bu sorunların bazıları uyum ve davranış sorunları kapsamında yer alırken bazıları daha ciddi düzeyde ve çocuğun gelişim ve uyumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Burada çocuklara sunulan ruh sağlığını destekleyici çalışmalar oldukça önemli bir işleve sahiptir. Bu kapsamda yapılacak tüm çalışmalarda en önemli nokta belki de çocukların sorunlarının erken tanımlanması, çocuklarda ruh sağlığı problemlerini önleme, ruh sağlığını koruma ve güçlendirmeye odaklanılmasıdır. Çünkü, çocuklarda ruhsal problemlerin oluşuma yol açan faktörlerin ortaya koyulması, çocukların içinde buldukları dönemin gelişimsel kazanımlarını edinebilmesi için yapılacak çalışmalar önemli görünmektedir. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmalarında koruyucu, gelişimsel ve önleyici işlevlere dayalı olarak, ruh sağlığı sorunları yaşayan öğrencilere okulda gerekli psikolojik desteğin etkili şekilde sunulması, bu çalışmaların problemler ortaya çıkmadan önce risk faktörlerini azaltacak ve daha ciddi olası kriz durumlarını da içerecek şekilde yapılandırılmasına ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz. Ancak yurtdışında yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında ülkemizde ruh sağlığı ihtiyacı olan çocuklara okullarda daha fazla odaklanılmaya ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir. Bu açıdan bu çalışma, literatürde çocuklarda ruh sağlığı problemlerini önleme, ruh sağlığını koruma ve güçlendirme çalışmalarını sistematik olarak gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulguların psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmalarının çocukların ruh sağlığını koruma ve güçlendirme çalışmalarına daha fazla odaklanılmasını vurgulaması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik danışma ve rehberlik, çocuk, ruh sağlığı, önleme

Abstract

Children may experience problems for many reasons during their developmental processes. Some of these problems are covered by adaptation and behavioral problems, while others are more serious and may adversely affect the child's development and adjustment. The mental health promotion activities offered to children have a very important function. The most important point in all the studies to be carried out within this scope is perhaps the early identification of children's problems, focusing on preventing mental health problems, protecting and strengthening mental health in children. Because, it is important to reveal the factors that lead to the formation of mental problems in children, and the studies to be made in order to gain the developmental gains of the period in which children are present seems to be important. In this respect, we can say that there is a need to provide effective psychological support to students who have mental health problems based on protective, developmental and preventive functions in school psychological counseling and guidance studies. We can say that these studies need to be structured to reduce risk factors and include more serious crisis situations before problems arise. However, when compared with studies conducted abroad, it is clear that there is a need for more focus in schools for children with mental health needs in our country. In this respect, this study aims to systematically review the studies on prevention, protection and strengthening of mental health problems in children in the literature. It is thought that the psychological counseling and guidance activities of the findings obtained will contribute to the field in terms of emphasizing the greater focus on the protection and strengthening of children's mental health.

Keywords: psychological counseling and guidance, child, mental health, prevention

Giriş

Ülkemizde her yıl milyonlarca çocuk ilköğretim birinci sınıfta eğitim ve öğretime başlamaktadır. Bütün çocukların yaşam kalitesi, kültürel özellikleri, ekonomik durumu, özgeçmişleri, kişilikleri, yetenekleri birbirinden farklıdır. Bazıları okul olgunluğundadır ve okula başlamak için can atmaktadır. Bazıları ise fiziksel, zihinsel, kültürel ya da sosyoekonomik faktörler nedeniyle daha dezavantajlı durumdadır. Diğer bir grup öğrenci, kendi hatalarından kaynaklanmayan, hiçbir suçları olmayan, ancak mağduru oldukları çeşitli travmaların etkisiyle, istismara uğramış olarak okula başlamaktadır. Bu çocuklar, eğitim ve öğretim yaşamları boyunca gelişimlerine doğrudan ya da dolaylı etkisi olacak olan karmaşık olaylar ve durumlar ile okula başlamaktadır.

Psikolojik danışmanlık yaklaşımlarının ve eğitim kurumlarında yürütülen rehberlik hizmetlerinin, öğrencilerin eğitsel, kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli ve büyük katkıları olduğu, son 30 yıldır yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır (Karaca ve İkiz, 2013). Okul psikolojik danışmanları ve okul danışmanlık hizmetleri, çocuklarımıza ve gençlerimize, yaşamda her açıdan daha uyumlu olmaları için yardım sunmaktadır.

Mevcut araştırmada sırasıyla ülkemizde okul psikolojik danışma hizmetlerine duyulan ihtiyacı arttıran etmenler, okul psikolojik danışma hizmetlerinin temel işlevleri, çocuklarda ruh sağlığı problemleri, bu problemlerin türleri, ortaya çıkmasını etkileyen faktörler, okullarda ruh sağlığı problemleri yaşayan çocukların belirlenmesi ve erken uyarı işaretlerini tanıma yolları, dünyada ve ülkemizde okullarda yapılan önleme çalışmaları derlenmektedir. Sonuç olarak temel ihtiyaçlar, okul pdr kapsamında yapılması gerekenler bir araya getirilmekte ve öneriler sunulmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlık hizmetlerine duyulan ihtiyaç ve temel işlevler

Ülkemizde okul psikolojik danışmanlık hizmetlerine duyulan ihtiyaç son derece belirgindir. Özellikle bazı olumsuz etmenler, öğrencilerin ve onların ailelerinin ihtiyaçlarını, okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin, aynı zamanda iş dünyası ve endüstrinin de ihtiyaçlarını etkilemektedir. Bu etmenler şu şekilde sıralanabilir (Karaca ve İkiz, 2014; Weiten, Yost ve Dunn, 2016):

1-Teknolojinin, bilgisayar ve internetin aşırı kullanımı, olumsuz ve yararsız kullanımının artması, , sosyal kaygının ve sosyal karşılaştırmaların artması, buna bağlı olarak bireyselleşmenin artması; şiddet içeren oyunlar ve etkinliklerin saldırganlık ve öldürme güdülerini teşvik etmesi; cinsellik konusuna duyulan ilginin ve bilgilenmenin erken yaşlara kayması; istenen her türlü bilgiye ve herkese ulaşmanın kolaylaşması, dolayısıyla her türlü emeğin, bilginin, değerın çabuk tüketilmesi ve değerinin bilmemesine yol açması;

2-Tek ebeveynli veya düşük gelirli, yoksul aile sayısında artış, buna bağlı olarak aile yapılarının değişmesi, yalnız ebeveynlerin artması, çocukların bakım ve gözetimden yoksun kalması, çocukların başıboş kalması, sokak çocuklarının sayısının artması, çocukların aile terbiyesinden mahrum kalması ve çeşitli yaşam becerilerini edinmemesi;

3-Medyanın popüler müzik kültürünün ve popüler sanatçı yaşamlarının, çocukların ve gençlerin akılcı olmayan inançlar ve yaşam hedefleri oluşturmalarına yönelik olumsuz etkisi, şarkılarda, dizilerde, filmlerde, çizgi filmlerde başkaldırının, bireyselliğin, bencilliğin ve saygısızlığın vurgulanması, şiddetin ve yıkıcılığın yaşam tarzı halinde sunulması, çeşitli televizyon programlarında, para içinde yüzen insanların, insani ve ahlakı değerlerden yoksun yaşamlarının altın tepside sunulması, gençleri sevgili, eş ve arkadaşlık ilişkilerine yönelik saygı, hoşgörü ve anlayış gösterme tutumlarında uzak tutumlara, ahlaktan, prensipten, dürüstlükten yoksun inançlara, kabalığa ve aldatmaya yönlendiren, kişilerarası ilişkilerde şiddeti normalleştiren modeller sunulması;

4-Risk altındaki çocukların; alkol ve madde bağımlılığı ile yaşamsal tehditlerin artması; sigara ve diğer uyuşturucu maddelerin okul önlerinde satılması, öğretmen ve aile büyüklerinin kullanması ile olumsuz rol model olmaları, kaçırılma olaylarındaki artış, kapkaç ve hırsızlık olaylarında artış, taciz, tecavüz, istismar ve ensest olaylarında artış;

5- Yeni meslek alanları oluşurken pek çok meslek alanının tıkanması dolayısıyla üniversite mezunu gençlerin bile iş bulamaması, istenen yaşam standardına ulaşmanın zorlaşması, pek çok açıdan donanımlı işgücü ihtiyacının ve rekabetin artması;

6-Büyük şehirlere göç eden grupların sayısının ve farklı ihtiyaçlarının artması, mevcut şehir okul ve kurumların sahip olduğu donanım ve özelliklerin artan talebi karşılayamaması, dolayısıyla donanımsız, işsiz, parasız genç nüfusun artması, örf, adet, gelenek, göreneklerin birbiriyle uyuşmaması ve bireyler arası çatışmaların yaşanması;

7- Popüp psikoloji diye adlandırılan kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme gurularında, eserlerinde, konuşmalarında ve yayınlarında artış yaşanması, insanları narsistik, bencil yaşamlara yönelten, herşeyin çok kolay halledilebileceği ve mutluluğa, sağlığa ulaşmanın çok kolay olduğuna ilişkin algıların toplumlara aşılmasıdır.

Bütün bunlar ve benzeri etmenler, gelişimsel-toplumsal danışmanlık programlarına ve önleyici-müdahale edici danışmanlık çalışmalarına toplumumuzun ne kadar çok ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır. Profesyonel okul danışmanı, okullarda öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak, gelişimsel bir program çerçevesinde hizmet sunan lisanslı/diplomalı bir eğitimcidir. Okul danışmanları ilköğretim, ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası kurumlarda çalışır. Yaşa özgü olarak öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları, görevleri ve ilgileri, danışmanların çalışma ortamlarında yapacağı işin farklılıklarını belirler. Özel ihtiyaçları olan veya risk altında diye nitelendirebileceğimiz öğrenciler de dahil olmak üzere, bütün öğrencilere yönelik çalışır.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, insan davranışı ve insan ilişkileri uzmanı da olarak dört temel işlevi yerine getirir (Karaca ve İkiz, 2014; Nelson-Jones, 2013, Voltan Acar, 2010):

1) Psikolojik Danışma; Mahremiyeti olan bir ilişkidir. Danışman, öğrencilerin bireysel olarak ya da grup olarak, öğrencilerin kişiler arası problemlerini çözmelerine, gelişimsel endişelerini gidermelerine, özyeterlik ve öz yetkinliğe ulaşabilmeleri için gayret etmelerine, sorunlarıyla baş edebilmelerine, duygularını yönetebilmelerine yardımcı olmaya çalışır.

2) Büyük Grup Rehberliği; Öğrencilerin akademik, kariyer, kişisel ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla, planlı ve gelişimsel bir program dahilinde düzenlediği ve yürüttüğü bir danışmanlık aktivitesidir.

3) Konsültasyon; Öğrencilerin evde, okulda, toplumda başarılı ve uyumlu olmalarına yardımcı olacak stratejileri planlamak ve uygulamak için danışmanın ailelerle, öğretmenlerle, yöneticilerle; sosyal hizmet, sağlık, halkla ilişkiler ve aile birliği birimleriyle; üniversitelerle, akıl sağlığı profesyonelleriyle, emniyetle, adalet birimleriyle işbirliği içinde olması ve ekip çalışması yürütmesidir.

4) Koordinasyon; Danışmanın, okul danışmanlık programını organize ettiği, yönettiği, değerlendirdiği bir liderlik sürecidir. Danışman, toplumun diğer birimleri ve okul arasında bağ kurduğu gibi, ailelerin çocukları için ihtiyaç duydukları servislerden yararlanmalarında yönlendirme ve izleme süreçlerini de yerine getirir.

Profesyonel okul danışmanı, kapsamlı bir danışmanlık programı geliştirerek, becerilerini, birikimlerini, zaman ve enerjisini öğrencilere, ailelerine ve çalışma arkadaşlarına doğrudan hizmet sunmaya yönlendirmelidir. Okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmalarında bu hizmetler, koruyucu, gelişimsel ve önleyici işlevlere dayalı olarak verilmektedir (Savi Çakar, 2018). Okullarımıza, ruh sağlığı sorunları yaşayan öğrencilere okulda gerekli psikolojik desteğin etkili şekilde sunulması, bu çalışmaların problemler ortaya çıkmadan önce risk faktörlerini azaltacak ve daha ciddi olası kriz durumlarını da içerecek şekilde yapılandırılmasına ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz.

Çocuklarda ruh sağlığı problemleri

Çocuklar gelişim süreçleri içerisinde bir çok nedene bağlı olarak sorunlar yaşayabilir, bu sorunların bazıları uyum ve davranış sorunları kapsamında yer alırken bazıları daha ciddi düzeyde olup çocuğun gelişim ve uyumunu olumsuz yönde etkileyebilir (Yavuzer, 2007; Cüceloğlu, 2003). Burada çocuklara sunulan ruh sağlığını destekleyici çalışmalar oldukça önemli bir işleve sahiptir. Bu kapsamda yapılacak tüm çalışmalarda en önemli nokta belki de çocukların sorunlarının erken tanımlanması, çocuklarda ruh sağlığı problemlerini önleme, ruh sağlığını koruma ve güçlendirmeye odaklanılmasıdır. Çünkü, çocuklarda ruhsal problemlerin oluşuma yol açan faktörlerin ortaya koyulması, çocukların içinde buldukları dönemin gelişimsel kazanımlarını edinebilmesi için yapılacak çalışmalar önemli görünmektedir.

Ruh sağlığını bozan etmenlerin sınıflandırılması: Akıl ve ruh sağlığı açısından bozulmaya yol açabilen etmenler genel olarak ikiye ayrılabilir (Öztürk, Uluşahin, 2008; Geçtan, 1997; İkiz, 2018):

1-Biyolojik Etmenler: Yatkınlık etmenleri gibi genetik etmenler, taşıyıcılık olabileceği gibi, yaşantı yoluyla, yoğun ve uzun süreli hastalık yaşama, ilaç, alkol ve madde kullanımı ile oluşan beyindeki kimyasal dengesizlikler, merkezi sinir sisteminde oluşan hasarlar bozulmaya yol açabilir;

2-Çevresel Etmenler: Ebeveyn yoksunluğu, şiddete maruz kalma, fakirlik, zorlanmalar, engellenmeler, ölüm, ayrılık, parçalanmış ilişkiler, ihmal edilme, istismara maruz kalma, medya, sorunlu akranlar ve sorunlu akran ilişkileri, sorunlu öğretmenler ve eğitim ortamları, internet bağımlılığı ve benzeri psikolojik, sosyal ve toplumsal etmenlerdir.

Çocuklarda stres ve ruh sağlığı ilişkisi: Bir çocuğun strese tepkisi bir başkasının tepkisine benzememekte, yaşa göre farklılık gösterebilmektedir. Okul çağındaki çocuklarda iştah kaybı, karın ağrıları, etkinliklerden uzak durma, üzüntü, depresyon, sızlanma görülebilir. Bazı çocuklar duygularını doğrudan gösterirken bazıları içe atmakta bazıları da uygun olmayan davranışlar göstererek stres duygularını dışa vurmaktadır. Okula devamlı ve odaklaşmayla ilgili sorunlara sahip olma, öğretmenlerle çatışma yaşama, okulla ilgili kaygılar taşıma, akranlar arası ilişkilerde saldırganca davranmak gibi ilişki sorunlarıyla yüzleşme bazı durumlarda stres belirtileri olabilmektedir (Karaca ve İkiz, 2014). En yaygın stres durumlarından bazıları; aile bireyleri arasında meydana gelen karmaşa veya boşanma, sık taşınmalar, zihinsel ya da fiziksel başarı için yetişkin baskısı, hastalık ve yaralanmalar olarak belirtilmektedir.

Çocuklar için ciddi stres kaynakları olarak; aile tarafından ihmal ve istismar edilme, yoksulluk, fazla kalabalık aile, ana babanın suça yönelimli olmaları, aile içi kötü ilişkiler gösterilmektedir. Çocukların ana babalarından ve/veya öğretmenlerinden aşırı baskı görmesi, ödevlerle ve farklı programlarla aşırı dolu olmalarını, güvende oldukları duygusunu yitirmelerini, ana babaları ile nitelikli zaman geçirememelerini stres kaynakları olarak gösteren yaygınlar da bulunmaktadır. Kaygı ise çocuklarda genelleştirilmiş kaygı, panik bozukluklar, ayrılık kaygısı ve sosyal kaygı olmak üzere dört çeşittir. Ayrılık kaygısı en genel kaygı bozukluğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların %2-4'ünde görülmektedir. Sosyal kaygı da sık görülmekte, utanma ve sosyal ilişkiye girmekten kaçınma ile kendini göstermektedir.

Çocuklar genelde kaygılı olma halini açıklayamamakta, duygularını dile getirmekte ve korkuları ya da sıkıntıları hakkında konuşmakta zorlanmaktadır. Bu yüzden kaygılı çocuklar genellikle gergin, ağlamaklı, huzursuz olmakta, düşüncelerini toplamakta güçlük çekmektedir (Ekşi,1999). Uykusuzluk gibi bedensel şikâyetler, korkulu rüyalar ve yalnız yatamama gibi davranışlar eşlik etmektedir. Çocuklar; birilerine yapışma, bağımlı olma, çekingenlik gibi davranışlar göstermektedir. Okul çocuğunda çevresi ve yaşlıları tarafından onaylanmayacağı kaygısı ön plana çıkmaktadır. Yanlış bir şey söyleyebileceği korkusuyla derse katılımı azalabilmektedir. Derslerini başaramayacağı endişesiyle okula gelmek istemeyebilmektedir.

Ruhsal bozuklukların sınıflandırılması: Ruhsal bozuklukların sınıflandırılmasında “fonksiyonel” bozukluklar genellikle psikososyal faktörlere bağlı bilinirken, “organik” bozukluklar, genetik-biyolojik faktörlere bağlı bilinir (Öztürk, Uluşahin, 2008; Geçtan, 1997). Diğer bir deyişle, akıl ve ruh sağlığı ile bozuklukların üzerinde psikolojik, sosyokültürel ve biyolojik olayların etkisi olmaktadır (Yavuzer, 2007, İkiz, 2018). Akıl ve ruh sağlığı hastalıkları denince, tanısı koyulabilen, düşünme, mizaç, duygu, stresle bağlantılı davranışta görülen işlev bozuklukları, farklılaşma kabul edilmektedir (Karaca ve İkiz, 2013, İkiz, 2018). Durumla ve gerçekle bağlantılı olmayan ve uygunsuz anksiyete, düşünce, algı, mizaç ve bilişsel işlevlerin bozulması nedeniyle farklı semptomlar görülmektedir.

Bütün bu bilgiler ışığında çocuklar ruhsal bozukluklar davranış bozuklukları, duygusal bozukluklar, alışkanlık bozuklukları olarak incelenmektedir (Ekşi,1999; Geçtan, 1997;Öztürk, Uluşahin, 2008; Weiten, Yost ve Dunn, 2016).

1-Davranış Bozuklukları: Çocuklar stresli durumlarla başa çıkabilme yöntemlerini davranış problemleri göstererek ortaya çıkarırlar. Bazı çocuklar, içe dönük davranışlarla örneğin; endişe, korku, kaygı ve dikkatsizlik olarak kendini gösterirken; bazı çocuklar, dışa dönük davranışlarla örneğin; saldırgan, muhalefet, aşırı hareketlilik, itaatsiz, düşmanca davranan ve saldırgan davranışlarla kendini gösterirken sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, kavgacılık, zorbalık, okuldan kaçma, çalma, kuralları çiğneme ile fark edilen gergin ilişkiler yaşanır.

2-Duygusal Bozukluklar: Duygusal bozukluklar bireyin ve özellikle çocuğun iç dünyasını kemiren ve yaşamsal fonksiyonlarına etki eden, çok ciddi ruhsal bozulmalara, davranış, alışkanlık bozukluklarına etki eden, düşünsel ve heyecansal bozulmaların birleşiminin yansımasıdır.

3-Alışkanlık Bozuklukları: Alışkanlık bozuklukları ya duygusal bozuklukların dışı vurumu olarak kabul edilmektedir, stres ve kaygı temellidir ya da öğrenmeye bağlı olarak gelişebilir. Çocuklarda yaygın olarak görülen alışkanlık bozuklukları parmak emme, tırnak yeme, yabancı madde yeme alışkanlığı, saç koparma/yolma, mastürbasyon, çalma ve yalan söylemedir.

Okullarda Ruh Sağlığı Problemleri Yaşayan Çocukların Belirlenmesi Ve Erken Uyarı İşaretlerini Tanıma

Problem davranış, öğretimin düzenli bir şekilde işlenmesini engelleyerek, okulun beklentilerini; eğitsel çabaları; öğrencinin kendi ve diğer öğrencilerin öğrenme davranışını ve sosyal etkileşimleri olumsuz etkileyen ve hatta öğrencinin kendisine, arkadaşlarına ya da yetişkinlere zarar vermesini içeren her tür davranış olarak tanımlanmaktadır (İkiz, Mete Oflu,Ekinci Vural, 2016).

Problemlili çocukların tanımlanmasında öncelikle davranışları bakımından normal olan çocuklarla, sapan davranış örnekleri gösteren çocukları ayırt etmek gerekmektedir. Çocuğun davranışının normal mi yoksa davranış bozukluğu mu olduğunun belirlenmesi için davranışın yaşa uygunluğu, yoğunluğu, sürekliliği, sıklığı, cinsel rol beklentisine uygunluğu ve kültürel faktörler açısından değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Yavuzer, 2007).

Diğer taraftan okul, çocuklarda uyum ve davranış sorunlarının belirlenmesi, önlenmesi ve müdahale için en uygun ortamdır. Çünkü çocuklar okulda uzun zaman geçirir ve öğretmenler onlar için kolaylaştırıcı, iyileştirici, öğretici ve yol gösterici modellerdir. Bu nedenle okullarda çocuklara etkili ve hızlı şekilde müdahale etmek; uyum ve davranış sorunlarını çözümlenmek mümkündür. Aynı zamanda aile üzerindeki yönlendirici etkisi nedeniyle öğretmenler ve okul çocukların ruhsal ihtiyaçlarına öncelik verilmesini de sağlayabilir.

İlkokul yıllarındayken çocukların gelecekte yaşayacakları problemlere ilişkin uyarı işaretleri aşağıda verilmektedir (Karaca, İkiz, 2014, Kılıççı, 2006; Santrock, 2011):

- A) Öğrenme güçlükleri,
- B) Genel anlamda mutsuz ve depresif ruh hali,
- C) Dürtüsel ve dışa yönelimli davranışlar; kavgalar, tartışmalar, çalışmaları bölmeler, sıkıntı ve rahatsızlık belirtileri, dürtüsellik, kontrolsüzlük, saldırganlık, aşırı gülme ve aşırı ağlama nöbetleri,
- D) Tikler, sanat ve oyun aktivitelerinde dışa vurulan kaygı ve korkular,

- E) Zararlı alışkanlıklar; okula zamanında gelmeme, okul araç ve gereçlerine zarar verme, okul eşyalarını getirmeme, kaybetme, ödevlerini düzenli yapmama,
- F) Boş zaman etkinlikleri yaratmama,
- G) Belirli bir spor ya da sanat alanına yönelmemedir.

Ergenlikte ise, ciddi problem alanları;

- a) Madde ve alkol kullanımı;
- b) Erken cinsel deneyimler ve istenmeyen hamilelikler,
- c) Olumsuz akran etkisiyle okuldan kaçma ve farklı nitelikteki gruplara katılma (satanist, vandalist, aşırı dinci ve ırkçı gruplar, çetelere katılma gibi),
- d) Kişiler arası ilişkilerde uyum sorunları,
- e) Başarısızlık, akademik ve kariyer planlaması yapamamaktır.

Çocuklarda Ruh Sağlığı Problemlerini Önleme, Ruh Sağlığını Koruma Ve Güçlendirme

Çocuklar gelişim süreçleri içerisinde biricik özellikleri kapsamında anlaşılmalı ve tanınmalıdır. Önleyici çalışmalarda problemin oluşuma yol açmayacak şekilde gelişimsel kazanımların edinilmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmalarının temeli gelişimsel ve önleyici işlevlere dayanmaktadır (Savi Çakar, 2018).

Çocukların ve gençlerin, en önemli beş yeterlilik alanını merkeze alarak çalışmalarını planlamalıdır: Bu yeterlilik alanları (Karaca, İkiz, 2014, Kılıççı, 2006; Santrock, 2011);

- 1) Akademik yeterlilik geliştirme,
- 2) Benlik kavramı ve özgüven geliştirme,
- 3) İletişim becerileri geliştirme,
- 4) Başa çıkma becerileri geliştirme,
- 5) Otokontrol ve içdenetim geliştirmedir.

Bu doğrultuda onların:

- a) Kendilerini anlamalarına ve tanımalarına,
- b) Karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine,
- c) Bir çalışma sistemi geliştirme, akademik donanım ve hedef belirlemelerine,
- d) Sağlıklı kız-erkek arkadaşlık ilişkileri kurabilme, sürdürülebilir, gerekirse bitirebilme, hayır diyebilmelerine,
- e) Yetişkinlerle ve akranlarıyla daha iyi geçinebilmeyi öğrenmelerine,
- f) Şiddeti önlemeleri, farklılıkları ve anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl bir biçimde ele almalarına yardımcı olmak amacıyla planlamalı ve yürütülmelidir.

Yöntem

Bu çalışma literatür tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda çalışmalara ulaşmak için alanın önde gelen ulusal ve uluslararası kitapları incelenmiş ve içeriği derlenmiştir. Bunun yanısıra Google akademik, Ebsco host, Web of Science veri tabanları kullanılarak “okul pdr hizmetleri”, “önleyici pdr”, “çocuk ruh sağlığı” anahtar sözcükleri kullanılarak alanyazın taranmıştır.

Bulgular

Ruhsal bozuklukların önlenmesi dört açıdan önemli kabul edilmektedir (Sartorius, 2001, Savi Çakar, 2018).

Ruhsal bozuklukları önlemek yararlı ve gereklidir,

Ruhsal sorunların ortaya çıkmasında önemi olan risk faktörlerinin azaltılması önleme çalışmalarıyla mümkün olabilir

Ruhsal sorunlar kompleks psikopatolojide içerebildiği için, risk faktörlerinin önleme çalışmaları kapsamında saha çalışmalarına kaydırılması daha yararlı olacaktır

Önelme çalışmaları ruhsal olan olmayan her türlü ihtiyaca cevap vereceği için potansiyel sorunların oluşumunu engelleyecek, sağlıklı gelişimi güçlendirecektir.

Ruhsal sorunları önlemenin önemi, çocuğun ailesini, öğretmenlerini ve toplumu bütün olarak kucaklamasıdır (WHO, 2008). Önleme birincil, ikincil ve üçüncül önleme olarak ele alınmaktadır (Savi Çakar, 2017). Burada değinilen birincil önleme çalışmalarıdır. Birincil önleme kapsamında ele alınan çalışmalar tüm çocukların, yaşına göre gelişimsel özelliklerini edinmelerini, sağlıklarını arttırmaya ve desteklemeye yönelik olup ruh sağlığını güçlendirme ve önleme kapsamında uygulanan programlar genel olarak incelediğinde şu alt gruplarda değerlendirilebilir (Dölek, 2002; İkiz, 2018).

1-Birinci grup şiddete başvurmadan önce çatışma çözme, uzlaşma, anlaşma, karar verme becerilerini **müfredat temelli program halinde uygulanmasıdır**. Örneğin Second Step programı öfke yönetimi, empati ve dürtü kontrolünün kazanımı programların odak noktasıdır. Responding in Peaceful and Positive Ways (Barışçıl ve olumlu yollarla tepki verme) programı olumlu iletişimi, takım çalışmasını odaklayan 25 haftalık programdır.

2-İkinci grup daha çok **ilk çocukluk ve son çocukluk dönemleri** kapsayan yaş gruplarını hedeflemekte, ilkokullarda yaygın kullanılmaktadır. Örneğin Interpersonal Cognitive Problem Solving (kişilerarası bilişsel problem çözme) programı öğretmenleri ce katarak diyalog içerisinde birarada kazanımların edinilmesini hedeflemektedir.

Promoting Alternative Thinking Strategies (alternatif düşünme stratejileri geliştirme) programı çocukların duygularını ayırt etme, anlama, düzenleme ve ifade etme becerilerine odaklanmaktadır. Sınıfın ötesinde aileyi de çalışmalara katan çok yönlü uygulamalar içermektedir.

Improving social awareness-social problem solving (sosyal farkındalığı ve sosyal problem çözmeyi geliştirme) programı iki yıllık beceri gelişimi ve hayata aktarımı hedefleyen, ailevi ve okul açısından ve geçilecek sonraki eğitim kurumuna yönelmeyi de içeren kapsamlı bir programdır.

Positive Youth Development (Pozitif gençlik gelişimi) programı, 20 haftalık, çocuk ve gençlerde sosyal becerilerin gelişimin, alkol madde kullanımı reddetmeyi geliştiren okul temelli bir önleyici rehberlik çalışmasıdır. Farklı ülkelerde 16 oturumdan 45 oturuma kadar yapılandırılmış farklı varyasyonları uygulanmaktadır.

İsrailde intihar riskini pozitif sonuçlara dönüştürme programı ile çocukların ilgi, sevgi, beceri gelişimleri hedeflenerek okul temelli sosyal beceri kazanımını içeren önleyici çalışmalar yürütülmektedir.

3-Üçüncü grup okul iklimini değiştirmeye odaklanan okul temelli programlar bireysel gelişime odaklanmak yerine ekolojik yaklaşımları temel almaktadır. Bunlardan:

The School Transitional Environment Project (Okulda Geçiş Ortamı Sağlama) çocuğu okulda ve evde etkileyen ortamsal değişkenlere vurgu yapmaktadır ve bireysel gelişimi içine almaktadır. Çocukların farklı eğitim kademelerindeki geçişlerinin sorunsuz ve geliştirici olmasını hedefleyen bu program, yeni okul ortamının karmaşıklığını azaltmayı, öğretmenlerin rollerini yeniden tanımlayıp daha yaratıcı etkinlikler ile uyumu kolaylaştıran ve çocuğu, akran ilişkilerini destekleyici yapıya kavuşturan model önermektedir.

Child Development Project (Çocuk gelişimi projesi), okulların iklimini komple değiştirip “öğrenenlere ilgi ve şefkat gösteren, onları önemseyen ortamlar” olarak okulun yeniden yaratılmasını vurgulamaktadır.

Good Behavior Game (İyi Davranış Oyunu), takım temelli sınıf programı olup çocukların sınıfa uyum sağlamalarını, sınırlarını bilmelerini, kurallara ve otoriteye uymalarını, grup amaçları oluşturma ve işbirliği yapma, aynı zamanda okuma becerilerini arttırmayı hedefleyen önleyici bir programdır .

Intervention Campaign Against Bully-Victim problems (Zorbalığa karşı müdahale kampanyası) mağduriyetlerin önlenmesi, zorbalığın önlenmesi ve azaltılması için yürütülen kapsamlı çalışmaları vurgulayan önleyici bir programdır.

4-Dördüncü grup çok yönlü çok boyutlu programlardır:

Linking The Interests of Families and Teachers (Ailelerin ve Öğretmenlerin İlgilerini Bütünleştirebilmek) koruyucu faktörleri artırıp risk faktörlerini azaltmayı hedefleyen, şiddet ve davranış bozukluklarını önlemeye yönelik, aile katılımını arttırmayı hedefleyen, çocuklara 20 oturumluk sosyal ve problem çözme becerileri kazandırmaya yönelik önleyici bir programdır. Görüldüğü gibi hem çocuk, hem öğretmen hem aile, ve her türlü sorun kapsamına girmektedir.

Social Development Project (Sosyal Gelişim Projesi) hem bireysel hem ekolojik unsurları bir arada ele alan bir programdır. Öğretmenler proaktif sınıf yönetimi, interaktif öğretme, işbirlikli öğrenme açısından eğitilirken, öğrenciler sınıf temelli sosyal bilişsel beceri eğitim müfredatına tabi utulur ve eş zamanlı olarak aileler, çocuk davranışını yönetme, akademik çalışmaları destekleme, alkol madde ve diğer bağımlılıkları engelleme ve antisosyal davranıştan sosyal çocuğa yönelme ile ilgili eğitimlere tabi tutulmaktadır.

Ülkemizde de psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmaları kapsamında okullarda uygulanabilecek pek çok grup rehberliği etkinlikleri, okul temelli programlar, spesifik bir davranışı önlemeye yada geliştirmeye yönelik programlar, sosyal ve yaşam becerileri programları geliştirilmektedir:

1-Kaygı ve stresi gidermeye yönelik ve ilkokuldan ortaokula geçiş sürecini kolaylaştırmaya yönelik (İkiz, Horoz, 2014), zorbalık ve sanal zorbalık (Peker, İskender, 2015), saldırganlık(Kılıçarslan, Atıcı, 2017), sosyal anksiyete gelişimini ve etkilerini önlemeye yönelik (Aydın, 2006, İkiz, Gül, 2017), okul temelli değişimin geliştirilmesi için öğretmenlerin gelişimine yönelik (Güner, 2010);

2-okul iklimi ve kültürünün daha uzlaşmacı, barış yapıcı ve şiddetten uzak olmasını sağlamaya yönelik programlar (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, Balcı, 2009; Sağkal, 2011; İkiz, Balkan, Şensoy, Çatal, Balcı, 2018);

3- çocuklar arası çatışmalarını çözme ve akran arabuluculuk becerilerinin gelişmesini sağlamaya yönelik (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, Balcı, 2009; Turnuklu, Kaçmaz, Gurler, Turk, Kalender, Zengin, ve Sevin, 2010; Sağkal, 2011), hatta ebeveynler ile çocukları bir arada geliştirmeye yönelik (Kılıçarslan, Atıcı, 2017, İkiz, Balcı, Balkan, Havan, 2017) pek çok çalışma psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında akademisyenlerce geliştirilmekte, deneysel olarak etkililiği sınanmakta ve uygulanması için sahaya sunulmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak çocuklarda ruhsal sorunların ortaya çıkmadan önlenmesi için gelişimsel özelliklerin desteklenmesi, evde, okulda ve toplumda yetişkinlerin sağlıklı ve doğru, gerekli yaklaşımlar sergilemeleri gerekmektedir. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında önleyici çalışmalara ağırlık verilmesi, çocuklarda erken dönemde ortaya çıkan belirtilere dikkat edilmesi erken müdahale programlarının oluşturulması ve ruh sağlığının güçlendirilmesi önemli bir uygulama alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle koruyucu ve önleyici çalışmaların süreklilik taşıyacak şekilde uygulanmasının yararları ortadadır. Çocuk ruh sağlığı açısından koruyucu faktörlerin artırılması ve risk faktörlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik programların yaygınlaştırılması çok önemlidir.

Toplumumuzun çocukların ve gençlerin ihtiyaçlarını doğru anlaması faydalı olacaktır:

Kendini tek ve değerli bir varlık olarak görme: Varlığının bu dünyada tek olduğunu anlama ve bir kimlik oluşturma bu dönemin temel özelliği ve ihtiyaç alanıdır. Ayrıca kişisel değerler sistemi oluşturma çabası içinde yüzleştiği değer çatışmaları ile baş etmesi gerekir. Test ve test dışı yollarla yapılacak belirlemeler ile kendisine ve ailesine yardım sunulmalıdır.

Kendini sosyal bir varlık olarak görme: Kişiler arası arkadaşlık ilişkileri, karşı cinsle sorumlu ilişkiler, aşk, cinsellik, evlilik, gibi konularda problemler yaşar. Ayrıca gruba ait olma ve grup yaşantısına uyum sağlama, beraberinde insan ilişkileri becerileri edinme ihtiyaçları vardır.

Kendini üretken bir varlık olarak görme: Bu bağlamda gençler, eğitsel başarılar, akademik ve kariyer planlama ve gelişim, kariyer yönelimi belirleme ve karar verme; işgücü donanımı edinme gibi ihtiyaçlar duyar. Bir kısmı okumanın hayatı kazanmayı engellediğini düşünerek okulu bırakır, bir kısmı gerçekçi hedefler oluşturabilir.

Toplumumuzun okul psikolojik danışmanlarının önemini de doğru anlaması faydalı olacaktır. Okul psikolojik danışmanı da çocukların,

- a) Hem tek olduklarını hem de toplumun bir parçası olduklarını hissetmelerine,
- b) Hayatı yaratıcı, farklı ve özgün yollarla yaşama fırsatları sunarak stres durumlarıyla baş etmelerine,
- c) Yaşadıkları huzursuzluk, huysuzluk, aksilik ve saati saatine uymama durumlarının üstesinden gelmelerine,
- d) Karmaşık sorunların çözümünde şiddet ve diğer yıkıcı davranışları “kaçınılamaz ve kabul edilebilir” olarak ileri süren medya ile popüler kültürel kişi ve yayınların etkilerinden kendilerini koruyabilmelerine,
- e) Popüler kültürün ve akranlarının birbirine ters düşen etkileriyle ve beklentileriyle başa çıkabilmelerine yardımcı olacak kişilerdir.

Okul psikolojik danışmanlık hizmetleri esnasında çocuklarda ruhsal gelişimin sistematik bir şekilde takip edilmesi ve erken müdahalenin okullarda yapılandırılması yararlı olacaktır. Okul temelli uygulamalarda özellikle okul psikolojik danışmanlarının daha ulaşılabilir ve etkili çalışmalar yapması bu süreçte yararlı olacaktır.

Öneriler

“Okulda Başarılı ve Mutlu Olma” yaklaşımıyla öğrencilerin okulda huzurlu ve rahat olması, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla bir arada olmaktan memnun olması, kendini güvende hissetmesi için çalışmalar yürütülmelidir. Arkadaşlarla işbirliği, başarılı kişileri örnek alma, yaşam olaylarının olumlu yönlerini görme gibi çeşitli kişisel ve

kurumsal yaşam olaylarına odaklanan, sınıf içi ve grup rehberlik çalışmaları planlanabilir. Öfke, yas, stres, travma, atılganlık, çatışma çözümü, müzakere, arabuluculuk, dostluk gibi konu alanlarında yaşam becerileri eğitimleri ve hem bireysel hem küçük grup danışmanlığı yürütülebilir. Akran danışmanlığı programıyla öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yapması, birbirlerine destek vererek yardımcı olması sağlanabilir. Akran danışmanlığı ile küçük öğrenciler sosyal açıdan çok önemli kazanımlar elde ederken, büyük öğrenciler de organizasyon becerilerinde ve çatışma çözüm becerilerinde gelişme sağlar. Ayrıca her iki grubun da benlik saygısı ve ebeveynleriyle iletişim yolları gelişir. Önleyici ve onarıcı çalışmalar krize müdahale ve gelişimsel yaklaşımlar ile bütünleşmelidir.

Kaynaklar

- Aydın, A. (2006). Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Bakırcıoğlu, R. (2013). Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı, gözden geçirilmiş 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2003). İnsan ve Davranışı, Psikolojinin temel kavramları, 12. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dölek, N. (2002). İlk ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Ekşi, A. (1999). Ben Hasta Değilim, Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri Ltd. Şti.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi, 5. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (1997). Psikodinamik Psikiyatri ve Normaldışı Davranışlar, Geliştirilmiş 13. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güner, N. (2010). Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleri ile Önleyici Sınıf Yönetimi Eğitim Programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İkiz, F. E. (2018).Ruh sağlığına genel bakış, uyum ve uyumsuzluk. Firdevs Savi Çakar (Edt) *Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları 2. Baskı* içinde (sf: 1-25), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İkiz, F. E., Balcı, F., Balkan, K., Havan Y. (2017). Parent-Adolescent conflict resolution model to enhance time management, study habits and achievement , Sözlü Bildiri, 29 Nisan – 01 Mayıs 2017, Uluslararası Psikoloji Uygulamaları Konferansı ve Yönelimler (InPACT 2017) Kongresi, Budapeşte, Macaristan.
- İkiz, F. E., Balkan, K., Şensoy, G., Çatal, U., Balcı, F. (2018). Çatışma çözüme ve arabuluculuk eğitiminin sürdürülebilirliği: Ergenlere ve topluma katkıları. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13(19), Summer 2018, 923-937. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13898>
- İkiz, F. E., & Gül, D. (2017). Uyum artırma grup rehberliğinin ergenlerin sosyal kaygı ve duygusal öz-yeterlik düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- İkiz, F. E. & Horoz, B.(2014). Effectiveness of Coping With Stress Program (CWSP) on anxiety levels: The case of secondary school students: Effects of CWSP on anxiety of students, In Clara Pracana (EDt), *Psychology Applications & Developments Advances in Psychology and Psychological Trends Series*, (pp: 183-193). Lisboa, Portugal: InScience Press. ISBN: 978-989-97866-9-1.
- İkiz, F. E. , Mete Otlu, B & Ekinci Vural, D. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar: öğretmenlerin değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 216-229.
- Karaca, R. ve İkiz, E. (2014). Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış, 3. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Kılıçarslan, S., & Atıcı, M. (2017) Ergenlerde görülen saldırgan davranışlarda ebeveyn ve ergenlere uygulanan psikoeğitim programının etkisinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 20-41.
- Kılıççı, Y. (2006). Okulda Ruh Sağlığı.5.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Nelson-Jones, R. (2013). Psikolojik danışma becerileri-yardımcının el kitabı. (G. Sart. Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2008). Ruh sağlığı ve bozuklukları 1. Yenilenmiş 11. Baskı. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri Ltd. Şti.
- Peker, A., & İskender, M. (2015). İnsani değerler yönelimli psiko-eğitim programının siber zorbalık üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 11-22.
- Santrock, J. W. (2011). Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi. 13. Baskıdan çeviri. Galip Yüksel (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Sağkal, A. S. (2011). Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi

Sartorius, N. (2001). Primary prevention of mental disorders. In Textbook of Community Psychiatry (Eds G Thornicroft, G Szukler): 487-494. Oxford; Oxford University Press.

Savi Çakar, F. (Edt)(2017). Yaşam dönemleri ve uyum sorunları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Turnuklu, A., Kacmaz, T., Gurler, S., Turk, F., Kalender, A., Zengin, F., & Sevin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E., & Balcı, F. (2009). Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.

Voltan Acar, N. (2010) Yeniden terapötik iletişim: Kişiler arası ilişkiler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.

Weiten, W., Yost Hammer, E., & Dunn, D. S. (2016). Psikoloji ve çağdaş yaşam (Çev. Ed. F. E. İkiz). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.

WHO.(2008). World Health Report. [http:// www.who.int/whr/prvious/en/index.html](http://www.who.int/whr/prvious/en/index.html)

Yavuzer, H. (2007). Çocuk psikolojisi, 30. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Doç. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
firdevssavi@mehmetakif.edu.tr

Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz
Dokuz Eylül Üniversitesi
ikizef@gmail.com

Özet

Uluslararası ve ulusal düzeyde bakıldığında, Psikolojik danışman eğitimi teorik ve uygulamalı olarak bir dizi akademik faaliyetin gerçekleştirildiği ve alanda ihtiyaç duyulan psikolojik danışmanları yetiştiren bir uzmanlık alanı eğitimidir. Bu süreçte psikolojik danışman adaylarının eğitsel ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra ruhsal ve psikolojik ihtiyaçlarına da odaklanması etkili bir psikolojik danışman olmanın gerekliliği olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda psikolojik danışman adaylarının kendi psikolojik danışma deneyimlerine ilişkin görüşleri ve yaşadığı psikolojik danışma sürecinin etkisini ortaya koymaktır. Araştırma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi PDR Lisans programı 4. Sınıflarına devam eden 105 gönüllü psikolojik danışman adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nitel araştırma modelindeki çalışmanın bulguları içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; psikolojik danışman adayları farklı nedenlerle hem profesyonel danışmanlık hizmeti hemde okulda bireysel psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamında kendisi psikolojik danışma alırken; psikolojik danışma deneyimlerinin çoğunlukla olumlu ve etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca psikolojik danışma yaşantısının danışman adaylarının kendilerini psikolojik danışman olarak mesleğe hazır hissetmelerinde de etkili olduğunu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, psikolojik danışman eğitiminde danışman adaylarının danışma yaşantısı geçirmelerine, farklı danışan gruplarıyla danışmanlık uygulamaları yapmaları için koşulların oluşturulmasına dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışman adayı, psikolojik danışma deneyimi

Abstract

In an international and national point of view, psychological counselor training is a field of specialization training, which is conducted in a range of academic activities, both theoretical and practical, and educates psychological counselors in the field. In this process, it is accepted that it is necessary to be an effective psychological counselor to focus on the psychological and psychological focus as well as the educational and technological development process of the counselor candidates. In this case, there should be existing practices and conditions that are fragmented, previously unheard of and should be guided through psychological life. The aim of this study is to determine the place of the psychological counselor candidates who are interested in the experiences of their own psychological chambers and who are interested in the psychological person they live. The study was conducted with 105 volunteer psychological counselors attending Burdur Mehmet Akif Ersoy University and Dokuz Eylül University Counseling Undergraduate Program 4th Grade. The research was developed by the researches. The findings of the study in the qualitative research model were analyzed by content analysis. The words of the research; Because candidates for psychological counselors are both positive and effective in our experiences in terms of both professional counseling service and online psychological aspects at school. In addition, the goal of psychological counselor as a psychological counselor candidate is also effective in feeling ready for the profession. Findings obtained, psychological counselor training in the consultant candidates to spend life together, consultancy with different groups of clients are working to establish.

Keywords: Psychological counselor candidate, psychological guidance

Giriş

Psikolojik danışma, Amerikan Psikolojik Danışma Derneğine (ACA) göre “Ruh sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi ile patoloji konularını ele alacak biçimde uygulanmasıdır” (Gladding 2013). Psikolojik Danışman ise, danışanın değerlerini, kültürel geçmişini, fiziksel çevresini ve inanç sistemlerini tanıyan, aynı zamanda gelişim süreçleri sekteye uğramış olan danışanlarının zihinsel ve duygusal özelliklerini barındıran iç dünyasını anlamak için onunla empati kuran kişi olarak ifade edilmektedir (Ivey, 1986, akt. İkiz, 2009). Burada

psikolojik danışmanların danışanlarının sorunlarını anlayabilecek ve bu sorunların çözümüne katkı sunabilecek bir yeterliliğe sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır.

Etkili psikolojik danışma yardımının en temel koşullarından biri psikolojik yardımı veren kişinin etkili bir psikolojik danışman olmasıdır (Hackney ve Cormier 2008). Etkili bir psikolojik danışman olmak ise hem kuramsal anlamda belli bilgi ve becerilere sahip olmayı hem de bunları psikolojik danışma uygulamaları ile pekiştirmeyi gerektirir. Söz konusu bu bilgi ve becerileri psikolojik danışman adaylarına kazandırmanın ve onlara uygulama yapma fırsatı vermenin yolu formal eğitimden geçmektedir (Gladding 2013; Hackney ve Cormier 2008).

Etkili bir psikolojik danışman; kendi gereksinimlerini, çelişkilerini, ihtiyaçlarını ve sorumluluklarını bilen bir bireydir (Hackney ve Cormier, 2008). Kendi duyguların farkında olmayan bir psikolojik danışman, danışanın o anki duygu ve ihtiyaçlarını doğru bir şekilde anlamayacak ve yarardan çok zarar verecektir. Bu farkındalığa sahip olmayan bir psikolojik danışman, ne danışanı için ne de kendisi için hiçbir yarar sağlayamayacak ve aksine kendi duyguları ile de gelgitler yaşayacaktır. Corey'e (2008) göre danışma sürecinde çok fazla karşıt transferans ortaya çıkıyorsa bu psikolojik danışmanın kendi duygularıyla baş edemediğinin göstergesidir. Özellikle aday ya da mesleğe yeni başlayan psikolojik danışmanların bu tür durumlarla ilk başlarda çok sık karşı karşıya kaldıklarını ve bu nedenle kaygılandıklarını belirtmektedir. Ancak burada önemli olanın ise bu tür duyguları göz ardı etmek yerine; fark ederek onlarla nasıl baş edebileceğinin yolunu aramak ve süpervizyon almak olduğuna değinmektedir.

Nelson-Jones (2013) de pek çok farklı sorunlarla psikolojik danışma almaya gelen danışanları doğru anlayabilmek için psikolojik danışmanların öncelikle kendi duygularını ve ne hissettiklerini anlamaları gerektiğinden bahsetmektedir. Özellikle psikolojik danışmanlar sadece danışma sırasında değil günlük hayatlarında da duygularını tanıyıp uygun şekilde anlatabilmelidirler. Çünkü kendi duygularını tanımayan ve dolayısıyla bu duygularını uygun şekilde anlatamayan bir psikolojik danışman danışma hizmeti verirken zorluk yaşayacaktır. Bu nedenle Nelson-Jones, (2013) psikolojik danışmanların kendi duygularını fark edip kontrol edebilmeleri için alıştırmalar yapmalarının faydalı olacağı görüşündedir. Bunun için psikolojik danışmanların ifade etmekte veya hissetmekte zorluk çektiği ya da kontrol edemediği duygularının olup olmadığını fark etmeye çalışmaları yararlı olacaktır.

Psikolojik danışman eğitime ilişkin standartları ilk olarak 1981 yılında kurulan Psikolojik Danışma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP]) tarafından belirlenmiştir (Corey, 2008). Psikolojik danışman adaylarına “bilgi ve becerilerin kazandırılması” ve “uygulama yaptırılması” gerektiren bu standartlar belli aralıklarla psikolojik danışman eğitiminin ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmektedir. “Psikolojik Danışma Becerileri (Counseling Skills)”, “Psikolojik Danışma Teknikleri (Counseling Techniques)”, “Psikolojik Danışma Kuramları (Counseling Theories)” ve “Yardım Becerileri (Helping Skills)” olarak adlandırılan uygulama öncesi derslerde öğretim ve sınıf içi yaşantılar harmanlanmaktadır.

Bununla birlikte, birbirlerini gözlemekte ve birbirlerine geri bildirim verme olanağı bulmaktadırlar. Psikolojik danışman adaylarının gerçek psikolojik danışma uygulamaları sırasında danışanlarına zarar vermelerinin önlenmesi çok kritik olduğundan, adalara öncelikle sınıf içi uygulamalar yoluyla becerilerin kazandırılmaya çalışılması eğitimin ilk aşamalarından biri olarak düşünülmektedir (Hill, Stahl ve Roffman 2007). Bu süreçte uygulama öncesindeki derslerle sınıf içinde yapılan bu uygulamalar psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman rolüne alışmalarını sağlamakta ve mesleki kimlik gelişimlerini kolaylaştırmaktadır. Ülkemizde söz konusu uygulamalarda sınıftan bir psikolojik danışman adayının psikolojik danışman, diğer bir psikolojik danışman adayının danışan olduğu uygulamalar yapılmaktadır. Sınıftaki diğer psikolojik danışman adayları ve öğretim elemanı (süpervizyon veren kişi) ise uygulamayı gözlemektedir. Böylece, sınıf içi uygulamalar ile psikolojik danışman adayları birbirleri ile psikolojik danışma yaparak hem danışan olmayı deneyimlemekte hem de gerçek uygulamalar öncesinde deneyim kazanmaktadırlar.

Uluslararası ve ulusal düzeyde bakıldığında, psikolojik danışman eğitimi teorik ve uygulamalı olarak bir dizi akademik faaliyetin gerçekleştirildiği ve alanda ihtiyaç duyulan psikolojik danışmanları yetiştiren bir uzmanlık alanı olup; bu süreçte psikolojik danışman adaylarının eğitsel ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra ruhsal ve psikolojik ihtiyaçlarına da odaklanılması etkili bir psikolojik danışman olmanın gerekliliği olarak kabul edilmektedir (Gladding, 2013; Hackney ve Cormier, 2008)

Bu doğrultuda psikolojik danışman adaylarının eğitim sürecinin parçası olarak, ihtiyaç duyduklarında; psikolojik danışma yaşantısı geçirmesine yönelik ulaşılabilir uygulama ve koşulların oluşması önemlidir. Psikolojik danışman eğitiminde sözü edilen temel öğelere yönelik, RPD lisans programındaki dersler ilişkilendirildiğinde, psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması için teorik dersler yanı sıra Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerini kazandırmayı amaçlayan “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması” dersi takip etmektedir. Bu ders ile psikolojik danışman adaylarının gerçek danışanlarla yapacakları psikolojik danışma uygulamalarının psikolojik danışma becerilerini pekiştirmesi amaçlanmaktadır. Farklı uygulamalarda

bulunmaktadır. Örneğin danışanların gönüllü olarak alt sınıflardaki PDR öğrencileri yada diğer lisans programlarından seçilen ve danışma ihtiyacı olan gerçek danışanlarla uygulanan bireysel psikolojik danışma dersi uygulaması şeklinde uygulanmaktadır.

Etkili bir danışma sürecinin gerçekleştirilebilmesi için psikolojik danışmanın sahip olması gereken birçok özellik bulunmaktadır. Bu özelliklerin başında kuşkusuz psikolojik danışma becerileri gelmektedir. Psikolojik danışma becerileri en genel tanımıyla psikolojik danışmanı danışman yapan becerilerdir. Yani bu becerilere sahip olmayan bir danışmanın etkili olmayacağı kabul edilmektedir (Egan, 1975: Akt: İkiz ve Karaca, 2011). Bu doğrultuda temel danışmanlık becerileri; danışanların neler hissettiklerini, fiziksel tepkilerinin neler olduğunu, düşüncelerini ve iletişimlerini için kullanmış oldukları eylemlerini anlamayı ve bunları yansıtmayı içeren etkin dinleme, açık uçlu sorular, içerik ve duygu yansıtımları, özetleme, geri bildirim ile ilgi-özen gösterme ve danışanı kabul etme gibi becerilerden oluşmaktadır (Nelson-Jones, 2013; Voltan-Acar 2010).

Psikolojik danışmanların etkili bir danışmanlık yapabilmeleri için ise danışma becerilerinde rol alan faktörlerin de incelenmesi gerekmektedir. Nitekim etkili danışmanlık ile ilişkili faktörler incelendiğinde; danışmanların almış oldukları eğitim (Arı ve Uslu, 2005), temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin (Yaka, 2005); kişilik özellikleri (Corey, 2008); duygularını deneyimleme, ifade etme ve yönetme becerileri (Nelson-Jones, 2013); empati kurabilme becerileri, kişisel farkındalığa sahiplik, nesnel ve güvenilir olma gibi bir takım özelliklerden söz edilmektedir (Hackney ve Cormier, 2008). Bu doğrultuda psikolojik danışmanların danışmanlık becerileri ile ilişkili olarak kendi psikolojik danışma deneyimlerinin incelenmesi yararlı olacaktır. Bu kapsamda danışman adaylarının eğitim sürecinde farklı gelişimsel ihtiyaçları, yaşadıkları sorunları etkili şekilde çözümlenebilme, danışmanlık yeterliklerini geliştirme gibi amaçlarla psikolojik danışma yaşantısı geçirmesi bu sürece olumlu katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının kendi psikolojik danışma deneyimlerine ilişkin görüşleri ve yaşadığı psikolojik danışma sürecinin etkisini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden, olgu bilim (fenomenoloji) desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilirlik tekniği tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi PDR Lisans programı 4. Sınıflarına devam eden 105 gönüllü psikolojik danışman adayları ile gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışman adaylarının Bireysel Psikolojik Danışma Uygulaması Dersini almaları koşul olarak belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları (Kadın=75; Erkek=30) şeklindedir.

Veri Toplam Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Danışman adaylarının hem profesyonel düzeyde hem de bireysel psikolojik danışma dersi kapsamında psikolojik danışma yaşantısı geçirme durumları, nedenleri, etkileri, danışman adaylarının yaşamlarına katkısı hakkında ne düşündükleri, alanda çalışmaya hazır hissetme durumlarını içeren sorular yer almaktadır.

Veri analizi

Araştırmanın elde edilen verilerinin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılmıştır.. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için çoklu kodlayıcı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında farklı kodlayıcılar tarafında kodlamalar yapılmış ve analize devam edilmiştir. Sonuçlar frekans ve yüzde kullanılarak tablolar halinde bulgularda sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın ilk bulgusu “Katılımcılardan Profesyonel Psikolojik Danışma Alanların Sayısı ve Nedenleri” ile ilgili sonuçlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılardan Profesyonel Psikolojik Danışma Alanların Sayısı ve Nedenleri

Cinsiyet	Profesyonel Psikolojik Danışma Alanların Frekansı f (%)	Psikolojik Danışma Alma Nedenleri
----------	---	-----------------------------------

	Evet	Hayır	
Kadın	10(%13)	65(%87)	-Kayıp ve yas -Major depresyon -Geçmişe takılı kalma -Psikolojik iyi olma -Yeme bozukluğu -Kişisel sorunlar
Erkek	6(%20)	24(%80)	-Varoluşsal problemler
Toplam	16(%15)	89(%85)	

Tablo 1’de görüldüğü gibi; kadın danışman adaylarının 10’u (%13) erkek danışman adaylarının 6’sı (%20) profesyonel danışmanlık yardımı alırken; kadın danışman adaylarının 65’i (%87) erkek danışman adaylarının 24’ü (%80) profesyonel danışmanlık yardımı almadığını belirtmiştir. Katılımcıların profesyonel psikolojik danışma alma nedenleri incelendiğinde; kadın danışman adaylarının ” Kayıp ve yas, yeme bozukluğu, kişisel sorunlar, major depresyon, geçmişe takılı kalma, psikolojik iyi olma” nedenlerini ifade ettikleri; erkek danışman adaylarının ise varoluşsal problemler nedeniyle profesyonel psikolojik danışma aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci bulgusunda, katılımcıların Profesyonel Psikolojik Danışmanın etkisini ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Profesyonel Psikolojik Danışmanın Etkisine İlişkin Bulgular

Ne Kadar etkili oldu	Kadın	Erkek
Etkili olmadı	4(%24)	2(%33)
Bilmiyorum	2 (%12)	-
Çok etkili oldu	11(%64)	4(%67)
Toplam	17(%74)	6(%26)

Tablo 2’de görüldüğü gibi; katılımcıların profesyonel danışmanlık deneyimine ilişkin etkiyi değerlendirmeleri istenmiş; kadın adayların 4’ü (%24) erkek adaylarının ise 2’si (%33) etkili olmadığı; kadın adayların 2’sinin (%12) bilmiyorum; kadın adaylarının 11’in (%64) erkek adayların ise 4’ünün (%67) çok etkili oldu şeklinde cevap verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü bulgusunda, “Katılımcılardan Bireysel Psikolojik Danışma Dersi kapsamında psikolojik danışma alanların sayısı ve nedenleri” Tablo 3’te sunulmaktadır

Tablo 3. Katılımcılardan Bireysel Psikolojik Danışma Dersi Kapsamında Psikolojik Danışma Alanların Sayısı ve Nedenleri

Cinsiyet	Frekans (%)		Psikolojik Danışma Alma Nedeni
	Evet	Hayır	
Kadın	35(%47)	40(%53)	-Aile sorunları -Depresyon -Uyum sorunu -Genel sorunlar -Kendini ifade edememe/özgüven sorunları -Terk edilme sorunları -Kişisel problemler
Erkek	17(%56)	13(%44)	-Kendimi tanıma ihtiyacı -Danışma sürecini merak etme

Toplam	32(%30)	73(%70)	
--------	---------	---------	--

Tablo 3’te görüldüğü gibi, katılımcılardan bireysel psikolojik danışma dersi kapsamında kadın adayların 35’i (%47), erkek adayların ise 17’si (%47) psikolojik danışma alırken; kadın adayların 40’ının (%53)ve erkek adayların 13’ünün (%44) bireysel psikolojik danışma dersi kapsamında psikolojik danışma yaşantısı (danışan olarak yaşantı) olmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların Psikolojik Danışma alma nedenlerini ise kadın adaylar “Aile sorunları, uyum sorunu, genel sorunlar, depresyon, kendini ifade edememe/özgüven sorunları, terk edilme sorunları” şeklinde ifade ederken; erkek adaylar “Kişisel problemler, kendimi tanıma ihtiyacı ve danışma sürecini merak etme” şeklinde cevap vermişlerdir.

Araştırmanın dördüncü bulgusunda, “Katılımcıların Bireysel Psikolojik Danışma dersi kapsamında aldıkları psikolojik danışma yaşantısının etkisine ilişkin görüşleri” Tablo 4’te sunulmaktadır

Tablo 4. Katılımcıların Bireysel Psikolojik Danışma Dersi Kapsamında Aldığı Psikolojik Danışma Yaşantısının Etkisine İlişkin Bulgular

Ne Kadar etkili oldu	Kadın	Erkek
Etkili olmadı	5 (%20)	1 (%14)
Biraz	6 (%24)	2 (%28)
Çok etkili oldu	14(%56)	4 (%58)
Toplam	25 (%78)	7(%22)

Tablo 4’te görüldüğü gibi, katılımcıların bireysel psikolojik danışma dersi kapsamında aldığı psikolojik danışma yaşantısının etkisine ilişkin kadın adayların 5’i (%20), erkek adayların ise 1’inin (%14) etkili olmadı şeklinde ifade ettiği; kadın adayların 6’sının (%24) ve erkek adayların 2’sinin (%28) biraz etkili olduğunu; kadın adayların 14’ünün (%56) ve erkek adayların 4’ü (%58) çok etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci bulgusunda, “Katılımcıların Psikolojik Danışma deneyiminin sizin hayatınıza nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz soruna ilişkin görüşleri” Tablo 5’te sunulmaktadır

Tablo 5. Katılımcıların Psikolojik Danışma Deneyiminin Hayatına Sağladığı Katkıya İlişkin Elde Edilen Bulgular

Cinsiyet	Psikolojik Danışma Alan Sayısı	Psikolojik Danışmanın Katkısı
Kadın	25(%78)	<ul style="list-style-type: none"> -Yas sürecimi kolaylaştırdı. -Farkındalığım arttı (f=5). -Mesleğim ve kişisel gelişimime katkı sağladı. -Duygusal olarak çok iyi geldi. -Hayata daha gerçekçi bakmamı sağladı. -Rahatladım. (f=3) -Özgüvenim arttı. -Kendimi daha iyi ifade etmemi sağladı. -Kendimi açmama yardımcı oldu.(f=2) -Kendimi keşfetmeme yardımcı oldu.

Erkek	7(%22)	-Okula uyumumda etkili oldu. -Kendimi açmama katkı sağladı. -Başka insanların sorunları olduğunu öğrendim. -İyi hissettim. -Farkındalık kazandım. -Bastırduğum duygularımı fark ettim.
Toplam	32	

Tablo 5'te Psikolojik Danışma deneyiminin kadın danışan adaylarının hayatına katkısının; Yas sürecimi kolaylaştırdı, farkındalığım arttı, mesleki ve kişisel gelişimime katkı sağladı, duygusal olarak çok iyi geldi, hayata daha gerçekçi bakmamı sağladı, rahatladım, özgüvenim arttı, kendimi daha iyi ifade etmemi sağladı. Kendimi açmama yardımcı oldu. Kendimi keşfetmeme yardımcı oldu. Şeklinde cevap vermişlerdir.

Erkek danışman adayları ise okula uyumumda etkili oldu, kendimi açmama katkı sağladı, başka insanların sorunları olduğunu öğrendim, iyi hissettim, farkındalık kazandım, bastırduğum duygularımı fark ettim şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmanın altıncı bulgusunda, Psikolojik Danışman Adaylarının “Kendinizi Psikolojik Danışman Olarak Alanda Çalışmaya Ne Kadar Hazır Hissediyorsunuz? Sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Psikolojik Danışman Adaylarının Kendilerini Psikolojik Danışman Olarak Alanda Çalışmaya Ne Kadar Hazır Hissettiklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Danışma yaşantısı alma durumu	Kendini alanda çalışmaya hazır hissetme durumu		
		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	Psikolojik danışma alan	14 (%56)	11 (%44)	25
	Psikolojik danışma almayan	14 (%33)	29 (%46)	43
Erkek	Psikolojik danışma alan	5 (%71)	2 (%29)	7
	Psikolojik danışma almayan	9 (%30)	21(%70)	30
Toplam		42	63	105

Tablo 6’da görüldüğü gibipsikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman olarak kendini alanda çalışmaya ne kadar hazır hissedip etmediklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; psikolojik danışma yaşantısı geçiren kadın adayların 14’ü (%56) evet “hazır hissediyorum” derken; 11’i (%44) hayır “hazır hissetmiyorum” cevabını vermişler; erkek danışman adaylarından psikolojik danışma yaşantısı geçirenlerden 5’i (% 71) evet “hazır hissediyorum” derken; 2’si (%29) hayır “hazır hissetmiyorum” cevabını vermişlerdir.

Psikolojik danışma yaşantısı geçirmeyen danışman adaylarından kadın adayların 14’ü (%33) evet “hazır hissediyorum” derken; 29’u (%46) hayır “hazır hissetmiyorum” cevabını vermişler; erkek danışman adaylarının 9’u (%30) evet “hazır hissediyorum” derken; 21’i (%70) hayır “hazır hissetmiyorum” cevabını vermişlerdir.

Tartışma

Araştırmanın birinci ve ikinci bulgusu birlikte değerlendirildiğinde; bulgusunun danışman adaylarının farklı ihtiyaç ve problemleri açısından bireysel psikolojik danışma dersi kapsamında psikolojik danışma yaşantısı geçirmesi (danışan olarak), danışman adaylarının yüksek öğretime devam eden gençlerin PDR hizmetlerine yönelik ihtiyaçları ile uyumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde yaşanan problemler için psikolojik danışma ihtiyacı olduğu gerçeğinden hareketle psikolojik danışman adaylarının profesyonel düzeyde gelecekte bu hizmeti sağlayacak kişiler olması, psikolojik danışma sürecini danışan olarak yaşamlarının hem kendi

kişisel sorunlarının çözüme katkı sağlayacağı hemde danışmanlık becerilerine katkı sağlayacağı şeklinde değerlendirilebilir. Corey (2008), geçirilen danışma yaşantısı sayesinde psikolojik danışman, danışanı ile ortak bir yaşantı geçirerek; danışma sırasında danışanın neler hissettiğini ve ne düşündüğünü daha iyi anlayabileceğini belirtmektedir. Danışman adaylarının bu süreçte geçirdikleri danışma yaşantılarına ilişkin olarak hem kadın hemde erkek danışman adaylarının çoğunun olumlu geri bildirim verdiği göz önüne alındığında psikolojik danışmanın katkısı ortaya koyduğu söylenebilir. İlgili alan yazındaki psikolojik danışma becerileri ile daha önceden danışma yaşantısı geçirme arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara bakıldığında ise psikolojik danışmanların daha etkili bir psikolojik danışma hizmeti sunabilmeleri için danışan koltuğunda bulunmalarının onlara olumlu bir katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Yıldırım, 2012).

Diğer bulgu da ise psikolojik danışma deneyiminin hem kadın hemde erkek danışan adaylarının hayatlarına farklı alanlarda olumlu katkısının olduğu şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar psikolojik danışmanın amaç ve danışanlara katkısı ile uyumludur. Örneğin, Psikolojik danışma becerisi ise danışma almaya gelen bireylerin sorunlarını rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlayacak, danışanın kendi sorunlarını objektif olarak görmesine ve buna yönelik çözümler üretmesi için onu harekete geçirecek yöntem, teknik ve aşamaları uygulayabilme becerisidir (Egan, 1975: Akt: İkiz, 2006) ve Karaca,). Danışanlar genellikle yardım almaya geldiklerinde bir çıkmaz içerisindedirler ve çoğunlukla kafaları karışıktır. Burada psikolojik danışmaların görevi, danışanın yaşamakta olduğu bu tutarsızlıkları ve çelişkileri danışana fark ettirerek onun bu karmaşıklığın üstesinden gelmesine yardımcı olmaktır (Voltan-Acar, 2010).

Yapılan bir araştırmada, daha önceden bireysel psikolojik danışma uygulaması yapan psikolojik danışmanların, bireysel psikolojik danışma uygulaması yapmayan psikolojik danışmanlara göre psikolojik danışma becerilerinde daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir (Meydan, 2010). Psikolojik danışman adayının kendisinin de daha önceden bir bireysel psikolojik danışma uygulamasında danışan rolünde bulunması, onun psikolojik danışma becerilerine olumlu bir etki sağlayabilir. Nelson-Jones (2013) de pek çok farklı sorunlarla psikolojik danışma almaya gelen danışanları doğru anlayabilmek için psikolojik danışmanların öncelikle kendi duygularını ve ne hissettiklerini anlamaları gerektiğinden bahsetmektedir. Etkili terapötik ilişki psikolojik danışmanın psikolojik sağlığına ve kişilik yapısına dayanır (İkiz, 2009). Bu nedenle, psikolojik danışma sürecinin başarılı olabilmesi psikolojik danışmanların ruhsal yönden sağlıklı olması, uygun kişilik yapısına sahip olması ve psikolojik danışma beceri, teknik ve kuramsal bilgisiyle donanımlı olması gerekmektedir (İkiz, 2006; İkiz ve Karaca, 2011).

Danışman ve danışan birlikte, danışanların sorun ve hedeflerini karşılıklı olarak keşfetmeyi, anlamayı, harekete geçirmeyi ve “süreç oluşturmayı” kolaylaştırmak üzere etkileşime girerler. Bu durum yardım etme ilişkisinin özünü oluşturur ve üzerinde önemle durulması gerekir (Carkhuff, 2011). Bu nedenle, psikolojik danışman eğitimi sürecinde profesyonel psikolojik danışman kimliğinin oluşmaya başladığı ve bu sürecin etkili şekilde kullanılmasının yanı sıra psikolojik danışman adaylarının duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarına odaklanması gerektiğine inanılmaktadır. Psikolojik danışmada terapötik ilişkinin etkili olmasını danışmanın duygu, düşünce ve inançlarıyla becerileri belirlemektedir. Bu nedenle psikolojik yardım sunan bir kişinin kişisel ve bilimsel bütünlüğünü tamamlamış, kişilerarası ilişkilerde denge kurabilen bir yapıda olması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Corey, 2008; Nelson-Jones, 2013).

Sonuç Ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırmada, Psikolojik danışman adayları farklı nedenlerle hem profesyonel danışmanlık hizmeti hemde okulda bireysel psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamında kendisi psikolojik danışma alırken; psikolojik danışma deneyimlerinin çoğunlukla olumlu ve etkili olduğu belirlenmiştir. Psikolojik danışma yaşantısının danışman adaylarının kendilerini psikolojik danışman olarak mesleğe hazır hissetmelerinde de olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, psikolojik danışman eğitiminde danışman adaylarının danışma yaşantısı geçirmelerine, farklı danışan gruplarıyla danışmanlık uygulamaları yapmaları için koşulların oluşturulmasına dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Bu kapsamda bu çalışmada danışma yaşantısı geçirmenin danışman adaylarına hem kendi kişisel gelişimleri hemde duygusal ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra etkili danışmanlık sürecine de katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışma nitel bir çalışma olup daha farklı yöntemlerin birlikte kullanılacağı yeni çalışmalar yapılabilir. Bu konuda farklı üniversitelerin PDR programına devam eden öğrencilerle danışma yaşantısı geçirmenin danışman adaylarına katkısı neden sonuç ilişkisi kapsamında incelenebilir.

Kaynaklar

- Carkhuff, R. R. (2011). 21. Yüzyılda yardım etme sanatı. (R. Karaca ve F. E. İkiz, Çev.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları (T. Ergene, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Gladding, S. T. (2013). Psikolojik danışma. Kapsamlı bir meslek (N. Voltan Acar, Çev.).

Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Hackney, H. ve Cormier, S. (2008). Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: psikolojik yardım süreci el kitabı(T. Ergene, S. Aydemir Sevim, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hill, C., Roffman, M., Stahl, J., Friedman, S., Hummel, A., & Wallace, C. (2008). Helping

Skills Training for Undergraduates: Outcomes and Prediction of Outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 359-370. 10.1037/0022-0167.55.3.359.

İkiz, F. E. (2006). Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

İkiz, F. E. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 346-356.

İkiz, F. E. ve Karaca, R. (2011). Danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerisine etkisi. *e-journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1585-1595.

Meydan, B. (2010). Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma

becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Nelson-Jones, R. (2013). psikolojik danışma becerileri-yardımcının el kitabı. (G. Sart. Çev.).

Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Voltan Acar, N. (2010) Yeniden terapötik iletişim:kişiler arası ilişkiler.Ankara: Nobel Yayın

Dağıtım.

Yaka, B. (2005). Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin

yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, T. (2012). Grupla psikolojik danışmada duyamadığımız ses: suskunluk. Kuram ve

Uygulamalı Eğitim Bilimleri Dergisi. 12(1), 119-134.

Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme

Doç. Dr. Fahri SEZER

Balıkesir Üniversitesi, fahrisezer@balikesir.edu.tr

Gizem ULUBAY

Balıkesir Üniversitesi, gizem_ulubay@hotmail.com

Hümeysra YILMAZ

Balıkesir Üniversitesi, humeyra_221b@hotmail.com

Bahar TAVUKÇU

Balıkesir Üniversitesi, baharpdr10@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 1979-2018 yılları arasında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemektir. Bu doğrultuda bilgi toplamak için Yüksek Öğretim Kurulu’nun veri tabanında(1)“Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı”, (2)“Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı” ve (3)“Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı” kategorilerinde tarama yapılarak toplamda 531 teze ulaşılmıştır. İzinsiz tezlerden yeterli bilgi elde edilemeyeceğinden dolayı bu tezler araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylelikle izinli olan 407 tez çalışmaya dahil edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda tezler hakkında bilgi toplamak için Tez İnceleme Formu oluşturulmuştur. Bu form tezin başlığı, tezin yazarı, tezin konusu, tezin amacı, tezin teslim tarihi, tezin düzeyi, tezin yöntemi, örneklem sayısı, anahtar kavramlar ve tezin yazıldığı üniversite olmak üzere dokuz başlıktan oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre en çok çalışma yapılan örneklem grubunun ergenler, daha sonra ise yetişkinler ve üniversite öğrencileri olduğu görülmüştür. En az çalışılan örneklem grubunun ise çocuklar olduğu belirlenmiştir. İncelenen tezlerde en çok çalışılan konular öz-yeterlilik, benlik saygısı, saldırganlık, şiddet, zorbalık, akran baskısı, anne-baba tutumları, problem çözme, kişiler arası ilişkiler, sınav kaygısı, stresle başa çıkma, akademik başarı, kariyer danışmanlığı, romantik ilişkiler, evlilik, algılanan sosyal destek, psikolojik iyi oluş ve duygusal zeka olarak saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Psikolojik Danışma, Rehberlik, lisansüstü tez.

Abstract

The aim of this study is to analyze the master’s and doctoral theses in the field of Psychological Counseling and Guidance between the years 1979-2018 in Turkey. To collect information in this direction, theses in categories of (1) “Guidance and Psychological Counseling Department”, (2) “Psychological Counseling and Guidance Department” and (3) “Psychological Services in Education” were reached and were examined 531 theses in total. 407 theses are analyzed in this study because of limited theses. In order to collect information about the theses, a Thesis Review Form was created. This form consists of nine titles: the title of the thesis, the author of the thesis, the subject of the thesis, the submission date of the thesis, the level of the thesis, the method of the thesis, the number of samples, key concepts and the university where the thesis is written. According to the findings, it was seen that the most frequently studied sample was adolescents, then adults and university students. The least studied sample was found to be children. Most studied topics in theses examined were found to be self-efficacy, self-esteem, aggression, violence, bullying, peer pressure, parental attitudes, problem solving, interpersonal relationships, exam anxiety, coping with stress, academic success, career counseling, romantic relationships, marriage, perceived social support, psychological well-being and emotional intelligence.

Key words: Psychological Counseling, Guidance, postgraduate thesis.

Giriş

Bilimsel anlamda bir çalışma yapmak isteyen insanların, çalışmak istedikleri alanın literatürü hakkında bilgi sahibi olması ve daha iyi anlaması açısından, önceden yapılan çalışmaların içerik ve yöntem olarak incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda Türkiye’deki Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında yürütülen çalışmaların incelenmesini konu edinen bazı çalışmalar mevcuttur: PDR alanında yayımlanan karma yöntemli çalışmalar(Keldal ve Bilge, 2016), araştırma eğilimleri(Seçer, Ay, Ozan, Ceyhan ve Yılmaz, 2014), 2000-2016 yılındaki doktora tezlerinin incelenmesi(Güven, Aslan ve Yıldız-Akyol, 2017), lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi(Zorbaz, Kızıldağ ve Voltan-Acar, 2016). PDR alanında yapılan bu çalışmalar, genel

olarak bazı dergilerde yayımlanan makalelerin belli konularda incelenmesinden oluşmaktadır. PDR alanında lisansüstü düzeyde yapılan bütün çalışmaların incelenmesini içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan yola çıkılarak bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 1979-2018 yılları arasında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanındaki yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tezlerin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, PDR alanında bilimsel bir çalışma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlaması açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın yöntemi içerik analizi ve doküman incelemesidir. Araştırılmak istenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesinde bu çalışmalar kullanılır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 1976-2018 yılında YÖK Tezde PDR alanında yayımlanan 531 tez oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu tezlerden erişim engeli bulunmayan 407 tez oluşturmaktadır.

Verilerin Analiz Süreci

Bilgi toplamak için Yüksek Öğretim Kurulu’nun veri tabanında(1)“Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı”, (2)“Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı” ve (3)“Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı” kategorilerinde tarama yapılarak toplamda 531 teze ulaşılmıştır. Erişim engeli bulunan 124 tezden yeterli bilgi elde edilemeyeceğinden dolayı çalışmaya dahil edilmemiş ve toplamda 407 tez incelenmiştir. Tezler hakkında bilgi toplamak için Tez İnceleme Formu oluşturulmuştur. Bu form tezin başlığı, tezin yazarı, tezin konusu, tezin amacı, tezin teslim tarihi, tezin düzeyi, tezin yöntemi, örneklem sayısı, anahtar kavramlar ve tezin yazıldığı üniversite olmak üzere dokuz başlıktan oluşmaktadır.

Bulgular

PDR alanında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada toplamda 531 teze ulaşılmış fakat erişim engeli olan tezlerden yeterli bilgi elde edilemeyeceğinden dolayı çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bunun sonucunda toplamda 407 tez incelenmiştir.

Tablo 1: Lisansüstü Tezlerin Yıllara Ve Düzeye Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans(f)	Doktora(f)	Toplam
1976-1979	1	-	1
1986-1989	8	5	13
1990-1993	11	5	16
1994-1997	14	8	22
1998-2001	14	4	18
2002-2005	21	6	27
2006-2009	33	11	44
2010-2013	69	21	90
2014-2017	108	23	131
2018	32	13	45
Toplam	311	96	407

İncelenen izinli tezlerin yıllara ve düzeye göre dağılımını incelenmek üzere Tablo 1’e bakıldığında en çok çalışmanın 2014-2017 yılında yapıldığı görülmektedir. Düzey olarak incelendiğinde ise en çok yüksek lisans düzeyinde çalışmaların yapıldığı ve günümüze yaklaştıkça hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir.

Tablo 2: Lisansüstü Tezlerin Temalara Göre Dağılımı

Tema	f	Yüksek Lisans	Doktora
Tutumlar	42	35	7

Duygular	39	33	6
Kişilik	59	38	21
Evlilik/Aile	31	25	6
Akademik	16	14	2
Kişilerarası ilişkiler	71	49	22
Mesleki/Kariyer	34	29	5
Problemlı davranış	23	20	3
PDR hizmetleri	24	18	6
Pozitif Psikoloji	35	21	14
İnternet kullanımı	12	11	1
Biliş	8	3	5
Diğer	10	8	2

Tezlerde çalışılan konuları incelemek için konular, araştırmacılar tarafından belirlenen tema başlıkları altında toplanmıştır. Tutumlar, Duygular, Kişilik, Evlilik/Aile, Akademik, Kişilerarası İlişkiler, Mesleki/Kariyer, Problemlı Davranış, PDR Hizmetleri, Pozitif Psikoloji kavramları, İnternet Kullanımı, Biliş ve Diğer olmak üzere on üç tema başlığı belirlenmiştir. Temaların hangi konuları içerdiğine değinilecek olursa; **Tutumlar;** anne-baba tutumu, ebeveyn kabul red, eş tutumu, cinsiyet rolleri, aile tutumu, belirsizliğe karşı tutum, kendine yönelik tutum, çok kültürlü tutum, rekabetçi tutum, anne-baba izleme ve tutum kavramının geçtiği tezleri içermektedir. **Duygular;** empati, aleksitimi, kaygı, stres, öfke, korku, depresyon ve duygu ayarlama kavramlarının çalışıldığı tezleri içermektedir. **Kişilik;** öz-saygı, benlik, benlik biçimleri, öz-duyarlılık, bireyleşme, kimlik, kimlik biçimleme, benlik algıları, özerklik ve yabancılaşma gibi kavramları içermektedir. **Evlilik/Aile;** evlilik doyumu, eş tükenmişliği, aile eğitimi, evlilik uyumu, evlilik çatışması, evlilik memnuniyeti, eş kabul reddi, aile işlevi ve Genogram temelli eğitim üzerine yapılan çalışmaları içermektedir. **Akademik;** akademik başarı, akademik erteleme, okula bağlılık, akademik tükenmişlik, okul tükenmişliği, fen okuryazarlığı, okul iklimi, öğrenmeye ilişkin inanç, güdülenme, öğrenme performansı ve etkin öğrenme kavramlarından oluşmaktadır. **Kişiler arası ilişkiler;** iletişim becerileri, sosyal beceri, sosyal destek, kişiler arası ilişki, problem çözme, çatışma çözme, bağlanma, bağlanma stilleri, uyum, sosyal yeterlilik, akran ilişkisi, akrana bağlanma, sorun çözme, ilişki bağımlılığı, kişiler arası yeterlilik, sosyal ilgi, romantik ilişkiler, ilişkisel yılmazlık, toplumsal katılım ve yalnızlık kavramlarını inceleyen tezlerden oluşmaktadır. **Mesleki/Kariyer;** kariyer kararı yetkinlik, mesleki ilgi, mesleki doyum, kariyer farkındalığı geliştirme, mesleki eğitim, iş doyumu, mesleki tükenmişlik, mesleklere yönelik ilgi envanteri geliştirme, kariyer gelişimi ve kariyer karar verme başlıklarını içermektedir. **Problemlı davranış;** saldırganlık, şiddet, suça yönelme, istismar, akran baskısı, akran zorbalığı, internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, ilişki bağımlılığı, DEHB ve davranış sorunları konularını ele alan tez çalışmalarını içermektedir. **PDR hizmetleri;** PDR servislerinin değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmaları içermektedir. **Pozitif Psikoloji kavramları;** öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, umut, yılmazlık, yaşam doyumu, duygusal zekâ, öz-yeterlilik, kendini toparlama gücü, psikolojik sağlamlık, denetim odağı ve pozitif psikoterapi kavramlarını içermektedir. **İnternet kullanımı; ... Biliş;** bilişsel esneklik, üst biliş, metabilşsel farkındalık, düşünme biçimi, bilişsel müdahale kavramlarından oluşmaktadır. **Diğer;** engelli bireyler, azınlık okulları, sembolik oyun ve dil kazanımı, kadınların etkinlik sınırları, okul tahripçiliğine karşı ideolojik yönelim konularında yapılan çalışmaları içermektedir.

PDR alanında en çok çalışma yapılan temaların, sırasıyla Kişiler arası ilişkiler, Kişilik, Tutumlar, Duygular, Pozitif psikoloji, Mesleki/Kariyer ve Evlilik/Aile temaları olduğu görülmektedir. Kişiler arası ilişkilerde sosyal beceriler, sosyal destek, iletişim becerileri, romantik ilişkiler, problem çözme ve çatışma çözme konularının öne çıktığı görülmektedir. Kişilik temasında ise öz-saygı ve benlik kavramları üzerine yapılan çalışmalar çoğunluktadır. Tutumlar temasında, anne-baba tutumları en çok çalışılan konudur. Duygular temasında ise en fazla çalışılan kavramlar kaygı, stres, öfke ve empati kavramlarıdır. Pozitif psikolojide en çok incelen kavramlar ise öznel iyi oluş, öz-yeterlilik, duygusal zekâ ve yaşam doyumudur. Mesleki/Kariyer temasında, kariyer karar verme ve kariyer kararı yetkinlik kavramları en sık incelenen kavramlardır. Evlilik/Aile temasında ise evlilik doyumu ve uyumu üzerine yapılan çalışmalar öne çıkmaktadır.

PDR alanında diğer temalara göre daha az çalışılan temalar; Biliş, İnternet kullanımı, Akademik ve Diğer olarak belirlenen temalardır.

Tablo 3: Tezlerin araştırma türüne göre dağılımı

Araştırma Türü	Yüksek lisans	Doktora
----------------	---------------	---------

İlişkisel-Boylamsal-Kesitsel	263	49
Nicel Nedensel karşılaştırma	3	2
Deneysel	33	43
Nitel	11	2
Karma	1	

Tablo 3'e bakıldığında yüksek lisans düzeyinde en çok nicel araştırma türünde betimsel-ilişkisel-boylamsal-kesitsel türünde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunu daha sonra nicel araştırma türündeki deneysel çalışmalar izlemiştir. En az kullanılan araştırma türünün, hem nicel hem de nitel çalışmaları içeren karma araştırma modeli ve nicel araştırma türündeki nedensel karşılaştırma modelinin olduğu görülmektedir. Bazı deneysel çalışmalarda uygulama sonunda, katılımcıların görüşü alınarak nitel çalışma yapılmıştır ancak tezde araştırma modeli olarak sadece nicel-deneysel model olarak belirtildiği için bu çalışmalar tabloda da sadece nicel-deneysel olarak gösterilmiştir.

Betimsel-İlişkisel model çalışmalarından biri olan Zuhul Asarlı'nın 2012 yılındaki yüksek lisans tezi 'Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi' örnek verilebilir.

Deneysel çalışmaya 2013'de İhsan Düşmez'in yüksek lisans tezi 'Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi' adlı çalışması örnek verilebilir.

Nedensel karşılaştırma çalışmasına Selahattin Öğülmüş'ün 1991'de yayımlanan doktora tezi 'Eylem Kimlikleme Düzeyine, Yaş, Cinsiyet, Sosyoekonomik Düzey ve Okul Türünün Etkisi' örnek olarak gösterilebilir.

Nitel çalışmaya Birsen Şahan'ın 2011'deki yüksek lisans tezi 'İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin şiddet olgusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması' örnek verilebilir.

Karma çalışmaya ise Çiğdem Gülden'in 2011 yılındaki yüksek lisans tezi 'Ergenlerin romantik ilişkilerini başlatma, sürdürme ve bitirme nedenlerinin incelenmesi' örnek gösterilebilir.

Tablo 4: Kuramsal Yaklaşım Kullanılan Lisansüstü Tezler

Araştırma Türü	Kuramlar						
	BDT*	ADDT**	Gestalt	Adleryen	EAT***	Pozitif	TA****
Betimsel	4	4	1	2	7	30	1
Deneysel	16	4			3	6	1
Karma	2					1	

*BDT: Bilişsel Davranışçı Terapi, **ADDT: Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, ***EAT: Evlilik ve Aile Terapisi, ****TA: Transaksiyonel Analiz

PDR alanında yayımlanan tezler çalışma türüne ve kuramsal yaklaşımlara göre incelendiğinde en çok betimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Betimsel türde en fazla Pozitif psikoloji üzerine, en az ise Adleryen, Transaksiyonel ve Gestalt yaklaşımı üzerine yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Deneysel çalışmalarda ise en fazla Bilişsel Davranışçı yaklaşım kullanılmıştır. Hem nicel hem de nitel çalışmaların kullanıldığı karma türde ise üç çalışma bulunmaktadır.

Örnek olarak, 2013 yılında Gülşah Kurtoğlu'nun doktora çalışması 'Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine etkisi' verilebilir.

Tablo 5: Örneklem grubuna göre dağılım

Tema	O.Ö	Öğrenci				Yetişkin		
		İlkokul	Lise	Üniversite	Evli	Ebeveyn	Çalışan	Kadın*
Tutumlar	-	6	13	8	2	10	1	-
Duygular	1	6	16	14	1	3	2	-
Kişilik	1	9	19	15	1	2	-	-

Evlilik/Aile	-	2	5	6	5	9	-	1
Akademik	-	4	6	3	-	-	1	-
Kişilerarası ilişkiler	6	10	29	25	5	7	3	1
Mesleki/Kariyer	-	7	17	13	-	-	2	-
Problemlili davranış	1	7	10	4	1	-	1	-
PDR hizmetleri	1	5	5	3	-	6	5	-
Pozitif psikoloji kavramları	-	10	19	21	5	2	2	2
Biliş	-	1	3	6	-	-	1	-
İnternet kullanımı	-	1	6	5	-	1	-	-
Diğer	1	4	1	-	-	3	3	1

*Bu çalışmalar, boşanmış kadınlar ve kadın mahkumlar gibi daha spesifik gruplarla yürütüldüğü için evli veya ebeveyn başlığı altında değil de kadın başlığı altında ele alınmıştır.

İncelenen tezlerde kullanılan temaların örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 5’de incelendiğinde en çok çalışma yapılan grubun lise ve üniversite öğrencileri olduğu görülmektedir. En az çalışma yapılan grup ise kadınlarla ve okul öncesi dönemdeki çocuklardır. Liseli ve üniversiteli örneklem grubuyla en çok çalışılan temalar kişiler arası ilişkiler, kişilik, pozitif psikoloji kavramları, mesleki/kariyer ve duygulardır. İlkokul grubuyla ise kişiler arası ilişkiler, kişilik, problemlili davranış, mesleki/kariyer, duygu ve tutum temaları çalışılmıştır. Okul öncesi grubuyla ise en çok kişiler arası ilişkiler teması çalışılmıştır. Yetişkin kategorisinde ise en çok ebeveynler ile çalışma yürütülmüştür. Ebeveynlerle en çok çalışılan temalar; tutumlar, evlilik/aile, kişiler arası ilişkiler ve PDR hizmetleridir. Çalışanların oluşturduğu örneklem grubuyla PDR hizmetleri, kişiler arası ilişkiler ve diğerdir. Evli bireylerle yürütülen çalışmada evlilik/aile, pozitif psikoloji ve kişiler arası ilişkiler temaları üzerine yapılan çalışmalar öne çıkmıştır. Ayrıca tablo oluşturulurken hem öğrenciyle hem ebeveyn veya öğretmenle yürütülen çalışmalar her iki başlık altında incelenmiştir.

Tablo 6: Ölçek çalışmaları

Çalışma	Düzyey	Grup
Çok Boyutlu Okul Öfke Envanterinin uyarlama çalışması	YL	11-18 yaş
Sınıf Ortamı Ölçeğinin Uyarlama Çalışması	YL	9. 10. sınıf
Çok Kültürlü Tutum	YL	Psk. Dan.
KTK vr MTK karşılaştırma	D	İlköğretim
A Preliminary Adaptation Of The MCI3	YL	Kısıtlı
Ergenlerde Öfke Değerlendirme Ölçeği Türkçe versiyonu	YL	11-19 yaş
SAQ4 uyarlama	YL	13-16 yaş
DGÖ5 güvenirlilik ve geçerliğine ilişkin bir çalışma	YL	12. sınıf
Kendini Aldatma	YL	üniversite
Mesleklere Yönelik İlgi	D	Lise
HPÇE6 uyarlama, geçerlik, güvenirlilik çalışması	YL	üniversite
ISOT7 Düzey 1 uyarlama, geçerlik, güvenirlilik çalışması	YL	Ortaokul

MMPI' dan geliştirilen Wiggins alt ölçeklerinin geç. ve güv. çalış.

D

16-60 yaş

Toplumdaki bireylerin akıl hastalarına karşı tutumlarını ölçen

bir psikometrik aracın geliştirilmesi

YL

-

¹KTK: Klasik Test Kuramı, ²MTK: Madde Tepki Kuramı, ³Minnesota Counseling Inventory, ⁴Symptom Assessment Questionnaire, ⁵Düşünme Gücü Ölçeği, ⁶Heppner Problem Çözme Envanteri, ⁷Iowa Sessiz Okuma Testi

Tablo 6 incelendiğinde ölçek çalışmalarının ez fazla yüksek lisans düzeyinde ve öğrenci grubu ile yapıldığı görülmektedir.

Sonuç

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında lisansüstü düzeyde yapılan çalışmaların incelendiği bu araştırmada; En çok çalışmanın 2014-2017 yılları arasında yapılmıştır ve bunun nedeninin ise PDR alanının yaygınlaşması ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin sayısında artış olması olabilir.

En çok çalışma yapılan temaların Kişiler arası ilişkiler ve Kişilik temaları olduğu, bunu nedeninin ise bireylerin toplum içinde gruplar halinde yaşaması sonucu bireyin çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim içinde olmasının kendi ruh sağlığı açısından önemli olduğu ve bu alandaki sorunların belirlenip çözümler sunulmasının kaliteli yaşamı arttıracığı düşüncesi olabilir.

Çalışma yürütülen örneklem grubunda ise en çok lise ve üniversite öğrencilerinin seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Lise ve üniversite öğrencilerinin diğer gruplara göre daha kolay ulaşılabilir olması, bu grupların tercih edilmesinin nedeni olabilir.

Araştırma modellerinde ise yüksek lisans düzeyinde en fazla nicel-ilişkisel yöntemlerin, doktora düzeyinde ise deneysel ve ilişkisel yöntemlerin tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin ise deneysel çalışmaların daha çok etkinlik gerektirmesinden dolayı doktora düzeyinde daha sık kullanıldığı düşünülmektedir.

Kuramsal yaklaşım kullanılan tezlerde betimsel-ilişkisel çalışmalarda en çok Pozitif Psikoloji kavramlarının, deneysel çalışmalarda ise en fazla Bilişsel Davranışçı Terapinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Pozitif psikolojiye yönelimin 1990lardan bu yana artış göstermesi ve bireyin olumlu yanlarına yönelmenin daha geliştirici olduğu düşüncesi bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir.

Deneysel çalışmalarda çoğunlukla BDT'nin tercih edilme nedeni ise bu yaklaşımın soruna yönelik, bireyin bazı beceriler kazanmasını sağlayan ve kısa süreli olması bakımından ekonomik bir yaklaşım olarak yaygın kullanılmasıdır.

PDR alanında lisansüstü öğrenim dönemindeki ölçek çalışmalarının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bunun nedeni ise ölçek geliştirme sürecinin zor olması, araştırılmak istenen konularla ilgili ölçeklerin bulunması ve hazırdaki ölçeklerin kullanımının daha pratik olması olabilir.

Öneriler

Az çalışılmış ya da daha önce çalışılmamış konular ve kuramlar üzerinde alana katkı sağlaması açısından çalışmalar yapılabilir.

Farklı özellikteki örneklem grupları ile çalışmalar yapılabilir.

Yurt dışı literatürü ve ülkemizdeki literatürü karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akdağ, F. (2014). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun kök aile ile ilişkiler, benlik saygısı ve evlilik doyumu açısından yordanması. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Akkaya, S. (2008). Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Asarlı, Z. (2012). Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Aslan, S. (2008). Bağlanma ve uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyleşmenin aracılığı. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Ş. (2012). On birinci sınıf öğrencilerinde yanal (lateral) düşünme ve uygulama tekniklerinin kullanımı eğitiminin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bağcı, Tuğba. (2008). Üniversite öğrencilerinin aleksitimik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayoğlu, F. (2013). Danışmanlık tedbiri alan çocuklar ile suça sürüklenme riski bulunan çocukların kişisel ve sosyal değişkenler açısından karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bostancı, H. (2014). Kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programının 7. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerine olan etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çivan, İ. (2013). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları ve başkalarını bağışlama davranışlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş Zorbaz, Zeynep, Kızıldağ, Seval, Voltan Acar, Nilüfer. (2016). Türkiye'deki Üniversitelerde Lisansüstü Düzeyde Yapılan Grup Çalışmalarının İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(4), syf.1765-1784.
- Deniz, K. Z. (2008). Uzmanlık gerektiren mesleklere yönelik bir ilgi envanteri geliştirme çalışması. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düşmez, İ. (2013). Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ersoy, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Fatih ilçesi örneği). Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- Keldal, G., & Bilge, F. (2016). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında karma yöntemli araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. Pegem Atıf İndeksi, 643-654.
- Kurtoğlu, G. (2013). Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Psiko-Eğitim Programının İlköğretim Birinci Kademedeki Öğrencilerinin Duygusal Yılmazlık, Sosyal Beceri-Okula Uyum ve Benlik Saygısı Düzeylerine Etkisi (Doctoral dissertation, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir).
- Gülден, Ç. (2011). Ergenlerin romantik ilişkilerini başlatma, sürdürme ve bitirme nedenlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, E. (2008). Özel eğitime muhtaç çocukların anne ve babalarının psikolojik ilişki ihtiyaçları ile durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güven, M., Aslan, B., & Yıldız Akyol, E. (2017). Türkiye'de Psikolojik Danışma Ve Rehberlik alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi (2000-2016). Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6(3), 136-147.
- İşleröğlü, S. (2012). Lise öğrencilerinde öznel iyi oluşun benlik saygısı, sosyal yetkinlik beklentisi ve duyguları ifade etme eğilimine göre yordanması. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kermen, U. (2013). Üniversite öğrencilerinin ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Köksal, A. (2007). Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oflazoğlu Göncü, F. (2013). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öğülmüş, S. (1991). Eylem kimlikleme düzeyine yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve okul türünün etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkara, P. (2015). Ufuk Üniversitesi lisans öğrencilerinin temas engellerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. (2013). Kayınvalide/kayınpeder kabul-reddi, eş kabul-reddi, evlilik çatışması ve genel evlilik memnuniyeti değerlendirmesi aralarındaki ilişkiler. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peker, A. Y. (2012). Lise öğrencilerinde risk alma davranışının akran baskısı, ana baba tutumları ve çok boyutlu algılanan sosyal desteğe göre yordanması. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Seçer, İ., İsmail, A. Y., Ceyhan, O. Z. A. N., & YILMAZ, B. (2014). Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(41), 49-60.
- Sertelin Mercan, Ç. (2007). Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Soylu, Y. (2016). Boşanmış kadınlarda psikolojik sağlamlığı açıklamaya yönelik bir model geliştirme. Doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şahan, Birsen. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin şiddet olgusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Torun, M. (2008). Sosyal beceri eğitiminin erbaş ve erlerin sosyal beceri düzeyine etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçar, S. (2012). Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin yordanması. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ünsal Seydooğulları, S. (2008). Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yüksel, Ç. (2008). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordlanması

Uzman Psikolojik Danışman Mehmet ÜNAL, unal3334@hotmail.com

Prof.Dr. Diğdem M. SİYEZ, didem.siyez@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada akademik güdülenmeyi yordayan değişkenler olarak, kişilik, özyeterlik, mükemmeliyetçilik ve öğrenilmiş çaresizlik değişkenleri seçilmiştir. Bu araştırma betimsel yöntemli ilişkisel tarama modeli bir yordama çalışması niteliğindedir. Araştırmaya 2011-2012 eğitim öğretim yılında İzmir İli Konak İlçesinde bulunan Anadolu Liselerinde 9, 10, 11, 12. sınıflarda öğrenim gören 293'ü kız, 209'u erkek toplam 502 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği", Aysan (2002) tarafından geliştirilen "Özyeterlik Ölçeği", Bacanlı, İlhan ve Aslan (2007) tarafından geliştirilen "Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği", Uz Baş ve Siyez (2009) tarafından uyarlanan "Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği" Aydın (1988) tarafından geliştirilen "Öğrenilmiş Çaresizlik Ölçeği" ve bu çalışmanın araştırmacısı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (2011) kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemesi SPSS 17 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Akademik güdülenme değişkeni bağımlı değişken olarak ele alınmış ve bu değişkenin kişilik, özyeterlik, mükemmeliyetçilik, öğrenilmiş çaresizlik değişkenleri tarafından yordandığı yordandığı adimsal çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda kişilik, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenlerinin akademik güdülenmeyi yordadığı öte yandan öğrenilmiş çaresizlik değişkeninin akademik güdülenmeyi yordamadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik Güdülenme, Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri, Mükemmeliyetçilik, Özyeterlik, Öğrenilmiş Çaresizlik.

Abstract

The purpose of the study was to determine some variables that to predict academic motivation among high school students. In this study, personality, self efficiency, perfectionism and learned helplessness were chosen as variables that predict academic motivation. This study is a descriptive regression study. The participants of the research were high school students (9th, 10th, 11th, 12th) in Konak, İzmir at the education year of 2011-2012. 293 of sample were female, 209 of them were male. "Academic Motivation Scale" developed by Bozanoğlu (2004), "Self Efficiency Scale" developed by Aysan (2002), "Adjective Based Personality Inventory" developed Bacanlı, İlhan and Aslan (2007), "Child and Adolescent Perfectionism Scale" adopted by Uz Baş and Siyez (2009), "Learned Helplessness Scale" developed by Aydın (1988) and Personal Information Form (2011) prepared by the researcher for this study were used as data gathering instruments. Statistical analyses of data was made by using SPSS 17 (Statistical Package for Social Sciences). Academic motivation variable was evaluated as a dependent variable and whether this variable was predicted by the independent variables, personality, self efficiency, perfectionism and learned helplessness were analysed by Stepwise Multiple Regression Analysis. The results showed that personality, self oriented perfectionism and self efficiency variables predicted academic motivation, however learned helplessness did not predict academic motivation.

Key Words of Research: Academic Motivation, Five Factors Personality Traits, Self Efficiency, Perfectionism, Learned Helplessness.

Giriş

Güdülenme, belirli bir amaca yönelik davranış sürecine yönelme ve o süreci devam ettirme (Schunk, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Güdülenme organizmayı hedefe ulaşmak için davranım yapmaya iten içsel ve dışsal olayların tümüdür (Erkuş, 1994). En genel anlamıyla organizmayı belli bir nesne veya duruma ulaşma yönünde eyleme sürükleyen itici güç, ruhsal ve fiziksel etkinliği başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir (Budak, 2000).

Pek çok faktör öğrencilerin güdülenme düzeylerini etkileyebilmektedir. Başarılı olma gereksinimi, kişilik, özyeterlik ve mükemmeliyetçilik bu faktörler arasında sayılabilir.

Normal zekaya sahip öğrencilerin kendilerinden beklenildiği kadar ve bunlardan bazılarının da kendi akranları kadar bile başarılı olamaması, zeka dışında başarıyı etkileyebilecek başka faktörlerin varlığını düşündürmektedir.

Zeka faktörü dışında tutulduğunda, bu faktörlerin başında güdülenme gelmektedir (Bozanoğlu, 2004). Öğrenmek için güdülenmiş öğrenciler, derse katılır ve bilgiyi tekrar etme, onu daha önceden bilinen bir bilgi ile ilişkilendirme ve soru sorma gibi faaliyetlerde bulunurlar. Güdülenmiş öğrenciler, bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmektense daha fazla çaba gösterirler. Yapmaları istenmeden kendi kendilerine görevler edinirler, boş zamanlarında ilgilendikleri konularda kitaplar okur, problem ve bulmaca çözerler (Schunk, 2009).

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması, yani güdülenmiş olması gerekir. Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanması, öğretme sürecine bağlı olduğu kadar, bu süreçte yer alan öğrenenin niteliklerine de büyük ölçüde bağlıdır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliği, sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilir. Yani güdülenme, öğrenme - öğretme sürecini etkileyen en önemli faktördür (Kelecioğlu, 1992).

Güdülenme pek çok farklı konu ile ilişkili bir kavramdır. Akademik güdülenme de bu konulardan biridir. Akademik güdülenme kısaca akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalışmaktan hemen sıkılmamakta ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Ayrıca öğrenmek için ısrar etmekte, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır.

Bu araştırmada ele alınan ve akademik güdülenmeyi etkilediği düşünülen ilk kavram kişiliktir. Kişiliğin tanımı ile ilgili olarak kuramcılar arasında ortak bir görüş bulunmamaktadır. Burger'a (2006) göre, kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreçler olarak tanımlanmaktadır.

Çevreye bakıldığında bazı bireylerin olay ve durumlara karşı duygusal tepkiler verdikleri görülür. Bazı kişiler, yeni ve farklı düşüncelere, davranışlara karşı hoşgörülü, açık ve kabul edicidirler. Bazıları ise, bunun tam tersi yapıdadırlar. Öte yandan dikkatli, organize olmuş ve etik davranma eğiliminde olan bireyler de toplumda yer almaktadır. Uyumlu, toplumsal ilişkilerde yumuşak huylu bireyler de vardır. Enerjik ve toplumsal çevresi oldukça geniş kişiler de görülebilir. Tüm bu özelliklere sahip bireyleri tanımlayan kişilik modeli, beş faktör modelidir (McCrae ve Costa, 2003).

Araştırmacıların beş faktörlü kişilik kuramı üzerinde birbirine yakın görüşleri kişilik, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkilerle ilgili çalışmaların başlangıç noktası olmuştur (Costa ve McCrae, 1992).

Kişilik bireysel farklılıklarla ilgilenebilir. Bazı öğrenciler derse aktif katılır, ödevini en iyi biçimde yapmaya çalışır, sorumluluklarını yerine getirme konusunda gayret gösterirler. Bazı öğrenciler ise kendilerinden beklenen çabayı sergilememektedirler. Benzer koşullarda bazı öğrencilerin akademik olarak güdülenmiş olup bazılarının güdülenmemesinin altında yatan nedenlerden birinin öğrencilerin farklı kişilik özelliklerine sahip olmaları söylenebilir.

Literatüre bakıldığında kişilik özellikleri ve akademik güdülenme arasındaki ilişkileri ortaya koyan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin Komarraju, Karau (2005) içsel güdülenmenin dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk özellikleri ile dışsal güdülenmenin ise dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve nevrozizm özellikleri ile ilişkili olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Philips, Abraham ve Bond (2003) ise içsel güdülenme ile sorumluluk özelliği arasında pozitif ilişki olduğu görüşünü ortaya koymuştur.

Bu araştırmada ele alınan diğer bir değişken özyeterliktir. Özyeterlik, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme ve başarı ile tamamlama konusunda kapasitesine duyduğu inançtır. Özyeterlik, kişinin yetenekleriyle ilgili inancına dayanır ve kişinin amaçlarına ulaşması için gerekli olan bir davranışı düzenlemek ve ortaya koyabilmek için gereklidir (Schmitz ve Schwarzer, 2000; akt. Ekici, Gürçay ve Yılmaz, 2007).

Schunk (1990) tarafından yapılan bir çalışmada özyeterliği yüksek öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılma düzeylerinin daha fazla olduğu ve öğrencilerin zorluklarla karşılaştıkları zaman, kendi yeteneklerine güvenemeyen öğrencilere göre daha fazla çaba sarf ettiklerini belirlenmiştir.

Bu araştırmada ele alınan diğer bir değişken mükemmeliyetçiliktir. Mükemmeliyetçilik, kusursuz olmak için çabalama (Flett ve Hewitt, 2002) makul olmayan yüksek standartlara ulaşma ve bu standartları koruma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Hill, Zrull ve Turlington, 1997; akt. Siyez, Uz Baş, 2010). Burns'e (1980) göre mükemmeliyetçilerin standartları ulaşılmayacak şekilde yüksektir, kişi sürekli ve takıntılı bir biçimde imkânsız amaçlara ulaşmak için kendini zorlar ve kişi kendi değerini tamamiyle üretkenliği ve başarılı olma açısından değerlendirir.

Mükemmeliyetçiliğin hem olumlu yanları hem de olumsuz yanları bulunmaktadır. Aşırı, gerçeklikten uzak beklentiler ergenlik döneminde bulunan bireylerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir. Mükemmeliyetçi kişiliğe sahip olanlar yüksek standartları içinde barındıran davranışlar sergileme eğilimi içindedirler. Çünkü imkânsız gibi görünen hedefler seçmektedirler ve beklentileri yüksektir. Mükemmeliyetçi

bireyler akademik konularda en iyisini yapmak için ellerinden geleni yapmaya çalışacaklardır. Dolayısıyla akademik güdülenmelerinin ve akademik konulardaki beklentilerinin de yüksek standartlarda olması beklenebilir.

Altun ve Yazıcı (2010) mükemmeliyetçilik, öğrenme stilleri, akademik başarı yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin okul motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Olumlu mükemmeliyetçilik ile okul motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

104 üniversite öğrencisi ile yapılan bir araştırmada sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik dışsal güdülenme ile, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ise içsel güdülenme ile ilişkili bulunmuştur (Stoeber, Feast, Hayward, 2009). Van Yperen (2006) içsel ve dışsal güdülenme ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemiş, benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Ergenlerde akademik güdülenmeyi yordayan değişkenleri incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel yöntemli ilişkisel tarama modeli bir yordama çalışması niteliğindedir. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1998)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir İli Konak ilçesinde yer alan Anadolu Liselerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında İzmir İli Konak İlçesinde 11 Anadolu Lisesinde toplam 5400 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmaya 502 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin %58'i kız (n=293), %42'si erkektir (n=209). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı incelendiğinde 144 öğrencinin (%29) 9. sınıfa, 99 öğrencinin (%20) 10. sınıfa, 126 öğrencinin (%25) 11. sınıfa ve 133 öğrencinin (%26) 12. sınıfa devam ettiği belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Akademik Güdülenme Ölçeği

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ), 2004 yılında Bozanoğlu tarafından öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Kesinlikle uygun değil, 5= Kesinlikle uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 ve en yüksek puan 100'dür. Elde edilen puanın yüksekliği, akademik güdülenmenin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçekte sadece bir madde (4. madde) tersine puanlanmaktadır.

AGÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek üzere yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin kendini aşma, bilgiyi kullanma ve keşif olarak adlandırılan 3 alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliğine kanıt olarak, başlangıçta ölçülen özellik bakımından birbirinden farklı olduğu bilinen iki grubun ölçek puanları açısından aynı farklılığı gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amacıyla, gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçek yıl tekrarı yapan ile süper lisede okuyan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri bakımından birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Bozanoğlu, 2004).

Ölçeğin güvenilirliği üzerine yapılan çalışmalarda ise 101 lise öğrencisinin katıldığı test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyonun .87 olduğu bildirilmiştir. Ayrıca, hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının aynı grupta farklı zamanlarda .77 ile .85, farklı gruplarda ise .77 ile .86 arasında değiştiği belirtilmektedir (Bozanoğlu, 2004).

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi; Bacanlı, İlhan ve Aslan (2009) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerliğini sınamak için faktör analizi ve benzer ölçek geçerliği yöntemlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizinde beş farklı kişilik boyutunu (dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık) ölçebilecek özellikte 40 sıfat çifti belirlenmiştir. Elde edilen boyutlar, beş faktör kişiliğe ait varyansın %52.6'ını açıklamıştır. Geliştirilen ölçeğin dış geçerliğini sınamak için Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmıştır. Bu karşılaştırmalardan beklenen yönde sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir (Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009).

Ölçekteki her bir madde bir sıfatın zıt anlamına içermekte, yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 7 dereceleme olanağı sunmaktadır.

Özyeterlik ölçeği

Özyeterlik ölçeği (ÖYÖ) literatürde yer alan özyeterlik ölçeklerinden yararlanılarak hazırlanmış hipotetik ifadelerin bulunduğu bir kendini değerlendirme aracıdır. Beş tersine çevrilmiş ve iki olumlu ifadeyi içeren toplam yedi maddeden oluşmaktadır. Psikometrik özellikleri belirlemek üzere 40 kişilik bir öğrenci grubuna bir hafta ara ile verilen ölçeğin test test-tekrar güvenilirlik katsayısı .84'dür. Madde toplam korelasyonları .386 - .732 aralığında olup güvenilirlik alfası .90'dır (Aysan, 2002). Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur (Siyez ve Aysan, 2007). Özyeterlik ölçeğinin bu araştırmanın örneklemini oluşturan grup için Cronbach alfa değeri .638 olarak bulunmuştur.

Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 3'lü dereceleme olanağı sunmaktadır (1= Bana uygun değil, 2= Bana uygun, 3= Bana çok uygun). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7 ve en yüksek puan 21'dir. Elde edilen puanın yüksekliği, özyeterliğin yüksekliğine işaret etmektedir.

Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Flett ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlaması Uz Baş ve Siyez (2009) tarafından yapılan ölçek çocuk ve ergenlerde mükemmeliyetçilik özelliklerini değerlendiren bir kendini anlatma ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan versiyonunda dokuzu kendine yönelik mükemmeliyetçiliği, dokuzu sosyal kaynaklı mükemmeliyetçiliği ölçen 18 madde bulunmaktadır. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu için .82 ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik için .64 olarak bulunmuştur.

Ölçekteki her bir madde yanıtlayıcıya kendisine uygun olup olmadığı bakımından Likert tipi 5'li dereceleme olanağı sunmaktadır (1=Doğru, 5= Yanlış). Ölçekten alınabilecek en düşük her iki alt boyut için 9 ve en yüksek puan 45'dir. Elde edilen puanın yüksekliği, mükemmeliyetçiliğin yüksekliğine işaret etmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin bazı özelliklerinin belirlenmesi için üç sorudan oluşan bir bilgi formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form öğrencilerin okulu, cinsiyeti, sınıfı ile ilgili sorular içermektedir.

Verilerin Çözümleme Teknikleri

Uygulamalar sonucunda 572 öğrenciden veri toplanmıştır. Analiz işlemine geçilmeden önce tüm ölçekler araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, ölçek maddelerinin tamamını yanıtlamayan ya da desen çalışması yapan (n=70) katılımcıların verileri analize dahil edilmemiştir. Bu işlemler neticesinde 502 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla "aşamalı çoklu regresyon" (stepwise multiple regression) analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bağımlı değişkeni akademik güdülenme, bağımsız değişkenleri ise özyeterlik, beş faktörlü kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçiliktir. Tablo 1'de araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait betimsel istatistikler yer verilmiştir.

Tablo 1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	\bar{X}	ss	Min.	Mak.
Bağımlı Akademik Güdülenme	502	67.67	11.01	40	96
Bağımsız Sorumluluk	502	35.66	7.50	11	49
Duygusal denge	502	23.91	6.66	7	49
Dışadönüklük	502	47.59	9.62	11	63
Yeniliğe Açıklık	502	46,18	6.34	19	56
Yumuşak Başlılık	502	47.14	8.34	10	63
Özyeterlik	502	17.56	2.39	8	21
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	502	31.29	6.00	11	45
Sosyal Kaynaklı Mükemmeliyetçilik	502	29.49	7.97	9	45

Tablo 2. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Birbirleriyle Olan Korelasyonları

Değişkenler	Toplam Akademik Güdülenme	Kendini Aşma	Bilgiyi Kullanma	Keşif	Özyeterlik	Duygusal Denge	Dışadönüklük	Deneyime Açıklık	Yumuşak Başlılık	Sorumluluk Sahibi	Kendine Yönelik Mükemmelliyeçilik	Sosyal Kaynaklı Mükemmelliyeçilik
Toplam Akademik Güdülenme	1	.839**	.825**	.833**	.344**	-.180**	.151**	.248**	.272**	.490**	.454**	.107*
Kendini Aşma	.839**	1	.579**	.496**	.365**	-.156**	.142**	.279**	.166**	.420**	.363**	.091*
Bilgiyi Kullanma	.825**	.579**	1	.547**	.298**	-.191**	.187**	.294**	.319**	.384**	.379**	.081
Keşif	.833**	.496**	.547**	1	.201**	-.112*	.061	.067	.214**	.413**	.391**	.093*
Özyeterlik	.344**	.365**	.298**	.201**	1	-.289**	.296**	.313**	.250**	.368**	.083	-.138**
Duygusal Denge	-.180**	-.156**	-.191**	-.112*	-.289**	1	-.131**	-.144**	-.259**	-.164**	.022	.054
Dışadönüklük	.151**	.142**	.187**	.067	.296**	-.131**	1	.583**	.202**	.328**	.133**	.023
Deneyime Açıklık	.248**	.279**	.294**	.067	.313**	-.144**	.583**	1	.324**	.310**	.105*	-.065
Yumuşak Başlılık	.272**	.166**	.319**	.214**	.250**	-.259**	.202**	.324**	1	.452**	.054	-.018
Sorumluluk	.490**	.420**	.384**	.413**	.368**	-.164**	.328**	.310**	.452**	1	.358**	.036
Kendine Yönelik Mükemmelliyeçilik	.454**	.363**	.379**	.391**	.083	.022	.133**	.105*	.054	.358**	1	.401**
Sosyal Kaynaklı Mükemmelliyeçilik	.107*	.091*	.081	.093*	-.138**	.054	.023	-.065	-.018	.036	.401**	1

**p<.001, *p<.005

Regresyon analizi yapabilmek ve anlamlı olan değişkenleri belirlemek amacıyla değişkenlerin birbirleriyle olan korelasyonları incelenmiştir. Tablo 2’de değişkenlerin birbiriyle olan korelasyonları incelendiğinde, akademik güdülenme ile özyeterlik arasında ($r = .344^{**}$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile duygusal denge puanı arasında ($r = -.180$, $p < .05$) negatif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile dışadönüklük arasında ($r = .151$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile yeniliğe açıklık arasında ($r = .248$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile yumuşak başlılık arasında ($r = .272$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile sorumluluk arasında ($r = .49^{**}$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki,

akademik güdülenme ile kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasında ($r = .454^{**}$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki, akademik güdülenme ile sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik arasında ($r = .107^{**}$, $p < .05$) pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Lise Öğrencilerinde Akademik Güdülenme Puanlarının Yordanmasına İlişkin R^2 ve R değişimi

Değişken N=502	Çoklu R	R^2	R^2 Değişimi	F Değişimi	sd1	sd2	F Değişimi p
Sorumluluk Sahibi Olma	0.49	0.240	0.240	157.64	1	500	0.00
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	0.573	0.329	0.089	66.240	1	499	0.00
Özyeterlik	0.605	0.366	0.037	29.343	1	498	0.00

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenleri lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Beş faktörlü kişilik boyutlarından duygusal denge, dışadönüklük, yeniliğe açıklık, yumuşak başlılık boyutları ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik değişkenlerinin akademik güdülenmenin anlamlı yordayıcıları olmadıkları görülmüştür ve analize bu değişkenler dahil edilmemiştir.

Sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenlerinin akademik güdülenmeyi ne derece yordadığını belirlemek için aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Sorumluluk, Mükemmeliyetçilik ve Özyeterlik Değişkenlerinin Akademik Güdülenme Düzeyini Yordamasına İlişkin B, Beta Korelasyonu ve Anlamlılık Düzeyi

DEĞİŞKEN	B	Std Hata	Beta	t	p
(1. Adım)					
(Sabit)	42.062	2.084		20.18	0.00
Sorumluluk	0.718	0.057	0.49	12.555	0.00
(2. Adım)					
(Sabit)	29.697	2.48		11.974	0.00
Sorumluluk	0.55	0.058	0.375	9.556	0.00
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	0.586	0.072	0.32	8.139	0.00
(3. Adım)					
(Sabit)	16.466	3.433		4.796	0.00
Sorumluluk	0.432	0.06	0.294	7.178	0.00
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	0.608	0.07	0.331	8.659	0.00
Özyeterlik	0.956	0.176	0.208	5.417	0.00

İlk aşamada akademik güdülenme puanlarının en iyi yordayıcısı ya da akademik güdülenme puanlarındaki varyansın en fazla açıklayıcısı olarak “sorumluluk” değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın %24’ünü açıklamıştır. Akademik güdülenme ve sorumluluk puanları arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.49$, $R^2=.24$, $F(1,500)= 157,64$, $p<.05$).

İkinci aşamada sorumluluk değişkenine ek olarak analize “kendine yönelik mükemmeliyetçilik” değişkeni de dahil edilmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %8,9 olup iki değişken birlikte akademik güdülenme puanlarındaki toplam varyansı %32,9’a yükseltmiştir. Akademik güdülenme ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.573$, $R^2=.329$, $F(1,499)= 66.24$, $p<.05$).

Üçüncü aşamada ise sorumluluk ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkenlerine ek olarak özyeterlik değişkeni analize girmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %3,7 olup üç değişken birlikte akademik güdülenme puanlarındaki toplam varyansı %36,6’ya yükseltmiştir. Akademik güdülenme ve özyeterlik arasındaki ikili korelasyon pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur ($R=.605$, $R^2=.366$, $F(1,498)= 29.343$, $p<.05$).

Özetle, lise öğrencilerinin sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, özyeterlik değişkenlerinin akademik güdülenme puanlarındaki toplam varyansın %36,6’sını açıkladığı görülmüştür.

Aşamalı çoklu regresyon analizi sonucunda akademik güdülenme ile önemli yordayıcıları olarak belirlenen sorumluluk, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi açıklayan regresyon eşitliği (modeli) aşağıda verilmiştir.

$$\text{AKADEMİK GÜDÜLENME} = 42.062 + 0.718 \text{ SORUMLULUK} + 0.586 \text{ KENDİNE YÖNELİK MÜKEMMELİYETÇİLİK} + 0.956 \text{ ÖZYETERLİK}$$

Regresyon eşitliği incelendiğinde kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenleri sabit tutulduğunda sorumluluk değişkeni şöyle yorumlanabilir: Sorumluluk puanlarındaki 1 puanlık artış akademik güdülenme puanlarında ortalama 0.71 puan artışına yol açmaktadır.

Benzer olarak, sorumluluk ve özyeterlik değişkenleri sabit tutulduğunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkeni şöyle yorumlanabilir: Kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkenindeki 1 puanlık artış akademik güdülenme puanlarında ortalama 0.586 puan artışına yol açmaktadır.

Son olarak, sorumluluk ve kendine yönelik mükemmeliyetçilik değişkenleri sabit tutulduğunda özyeterlik değişkeni şöyle yorumlanabilir: Özyeterlik değişkenindeki 1 puanlık artış akademik güdülenme puanlarında ortalama .956 puan artışına yol açmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada lise öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini yordama gücünü belirlemek amacıyla kişilik özellikleri, özyeterlik, mükemmeliyetçilik ve öğrenilmiş çaresizlik değişkenleri ele alınmıştır. Lise öğrencilerinde akademik güdülenmeyi yordamak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, lise öğrencilerinde akademik güdülenmenin en iyi yordayıcısının kişilik özelliklerinden sorumluluk değişkeni olduğu, bunu kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik değişkenlerinin izlediği görülmüştür.

Lise öğrencilerinin sorumluluk puanları arttıkça akademik güdülenme puanları da artmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu alan yazınla paralellik göstermektedir. Costa, Mcrae ve Dye (1991) kişiliğin bir yönü olarak sorumluluk boyutunun, 1929’da Harston, May ve Maller tarafından ele alındığını ve ego gücünün bir yönü olarak da, 1953’de Murray ve Kluckhohn tarafından sorumluluk, istek gücü ve inisiyatif gibi terimlerle tanımlandığını belirtmektedir. Somer (1998)’e göre sorumluluk özelliği güdüleyici özellikleri kapsamaktadır. Macdonald, sorumluluk boyutunu adaptasyonel bir bakış açısından ele almıştır. Yazara göre bu boyut hazrı erteleyebilme, hoş olmayan görevlerde sabır gösterebilme, detaylara dikkat etme, sorumlu ve güvenilir bir biçimde hareket etmeyi kapsamaktadır (Macdonald, 1995). Litetarürde sorumluluk ve güdülenme arasında pozitif ilişki olduğunu belirten çalışmalara rastlanmıştır (Phillips, Abraham ve Bond, 2003; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009; Kaufman, Agars ve Lopez-Wagner, 2008),

Mükemmeliyetçiliğin akademik güdülenme üzerindeki olumlu etkisi araştırma sonuçlarında tutarlı bir biçimde tekrar eden bir olgu olarak ortaya konmaktadır (Altun ve Yazıcı, 2010; Stoeber, Feast ve Hayward, 2009). Mükemmeliyetçiler kendileri için yüksek standartlar koyarlar, kendi potansiyellerinin tamamını kullanmak için çaba sarf ederler ve kendi beklentilerini ölçemedikleri zaman kendilerini aşırı derecede eleştirebilirler. Ayrıca meydan okumaktan, imkansız olarak görünen bir hedefi takip etmekten ve hedefe ulaşmak için gerekli yollara yoğun biçimde odaklanmaktan büyük bir doyum elde ederler (Başer, 2007).

Lise öğrencilerinin özyeterlik düzeyleri ile akademik güdülenme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Literatürde bu araştırma bulgusunu destekleyecek çalışmalar bulunmaktadır (Prad-Sala ve Redford, 2010; Walker, Greene ve Mansell, 2006; Pajares ve Graham, 1999). Yüksek düzeydeki özyeterlik

inancı birçok açıdan bireyin başarısını ve iyi oluşunu artırır. Kendi kapasitelerine güvenen insanlar zor görevleri uzak durulması gereken tehditler olarak algılamak yerine kendi gelişimlerine katkıda bulunan bir mücadele olarak ele alabilirler. Kendilerine zorlu amaçlar belirleyip, bu amaçlara ulaşmak için yüksek düzeyde bağlılıklarını sürdürebilirler. Başarısızlıkla karşılaştıklarında çabalarını artırıp güçlendirebilirler ve hemen özyeterlik inançlarını geri kazanabilirler. Başarısızlıklarını yetersiz çabalarına, eksik bilgilerine ve becerilerine bağlama eğilimindedirler. Olayları kontrol edebileceklerine dair inançla durumlara yaklaşabilirler. Bunun gibi etkili bakış açısı kişisel başarılar üretmede, stresi azaltmada ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltmada etkilidir (Bandura, 1994).

Öneriler

Yeni yapılacak çalışmalarda akademik güdülenme kavramı ile anne baba tutumları, bağlanma stilleri, sosyal destek, akademik erteleme gibi değişkenlerin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın örneklemini İzmir İli Merkez Konak İlçesinde bulunan Anadolu Liseleri oluşturmuştur. Akademik güdülenmeyle ilgili daha genel sonuçlara ulaşmak için araştırma örneklemini genişletilerek ve örnekleme farklı yaş gruplarından kişiler dahil edilerek benzer araştırmaların yapılması mümkündür.

Yine literatürde akademik güdülenme ile ilgili yapılmış deneysel çalışmaların oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Akademik güdülenme düzeyinin artmasında katkı yapabilecek değişkenlerle deneysel çalışmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte yine araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak uygulayıcılara yönelik de birtakım önerilere yer verilmesi uygun olacaktır.

Araştırma bulgularına göre kişilik değişkeni akademik güdülenmeyi en fazla etkileyen değişken olmuştur. Öğrencilerin sorumluluk sahibi olmalarında ailelere de önemli görevler düşmektedir. Bu yüzden ailelere çocukların sorumluluk düzeylerini nasıl geliştireceklerinin somut örneklerle açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bünyesinde öğretmenlere ve idarecilere; kişilik, mükemmeliyetçilik ve özyeterliğin önemini vurgulayacak eğitim seminerleri ve bilgi toplantıları düzenlenebilir.

Psikolojik danışmanlar, okullarda akademik güdülenme sorunu yaşayan öğrencilere yardım hizmeti sunarken öğrencilerin akademik güdülenmeleri üzerinde etkili olan kişilik, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve özyeterlik düzeylerini ölçerek/belirleyerek daha etkili bir yardım hizmeti sunabilir.

Psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilerin sorumluluk sahibi olma ve özyeterlik düzeylerinin nasıl arttırılacağı konusunda okuldaki öğretmenler ve idarecilere seminer verebilir.

Kaynaklar

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). *Öğrencilerin okul motivasyonlarını yordayan bazı değişkenler*. International Conference On New Trends in Education and Their Implications. 11-13 Kasım, 2010, Antalya.

Aysan, F. (2002). Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını algılamalarına ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), s.47-63.

Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), s.261-279

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* (ss. 71-81). NY: Academic Press.

Başer, S. C. (2007). *Batıkent ilköğretim okulu sekizinci sınıf öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (D. E. Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14, s.34-52.

Costa, P.T., ve McCrae, R.R. (1992). *NEO PI-R: Professional Manual: Revised NEO FFI*. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Costa, P.T., McCrae, R.R. ve Dye, D.A. (1991) Facet scales for agreeableness and conscientiousness; a revision of the neo personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 9 (12), s.887-898

- Ekici, G., Gürçay, D. ve Yılmaz, M. (2007). Akademik öz yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, s.253-259.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Flett G. L., Hewitt P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A. ve Munro, Y. (2001). The child and adolescent perfectionism scale: development, validation, and association with adjustment. Unpublished Manuscript.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaufman, J. C., Agars, M. D. ve Lopez-Wagner, M. C. (2008) The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-Serving Institution. *Learning and Individual Differences*, 18, 492-496.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, s.175-181.
- Komaraju M., Karau, S. J. ve Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, s.47-52.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (2003). *Personality in adulthood*. New York: The Guilford Press.
- MacDonald, K. (1995). Evolution, the five-factor model and levels of personality. *Journal of Personality*, 63, s.525-567.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology* 24, s.124-139.
- Phillips, P., Abraham, C., ve Bond, R. (2003). Personality, cognition, and university students' examination performance. *European Journal of Personality*, 17, s.435-448.
- Prat-Sala, M. ve Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, s.283-305
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin) Ankara: Nobel Yayınları.
- Siyez, M. D. ve Uz Baş, A. (2010). Lise öğrencilerinde sigara, alkol ve esrar kullanımını yordayıcı bir değişken olarak mükemmeliyetçilik. *Yeni Symposium Dergisi*, 48(4), s.256-263.
- Siyez, D. M. ve Aysan, F. (2007). Sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanan ve kullanmayan öğrencilerin öz-yeterlilikleri ve yaşam doyumları ile stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Selçuk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21-22, s.327-346.
- Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13 (42), 17-32.
- Stoeber, J., Feast, A. ve Hayward, J. A., (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences* 47, s.423-428.
- Walker, C. O., Greene, B. A. ve Mansell, R. A., (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Van Yperen, N. W. (2006). A novel approach to assessing achievement goals in the context of the 2_2 framework: Identifying distinct profiles of individuals with different dominant achievement goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, s.1432-1445.

Ergenlere Yönelik Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Pilot Uygulamasının Asıl Uygulamaya Etkisi

Uzm. Psi. Dan.Mehmet ÜNAL, unal3334@hotmail.com;

Prof. Dr. Diğdem M. SİYEZ, didem.siyez@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini azaltmaya yönelik geliştirilen çözüm odaklı grupla psikolojik danışma oturumlarının pilot uygulamasının asıl uygulamaya etkilerini incelemektir. Pilot uygulama 2015-2016 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Balıkesir ili Altieylül İlçesi Gülser Mehmet Bolluk Anadolu Lisesi'nde 10'uncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 5 hafta süreyle 8 öğrencinin katıldığı pilot uygulamanın ardından grupla psikolojik danışma oturumlarının içeriği, oturumların süresi, kullanılan çözüm odaklı yaklaşıma dayalı teknikler, etkinlikler gibi konularda değerlendirmeler yapılmış ve öğrencilerden geri bildirimler alınmıştır. Pilot uygulama neticesinde katılımcı geri bildirimleri ve edinilen tecrübeler doğrultusunda uygulayıcı ergenlerle grupla psikolojik danışma yürütme konusunda tecrübe kazanmıştır. Ergenlerin çabuk sıkılabildikleri, gruptan kopabildikleri görülerek; onların oturumlardan kopmalarını engellemek için zaman zaman eğlenceli oyunlar oynanmasının faydalı olacağı düşünülerek asıl uygulamaya ilave oyun etkinlikleri dahil edilmesine karar verilmiştir. 5 oturumun sayı olarak yeterli olmadığı değerlendirilerek oturum sayısı 6'ya çıkarılmıştır. En az 10 öğrencinin her birinin gruba katılımını sağlamak, onlara söz vermek ve çözüm odaklı yaklaşım tekniklerini kullanarak onlardan geri bildirimler almak için 45 dakikalık sürenin yetersiz olduğu ve sürenin 90 dakika olarak planlanması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma, ruminasyon, öğrenilmiş çaresizlik.

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of pilot implementation of solution-oriented group counseling sessions developed to reduce rumination and learned helplessness among high school students. Pilot implementation was carried out with 10th grade students in Gülser Mehmet Bolluk Anatolian High School in Altieylül District of Balıkesir Province in the second term of 2015-2016 academic year. Following the pilot implementation with 8 students for 5 weeks, evaluations were made on the subjects such as the content of the group counseling sessions, the duration of the sessions, the techniques based on the solution-oriented approach used, and the feedback received from the students. As a result of the pilot implementation, the participant gained experience in conducting group counseling with the implementing adolescents in line with the feedback and experiences gained. Adolescents can be bored quickly, can be separated from the group; In order to prevent them from breaking out of the sessions, it was decided that it would be beneficial to play fun games from time to time. 5 sessions were evaluated as insufficient in number and the number of sessions increased to 6. It was concluded that 45 minutes were inadequate and 90 minutes were planned to involve at least 10 students in each group, to make promises to them and to receive feedback from them using solution-oriented approach techniques.

Keywords: Solution oriented group counseling, rumination, learned helplessness.

Giriş

Çözüm odaklı terapiyi 1980'lerde Steve De Shazer ve arkadaşları Milwaukee deki Aile Terapi Merkezindeki çalışmalarıyla ortaya çıkarmışlardır. Çözüm odaklı terapi, probleme, problemin nedenine ve gelişimine değil de, çözüme, öncelikle gelecekle ve amaçlara odaklanır (Sharry, 2001). Terapist ve danışan arzulanan hedefe doğru ilerler. Danışan ve terapistin birlikte yaptıkları yolculukta danışanın güçleri, kaynakları, sorunun olmadığı zamanlar yer alır (Reitter, 2010). Çözüm odaklı yaklaşımda; problemin çözümü için işe yarayan çözümden daha fazla yapılmalı ve mevcut yöntem işe yaramıyorsa farklı yöntemler araştırılmalıdır.(Berk ve De Jong, 2007).

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımı kendine özgü kavramları olan son yıllarda sıklıkla kullanılan; probleme, problemin nedenine ve gelişimine değil de, çözüme, öncelikle gelecekle ilgilenen ve amaçlara odaklanan bir terapi yaklaşımıdır. Ruminasyon, "bireyin tekrarlı ve pasif biçimde depresif belirtileri ve bu belirtilerin olası neden ve sonuçları hakkında düşünmesi; bireyin şu andaki üzüntüsü ve bu üzüntüyü çevreleyen koşullarla ilgili tekrarlı düşüncelerini içermektedir. Ruminasyon, depresif duygudurum esnasında yaşanan olumsuz duygulara verilen bir tepki olarak oluşur ve "bir kişinin dikkatini tekrarlayıcı olarak depresif olduğuna, yaşadığı depresif belirtilere ve bu belirtilerin ne anlama geldiğine, nedenlerine ve sonuçlarına odaklanması" olarak tanımlanır (Nolen-Hoeksema, 1991). Ruminatif eğilime sahip kişilerin; aktif bir şekilde harekete geçmek yerine,

hissettikleri olumsuz duygu durumunu ve bu durumun olası sebep ve sonuçlarını sürekli düşünüp durdukları belirtilmektedir. (Nolen- Hoeksema ve Morrow, 1991; akt: Nolen-Hoeksema, Larson ve Grayson, 1999).

Ruminasyon; yaşam olaylarının anlamlandırılmasında çarpıtmalar ve gelecekteki olumlu olaylara yönelik kötümserlikle oluşturmaktadır (Lyubomirsky ve Nolen-Hoeksema, 1995). Depresif durumlarına ruminasyonla cevap veren kişiler depresif duygu durumlarını daha da kötüleştirerek kısır bir döngü yaşamaktadırlar (Nolen-Hoeksema, 1991).

Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin bir davranış ile bu davranışın sonucu arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmesi sonucunda, benzer durumlarda gereken davranışı gösterememesi olarak tanımlanabilir (Maier, Seligman ve Solomon, 1976). Woolfolk (1998) ise öğrenilmiş çaresizliği önceki deneyimlere dayanılarak, herhangi bir teşebbüste gösterilen bütün çabanın her zamanki gibi, ya da daha öncekiler gibi başarısızlığa yol açacağı düşünülmesi olarak tanımlamaktadır. Overmier ve Seligman'a (1967) göre öğrenilmiş çaresizlik kişilerin sosyal, akademik veya kişisel yaşamlarında başarısızlık durumlarıyla karşılaşmalarına neden olabilir. Saintonge ve Dunn (1998), tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, eğitim esnasında en düşük notları alan öğrencilerin kötümser açıklama tarzına sahip olanlar olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrenilmiş Çaresizlik ve Ruminasyonun Ergenler Üzerindeki Etkileri

Ergenlik, fiziksel ve duygusal süreçlerin yol açtığı, cinsel ve psiko-sosyal olgunlaşma ile başlayan ve bireyin bağımsızlığını ve sosyal üretkenliğini kazandığı, hızlı fiziksel, psikolojik, sosyal ve duygusal değişimlerle karakterize edilen bir yaşam dönemidir (Siyez, 2010). Ergenlikte duygusal gelişimde oluşan bir diğer önemli değişim ise ergenin pek çok yaşantı karşısında olumsuz duygular hissetmesidir. Bunun neticesinde ise ergenlerde depresyon, kaygı bozuklukları veya madde kullanımı gibi sorunları yaşanabilmektedir (Larson ve Asmussen, 1991; Abela, Vanderblit ve Rochon, 2004). Son yıllarda oldukça ilgi gören Tepki Stilleri Kuramı (Nolen-Hoeksema, 1987) bazı bireylerin psikolojik sorun geliştirmeye daha eğilimli olmasını ruminasyon kavramıyla açıklamaktadır. Ergenlerde ruminasyon ile sürekli öfke/öfkeyi ifade tarzı depresif belirti ve kaygı belirtileri arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. (Erdur -Baker, Özgülük, Turan, Demirci-Danışık, 2009).

Ruminatif yatkınlığı olan ergenlerle öğrenilmiş çaresizlik sergileyen ergenlerin ortak özellikleri; olumsuz yaşantılara daha uzun süre takılı kalmaları ve olayların olumsuz taraflarına yoğunlaşarak gelecek hakkında karamsar tutum sergilemeleridir. Sağlıklı sosyal ilişkiler kuramamaları, akademik başarılarının düşük olması ruminatif ve öğrenilmiş çaresizliği olan bireylerin yaşadığı diğer ortak özelliklerdendir. Özetle ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik bireylerin psiko-sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin azaltılması ergenin ruh sağlığı açısından oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desen modeli bir çalışmadır. Karma araştırma; tek bir çalışmanın ya da çalışmalar içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplamasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Altieylül İlçesi Gülser Mehmet Bolluk Anadolu Lisesi'nin 10'uncu sınıfında eğitim gören 8 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcı Görüşü Formu: Toplam 4 açık uçlu sorudan oluşan, katılımcılar tarafından grup sürecinin sonunda doldurulan, oturumların başından bu yana sizdeki değişimler nelerdir? Grup liderinin eksileri, artıları nelerdir şeklinde soruların bulunduğu formdur.

İlk Hedef Formu: Grup oturumlarının başında her bir katılımcıya uygulanan, amaçlarını ve amaçlarına ne kadar uzak olduklarını işaretledikleri (1-10 puan arası), Çözüm Odaklı Terapi Yaklaşımında kullanılan bir formdur. 1 puan hedefe uzaklık 10 puan ise yakınlık anlamına gelmektedir.

Grup Sonu Amaçları Gözden Geçirme Formu: Grup oturumlarının sonunda her bir katılımcıya uygulanan amaçlarına ne kadar ulaştıklarını işaretledikleri (1-10 puan arası), Çözüm Odaklı Terapi yaklaşımında kullanılan bir formdur. 1 puan hedefe uzaklık 10 puan ise yakınlık anlamına gelmektedir.

Geribildirim Formu: Her oturum sonunda her bir katılımcıya uygulanan 8 sorudan oluşan likert tipi 5'li (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5= Kesinlikle katılıyorum) derecelendirmeli bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracında; grubun süresi, içeriği, etkinliklerin faydalı olup olmadığı, grup liderinin grubu iyi yönetip yönetmediği gibi sorular mevcuttur.

Verilerin Çözümleme Teknikleri

Uygulamalar sonucunda çalışmaya katılan 8 öğrenciden veriler toplanmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar derlenmiş, likert tipi sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları alınmıştır

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar derlenmiş ve likert tipi sorulara verdikleri cevaplara ait istatistiklere yer verilmiştir.

Katılımcı Görüşü Formu

1. Oturumların başından bu yana sizdeki değişimler nelerdir?

- Daha olumlu bakmak
- Sorunlarımdan kurtulma çabamın artması
- Artık çözüm bulurken elimden geleni yapıyorum gerisini zamana bırakıyorum.
- Öz güvenim arttı, daha çok mutlu bir hayat sürmeye olan inancım arttı.
- İnsanlara karşı daha pozitif bakmam gerektiğini düşündüm ve oturumlar boyunca arkadaşlarımı ve kendimi daha iyi tanıdığımı düşünüyorum.

- Çevrem daha çok yardım edebileceğimi fark ettim.

- Hatalarımdan farkına vardım

- Ailemle ilişkilerim daha iyiye gitti.

- İnsanlara kendimi daha iyi açıklama fırsatı buluyorum.

2. Oturumun başında belirlediğiniz amaçlara ulaştınız mı? Nasıl?

- Hayır, çünkü bu benim için çok zor bir şey.

- Ulaştım

- Amaçlarıma yaklaştığımı hissettim.

- Amaçlarıma adım adım yaklaştığımı düşünüyorum. Bazı kararlar aldım ve faaliyete geçireceğimi de düşünüyorum.

- Kendimi tanımaya çalıştım, sorunlarımı çevremle paylaştım. Paylaşınca onların da benim için çözüm yolu aradığını gördüm. Yani sorunlarımı bir el sayesinde yıkabileceğimi anladım.

-Ulaştım, aileme kötü alışkanlıklarından bahsettim.

- Ailemle daha iyi ilişkiler kurmaya başladım.

- Hemen hemen başarıya ulaştım.

3. Oturumların genel değerlendirilmesi

- Oturumlar zevkli geçti, En azından bakış açımı değiştirdi.

- Eğlenceli ve verimli geçti.

- Oturumlara katılan ekibin beni anladığını hissettim ve bu beni mutlu etti.

- Genel olarak herkesin birbirine saygı duyduğu, dinlediği, eleştirdiği ve bazen de tartıştığı oturumlar geçirdik, benim için birçok konuda yararlı olduğunu düşünüyorum ve tekrar olsa tekrar katılmak isterdim.

- Oturumların hiçbiri birbiri ile aynı değildi, Aslında her oturum bir kişinin kendini, sorunlarını, hedeflerini bulması üzerine kuruluydu, Yani gerçek düşüncelerini samimi ve içten olarak kendine yakın hissettiği oturumda dile getirdi. Ayrıca oturumdakilerle duygusal yönden daha yakın bir bağ kurduğumuzu bunun da arkadaşlığımızı güçlendirdiğini düşünüyorum.

- Oturumlar eğlenceli ve etkiliydi. Yaşamımızı etkilediğini düşünüyorum.

4. Grup liderinin eksileri ve artıları nelerdir?

- Bizimle çok iyi anlaşması ve eğlenceli oyunlar

- Bizi anladı ve iyi tavsiyeler verdi.

- Bizim yaşımızdaymış gibi davrandı, çünkü eğer bizim yaşımızda gibi davranmasaydı bu kadar rahat konuşamazdık hepimiz.

- Grup arkadaşlarım içinde konudan kopup başka şeylerle uğraşanlara bir şey yapmıyordu; grubu iyi yönetiyor, herkesi ciddi bir şekilde dinliyordu. Grup içindeki enerjiyi grup oyunlarıyla arttırıyordu.

- Grubu yeterince iyi yönettiğini ve anlayabildiğini hissettim.

Tablo 1. İlk hedef Formu ve Grup Sonu Amaçları Gözden Geçirme Formu Puanları (1-10 puan arası)

	Katılımcı 1	Katılımcı 2	Katılımcı 3	Katılımcı 4	Katılımcı 5	Katılımcı 6	Katılımcı 7	Katılımcı 8	Ort.
İlk Hedef Puanı	1	1	2	2	1	4	3	1	1.87
Grup Sonu Hedef Puanı	3	9	7	6	7	6	6	2	5.75
Fark	2	8	5	4	6	2	3	1	3,88

Katılımcılara ilk oturumda hedeflerine ne kadar uzak oldukları ve grubun son oturumunda hedeflerine ne kadar yaklaştıkları sorulmuştur. Tüm katılımcıların hedeflerine ortalama 3,88 puan yaklaştıkları görülmektedir.

Tablo 2. Geribildirimlerin Değerlendirilmesi

Sıra No	Soru No / Soru	Ortalama Puan
1	4. Bugün grubun süresinin yeterli olduğunu hissettim.	3,34375
2	6. Bugün toplantının sonuna doğru amaçlarıma ulaşma konusunda kendimi umutlu hissettim.	3,65625
3	2. Bugün gruptan hedeflerime ulaşmak için yararlandım.	3,8125
4	1. Bugünkü grup içeriğinin benim ihtiyaç ve hedeflerimle ilgili olduğunu hissettim.	4
5	3. Bugün grupta anlaşıldığımı ve desteklendiğimi hissettim.	4,125
6	7. Bugünkü grup etkinliklerini faydalı buldum.	4,3125
7	5. Bugün gruba aktif olarak katıldığımı hissettim.	4,375
8	8. Bugün liderin grubu iyi yönettiğini hissettim.	4,5625

Katılımcılar 1-5 puan arası verdikleri cevaplardan en düşük puan olarak grubun süresi ile ilgili soruya, ardından amaçlara ulaşmayla ilgili soruya cevap vermişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda; daha olumlu bakmak, sorunlarından kurtulma çabalarının artması, özgüven artması, hataların farkına varılması, aile ile iyi ilişkiler kurulmaya başlanması, arkadaşları ile iyi ilişkiler kurma, gruba ait hissetme vb. gibi ergenlik döneminde

sık karşılaşılan sorunların azalması yönünde olumlu etkiler sağladığı görülmektedir. Bunun yanında kişisel hedeflerine yaklaşmalarında çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Oturumların sonunda 8 öğrencinin her biri hedeflerine yaklaştıklarını belirtmişlerdir.

Pilot uygulama neticesinde katılımcı geri bildirimleri ve edinilen tecrübeler doğrultusunda uygulayıcı ergenlerle grupla psikolojik danışma yürütme konusunda tecrübe kazanmıştır. Ergenlerin çabuk sıkılabildikleri, grup sürecinden kopabildikleri görülerek; onların oturumlardan kopmalarını engellemek için zaman zaman eğlenceli oyunlar oynanmasının faydalı olacağı değerlendirilmiş ve asıl uygulamaya ilave oyun etkinlikleri dahil edilmesine karar verilmiştir. 5 oturumun sayı olarak yeterli olmadığı değerlendirilerek oturum sayısı 6'ya çıkarılmıştır. En az 8 öğrencinin her birinin gruba katılımını sağlamak, onlara söz vermek ve çözüm odaklı yaklaşım tekniklerini kullanarak onlardan geri bildirimler almak için 45 dakikalık sürenin yetersiz olduğu ve sürenin 90 dakika olarak planlanmasının faydalı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaynaklar

- Abela, J. R. Z., & Vanderbilt, E. Rochon, A. (2004). A test of the integration of the response styles and social support theories of depression in third and seventh grade children. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5): s.653-674.
- Berg, K., ve De Jong, P. (2007). *Interviewing for solutions* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Diener, C. I. (1979). *An analysis of learned helplessness: the processing of success*. Yayımlanmamış doktora tezi, İllinois Üniversitesi, Illinois.
- Erdur -Baker, Ö., Özgülük, S. B., Turan, N., Demirci-Danışık, N. (2009) *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), s.43-53.
- Larson, R., Asmussen, L. (1991). Anger, worry and hurt in early adolescence. In M.E Colten and S. Gore (eds.), *Adolescent stress*. (pp 21-41). New York: Aldine de Gruyte
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, s.265–275.
- Lyubomirsky, S. ve Nolen- Hoeksema, S. (1995). Effects of self- focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), s.176- 190.
- Maier, S. F., Seligman, M. E. P. ve Solomon, R. L. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology*, 105, s.3-46.
- Nolen- Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101(2), s.259- 282.
- Nolen-Hoeksema S, (1991) Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *J Abnorm Psychol* 100: s.569-82.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J. ve Grayson, C. (1999). Explaining The Gender Difference in Depressive Symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, (5), s.1061-1072.
- Overmier J. B. ve Seligman, M.E.P. (1967). Effect of inescapable Shock Upon Subsequent Escape and Avoidance Responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, s.28-33.
- Reitter, M. D. (2010). Hope and Expectancy in Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Family Psychotherapy*, 21, s.132-148.
- Saintonge, D. ve Dunn, D. M. (1998). The helpless learner: A pilot study in clinical students. *Medical Teacher*, 20, 6.
- Sharry, J. (2001). *Solution Focused Groupwork*. Sage Publications. California.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (Çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Siyez, D. M. (2010). *Ergenlerde problem davranışlar* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology* (7th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Eş Kaybı Yaşayan Bireylerin Deneyimlerine İlişkin Bir Derleme

Arş. Gör. Dr. Melike Koçyiğit

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mkocyiigit@akdeniz.edu.tr

Özet

Eş kaybı sonrası yaşanan duygusal, bilişsel ve sosyal deneyimlerin bireyler üzerinde çok yönlü etkileri bulunduğu bilinmektedir. Araştırmalar, eş kaybı sonrasında yaşanan güçlükler ve uyum sürecinin kayıp yaşayan bireyin yaş, cinsiyet, ölen kişi ile ilişkisi, destek kaynakları gibi pek çok faktörden etkilendiğini ve yas tepkilerinin bireyden bireye değişebildiğini ortaya koymaktadır. Eş kaybı yaşayan bireylerin, yeterli sosyal destek alabilmesi, işlevsel aile ilişkilerine ve sosyal rollere sahip olması bu zorlu sürece uyum sağlamalarına destek olmaktadır. Öte yandan eş kaybı yaşayan bireylerin en az başvurduğu destek kaynağının bir uzmandan destek alma olması düşündürücüdür. Oysaki eşini kaybeden kadınların, “dul kadın” etiketi, sözel veya fiziksel tacize maruz kalma, giyim tarzında ve sosyal ilişkilerinde değişiklik yapmak durumunda kalma, çevre baskısı hissetme gibi olumsuzluklar yaşadığı görülmüştür. Dolayısıyla, eş kaybı yaşayan bireylerin yardım alma deneyimleri başta olmak üzere, kayıp sonrası uyum sürecinin incelenmesi ve bu bireylere yönelik sunulacak hizmetlerin yaygınlaştırılması önemli bulunmaktadır. Bu amaçla, hazırlanacak müdahale programlarına temel oluşturması ve ruh sağlığı hizmeti sunan profesyonellere ışık tutması amacıyla, bu çalışmada, araştırma sonuçlarından yararlanılarak eşini/partnerini kaybeden yetişkinlerin deneyimleri, yaşadığı güçlükler ve uyum sağlamalarını kolaylaştıran faktörler aktarılmıştır. Sonuç olarak da eş kaybı yaşayan bireylere psikolojik yardım hizmeti sunan/sunacak olan psikolojik danışmanlara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Eş kaybı, partner kaybı, yas, travma, yaşlılık, dul*

Abstract

It is known that emotional, cognitive and social experiences after spouse loss have multiple effects on individuals. Researches show that difficulties and adaptation process after spouse loss are affected by many factors such as age, gender, relationship with deceased person, support sources and mourning reactions may vary from individual to individual. The fact that individuals who have lost spouses can get adequate social support, have functional family relations and social roles support their adaptation to this challenging process. On the other hand, it is thought-provoking that the least common source of support for individuals experiencing spouse loss is receiving help from an expert. However, women who lost their husbands experienced negative effects such as “widow” label, being exposed to verbal or physical abuse, having to make changes in dress and social relations and feeling environmental pressure. Therefore, It is important to examine the adaptation process after the loss, especially to the experiences of receiving help from spouses, and to extend the services to be provided for these individuals. For this purpose, in order to provide a basis for intervention programs and to shed light on mental health professionals, in this study, the experiences of the adults who lost their spouse/ partner, the difficulties they experienced and the factors that facilitated their adaptation were explained. As a result, suggestions were given to counselors who provide psychological help these individuals

Key Words: *Spouse loss, partner loss, grief, trauma, elderliness, widow*

Giriş

Yaşam boyu karşılaşılan her kayıp acı verici bir deneyim olarak görülmektedir. Özel ve eşsiz olan birinin kaybı bireylere yaşamlarının hiçbir zaman eskisi gibi olmayacağını düşündürmekte ve psikolojik dünyalarında değişimler meydana getirmektedir (Bildik, 2013). Her kaybın ardından bu değişimlerle yaşamı yeniden düzenlemek, yeni yaşama uyum sağlamak zorlayıcı bir süreçtir (Malkinson, 2009). Ancak özellikle partnerini/eşini kaybetmek hayatta kalanın kısa, orta ve uzun vadede yaşamı üzerinde derin bir etkisi olan travmatik bir deneyim olarak görülmektedir (Bennett, 1997). Eşini kaybeden bireylerin, yaşadıkları duygusal acının yanı sıra, kayıp sonrasında aile ilişkileri, finansal konular, varsa çocukların bakımı, sosyal ilişkiler, toplumun yüklediği yeni sosyal roller gibi konularda da çeşitli güçlükler yaşadığı bilinmektedir.

Tüm kayıplarda olduğu gibi, kayıp sonrası uyum sürecini etkileyen pek çok faktörden (yaş, ölüm şekli, beklendik/ansızın olması, kaybedilen kişi ile ilişkiler vb.) söz etmek mümkündür. Eş kaybı yaşayan bireylerin deneyimleri, kaybın hayatın ne aşamasında meydana geldiğiyle oldukça ilişkilidir. Eş kaybı yaşayan genç ya da yaşlı bireylerin kayıplarına uyum sağlamada daha fazla zorlanıp yaşamadıkları konusunda bir uzlaşma olmadığı belirtilse de (Lowe, 2005) ileriki yaşlarda, yaşlılıkta, kaybın daha beklendik olabildiği, ancak yaşça daha genç yetişkinler için

kabul edilmesinin zorlaştığı vurgulanmaktadır. Nitekim daha yaşlı çiftlerle kıyaslandığında genç yaştaki bireylerin duygusal olarak bu olaya hiç hazır olmadıkları düşünülmektedir (Şimşek, 2018). Stroebe ve Stroebe (1987) de genç kadınlar için eş kaybını, yaşam seyrini bozan ve normalde içinde buldukları yaşam dönemiyle ilişkili olmayan stresleri ortaya çıkaran bir olay olarak belirtmektedir. Araştırmalar, genç yaşta eş kaybı yaşayan yetişkinlerin sağlık sorunları yaşamada daha fazla risk taşıdığı, duygusal olarak daha fazla acı yaşadığı (Stroebe & Stroebe, 1987), depresyon (Zisook & Schuchter, 1991), uyku ve yeme bozuklukları yaşadığı (Parkes & Brown, 1972) sonuçlarını ortaya koymaktadır. Öte yandan eş kaybının yaşlı bireyler için yaşamsal streslerde daha büyük bir risk faktörü olduğu da belirtilmektedir (Hansson & Hayslip, 2000). Ancak temel olarak eşinin kaybetmek, dul kalmak her yaşta yıkıcı bir deneyimdir (Hardin, 2004).

Yaş, kayıp sonrası uyum sağlama sürecinin zorluğuna etki eden tek faktör değildir. Kaybedilen kişi ile ilişkinin doğası, bireyin mevcut durumu ile çevre ve sosyal yardımın mevcut olup olmaması oldukça önemli bulunmaktadır (Şimşek, 2018). Benzer şekilde ölümün ani ya da beklendiği olması (hastalık vb. sebeplerle) (Ball, 1977; Parkes, 1964; Maddison & Viola, 1968) da süreci etkilemektedir. Nitekim Parkes (1964), ani yaşanan kaybın sağlık ve uyum sorunlarını artırdığını ortaya koymuştur. Öte yandan uzun süreli ve kronik bir hastalık sonrası yaşanan kayıplarda, uzun süre bakım vermek ve eşinin acı çekmesine tanıklık etmenin de yıpratıcı bir deneyim olduğu belirtilmektedir (Pai & Carr, 2010).

Kayıp sonrası yaşanan ekonomik problemler de bireylerin kayıp sonrası sürece uyum sağlamalarını zorlaştıran bir faktör olarak görülmektedir (Hansson & Hayslip, 2000). Kadının çalışmaması durumunda, eşinin maaşı varsa ancak onunla geçinmeyi sürdürdüğü, aksi takdirde iş bulmanın zorluklarını deneyimledikleri bilinmektedir (Uzunkaya Seçen, 2017). Ekonomik gelirdeki düşüş ya da değişiklikler, bireylerin zorunlu olarak yer değiştirmesine, taşınmasına yol açabilmekte, bunun sonucu olarak da mevcut sosyal çevresinden uzaklaşmasına da neden olabilmektedir (Hardin, 2004). Nitekim ekonomik statüde düşüş yaşanması kayıp yaşayan bireylerin depresyon puanlarını arttıran bir unsur olarak belirlenmiştir (Holden, Kim, & Novak, 2010).

Kayıp sonrası duygusal deneyimlere bakıldığında, yalnızlık ve depresyonun, eş kaybı sonrası yas süreciyle birlikte deneyimlenen olumsuz duyguların başında geldiği görülmektedir (Zara, 2011). Umutsuzluk, değersizlik, depresyon, öfke, huzursuzluk, yorgunluk, suçluluk gibi duygular da deneyimlenen diğer duygulardandır (Blanchard, Blanchard & Becker, 1976; Costello & Kendrick, 2000; Hansson & Hayslip, 2000; Ylitalo, Valdimarsdóttir, Onelöv, Dickman & Steineck, 2008; Winter, Lawton, Casten, & Sando, 2000). Rutinlerin değişmesi, aile içi rollerin değişmesi, ilişkilerin farklılaşması, yalnızlık ve izolasyon da bu deneyimlerin bir parçasıdır (Goodkin ve ark., 2001; Stewart, Craig, MacPherson, & Alexander, 2001). Özellikle kayıp yaşandıktan sonraki bir yıl içinde bireylerin majör depresyon bozukluğu ya da travma sonrası stres bozukluğu tanısı alma sıklığının arttığı, panik bozukluk ve kaygı bozukluğu riskinin de arttığı (Onrust & Cuijpers, 2006), fiziksel hastalıklara da daha yatkın oldukları (Goodkin ve ark., 2001) belirtilmektedir. Benzer şekilde depresyon ve kaygı gibi psikiyatrik belirtiler görülme riskinde artışın ilk iki yılda gözlemlendiğini belirten araştırmalar da mevcuttur (Chen, Bierhals, Prigerson, Kasl, Mazure, & Jacobs, 1999).

Kayıp sonrası deneyimler kültürel olarak da farklılaşabilmektedir. Benzer şekilde kadın ve erkeğin eş kaybına verdiği tepkiler ve baş etme stratejileri farklılaşabilmektedir (van Baarsen & Broese van Groenou, 2001). Nitekim Türkiye’de yapılan çalışmalarda da (Arun & Karademir Arun, 2011; Uzunkaya Seçen, 2017) eşini kaybeden kadınların, “dul kadın” etiketi ile yaşadığı zorluklar da ortaya konulmuştur. Eşini kaybeden kadınların, sözel veya fiziksel tacize maruz kalma, giyim tarzında ve sosyal ilişkilerinde değişiklik yapmak durumunda kalma, çevre baskısı hissetme gibi olumsuzluklar yaşadığı görülmüştür. Dolayısıyla, eş kaybı sonrası yaşanan duygusal, bilişsel ve sosyal deneyimlerin bireyler üzerinde çok yönlü etkileri bulunduğu görülmektedir. Ayrıca “dul” kadınların kendini korumak için kısıtladığı, sosyal aktivitelerini sınırlandırdığı belirtilmiştir (Uzunkaya Seçen, 2017). Bir araştırmada ise eşini kaybeden kadınlar, kadının ev sorumluluğu, çocuk sorumluluğu noktasında erkektekenden daha avantajlı olduğunu bu nedenle de erkeklerin eşini kaybetmeleri sonrasında daha çok zorluk yaşadıklarını düşündükleri görülmüştür (Uzunkaya Seçen, 2017).

Erişilen istatistikler yaşlı nüfus oranının son beş yılda %17 arttığını, eşi ölmüş yaşlı erkeklerin oranı %12,5 iken yaşlı kadınların oranının %49,8 olduğunu ortaya koymaktadır (TÜİK, 2018). Söz konusu oranlar, eş kaybı yaşayan yaşlı nüfusunun geniş bir kitleyi içerdiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu nüfusun eş kaybı ile ilişkili deneyimleri ve bu bağlamda ortaya çıkan ihtiyaçlarının incelenmesi önemli görülmektedir. Yaş ilerledikçe kayıp yaşama ihtimali artmasına rağmen literatürün daha ziyade genç bireylerin yas süreçlerine ve deneyimlerine odaklandığı görülmektedir (Costello & Kendrick, 2000). Literatürde ebeveyn ya da kardeş kaybı gibi deneyimleri olan çocuk ve ergenlerle yürütülmüş, etkililiği incelenen müdahale programları ve terapi uygulamaları (Ahmadi, Kajbaf & Neshat Doost, 2012; Brown, Pearlman ve Goodman, 2004; Cohen, Mannarino, & Staron, 2006; Stubenbort, Donnelly, & Cohen, 2001) olmasına rağmen eş kaybı yaşayan bireylerle yürütülmüş deneysel çalışmaların olmadığı görülmüştür. Oysaki hangi yaşta olursa olsun, uyum sürecinin zorluğu da göz önünde bulundurulduğunda kayıp yaşayan bireylerin ruh sağlığı hizmetleri ile desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, olası müdahale programlarına temel oluşturması ve ruh sağlığı hizmeti sunan profesyonellere

ışık tutması amacıyla, bu çalışmada, literatürde yer alan araştırmalardan yararlanılarak eşini/partnerini kaybeden yetişkinlerin deneyimleri aktarılmıştır. Eş kaybı yaşayan bireylerin yaşadığı güçlükler ve uyum sağlamalarını kolaylaştıran faktörler, mevcut araştırma sonuçları ile birlikte sunulmuştur. Eş kaybı yaşayan bireylere psikolojik yardım hizmeti sunan/ sunacak olan psikolojik danışmanlara öneriler aktarılmıştır.

Yöntem

Araştırmada, elektronik kaynak tarama kullanılmıştır. Akademik veri tabanlarından, “eş kaybı, partner loss, mate loss, widow, widower, widowhood, dul” gibi anahtar kelimeler kullanılarak taramalar yapılmıştır. Bu kapsamda araştırma makalelerine, yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ulaşılan 28 araştırmanın amacı, deseni, çalışma grubu, ölçme araçları ve temel bulguları tablolaştırılmıştır (Tablo 1). Nicel, nitel desende yürütülen tüm araştırmalar dahil edilmiştir. Yurtdışında yapılan araştırmaların 1960’lı yıllardan itibaren başladığı, Türkiye’de ise oldukça sınırlı sayıda araştırmanın son beş yıl içinde yürütüldüğü görülmektedir.

Bulgular

Araştırma sonuçları incelendiğinde, nicel araştırmalarda, yalnızlık, depresyon, travma sonrası gelişim, sosyal destek, genel sağlık durumu gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Ölümün ani ya da bir hastalık sonrası gerçekleşmesi, ekonomik durum gibi faktörlerin de kayıp sonrası süreci etkilediği görülmektedir (Bennett & Vidal-Hall, 2000; Golsworthy & Coyle, 1999; Maddison & Viola, 1968). Örneğin bir araştırma sonucu, ani kayıp yaşayan bireylerin kaybın neden olduğunu anlamlandırmada zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Golsworthy & Coyle (1999). Kayıp sonrası süreç boylamsal araştırmalarla da incelenmiştir (Blanchard ve ark., 1976; Holden ve ark., 2010; Parkes & Brown, 1972; Pudrovska & Carr, 2008).

Nitel araştırmaların ise eş kaybı yaşayan bireylerin öznel deneyimlerini ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Bu araştırmalar, bireylerin kayıp sonrasında benlik ve kimlik algısında da değişimler meydana geldiğini ortaya koymaktadır (Haase & Johnston, 2012; Lowe, 2005). Yalnızlık nitel araştırmalarda ortaya konulan ortak bir tema olarak görülmektedir (Costello & Kendrick, 2000; Hardin, 2004; Ingham, Eccles, Armitage, & Murray, 2017). Öznel deneyimlerin incelenmesini amaçlayan nitel araştırmaların katılımcılarının daha ziyade kadınlardan oluştuğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları, kadınların eşini kaybettiği süreçte ve daha sonrasında çevresinden, ailesinden, arkadaşlarından destek görmesinin bu süreci daha sağlıklı atlatabilmek için oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Uzunkaya Seçen, 2017). Hardin (2004) kadınların yaşla başa çıkmak için tıbbi çözümler aradığını, aile ve arkadaşlarından destek almayı beklediğini, bakım evleri, toplum merkezleri ya da kilise gibi dini kurumlardan yardım hizmeti aldığını belirtmektedir. Ancak Türkiye’de yürütülen bir araştırmada eş kaybı yaşayan yaşlıların en az başvurduğu destek kaynağının bir uzmandan destek alma olduğu görülmüştür (Arslan ve ark., 2018). Dolayısıyla ruh sağlığı çalışanlarının eş kaybı yaşayan bireylerle yürüttüğü psikolojik yardım süreci ile ilgili literatürdeki bilgiler de oldukça yetersizdir ve uygulamaların etkililiğine yönelik araştırmalara da rastlanmamıştır. Bu amaçla ilgili literatürden yararlanılarak, eş kaybı yaşayan bireylere yönelik ruh sağlığı hizmetlerinin içeriği ve dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda aktarılmıştır.

Tablo 1. Eş Kaybı Yaşayan Bireylerin Deneyimlerini İnceleyen Araştırmalar

Yazar	Amaç	Desen	Çalışma Grubu	Veri Toplama Aracı	Sonuç
Parkes (1964)	Yaşın fiziksel ve ruh sağlığına etkisini incelemek	Nicel Araştırma	Eşini kaybetmiş 44 kişi (Yaşları 38 – 81)	Konsültasyon görüşmesi notları, sayısı	65 yaşın altındaki dullarda, psikiyatrik belirtiler için konsültasyon oranı, ölümden sonraki ilk altı ay boyunca üç kattan fazla artmıştır. Artış ilk altı ay boyunca en yüksek seviyede görülmüştür. Katılımcılar depresyon, anksiyete ve uykusuzluk yaşadığını belirtmiştir.
Maddison & Viola (1968)	Eş kaybı sonrası yaşanan fiziksel ve psikolojik etkileri belirleme	Nicel Araştırma	Eşini kaybetmiş 375 kadın (kayıp yaşadığında 45- 60 yaşında olan)	-	Ani ölüm, belirgin şekilde farklı tepkiler ortaya çıkarabilir. Eşin ölmesi sağlığın bozulması için bir risk faktörüdür, ancak ani ölümlü eş kaybı yaşayan bireylerin, ölümden önce eşi hasta olanlardan daha kötü bir sağlık sorunu yaşamaları beklenmemektedir.
Parkes & Brown (1972)	Eş kaybı yaşayan bireylerin semptomlarını inceleme	Nitel Araştırma	Eşini kaybetmiş 49 kadın 19 erkek (Yaşları 45'in altında)	Kaybın üzerinden bir yıl geçtikten sonra her bir katılımcı ile üç görüşme	Daha genç yaşta bireyler uyku bozuklukları, iştah ve kiloda değişikliklerin yanı sıra alkol, sigara ve sakinleştirici kullanımının arttığını bildirmiştir. Yeni kayıp yaşayan bireylerde, uyku bozuklukları ve iştahsızlık rapor edilmiştir. Ayrıca bu bireylerde akut fiziksel semptomlar daha sık görülmüştür.
Blanchard ve diğ. (1976)	Eş kaybı yaşayan bireylerde depresyon belirtilerinin zamana bağlı değişimini incelemek	Nitel Araştırma	Eşini kaybetmiş 30 genç kadın	Yarı yapılandırılmış görüşme	Bireyler, eş kaybının şokunun yarattığı fizyolojik ve psikolojik tepkiler yaşamışlardır. Katılımcılar umutsuzluk, değersizlik, depresyon, öfke, huzursuzluk ve yorgunluk gibi belirtileri dile getirmiş ve bu belirtilerdeki en belirgin yükselişin, kaybın ikinci yılının başlangıcında ortaya çıktığı görülmüştür.
Kirschling & McBride (1989).	Yeni eş kaybı yaşayan bireylerde cinsiyet ve yaşın sosyal destek, bağlanma, yas ve baş etme üzerindeki etkisini incelemek	Nicel Araştırma	Eşini kaybetmiş 72 kişi (Yaşları 24 – 83)	-	Genç yaşta bireyler, uyku kaybı ve yorgunluk gibi fiziksel semptomlarda en fazla zorluk yaşayan katılımcılar olarak belirlenmiştir.
Zisook & Schuchter (1991)	Eş kaybı yaşamış bireylerin duygusal deneyimlerini belirleme	Nicel Araştırma	Eşini kaybetmiş 350 kişi (Yaşları 26 – 85, en az yedi ay önce kayıp yaşamış)	Dulluk anketi	Ankete katılan genç bireylerin, kaybın olumsuz sonuçlarını yaşlı kadınlardan daha fazla yaşadığı görülmüştür. Dulların hepsi, bir derece depresyon ve endişe duyduklarını, ayrıca ölen eşin varlığını veya onunla bağ kurmayı arzuladığını dile getirmiştir. Genç yaşta bireylerin içinde buldukları durumda çaresiz hissetme ve yaşadıkları değişikliklere duygusal olarak tepki verme olasılıkları daha yüksek bulunmuştur.
Kanacki, Jones & Galbraith (1996)	Eş kaybı yaşayan bireylerde sosyal destek düzeyleri ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel Araştırma	31 kadın 35 erkek	Beck Depresyon Envanteri Kişisel Kaynaklar Anketi	Algılanan sosyal destek ile depresyon arasında anlamlı bir negatif ilişki olduğu gözlenmiştir. Kadın ve erkeklerin yaşadığı depresyon düzeyinde bir fark bulunmamıştır. İki grubun çevrelerinden aldıkları destek algılarında veya sosyal ağlarında belirlenen destekleyici temasların sayısında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
van Baarsen, Smit, Sniijders & Knipscheer (1999)	Yeni eş kaybı yaşamış yaşlı bireylerde yalnızlığı, kişisel ve durumsal koşulları göz önüne alarak açıklamak	Nicel Araştırma	143 kişi	Yüz yüze görüşme Yalnızlık hissi ölçeği	Katılımcıların yalnızlık puanları eşin ölümünden sonra belirgin bir şekilde artmıştır. Ölümden önce ve sonra yaşanan sosyal yalnızlık pratik olarak aynı kalırken, katılımcıların duygusal yalnızlık hissi güçlü bir şekilde artmıştır. Daha fazla yalnızlık, eşin tıbbi bakımı açısından daha az şiddetli bir hastalığının olması, daha kötü bir fiziksel durum, daha fazla destek almak, sosyal kaygı ve evlilik sırasında sosyal ağdan daha az destek alınmasıyla ilişkili bulunmuştur.

Golworthy & Coyle (1999)	Eş kaybı yaşayan yaşlılar arasında anlam yaratma sürecinde manevi inançların oynadığı rolü incelemek	Nitel Araştırma	9 kişi	Yarı yapılandırılmış görüşme	Katılımcıların kaybı anlamlandırma ve hayatı sürdürmeye ilişkin inançlarının farklılaştığı görülmüştür. Özellikle ani kayıp yaşayan bireylerin kaybın neden olduğunu anlamlandırmada zorlandıkları, dışsal bir kontrol odağından söz ettikleri görülmüştür. Ayrıca kaybı anlamlandırma süreci, kaybedilen eşle ilişkinin niteliğiyle ilişkili bulunmuştur.
Ylitalo, Valdimarsdóttir, Onelöv, Dickman & Steineck (2008)	Eşini kanserden ötürü kaybeden bireyler sonraki suçluluk duygularının ölümüne yakın zamanda ve ölüm anında sunulan sağlık hizmeti ile ilişkili olup olmadığını incelemek	Nitel Araştırma	506 kişi	Anket	Suçluluk duygusu, son aylarda yetersiz sağlık bakımı algısına bir tepki olarak ortaya çıkabilir. Daha az memnun edici bakım aldığını belirten kişiler, bakımdan memnun olduğunu belirten kişilerden iki kat daha fazla suçluluk duygusu hissetme riskine sahiptir.
Ingham, Eccles, Armitage & Murray (2017)	60 yaşın üzerindeki kadınlarda eşcinsel eşin kaybını incelemek	Nitel Araştırma	8	Yarı yapılandırılmış görüşme	Katılımcıların temalandırılan deneyimleri: İzolasyon ve dışlanmayı içeren duygularla yalnız bırakılmak, (bir arkadaşını kaybetmiş gibi görünmek) partner kaybını görünmezliği, kendine yeni otantik ve güvenli bir alan bulma şeklindedir.
Holden ve diğ. (2010)	Evli ve dul, yaşlı bireylerde psikolojik ve finansal iyilik halinin ilişkisini ortaya koymak	Nitel Araştırma Boylamsal araştırma	10000'in üzerinde kişiye anket uygulanmış. Tam sayı belirtilmemiş.	Anket Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği	Hem kadınlar hem de erkekler için daha fazla gelir ve zenginlik ve kendilerinin sağlık durumlarının iyi olması maddi durumlarından memnuniyetsizliği azaltmaktadır. Ayrıca daha yeni dul kalan, mali durumundan daha fazla memnuniyetsizlik duyan ve bireyin sağlığının daha zayıf olması, daha sık depresif semptomların görülmesini beraberinde getirmektedir. Dul kadınlardaki depresif belirtilerdeki farklılıkları açıklayıcı bir faktör olarak finansal durumdan memnuniyetsizliğin etkisi güçlü bulunmuştur.
Quigley & Schatz (1999)	Bir bakım evinde kalan kadın ve erkeklerin yaş deneyimlerini incelemek	Nitel Araştırma	Eşini kaybetmiş 43 kadın ve erkek	Yaş Deneyimi Envanteri	Kadın ve erkeklerin benzer "içsel" yaş deneyimleri olduğu görülmüştür. Erkekler ve kadınlar, benzer düzeyde suçluluk, öfke, çaresizlik, inkar, üzüntü ve tecrit düzeylerini bildirmiştir. Kadınların, deneyimlerini başkalarıyla paylaşmaya daha açık ve sosyal destek yoluyla üzüntülerine yardım bulma konusunda istekli olduğu görülmüştür.
Bennett & Vidal-Hall (2000)	İleri yaşlarda eş kaybı sonrasında yaşam tarzı, maneviyat ve sosyal katılımdaki değişiklikleri incelemek	Nitel Araştırma	Eşini kaybetmiş 60 yaş ve üzeri 20 kadın	Bireysel ve Odak Grup Görüşmeleri	Temalar: Beklentik/meyen ölüm, veda etmenin önemi, ölüm yeri; ve ölümün kendisinin duygusal etkisi
Costello & Kendrick (2000)	Ölümcül bir hastalık nedeniyle yakın zamanda eşini kaybeden kişilerin yaş deneyimlerini geriye dönük olarak incelemek	Nitel Araştırma Etnografi	Eşlerini hastalığın teşhisinden 10 gün – 3 ay sonra kaybeden, Yaş ortalaması 74 olan 12 yaşlı birey	Derinlemesine Görüşme	Katılımcıların suçluluk, üzüntü, umutsuzluk, öfke ve depresyon hissettikleri görülmüştür. Oluşturulan üç tema: · İzolasyon hissi · Yalnızlık ve depresyon hissi. · Algılanan içsel temsil ve merhumla olan diyalogun geliştirilmesi.

Bonanno ve diğ. (2002)	Bireylerin kronik yas ve psikolojik sağlamlılığın incelenmesi, prospektif bir çalışma.	Nitel Araştırma	Eşini kaybeden, 65 yaş üstü 205 kişi	Kayıp öncesi, kayıptan altı ay sonra ve 18 ay sonra Epidemiyolojik Çalışmalar Merkezi Depresyon Ölçeği Çiftler Uyum Ölçeği Kişilerarası Bağımlılık Ölçeği	Katılımcıların çoğu, bu beş örüntüde sınıflandırılmıştır: normal yas; kronik yas; psikolojik sağlamlılık; kronik depresyon; yas sırasında iyileşme Kronik yas, ölüm öncesi kişilerarası bağımlılıkla, psikolojik sağlamlılık ise ölümü kabullenme ve adil dünya inancı ile ilişkili bulunmuştur.
Hardin (2004)	Destek grubuna katılan dul bireylerin deneyimlerini anlamak	Nitel Araştırma/ Olgubilim	12 Kadın	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Katılımcıların, kayıp sonrası kendini çok yalnız hissettiği, onlar için her şeyin değiştiği, kimlik algılarının etkilendiği görülmüştür. Haftada iki kez bir araya gelen kadınların destek grubuna katılan bireylerin, grupla birlikte, anlaşılmiş hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak grupta yakın arkadaşlarını kaybettiği için katılan bir üye olduğunu, onun deneyimlerinin kendilerinininkinden farklı olduğunu vurgulamışlardır.
Lowe (2005)	Eşini kaybeden kadınların deneyimleri aracılığıyla eş kaybının anlamını ortaya koymak	Nitel Araştırma/ Olgubilim	Beş Kadın	Yapılandırılmamış Görüşme	Beş tema oluşturulmuştur: "Kayıplar"; "Ben kimim?"; "Anılarla Bağlı Kalmak"; "İlklele Yaşamak"; ve "Destek Sistemleri". Bekar bir ebeveyn olmanın zorlukları, kariyer gereksinimi, finansal ve yaşam tarzı değişikliklerine uyum sağlama ve yalnız bir yetişkin olarak hayata yeniden hazırlık kayıpla birlikte ortaya çıkan güçlüklerdir.
Rodger (2005)	Ani ve beklenmedik bir şekilde eşini kaybeden bireylerin deneyimlerini ortaya koymak	Nitel Araştırma/ Olgubilim	10 kadın beş erkek	Yapılandırılmamış Görüşme	Ani ve beklenmedik eş kaybı yaşayan bireylerin şok, inkar ve hiszlik yaşadığı, bazen yeme bozuklukları, artan alkol kullanımı görüldüğü veya reçeteli ilaçlara ihtiyaç duydukları görülmüştür.
Haase & Johnston (2012)	Eşini kaybetmiş genç bireylerin kayıp sonrası deneyimlerini ortaya koymak	Nitel Araştırma/ Olgubilim	Yaş ortalaması 33 olan, eşini kaybetmiş 11 kadın	Görüşme	Katılımcıların, yasin yaşam boyu devam edeceğini belirttiği görülmüştür. Yasin dışsallaştırılması sürecin karmaşıklığı ile başa çıkma ve anlama yeteneklerinde değerli bir role hizmet ediyor gibi görünmektedir. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden kimliğin yeniden tanımlanması, çift kimliğinin yeniden tanımlanması, yaratıcı anlam yaratma, sembollerini yeniden yapılandırma, bağı koruma ve umut temaları oluşturulmuştur.
Pai & Carr (2010)	Kişilik özelliklerinin ileri yaşlarda eş kaybı yaşayan bireylerin depresyon belirtilerine etkisini incelemek	Nitel Araştırma	Eşini kaybetmiş 319 birey	Görüşme Epidemiyolojik Çalışmalar Depresyon Ölçeği	Dul bireyler evli bireylere göre daha fazla depresyon belirtisi göstermiştir. Eş kaybı yaşayanların içinde dışa dönük ve deneyeime açıklık kişilik özelliğine sahip bireylerin daha az olumsuz etkilendiği görülmüştür. Ayrıca kişilik özelliklerinin koruyucu etkileri, ölümün beklendik olup olmamasına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Dışa dönüklük, yalnızca ölümün beklendik olduğunu belirten kişiler için depresyona karşı koruyucudur.
Baarsen ve diğ. (2002)	Yaşlı ve yakın zamanda eş kaybı yaşamış yetişkinlerin zaman içindeki kayıp sonrası uyumunu yalnızlık açısından incelemek (Boylamsal Çalışmalar)	Nitel Araştırma	Eşini kaybetmiş 99 kişi	Yalnızlık Ölçeği Sağlık durumu ölçeği	Çoğu yaşlı bireyin, partner ölümünden sonra yalnızlığa uyum sağlamak için iki buçuk yıldan daha uzun bir süreye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Dul eşlerin yaklaşık yüzde 30'u duygusal yalnızlık açısından kaybına uyum sağlamamıştır. Ayrıca yaşlı insanlar arasında genel sağlık, benlik saygısı ve sosyal davranış, eş kaybını takiben yaşadıkları duygusal ve sosyal yalnızlığın önemli belirleyicileri olarak bulunmuştur.
Pudrovska & Carr (2008)	50 ve 60'lı yaşların başındaki kişilerde eş kaybının ve boşanmanın depresif belirtiler ve alkol	Nitel Araştırma	5,873 kişi	Anket Epidemiyolojik Çalışmalar Depresyon Ölçeği	Dul kadın ve erkekler depresif belirtilerin artmış olduğunu bildirmekte ve bu etkiler kayıptan 2 yıl sonra devam etmektedir.

	kullanımına etkilerini ortaya koymak				
Jamadar, Melkeri & Holkar (2015)	Eş kaybı yaşayan bireylerin yaşam kalitelerini incelemek	Nitel Araştırma	200 kişi	Yaşam Kalitesi Ölçeği	Okuryazar, kırsalda yaşayan, 20-40 yaş arasında olan ve çalışan dul bireylerin daha iyi bir yaşam kalitesine sahip olduğu görülmüştür.
Öksüzler (2015)	Eşini kaybeden kadın ve erkeklerin depresyon düzeyleri ve travma sonrası gelişimlerinin incelenmesi	Nitel Araştırma	Huzurevinde yaşayan eşini kaybetmiş 65 yaş ve üstü 161 kişi	Eğitilmiş ve Eğitimsizler için Standardize Mini Mental Test Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Dini Baş Etme Tarzları Ölçeği Yaşlılar İçin Depresyon Ölçeği Travma Sonrası Gelişim Ölçeği	Eşini kaybeden kadın ve erkeklerin depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; travma sonrası gelişim ve alt boyutları açısından kadınların erkeklerden anlamlı olarak daha fazla gelişim rapor ettiği bulunmuştur. Bireyin kendi sağlığını daha olumsuz değerlendirmesi depresyon ve travma sonrası gelişimin 'hayat felsefesindeki değişim' alt boyutunda artışla ilişkili bulunmuştur. Daha düşük benlik saygısına sahip olma, olumsuz dini baş etmeyi daha fazla kullanmanın depresyon düzeyindeki artışı yordadığı; dini baş etmenin travma sonrası gelişim ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve olumlu dini baş etmenin travma sonrası gelişimi pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Sosyal destekteki artışın depresyon düzeyinde azalma ve travma sonrası gelişim düzeyinde artış ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.
Şirin (2016)	Eş kaybı yaşayan kadınların deneyimlerini belirlemek	Nitel Araştırma	En az iki yıl önce eşi vefat etmiş, en az bir tane on sekiz yaş altında çocuğu olan, İstanbul'da ikamet eden kırk beş yaş altındaki on genç kadın	Yarı yapılandırılmış görüşme	Eşi vefat etmiş kadınların hayatında hızla yoksullaşma, iş bulma zorlukları, baş etmeleri gereken yeni sorumluluklar, aileleri ve çevreleriyle olan ilişkilerinde değişimler ve toplumsal ayrımcılık şeklinde radikal değişimler olduğu sonuçlarına ulaşıldı. Okuryazar olmayan kadınlar için eğitim acil ihtiyaca dönüştüğü görülmüştür.
Aslan, Ergün, Duman, Bozdağ, Karataş, & Fakirulloğlu (2018)	Yaşlılık döneminde eş kaybının yaşlılar üzerindeki bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel etkilerinin, yaşlıların eş kaybıyla başa çıkma stratejilerinin ve gelecek beklentilerinin incelenmesi	Nitel Araştırma / Olgubilim	65 yaş üzeri beş kadın beş erkek	Yarı yapılandırılmış görüşme	"yaşlılarda eş kaybetmenin bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel etkileri", "eş kaybıyla baş etmede kullanılan stratejiler", "geleceğe ilişkin beklentiler", "eş kaybına ilişkin söylemler" ve "diğer ifadeler" olmak üzere beş tema belirlenmiştir.
Uzunkaya Seçen (2017)	"boşanma" ve "eş kaybı" bağlamında Türk toplumundaki dul kadın algısını ortaya koymak	Nitel Araştırma	25'i boşanan, 15'i eşi ölen toplam 40 kadın	Yarı yapılandırılmış görüşme	Kadınların deneyimleri, yaş, eğitim, ekonomik özgürlük, sosyo-kültürel düzey, yaşanılan çevre, aile desteği gibi çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Eşi vefat eden kadınlar dul kadın olmanın zorlukları arasında yalnızlık duygusunun yer aldığını, kendisini korumak için kısıtladığını, sosyal ortamlara girmeye çekindiklerini belirtmişlerdir.

Eş Kaybı Yaşayan Bireylerle Psikolojik Yardım Süreci

Vurgulanması gereken ilk husus, psikolojik yardım sunan psikolojik danışmanların kendilerinin kayıp, ölüm, yaşla ilgili deneyimlerinin, duyu ve düşüncelerinin farkında olmasının gereğidir. Psikolojik danışmanların kayıpla ilişkili duygusal, bilişsel ve somatik tepkilerin farkında olması gerekmektedir. Benzer şekilde danışanların deneyimlerini paylaşmalarına ilişkin olası engellerin de farkında olması beklenmektedir (Haase & Johnston, 2012)

Yas süreci ile ortaya çıkan duygularla ve problemlerle baş etmede zorluk yaşamaları ya da yas sürecinin uzun sürmesi durumunda bireyler profesyonel yardım almayı seçebilirler. Literatürde, yetişkinlere yönelik yas danışmanlığında, *normal yas tepkilerini açıklamak, kayıp yaşayan bireyin, kaybın gerçekliğini anlamasına yardım etmek, duygularını tanımlamasına ve yaşamasına yardım etmek, baş etme mekanizmalarını incelemek, ölen kişi olmadan hayatını sürdürmesi için yardım etmek ve yasa zaman tanımak* gibi temel unsurlar vurgulanmaktadır. Bu noktada yas tepkilerinin bireysel farklılık gösterebileceği de göz önünde bulundurulması gereken önemli bir husustur. Aynı zamanda yas sürecini etkileyen faktörlere ilişkin bilgi toplamak, bireyin öznel deneyimlerini incelemek gerekmektedir. Örneğin ruh sağlığı çalışanlarının beklenmedik, zamansız ölümlerin hayatta kalan birey için bir risk faktörü olduğunun farkında olmalıdır (Parkes, 1990). Benzer şekilde sosyal desteğin varlığı, yakın bağlara sahip olma yas sürecindeki tepkilerin önemli bir yordayıcısıdır (Fry, 2001) bu sebeple öncelikle, danışanın sosyal destek kaynaklarının incelenmesi psikolojik yardım sürecini şekillendirmede önemli bir adım olarak düşünülebilir. Bu noktada yalnızlık duygusuna odaklanmak kayıp yaşayan bireyin sosyal destek kaynaklarının varlığına ilişkin bilgi verici olacaktır (Lund, Caserta, & Dimond, 1993). Psikolojik danışmanların danışanların kayba ilişkin deneyimlerini paylaşmaları konusunda cesaretlendirici olması beklenmektedir bu amaçla sorular kullanılabilir (Haase & Johnston, 2012). Terapi, yas sürecini aksatacak duyguları keşfetme süreci olarak görülebilir (Golsworthy & Coyle, 1999).

Bowlby'e göre (1980, s. 85), kayıp yaşayan bireyler dört evreden geçmektedir: 1) birkaç saat ila bir hafta arasında süren hissizlik; 2) Birkaç ay ila birkaç yıl arasında süren özlem ve arama; 3) karışıklık ve umutsuzluk; 4) daha iyi ya da daha düşük bir derecede yeniden düzenleme. Bu evrelerde danışanların bilişsel ve duygusal ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Dolayısıyla danışanın hangi evrede psikolojik yardım almaya geldiği göz önünde bulundurulmalıdır. Psikolojik yardım sürecinde terapötik müdahaleler temelde, kayıp yaşayan danışana yeni bakış açıları kazandırma veya kaybı anlamlandırma konusunda destekleme amacına hizmet etmelidir. Bu noktada danışanın dini ve manevi faktörlerinin anlam oluşturma için potansiyel bir kaynak olarak dikkate alınması önerilmektedir (Golsworthy & Coyle, 1999).

Öte yandan Literatürde yeni kayıp yaşayan bireylerle çalışırken grup müdahalelerinin etkili olabileceği belirtilmektedir (Buell & Bevis, 1989; Rognlie, 1989). Grubun kolaylaştırıcılığının güvenli bir bağlanma figürü olarak işlevsel olacağı düşünülmektedir (Hardin, 2004). Aynı zamanda danışanların sosyal destek kaynaklarının varlığının belirlenmesi, duygusal ve sosyal yalnızlıklarının ele alınması önemsenmektedir (Lund ve diğ., 1993). Uygun sosyal destek kaynaklarından yardım isteme, yalnızlıkla baş edebilme konusunda grup müdahalelerinin danışanlar için kolaylaştırıcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmalar, eş kaybı sonrasında yaşanan güçlükler ve uyum sürecinin kayıp yaşayan bireyin yaş, cinsiyet, ölen kişi ile ilişkisi, destek kaynakları gibi pek çok faktörden etkilendiğini ve yas tepkilerinin bireyden bireye değişebildiğini ortaya koymaktadır. Eş kaybı yaşayan bireylerin, yeterli sosyal destek alabilmesi, işlevsel aile ilişkilerine ve sosyal rollere sahip olması bu zorlu sürece uyum sağlamalarına destek olmaktadır. Türkiye'de yürütülen bir araştırmada eş kaybı yaşayan yaşlıların en az başvurduğu destek kaynağının bir uzmandan destek alma olduğu görülmüştür. Bu durum ruh sağlığı çalışanları için oldukça çarpıcıdır. Dolayısıyla öncelikle eş kaybı yaşayan bireylerin psikolojik yardım alma deneyimlerinin incelenmesi gerekmektedir. Kültüre özgü yas süreci tepkileri de ortaya çıkabileceği için, orta yetişkinlikte ve yaşlılıkta eş kaybı yaşayan bireylerin karşılaştıkları güçlükleri, uyum süreçlerini kolaylaştıran faktörleri, ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Öte yandan yaşla çalışmada etkililiğini bu grupla da belirlemek amacıyla farklı terapi modelleri ile deneysel/ yarı deneysel araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Söz konusu uygulamalar için toplum ruh sağlığı merkezleri, okullar ve yerel yönetimleri ile işbirliği yapılması önerilmektedir. Eş kaybı yaşayan bireylere psikolojik yardım sunacak psikolojik danışmanların, bireyin koruyucu kaynaklarını dikkatle incelemesi, kültürel özellikleri ve toplumsal cinsiyet rollerinin kayıp yaşayan eş tarafından nasıl deneyimlendiğini göz önünde bulundurması önerilmektedir. Aynı zamanda uyum süreci süreye bağlı olarak zaman geçtikçe değişiklik gösterebilir. Dolayısıyla boylamsal araştırmaların yapılması yaşla baş etmede zamana bağlı değişimleri ortaya koymayı sağlayacaktır.

Kaynakça

Ahmadi, S. J., Kajbaf, M. B. ve Neshat Doost, H. T. (2012). Efficacy of trauma focused- cognitive-behaviour therapy on symptoms of post traumatic stress disorder (PTSD) in displaced war-exposed adolescents in Afghanistan: A comparison study of TF- CBT with psychological debriefing. *Int J Contemp Res Business*, 4(4), 1084-1089.

- Arun, Ö., & Karademir Arun, B. (2011). Türkiye’de yaşlı kadının en büyük sorunu: Dulluk. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(4), 1515-1527.
- Aslan, A. E., Ergün, N., Duman, B., Bozdağ, F., Karataş, S., & Fakirullahoğlu, A. M. (2018). Yaşlılarda eş kaybı, kayıp sonrası başa çıkma stratejileri ve gelecek beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 340-358.
- Ball, J. F. (1977). Widow’s grief: The impact of age and mode of death. *Omega*, 7(4), 307 - 333.
- Bennett, K. M. (1997). Widowhood in elderly women: The medium-and long-term effects on mental and physical health. *Mortality*, 2(2), 137-148.
- Bennett, K. M., & Vidal-Hall, S. (2000). Narratives of death: A qualitative study of widowhood in later life. *Ageing & Society*, 20(4), 413-428.
- Bildik, T. (2013). Ölüm, kayıp, yas ve patolojik yas. *Ege Tıp Dergisi*, 52(4), 223-229.
- Blanchard, G., Blanchard, E., & Becker, T. (1976). The young widow: Depressive symptomatology throughout the grief process. *Psychiatry*, 39, 394-399.
- Bonanno, G. A., Wortman, C. B., Lehman, D. R., Tweed, R. G., Haring, M., Sonnega, J., ... & Nesse, R. M. (2002). Resilience to loss and chronic grief: a prospective study from preloss to 18-months postloss. *Journal of personality and social psychology*, 83(5), 1150.
- Brown, E. J., Pearlman, M. Y. ve Goodman, R. F. (2004). Facing fears and sadness: Cognitive-behavioral therapy for childhood traumatic grief. *Harvard Review of Psychiatry*, 12(4), 187-198.
- Buell, J. S., & Bevis, J. (1989). Bereavement groups in the hospice program. *The Hospice Journal*, 5(1), 107-118.
- Chen, J. H., Bierhals, A. J., Prigerson, H. G., Kasl, S. V., Mazure, C. M., & Jacobs, S. (1999). Gender differences in the effects of bereavement-related psychological distress in health outcomes. *Psychological medicine*, 29(2), 367-380.
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P. ve Staron, V. R. (2006). A pilot study of modified cognitive-behavioral therapy for childhood traumatic grief (CBT-CTG). *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 45(12), 1465-1473.
- Costello, J., & Kendrick, K. (2000). Grief and older people: the making or breaking of emotional bonds following partner loss in later life. *Journal of Advanced Nursing*, 32(6), 1374-1382.
- Fry, P. S. (2001). The unique contribution of key existential factors to the prediction of psychological well-being of older adults following spousal loss. *The Gerontologist*, 41(1), 69-81.
- Golsworthy, R., & Coyle, A. (1999) Spiritual beliefs and the search for meaning among older adults following partner loss, *Mortality*, 4(1), 21-40, DOI: 10.1080/713685964
- Goodkin, K., Baldewicz, T. T., Blaney, N. T., Asthana, D., Kumar, M., Shapshak, P., et al. (2001). Physiological effects of bereavement and bereavement support group interventions. In M. S. Stoebe & R. O. Hansson (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (pp. 671-704). Washington, DC: American Psychological Association.
- Haase, T. J., & Johnston, N. (2012). Making meaning out of loss: A story and study of young widowhood. *Journal of Creativity in Mental Health*, 7(3), 204-221.
- Hardin, M. P. (2004). *Narratives of a grief experience: widows' perspectives on an ongoing grief support group* (Doctoral dissertation, Texas Tech University).
- Hansson, R. O., & Jr Hayslip, B. (2000). Widowhood in later life. *Miller (Eds.), Loss and trauma: General and close relationship perspectives*, (p. 345-357).
- Holden, K. C., Kim, J., & Novak, B. (2010). Psychological adjustment to widowhood: The role of income, wealth and time. Wisconsin–Madison: Society of Actuaries and University of Wisconsin–Madison.
- Ingham, C. F., Eccles, F. J., Armitage, J. R., & Murray, C. D. (2017). Same-sex partner bereavement in older women: an interpretative phenomenological analysis. *Aging & mental health*, 21(9), 917-925.
- Jamadar, C., Melkeri, S. P., & Holkar, A. (2015). Quality of life among widows. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 56-68
- Kanacki, L. S., Jones, P. S., & Galbraith, M. E. (1996). Social support and depression in widows and widowers. *Journal of gerontological nursing*, 22(2), 39-45.
- Kirschling, J. M., & McBride, A. B. (1989). Effects of age and sex on the experience of widowhood. *Western Journal of Nursing Research*, 11(2), 207-218.
- Lowe, M. E. (2005). *The lived experience of untimely spousal bereavement* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Saskatchewan. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.614.7026&rep=rep1&type=pdf> adresinden elde edildi.
- Lund, D. A., Caserta, M. S., & Dimond, M. F. (1993). The course of spousal bereavement in later life. *Handbook of bereavement: Theory, research, and intervention*, 240-254.

- Maddison, D., & Viola, A. (1968). The health of widows in the year following bereavement. *Journal of Psychosomatic Research*, 12 (4), 297- 306.
- Malkinson, R. (2009). *Bilişsel yas terapisi. Bir yakını kaybettikten sonra yaşamın anlamını yeniden yapılandırma.* (S.N. Akbaş, Çev.) Ankara: HYB Basım Yayın
- Öksüzler, B. (2015). *Eş kaybının yaşlı bireyler üzerindeki psikolojik etkileri: Kaynakların Korunması Kuramı kapsamında bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Pai, M., & Carr, D. (2010). Do personality traits moderate the effect of late-life spousal loss on psychological distress? *Journal of Health and Social Behavior*, 51, 183–199. doi:10.1177/0022146510368933
- Parkes, C. M. (1964). Effects of bereavement on physical and mental health—a study of the medical records of widows. *British Medical Journal*, 2(5404), 274-279
- Parkes, C. M. (1990). Risk factors in bereavement: implications for the prevention and treatment of pathologic grief. *Psychiatric Annals*, 20(6), 308-313.
- Parkes, C. M., & Brown, R. J. (1972). Health after bereavement: A controlled study of young Boston widows and widowers. *Psychosomatic Medicine*. 34(5), 449-461. <http://dx.doi.org/10.1097/00006842-197209000-00008>
- Pudrovskaya, T., & Carr, D. (2008). Psychological adjustment to divorce and widowhood in mid-and later life: Do coping strategies and personality protect against psychological distress?. *Advances in Life Course Research*, 13, 283-317.
- Rodger, M. L. (2005). Living beyond the unanticipated sudden death of a partner : A phenomenological study. (Doctoral Thesis). Edith Cowan University, Australia. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/647>
- Rognlie, C. (1989). Perceived short-and long-term effects of bereavement support group participation at the hospice of Petaluma. *The Hospice Journal*, 5(2), 39-53.
- Quigley, D. G., & Schatz, M. S. (1999). Men and women and their responses in spousal bereavement. *The Hospice Journal*, 14(2), 65-78.
- Stewart, M., Craig, D., MacPherson, K., & Alexander, S. (2001). Promoting positive affect and diminishing loneliness of widowed seniors through a support intervention. *Public health nursing*, 18(1), 54-63.
- Stroebe, W., & Stroebe, M. S. (1987). *Bereavement and health: The psychological and physical consequences of partner loss.* Cambridge University Press.
- Stubenbort, K., Donnelly, G. R. ve Cohen, J. A. (2001). Cognitive-behavioral group therapy for bereaved adults and children following an air disaster. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(4), 261-276.
- Şirin, M. (2016). *An analysis of widowhood and learning experiences of young widows.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul
- Şimşek, A. H. (2018). Kitap İncelemesi: Richard Gross: Yası anlamak. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 233-236.
- TÜİK (2018). *İstatistiklerle Yaşlılar, 2017. Haber Bülteni.* www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=24644 adresinden elde edildi.
- Uzunkaya Seçen, H. K. (2017). *Türkiye’de boşanma ve eş kaybı bağlamında dul kadın algısı* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Winter, L., Lawton, M. P., Casten, R. J., & Sando, R. L. (2000). The relationship between external events and affect states in older people. *The International Journal of Aging and Human Development*, 50(2), 85-96.
- van Baarsen, B., & Broese van Groenou, M. (2001). Partner loss in later life: Gender differences in coping shortly after bereavement. *Journal of Loss and Trauma*, 6(3), 243-262.
- van Baarsen, B., Van Duijn, M. A., Smit, J. H., Snijders, T. A., & Knipscheer, K. P. (2002). Patterns of adjustment to partner loss in old age: The widowhood adaptation longitudinal study. *Omega-Journal of Death and Dying*, 44(1), 5-36.
- Ylitalo, N., Valdimarsdóttir, U., Onelöv, E., Dickman, P. W., & Steineck, G. (2008). Guilt after the loss of a husband to cancer: Is there a relation with the health care provided?. *Acta Oncologica*, 47(5), 870-878.
- Zara, A. (2011). *Kayıplar, yas tepkileri ve yas süreci.* <http://www.aytenzara.com/wpcontent/uploads/2012/02/Kay%C4%B1plar-Yas-Tepkileri-ve-Yas-S%C3%BCreci.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Zisook, S., & Schuchter, S. R. (1991). Early psychological reaction to the stress of widowhood. *Psychiatry*, 54, 320-333.

Zorbalık Önleme Okul Programlarına Eleştirel Bir Bakış

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri

Çankırı Karatekin Üniversitesi, sezoya@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yeşim Özbek

Çankırı Karatekin Üniversitesi, ozacik@yahoo.com

Öğr. Görevlisi Ayşegül Şahin

Çankırı Karatekin Üniversitesi, aysrpd@gmail.com

Özet

Okullardaki akran zorbalığının sebepleri ve etkileri konusunda kapsamlı ilk araştırmalar, 1970'lerde Olweus tarafından yapılmaya başlamıştır. Günümüzde de halen kabul gören tanımıyla zorbalık; bir kişinin, diğer bir kişi veya kişiler tarafından kasıtlı, tekrarlı ve en azından bir süre devam eden olumsuz davranışlarla karşı karşıya bırakılması durumudur. Akran zorbalığı ve zorbalığı önleyici programlar dünyada uzun süredir tartışılıyor olmasına rağmen, Türkiye'de son yıllarda önem kazanmaya başlayan bir konudur. Araştırmalar öğrencilerin yarısına yakınının en az ayda bir defa zorbalığa maruz kaldıklarını ortaya koymaktadır. Önleyici programlarla, akran zorbalığının ve mağduriyetin erken yaşlarda azaltılabileceğini kanıtlayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Finlandiya, Norveç ve Amerika başta olmak üzere birçok ülkede devlet okullarında zorbalığı önlemek için çeşitli programlar uygulanmaktadır. Türkiye'de zorbalığı önlemek için bazı girişimler olmasına rağmen, alan yazında ilkökul öğrencilerine yönelik etkili bir eylem planına ve önleyici programa rastlanmamıştır. Eğitimcilerin zorbalık önleme programlarının etkisini fark etmeleri, bu konuda adım atmalarını teşvik edebilir. Bu çalışmanın amacı alan yazında geçen önemli zorbalığı önleme programlarının eleştirel bir analizini yapmak ve başarılı programların özelliklerini tespit etmektir.

Anahtar Sözcükler: Akran zorbalığı, zorbalığı önleyici programlar, çatışma çözümü.

Abstract

Comprehensive early research into the causes and effects of peer bullying in schools began in the 1970s by Olweus. Today, bullying is still defined as a person is exposed to deliberate, repetitive, and at least for some time negative behavior by another person or persons. Although bullying and bullying prevention programs has long been debated in the world, the issue began to gain importance in recent years in Turkey. Research reveals that nearly half of the students have been bullied at least once a month. There are many studies proving that peer bullying and victimization can be reduced at an early age through preventive programs. In many countries, especially in Finland, Norway and the United States, various programs are implemented to prevent bullying in public schools. Despite some initiatives to prevent bullying in Turkey, no study was seen in the literature on an effective preventive action plans and programs for elementary school students. Recognizing the impact of bullying prevention programs can encourage educators to take steps. The aim of this study is to make a critical analysis of the major bullying prevention programs in the literature and to determine the characteristics of successful programs

Keywords: Peer bullying, bullying prevention programs, conflict resolution.

Giriş

Zorbalık, gücün sistematik bir şekilde kötüye kullanılmasıdır ve üç temel özellik ile tanımlanabilir: tekrarlar, zarar verme niyeti ve zorba ile mağdur arasında eşit olmayan bir güç (Woods & Wolke, 2004). Okullardaki akran zorbalığı konusunda kapsamlı ilk araştırmalar, Olweus tarafından 1970'lerde yapılmaya başlamıştır. Olweus'a (1995) göre bir öğrencinin zorbalığa uğraması veya kurban olması bir veya birden fazla öğrenci tarafından sürekli ve uzun süreli olumsuz eylemlere maruz kalmasıdır. Zorbalık ilişkisel, sözel veya fiziksel davranışları içerebilir. Bunun yanı sıra çevrimiçi saldırgan davranışların siber zorbalık olduğu tanımlanmıştır. Olumsuz eylemler; fiziksel temas, kelimeler, yüzünü değişik şekillere sokmak ve kasıtlı olarak gruptan dışlamak olabilir. Bu olumsuz eylemlere maruz kalan öğrenciler kendilerini savunmakta zorlanırlar.

Zorbalık konusundaki istatistikler dünyanın dört bir yanındaki eğitim politikacılarını zorbalık konusunda daha fazla endişelendirmeye başlamıştır (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan 2004; Rigby, 2007; Rivara & Le

Menestrel, 2016). Son yıllarda yapılan geniş ölçekli uluslararası çalışmalar (TIMSS, 2015) akran zorbalığının Türkiye'de özellikle ilkököl çocukları arasında yadsınamayacak bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmalar, zorbalığa maruz kalmanın çocuğun psikolojik, sosyal, ruhsal ve duygusal gelişiminde önemli sorunlara neden olduğunu ortaya koymuştur (Ladd, Kochenfender ve Coleman: 1997, Egan ve Perry, 1998; Alikeşifoğlu ve Ercan, 2007). Klomek ve arkadaşları (2009) araştırmalarında zorbalığa sık maruz kalan öğrencilerin zorbalığa uğramamış öğrencilerle kıyaslandığında daha yüksek depresyon, intihar düşüncesi ve intihar girişimi gösterdiklerini bulmuşlardır.

Önleyici programlarla, akran zorbalığının ve mağduriyetin erken yaşlarda azaltılabileceğini kanıtlayan pek çok çalışma bulunmaktadır. Finlandiya, Norveç ve Amerika başta olmak üzere birçok ülkede devlet okullarında zorbalığı önlemek için çeşitli programlar uygulanmaktadır. Akran zorbalığı ve zorbalığı önleyici programlar dünyada uzun süredir tartışılıyor olmasına rağmen, Türkiye'de son yıllarda önem kazanmaya başlayan bir konudur.

Bu çalışmanın amacı, alan yazında geçen zorbalığı önleme programlarının eleştirel bir analizini yaparak, başarılı programların özelliklerini vurgulamaktır. Bu amaç doğrultusunda, alan yazında geçen, zorbalığı önleme ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Akran zorbalığını engellemede başarılı olduğu kabul edilen programların benzer ve farklı yanları, programın uygulandığı ortam, öğretmen, öğrenci ve velilerin özellikleri, okulun büyüklüğü gibi değişkenler de göz önünde bulundurularak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma, Türk kültürüne uyumlu zorbalığı önleyici programların geliştirilmesi ve başarıyla yürütülebilmesi açısından önemlidir. Özellikle, bizim kültürümüze yakın ülkelerin zorbalığa yönelik müdahale programları ülkemizdeki uygulamalar için önemli bir veri kaynağı olurken, diğer ülkelerin bu konudaki tecrübeleri de genel anlamda zorbalıkla mücadelede hangi yöntemlerin etkili olduğunu görmemizi sağlayacaktır.

Dünya'da ve Türkiye'de Akran Zorbalığı İstatistikleri

Amerika'da öğrencilerin %44.6'sının zorbalığa en az bir kez maruz kaldığını bulunmuştur (Haynie ve diğ., 2001). Avustralya'da yapılan bir araştırmada 10 çocuktan birinin zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür (Rigby and Slee, 1991). Pereira ve diğerleri (2004) Portekiz'de öğrencilerin %20'sinin en az 3 kere zorbalığa maruz kaldığını ve %16'sının ise en az 3 kere zorbalık yaptığını bulmuşlardır.

Okulda zorbalığa uğradığını bildiren öğrencilerin %33'ü, okul yılı boyunca ayda en az bir veya iki kez zorbalığa maruz kaldığını belirtmektedir. Zorbalık olduğunu bildiren öğrencilerin %13'ü, isim takıldığını veya hakaret edildiğini, alay edildiğini; %12'si söylentilere/dedikodulara konu olduğunu; %5 itildiğini, sürüldüğünü, çelme takıldığını veya tükürüldüğünü ve %5'i yapılan etkinliklerden bilerek dışlandığını belirtmiştir (National Center for Educational Statistics, 2016).

ABD'de 12-18 yaş arasındaki öğrencilerin zorbalığa katılım oranlarını (hem zorba hem mağdur olarak) inceleyen bir meta analiz çalışması, geleneksel zorbalık katılımının ortalama %35 ve siber zorbalık katılımının %15 oranında olduğunu ortaya koymuştur (Modecki ve diğ., 2014).

Akran zorbalığı, Avustralya'da da önemli bir konudur. 8-14 yaşları arasındaki 20.832 Avustralyalı öğrenciyi kapsayan bir araştırma, 4 öğrenciden 1'inin birkaç haftada bir ya da daha fazla zorbalığa maruz kaldığını ve en yüksek sıklık oranlarının 10-11 yaş aralığında rapor edildiğini vurgulamıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan 14-25 yaşındaki öğrencilerden %23'ü son 12 ay içinde zorbalık yaşamıştır (Cross ve diğ., 2009).

Hollanda'da da benzer bir tablo görülmektedir. Hollanda'da, 9-11 yaş çocuklarının %16'sı zorbalığa maruz kalırken, %6'sı zorbalık yapmaktadır. İlkokullardaki çocukların yaklaşık %11'i zorbalığa maruz kaldığını, %25'i ara sıra (birkaç ay içinde birkaç kez) zorbalığa maruz kaldığını ve ortaokulda ise %5'i haftada bir kereden fazla zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Söz konusu siber zorbalık olduğunda bu oranın arttığı dikkati çekmektedir. Çocukların ve gençlerin %17-23'ü düzenli olarak, %30-35'i ise ayda bir kez siber zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Avrupa düzeyinde Hollandalı çocuklar Türkiye, Yunanistan ve Romanya'dan daha az, ancak Çek Cumhuriyeti, İspanya ve İngiltere'deki çocuklardan daha fazla zorbalığa maruz kalmaktadır (Bakema, 2010).

Türkiye'de akran zorbalığına yönelik çalışmalar 2001'den beri yapılmaktadır (Atik, 2011). Kepenekçi ve Çınkır (2006) 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Ankara'daki 5 devlet lisesinden seçilen 692 öğrenci üzerinde zorbalığın farklı yönlerini incelemişlerdir. Araştırma öğrencilerin %33,5'inin sözel, %35,5'inin fiziksel, %28,3'ünün duygusal, %15,6'sının da cinsel zorbalığa maruz kaldığını göstermiştir.

Genç Hayat Vakfı'nın Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı Araştırmasında (2015) 11 lise türünden seçilen 50 lisedeki 9. sınıf öğrencisi (N=1714), öğretmen (N=173) ve okul yöneticisinin (N=42) katılımıyla toplumsal bir sorun olan şiddet konusu İstanbul örneğinde incelenmiştir. Raporda gençlerin %50,1'ine lakap takıldığı, %41,2'inin kötü şakalara maruz kaldığı; %31,7'sinin alay edildiği. %7,6'sının saldırıya uğradığı ya da dövüldüğü belirtilmiştir.

Gençlerin %57,4'ü bir başkasına lakap takıldığına, %52,9'u alay edildiğine, %47,4'ü kötü şakalar yapıldığına, %23,9'u itilme, dayak ve tokat atıldığına, %22,8'i ise saldırı ve dayağa şahit olduklarını belirtmişlerdir.

Arslan ve arkadaşları (2012) 5., 7. ve 9. sınıflardan seçilen 1.315 öğrenciyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin % 20'sinin zorbalık döngüsüne dâhil olduğunu (% 5 zorba, % 8 mağdur ve % 7 izleyici olarak) bulmuşlardır. Zorbaların okul memnuniyetinde ve okula devam düzeylerinde azalma gösterdiği belirtilmiştir. Ayrıca, mağdur ya da izleyici olmanın, çok çeşitli fiziksel ve psikolojik sağlık semptomları yaşama riskinin önemli derecede artmasına neden olduğu da vurgulanmıştır.

Yöntem

Araştırma literatür taramasına dayanmaktadır. Zorbalığı önlemede kullanılan programlar okul temelli programlar, akran aracılığıyla müdahale ve grup müdahaleleri olarak üç ayrı grupta incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, zorbalığı önleme ile ilgili araştırmalar incelenmiş, akran zorbalığını engellemede başarılı olduğu kabul edilen programların benzer ve farklı yanları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Programlar incelenirken, programın uygulandığı ortam, öğretmen, öğrenci ve velilerin özellikleri, okulun büyüklüğü gibi değişkenler göz önünde tutulmuştur.

Zorbalığa Müdahale Programlarının Etkilerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edeceği, öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde gerçekleştirecekleri güvenli ve pozitif bir okul iklimi oluşturmak için zorbalığı önleme ve zorbalıkla baş etme uygulamaları çok önemlidir. Yapılan birçok meta-analiz çalışmasında da araştırmacılar akran zorbalığını önleyici programlarının akran zorbalığını azaltmada etkili olduğunu vurgulamışlardır (Hall, 2017; Ttofi & Farrington, 2011). Zorbalığı önlemede kullanılan programları okul temelli programlar, akran aracılığıyla müdahale ve grup müdahaleleri olarak ele alabiliriz. Bu bölümde zorbalığı önlemede kullanılan programlar ve bu konuda yapılan çalışmalar gözden geçirilecektir.

Okul Temelli Müdahaleler

Okul temelli programlardan özellikle ikisi yaygın olarak kullanılmaktadır: Olweus Akran Zorbalığını Önleme Programı (OBPP) ve KiVa'dır. Olweus Akran Zorbalığı Önleme Programı uzun vadeli değişim üzerinde odaklanan bireysel ve grup bileşenleri içeren kapsamlı bir yaklaşıma sahiptir. Programın amacı güvenli ve pozitif bir okul iklimi oluşturarak zorbalıkla ilgili sorunları önlemek ve azaltmaktır. Bu program Amerika Birleşik Devletleri'nde binlerce okulda ve dünya çapında da birçok ülkede uygulanmaktadır (<https://olweus.sites.clemson.edu>). KiVa araştırma temelli zorbalık karşıtı programda ise özellikle izleyicilerin önemine vurgu yapılmaktadır (www.kivaprogram.net). KiVa programı diğer zorbalık karşıtı programlar ile benzer özelliklere sahip olmakla birlikte onlardan farklılaşan unsurlara da sahiptir. Bunlardan ilki program kapsamında öğrencilere, öğretmenlere ve ebeveynlere geniş kapsamlı somut materyaller içermesi ve öğrencilere gerçekleştirilecek birçok etkinlik sunmasıdır. İkincisi, İnternet ve Sanal Öğrenme ortamlarını kullanması. Üçüncüsü ise izleyici veya zorbalığa tanıklık edenlere odaklanmasıdır (www.unesco.org).

Olweus Akran Zorbalığını Önleme Programı okul düzeyinde, grup düzeyinde ve bireysel düzeyde olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Programın ana hedefi okul ortamında ve dışında zorba-kurban sorunlarını mümkün olduğunca azaltmak ve yeni zorba-kurban problemlerinin oluşmasını önlemektir (Olweus, 1993). Programın etkililiğine ilişkin yapılan çalışma yaklaşık 2500 öğrenci verisine dayandırılmıştır. Çalışma yarı deneysel düzenekle hazırlanmıştır. Çalışılan dönemde zorba-kurban sorunlarında önemli ölçüde azalmalar olmuş, okuldaki genel anti sosyal davranışlarda da azalma görülmüş ve sınıfın sosyal ortamında çeşitli yönleriyle belirgin bir iyileşme sağlanmıştır (daha olumlu sosyal ilişkiler, okula karşı olumlu tutum gibi). Program ayrıca yeni kurbanların sayısını azaltmada da birincil önleyici etkiye sahip olmuştur (Olweus, 1995).

KiVa; zorbalıkların önlenmesi ve zorbalık vakalarının etkili bir şekilde ele alınması için geliştirilen yenilikçi, araştırmaya ve kanıta dayalı ve çeşitli yaş gruplarını hedefleyen, öğrenci, öğretmen ve ebeveynler için birçok materyale (öğretmen el kitapları, videolar, çevrimiçi oyunlar, posterler ve anketler gibi) sahip olan bir müdahale programıdır. Program evrensel olup Finlandiya dışında İtalya ve Hollanda gibi ülkelerde de değerlendirilmektedir. KiVa'nın etkililiği 4., 5. ve 6. sınıf düzeyinde 78 okulda ve 5.651 öğrenci üzerinde (39 müdahale ve 39 kontrol grubu) incelenmiştir. Bulgular, zorbalığın her şekli üzerinde programın olumlu etkilere sahip olduğunu göstermiştir. 9 aylık müdahaleden sonra kontrol okulundaki öğrencilerin, müdahale okullarındaki öğrencilere göre zorba olma ihtimalininin 1.32- 1.94 katı daha fazla olduğu bulunmuştur (Salmivalli, Karna and Poskiparta, 2011). Vreeman ve Carroll (2007) zorbalık davranışının çok sayıda disiplini dayalı ve tüm okulu kapsayan müdahalelerle azaltılabileceğini belirtmiştir.

OBPP ve KiVa'ya ek olarak iki başarı vaat eden programı NoTrap! ve ViSC'i unutmamak gerekir. ViSC ve NoTrap! Okul, sınıf ve bireysel düzeydeki önlemlerden oluşan ViSC sosyo-ekolojik bir anti-zorbalık programıdır. Akran zorbalığının sıklığı okul geçişlerinde arttığı ve ergenlik öncesi en yüksek seviyede olduğu için programı

ortaokullar için tasarlanmıştır. Programın uygulanması bir yıl sürmekte bütüncül bir yaklaşımla agresif davranışları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Program sadece öğrencilerin davranışlarını değiştirmeyi amaçlamaz aynı zamanda öğretmenler arasındaki bilgi ve yeterlikleri geliştirerek bütün okulda bir dönüşüm sağlamaktır (Doğan ve diğ., 2017).

NoTrap!(bir tuzağa düşmemeliyiz) İtalyan liselerinde geliştirilen bir web tabanlı zorbalıkla mücadele programıdır. Programda zorbalıkla mücadele öğrencilerin bir web sitesinin geliştirilmesine aktif olarak katılmasıyla ve bir grup öğrencinin akran eğitimcisi rolünü üstlenmesiyle yürütülmektedir. Akran eğitimcileri çevrimiçi zorbalıkla mücadele forumlarının moderatörlüğünü üstlenir ve atölye çalışmaları yaparak zorbalık konusundaki temel sorunları vurgular (Menesini ve diğ., 2012).

Ttofi ve Farrington (2011) zorbalık karşıtı programların okullardaki etkinliğinin sistematik bir incelemesini ve meta-analizini yapmışlardır. Araştırma 1983'ten Mayıs 2009'un sonuna kadar toplam 35 dergi ve 18 elektronik veri tabanında randomized deneysel modeller, zorbalık öncesi ve sonrası önlemler ile müdahale kontrolleri, diğer müdahale kontrolleri karşılaştırması ve yaş kohort tasarımları ile yapılmış yayınlanmış ve yayınlanmamış çalışmaları kapsamıştır. Zorbalık önleme ile ilgili bulunan toplam 622 rapordan 89'u (53 farklı program değerlendirmesini tarif eden) meta analize dâhil edilmiştir. 53 farklı program değerlendirmesinden ancak 44'ü için etki büyüklüğü hesaplanabilmiştir. Ttofi ve Farrington 'un yaptığı meta-analiz, genel olarak okula dayalı zorbalık önleme programlarının etkili olduğunu göstermiştir (zorbalık davranışlarında azalma % 20–23, mağduriyet davranışlarında azalma % 17–20). 44 program incelenerek zorbalık ve mağduriyette azalmaya neden olan program elemanları ve müdahale bileşenleri belirlenmiştir. Ebeveyn toplantıları, katı disiplin yöntemleri ve geliştirilmiş oyun alanı denetimi gibi programları içeren yoğun programların daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Ttofi ve Farrington akranlarla yapılan müdahale programlarının kurban olma riskini arttırdığını bulmuştur.

Polanin ve arkadaşları (2012) meta-analiz çalışmalarıyla zorbalığa müdahale programlarının izleyicilerin zorbalık durumlarındaki davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. 12.874 öğrenciyi kapsayan ve 12 okul temelli programdan elde edilen kanıtlar, müdahale programlarının genel olarak başarılı olduğunu göstermiştir. Çalışma, müdahale programlarının izleyicilerde destekleyici müdahaleyi hem pratik hem de istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde arttırdığını göstermiştir. Polanin ve arkadaşları, araştırmacıların ve okul yöneticilerinin, zorbalık önleme programlarına ek olarak, izleyici müdahalesi davranışına odaklanan programları uygulamayı düşünceleri gerektiğini vurgulamıştır.

Lee ve arkadaşları (2015) okul tabanlı zorbalık müdahale programlarının meta analizini yapmışlardır. 13 çalışma dâhil edilmiş ve öğrenci notu, program süresi ve program stratejisine göre farklılıkları incelemek için alt grup analizleri yapılmıştır. Bu analizler okul temelli zorbalıkla mücadele programlarının mağduriyet üzerinde küçük ve orta derecede bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Duygusal kontrol eğitimi, akran danışmanlığı veya zorbalık konusunda bir okul politikası oluşturulmasını içeren çalışmaların, içermeyen çalışmalara göre kurban olma durumu üzerine etki gücünün daha fazla olduğu bulunmuştur.

Gaffney, Farrington ve Ttofi (2019) okul temelli zorbalığı önleme programlarının kapsamlı bir sistematik meta-analizini yapmışlardır. Araştırmanın amacı küresel olarak zorbalığı önleme programlarının ve belirli zorbalık karşıtı programların etkililiklerini araştırmaktır. Meta analiz 100 bağımsız değerlendirmeyi içermiş ve genel olarak, programların okul zorbalık vakalarında ve mağduriyetin azaltılmasında etkili olduğu sonucu bulunmuştur. Meta analize 12 ülke (örneğin, İtalya, Norveç, ABD, İngiltere), üç bölge (Avrupa, Kuzey Amerika ve İskandinavya) ve dört zorbalık karşıtı program (KiVa, NoTrap!, OBPP ve ViSC) dâhil edilmiştir. Müdahale programlarının etkisi incelendiğinde zorbalık olaylarında azalma bakımından en etkili olduğu ülkeler sırasıyla Yunanistan, İspanya ve Norveç bulunmuştur, müdahale programlarının zorbalık mağduriyetini azaltmada en etkili oldu ülkeler ise sırasıyla İtalya, İspanya ve Norveç'tir. Bölgelere göre müdahale programlarının etkisi incelendiğinde ise Kuzey Amerika zorbalık vakalarının azaltılmasında İskandinavya ise zorbalık mağduriyetinin azaltılmasında en başarılı olarak öne çıkmıştır. Araştırma "Olweus Zorbalık Önleme Programının" en büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermekle birlikte, "NoTrap!" programının zorbalık mağduriyetini azaltmada en etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Doğan ve arkadaşları (2017) ilk kanıt dayalı anti-zorbalık programı olan ViSC'i Türkiye'de uygulamışlardır. Yarı deneysel-boylamsal kontrol grup modeli yardımıyla 6 okulda ve 26 sınıfta programın farklı zorbalık ve mağduriyet durumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 5. Sınıf düzeyinde toplam 642 öğrenci (227'si okul ve sınıf düzeyinde, 201'i okul düzeyinde, 214'ü kontrol grubunda) katılmıştır. Müdahalenin etkisi okul - sınıf düzeyi ve okul düzeyi olmak üzere iki aşamada çok düzeyli büyüme modelleri ile incelenmiştir. İki müdahale grubunda da zorbalık ve mağduriyet, ön test ve son test arasında kontrol grubuna kıyasla artmış, ancak son test ile izleme testi arasında azalma göstermişlerdir. Bu da programın uzun vadede etkisine önemli bir işaretidir.

Okul temelli programlara baktığımızda zorba, mağdur ve izleyiciler üzerinde etkili programlar oluşturmak için çok sayıda disipline dayalı ve tüm okulu kapsayan müdahaleler gerektiği görülmektedir. Okulun zorbalık ortamı dikkate alınarak okulun işleyişinin içinde yer alan herkesin program içerisinde yer alması programın etkililiğine

katkı sağlamaktadır. Okul temelli programlarda ebeveyn toplantıları, katı disiplin yöntemleri, oyun alanı denetimi (Ttofi ve Farrington, 2011), duygusal kontrol eğitimi, akran danışmanlığı, zorbalıkla ilgili okul politikası (Lee ve ark., 2015) ve izleyicileri de kapsayan (Polanin ve ark., 2012) programların daha etkili olduğu vurgulanmaktadır. KiVa da olduğu gibi öğrenci, öğretmen ve ebeveynlere yönelik değişik materyallerin kullanılması da sürecin işleyişini daha kolaylaştırmakta ve ilgiyi artırmaktadır.

Akran Aracılığıyla Müdahaleler

Öğrenci güvenliğini, duygusal sağlığını ve refahını iyileştirme potansiyeli olan zorbalık karşıtı müdahale programlarından okullarda akran destek programları oldukça popülerdir (Cowie ve arkadaşları, 2004). Bir bireyin gruptaki tipik davranışını değiştirmesine yardım edecekse, sadece bireyi motive etmek ve ona gerekli becerileri vermek yeterli değildir. Aynı zamanda diğer grup üyelerinin de değişime izin vermelerini, hatta bu değişikliği teşvik etmelerini sağlamalıyız. Tüm akran grubunu hedef alan ve akranları değişim kolaylaştırıcıları olarak kullanan müdahale yöntemleri giderek daha popüler hale gelmektedir (Salmivalli, 1999). Avustralya, Kanada, Finlandiya, İtalya, Japonya, Yeni Zelanda, İspanya ve Amerika hâlihazırda akran destek programları uygulayan ülkelerden bazılarıdır (Peterson & Rigby, 1999; Pepler, Craig ve Roberts, 1995; Salmivalli, 2001; Menesini, Codecasa, Benelli ve Cowie, 2003; Sullivan, 2000; Sanders & Phye, 2004).

Öğretmenler ve idareciler ne kadar titiz olursa olsun, okuldaki yetişkinlerin burunlarının dibinde zorbalık yapmak kolaydır. Tuvaletlerde, koridorlarda ve sosyal medyada, genellikle öğrencilerin etrafındaki tek polis kendileridir. Bu nedenle Princeton, Rutgers ve Yale üniversitelerindeki araştırmacılar, sınıf arkadaşlarının zorbalıkla ilgili tutumlarını değiştirmeleri en muhtemel olan öğrencileri bulmak için ortaokulların sosyal ağlarını analiz etmişlerdir. Araştırmacılar zorbalığın genellikle birkaç kötü öğrenciden değil, okulun genel kültüründeki öğrencilerin çoğunluğundan kaynaklandığını tespit etmişler. Araştırmacılar, sadece en popüler öğrencileri ya da öğretmenlerin lider olarak gördüğü öğrencileri değil, okuldaki farklı akran gruplarındaki en etkili öğrencileri tanımlamak için her okuldaki öğrenci arkadaşlık ağ haritaları oluşturmak için verileri kullanmışlardır (Paluck, Shepherd & Aronow, 2016).

Günay ve Can (2018) zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının etkililiğini incelemişler. Araştırmanın örneklemini çalışma grubunda 58 kişi, kontrol grubunda ise 42 öğrenci olmak üzere toplam 100 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki 58 öğrencinin 42'si deney grubunda 16'sı ise akran yardımcısı grubunda yer almıştır. Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu akran destek programının zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Menesini, Nocentini ve Palladino (2012) akran temelli zorbalığa müdahale programlarının etkililiğini incelemişlerdir İtalya'da ortaöğretim okullarında zorbalık ve siber zorbalıkla mücadele projesi kapsamında iki çalışma yapılmıştır. 386 kişiyi kapsayan ve çoğu erkek akran eğitimcilerin olduğu ilk çalışmanın birinci aşamasında siber zorbalık oranlarında önemli bir düşüş bulunmuştur. 375 kişinin katıldığı ikinci çalışmada akran modeli geliştirilmiş ve birçok grup için zorbalık, kurban ve siber zorbalık oranlarında düşüş görülmüştür. Sonuçlar akran eğitimcilerin bir değişim aracı olarak rol oynayabileceklerini göstermiştir.

Salmivalli (2001) akran liderliğindeki zorbalığa müdahale programının okul zorbalığına etkisini Güney Finlandiya'daki üst düzey kapsamlı bir okulda incelemiştir. Sekiz akran danışmanı tarafından yürütülen çalışma yedinci ve sekizinci sınıflarda gerçekleştirilmiş ve toplam katılımcı sayısı 196'dır (89 kız ve 107 erkek). Müdahale programı sırasında bir hafta boyunca okulda ve her bir sınıfta bir dizi etkinlik gerçekleştirilmiştir. Program boyunca akran danışmanları akran zorbalığında her bireyin sorumluluğunu ve okulda ya da sınıfta zorbalığın ortaya çıkma potansiyellerindeki etkilerini vurgulamışlardır. Araştırma programının özellikle kızlar arasında etkili olduğunu göstermiştir. Kızların zorbalık davranışlarında azalma, öğrencilerin kendi sınıflarındaki zorbalık problemlerini etkileme isteklerinde bir artış ve zorbalık davranışlarını reddeden tutumlarla açıklanmıştır. Erkekler arasında ise öğrencilerin rapor ettikleri zorbalığa ilişkin hafif bir azalma olduğu ancak bunun yanında zorbalık yanlısı davranışlarda bir artış oldu görülmüştür. Müdahale öncesinde zorbalığa maruz kaldığını belirten çoğu öğrenci programdan memnun kaldığını ve yararlı bulduğunu belirtmiştir.

Akran aracılığıyla müdahale hakkında yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Menesini ve arkadaşları (2012) ve Günay ve Can'ın çalışmalarında akranların zorbalığı önlemede etkili olabileceği sonucuna ulaşılrken, Salmivalli (2001) çalışmasında ise erkek öğrencilerin rapor ettiği zorbalık azalırken zorbalık yanlısı davranışlarında bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca, Ttofi ve Farrington (2011) akranlarla yapılan müdahale programlarının kurban olma riskini arttırdığını bulmuştur.

Grup Müdahaleleri

Grup müdahalelerine tüm okul yaklaşımını ve akran aracılığıyla yapılan müdahaleleri kapsamayan uygulamaları girmektedir Bu kapsamda öğrenci (zorba, mağdur, izleyici) öğretmen, ebeveyn ve okul personeline yönelik olarak yapılabilecek grup çalışmaları incelenecektir. Bunlar grupla psikolojik danışma, psikodrama veya bibliyoterapi yöntemlerinin daha küçük bir gruba uygulandığı çalışmalardır.

Burkhart, Knox and Brockmyer (2013) araştırmalarında, ebeveynlerin çocuklarda davranış problemlerinin gelişimi ve sürdürülmesinde kritik bir rol oynadığı belirtmektedir. Bu çalışma ebeveyn özellikleri (düşmanlık, depresyon ve genel ebeveynlik becerileri) ile çocuk zorbalığı arasındaki ilişkiyi ve Amerikan Psikoloji Derneği'nin ACT Çocukları Koruma Programının, erken çocukluk dönemi zorbalığını azaltma üzerindeki etkilerini incelemektedir. ACT-RSK programı, küçük çocukların ebeveynleri için birincil aile içi şiddet ve çocuk fiziksel istismarı önleme programıdır. Bu ebeveynlerin yirmi beşi şiddet içermeyen disiplin, çocuk gelişimi, öfke yönetimi, sosyal problem çözme becerileri, şiddet içerikli medyanın çocuklar üzerindeki etkileri ve çocukların şiddete maruz kalmasına karşı korunma yöntemleri dâhil olmak üzere etkili bir şekilde eğitim almışlardır. Sonuçlar, ebeveynleri ACT-RSK programını tamamlayan çocuklarda zorbalık oranının azaldığını göstermiştir. Ayrıca, değerlendirilen ebeveyn özelliklerinden, kişisel düşmanlık, çocuk zorbalığına yönelik tek önemli ebeveyn belirleyicisidir. Bulgular zorbalığın önlenmesinde bu kısa müdahalenin etkililiğini göstermektedir.

Freeman (2014) çocuk edebiyatındaki zorbalık temalarına, nitel ve nicel verilere dayanarak 4-6 yaş grubundaki çocuklara zorbalığı önlemede resimli çocuk kitaplarını kullanmıştır. Araştırmaya 3 çocuk merkezinden toplam 30 öğrenci katılmıştır. Katılımcılardan 6'sı 4, 21'i 5, 3'ü de 6 yaşında olup, 18'i kız ve 12'si erkekti. Zorbalık temalı resimli kitapların okunmasıyla ve karakter eğitimi etkinlikleriyle, okul öncesi çocukların zorbalık özellikleri ve stratejilerini daha iyi kavrayarak zorbalık davranışlarıyla daha kolay başa çıkabildikleri gözlenmiştir.

Nix (2013) bibliyoterapi'nin ikinci sınıf öğrencilerinde zorbalıkla ilgili çatışma çözümüne ilişkin etkilerini incelemiştir. Çalışmaya 69 öğrenci katılmıştır. Deney grubu zorbalık içerikli 10 kitabı dinleyip, tartışırken, kontrol grubu zorbalık içermeyen 3 kitap bölümü dinleyerek, tartışmışlardır. Katılımcıların zorbalık hakkındaki bilgilerini belirlemek için iki ön test, bir anket ve bir resim tamamlama çalışması uygulanmıştır. Müdahale sonrası, deney grubunun zorbalık ve çatışma çözme hakkında kontrol grubundan daha fazla bilgiye sahip olup olmadığını belirlemek için ayrıca dört test uygulanmıştır. Çalışma sonunda çatışma çözümü için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çocuk kitapları, ebeveynler, öğretmenler ve çocuklar arasında davranış değerişiminin benzersiz bir değerişim kanalı olarak hizmet eder. İnsanların sorunları çözmesine yardımcı olmak için kitapların kullanıldığı bibliyoterapi yönteminden zorbalıkla baş etme sürecinde de faydalanılabilir (Gregory and Vessey, 2004) .

Küçüküran ve Gökler (2012) ilköğretim öğretmenlerinin ne tür zorbalık davranışlarıyla karşılaştığını, zorbalık davranışlarına karşı geliştirdikleri baş etme becerilerinin neler olduğu ve psikodramanın zorbalıkla baş etme becerileri üzerindeki etkilerini bulmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya çeşitli branşlardan öğretmenler ve Ankara'daki bir ilkokuldan 6, 7 ve 8. sınıftaki öğrencileri katılmıştır. Ayrıca katılımcılardan toplanan nitel verilerle içerik analizi yapılmıştır. Araştırma en sık karşılaşılan zorbalık türünün "fiziksel zorbalık" ve "sözel zorbalık" olduğunu göstermiştir. Araştırma katılımcıların zorbalık davranışlarıyla başa çıkarken kullandıkları stratejilerin beş grupta sınıflanabileceğini göstermiştir: 1) görmezden gelmek, dikkate almamak; 2) uyarı, tehdit etme; 3) sözlü ve fiziksel şiddet; 4) inisiyatif almamak; arabulucu kullanmak; 5) havale etmek, durumu adil şekilde çözmeye çalışmak. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmek için 15 oturumlu bir psikodrama etkinliği düzenlenmiştir. Oturumların bitiminde öğretmenlerin akran zorbalığıyla ilgili başa çıkma stratejileri konusunda kazanımları incelenmiş ve öğretmenlerin zorbalıkla baş etme becerilerinin psikodrama grup çalışması sürecinde olumlu yönde geliştiği görülmüştür.

Arslan ve Akın (2016) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığına etkisi ele alınmıştır. Deney ve kontrol grubunda 6'sı kız, 6'sı erkek olmak üzere 12 şer öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 6 oturumlu çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışma uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada, deney grubundaki katılımcıların akran zorbalığı düzeylerinde anlamlı bir düşüş gözlenmiş ve bu durum izleme ölçümlerinde de korunmuştur. Kontrol grubunun ise ön test, son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir.

DeRosier (2004) genel bir sosyal beceri müdahalesinin etkinliğini 3. sınıf düzeyinde arkadaşları arasında sevilmeyen, zorbalık veya sosyal kaygı yaşayan çocuklar üzerinde incelemiştir. Üçüncü sınıf öğrencileri tesadüfi olarak deney ve kontrol gruplarına yerleştirilmiştir. Araştırma, sosyal beceri müdahalesinin çocukların akran beğenisini, özgüvenini ve öz yeterliliğini arttırdığını ve kontrol grubuyla karşılaştırıldığında sosyal kaygı düzeylerini azalttığını göstermiştir. Araştırma ayrıca müdahalenin hedeflenen tüm akran problemlerinin alt tipleri için eşit derecede etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal beceri müdahalesi saldırganlık ve zorbalık davranışlarında daha büyük düşüşlere neden olurken, anti sosyal ilişki gösteren saldırgan çocuklar için de yararlı olmuştur.

Dölek (2002) zorbalığı önlemeye dönük yaptığı çalışmada tek grup öntest-sontest modelini kullanmış ve ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine kendisi tarafından geliştirilen '*Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi*' grupla psikolojik danışma programını 10 hafta süre ile uygulamıştır. Programında zorbalığın tanımı, zorbalığa uğrayanların duyguları, zorbalığa müdahale ve problem çözmeye grup birlikteliğinin geliştirilmesi konularına yer

vermiştir. Araştırma, ‘Zorbalığı Önleme Tutumunu Geliştirilmesi’ grup programının öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin azalmasında ve zorbalıkla baş etme tutumlarının artmasında etkisi olmadığını göstermiştir.

Akran zorbalığını önlemeye yönelik grup müdahaleleri öğrencilere (DeRosier, 2004; Nix, 2013; Freeman, 2014; Arslan ve Akin, 2016), öğretmenlere (Küçükturan ve Gökler, 2012) ve ebeveynlere (Burkhart, Knox and Brockmyer, 2013) yönelik olarak yapılmıştır. Grup müdahalelerinde bibliyoterapi, psikodrama, sosyal beceri grup girişimi ve çözüm odaklı grupla psikolojik danışma uygulamalarına yer verilmiştir. Bütün bu müdahaleler akran zorbalığını azaltmada etkili olmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

“Zorbalıkla mücadele politikaları, içerikleri delil ve sağlam teoriye dayanıyorsa ve yüksek düzeyde bir sadakat ile uygulanmışlarsa zorbalığın azaltılmasında etkili olabilirler.” (Hall, 2017).

Zorbalık her yaşta, her ülkede, çocuklar, gençler ve yetişkinler arasında gerçekleşmektedir. Zorbalığa maruz kalma çoğunlukla 10-14 yaşları arasında görülmektedir. Okullarda zorbalık ciddi bir sorun olarak ele alınmalı ve hiçbir zorbalık şekli hoş görülmemelidir. Zira zorbalık normal bir davranış değildir ve saldırgan bireylerin daha da güçlenmesine ve öğrencilerde kısa ve uzun dönemde ciddi hasarlara yol açabilir (Bakema, 2010). Zorbalığı önlemeye dönük programlar, kullandıkları müdahale yöntemlerine ve okullardaki zorbalık seviyelerini azaltmadaki etkinlik derecelerine göre farklılaşmaktadır.

Akran zorbalığına yönelik müdahale programlarının gözden geçirilmesi Türk toplumunda etkili olabilecek programların kurgulanması açısından önemlidir. Ülkemizde zorbalığı önleyici geniş ölçekli programların uygulanması ve yapılan uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Literatür taraması zorbalık sürecinde zorba, mağdur ve süreci etkileyebilecek ve süreçten etkilenen öğrencileri (izleyicileri) de kapsayacak çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bir bireyin gruptaki tipik davranışını değiştirmesine yardım edilecekse, sadece bireyi motive etmek ve ona gerekli becerileri vermek yeterli olmayacaktır. Aynı zamanda diğer grup üyelerinin de değişime izin vermesi, hatta bu değişikliği teşvik etmesi sağlanmalıdır (Salmivalli, 1999). Bu bakımdan, tüm öğrencileri hedef alan ve değişimi sağlamada akranları kullanan müdahale yöntemlerinin yaygınlaştırılması okullarda zorbalığı azaltma ve önlemede atılacak önemli bir adım olabilir. Akranlar aracılığıyla müdahale yöntemi kullanırken zorbalığı artırabilecek faktörler de göz önünde bulundurulmalı. Akranlar desteği verenlerin de zorbalık süreçlerinden korunması sağlanmalıdır.

Wang, Berry and Swearer (2013) araştırmalarında pozitif okul iklimi ile zorbalık davranışları arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sağlıksız ve destekleyici olmayan bir okul ortamı zorbalık davranışının ortaya çıkmasına izin veren bir sosyal bağlam sağlamaktadır. Etkili okul temelli zorbalık önleme programlarının en önemli özelliklerinden biri öğretmen katılımıdır. Olweus (1993) öğretmenlerin zorba mağdur sorunlarına karşı tutumlarının ve zorbalık durumlarındaki davranışlarının okulda veya sınıfta zorba mağdur sorunlarının boyutu için büyük öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Zorbalığa müdahale programlarının etkililik göstergelerini incelemek için yapılan araştırmada makalelerin % 30,9’unun öğretmen eğitimi; %26,11’i farkındalık artırma ihtiyacı; % 23,6’sının ise bireysel ve/veya kolektif öğrenci desteğinin zorbalık müdahalelerinde etkili ve daha büyük etkiye sahip unsurlar olduğunu belirtilmektedir (Salgado, Senra and Lourenço, 2014).

Zorbalıkla baş etmede öğretmen, ebeveyn ve diğer yetişkinlerin de yer alması öğrencilere sosyal destek sağlaması açısından önemlidir (Wang, Berry and Swearer, 2013). Okul personeli, ebeveynler ve öğrenciler arasında zorbalık davranışlarını azaltma konusunda ilgi artmış olsa da zorbalık davranışına neden olan ve sürdüren faktörlerin nasıl değerlendirileceği ve kanıt temelli önleme ve müdahale programının seçilmesi birçok eğitimeci için zor bir durumdur. ViSC zorbalığı önleme başarı vaat eden kanıt temelli bir önleme programı olmakla birlikte (Doğan ve diğ., 2017), ortaokul düzeyi için uygundur. Bütüncül bir yaklaşımla programın hem öğrencilerin davranışlarını değiştirmesi, hem de öğretmenleri şiddete karşı birlikte sorumluluk almaya teşvik ederek program ajanı olarak kullanması ise programın pozitif yanıdır.

Ttofi ve Farrington (2011) zorbalık karşıtı programların genel olarak etkili olduğunu belirtmekle birlikte, ebeveyn toplantıları, disiplin uygulamaları ve oyun alanlarında denetim uygulama gibi etkinlikleri dâhil eden yoğun programların daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, programlarının içeriklerinin de öğrencilerin yaş gruplarına uygun şekilde düşünce, duygu ve davranışlarını ifade etmelerine imkân verecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Bu düzenlemeleri yapabilmek için bibliyoterapi, yaratıcı drama, rol yapma, canlandırma, tartışma gibi etkileşimli yöntemler kullanılabilir.

Araştırma bir literatür taramasından ibaret olup, meta analiz çalışmasını içermemektedir. Bununla birlikte alan yazında birçok meta analiz çalışmasına rastlamak mümkündür. Araştırmada müdahale programları okul tabanlı, akran destekli ve grup müdahale yöntemleri olarak ayrılmakla birlikte daha farklı kategoriler altında müdahale yöntemlerini toplamak mümkündür.

Öneriler

Okul temelli müdahalelerin etkililikleri konular arasında farklılık göstermektedir bu nedenle zorbalığı önleme amacıyla bir müdahale programı seçerken o programın aynı ülke, bölge veya kültürel açıdan benzer ortamdaki etkililiği hakkında önceki değerlendirmeler dikkate alınmalıdır (Gaffney, Farrington & Ttofi, 2019). Zorbalığı önleme programları öğrencilerin yaş, etnik özellik gibi özelliklerine uygun olarak düzenlenmelidir.

Literatür akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan daha çok aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanan kültürün rol oynadığı karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir (Doğan, 2010). Gaffney, Farrington ve Ttofi (2019) de müdahale programlarının etkilerinin bu programların bileşenlerinin zorbalık durumunda farklı etkiye sahip olmasından dolayı farklılaştığı vurgulamıştır. Çok boyutlu olan akran zorbalığına müdahale süreçlerinin de, tüm okulu kapsayacak şekilde okulun özellikleri de dikkate alınarak bütün boyutlara uygun şekilde planlama yapılmalıdır. Başka bir deyişle Akran zorbalığıyla baş edebilmek için öğretmenlerin, ebeveynlerin, akranların ve diğer yetişkinlerin zorbalıkla mücadelede katılımının, öğrencilere sosyal destek sağlama açısından önemli olduğu unutulmamalı ve tüm paydaşların zorbalıkla aktif mücadelede katılımını sağlayan kurallar tüm paydaşlarla birlikte oluşturulmalıdır.

Okulda pozitif bir iklim oluşturmak adına okul kuralları ve etkinlikler düzenlenebilir.

Tek bir programı kullanmak yerine, okulun ihtiyaçları, sosyal destek süreçleri, öğrencilerin ve karşılaşılan zorbalık türüne göre birçok yöntem bir arada kullanılabilir. Gelecek araştırmalarda kullanılan yöntemler, programın uygulanma süresi, yoğunluğu dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Alikaşifoğlu, M. & Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık / zorbalık davranışları: hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Arşivi*, 42, s.19-25.

Arslan, N. & Akın, A. (2016). Çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 6,1, s.72-84.

Arslan, S., Savaşer, S. Hallett, V. & Balci, S. (2012). Cyberbullying among 168 primary schools students in Turkey: Self-reported prevalence and associations with home and school life. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(10), s.527-533. doi: 10.1089/cyber.2012.0207

Atik, G. (2011). Assessment of School Bullying in Turkey: A Critical Review of Self-Report Instruments. *Paper presented at 3rd World Conference*. Istanbul: Bahçeşehir University, 4-7 February).

Bakema, C. (2010). How to stop bullying in schools. *A Dutch way. Bulletin of the Transylvania University of Brasov*, 52, s.77-82.

Burkhart, K. M., Knox, M., & Brokmyer, J. (2013). Pilot evaluation of the act raising safe kids program on children's bullying behavior. *Journal of Child and Family*, 22(7), s.942-951.

Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and Well-being: a Practical Guide for Schools*. London: Sage.

Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS). Data Analysis Australia <http://www.deewr.gov.au/Schooling/NationalSafeSchools/Pages/research.aspx>

DeRosier, M. E. (2010). Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33, 2004 -1, s.196-201.

DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), s.196-201.

Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Genölik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3, s.149-162.

Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P. & Strohmeier, D. (2017). Empirical article evidence based bullying prevention in turkey: implementation of the ViSC Social Competence Program. *International Journal of Developmental Science*, 11, s.93-108. DOI 10.3233/DEV-170223 IOS

Dölek, N. (2002). İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), s.299-309.

Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education literatüre to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: An Action Research Project. *Early Childhood Education*, 42, s.305-316.

Genç Hayat Vakfı Liseli Gençler ve Akran Zorbalığı Araştırması. (2015). <https://genchayat.org/wpcontent/uploads/2015/11/AkranZorbaligiRapor.09.10.15.pdf>

- Gregory, K. E. & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal Of School Nursing*, 20, 3, s.127-133.
- Günay, Ş. & Can, Ş. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8 (51), s.266-294.
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 8(1), 45–69. doi:10.1086/690565
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims and bully/victims: distinct groups of at risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, s.29-49.
- Kepenekçi, Y. K. ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30, 193-204.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Nemela, S., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., & Gould, M. S. (2009). Childhood bullying behaviors as a risk for suicide attempts and completed suicides: A population-based birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 48, s.254-261.
- Küçüküran, G. & Gökler, B. (2014). Investigation of the teacher's coping strategies against peer building. *European International Journal Of Science and Technology*, 3(9), s.99-114.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman C.C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), s.1181-1197.
- Lee, S. Kim, C. & Kim, D. H. (2015) A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs, *Journal of Child Health Care*, 19(2) s.136–153. DOI: 10.1177/1367493513503581
- Lee, S., Kim, C. J. & Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of child health care*, 19(2), s.136-153.
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, s.1-14.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), s.314–320.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G. & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), s.602-611.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G. & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736, <http://dx.doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>.
- NCES. (2016). *National Center for Educational Statistics*. <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016144.pdf>
- Nix, N. E. (2013). Effects of Bibliotherapy on Second Grader's Conflict Resolution Related to Bullying. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Auburn University |Auburn, Alabama
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and İntervention. *Current Directions In Psychological Science*, 4 s.196-200.
- Paluck, E. L., Shepherd, H. & Aronow, P M. (2016). Changing climates of conflict. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113 (3), 566-57. DOI:10.1073/pnas.1514483113
- Pepler, D. J., Craig, W. M., & Roberts, W. R. (1995). Aggression in the peer group: Assessing the negative socialization process. In J. McCord (Ed.) *Coercion and punishment in long-term perspectives* (pp.213- 228). New York: Cambridge University Press.
- Peterson, L. & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22 (4), s.481-492
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. (2012). A meta- analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behaviour. *School Psychology Review*, 41(1), s.47-65.
- Preira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith P. K. (2005). Bullying In Portuguese Schools. *School Psychology International*, 25(2), s.241-254.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Bullying Among Australian School Children: Reported Behavior and Attitudes Toward Victims. *The Journal of School Psychology*, 13(5), s.615-627.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in Schools and What to Do About It*. ACER Press, Melbourne, AU.
- Rivara, F. & Le Menestrel, S. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. National Academies Press, Washington, D.C.

- Salgado, F. A., Senra, L. C. & Lourenço, L. M. (2014). Effectiveness indicators of bullying intervention programs: A systematic review of the international literature. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(2):s.179-190.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, s.453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398–419). New York, NY: Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43, 3, s.263–278.
- Salmivalli, C., Karna, A. & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), s.405-411.
- Sanders, C. & Phye, G. D. (Eds.) (2004). *Bullying: Implications for the Classroom*. Waltham: Academic Press.
- Sparks, S. D. (2016). Absenteeism connects school climate and student achievement. Retrieved on October 27, 2016, from www.edweek.org
- Sullivan, K. (2000). *The Anti-Bullying Handbook*. United Kingdom: Oxford University Press.
- TIMSS. (2015). Ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. Sınıflar. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), s.27-56.
- Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school- based interventions to prevent bullying, *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 161-1, s.78-88.
- Wang, C., Berry, B. & Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory Into Practice*, 52, 296–302. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, s.135–155.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kastamonu Üniversitesi Örneği

Dr. Öğretim Üyesi Selçuk Şahingöz

Kastamonu Üniversitesi, ssahingoz@kastamonu.edu.tr

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Ünal

Kastamonu Üniversitesi, aunal@kastamonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet ve aile faktörlerinin de göz önünde bulundurularak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Kastamonu Üniversitesi formasyon eğitimi sertifika programında kayıtlı 237 pedagojik formasyon öğrencisinin verdiği cevapların değerlendirmeye alınmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini fen-edebiyat fakültesi, güzel sanatlar ve tasarım fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, ilahiyat fakültesi, sağlık bilimleri fakültesi, turizm fakültesi ve beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri ve mezunları oluşturmaktadır. Çalışma betimsel araştırma niteliğinde olup tarama modelinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 21.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının orta düzeyin üstünde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bayan öğretmen adaylarının erkek adaylara göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Buna karşın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutumlarını oluştururken aile ve akrabalarından etkilenmedikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen adayları, öğretmen mesleki gelişim, öğretmen mesleki tutum

Abstract

In this study, it was aimed to examine the attitudes of pre-service teachers who have received pedagogical formation education towards teaching profession by considering gender and family factors. For this purpose, the study was carried out by evaluating the responses of 237 pedagogical formation students enrolled in Kastamonu University formation education certificate program in the fall semester of 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of the students and graduates who were enrolled faculty of science and literature, faculty of fine arts and design, faculty of economics and administrative sciences, faculty of theology, faculty of health sciences, faculty of tourism and school of physical education and sports. The study was a descriptive study and conducted with screening model. “The Attitude Scale towards Teaching Profession” developed by Çetin (2006) was used as data collection tool. Obtaining data were analyzed with SPSS 21.0 statistical package program. According to the results, it was determined that the attitudes of pre-service teachers who have had pedagogical formation education towards teaching profession were above the middle level. It was also found out female pre-service teachers had more positive attitude towards teaching profession than male pre-service teachers. On the other hand, it was seen that pre-service teachers were not affected by their families and relatives while forming their attitudes towards teaching profession.

Keywords: Pedagogical formation education, pre-service teachers, teacher professional development, teacher professional attitude

Giriş

Öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde icra etmenin temel unsurlarından birisi de öğretmenliğe karşı duyulan olumlu tutum ve bu tutumun sınıf içi öğretim davranışlarına yansımalarıdır. Kişilerin tutumları duygularını, eğilimlerini ve değerlendirme tarzlarını şekillendirerek sergiledikleri davranışlarını belirler (İnceoğlu, 2004). Bu yüzden, öğretmenlerin uygulamada öğretme yaklaşımlarından etkili bir şekilde faydalanmaları sahip oldukları olumlu yönde tutumlarla mümkün olmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları öğretmenliğe karşı besledikleri hisleri ve öğretmenlik performanslarını oluşturmaktadır (Camadan ve Duysak, 2010).

Bir öğretmenin öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi sadece alana olan hâkimiyetiyle değil aynı zamanda sahip olduğu pedagojik alan bilgisiyle de ilişkilidir. Bu yüzden öğretmenlik alan bilgi ve becerileri ile öğretmen mesleki tutumu arasında birbirini tamamlayan bir ilişki bulunmaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004; Öztürk ve Ekici, 2012).

Öğretmen adaylarının bu hususlar doğrultusunda yetiştirilmesi eğitim fakülteleri bünyesinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte yeni düzenlemelerle eğitim fakültelerinin dışında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarının Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20 Şubat 2014 tarihli ve 9 sayılı kararına dayandırılarak 8.11.2015 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında uygun görülen üniversitelerce verilmesi de uygun görülmüştür (YÖK, 2014). Böylelikle Yükseköğretim Kurulu tarafından izin verilen üniversiteler tarafından yürütülen yükseköğretim programlarına devam eden ve bunlardan mezun olanlarla yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olup da adı geçen karar ekindeki programlara denkliği Kurul tarafından onaylanan ve belirlenen şartları taşıyan adaylar için pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları açılmış bulunmaktadır.

Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının tıpkı eğitim fakültesi mezunları gibi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleklerini başarıyla gerçekleştirmeleri açısından son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının farklı değişkenleri de dikkate alarak öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Eraslan ve Çakıcı 2011; Özkan, 2012; Kartal ve Afacan, 2012).

Özkan (2012) çalışmasında formasyon eğitim programı alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını öğretmenlik mesleğine karşı ilgi duyma, mesleği sevmeye ve mesleki bağlılık olarak dikkate almaktadır. Bu unsurlar doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yaşlarına, işte çalışma durumlarına, öğrenim düzeylerine, mezun oldukları alana ve çalıştıkları iş sektörüne göre değerlendirmektedir. Kartal ve Afacan (2012) ise pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını cinsiyet, mezun olunan lisans programı, lisans programına ilişkin genel not ortalaması, ailede öğretmen olup-olmaması, anne mesleği, baba mesleği, ailenin aylık toplam geliri, mezun olunan lise türü, öğretmenlik mesleğini tercih sebebi gibi değişkenler ile ilişkilendirerek ortaya koymaya çalışmaktadır. Yine benzer bir çalışmada Eraslan ve Çakıcı (2011) fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını öğrencilerinin öğrenim basamağı, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yerleşim birimi ve üniversite tercihinde eğitim fakültesinin yer alması veya almaması gibi değişkenler bakımından incelemektedirler. Bir diğer çalışmada Özsoy ve meslektaşları (2010) eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okumakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmesinde etkili olan faktörleri belirlemek için bilinç, güvence, ideal, etkilenme faktörlerine göre öğretmenlik mesleki tutumlarını incelediği görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının düzeyini cinsiyet ve ailede öğretmen olup olmaması gibi faktörlerle de ilişkilendirerek incelemektir. Ayrıca, bu çalışma alan yazın incelendiğinde pedagojik formasyon eğitimi alan ve eğitim fakültesinde pedagojik alan bilgisi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutumlarına yönelik yapılmış olan diğer çalışmalarda üzerinde durulan benzer değişkenlere göre karşılaştırmalar yaparak değerlendirmede bulunma fırsatını da sunmaktadır.

Yöntem

Çalışma betimsel araştırma niteliğinde olup tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geniş gruplara uygulanan ve gruptaki bireylerin bir olguyla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı ve ifade edilmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2014). Bu doğrultuda formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum dereceleri, cinsiyet ve ailede öğretmen olup olmama unsurlarına dayalı olarak saptanmıştır.

Çalışmanın örneklemini 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Kastamonu Üniversitesi pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında kayıtlı 237 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları fen-edebiyat fakültesi, turizm fakültesi, ilahiyat fakültesi, güzel sanatlar ve tasarım fakültesi, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, sağlık bilimleri fakültesi ve beden eğitimi spor yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinden ve mezunlarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlasını (158, %66,7) fen-edebiyat fakültesinde yer alan bölümlerde okuyan ya da mezun olmuş öğrenciler oluşturmaktadır. Benzer diğer çalışmalarda olduğu gibi cinsiyet bakımından

değerlendirildiğinde örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının çoğunluğu bayan öğrenciler (170, %71,7) iken erkek öğrencilerin oranı düşüktür (67, %28,3).

Veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirliği test edilen 35 maddeden ve 5li likert şeklinde hazırlanmış olan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 istatistik veri analiz paket programı aracılığı ile frekans (f), ortalama, standart sapma hesapları yapılarak ve bağımsız grup t-testleri uygulanarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular tablolar halinde ifade edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş olan Tablo 1’de pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının hangi fakülte ya da yüksekokulda öğrenim görüyor/görmüş olsun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzey içerisinde yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının sergiledikleri mesleki tutum bakımından bakıldığında fen-edebiyat fakültesi çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik mesleki tutum puanlarının ortalaması (ortalama=152,3418) genel ortalamaya (ortalama=151,5316) yakın olduğu görülmektedir. Buna karşın, BESYO çıkışlı öğrencilerin (ortalama=145,0652) ve sağlık bilimleri fakültesi çıkışlı öğrencilerin ortalamasının (ortalama= 148,0000) genel öğretmenlik mesleki tutum puanı ortalamasının altında olduğu dikkati çekmektedir. Diğer fakültelerden çıkışlı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutum puanları ortalamalarının ise genel ortalamanın üzerinde olduğu saptanmıştır.

Tablo 1. Demografik Özelliklerine Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı

Fakülte/Yüksekokul	f	Ortalama	Standart Sapma
Fen-Edebiyat Fakültesi	158	152,3418	13,33009
BESYO	46	145,0652	12,82082
Turizm Fakültesi	12	156,7500	8,29156
İlahiyat Fakültesi	7	159,2857	12,84152
Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi	7	154,4286	10,70603
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	4	162,2500	10,62623
Sağlık Bilimleri Fakültesi	3	148,0000	4,58258
Toplam	237	151,5316	13,25100

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleki Tutum Ölçeği Puanlama Cetveli

Öğretmenlik Mesleki Tutum Ölçeği Puan Aralığı	Öğretmenlik Mesleki Tutum Düzye Seviyeleri
35-81	Düşük
82-128	Orta
129-175	Yüksek

Tüm fakültelerde ve meslek yüksekokulunda okuyan ya da mezun olmuş olan öğretmen adaylarının genel toplamına bakıldığında zaman yine tüm öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutum puanlarının ortalamasının (ortalama=151,5316) öğretmenlik mesleki tutum puanlama ölçeğinde yüksek düzey seviyesi içerisinde (129-175) yer aldığı belirlenmiştir (Bkz. Tablo 2).

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır. Bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutum puanları ortalamasının (ortalama=154,2294) genel puan ortalamasının (ortalama=151,5316) üzerinde olduğu görülürken, bu durum erkek öğretmen adayları için (ortalama=144,6866) tam tersi şekilde saptanmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Öğretmenlik Mesleki Tutum Puanları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standard Sapma
Bayan	170	154,2294	12,08257
Bay	67	144,6866	13,70159
Toplam	237	151,5316	13,25100

Tablo 3'te elde edilen veriler doğrultusunda uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından p değeri ($p=,000$) $p<0,05$ anlamlılık düzeyine göre küçük olduğu için istatistiki olarak anlamlı bir farka sahip olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Cinsiyete Göre Öğretmenlik Mesleki Tutum Puanları Arasındaki t-Testi Sonuçları

	p (2-yönlü)	Ortalama Farkı	Standard Hata Farkı
Varyansların eşit olduğu varsayımı	,000	9,54284	1,81153
Varyansların eşit olmadığı varsayımı	,000	9,54284	1,91331

* $p<0,05$ düzeyinde anlamlı

Bunun yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının ailelerinde öğretmen olup olmaması durumuna göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Ailesinde Öğretmen Olmasına Göre Öğretmenlik Mesleki Tutum Puanları

Akraba	N	Ortalama	Standard Sapma
Öğretmen var	122	152,5082	12,72873
Öğretmen yok	115	150,4957	13,76327
Toplam	237	151,5316	13,25100

Pedagojik formasyon eğitim programına katılan öğretmen adaylarının akrabaları arasında öğretmen olmasına göre de mesleki tutum puanları değerlendirilerek t-testi uygulanmıştır. Tablo 5'te sunulan veriler ışığında uygulanan bağımsız grup t-testi sonuçları öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ailelerinde bir öğretmenin bulunması değişkenine göre değerlendirilmiştir. 2-yönlü p değeri ($p=,243$ ve $p=,245$) $p<0,05$ anlamlılık düzeyine göre büyük olduğu için istatistiki olarak anlamlı bir farka sahip olmadığı görülmüştür (Bkz. Tablo 6).

Tablo 6. Ailede Öğretmen Olmasına Göre Öğretmenlik Mesleki Tutum Puanları Arasındaki t-Testi Sonuçları

	p (2-yönlü)	Ortalama Farkı	Standard Hata Farkı
Varyansların eşit olduğu varsayımı	,243	2,01254	1,72090
Varyansların eşit olmadığı varsayımı	,245	2,01254	1,72489

*p<0,05 düzeyinde anlamlı

Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonuçlarına göre pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kendilerini yeterli gördükleri ve mesleğe olumlu baktıkları sonucuna varılmıştır. Çalışma bu yönüyle alan yazında yapılan Kartal ve Afacan (2012) gibi benzer çalışmalarda ortaya konulan sonuçları desteklemektedir.

Ayrıca formasyon eğitim programına katılan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına etki edip etmediği düşünülen bazı faktörler incelenmiştir. Bunlardan birisi olan cinsiyet faktörü için elde edilen verilere göre istatistiksel olarak bayan ve erkek öğrencilerden oluşan iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Alan yazında da bu sonucu destekler çalışmalar yer almaktadır (Eraslan ve Çakıcı, 2011 gibi). Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yine cinsiyet bakımından incelendiğinde bu çalışmalarda da bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür (Özsoy vd., 2010; Türkoğlu, 2014). Bunun yanı sıra Kartal ve Afacan (2012)'in araştırmalarında olduğu gibi bazı çalışmalarda da bu durumun aksine pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine tutumları bakımından cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir.

Bununla beraber öğretmen adaylarının aile ya da akrabaları arasında öğretmenlik mesleğini icra eden bir üyenin bulunmasının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını herhangi bir şekilde etkilemediği görülmektedir. Bu noktadan yola çıkarak formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aile etkisi olmadan kendi inisiyatifleri doğrultusunda formasyon sertifika programlarına katıldıkları ve öğretmenlik mesleğine kendilerini yönlendirdikleri sonucunu çıkarabiliriz. Alan yazına baktığımızda Kartal ve Afacan (2012) çalışmalarında aynı şekilde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum puanları ile ailelerinde öğretmen olup-olmaması durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Özsoy ve meslektaşları (2010) yine benzer bir çalışmada eğitim fakültesi lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını bu mesleği tercih etmelerine göre değerlendirmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin büyük bir kısmı (%85,1) ailelerinde birisinin öğretmen olmasının bu mesleği seçmelerine etkisi olmadığını ve ailelerinden etkilenmediklerini vurgulamışlardır.

Öneriler

Pedagojik formasyon eğitimi alan erkek öğretmen adaylarının mesleğe karşı daha olumlu bir tutum geliştirmesi yönünde teşvik edici unsurlar saptanıp uygulamaya konmalıdır. Öğretmenlik mesleğini tercih sebebine ilişkin olarak öğretmen adaylarının tercihlerini etkileyen diğer belirleyici faktörleri de irdelemek amacıyla daha derinlemesine ve nitel ağırlıklı çalışmalar yapılabilir. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleki tutumlarına yönelik alan yazında bölümlere göre (fen bilimleri, sosyal bilimler, sağlık bilimleri) karşılaştırılmalı değerlendirilmede bulunulmuştur. Benzer şekilde fakülte türü ve meslek yüksek okulu türüne göre de çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Camadan, F. ve Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, 2010, Antalya-Turkey*.

Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi, Cilt: 32, Sayı: 162: 136-145*.

- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Eraslan, L., ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğen (Editör) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 55-84), 4.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kartal, Ö., ve Afacan, T. (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76-96.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., ve Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Türkdoğan, S. C. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli.
- YÖK. (2014). *Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar*. 24 Haziran 2019 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/ypedagoji/yokusulveesaslar28052014.pdf> adresinden alınmıştır.

Öğretmen Adaylarının Kültürler Arası Duyarlılık Düzeyleri

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yeşim Özbek

Çankırı Karatekin Üniversitesi, ozacik@yahoo.com

Doç. Dr. Pervin Oya Taneri

Çankırı Karatekin Üniversitesi, sezoya@gmail.com

Özet

Eğitim ortamlarında sosyo-ekonomik, kültürel ve etnik çeşitliliğin her geçen gün artması, öğretmen, veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin yeni zorluklarla karşılaşmalarına ve eğitime bakış açılarının değişmesine neden olmaktadır. Her kültürün kendine özgü öğrenme biçimleri olduğundan bütün öğrencilere okulda başarılı olma şansının verilmesi eşitlikçi eğitim yaklaşımlarına bağlıdır. Öğretmenlerin eğitimde eşitliği ve adaleti sağlamada önemli sorumlulukları vardır. Kültürel olarak farklı sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin eşitlikçi ve adil olmaları, kültürel çeşitliliğin güçlü yanlarını benimsemelerine bağlıdır. Ancak, öğretmenlerin kültürel çeşitlilik hakkındaki bilgi, inanç ve davranışları, farklı kültürleri benimseme ve farklılıklara saygı düzeyleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu bakımdan, farklı kültürel geçmişlerden gelen ve farklı ihtiyaçlara sahip olan bireylerin toplumsallaşmasına fırsat vermek için, kültürel farklılıklara ve çeşitliliğe duyarlı eğitim olarak alan yazına giren kapsayıcı eğitim yaklaşımı 2018 yılından itibaren öğretmen eğitim programlarında yer almaya başlamıştır.

Çok kültürlülüğü ve eşitlikçiliği benimseyen öğretmenlerin sınıflarındaki bireyler arasındaki farklılıkları olumlu ve zenginleştirici etkenler olarak algılaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejilerini farklılaştırmaları beklenmektedir. Kültürel geçmişleri ve bireysel özellikleri farklı olan öğrenci gruplarının başarısı, öğretmenlerin onlar hakkındaki varsayımlarına, beklentilerine ve önyargılarına bağlı olduğundan, hem kültürel çeşitlilik ve öğrenme stilleri arasındaki bağlantının hem de öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeylerinin incelenmesi önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve adaptasyon çalışması Üstün (2011) tarafından yapılan 'Kültürler Arası Duyarlılık Ölçeği' kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek 23 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Çalışma Çankırı Karatekin Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon eğitimi alan ve Erciyes Üniversitesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 610 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sırasında tek yönlü varyans analizi ve t-testinden faydalanılmıştır. Bu araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarında kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesinin önemini ortaya koyarak, 'her öğrencinin farklı şekillerde öğrendiğinin ve her bireyin eğitim alma hakkına sahip olduğunun' kabulüne dayalı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yön vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Farklılıklara saygı, kapsayıcı eğitim, öğretmen eğitimi, kültürler arası duyarlılık, eşitlikçi eğitim.

Abstract

Increasing socio-economic, cultural and ethnic diversity in educational environments causes teachers, parents, students and school administrators to encounter new challenges and change their perspective on education. Since each culture has its own learning styles, giving all students the chance to succeed in school depends on egalitarian approaches to education. Teachers have important responsibilities in ensuring equality and fairness in education. The equality and fairness of teachers who teach in culturally diverse classes depends on their adoption of the strengths of cultural diversity. However, teachers' knowledge, beliefs and behaviors about cultural diversity, their adoption of different cultures and their respect for differences can be different. In this regard, in order to allow the socialization of individuals with different needs from different cultural backgrounds, the inclusive education approach, which entered the literature as a culturally sensitive and diversity sensitive education, has been included in teacher training programs since 2018.

Teachers who adopt multiculturalism and egalitarianism are expected to perceive the differences between individuals in their classrooms as positive and enriching factors and to differentiate their teaching strategies according to the needs of the students. As the success of student groups with different cultural backgrounds and individual characteristics depends on teachers' assumptions, expectations and prejudices about them, it is important to examine both the link between cultural diversity and learning styles, and teachers' cross-cultural sensitivity levels. In this context, intercultural sensitivity levels of teachers and prospective teachers were examined in this study. The data of the study was obtained by using the 'Intercultural Sensitivity Scale' developed by Chen and Starosta (2000) and adaptation study conducted by Üstün (2011). The scale consists of 23 items and one factor. The study was conducted on a total of 610 prospective teachers studying Pedagogical Formation at Çankırı

Karatekin University and studying at Guidance and Psychological Counseling Department at Erciyes University. One-way analysis of variance and t-test were used to analyze the data. It is thought that the findings of this study will lead to differentiated teaching practices based on the acceptance that 'every student learns in different ways and every student has the right to receive education', by revealing the importance of adopting a comprehensive approach in teacher education programs.

Key Words: Respect for differences, inclusive education, teacher education, cultural sensitivity, egalitarian education.

Giriş

Çeşitlilik hem günümüzde üzerinde sıkça tartışılan hem de gelecekte birçok ülkenin nüfusundaki artan farklılıklarından dolayı daha da önemli hale geleceği öngörülen konulardandır (Mazur, 2010). 21. yüzyılın tartışmasız en büyük sorunlarından birisi mülteci göçüdür. İç savaştan, soykırımdan ya da yoksulluktan kaçan aileler daha iyi iş, aş, eğitim ve daha çok demokrasi umuduyla başka ülkelere göç etmekte ve çoğunlukla yanlarına sadece kültürel zenginliklerini alabilmektedirler. Dünyanın hemen hemen her yerinde farklı nedenlerden dolayı bir nüfus hareketliliği yaşanmakta ve bu durum kültürel çeşitliliği artırmaktadır. Türkiye'ye son yıllarda Suriye, Afganistan ve Irak'tan göç eden mültecilerin sayısı pek çok Avrupa ülkesinin nüfusundan daha fazladır. Kültürel çeşitlilik, günümüzün "küresel köyünde" yaşamın bir gerçeği olmasına rağmen, pek çok ülkede toplumun çok kültürlü doğası göz ardı edilmekte ve farklı kültürlerin zenginleştirici değeri anlaşılmamaktadır (Sotshangane, 2002).

Eğitim ortamlarında sosyo-ekonomik, kültürel ve etnik çeşitliliğin her geçen gün artması, öğretmen, veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin yeni zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Her kültürün kendine özgü öğrenme biçimleri olduğundan bütün öğrencilere okulda başarılı olma şansının verilmesi eşitlikçi eğitim yaklaşımlarına bağlıdır. Toplumdaki bireyler arasındaki eşitliği ve adaleti güçlendirmek adına kültürel çeşitliliğin ve farklılıkların dikkate alınması hem gerekli hem de vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitime erişim konusunda eşitliği ve adaleti sağlamada öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Kültürel olarak farklı bireylerden oluşan sınıflarda öğretim yapan öğretmenlerin eşitlikçi ve adil olmaları, kültürel çeşitliliğin güçlü yanlarını benimsemelerine ve bu farklılıklara değer vermelerine bağlıdır. Her birey kendi kültürünü de beraberinde getirdiğinden öğretmenlerin kültürel çeşitlilik hakkındaki bilgi, inanç ve davranışları, farklı kültürleri benimseme ve farklılıklara saygı düzeyleri birbirinden farklı olabilmektedir. Bu bakımdan, farklı kültürel geçmişlerden gelen ve farklı ihtiyaçlara sahip olan bireylerin toplumsallaşmasına fırsat vermek için, kültürel farklılıklara ve çeşitliliğe duyarlı eğitim olarak alan yazına giren kapsayıcı eğitim yaklaşımı 2018 yılından itibaren öğretmen eğitim programlarında yer almaya başlamıştır.

Mülteci ve göçmen çocuklarının eğitimi, çocukların topluma kazandırılması ve mülteci ve göçmen ailelerle sağlıklı iletişim kurulması açısından çok önemli olmakla birlikte oldukça zor ve kapsamlı bir süreçtir. Mülteci ve göçmen çocuklar bir yandan kendilerine oldukça yabancı bir kültürün parçası olmaya çalışırken kültürel şok yaşamakta, diğer yandan da kendi ana dillerinin dışında bir dilde verilen ve eğitim programları farklı olan bir eğitim sistemini anlamaya çalışmaktadır. Mülteci ve göçmen çocukların eğitime erişiminde ve eğitimlerini sürdürmelerinde öğretmenlerin beklenti ve tutumları etkili olmaktadır. Alesina, Carlana, La Ferrara ve Pinotti (2018), öğretmenlerin göçmenlere yönelik kalıplaşmış yargılarının öğrenci başarısını değerlendirme konusunda olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, toplumsal değişimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıklarının belirlenmesi ve kültürlere duyarlı pedagoji konusunda eğitim almaları önyargılarını, olumsuz tutumlarını ve dolayısıyla ayrımcılığı azaltmada etkili bir yol olarak görülmektedir. Kültürel geçmişleri ve bireysel özellikleri farklı olan öğrenci gruplarının başarısı, öğretmenlerin onlar hakkındaki varsayımlarına, beklentilerine ve önyargılarına bağlı olduğundan, kültürel çeşitlilik ve öğrenme stilleri arasındaki bağlantının ve geleceğin öğretmenlerinin bu konudaki duyarlılık düzeylerinin incelenmesi önemlidir.

Kültürler Arası Duyarlılık ve Eşitlikçi Eğitim

Çok kültürlülüğü ve eşitlikçiliği benimseyen öğretmenlerin sınıflarındaki bireyler arasındaki farklılıkları olumlu ve zenginleştirici etkenler olarak algılaması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejilerini farklılaştırmaları beklenmektedir. Her kültürün kendine özgü öğrenme biçimleri olduğundan bütün öğrencilere okulda başarılı olma şansının verilmesi eşitlikçi eğitim yaklaşımlarına bağlıdır. Eşitlikçi eğitim, tüm öğrencilerin eşitliğini vurgulayan, eğitime erişim konusunda tüm bireylere eşit ve adil fırsatlar sunduğu düşünülen bir yaklaşımdır. Farklı kültürel kökenleri olan öğrencilerin bir arada olması çeşitli kültürel bakış açılarından yararlanılmasına olanak sağladığından, okullarda çeşitliliğin olması çok değerlidir. Farklı bakış açıları arasındaki sosyal etkileşim, gruplar içinde kavramsal yeniden yapılanma yoluyla yeni anlayışların ortaya çıkmasına yol açabilir (Levine & Resnick, 1993). Ancak, eşitlikçi toplumlarda bile, öğrencilerin performans ve motivasyonlarında, okul seçimlerinde, farklı disiplin alanlarında kendilerini ifade etme ve eğitimde karar alma süreçlerine katılımında başta cinsiyet, dil, din, kültür ve sosyo-ekonomik düzey olmak üzere pek çok özellik (çeşitlilik) nedeniyle eğitimde eşitsizliklerle karşılaşmaktadır.

Arredondo (2004) çeşitliliğin üç boyutundan söz eder; birinci boyutta kültür, sosyal sınıf ve dil, ikinci boyutta tıbbi bakımla ilgili inançlar ve dinlenme-eglenme konusundaki ilgi alanları ve üçüncü boyutta ise yaşanan tarihsel anları kapsamaktadır. Eğitim ortamlarında çeşitliliğin birinci boyutu—kültür, sosyal sınıf ve dil—önemli yer tutmaktadır. Öğretmenler bir yandan öğrencilerin kendi kültürel kimliklerine ve dillerine sahip çıkmalarını sağlamalı, diğer yandan da onları kendi kültürlerinin ötesine bakmaya ve çeşitliliğin yarattığı inanılmaz fırsatları ve tüm dünyada var olan kültürel zenginliği tanımaya teşvik etmelidir. Alan yazında öğretmenlerin, farklılıkları olan öğrencilerin yeterliliği konusundaki olumsuz ya da düşük beklentilerinin ve klişelerinin (basmakalıp yargılarının) bu öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar, kendi gruplarına yönelik önyargılara maruz kalan bireylerin, çaba, özgüven ve verimliliğinin azaldığını ortaya koymuşlardır (Bordalo, Coffman, Gennaioli & Shleife, 2018; Glover, Carlana, 2018; Pallais & Pariente, 2017). Çok kültürlülüğü ve eşitlikçiliği benimseyen öğretmenlerin önyargılı tepkileri kontrol edebilme ve sınıf içinde hoşgörü ve farklılıkların kabulüne dayanan bir ortam sağlama potansiyelleri vardır. İnsanların başkaları hakkında sahip olduğu kalıp yargılar, diğerlerine nasıl davrandıklarını etkileyebilir ve bu kalıp yargılarla uyumlu davranışlar ortaya çıkarır (Snyder, 1992). Bireyler kalıplaşmış yargılarının farkına varırlarsa, davranışlarını değiştirebilirler (Alesina ve diğ. 2018). Bu bakımdan ilk olarak toplumsal değişimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendilerinde var olan önyargı, ayrımcı söylem ve kalıp yargıların farkında olmaları, sonrasında da kültürler arası duyarlılıklarının belirlenmesi ve kültürlere duyarlı pedagoji konusunda eğitim almaları okullarda ayrımcılığın önlenmesi ve eşitlikçi eğitim uygulamalarının benimsenmesi açısından atılacak önemli bir adımdır.

Yöntem

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve survey yöntemi kullanılmıştır. Çeşitli bağımsız değişkenlere göre öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ‘Kültürel Duyarlılık Ölçeği’ (Chen & Starosta, 2000) kullanılmıştır. ‘Kültürel Duyarlılık Ölçeği’ bireylerin kültürel farklılıklara ve farklı kültürlerden insanların bakış açılarına duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe’ye adaptasyonu Üstün (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde 5 faktör (*kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde özgüven, kültürlerarası etkileşimden zevk alma, kültürlerarası etkileşime özen gösterme*) ve 24 madde olmakla birlikte, adaptasyonu yapılmış versiyonunda tek faktör ve 23 madde vardır. Türkçe versiyonun kullanıldığı iki çalışmada Cronbach Alpha katsayısı .86 ve .88 olarak rapor edilmiştir. Ölçekteki maddelerin 22’si olumlu 9’u olumsuzdur. Bu nedenle ölçek puanlarının yüksek çıkması bireylerin farklı kültürlere ve farklı bakış açılarına duyarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kültürler arası duyarlılık ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan da 115’dir. 5’li Likert’in kullanıldığı ölçekte maddelerin bazıları şöyledir: “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım”, “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken sıklıkla kendimi işe yaramaz hissedirim”, “Farklı kültürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım” “Farklı kültürlerden insanlarla etkileşim kurarken mümkün olduğu kadar çok bilgi edinmeye çalışırım”.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi’nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğrenim gören (N=71) ve Çankırı Karatekin Üniversitesi’nde pedagojik formasyon eğitimi alan (N=539) öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubunun % 74,4’ü kadın, %25,6’sı erkektir. Fakültelere göre dağılımları: %77 edebiyat, %5,4 fen, %1,6 iktisat, %3,6 güzel sanatlar, %2 sağlık, %1,2 mühendislik, %11,2 eğitim şeklindedir. 21-25 yaş arası öğrenciler örneklemin %93,4’ünü oluşturmakla birlikte, yaşları 20 ila 43 arasında değişmektedir. Büyünülen yerleşim yerine göre dağılımları: %19,2 köy, %28,4 ilçe, %51,1 şehir ve %1,3 diğerdir. Çalışma grubunun yetişilen coğrafi bölgeye göre dağılımı: %18,5 Marmara, %8,6 Karadeniz, %13,3 Akdeniz, %6,1 Ege, %8,1 Güneydoğu Anadolu, %6,7 Doğu Anadolu, %36,9 İç Anadolu ve %1,9 Türkiye dışıdır. Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık geliri ortalaması 2939 TL olan sağa çarpık bir dağılım göstermektedir. Çalışma grubunun %70’inin aile aylık geliri 3000 TL ve altındadır. Anne eğitim düzeyine göre dağılım: %59,6 ilkökul, %16,1 ortaokul, %10,6 lise, %1,5 ön lisans, %1 lisans, %1,2 yüksek lisans ve üzeri, %10,1 diğerdir (okuma yazma bilmeyen veya hiçbir okuldan mezun olmayan). Baba eğitim düzeyine göre dağılım: %46,1 ilkökul, %21,3 ortaokul, %21,3 lise, %3,8 ön lisans, %5,1 lisans, %7 yüksek lisans ve üzeri, %1,6 diğerdir. Çalışma grubunun aile aylık gelirinin ve ebeveyn eğitim düzeyinin düşük olması araştırmanın yorumlanmasında dikkate alınması gereken önemli değişkenlerdir. Farklı kültürlere duyarlılıkta başka ülkelere seyahat etme, farklı ülkelere arkadaş olma ve farklı kültürler konusunda ders alma da önemli değişkenlerdir. Çalışma grubunun sadece %9,5’i başka bir ülkeye gittiğini, %41,9’u başka ülkelere ya da kültürlerden arkadaş olduğunu, %12,2’si bu konuda ders aldığını ve %6,8’i bu konuda bir çalışmaya katıldığını belirtmiştir. Çalışma grubunun politik görüşleri

incelendiğinde: %3,9'u kendisini aşırı muhafazakâr, %4'i aşırı liberal ve %42,3'ü de nötr olarak tanımlamıştır. Çalışma grubunun %4,7'si eğitimde fırsat eşitliği konusu üzerine hiç düşünmediğini %25,3'ü ise her zaman düşündüğünü, %2,7'si demokratik eğitimi hiç gerekli görmediğini %63,7'si ise her zaman gerekli gördüğünü belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık düzeylerini etkileyebilecek önemli bağımsız değişkenler cinsiyet, yaş, fakülte, aile aylık geliri, ebeveyn eğitim düzeyi, bireyin yetiştiği yerleşim yeri, yaşadığı bölge, politik görüş, yurtdışında bulunma, farklılıklara saygı konusunda çalışmaya katılma ya da ders alma, eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığı ve demokratik eğitime duyulan ihtiyaç olarak seçilmiştir.

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyleri önemli bazı bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, fakülte, aile aylık geliri, ebeveyn eğitim düzeyi, bireyin yetiştiği yerleşim yeri, yaşadığı bölge, politik görüş, yurtdışında bulunma, farklılıklara saygı konusunda çalışmaya katılma ya da ders alma, eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığı ve demokratik eğitime duyulan ihtiyaç) için incelenmiştir. Analizler sırasında betimsel istatistiklerden, bağımsız t-testinden, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmış ve ortalamalar arası farklar LSD testi ile kontrol edilmiştir. Analizlerde SPSS programı kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir. Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık puanları orta düzeydedir ($\bar{X}=88,58$, $S=12,62$). Ölçeğin güvenirlik indeksi .855'dir. Bu bulgu öğretmen adaylarının farklı kültürler insanların bakış açılarına duyarlılık konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyine ait betimsel istatistikler

	N	Min.	Max.	\bar{X}	S	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Kültürel duyarlılık	504	57	115	88,58	12,62	23	,855

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeylerinin demokratik eğitime duyulan ihtiyaca göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile kontrol edilmiştir (Tablo 2). ANOVA öğretmen adayların kültürler arası duyarlılık düzeylerinin demokratik eğitime duyulan ihtiyaca göre farklılaştığını göstermiştir ($F=6,420$; $p=,000$). Demokratik eğitimi hiçbir zaman gerekli görmeyenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=84,61$), her zaman gerekli görenlerin ortalamasından ($\bar{X}=90,89$) daha düşüktür. Ortalamalar arası farklar LSD testi ile kontrol edilmiştir, ve LSD sonuçları bu iki grup arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarından demokratik eğitimi her zaman gerekli görenlerin farklı kültürlerden bireylerin bakış açılarına daha duyarlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Demokratik eğitime duyulan ihtiyaca göre ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5758,499	6	959,750	6,420	,000**
Gruplar içi	73405,115	491	149,501		
Toplam	79163,614	497			

Not. * $p<.05$, ** $p<.01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi).

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeylerinin eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığına göre anlamlı fark gösterip göstermediği ANOVA ile kontrol edilmiştir (Tablo 3). ANOVA gruplar arası farkın

anlamli olduđunu gstermiřtir (F=2,776; p=,012). Eđitimde fırsat eřitliđi konusunda her zaman dűřünüyorum diyenlerin ortalaması (\bar{X} =90,39) hiřbir zaman dűřünmüyorum (\bar{X} =87,13) ve orta derece de dűřünüyorum (\bar{X} =83,67) diyenlerin ortalamasından daha yűksektir. LSD sonuřları eđitimde fırsat eřitliđi konusunda orta düzeyde dűřünenlerle her zaman dűřünenler arasında anlamlı fark olduđunu gstermiřtir. řekil 1’de eđitimde fırsat eřitliđi üzerine dűřünme sıklıđı arttıķa bařkalarının bakıř aēısına duyarlılıđın da artıđı gsterilmektedir. Orta derece de dűřünenlerin kűltűrel duyarlılık puanlarının dűřűk çıkması ilginç bir bulgu olup, mantıklı bir açıklaması bulunamamakla birlikte daha detaylı arařtırmaya ihtiyaç vardır.

Tablo 3

Eđitimde fırsat eřitliđi konusunda dűřünme sıklıđına gűre ANOVA sonuřları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	5758,499	6	959,750	6,420	,000**
Gruplar içi	73405,115	491	149,501		
Toplam	79163,614	497			

Not. * p<.05, ** p<.01 (iki yűnlű manidarlık dűzeyi).



řekil 1. Eđitimde fırsat eřitliđi konusunda dűřünme sıklıđına gűre kűltűrlar arası duyarlılık

Tablo 5 cođrafi bűlgelere gűre kűltűrel duyarlılık puanlarının betimsel istatistiklerini gstermektedir. Tűrkiye dıřında yařadıklarını belirten katılımcılar en dűřűk kűltűrel duyarlılık puanlarına sahiptir. Bunu sırasıyla Karadeniz, Ege ve Gűney Dođu Anadolu bűlgesi izlemektedir. En yűksek kűltűrel duyarlılık puanları ise Marmara, Akdeniz ve İç Anadolu bűlgesinden gelen katılımcılara aittir.

Tablo 5

Cođrafi bűlgelere gűre betimsel istatistikler

	N	\bar{X}	S
Marmara	88	90,352	13,344
Karadeniz	44	83,295	11,044
Akdeniz	70	90,842	12,881

Ege	30	85,333	10,729
Güneydoğu Anadolu	39	86,487	12,147
Doğu Anadolu	27	89,666	11,529
İç Anadolu	181	89,519	12,536
Türkiye dışı	11	81,818	11,232

Coğrafi bölgenin kültürel duyarlılık puanlarının üzerindeki etkisi ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 6 kültürel duyarlılık puanlarının yaşanan coğrafi bölgeye göre farklılaştığını göstermiştir ($F=2,827$; $p=,007$). LSD testi Karadeniz bölgesinde yaşayanların kültürel duyarlılık puanlarının İç Anadolu, Karadeniz ve Ege Bölgesinde yaşayanlara göre farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca, yurt dışında yaşayanların kültürel duyarlılık düzeyleri de bu üç bölgede yaşayanlara göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Tablo 6

Coğrafi bölgelere göre ANOVA sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3043,600	7	434,800	2,827	,007**
Gruplar içi	74139,739	482	153,817		
Toplam	77183,339	489			

Not. * $p<.05$, ** $p<.01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi).

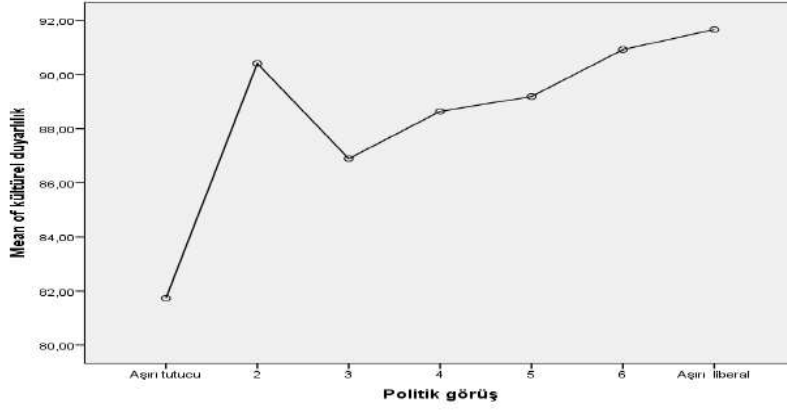
Öğretmen adaylarının politik görüşlerinin kültürel duyarlılıkları üzerindeki etkisi ANOVA ile kontrol edilmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır ($F=1,734$; $p=,111$). Şekil 2'den de anlaşılacağı üzere katılımcıların muhafazakarlık düzeyleri artıkça kültürel duyarlılıkları düşmektedir.

Tablo 4

Politik görüşe göre ANOVA sonuçları

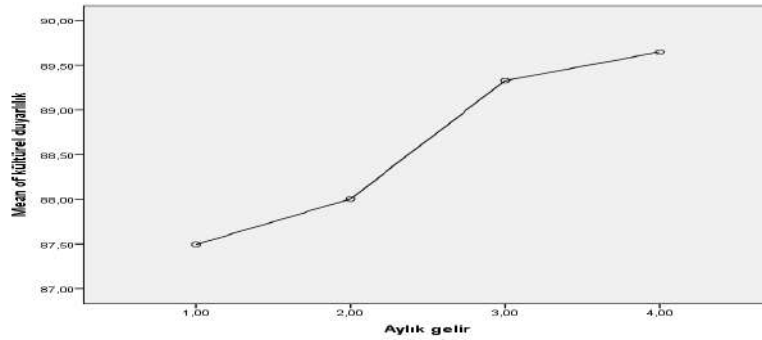
	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1637,505	6	272,918	1,734	,111
Gruplar içi	76004,987	483	157,360		
Toplam	77642,492	489			

Not. * $p<.05$, ** $p<.01$ (iki yönlü manidarlık düzeyi).



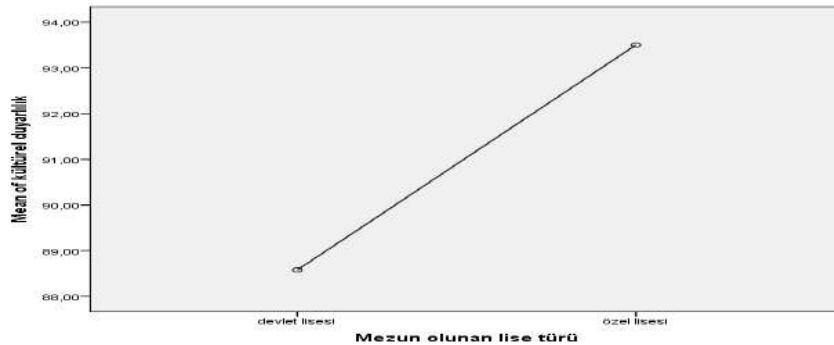
Şekil 2. Politik görüşe göre kültürler arası duyarlılık

Kültürel duyarlılık düzeyi ailelerin aylık gelir düzeyi için farklılaşmamaktadır ($F=,501$; $p=,682$), bununla birlikte beklentiler doğrultusunda aile aylık geliri arttıkça kültüre duyarlılık da artmaktadır (Şekil 3). Çalışma grubunun aile aylık gelirinin sağa çarpık bir dağılım sergilediği düşünülürse, ekonomik zorlukların bireylerin hoşgörüsünü ve farklı kültürlerle duyarlılıklarını düşürdüğü söylenebilir.



Şekil 3. Aylık gelire göre kültürler arası duyarlılık

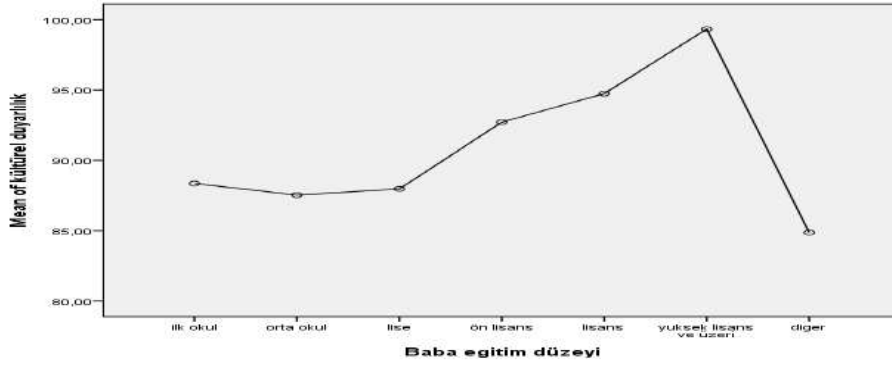
Lise türünün kültürel duyarlılık düzeyi üzerindeki etkisi t-testi yardımıyla kontrol edilmiştir. T-testi sonuçları, öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılığının mezun olunan lise türüne bağlı olmadığını göstermiştir ($t=-,775$, $p<,439$). Ancak, şekil 4'de devlet lisesinden mezun olanların kültürel duyarlılık düzeylerinin özel liselere göre daha düşük olduğu görülebilir.



Şekil 4. Lise türüne göre kültürler arası duyarlılık

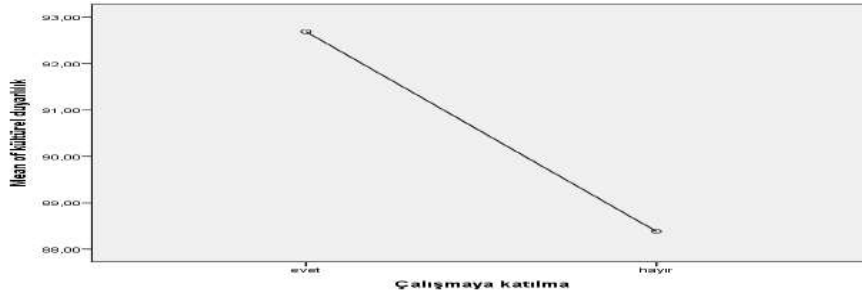
Anne ve baba eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının kültürel duyarlılık puanları üzerindeki etkisi ANOVA ile kontrol edilmiştir ve gruplar arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($F_{\text{Anne eğitim düzeyi}}=,809$; $p=,064$; $F_{\text{Baba eğitim düzeyi}}=1,999$; $p=,064$). 'Diğer' seçeneğinin çoğunlukla bir okuldan mezun olamamış ya da okula gitmemiş bireyleri

gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda, babanın eğitim düzeyi arttıkça kültürel duyarlılığın da arttığı görülmektedir.



Şekil 5. Baba eğitim düzeyine göre kültürel arası duyarlılık

Kültürler arası duyarlılık puanlarının daha önce farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılma ya da katılmamaya göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır ($t=-1,866$, $p<,063$). Farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılanların kültürel duyarlılık puanları katılmayanlara göre yüksektir.



Şekil 6. Farklılıklara saygı konusunda çalışmaya katılma durumuna göre kültürler arası duyarlılık

Farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşı olma durumu için kültürler arası duyarlılık düzeyi t-testi ile kontrol edilmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır ($t=-1,624$, $p<,105$). Ortalamalar incelendiğinde, farklı kültürlerden arkadaşı olanların kültürel duyarlılık düzeyinin ($\bar{X}=89,706$) farklı kültürlerden arkadaşı olmayanlara göre ($\bar{X}=87,856$) daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5

Farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşı olma durumu için betimsel istatistikler

Farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşı olma durumu	N	\bar{X}	S
Evet	208	89,706	12,978
Hayır	292	87,856	12,239

Kültürler arası duyarlılık düzeyinin öğretmen adayının yurtdışına seyahat etme durumuna bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve anlamlı fark bulunamamıştır ($t=1,481$, $p<,139$). Yurt dışında bulunanların kültürler arası duyarlılık düzeyi ($\bar{X}=91,018$) yurt dışında bulunmayan katılımcılara göre ($\bar{X}=88,293$) daha yüksektir (Tablo 6).

Tablo 6

Yurtdışında bulunma durumu için betimsel istatistikler

Yurtdışında bulunma durumu	N	\bar{X}	S
Evet	54	91,018	13,666
Hayır	450	88,293	12,476

Öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyinin cinsiyete göre değişkenlik göstermediği t-testi ile kontrol edilmiş ve cinsiyet değişkeni için anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t=1,575$, $p<.116$). Ortalamalar incelendiğinde kadınların kültürel duyarlılık düzeyinin ($\bar{X}=89,032$) erkeklere göre ($\bar{X}=87,297$) daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7

Cinsiyete için betimsel istatistikler

Cinsiyet	N	\bar{X}	S
Kadın	372	89,032	12,547
Erkek	131	87,297	12,843

Sonuç ve Tartışma

Araştırma öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık düzeyinin eğitimde fırsat eşitliği konusunda düşünme sıklığına, demokratik eğitimi gerekli görme derecesine ve coğrafi bölgelere göre farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca anlamlı fark olmamakla birlikte kadınların, liberallerin, yurtdışına seyahat edenlerin, farklı kültürlerden ya da ülkelerden arkadaşı olanların, farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılanların kültürler arası duyarlılık puanları daha yüksektir bu durum öğretmen eğitimi açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültürler arası duyarlılık puanları orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu Akın'ın (2016) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmayla da tutarlıdır. Bu bulgu öğretmen adaylarının farklı kültürler insanların bakış açılarına duyarlılık konusunda eksiklikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan Yetiş ve Kurt (2016)'un çalışmasında yabancı dil öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmacılar yabancı dil bilen bireylerin farklı kültürler arasında önyargısız değerlendirmeler yapabilme becerilerine sahip olduklarını belirtmektedir (Banos, 2006; Fretheim, 2007). Bekiroğlu ve Balcı (2014) da yabancı dil bilgisi ile kültürler arası duyarlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, aday öğretmenlerin kültürler arası duyarlılıklarını arttırmada yabancı dil eğitimi etkili bir yol olarak önerilebilir.

Bulgular, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında yetiştikleri yerleşim birimlerine göre anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Marmara, Akdeniz ve İç Anadolu bölgesinde yetişmiş olan katılımcıların kültürel duyarlılıklarının diğer bölgelere kıyasla daha fazla olduğunu göstermektedir. Marmara ve Akdeniz bölgesinin kültürel duyarlılık puanların daha yüksek olması ise sahip oldukları kozmopolit (farklı bölgelerden insanları bir arada barındıran) yapıya bağlanabilir; bu iki bölgede de farklı etnik kökenlerden ve ülkelerden oldukça yüksek sayıda insan yaşamaktadır. Bu bulgu, farklı kültürlerle karşılaşma ve tanışan bireylerin önyargılarında azalma ve kültürler arası iletişim becerilerinde bir gelişim sağlanmasıyla açıklanabilir. Diğer yandan, Karadeniz, Ege ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinin yoğun mülteci göçü alması bu bölgelerdeki halkın yaşam koşullarının farklılaşmasına ve iş olanaklarının daralmasına neden olmakta bu da yerli halkla mülteciler arasında zaman zaman tansiyonun yükselmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla Karadeniz ve Ege bölgesindeki kültürel duyarlılık puanlarının düşük çıkmasının sebebinin yoğun mülteci göçü ve mültecilere yönelik olumsuz tutumlar olduğu düşünülebilir. Demir ve Üstün (2017)'ün çalışmasında da aday öğretmenlerin kültürler arası duyarlılık düzeylerinin yetiştikleri yerleşim birimlerine göre değiştiği belirtilmektedir. Benzer şekilde, yazarların ayrımcılık tutumlarını araştırdığı başka bir çalışmada Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Ege bölgelerinden gelen öğrencilerin daha ayrımcı davranışlara sahip olduğu görülmüştür (Özbek & Taneri, 2018).

Bulgular, yurt dışında bulunanların kültürler arası duyarlılık düzeyinin yurt dışında bulunmayan katılımcılara oranla daha yüksek olmakla beraber, öğretmen adaylarının yurtdışına seyahat etme durumuna bağlı olarak kültürler

arası duyarlılık düzeyinin değişmediğini ortaya koymaktadır. Bekiroğlu ve Balcı (2014) da yurt dışında bulunup bulunmama durumunun kültürler arası iletişim duyarlılığında bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, Haas, (2018), yükseköğretimde yurtdışında okumanın kültürel farkındalık üzerindeki etkisini ele alan, yayınlanmış çalışmaların bulgularını kapsamlı bir şekilde derlediği nicel incelemesinde yurtdışında eğitim almanın kültürel farkındalığı geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışmada yurt dışında bulunanların kültürler arası duyarlılık düzeyinin artmamış olması, kültürel çeşitliliğin kabul edilmemesi ve dış gruplara yönelik hoşgörüsüzlük olarak tanımlanan etnik-merkezilik (Berry & Kalin 1995) bağlamında yorumlanabilir. Etnik-merkezilik bir kültürler arası iletişim engeli olarak görülmektedir (Neuliep & McCroskey, 1997). Kültürel çeşitliliği kabul etmeme, farklı kültürlerle / etnik gruplara yönelik önyargılara ve olumsuz davranışlara yol açabilir (Billiet, Eisinga & Scheepers, 1996). Bu bulgu, aday öğretmenlerin yurt dışında buldukları zamanlarda karşılaştıkları diğer kültürleri sınıflandırırken, kendi kültürlerini ölçüt almaya devam ettiklerini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kültürler arası farklılıklara duyarlılığın cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Bu bulgu alan yazınla da tutarlıdır. Akın (2016), Üstün (2011), Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti ve Roussakis (2009) ve Yılmaz ve Göçen (2013) öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri açısından cinsiyetler arasında bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığının değerlendirildiği çalışmalarda da cinsiyetler arasında fark olmadığını ortaya çıkarmıştır (Bayles, 2009; Fretheim, 2007; Westrick & Yuen, 2007; Yazıcı ve diğ., 2009).

Farklılıklara saygı konusunda bir çalışmaya katılanların kültürel duyarlılık puanları katılmayanlara göre daha yüksektir. Bu durum aday öğretmenlerin katıldıkları çalışmanın kültürler arası duyarlılık ve farkındalık düzeyini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bulduk, Usta ve Dinçer (2017), kültürel farklılıkları dikkate alarak hazırlanan eğitim programlarının, bireylerin kültürel farklılıkları merak etme, tanımaya istekli oluş ve bu farklılıklardan hoşlanma gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan aday öğretmenlere kültürler arası duyarlılık ve farkındalık düzeyini arttıracığı varsayılan kültürler arası iletişim dersi (Bekiroğlu & Balcı, 2014) verilmesi önerilebilir.

Katılımcıların muhafazakârlık düzeyleri artıkça kültürel duyarlılıkları düşmektedir. Alan yazında muhafazakârlıkla örtüşen otoriterliğin farklı gruplara karşı hoşgörüsüzlüğe neden olduğu belirtilmektedir. Stenner (2005), otoriterlerin algıladıkları gerçek veya hayal ürünü farklılıkları olan dış gruplara karşı daha hoşgörüsüz ve cezalandırıcı olduklarına dair ikna edici kanıtlar sunmaktadır. Sayıları her geçen gün artan mülteci ve göçmen çocuklarının eğitimde rol alması muhtemel olan aday öğretmenlerin, kendi muhafazakar sosyal değerlerinden kaynaklanan kültürel uzaklıklar konusunda farkındalıklarının artırılması, kültürel farklılıklara duyarlılıklarını artırma konusunda eyleme geçmelerine sebep olabilir. Alan yazın da bu bulguyu desteklemektedir. Alesina ve diğ. (2018), İtalyan orta okullarında öğretmenlerin göçmen ve yerli öğrencilere yönelik davranışlarını incelemişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin not verirken göçmenlere yönelik kalıplaşmış yargılarının etkili olduğunu; öğretmenlerin sınavlarda aynı performansı gösteren yerli öğrencilere kıyasla göçmen öğrencilere daha düşük notlar verdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmada ayrıca, öğretmenlerin kendi kalıplaşmış yargılarının farkına varmalarını sağlayan testler uygulandıktan sonra öğretmenlerin göçmenlere verilen notları yükselttikleri görülmüştür. Buradan hareketle yazarlar, kalıp yargıları ortaya çıkarmanın ve öğretmenleri “örtük” önyargılarından haberdar etmenin ayrımcılığı azaltmak için güçlü bir müdahale olabileceğini belirtmişlerdir.

Bulgular, demokratik eğitimi hiçbir zaman gerekli görmeyenlerin kültürler arası duyarlılık puanlarının ortalaması her zaman gerekli görenlerin ortalamasından daha düşük olduğunu göstermektedir. Demokratik eğitimin en önemli ilkelerinden biri farklılıklara saygı ve hoşgörü olduğundan, bu bulgu öğretmen adaylarından demokratik eğitimi her zaman gerekli görenlerin demokratik eğitimin ilkeleri konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunun göstergesidir. Benzer şekilde, eğitimde fırsat ve erişim eşitliği konusunu sık sık düşünenlerin ortalaması bu konuyu hiçbir zaman düşünmeyenlerden ve orta derece de düşündüğünü belirtenlerden daha yüksektir.

Bekiroğlu ve Balcı (2014) başka kültürlerle etkileşimde bulunan, bu konuda olumlu bir algıya sahip olan ve öğrenci değişim programlarına katılmak isteyen öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Ancak bu çalışmada, farklı kültürlerden arkadaşı olup olmamasının katılımcıların kültürel duyarlılık düzeyini etkilemediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, katılımcıların muhafazakârlık düzeylerinin, dolayısıyla da farklı gruplara karşı önyargılı olma eğitiminin yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Bu araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarında kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesinin önemini ortaya koyarak, ‘her öğrencinin farklı şekillerde öğrendiğini ve her bireyin eğitim alma hakkına sahip olduğunun’ kabulüne dayalı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yön vereceği düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarının her öğrencinin farklı/çeşitli şekillerde öğrendiğini/öğrenme hakkına sahip olduğu kabulüne dayalı olarak düzenlenmesini sağlayarak tüm eğitim kararlarını ve uygulamalarını yönlendiren kapsamlı bir yaklaşımın benimsenmesine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Okullar, bireylere eğitim vermek, sosyalleşmelerini sağlamak ve geleceğe hazırlamak için aileden sonra gelen en önemli kurumlardandır. Ancak, okullar eğer bireylerin kültürel farklılıklarını kabul eden ve destekleyen politika ve uygulamaları benimsememişlerse herhangi bir nedenden dolayı diğerlerinden farklı olan öğrenciler için zorlu ortamlar haline alabilirler. Kültürel okuryazarlığı olan ve bilinçli öğretmenler yetiştirmek okullarda iletişimi, güven ortamını, hoşgörüyü, iş birliğini ve başarıyı artırabilir. Bu bakımdan öğretmen eğitimi programlarında kültürel farklılıklara duyarlılığı arttıracak düzenlemeler yapılabilir. Bu çalışmanın bulgularından hareketle kültürel farklılıkları yönetme yetenekleri olan öğretmenler yetiştirilmesi için öğretmen eğitimi programlarına aşağıdaki düzenleme ve değişiklikler önerilebilir:

Öğretmen eğitim programına kabul edilen öğrencilerin örtük önyargılarının, basmakalıp düşüncelerinin ortaya çıkarılması amacıyla aday öğrencilere eğitimlerinin başında Alesina ve diğerlerinin (2018) uyguladığına benzer envanterler uygulanmalıdır. Öğretmen adaylarının yurtdışında çalışma ve araştırma yapmaları için burs verilmesi, kültürel değişim programları yoluyla farklı kültürlerle karşılıklı anlayışı ilerletmeleri sağlanabilir. Youth in Action, Erasmus, Mevlâna öğrenci değişim programı gibi programların daha çok yaygınlaştırılması, bu programlara katılımın teşvik edilmesi, öğretmen adaylarının dört yıllık eğitimleri sırasında/sonrasında hem yurt içinde hem de yurt dışında en az bir eğitim dönemi boyunca farklı illere, ilçelere ve köylere gönderilerek topluma hizmet uygulamalarına katılmalarının sağlanması farklı kültürleri anlamalarına ve basmakalıp düşüncelerinden kurtulmalarına yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, topluma hizmet uygulamaları önemlidir; staj uygulamalarına ek olarak aday öğretmenlerin bir sivil toplum örgütünde bir dönem gönüllü olarak uygulamalara katılması toplumsal farkındalığını ve kültürel duyarlılığını arttırabilir. Ayrıca, öğretmen eğitim programına demokrasi dersinin konulması ve bu kapsamda çocuk haklarının ve insan haklarının, mülteci haklarının ve diğer anayasal hakların demokratik bir çerçevede tartışılması sağlanarak öğrencilerin temel haklar konusunda bilgilerinin ve duyarlılığının artırılması sağlanabilir. Aday öğretmenlerin farklı kültürlerle yönelik bilgilerinin, kültürel okuryazarlığı ve farkındalığını arttırmak amacıyla farklı kültürel uygulamalar hakkında eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler, öğretmen adaylarının giderek daha çeşitli hale gelen bir okulda ve sınıfta öğretimi nasıl düzenleyeceklerini öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Farklı kültürlerle çalışırken başarılı olmanın ön koşullarından biri de iyi iletişim becerilerine sahip olmaktır. Bu bakımdan, aday öğretmenlere farklı kültürlerdeki bireylerle sözlü ve sözsüz iletişim kurma yolları konusunda da rehberlik edilmelidir.

Araştırmanın verileri iki üniversite öğrencileri ile sınırlıdır ve bu Türkiye üzerindeki genel öğretmen profilini temsil etmez. Kapsayıcı eğitim programlarının öğretmen eğitimine alınmasıyla birlikte bu konu da daha büyük örneklerle çalışmaların yapılması, kapsayıcı eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan kültürler arası duyarlılık konusundaki çalışmaların genellenebilirliğini arttıracak ve öğretmen eğitimi alanındaki çalışmalara veri sağlayacaktır. Tiyatroya gitme, kitap okuma sıklığı gibi değişkenler de yine kültürel duyarlılığı etkileyen önemli değişkenler olup, çalışmaya bu ve bunun gibi değişkenlerin eklenmesi ileride yapılacak çalışmalar için önerilebilir. Araştırmanın bulgularının, öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesine, farklı din, kültür ve ırktan olan öğrencilerin farklılıklarının kültürel zenginlik olarak algılanmasına, öğretmenlerin ve öğrencilerin farkındalıklarının artmasına ve daha barışçıl sınıflar ve bireyler oluşmasına ve okulda demokratik davranış ve eğilimlerin artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Siirt Üniversitesi Örneği). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), s.29-42.
- Alesina, A., Carlana, M., La Ferrara, E. & Pinotti, P. (2018). Revealing stereotypes: Evidence from immigrants in schools. *IZA Discussion Papers*. No. 11981.
- Arredondo, P. (2004). Organizational Assessments for Planning Diversity Initiatives. *A Workshop presented at Arizona State University on February 12th*.
- Banos, R. V. (2006). Intercultural sensitivity of teenagers: A study of educational necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*, 15 (2), s.16-22.
- Bayles, P. P. (2009). *Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dissertation Abstracts International, Minnesota Üniversitesi, No. 3349761.
- Bekiroğlu, O. & Balcı Ş. (2014). Kültürlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: İletişim Fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 35(1), s.429-58.
- Berry, J. W. & Kalin, Rudolf. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27(3), s.301-320.
- Billiet, J., Eisinga, R., & Scheepers, P. (1996). *Ethnocentrism in the Low Countries: A Comparative Perspective*. Leuven: K.U. Leuven, Departement Sociologie/Sociologisch Onderzoeksinstituut, 22.
- Bordalo, P., Coffman, K. B., Gennaioli, N., & Shleifer, A. (2018). Beliefs about gender. *American Economic Review*, 109 (3), s.739-773.

- Bulduk, S. Usta, E. & Dinçer, Y. (2017). Kültürlerarası duyarlılık ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi: bir sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu örneği. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 73-77.
- Carlana, M. (2018). Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *HKS Working Paper*.
- Chen, G., Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Annual Meeting of the National Communication Association*, 8-12, November 2000. Seattle.
- Demir, S. & Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s.182-204.
- Demir, S., Üstün, E. (2017). Öğretmen adaylarının, kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerinin incelenmesi *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 01-11. DOI: 10.17679/inuefd.354129.
- Fretheim, A. M. (2007). Assessing the Intercultural Sensitivity of educators in an American school. Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Dissertation Abstracts International*, 68 (12). Minnesota Üniversitesi, No. 3292934.
- Glover, D., Pallais, A., & Pariente, W. (2017). Discrimination as a self-fulfilling prophecy: Evidence from French grocery stores. *The Quarterly Journal of Economics*.
- Haas, B. W. (2018). The impact of study abroad on improved cultural awareness: a quantitative review. *Intercultural Education*, 29 (5-6), 571-588. DOI: 10.1080/14675986.2018.1495319
- Levine, J. M. & Resnick, L. B., (1993). Social foundations of cognitions. *Annual Review of Psychology*, 41, s.585-612.
- Mazur, B. (2010). Cultural diversity in organisational theory and practice. *Journal of Intercultural Management*, (2) 2, 5-15.
- Neuliep, J.W., & McCroskey, J. (1997). The development of a U.S. and generalized ethnocentrism scale. *Communication Research Reports*, 14(4), s.385-398.
- Özbek, Ö Y. & Taneri, P. O. (2018). Öğretmen Adaylarının Ayrımcılığa Yönelik Tutumları. *5th International Symposium on Multidisciplinary Studies (ISMS)*.
- Snyder, M. (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. In: Zanna MP, editor. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25. San Diego: Academic Press.
- Sotshangane, N. (2002). What impact globalization has on cultural diversity? *Turkish Journal of International Relations*, 1(4), s.214-231.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E. & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20 (3), s.267- 276. DOI: 10.1080/14675980903138624
- Stenner, K. (2009). Three kinds of "conservatism". *Psychological Inquiry*, 20(2-3), 2-3142-159. DOI:10.1080/10478400903028615
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik merkezilik Düzeylerin Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Westrick, J.M. & Yuen, C.Y.M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural education*, 18(2), s.129-145.
- Yetiş, V. A. & Kurt, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*. 11(17), 1719-1730. DOI: 10.5897/ERR2016.2914
- Yılmaz F. & Göçen, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kültürlerarası duyarlılık hakkındaki görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), s.373-92.

Kendini Affetmenin Duygusal Şemalar Aracılığıyla Yordanması Predicting the Self-Forgiveness through the Emotional Schemas

Dr. Öğr. Üyesi Esra ASICI

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, esraasici@kilis.edu.tr

Araş. Gör. SEVGİ UYGUR

Dokuz Eylül Üniversitesi, sevgi.uygur@deu.edu.tr

Prof. Dr. Rengin KARACA

Dokuz Eylül Üniversitesi, rengin.akboy@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, duygusal şemaların kendini affetmeyi yordayıcı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okumakta olan 316 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Heartland Affetme Ölçeği, Leahy Duygusal Şemalar Ölçeği ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Analizlerde Pearson korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Bulgulara göre, duygusal şemalar ile kendini affetme arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkiler vardır. Duygusal şemalar kendini affetmedeki değişimin %18'ini açıklamaktadır. Sonuçlar, duygulardan kaçınma, hisleri kabullenme, farklılık ve duyguları zararlı olarak görme şemalarının regresyon modeline katkılarının anlamlı olduğunu göstermiştir. Buna göre, duygulardan kaçınma ve farklılık şemaları kendini affetmeyi olumsuz yönde, hisleri kabullenme ve duyguları zararlı olarak görme şemaları ise kendini affetmeyi olumlu olarak etkilemektedir. Elde edilen bulgular, ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Affetme, kendini affetme, duygusal şemalar, üniversite öğrencileri.

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the role of emotional schemas in predicting self-forgiveness. The sample of the study consisted of 316 students who were studying at a education faculty of the public university. The data were collected through the Heartland Forgiveness Scale, Leahy Emotional Schemas Scale and personal information form. Pearson correlation and multiple linear regression analysis were used in the analyzes. According to the findings, there is a statistically significant relationship between emotional schemas and self-forgiveness. Emotional schemas account for 18% of the change in self-forgiveness. The results showed that avoidance of feelings, acceptance of feelings, dissimilarity and thought of emotions as harmful shemas were significant contributions to the regression model. Accordingly, avoidance of feelings and dissimilarity schemas affect self-forgiveness in a negative way, acceptance of feelings and thought of emotions as harmful shemas positively affect self-forgiveness. The findings were discussed in the light of relevant literature.

Keywords: Forgiveness, self-forgiveness, emotional schemes, university students.

Giriş

Kişilerarası etkileşimlerde bireyler, başkaları tarafından incitildikleri ya da başkalarını incittikleri çeşitli durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. İncinme ya da incitme yaşantıları; öfke, intikam, suçluluk, utanç gibi olumsuz duyguları beraberinde getirmekte ve bireyin bu tür duygularla etkili bir şekilde baş edememesi, çeşitli ruh sağlığı sorunları yaşamasıyla sonuçlanabilmektedir (Taysi, 2007; Wohl, DeShea ve Wahkinney, 2008). Bireyin ruh sağlığını korumak ve iyi oluşunun artmasına yardımcı olmak açısından, incinme ve incitme yaşantılarıyla ilişkili olumsuz duygularla sağlıklı olarak başa çıkabilmesi önemli görülmektedir. Affetme, incinme yaşantılarıyla ilişkili olumsuz duygularla başa çıkmanın sağlıklı bir yolu olarak ele alınmaktadır (Wal, Karremans ve Cillesen, 2016).

Affetme; birinin hatalı davranışı karşısında ortaya çıkan, haklı kızgınlık ve öfke duygularını; inkar etmeden, gönüllü olarak terk etmeyi ve hatalı kişiye karşı duyarlık, yardımseverlik ve hatta sevgi içeren bir bakış açısı geliştirmeyi ifade etmektedir (North, 1987). Affetmede birey, kendisini derin şekilde inciten kişiye karşı mücadele etmekten vazgeçip, onu koşulsuz olarak kabul etmekte (Enright ve ark., 1992); meydana gelen zarar verici eylemin intikamının alınmasına ya da meydana gelen zararın telafi edilmesine yönelik hakkından bilinçli olarak vazgeçmektedir (Scobie ve Scobie, 1998). Thompson ve arkadaşlarına (2005) göre; insanların kendileri, diğer insanlar ve dünyanın nasıl olması gerektiğiyle ilgili beklenti ve varsayımlarını ihlal eden zarar verici bir olay

meydana geldiğinde, meydana gelen olay, olaya neden olan kişi ve olayın sonuçlarıyla ilgili çeşitli olumsuz duygu, düşünce ve davranışlar ortaya çıkmaktadır. Affetme, bu süreçte ortaya çıkan olumsuz duygu, düşünce ve davranışları dönüştürmeyi ve olumsuz yaşam olaylarına eşlik eden uyumsuzlukları ve üzüntüleri çözmeyi içermektedir.

Affetmenin nesnesi başka bir kişi olabileceği gibi kişinin kendisi de olabilmektedir (Thompson ve ark., 2005). Kendini affetme; “*bireyin kendi kabul edilmiş nesnel hatasıyla yüzleşmesinde, kendine karşı sevecenlik, yardımseverlik ve sevgi duyguları artarken; kendine karşı duyduğu kızgınlığını bırakma isteği*” dir (Enright & The Human Development Study Group, 1996: 115). Kendini affetme; suçla ilgili uyarıcıdan kaçmaya azalan şekilde motive olma, kendine karşı intikam alma isteğinin azalması ve kendine karşı yardımseverlikle hareket etme isteğinin artmasını içermektedir. Gerçek anlamda kendini affetme; hatanın fark edilmesi ve sorumluluğun kabul edilmesiyle birlikte, suçluluk ve pişmanlık duygularının yaşanmasına bağlı olarak gerçekleşmektedir (Hall ve Fincham, 2005).

Araştırmalar kendini affetmede güçlüğün, intihar düşüncelerinin varlığıyla yakından ilişkili olduğunu (Ahadi ve Ariapooran, 2009); kendini affetmede güçlük yaşayan bireylerin daha çok depresyon, anksiyete (Ahadi ve Ariapooran, 2009; Avery, 2008; Gençoğlu, Şahin, Topkaya, 2018; Liao ve Wei, 2015; Tse ve Cheng, 2006) ve stres (Gençoğlu ve ark., 2018; Liao ve Wei, 2015) yaşadıklarını; genel sağlık durumlarının zayıf ve güçlü bedensel ağrıları olduğunu (Avery, 2008) göstermektedir. Aksine, kendini affetmenin varlığı psikolojik sağlığı koruyucu ve kişisel gelişimi destekleyicidir (Webb, Colburn, Heisler, Call ve Chickering, 2008). Kendini affetme düzeyi yüksek olan bireyler psikolojik olarak daha sağlam (Eraslan-Çapan ve Arıcıoğlu, 2014); zihinsel, sosyal ve duygusal olarak daha sağlıklıdır (Avery, 2008). Kendini affetme öznel iyi oluşun (Datu, 2014) ve yaşam doyumunun (Kaleta ve Mroz, 2018; Yao, Chen, Yu ve Sang, 2017; Topbaşoğlu, 2016) artmasına katkı sağlamaktadır

Kendini affetmenin bireyin ruh sağlığını koruyucu yönü dikkate alındığında; bireylerde kendini affetmenin gelişimine destek olmak önemlidir. Bu doğrultuda, bireylerin kendilerini affetmelerini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bugüne kadar yapılmış olan araştırmalar yüksek benlik saygısının kendini affetmeyi kolaylaştıran (Strelan, 2007; Yao ve ark., 2017), yüksek utanç eğilimi (Webb ve ark., 2008) ve ruminasyonun (Ascioğlu ve Yalçın, 2017; Bugay, 2010) kendini affetmeyi zorlaştıran özellikler olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında ise kendini affetmeyi etkileyebilecek bir değişken olarak duygusal şemalar ele alınmaktadır.

Duygusal şemalar, bir duygunun ortaya çıkması durumunda bireyin ortaya koyduğu yanıtlar ve stratejilerdir. Bu şemalar, bir tür duygu düzenleme stratejisi rolü görmektedir (Leahy, Tirsch ve Napolitano, 2011). Duygusal şema modeli, her bireyin kendi duygularına ilişkin farklı şemalara sahip olduğunu ve her bireyin kendi duygusal deneyimlerini yorumlamada birbirinden farklılıklar gösterdiğini öne sürmektedir. Bu doğrultuda, kişiler bu duyguları ile baş edebilmek için sağlıklı ve sağlıklı baş etme yöntemlerine başvurabilmektedirler (Leahy, 2009).

Leahy'e (2001) göre sağlıklı ve sağlıklı olmayan 14 duygusal şema vardır. Bu şemalar aşağıda açıklanmaktadır (Yavuz, Türkçapar, Demirel ve Karadere, 2011):

Onaylanma şeması, bireylerin, duygularının diğerleri tarafından anlaşılıp kabul edildiğine dair inançlarıdır.

Anlaşılabilirlik şeması, bireyin kendi duygularını anlamlandırabilmesini ifade etmektedir.

Duygulara karşı zayıflık şeması, bireylerin yaşadıkları duygusal karmaşıklıklar karşısında kendilerinin zayıf olduklarına dair inançlarıdır.

Duygulardan kaçınma şeması, duygulardan kurtulmaya yönelik çabaları ifade etmektedir.

Duyguları inkar şeması, bireyin duygusal yaşantılarını inkar etmeye yönelik şemalarını içermektedir.

Kontrol edilemezlik şeması, bireyin duygularının kontrol edilemez olduğuna dair inancı ve bu inancından doğan kaygı ve korkularını ifade etmektedir.

Akılcılık isteği şeması, bireyin olaylara duygularından ziyade mantıksal çerçevede yaklaşma eğilimine işaret etmektedir.

Süreklilik şeması, bireyin deneyimlediği duygusal yaşantıların ne kadar süreceğine ilişkin tahminlerini içermektedir.

Uzlaşma şeması, bireyin deneyimlediği duygularının normal olduğuna ve herkes tarafından benzer duyguların paylaşılabilirliğine ilişkin inancıdır.

Hisleri kabullenme şeması, bireyin duygularını bastırarak yerine bu duygularını yaşamak için kendisine izin vermesi anlamına gelmektedir.

Ruminasyon şeması, bireyin deneyimlediği duygular üzerinde uzun süre düşünerek aynı duyguları sürekli canlı tutması olarak ifade edilmektedir.

Duyguları zararlı olarak görme şeması, bireyin zaman zaman bazı duygularını zararlı olarak algılamasıdır.

Farklılık şeması, bireyin diğer insanların deneyimlediklerinden daha farklı duygusal yaşantılara sahip olduğuna dair inancıdır.

Suçluluk şeması, bireyin kendi duygularını utanç verici, hatalı olarak kabul edip, bazı duyguları yaşamaması gerektiğine inanmasıdır.

Birey hissettiği bir duygunun normal olduğunu düşünürse bu duygusunu kabul ederek, dışı vurarak ya da uyarlayarak duygusal durumların farkına varmaya çalışabilmektedir. Ancak birey, öfke ve kaygı gibi duyguları olumsuz olarak etiketlediğinde suçluluk, yalnızlık, kendini suçlama, bastırma ya da görmezden gelme gibi sağlıksız baş etme yöntemlerine başvurabilmektedir (Leahy, 2009). Sağlıksız ve sorunlu baş etme yöntemleri, kişinin hissettiği hoşnutsuzluk duygularını geçici olarak azaltsa da sonrasında beraberinde stresi artırarak ruhsal bozukluklara sebep olmaktadır (Leahy, 2007).

Kendini affetmenin suçluluk, utanç (Bugay, 2010; Bugay ve Demir, 2011; Carpentera, Tignor, Tsang ve Willett, 2016; Law ve Chapman, 2015; Yamhure-Thompson ve ark., 1998), ruminasyon (Ascıoğlu ve Yalçın, 2017; Bugay, 2010; Dixon, Earl, Lutz-Zois, Goodnight ve Peatee, 2014; Oral ve Arslan, 2017; Suchday, Friedberg ve Almeida, 2005; Yamhure-Thompson ve Synder, 2003), öz-yargılama (Asıcı ve Karaca, 2014) ve duyguları bastırma (Witvliet, Mohr, Hinman ve Knoll, 2015) ve duygulardan kaçınma (Strelan and Nicole Wojtysiak, 2009) ile olumsuz yönde; duyguları kabullenme (Rey ve Extremera, 2015), duygusal zeka (Kaya ve Peker, 2016), kendini kabul (Dixon ve ark., 2014; Ingersoll-Dayton ve Krause, 2005), sağlıklı başa çıkma (Jacinto, 2007; Özgün, 2010; Thompson ve Synder, 2003), duyguları yönetme becerisi (Kozan, Kesici ve Baloğlu, 2017) ve duygu düzenleme (Küçükler, 2016; Rey ve Extremera, 2015) ile olumlu yönde ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları dikkate alındığında duygusal şemaların kendini affetme ile ilişkili olacağı düşünülmektedir.

Bireylerin kendilerini anlamaları açısından duygularını fark etmeleri, mutlu, huzurlu sağlıklı bireyler olarak yaşamlarına devam etmeleri, problemler ve stresli durumlar karşısında sağlıklı çözüm yolları bulabilmeleri konusunda duygusal şemaların ve kendini affetmenin önemli bir etken olduğunu söylenebilir. Bireylerin hatalar karşısında sağlıklı duygusal şemalardan faydalanmaları, kendilerini affetme düzeylerindeki olumlu yöndeki değişimler açısından önem taşımaktadır. Sağlıklı duygusal şemaları kullanan bireylerin kendini affetme konusunda daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Bu düşünceyle araştırmada aşağıdaki problem cümlesine yanıt aranmaktadır:

Duygusal şemalar, üniversite öğrencilerinin kendini affetme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni: Araştırma, yordayıcı korelasyonel araştırma modeline dayanmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırma modellerinde, çalışmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmekte ve değişkenlerden birinden yola çıkılarak diğer değişken yordanmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırma kapsamında, duygusal şemalar değişkeninden yola çıkılarak kendini affetme değişkeni yordanmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu: Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde (Türkçe öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Biyoloji Öğretmenliği, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği) okumakta olan 316 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 208'i (%65.8) cinsiyetini kadın, 105'i erkek (%33.2) olarak belirtirken 1 (%0.3) öğrenci diğer seçeneğini işaretlemiş, 2 (%0.6) öğrenci de cinsiyetle ilgili soruya yanıt vermemiştir. Öğrencilerin yaşları 18 ile 28 arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları 20.66'dır (std. sapma: 1.48). Öğrencilerin 65'i (%20.6) birinci sınıf, 99'u (%31.3) ikinci sınıf, 104'ü (%32.9) üçüncü sınıf, 48'i (%15.2) de dördüncü sınıfta okumakta olduğunu belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları: Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmektedir:

Leahy Duygusal Şemalar Ölçeği (LDŞÖ): 50 maddeden oluşan ölçek, 6'lı Likert tipine dayanmaktadır. Ölçeğin 14 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; onaylanma, anlaşılabilirlik, suçluluk, duygulara yalın şekilde bakış, yüksek değerler, kontrol edilemezlik, hissizlik, akılcılık isteği, süreklilik, uzlaşma, hisleri kabullenme, ruminasyon, dışavurum ve suçlamadır. Ölçek toplam puan vermemekte, her bir alt boyuta ait olan puanlar ayrı ayrı hesaplanmaktadır. (Leahy, 2002)

LDSÖ'nün Türkçeye uyarlaması Yavuz ve arkadaşları (2011) tarafından yapılmıştır. Türkçe ölçek formu, orijinal formu gibi 14 alt boyut göstermiş; ancak alt boyutların beş tanesinde orijinal forma kıyasla farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre, Türkçe ölçek formunun son halinde yer alan alt boyutlar şunlardır: duygulara karşı zayıflık, anlaşılabilirlik, duygulardan kaçınma, akılcılık isteği, hisleri kabullenme, ruminasyon, farklılık, duyguları inkar, süreklilik, onaylanma, uzlaş, duyguları zararlı olarak görme, kontrol edilemezlik ve suçluluk. Türkçe ölçek formunun Cronbach alfa katsayısının 0.86 olarak hesaplanmıştır (Yavuz ve ark., 2011).

Heartland Affetme Ölçeği (HAÖ): Thompson ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen HAÖ, bireylerin affetme eğilimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. 7'li Likert tipindeki 18 maddelik ölçeğin kendini, başkalarını ve durumu affetmek üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Türk kültürü için çeviri ve uyarlama çalışması Bugay ve Demir (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe ölçek formunun Cronbach alfa katsayıları kendini affetme, diğerlerini affetme ve durumu affetme alt boyutları için sırasıyla .64, .79 ve .76 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin sadece kendini affetme alt boyutu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyi ve bölümü araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

2.4. Veri Analizi: Verilerin analizi SPSS 15.00 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlerde aritmetik ortalama, standart sapma, minimum maksimum, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerleri, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Analizlere başlanmadan önce veri setinin çoklu doğrusal regresyon analizi yapmak için gereken varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle uç değerler incelenmiş ve uç değer olduğu belirlenen 11 gözlem veri setinden çıkarılarak analizler 305 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Kolmogorov-Smirnov normallik dağılımı testi sonuçları hata terimleri dağılımının normal olduğunu (KS=0.037, p=.200), Durbin Watson değeri (1.842) hata terimleri arasında otokorelasyon olmadığını, VIF (1.088-1.993), tolerans (.502-.919) ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri de çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermiştir. Buna göre, veri seti çoklu doğrusal regresyon analizi yapmak için gereken varsayımları karşılamaktadır.

Bulgular

Araştırmanın betimsel istatistiklerine ait bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Betimsel İstatistikler

Değişkenler	n	Min.-Max.	Art. Ort.	Std. sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kendini affetme		16.00-40.00	27.70	4.86	.28	-.21
Kontrol edilemezlik		12.00-30.00	22.07	3.76	-.27	-.35
Duygulara karşı zayıflık		8.00-28.00	16.51	3.87	.26	-.25
Anlaşılabilirlik		3.00-18.00	11.14	3.71	-.18	-.60
Duygulardan kaçınma		9.00-27.00	17.32	3.32	-.03	-.10
Akılcılık isteği		4.00-24.00	13.78	3.88	.05	-.44
Hisleri kabullenme	305	10.00-30.00	20.77	4.19	-.00	-.46
Ruminasyon		4.00-24.00	14.35	4.19	.19	-.15
Farklılık		10.00-25.00	16.15	2.62	.25	.35
Duyguları inkar		2.00-12.00	6.61	2.81	.09	-.83
Süreklilik		2.00-12.00	6.99	1.65	.20	.74
Onaylanma		2.00-12.00	6.01	2.03	.04	-.11
Uzlaş		2.00-12.00	5.07	2.33	.68	.20

Duyguları zararlı olarak görme	2.00-12.00	8.26	2.53	-28	-.67
Suçluluk	3.00-18.00	9.94	2.39	.30	.60

Değişkenler arasındaki korelasyonlara ilişkin bulgular, Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Kendini Affetme ve Duygusal Şemalar Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Kendini affetme
Kontrol edilemezlik	0.24*
Duygulara karşı zayıflık	-0.20*
Anlaşılabilirlik	0.29*
Duygulardan kaçınma	-0.05
Akılcılık isteği	-0.11*
Hisleri kabullenme	0.22*
Ruminasyon	-0.22*
Farklılık	-0.14*
Duyguları inkar	0.21*
Süreklilik	-0.10*
Onaylanma	-0.06
Uzlaş	-0.07
Duyguları zararlı olarak görme	0.30*
Suçluluk	-0.06

*p<.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kendini affetme ile kontrol edilemezlik ($r=0.24$, $p<.05$), anlaşılabilirlik ($r=0.29$, $p<.05$), hisleri kabullenme ($r=0.22$, $p<.05$), duyguları inkar ($r=0.21$, $p<.05$) ve duyguları zararlı olarak görme ($r=0.30$, $p<.05$) şemaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler vardır. Kendini affetme ile duygulara karşı zayıflık ($r=-0.20$, $p<.05$), akılcılık isteği ($r=-0.11$, $p<.05$), ruminasyon ($r=-0.22$, $p<.05$), farklılık ($r=-0.14$, $p<.05$) ve süreklilik ($r=-0.10$, $p<.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkiler vardır. Son olarak korelasyon analizi sonuçları, kendini affetme ile duygulardan kaçınma ($r=-0.05$, $p>.05$), onaylanma ($r=-0.06$, $p>.05$), uzlaş ($r=-0.07$, $p>.05$) ve suçluluk ($r=0.06$, $p>.05$) şemaları arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını göstermiştir.

Tablo 3: Kendini Affetmenin Duygusal Şemalar Aracılığıyla Yordanması

Değişkenler	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	27.75	4.36		6.36	0.00*
Kontrol edilemezlik	0.12	0.08	0.09	1.48	0.14
Duygulara karşı zayıflık	-0.07	0.08	-0.06	-0.92	0.36
Anlaşılabilirlik	0.12	0.09	0.09	1.27	0.21

Duygulardan kaçınma	-0.24	0.08	-0.16	-2.86	0.01*
Akılcılık isteği	-0.03	0.07	-0.03	-0.44	0.66
Hisleri kabullenme	0.20	0.07	0.17	2.95	0.00*
Ruminasyon	-0.14	0.09	-0.12	-1.59	0.11
Farklılık	-0.23	0.10	-0.13	-2.30	0.02*
Duyguları inkar	0.03	0.11	0.02	0.28	0.78
Süreklilik	-0.21	0.16	-0.07	-1.34	0.18
Onaylanma	0.12	0.14	0.05	0.88	0.38
Uzlaşma	-0.01	0.12	-0.00	-0.08	0.94
Duyguları zararlı olarak görme	0.41	0.12	0.21	3.54	0.00*
Suçluluk	0.07	0.12	0.04	0.62	0.54
	R=.47	R ² =.22	ΔR=.18	F ₍₁₄₋₂₉₀₎ =5.80	p=.000

*p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (F(14-290)=5.80, p=.000). Buna göre, duygusal şemalar (kontrol edilemezlik, duygulara karşı zayıflık, anlaşılabilirlik, duygulardan kaçınma, akılcılık isteği, hisleri kabullenme, ruminasyon, farklılık, duyguları inkar, süreklilik, onaylanma, uzlaşma, duyguları zararlı olarak görme ve suçluluk) kendini affetmedeki değişimin %18'ini açıklamaktadır (R=.47, R²=.22, ΔR=.18). Duygulardan kaçınma (β=-0.16, p<.05), hisleri kabullenme (β=0.17, p<.05), farklılık (β=-0.23, p<.05) ve duyguları zararlı olarak görme (β=0.41, p<.05) kendini affetmenin anlamlı yordayıcıları iken, diğer şemalar kendini affetmeye istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağlamamaktadır. Duygulardan kaçınma ve farklılık şemaları kendini affetmeye olumsuz, hisleri kabullenme ve duyguları zararlı olarak görme şemaları ise olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Duygusal şemaların kendini affetmeyi yordayıcı rolünün incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; duygusal şemalar, kendini affetmenin anlamlı bir yordayıcısıdır. Duygusal şemalar, kendini affetmedeki toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır. Duygulardan kaçınma, hisleri kabullenme, farklılık ve duyguları zararlı olarak görme şemaları kendini affetmenin anlamlı yordayıcıları iken, diğer şemalar kendini affetmeye istatistiksel olarak anlamlı düzeyde katkı sağlamamaktadır. Bu sonuçlara göre; bireyin kendini affetme düzeyinin değişmesinde duygusal şemaların önemli bir etken olduğu, bireyin kendisine rahatsızlık veren duygularından kaçınmasının ve diğer insanlardan daha farklı duygulara ve duygusal yaşantılara sahip olduğuna inanmasının kendini affetmeyi zorlaştırdığı, hislerini baskılamaması, hislerini yaşamasının ve bazı duyguların zararlı olduğuna ilişkin sahip olduğu inancının kendini affetmesini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Duygulardan kaçınma şemasının kendini affetmeyi olumsuz yönde etkilediğine ilişkin sonuç; yaptığı bir hata sonucunda hissettiği öfke, suçluluk, utanç gibi hoş gitmeyen duygularından kaçınma eğilimindeki üniversite öğrencilerinin kendini affetmede güçlük yaşayacağı şeklinde yorumlanabilir. Hisleri kabullenme şemasının kendini affetmeyi pozitif yönde yordadığına ilişkin sonuç ise, hislerini bastırmak yerine yaşamayı tercih eden bireylerin kendilerini affetme eğilimlerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar, affetmenin süreç modelinde (Enright & The Human Development Study Group, 1996) ileri sürüldüğü gibi; affetmenin gerçekleşmesi için öncelikle bireyin duygularının farkına varması, inkar etmekten vazgeçerek duygularını kabul etmesi gerektiğini ve kendini affetmenin, bireyin hatasını fark ederek sorumluluğu kabul etmesi, suçluluk ve pişmanlık duygularını yaşamasıyla birlikte gerçekleştiğini (Hall ve Fincham, 20015) doğrulamaktadır. Sonuçlar, kendini affetmenin duyguları bastırma (Witvliet ve ark., 2015) ve duygulardan kaçınma (Strelan ve Nicole Wojtyasiak, 2009) ile olumsuz; kendini (Dixon ve ark, 2014; Ingersoll-Dayton ve Krause, 2005) ve duygularını kabullenme (Rey ve Extremera, 2015), duygusal zeka (Kaya ve Peker, 2016), duyguları yönetme becerisi (Kozan

ve ark., 2017) ve duygu düzenleme (Küçükler, 2016; Rey ve Extremera, 2015) ile olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren araştırmalarını bulgularını desteklemektedir.

Duyguları zararlı olarak görme şemasının kendini affetmeyi pozitif yönde yordadığına ilişkin sonuç; yaptığı bir hata nedeniyle uzun süre kendisine karşı öfkeli olmanın, suçluluk ve utanç duymanın zarar verici olduğuna ilişkin inanca sahip olmanın bireyin kendini affetmesini kolaylaştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bireyler kendilerine zarar veren duygulardan kurtulmak için kendini affetme eğilimi içinde olabilir.

Farklılık şemasının kendini affetmeyi olumsuz yönde yordadığına ilişkin sonuç; hata yapmanın ve yaptığı bir hata sonucunda öfke, suçluluk, utanç gibi duygular hissetmenin diğer insanlar tarafından paylaşılan bir durum olmadığına ilişkin inancın kendini affetmeyi zorlaştırdığı şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, affetmenin süreç modelinde (Enright & The Human Development Study Group, 1996) de vurgulandığı gibi affetmenin gerçekleşmesinde kişinin yalnız olmadığını, dünyada hata ya da yanlış yapan tek kişi olmadığını fark etmesinin önemli bir aşama olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Blocher ve Wade'nin (2010) affetme düzeyi yüksek olan bireylerin en çok "yalnız değilmiş gibi hissetmek" i ifade eden evrensellik faktörüne vurgu yaptıklarını gösteren araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Buradan yola çıkarak bireyin bir duyguyu hissetmek konusunda yalnız olmadığı ve bu duygunun evrensel olarak herkes tarafından paylaşılabilceği düşüncesinin kendini affetmeyi kolaylaştırıcı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak alanda çalışan psikolojik danışmanlara ve araştırmacılara da aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

-Kendini affetme ve duygusal şemalar Türkiye alanyazınında çok fazla yer almayan kavramlardır. Bu kavramların daha fazla açıklanmasına ve kültürel bağlamdaki farklılıkları açısından da ele alınmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle gelecek araştırmalarda bu kavramların farklı psikolojik değişkenlerle ilişkilerinin araştırılması önerilmektedir.

-Araştırmanın üniversite öğrencileri üzerinde yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte çalışmanın farklı örneklem grupları üzerinde ve daha büyük araştırma grupları ile yinelenmesinin alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

-Kendini affetmenin ruh sağlığı üzerindeki etkisi dikkate alındığında; kendini affetmede güçlük çeken bireylere destek olmak gerekmektedir. Bu doğrultuda, kendini affetmede güçlük çeken bireylerin duygusal şemalarının farkına varmalarına ve sağlıksız şemaları daha az kullanmalarına yardımcı olmaya yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma çalışmaları yapılması önerilmektedir.

-Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda kendini affetmenin yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık gibi kavramlar da ele alınabilir.

Kaynaklar

Ahadi, B. ve Ariapooran, S. (2009). Role of self and other forgiveness in prediction depression and suicide ideation of divorcess. *Journal of Applied Sciences*, 9(19), 3598-3601.

Ascioglu Onal, A. ve Yalçın, I. (2017). Forgiveness of others and self-forgiveness: The predictive role of cognitive distortions, empathy, and rumination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 97-120.

Asıcı, E. ve Karaca, R. (2014). Öğretmen adaylarında affetme özelliği ve öz-duyarlık. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 489-505.

Avery, C. M. (2008). *The Relationship between self-forgiveness and health: Mediating variables and implications for well-being*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Hartford, Institute of Professional Psychology.

Blocher, W. M. ve Wade, N. (2010). Sustained effectiveness of two brief group interventions: Comparing an explicit forgiveness-promoting treatment with a process-oriented treatment. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(1), 58-74.

Bugay, A. (2010). *Investigation of social-cognitive, emotional and behavioral variables as predictors of self-forgiveness*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Middle East Technical University.

Bugay, A. ve Demir, A. (2011). A Turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carpentera, T. P., Tignor, S. M., Tsang, J. A. ve Willett, A. (2016). Dispositional self-forgiveness, guilt-and shame-proneness, and the roles of motivational tendencies. *Personality and Individual Differences*, 98, 53-61.

- Datu, J. A. D. (2014). Forgiveness, gratitude and subjective well-being among Filipino adolescents. *International Journal of Advanced Counseling*, 36, 262-273. doi: 10.1007/s10447-013-9205-9
- Dixon, L. J., Earl, K. A., Lutz-Zois, C. J., Goodnight, J. A. ve Peatee, J. J. (2014). Explaining the link between perfectionism and self-forgiveness: The mediating roles of unconditional self-acceptance and rumination. *Individual Differences Research*, 12(3).
- Enright, R. D., Gassin, E. A. ve Wu, C. R. (1992). Forgiveness: A developmental view. *Journal of Moral Education*, 21(2), 99-114.
- Enright, R. D. ve The Human Development Study Group (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126.
- Eraslan-Çapan, B. E. ve Arıcıoğlu, A. (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 70-82.
- Gençoğlu, C., Sahin, E. ve Topkaya, N. (2018). General Self-Efficacy and forgiveness of self, others, and situations as predictors of depression, anxiety, and stress in university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(3), 605-626.
- Hall, J. H. ve Fincham, F. D. (2005). Self-Forgiveness: The Step child of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 621-637.
- Ingersoll-Dayton, B. ve Krause, N. (2005). Self-forgiveness: A component of mental health in later life. *Research on Aging*, 27(3), 267-289.
- Jacinto, G. A. (2007). *Caregivers negotiating self-forgiveness after the death of care receivers diagnosed with alzheimer's disease* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Barry University, USA.
- Kaleta, K. ve Mróz, J. (2018). Forgiveness and life satisfaction across different age groups in adults. *Personality and Individual Differences*, 120, 17-23.
- Kaya, F. ve Peker, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı rolü. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 1086-1094.
- Küçükler, D. (2016). *Affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Kozan, H. İ. Ö., Kesici, Ş. ve Baloğlu, M. (2017). Affedicilik ve duyguları yönetme becerisi arasındaki çoklu ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 193-215.
- Law, K. C. ve Chapman, A. L. (2015). Borderline personality features as a potential moderator of the effect of anger and depressive rumination on shame, self-blame, and self-forgiveness. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 46, 27-34.
- Leahy, R. L. (2001). Depressive decision making: Validation of the portfolio theory model. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 15(4), 341.
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 177-190.
- Leahy, R. L. (2007). Emotional Schemas and self help: Homework compliance and obsessive compulsive disorder. *Cognitive & Behavioral Practice*, 14, 297-302.
- Leahy, R. L. (2009). Resistance: An emotional schema therapy (EST) approach. *Cognitive behaviour therapy: A guide for the practising clinician*, 2, 187-204.
- Leahy, R. L., Tirsch, D. ve Napolitano, L. (2011). *Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford.
- Liao, K. Y. H. ve Wei, M. (2015). Insecure attachment and depressive symptoms: Forgiveness of self and others as moderators. *Personal Relationships*, 22(2), 216-229.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 42, 499-508.
- Oral, T. ve Arslan, C. (2017). The investigation of university students' forgiveness levels in terms of self-compassion, rumination and personality traits. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1447-1456.
- Özgün, S. (2010). *The predictors of the traumatic effect of extramarital infidelity on married women: Coping strategies, resources, and forgiveness*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Üniversitesi, Ankara.
- Wal, R. C., Karremans, J. C. ve Cillessen, A. H. (2016). Interpersonal forgiveness and psychological well-being in late childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62 (1), 1-21.
- Webb, M., Colburn, T. A., Heisler, D., Call, S. ve Chickering, S. A. (2008). Clinical correlates of dispositional forgiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(10), 2495-2517.
- Witvliet, C. V., Hofelich Mohr, A. J., Hinman, N. G. ve Knoll, R. W. (2015). Transforming or restraining rumination: The impact of compassionate reappraisal versus emotion suppression on empathy, forgiveness, and affective psychophysiology. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 248-261.

- Wohl, M. J. A., DeShea, L. ve Wahkinney, R. L. (2008). Looking within: The state forgiveness scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40, 1-10.
- Rey, L. ve Extremera, N. (2015). Core self-evaluations, perceived stress and life satisfaction in Spanish young and middle-aged adults: An examination of mediation and moderation effects. *Social Indicators Research*, 120(2), 515-524.
- Scobie, E. D. ve Scobie, G. E. W. (1998). Damaging events: The perceived need for forgiveness. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 28, 373-401.
- Strelan, P. (2007). Who forgives others, themselves, and situations? The roles of narcissism, guilt, self-esteem, and agreeableness. *Personality and Individual Differences*, 42, 259-269.
- Strelan, P. ve Wojtyasiak, N. (2009). Strategies for coping with interpersonal hurt: Preliminary evidence for the relationship between coping and forgiveness. *Counseling and Values*, 53(2), 97-111.
- Suchday, S., Friedberg, J. P. ve Almeida, M. (2006). Forgiveness and rumination: a cross-cultural perspective comparing India and the US. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22(2), 81-89.
- Taysi, E. (2007). *İkili ilişkilerde bağışlama: İlişki kalitesi ve yüklemelerin rolü.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional Forgiveness of Self, Others, and Situations. *Journal of Personality*, 73, 313-359.
- Topbaşoğlu, T. (2016). *Yaşam doyumunun yordayıcısı olarak öfke ve affetme: affetmenin düzenleyici rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.
- Tse, M. C. ve Cheng, S. T. (2006). Depression Reduces Forgiveness Selectively as A Function of Relationship Closeness and Transgression. *Personality and Individual Differences*, 40, 1133-1141.
- Yamhure-Thompson, L. Y. ve Snyder, C. R. (2003). *Measuring forgiveness*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 301-312). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Yao, S., Chen, J., Yu, X. ve Sang, J. (2017). Mediator roles of interpersonal forgiveness and self-forgiveness between self-esteem and subjective well-being. *Current Psychology*, 36(3), 585-592.
- Yavuz, K. F., Türkçapar, M. H., Demirel, B. ve Karadere, E. (2011). Üniversite öğrencileri ve çalışanları örnekleminde Leahy Duygusal Şema Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlilik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam Psikiyatri Nöroloji Bilim Dergisi*, 24, 273-82.

Ergenlerde Yaşam Doyumu ve Pozitif ve Negatif Duyguların Öznel İyi Oluşu Yordama Gücü

Arş. Gör. Dr. Yağmur SOYLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

yagmur.soylu@deu.edu.tr

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

zekavet.kabasakal@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada ilgili alanyazın bilgisinden hareketle yaşam doyumu ve pozitif ve negatif duyguların ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu İzmir’de yaşayan 13-18 yaşları arasında 287’si kadın 297’si erkek 584 ergenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (Eryılmaz, 2009) , Yaşam Doyumu Ölçeği (Köker, 1991) ve Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeği (Gençöz, 2000) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiştir. Yaşam doyumunun, pozitif ve negatif duyguların ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yordama gücünü ortaya koymak amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yaşam doyumunun, negatif duyguların ve pozitif duyguların ergenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Analize giren bu üç değişkenin birlikte ergenlerin öznel iyi oluş puanlarındaki toplam varyansın %31.8’ini açıkladığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılarak yorumlanmış ve bulgulardan hareketle ergenlerle çalışan psikolojik danışmanlara/psikologlara ve benzer değişkenlerle çalışma yapacak araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: öznel iyi oluş, yaşam doyumu, pozitif duygular, negatif duygular.

Abstract

In this study, it is aimed to determine the power of life satisfaction and positive and negative emotions to predict subjective well-being levels of adolescents based on the knowledge of related literature. In this study, relational research model was used to determine the variables predicting subjective well-being of adolescents. The study group consisted of 584 adolescents, 287 of whom were female and 297 of them were male, between the ages of 13-18. In the research, Adolescent Subjective Well Being Scale (Eryılmaz, 2009), The Satisfaction with Life Scale (Köker, 1991) and Positive and Negative Affect Schedule (Gençöz, 2000) were used as data collection tools. The data obtained within the scope of the research were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Stepwise regression analysis was performed to determine the power of life satisfaction, positive and negative emotions to predict subjective well-being of adolescents. According to the findings of the study, it was found that life satisfaction, negative emotions and positive emotions were significant predictors of subjective well-being of adolescents. These three variables explained 31.8% of the total variance in subjective well-being scores of adolescents. The findings were discussed and interpreted in the light of the literature and suggestions were made for psychological counselors/psychologists working with adolescents and researchers working with similar variables.

Keywords: subjective well-being, life satisfaction, positive emotions, negative emotions.

Giriş

Pozitif psikoloji alanındaki araştırmacılar sağlıklı insan gelişimi ile ilgili koruyucu faktörlerle ilgilenmektedirler. Pozitif psikoloji kapsamındaki koruyucu faktörlerden biri olarak değerlendirilebilecek öznel iyi oluş kavramı da bireylerin olumlu yönde işlemlerini sağlayan psikolojik bir özellik olarak düşünülmektedir (Garcia, Sagon, Caroli ve Nima, 2017).

Ergenler ve üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalarda öznel iyi oluş ile bağlanma stilleri (Terzi ve Cihangir Çankaya, 2009), ihtiyaç doyumu (Cihangir Çankaya, 2009; İlhan ve Özbay, 2010; Eryılmaz, 2011; Kermen ve

Sarı, 2015), özerklik desteği (Cihangir Çankaya, 2009), yaşam amaçları belirleme (İlhan ve Özbay, 2010; Eryılmaz, 2011), kişilik özellikleri (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Weiting, 2015; Lönngvist ve Deters, 2016), öz saygı ve iyimserlik (Eryılmaz ve Atak, 2011), benlik kurguları (Özdemir, 2012), kişilerarası ilişki tarzları (Doğan ve Sapmaz, 2012), dini inanç ve bilişsel esneklik (Satan, 2014), toplumsal cinsiyet eşitliği (Meisenberg ve Woodley, 2014), değerler ve sosyal görünüş kaygısı (Seki ve Dilmaç, 2015), başa çıkma stratejileri (Işık ve Bedel, 2015), algılanan anne baba tutumları (Sarı ve Özkan, 2016), tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu (Öztürk ve Çetinkaya, 2015), sosyal destek (Hyunsoo, Keunchul ve Sungho, 2016; Lönngvist ve Deters, 2016; Ronen, Hamama, Rosenbaum ve Mishely-Yarlap, 2016), psikolojik kırılganlık, sağlamlık ve umut (Seydi, 2016), öz kontrol ve aile ile ilgili krizler (Ronen ve ark., 2016) ve psikolojik iyi oluş (Garcia ve diğ., 2017) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öznel iyi oluşun “Öznel İyi Oluş = (Yaşam Doyumu + Olumlu Duygular) – Olumsuz Duygular” formülüyle tanımlandığı (Diener, 1984) ve ergenlerle yapılan birçok araştırmada da öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenmesinde sıklıkla bu formülün kullanıldığı görülmektedir (Doğan ve Eryılmaz, 2013; Doğan ve Sapmaz, 2012; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Yani, yaşam doyumu ve duyguların bir araya gelerek bireylerin öznel iyi oluşunu açıkladığı kabul edilmektedir. Bu araştırmada da ilgili alanyazın bilgisinden hareketle yaşam doyumu ve olumlu ve olumsuz duyguların ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini yordama gücünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Yaşam doyumunun ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordama gücü nedir?

Pozitif duyguların ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordama gücü nedir?

Negatif duyguların ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmaların amaçlarından biri değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak olarak tanımlanırken bir diğeri de yordayıcı çalışmalar yapmak olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu 287’si kadın 297’si erkek 584 ergenden oluşmaktadır. Bu ergenler, İzmir’de yaşamakta ve yaşları 13-18 arasında değişmektedir. Araştırma grubunun demografik değişkenlere ilişkin sayısal dağılımı Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. *Araştırma Grubunu Oluşturan Ergenlerin Demografik Değişkenlere İlişkin Sayısal Dağılımı*

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	174	67.7
Erkek	83	32.3
Sınıf düzeyi		
1.sınıf	5	2
2.sınıf	25	9.7
3.sınıf	112	43.6
4.sınıf	115	44.7
Anne eğitim durumu		
İlkokul	243	41.6
Ortaokul	101	17.3
Lise	159	27.2
Yüksekokul/Üniversite	75	12.8
Yüksek lisans ve üstü	6	1.1

Baba eğitim durumu		
İlkokul	149	25.5
Ortaokul	107	18.3
Lise	202	34.6
Yüksekokul/Üniversite	116	19.9
Yüksek lisans ve üstü	10	1.7
Ailenin algılanan gelir düzeyi		
Üst düzey	58	9.9
Orta düzey	490	83.9
Alt düzey	36	6.2
Kardeş sayısı		
0	45	7.7
1	184	31.5
2	163	27.9
3	94	16.1
4	52	8.9
5	22	3.8
6 ve üstü	24	4.1
Toplam	584	100

Veri Toplama Araçları

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği. Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği 15 maddeden oluşmaktadır. Aile içi ilişkilerden doyum, olumlu duygular, yaşam doyumu ve önemli diğerleri ile ilişkiden doyum olmak üzere dört alt boyutu içermektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .86 ve Spearman Brown değeri .83; test tekrar test yöntemine dayalı güvenilirlik değeri ise .83 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz ve çalışmaların sonucunda ergen öznel iyi oluş ölçeğinin güvenilir ve geçerli olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği. Diener (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplam 5 maddeden oluşan ölçek 1 ile 7 arasında derecelendirilmektedir. Test tekrar test yöntemine dayalı güvenilirlik değeri .85 bulunmuştur. Madde test korelasyon katsayılarının .30'un üzerinde değerler gösterdiği ve yeterli olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeği. Gençöz (2000) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 10'u pozitif 10'u negatif duyguların ölçümünde kullanılmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör geçerliği yapılmış, iç tutarlığı pozitif ve negatif duygular için sırasıyla .83 ve .86; test tekrar test tutarlığı da sırasıyla .40 ve .54 olarak bulunmuştur. Ölçeğin pozitif duygular boyutunun ölçüt bağıntılı geçerliği Beck Depresyon Envanteri için -.48 ve Beck Anksiyete Envanteri için -.22; negatif duygular boyutunun ölçüt bağıntılı geçerliği ise aynı sıraya göre .51 ve .47 hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının pozitif duygular için .76 ve negatif duygular için .75 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Katılımcıların demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla, yazarlar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Demografik özellikler arasında cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin algılanan gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenleri bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerine önemli katkı getiren değişkenlerin sırasıyla işleme alınabilmesi için aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada bağımlı değişken olarak öznel iyi oluş, bağımsız değişkenler olarak yaşam doyumu, pozitif ve negatif duygular ele alınmıştır. Tablo 2’de bağımlı ve bağımsız değişkenlerin betimsel istatistikleri ve değişkenler arasındaki korelasyonlar verilmiştir.

Tablo 2. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri ve Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

		X	ss	1	2	3	4
Bağımlı	1.Öznel iyi oluş	46.59	7.09	1.00			
Bağımsız	2.Yaşam doyumu	20.37	7.24	.53**	1.00		
	3.Negatif duygular	22.32	6.42	-.27**	-.23**	1.00	
	4.Pozitif duygular	34.23	6.62	.31**	.34**	-.17**	1.00

**p<.001

Katılımcıların öznel iyi oluşları için uygulanan aşamalı çoklu regresyon analizi üç aşamada tamamlanmıştır. Aşamalı çoklu regresyon analizi yöntemi ile araştırma kapsamında ele alınan yaşam doyumu, negatif duygular ve pozitif duygular değişkenleri analize girmiş ve bu değişkenlerin ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordama gücü saptanmıştır. Ergenlerin öznel iyi oluşunun yordanmasına ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlerin Öznel İyi Oluş Puanlarının Yordanmasına İlişkin R ve R² Değişimi

DEĞİŞKEN	Çoklu R	R ²	R ² Değişim	F Değişim	sd1	sd2	F Değişim P
Yaşam doyumu	.531	.282	.282	228,195	1	582	.000
Negatif duygular	.551	.304	.022	18,417	1	581	.000
Pozitif duygular	.564	.318	.014	12,296	1	580	.000

Birinci aşamada, ergenlerin öznel iyi oluş puanlarının en büyük açıklayıcısı olarak yaşam doyumu değişkeni analize girmiş ve toplam varyansın %28,2’sini açıklamıştır. İkinci aşamada yaşam doyumu değişkenine ilaveten analize bir başka yordayıcı olarak negatif duygular değişkeni girmiştir. Bu değişkenin getirdiği ek katkı %2,2 olup iki değişken birlikte ergenlerin öznel iyi oluş puanlarındaki açıklanan toplam varyansı %30,4’e yükseltmiştir. Üçüncü aşamada, yaşam doyumu ve negatif duygular değişkenlerine ek olarak pozitif duygular değişkeni analize girerek ergenlerin evlilik uyumu ile ilgili varyansın açıklanmasına katkı sağlamıştır. Pozitif duygular değişkeninin getirdiği ek katkı %1,4 olup üç değişken birlikte ergenlerin öznel iyi oluş puanlarındaki açıklanan toplam varyans oranını %31,8’e yükseltmişlerdir. Sonuç olarak, yaşam doyumu, negatif duygular ve pozitif duyguların ergenlerin

öznel iyi oluşlarının anlamlı yordayıcıları oldukları ve bu değişkenlerin ergenlerin öznel iyi oluş puanlarındaki toplam varyansın %31.8'ini açıkladığı saptanmıştır.

Tablo 4. Ergenlerin Öznel İyi Oluş Puanlarının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi

DEĞİŞKEN	B	Std Hata	Beta	t	P
Sabit	36,008	.744		48,419	.000
Yaşam doyumu	.520	.034	.531	-15,106	.000
Sabit	40,479	1,274		31,779	.000
Yaşam doyumu	.485	.035	.495	13,919	.000
Negatif duygular	-.169	.039	-.153	-4,291	.000
Sabit	36,271	1,741		20,830	.000
Yaşam doyumu	.445	.036	.454	12,239	.000
Negatif duygular	-.155	.039	-.140	-3,952	.000
Pozitif duygular	.138	.039	.129	3,507	.000

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada yaşam doyumu, pozitif duygular ve negatif duyguların ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordama gücü araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yaşam doyumunun, negatif duyguların ve pozitif duyguların ergenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Ergenlerin öznel iyi oluşlarının en önemli yordayıcısı olarak yaşam doyumu değişkeninin ortaya çıktığı ve yaşam doyumu ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ergenlerin yaşam doyumu değişkenini sırasıyla negatif duygular ve pozitif duygular takip etmiştir. Olumsuz duygular ve öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve pozitif duygular ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, ergenlerin öznel iyi oluşlarının açıklanmasında öncelikle yaşam doyumunun daha sonra negatif ve pozitif duyguların etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları arasında negatif ve pozitif duyguların ergenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı yordayıcıları olduğu, negatif duyguların öznel iyi oluşla negatif yönde ve pozitif duyguların öznel iyi oluşla pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğu yer almaktadır. Pozitif ve negatif duyguların öznel iyi oluşu yordamasına ilişkin bulguların literatürle paralel olduğu görülmektedir (Eken, 2010; Öztürk ve Çetinkaya, 2015). Araştırmadan elde edilen yaşam doyumu ile ilgili bulgun ele alındığında yaşam doyumu ve öznel iyi oluş ile ilgili ilişkisel bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte, kişilerin yaşam doyumları arttığında iyi oluşlarının arttığı düşünülmektedir (Öztürk ve Çetinkaya, 2015).

Pozitif duyguları daha çok yaşayan, negatif duyguları daha az yaşayan ve yaşamlarından daha çok doyum alan kişilerin öznel iyi oluşlarının daha yüksek olacağı düşünülmektedir (Doğan ve Eryılmaz, 2013). Benzer şekilde Tuzgöl Dost (2005) da kişilerin iyi oluşlarının yaşamdan doyum alması ve olumlu duygular yaşamasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda elde edilen araştırma bulguları da daha anlaşılır hale gelmektedir.

Ergenlik dönemi gerek fiziksel gerek duygusal anlamda değişikliklerin kendini gösterdiği bir dönem olduğundan (Santrock, 2014) ergenlik döneminde öznel iyi oluşun incelenmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Ayrıca öznel iyi oluşla ilgili kültürlerarası araştırmaların yapılmasının önemli olduğu göz önüne alındığında (Diener, 2009) pozitif psikoloji alanında çalışan araştırmacılara Türkiye’de de öznel iyi oluşla ilgili farklı psikososyal ve demografik değişkenlerle çeşitli araştırmalar yürütülmesi önerilebilir. Öznel iyi oluşla ilgili yapılan araştırmaların daha çok nicel araştırmalar olmasından dolayı bundan sonraki araştırmalarda nitel ya da karma desenli araştırmalar yapılmasının ve deneysel desenin kullanılmasının da büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen araştırma bulguları da dikkate alındığında uygulayıcılara yönelik öneriler sunmak mümkün hale gelmektedir. Psikolojik danışmanlık ve psikoloji alanında çalışan uygulayıcılara ergenlerle çalışırken ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini arttırmaya yönelik hem koruyucu hem de krize yönelik müdahaleler planlamaları

önerilebilir. Ergenlerin öznel iyi oluşlarını arttırmaya yönelik planlanan bu müdahaleler de yaşam doyumlarını ve olumlu duyguları yaşama düzeylerini arttırmaya ve olumsuz duyguları yaşama düzeylerini azaltmaya yönelik etkinliklerle desteklenebilir.

Kaynaklar

- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), s.23-31.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542.
- Diener, E. (2009). *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener*. New York: Springer.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), s.107-117.
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), s.585-601.
- Eken, A. (2010). Ergenlerin anne-babaya bağlanma biçimleri ile öznel iyi oluş durumlarının sosyal yetkinlik beklentileriyle ilişkileri (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), s.975-989.
- Eryılmaz, A. (2011). İhtiyaç doyumu ve yaşam amaçları belirleme: lise öğrenimi gören ergenler için bir öznel iyi oluş modeli. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), s.1747-1756.
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(37), s.170-181.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), s.139-151.
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(3).
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). New York: McGraw-Hill.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Durum Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Positive and Negative Affect Schedule: A study of validity and reliability]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (46), s.19-28.
- Garcia, D., Sagon, E., Caroli, M. E. D., ve Nima, A. A. (2017). Italian and swedish adolescents: differences and associations in subjective well-being and psychological well-being. *PeerJ*, 1-14. doi: 10.7717/peerj.2868
- Hyunsoo, J., Keunchul, L. ve Sungcho, K. (2016). Investigation of the structural relationships between social support, self-compassion, and subjective well-being in Korean Elite Student Athletes. *Psychological Reports*, 119(1), s.39-54. doi: 10.1177/0033294116658226
- Işık, E. ve Bedel, A. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Selçuk University Social Sciences Institute Journal*, 34, s.53-61.
- İlhan, T. ve Özbay, Y. (2010). Yaşam amaçlarının ve psikolojik ihtiyaç doyumunun öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), s.109-118.
- Kermen, U. ve Sarı, T. (2015). Üniversite öğrencilerinde ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 175-185. doi: <http://www.dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091533>
- Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lönngvist, J. E. ve Deters, F. G. (2016). Facebook friends, subjective well-being, social support, and personality. *Computers in Human Behavior*, 55, s.113-120.
- Meisenberg, G. ve Woodley, M. A. (2014). Gender differences in subjective well-being and their relationships with gender equality. *Journal of Happiness Studies*, 16, 1539-1555. doi: 10.1007/s10902-014-9577-5
- Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının özerk, ilişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurguları açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), s.188-198.
- Öztürk, A. ve Çetinkaya, R. S. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42(2), s.335-356.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M. ve Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: the role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17, 81-104. doi: 10.1007/s10902-014-9585-5
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik* (Çev. ed. Diğdem Müge Siyez). Ankara: Nobel yayın.

- Sarı, T. ve Özkan, İ. (2016). Ergenlerin öznel iyi oluşları ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 29(2), s.155-162. doi: 10.5350/DAJPN2016290207
- Satan, A. A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), s.56-74.
- Seki, T. ve Dilmaç, B. (2015). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile öznel iyi oluş ve sosyal görünüş kaygı düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler: bir model önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), s.57-67. doi: 10.15390/EB.2015.3663
- Seydi, A. S. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: the mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 102, 68-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.057>
- Terzi, Ş. ve Cihangir Çankaya, Z. (2009). Bağlanma stillerinin öznel iyi olmayı ve stresle başa çıkma tutumlarını yordama gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 1-11.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Mental health and subjective well-being. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, s.223-231.
- Weiting, N. G. (2015). Processes underlying links to subjective well-being: material concerns, autonomy, and personality. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), 1575-1591. doi: 10.1007/s10902-014-9580-x

Annelerin Aile İçi Çatışma Süreçlerinin Değerlendirmelerine İlişkin Bir Odak Grup Görüşmesi

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

zekavet.kabasakal@deu.edu.tr

Özet

Aileye yönelik çalışmalar kapsamında başlıca çalışma konularından biri aile içi çatışma çözme yöntemlerinin etkililiğidir. Çatışmanın süregelen olduğu aile içi iletişim yapılarının olumsuz etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Bireyi merkez alan yardım çalışmaları da dahil olmak üzere aile üyelerinin hem kişisel gelişimlerinin hem ailenin sağlıklı niteliklere sahip olmasının sağlanmasında çatışma sürecinin yönetimi önemli bir yer oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, aile içi çatışma süreçlerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda odak grup görüşmesi ile çalışma yapılmıştır. Grup üyeleri lise öğrencisi çocuğu olan, evli, grup çalışmasına katılmayı kabul eden 15 anneden oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesi kayıt altına alınarak değerlendirilmiştir. Görüşmede aile içi İletişim çatışmalara ilişkin eş alt sistemi ve anne çocuk alt sistemine ait dörder soru yöneltilmiştir. Değerlendirmeler sonunda anneler tarafından eş ile ilgili çatışma alanları sırasıyla çocukların eğitimi, ekonomik kaynakların kullanımı, kök aile ile ilişkiler olarak ifade edilmiştir. Çatışma çözme yöntemi olarak küsme, tartışma, imalarda bulunma kullanılmaktadır. Çocuk ile çatışma alanları ise akademik performans, akran ilişkileri, internet (cep. tel.) kullanımı olarak sıralanmaktadır. Çatışma çözme yöntemi olarak uyarma, bağırma kullandıklarını belirtmişlerdir. Anneler kendilerini çatışma çözme yöntemleri konusunda her iki alt sistem içinde başarılı bulmaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Aile, Aile içi iletişim, Çatışma yöntemleri, İletişim becerileri

Abstract

One of the main research topics in family studies is the effectiveness of conflict resolution methods in the family. It is thought that the communication structures within the family where conflict is continuous may have negative effects. The management of the conflict process plays an important role in ensuring both the personal development of the family members and the healthy qualifications of the family, including the assistance activities centered on the individual. The aim of this study is to evaluate the processes of intra-family conflict. To this end, a focus group interview was conducted. The group members consisted of 15 mothers with high school students who were married and agreed to participate in the group work. The focus group interview was recorded and evaluated. Four questions of the spouse subsystem and mother-child sub-system related to family communication conflicts were asked during the interview. At the end of the evaluations, mothers' areas of conflict related to their spouses were expressed as education of children, use of economic resources, and relations with the root family. As a method of conflict resolution, resentment, discussion and implication are used. The areas of conflict with the child are academic performance, peer relationships, and internet (mobile) use. They stated that they used excitation and shouting as a method of conflict resolution. Mothers find themselves successful in conflict resolution methods in both subsystems.

Keywords: Family, family communication, conflict methods, communication skills

Giriş

İnsan yaşamının kaçınılmaz bir parçası olan çatışmaya yönelik farklı yaklaşımların olduğu bilinmektedir. Alan yazınında kişiler arası iletişimde taraflar arası uyumsuzluk ve anlaşmazlık sonucu ortaya durum olarak yer almaktadır (Rahim 1983, Dökmen, 1994; türnüklü, 2005). Niederauer (2006) çatışma sürecinde izlenen çatışmayı sonuçlandırmada yapıcı ve yıkıcı olmak üzere iki yöntemden söz etmektedir. Çatışmada yapıcı boyut, çatışan tarafların ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlarken, yıkıcı boyut çatışma taraflarından sadece birinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan çözümler oluşturulmasını içermektedir. Yapılan çalışmalarda iletişim biçimlerinin çatışma çözüm yöntemleri ile ilgili olduğu görülmektedir (Nwagbara ve Brown, 2014; Zhuldz, Onaichan, Surugiu ve Mina, 2014). Yapıcı biçimde yönetilemeyen çatışmaların bireyin psikolojik sağlığı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Tengilimoğlu, 1991; Şendur 2006).

Kişilerin yaşamları süresince yoğun iletişim içerisinde buldukları, yaşam alanlarından biri de ailedir. Aileye ait özellikler, öncelikli olarak da ailenin iletişim biçimleri kısa ve uzun vade de aile işlevleri üzerinde etkili bir öğe olarak görülmekte ve bir aile işlevi olarak tanımlanmaktadır. Aile içi çözümlenemeyen çatışmaların yaratacağı olumsuz aile atmosferinin bireylerin psikososyal gelişimleri açısından bir risk oluşturabileceği açıktır. Aile

işlevsellik düzeyi arttıkça birey için olumlu katkılar sağlarken, süregelen çatışmalar gibi aile işlevselliğini azaltacak durumlar riskleri beraberinde getirmektedir. Alan yazınında benlik algısından, akademik başarıya dek bireyin kendi süreçlerine ilişkin değerler aile özellikleri ile bağlantılı bulunmuştur(Soner,2000;Uzun ve sağlam,2005;Arslan ve kabasakal,2013;Sarı ve Özkan,2016;kabasakal,2015,Girli,2019)

Bu çalışma aile ile çatışmaların yoğun yaşandığı ergenlik döneminde çocuğu olan anneler ile gerçekleştirilmiştir. Aileye ilişkin sistem yaklaşımı merkez alınarak iki alt sistem ve bunlara ait çatışma çözme süreçleri ele alınmak istenmiştir. Sistem yaklaşımına göre aile kendisi bir sistem olup alt sistemlerden oluşmaktadır(Nazlı,2001;Küçükali,2019).Bu çalışma eş alt sistemi ve anne çocuk alt sistemlerini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Çalışmada aile içi çatışma süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda odak grup görüşmesi sürecinde annelere şu dört soru yöneltilmiştir.

Eşiniz ile aranızdaki öncelikli sorun yaşadığınız konular nelerdir?

Eşiniz ile aranızdaki sorunu nasıl çözersiniz?

3. Çocuğunuz ile aranızdaki öncelikli sorun yaşadığınız konular nelerdir

4.Çocuğunuz ile aranızdaki sorunu nasıl çözersiniz?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri belirli ve sınırlanmış bir konuda, katılımcıların değerlendirmelerini öğrenmek amacı ile planlanmış bir grup çalışması olarak tanımlanmaktadır(Yıldırım & Şimşek, 2008; Baş, Çamır, & Özmaldar, 2008; Çokluk,Yılmaz,& Oğuz, 2011).araştırmacılar Odak grup görüşmesinde farklı sayılarda katılımcıların bulunabileceğinden söz etmektedirler. Goss ve Leinbach'a göre (1996) ideal katılımcı sayısı 15 kişi olarak belirtilmiştir.

Araştırma Grubu

Çalışma grubu lise öğrencisi çocuğu olan ,evli, çalışmaya katılmaya gönüllü 15 anneden oluşmaktadır. Grubunun yaş aralığı 35-46 tır. Annelerin % 20' si 3, % 33'ü 2, %, 47'si 1 çocuk sahibidir.Annelerin %20'si ikokul mezunu, %20'si ortaokul mezunu ,%40'ı lise, %20'si üniversite mezunudur.Grubun çoğunluğu (% 75) orta gelir düzeyinde olduğunu ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Çalışma grubunun demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Evlilik durumu,yaş,çocuk sayısı, eğitim durumu ve gelir düzeyine ait sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanması odak grup çalışmasındaki soruların belirlenmesi ile başlamıştır. Katılımcılara kişisel bilgi formu uygulanmış, ardından odak grup görüşmesine başlanmıştır. Görüşme katılımcıların kısaca kendilerini tanıtmaları ile başlamış 2 saat 10 dk. tamamlanmıştır. Süreçte önceden belirlenen soruların dışına çıkılmamıştır. Video kaydı alınarak çalışılmıştır. Odak grup görüşmesinin tamamlanmasından sonra her bir soru için ana temalar oluşturulmuş, çalışma bu şekilde raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Odak grup görüşmesinin birinci ve ikinci sorusu eşler arasındaki çatışma alanları ve çözüm yollarını içermektedir.İlk sorusu çerçevesinde ilk tema : eşiniz ile aranızdaki temel çatışma konuları olarak belirlenmiştir. Görüşme de tüm anneler için öncelikli çatışma konuları olarak çocukların eğitimi ifade edilmiştir. Bu başlığın içerisinde çocukların gidecekleri okul, okulda çocuğun katılacağı faaliyetlerin seçimi, ders çalışma ve ödev yapma süreçleri, arkadaş seçimi, ev içi sorumluk paylaşımı konuları yer almaktadır. Katılımcı1,Çocuk sabibi olana dek eşi ile iyi anlaştıklarını düşündüğünü ancak çocuk sahibi olduktan sonra çocuğa ilişkin pek çok konuda karar vermede eşi ile çatışma yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcı 5 ise eşi ile çocukların eğitimi konusunda çatışmalarının olduğunu ancak bunun nedeninin eşinin çocukla ilgili tüm kararları kendisine bırakmasından kaynaklandığını ,”Çocuğun voleybol kursu ile sen ilgilen” gibi taleplerinin olduğu durumunda çatışmanın ortaya çıktığını belirtmektedir.

Bu tema ile ilgili ikinci başlık, ekonomik kaynakların kullanımı olarak ifade edilmiştir. Bu çerçevenin içerisinde eşlerin birbirinden habersiz büyük miktarlarda alışveriş yapması, arkadaş ve akrabalara borç para verilmesi, iş yaşantısındaki tercihler, harcamalardaki öncelik sırası ana çatışma konularını oluşturmaktadır. Katılımcı 2, Eşinin kendisinden habersiz arkadaşına borç verdiğini, zamanında ödenmeyen borcun onları ekonomik olarak zorladığını eşi ile arasında uzun süreli çatışmalara yol açtığını ifade etmiştir. Katılımcı 6, Eşinin daha yüksek ücret alabileceği

bir iş teklifini risk almak istemediği için geri çevirdiğini para ihtiyacı durumunda bu konunun gündeme geldiğini ve süreğen bir çatışma konusu olduğunu ifade etmiştir.

Bu tema çerçevesinde katılımcılar tarafından sık ifade edilen diğer bir başlık eşlerin kök aileleri olan iletişimlerinin çatışma konusu oluşturmasıdır. Kadın ve erkeğin kendi aileleri ile kurulan iletişim , iletişimini boyutu, sınırları süreğen çatışma konularını oluşturmaktadır. Katılımcılar, kayınvalide başta olmak üzere eşlerinin babası, kardeşleri ve akrabaları ile iletişimlerinin çatışmalara neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcı7, Bu çatışmayı “ eşimle anlaşıp konuların başında kayınvalidemin bizimle ilgili yaklaşımları geliyor” şeklinde ifade etmiştir. Aile içinde aldıkları tüm kararların kayınvalidesi tarafından onaylanması ile uygulayabildiklerini bunun yıllardır sürdüğünü ve çok sinir bozucu olduğunu belirtmiştir.

Çalışmanın ikinci sorusuna ilişkin oluşturulan tema çatışma durumunda, ne olduğu çözüm için neler yapıldığı idi. Bu temaya ilişkin katılımcıların açıklamaları dört başlıkta toplanmıştır. Bunlardan ilki, küsme davranışıdır. Katılımcıların çoğu eşleri ile farklı sürelerde küstükleri ifade etmişlerdir. Katılımcı 11, bu durumu şöyle ifade etmiştir. ”görümcemin düğünün de hediye konusunda eşimle sorun yaşadık. İki gün konuşmadım. Sonra çiçek alıp gelmiş barıştık. Ama onun istediği hediye alındı “

Katılımcıların belirttikleri öne çıkan başka bir çözüm yolu tartışmaktır. Katılımcılar tartışma süreci ile ilgili genelde seslerin karşılıklı yükseldiğini, ev ortamını olumsuz etkilediğini, kırıcı diyaloglar geliştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı 12, önceleri pek çok konuda tartıştıklarını ancak bunun daha kırıcı sonuçları olduğunu gördüğü için, artık tartışmadığını sadece dinlediğini ifade etmiştir. Katılımcılar çözüm yolu olarak özellikle kendilerinin dikkate alınmadığı ama sonuç konusunda öngörülerinin doğru çıktığı durumları ima yolu ile vurgulayarak bunu gelecek durumlardaki davranışların belirlenmesinin de kullanmaktadırlar. Katılımcı 8 bu durumu şöyle örneklendirmiştir. “ Eşimin kardeşinin düğünü için memlekete bizi düğünden bir hafta önce ısrarla çağırdılar. Çok sık görüşmüyoruz. Ben bu kadar erken gitmemize gerek yok. Düğünden bir gün önce gidelim yeter dedim, dinlemedim. Bir hafta önce gittik. O bir hafta boyunca düğün öncesi tüm masrafları sen ağabeysin diye eşime yüklediler. Düğün sonrası aramızda sorun çıktı. Şimdi bir düğün daveti olunca ben biz erkence gidelim diyorum. Eşim tamam tamam diyor.” Katılımcıların bir kısmı da bu tema da çatışmaları önemseme yoluna giderek çatışmayı ortadan kaldırdıkları ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar eşleri ile aralarında süreğen bazı çatışmaların olduğunu kabul etmekte ancak bu tür sorunlar her aile de olabilir üzerinde durmaya gerek yok, tartışacağım da ne olacak şeklinde değerlendirmektedirler. Katılımcı 9, eşi ile özellikle ev işleri ve çocukların disiplini konusunda sorun yaşadıklarını ,bunu olağan bulduğunu kimsenin yaşantısının dört dörtlük olmadığını, çok üzerinde durmadığı ifade etmiştir.

Çalışmanın üçüncü ve dördüncü soruları çocuklar ve anneleri arasındaki çatışma alanları ve çözüm yollarına aittir. Üçüncü soruya ilişkin tema annelerin çocukları ile aralarında çatışma yaşadıkları temel alanlar olarak belirlenmiştir. Bu tema da katılımcıların hepsi farklı sıralamalar ile aynı çatışma alanlarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre, çocukları ile en yoğun çatışma alanının okul ve okul ile ilgili sorumluluklar olduğu görülmektedir.ikinci sırada yer alan akran ilişkileri ve üçüncü sıradaki internet(cep telefonu) kullanımı da bu sorun ile bağlantılı olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcı grup içerisinde çocuğun ders çalışma ,sınavlara hazırlık performansından memnun olan anne bulunmamaktadır. Aynı şekilde arkadaş seçimi konusunda da memnun olmayan katılımcıların sayısı yüksektir. Özellikle çocuğun ders çalışmaması konusunda ilk sorumlu tutulan kişilerden biri çocukların arkadaşlarıdır. İnternet kullanımı da erkek çocuğu olan anneler için oyun oynama sıklığı öncelikli olmak bir çatışma alanı oluşturmaktadır. Katılımcılar bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmektedirler. Katılımcı 5, çocuğunun 11 sınıf öğrencisi olduğunu seneye üniversite sınavına gireceği bu nedenle bu yıldan hazırlanmaya başlamanın önemli olduğunu düşündüğünü ancak oğlunun okuldaki kursa bile çok isteksiz kendi zorlaması ile gittiğini zamanını daha çok arkadaşları ile internet te oyun oynayarak geçirdiğini belirtmiştir. Bu konuda arkadaşlarının oğlunu olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Katılımcı 13 kızının arkadaşları ile sürekli telefon da mesajlaştığını sürekli ders çalış demek zorunda kaldığını, kızı ile aralarında gergin bir iletişim olduğunu aktarmıştır. Katılımcı 10 ise aslında çocuğunun zeki olduğunu ancak yeterli ders çalışma alışkanlığını kazanamadığını bu nedenle potansiyelinden daha düşük bir not ortalamasına sahip olduğunu ifade etmiş.” Cep telefonu onun bir organı gibi ayrı kalması mümkün değil ” anlatmıştır.

Çalışmanın belirlenmiş olan dördüncü ve son teması ise annelerin çocukları ile aralarındaki çatışmaları çözmede kullandıkları çözüm yollarıdır. Katılımcılar tarafından en çok tercih edilen çatışma çözme biçimi uyarma ve öğüt verme şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı 9, Defalarca ders çalış diye uyardım. Ders çalışmazsa ne olur diye anlattım o kadar öğüt verdim nafile kendi kafasındakine göre davranıyor şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Diğer tercih edilen yöntemler arasında örnek gösterme, bağırma ve babaya şikayet etme(babana söylerim) sayılabilir. Katılımcılar çocukları ile çatışmalarında, çocuklarını ikna etmek için çevresindeki yaşlılarından örnekler verdiklerini ,tartışma ilerledikçe ses tonunun da yükseldiğini bazen karşılıklı bağırmanın olduğunu belirtmişlerdir. En az kullanılan çatışma çözme yöntemi babasına şikayet etme yer almaktadır. Genelde anneler bu sayılan çatışma çözme yöntemlerinden birini değil,birkaçını birlikte kullanmaktadırlar. Katılımcı 7 kullandığı

yöntemi şöyle aktarmıştır. ‘‘ genellikle cep telefonunda harcadığı zaman için tartışıyoruz. Bir türlü ders çalışmaya başlayamıyor, önce uyarıyorum , anlatıyorum tamam diyor ama davranış değişmiyor. Arkasından benim sesim yükseliyor karşılıklı bağırma doğru gidiyoruz. Son nokta ben artık yorulduğum. Babana bu konuyu aktarayım o ilgilen sininle deyin ce biraz söz dinliyor. Babası ile daha az çatışıyor çünkü benimle daha uzun zaman geçiriyor. Ben daha çok muhatap oluyorum.’’

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada aile içi çatışma süreçleri odak grup görüşmeleri yöntemi ile ele alınmıştır. Aileye ilişkin sistem yaklaşımı çerçevesinde eş ve çocuk anne alt sistemlerine ait çatışmalar annelerin gözünden değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular annelerin aktarımlarına göre dört tema ve bunlara bağlı alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından ilki , eş alt sisteminin çatışma alanlarını kapsamaktadır. Katılımcılar aile içi ve aile dışı kaynaklı olmak üzere birbirinin içine geçmiş süreğen çatışma alanlarından söz etmişlerdir. Çocuk yetiştirme sürecindeki farklılıklar, eşlerin kendi aileleri ile ilişkileri ve ailelerin onlardan beklentileri, ailenin ekonomik kaynaklarının kullanımı en yoğun çatışma alanlarını oluşturmaktadır.

Çalışmanın ikinci teması eş alt sisteminde yukarıda özetlenmeye çalışılan çatışma konularının nasıl çözüme ulaştığı ile ilgilidir. Katılımcılar çatışma çözüme yöntemi olarak küsme tartışma ima da bulunma önemsememe gibi çözüm yollarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak ifade edilen çözüm yolları iletişim engelleri kapsamında ele alınmakta ve iletişim sürecinde iletişimi engelleyen öğeler olarak tanımlanmaktadır. Aile içi iletişim yapısının ana ögesinin eşler arası iletişim olduğu düşünülürse bu alt sistemin iletişim engellerini kullanarak çatışma çözüme çalışmasının çok boyutlu olumsuz sonuçlarının olması beklenebilir. Katılımcıların bir kısmı tarafından belirtilen önemsememe, görmezden gelme gibi çatışma çözüme yöntemlerinin de ifade edildiği görülmektedir. Çatışmayı görmemezlikten gelme, yine yapıcı biçimde çatışma çözüme yönelik olmayan bir erteleme davranışı olarak tanımlanabilir. Bu davranış tartışmayı azaltma, çekinme, görmezden gelme davranışları gibi Çatışma çözüm yöntemi olarak kaçınma kullanıldığını göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1995; Johnson ve Johnson, 1996; Lulofs ve Cahn, 2000). Ayrıca etkin çatışma çözüme yollarının kullanılmamasının evlilik uyumu ve evlilik ilişkisinin kalitesi üzerinde etkili olabileceğine vurgu yapan çalışmalar bulunmaktadır (Ebenuwa-Okoh, 2008; Sardoğan ve Karahan, 2005; Soylu ve Kağnıcı, 2015). Çalışmanın bu sonucu bu açıdan da değerlendirilebilir.

Odak grup görüşmesinin üçüncü sorusuna bağlı elde edilen tema anne – çocuk alt sistemine aittir. Annelerin ergenlik çağındaki çocukları ile çatışma alanları temel olarak akademik performansla ilgilidir. Tüm anneler için en yoğun çatışma alanlarından biridir. Süreçte ifade edilen diğer iki çatışma konusu akranlar ile ilişkiler ve internet kullanımı tek başları sorun oluşturmaktan çok akademik sorunlarla bağlantılı olarak gündeme gelmektedir.

Çalışmanın son teması annelerin çocuklarla yaşanan çatışmalarda kullandıkları çözüm yöntemleri öğüt verme, bağırma, yaşlıları ile karşılaştırma gibi iletişim engelleri içermektedir. Katılımcıların eşleri ile olan çatışmalarında olduğu gibi çocuklarıyla olan çatışmalarda da çözüme yönelik davranışlar göstermedikleri görülmektedir. Özellikle bağırma gibi yıkıcı sorun çözüme yöntemlerinin kullanılması daha önce öğrencilerle lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların sonucuyla da örtüşmektedir (Niederauer, 2006 ;Türnüklü, 2007). Çalışmanın tümünde alt sistemlerin çatışmalarının birbiri etkileyebileceği ve benzer çatışma çözüme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Çatışmaların varolmasından çok çözüm yollarının tercihi ailelerin sağlıklı işlevlere sahip olması açısından önemli görülmektedir. Çünkü sağlıklı ailelerde iletişim ve problem çözüme boyutlarının fonksiyonel olduğu bilinmektedir (kabasakal, 2013)

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ailelere yönelik çok boyutlu çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Psikolojik danışmanlık ve psikoloji alanında çalışanlar ailelere yönelik eğitim programı, seminer vb. yöntemlerle ailelere sağlıklı işlevler kazandırma konusunda yardımcı olabilirler. Bu çalışmaların özellikle ergenlik döneminde çocukları olan ailelere ile gerçekleştirilmesi öncelikli olarak düşünülebilir. Okullarda aile katılımının güçlendirilmesi yararlı olabilir. Aile danışmanlığı çalışmalarından aile içi çatışmaların çözümlenmesi için destek alınabilir.

Kaynaklar

Arslan, G., & Kabasakal, Z. (2013). Ergenlerin problem çözüme becerileri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *electronic turkish studies*, 8(6).

Baş, T., Çamır, M., & Özmaldar, B. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(1), 95-107.

Dökmen, Ü. (1994). İletişim çatışmaları ve empati. *İstanbul: Sistem Yayıncılık*, 5, 153-156.

- Ebenuwa-Okoh, E. E. (2008). Personality variables as correlates of marital adjustment among married persons in Delta State of Nigeria. *Educational Research and Review*, 3(8), 275-279.
- Girli, A.(2019) Çocuk ve aile (bölüm) Anı yayıncılık
- Goss, J. D. & Leinbach, T.R. (1996). "Focus groups as alternative research practice", *Area*, 28 (2), 115–123.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1995). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996). Peacemakers: teaching students to resolve their own and schoolmates' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28 (6), 1-11.
- Lulofs, R. S. and Cahn D. D. (2000). *Conflict from theory to action* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kabasakal, Z. (2013). The Effects of Mother Education Programs on the Functionality, Anger Management and Conflict Solution Levels of Families. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 1-20
- Kabasakal, Z. (2015). Life satisfaction and family functions as-predictors of problematic Internet use in university students. *Computers in Human Behavior*, 53, 294-304.
- Küçükali, R.(2019) Çocuk ve Aile ,anı yayıncılık.
- Nazlı, S. (2001). *Aile danışmanlığı*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Niederauer, S. (2006). Üniversite üst düzey yöneticilerinin kişilik tipleri ve örgütsel çatışma çözme stilleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Nwagbara, U., & Brown, C. (2014). Communication and conflict management: towards the Rhetoric of integrative communication sustainably in Nigeria' s oil and gas industry. *Economic Insights- Trends and Challenges*, 3(4), 15-23
- Sarı, T. ve Özkan, İ. (2016). Ergenlerin öznel iyi oluşları ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 29(2), 155-162. doi: 10.5350/DAJPN2016290207
- Sardoğan, M. E. ve Karahan, T. F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 89-102.
- Şendur, F. E. (2006). Örgütsel çatışma ve çatışma yönetimi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin*.
- Soner, O. (2000). Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler.
- Soylu, Y., & Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43).
- Rahim, M. A. (1983). *Rahim organizational conflict inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Tengilimoğlu, D. (1991). Kişilerarası çatışma ve çatışmayı teşhis modelleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(2), 123-144.
- Türnüklü, A. (2005). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturma kuramı perspektifinden. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(2), 255-278.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(1), 129-166.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2005). Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci Ve Çevre Akademik Başarısı Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 194-202.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zhuldz, I., Onaichan, K., Surugiu, F., & Mina, S. (2014). Communication's management in crisis and conflict situations. Application of communication's skills in maritime industry. *Constanta Maritime University Annals*, (19), 287- 291.

Öğretmen Adaylarının Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitim Sürecinde Bilişim Teknolojileri Kullanımına İlişkin Değerlendirmeleri

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

zekavet.kabasakal@deu.edu.tr

Özet

Bilişim teknolojileri, kolay ulaşılabilir olmaları, bilgiyi çok boyutları sunmaları, eğitimin farklı ortamlarda sürdürülebilirliğini sağlamaları vb. nedenlerle eğitim süreçlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrenci grubunun bir bölümünü oluşturan zihinsel engelli bireylerin bilişim teknolojileri kullanımını da giderek önem kazanmakta ve öğretmenlerin öğrenme sürecini planlarken bu konudaki bakış açıları belirleyici olmaktadır. Dünya sağlık örgütü dünya nüfusunun % 3 oranında zihinsel engellilerden oluştuğunu (yaklaşık 170 milyon) belirtmektedir. Eğitim sistemi içerisinde varolan zihinsel engelli grubun öğrenme performansını arttırmada başarılı yaşantılar edinme, bireysel ve tekrarlı çalışmaların planlanması, yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi gibi kriterlerin önemli olduğu bilinmektedir. Bilişim teknolojileri belirtilen kriterleri öğrenci temelli izleme avantajı yüksek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı Öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin eğitim sürecinde bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin değerlendirmeleri incelemektir. Çalışmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu buca eğitim fakültesi 4. Sınıf öğrencilerinden bu çalışmaya katılmayı kabul eden 110 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Veri Toplama aracı olarak araştırmacı tarafından düzenlenen görüşme formu kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Sonuçlara göre öğretmen adaylarının % 90'ı Bilişim teknolojilerinin zihinsel engellilerin eğitim sürecinde kullanılmasını desteklediklerini, %75'i başarı düzeylerinin artacağını düşündüklerini, %65'i öğrenilecek konu ya da öğrenme davranış analizinde etkili bir değerlendirme sağlayacağı, %55'i öğrenilenlerin tekrarını sağlayacağı ,%50'si öğrenmede güdülenmeyi arttıracığı yönünde olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler:Bilişim teknolojileri,Öğretmen adayları,zihinsel engelli birey

Abstract

Information technologies, being easily accessible, providing information in many dimensions, ensuring the sustainability of education in different environments and so on. for educational reasons. The use of information technologies of individuals with intellectual disabilities, which form part of the student group, is also gaining importance and teachers' perspectives on this issue are decisive when planning the learning process. The World Health Organization states that 3% of the world's population is mentally disabled (approximately 170 million). It is known that criteria such as acquiring successful experiences, planning individual and repetitive studies, and evaluating the competence levels are important in improving the learning performance of the mentally retarded group in the education system. Information technology is a method that has the advantage of student-based monitoring of the specified criteria. The aim of this study is to examine the prospective teachers' evaluations about the use of information technologies in the education process of individuals with intellectual disabilities. Descriptive model was used in the study. It is descriptive research. The study group of the study consisted of 110 prospective teachers from 4th grade students of Buca Education Faculty who agreed to participate in this study. Data were collected by using the interview form prepared by the researcher. The data were obtained by semi-structured interview technique. According to the results, 90% of pre-service teachers support the use of information technologies in the education process of mentally disabled people, 75% think that their success levels will increase, 65% will provide an effective assessment in the subject or learning behavior analysis to be learned, and 55% will ensure the repetition of the learning behavior, 50% of the students have made positive evaluations that it will increase motivation in learning.

Keywords: Information technologies, Teacher candidates, Mentally disabled individuals

Giriş

Günümüzde bilişim teknolojilerinin kullanımı her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da yaygınlaşarak devam etmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar kolay ulaşılabilirlik, içeriklerin çeşitliliği, tekrarlanabilirlik, zaman kullanımı vb. faktörler sebebiyle internet teknolojileri günümüzün en önemli bilgi kaynaklarından biri olduğunu göstermektedir (Henkoğlu, Mahiroğlu ve Keser, 2015). Hemen hemen tüm eğitim kademeleri için düzenlenen eğitim programlarında etkisi görülmektedir. Güncel çalışmaların sonuçları öğrencilerin tercihinin de bu yönde olduğunu, öğrencilerin çok etkin biçimde bilişim teknolojilerini kullandığını vurgulamaktadır (Kabasakal & Uygur, 2017a). Öğretim sürecinin planlayıcısı olan öğretmenlerin giderek daha yüksek oranlarda, bilişim teknolojilerinden yararlandıkları görülmektedir (Kabasakal & Uygur, 2017b; Hsu, 2011). Öğretmenler dersin hazırlanması aşamasından başlayarak, öğretim teknolojilerini konuyu anlatma, kazanımları artırma, sınav gibi süreçlerin tümünde kullanmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin bilişim teknolojilerini eğitim süreçlerinde etkili kullanımı önemli görülmektedir (Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Newby & Ertmer, 2010; Kurtoğlu & Seferoğlu, 2013).

Normal öğrencilerin olduğu kadar zihinsel yetersizliği olan her öğrencinin de öğrenme stilleri birbirlerinden farklıdır. Öğretimsel programlar geliştirilirken bu farklılıkların göz önünde bulundurulması bir gereklilik olarak görülmektedir (Elçin, Emecen, Yıkılmış, 2013). Bilişim teknolojileri bu anlamda önemli işlevlere sahiptir. Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde temel olarak kabul edilen, öğrenciye başarılı yaşantılar sağlama, gelişimine destek olacak geri bildirim sağlama, doğru yanıtları pekiştirme, öğrencinin yeterlik düzeylerinin çok boyutlu değerlendirilmesi, öğretilecek konu ya da davranışların analizinin ayrıntılı yapılabilmesi, öğrencinin bilgilerin bir durumdan diğerine aktarılmasına yardımcı olmasının ve öğrenilenlerin tekrarını sağlanması, öğrenmeye güdüleme süreçleri (Özsoy, Özyürek, Eripek, 1996) bilişim teknoloji ile üst düzeyde sağlanabilir.

Bu nedenlerle tüm öğrenciler için ama özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için öğrenme sürecinin her aşamasında bilişim teknolojilerinin kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin eğitim sürecinde bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin değerlendirmeleri belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntemler bir konudaki mevcut durumu araştırmak ve belirlemek amacı ile kullanılan yöntemler olarak tanımlanmaktadır (Dinçer, 2014; Büyükoztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç, 2016). Çalışmada zihinsel engelli öğrencilerin eğitimi sürecinde bilişim teknolojilerinin kullanımı açısından öğretmen adaylarının değerlendirmeleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Buca eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde eğitimini sürdüren, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 110 dördüncü sınıf öğrencisinden çalışma grubu oluşturulmuştur. Grubun % 55'i kadın, % 45'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Grubun tümü özel eğitime giriş ve bilgisayar dersi almıştır. Yaş aralığı 21-27 arasındadır.

Veri toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının zihinsel engelli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımını değerlendirmek amacı ile 10 soruluk bir bilgi formu oluşturulmuştur. Formda demografik bilgileri içeren sorular ve konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır. Soru formu oluşturulduktan sonra özel eğitim alanında uzman unvanına sahip 10 kişinin görüşü alınmıştır. Form daha sonra öğrencilere uygulanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Bilişim Teknolojileri Zihinsel Engellilerin Eğitim Sürecinde Kullanılabilir mi?

	N	%
Evet	99	90
Hayır	11	10

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerinde bilişim teknolojileri kullanımına destek vermektedir. Küçük bir grup ise bilişim teknolojilerinin kullanımını öğrenmenin de bu öğrenciler için zor olabileceğini düşündükleri için desteklememişlerdir.

Tablo 2. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Zihinsel Engelli Bireylerin Başarısını Arttırır mı?

	N	%
Başarıyı arttırır	82	75
Başarıyı arttırmaz	28	25

Çalışma grubunun çoğunluğu başarıyı arttıracığını düşünmektedir. Grubun bir kısmı da bilişim teknolojileri kullanımını başarı konusunda belirleyici bir faktör olarak görmemektedir.

Tablo 3. Bilişim Teknolojileri Öğrenilecek Konu ya da Öğrenme Davranışı Analizinde Etkili Bir Değerlendirme Yöntemi midir?

	N	%
Evet	72	65
Hayır	38	35

Çalışma grubu çoğunluk olarak eğitim sürecinde konu anlatımı ya da öğrenme davranış analizi için bilişim teknolojilerinden yararlanmayı etkili bir yöntem olarak kabul etmektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri etkili bir yöntem olarak görmemektedir.

Tablo 4. Bilişim Teknolojileri Zihinsel Engelli Grubun Öğrenilenleri Tekrarını Sağlayabilir mi?

	n	%
Tekrarı sağlar	61	55
Tekrarı sağlamaz	49	45

Grubun yarısından fazlası öğrenme de tekrarın bilişim teknolojileri ile mümkün olduğunu düşünürken kalan kısım mümkün görmemektedir.

Tablo 5. Bilişim Teknolojileri Zihinsel Engelli Grubun Öğrenmesinde Güdülenmeyi Arttırır mı?

	n	%
Güdülenmeyi arttırır	55	50
Güdülenmeyi arttırmaz	55	50

Öğretmen adaylarının yarısı bilişim teknolojilerinin zihinsel engelli grubun öğrenmesinde güdülenmeyi arttırdığını düşünürken, yarısı tersini ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma da öğretmen adaylarının zihinsel engelli bireylerin eğitiminde bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tümüne yakını zihinsel engelli bireylerin eğitiminde bilişim teknolojilerinin kullanılabilceğini düşünmektedir. Alan yazınında da bu konuda öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip olduğunu açıklayan çalışmalar mevcuttur (Kaplan, Öztürk, Doruk & Duran, 2016; Kurtoğlu, Tekinarslan, & Tekinarslan, 2017; Geçal, & Çetin, 2018). Öğretmen adayları bu görüşleriyle örtüşen biçimde bilişim teknolojilerinin kullanımının zihinsel engelli bireylerin başarısını arttıracaklarını düşünmektedirler. Bu sonuç öğrenme sürecinde bilişim teknolojilerinin kullanılmasının yararlı olacağı vurgusunu yapan, öğrencinin değerlendirilmesi ve sorunların çözümünde etkili olacağını ifade eden çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bilgisayarların öğrenme ve öğretim sürecini olumlu etkileyeceğini belirtmektedir (Baker & O'neil, 1995; Casey, 1995; Çağıltay, Çakıroğlu, Çağıltay & Çakıroğlu, 2001; Kabasakal & Uygur, 2017b).

Çalışma grubu öğrenme süreci ile ilgili konu anlatımı, öğrenme davranışlarının analizi gibi durumlar içinde olumlu görüş belirtmiştir. Alan yazınında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin pek çok öğrenme sürecinde bilişim teknolojilerinin olumlu etkilerinin görüldüğü araştırmalar bulunmaktadır. Zihinsel engellilerin okuma becerileri için bilgisayar kullanımı (Özak, Avcıoğlu, 2007), Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi (Öncül, Yücesoy, 2010), Özel Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim (Aruk, 2008; Doğan & Akdemir, 2015), Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda web destekli uzaktan eğitim sistemi ile sosyal beceri öğretiminin bilgisayar ortamında geliştirilmesi (Yalçınkaya, 2012) çalışmaları bu kapsamda değerlendirilebilir.

Öğrenme sürecindeki en temel hedeflerden biri de bir öğrenme malzemesinin bellekte kalıcı hale gelmesi, unutulmaması ve kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasıdır. Bunun içinde öğrenilen bilginin tekrarı çok önemlidir (Ataman, 2004; Deniz, 2012; Santrock, 2018). Öğretmen adayları tekrar etme çalışmalarının da bilişim teknolojileri ile daha verimli olacağını belirtmişlerdir.

Öğrenme ile ilgili kişisel etkenlerin içerisinde güdülenmenin önemi pek çok araştırmacı tarafından içsel ve dışsal süreçleri kapsayacak biçimde ifade edilmiştir (Kaya, 2018; Slavın, 2013; Yeşilyaprak, 2017). Öğretmenlerin öğrenme sürecine başlama ve devam ettirmede öğrencilerin güdülenmeleri için uğraştıkları bilinmektedir. Öğretmen adaylarının yarısı bu konuda bilişim teknolojilerinden yararlanabileceklerini düşünmektedirler. Zihinsel engelli öğrenciler için öğrenme süreci içerisinde kalmanın zorluğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının bu yaklaşımı, zihinsel engelli öğrenciler için olumlu kazanımları beraberinde getirebilir.

Bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında, bilişim teknolojileri ve özel eğitim alanında çalışan uzmanların, ortak çalışmalar yapması, zihinsel engelli öğrencilerin bilişim teknolojileri doğru ve etkin kullanmaları ile ilgili eğitim çalışmalarının yapılması, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde bu konudaki yeterlilikleri arttıracak derslere de yer verilmesi yararlı olabilir.

Kaynaklar

- Aruk, İ. (2008). Bilişim teknolojilerinin zihinsel engellilerin E-egitiminde kullanılması ve örnek bir uygulama geliştirilmesi.
- Ataman, A. (2004). Gelişim ve öğrenme. Ankara. Gündüz yayınevi.
- Baker, E., O'neil, Jr, H.F. (1995) Computer technology futures for the improvement of assesment, journal of Science Education and Technology. 4(1), pp:37-45
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F., Kılıç, E. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Casey, P. J. (1995). Presenting Teachers with a model for technological innovation. In D. A. Willis, B. Robun ve J. Willis (Eds.), *Teclinol!yandTeacher Edu- (ationm Annual 1995* (pp. 855-858). Charlottesville, VA: AACE.
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N. & Çakıroğlu, E. (2001) Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 21 : 19-28
- Deniz, E. (2012). Eğitim Psikolojisi. Ankara . Maya Akademi
- Dinçer, S. (2014). Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz. Ankara: Pegem Akademi
- Doğan, İ., & Akdemir, Ö. (2015). Özel Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim: Üç Durum Çalışması. *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2).
- Elçin, Ö., Emecen, D. Yıkımsı, A. (2013). Zihinsel Engelli Çocuklara Doğrudan Eğitim Yöntemi İle Temel Toplama İşlemlerinin Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniğini Kullanarak Yapılan Etkinliğin Etkililiği, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2013, Sayı: 37, Sayfa: 118-136.

- Geçal, İ., & Çetin, M. E. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Eldesiz Toplama İşleminin Öğretiminde Tablet Bilgisayar Aracılığı İle Sunulan Animasyon Programının Etkililiği. *EducationSciences*, 13(1), 75-89.
- Henkoğlu, H. Ş., Mahiroğlu, A., & Keser, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgiye erişim aracı olarak İnternete yaklaşımları: Betimleyici bir çalışma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), s.72-110.
- Hsu, S. (2011). Who assign the most ICT activities? Examining the relationship between teacher and student usage. *Computers & Education*, 56(3), s.847-855.
- Kabasakal, Z., Uygur, S. (2017a) Öğrenme Sürecinde Öğretim Teknolojileri Kullanımının Değerlendirilmesi: Lise Öğrencilerinin Görüşleri, *SSS Journal* (ISSN:2587-1587), Vol:3, Issue:6, s.680-684
- Kabasakal, Z., Uygur, S. (2017b) Öğretmenlerin Öğrenme Sürecinde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımına Ait Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *SSS Journal* (ISSN:2587-1587), Vol:3, Issue:8, s.459-463
- Kaplan, A., Öztürk, M., Doruk, M., & Duran, M. (2016). MATEMATİK DERSİNDE BİLGİSAYAR KULLANIMINA YÖNELİK ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ. *HAYEF Journal of Education*, 13(2), s.73-87.
- Kaya, A. (2018) Eğitim Psikolojisi, Pegem yay
- Kurtoğlu, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2 (3) , s.1-10.
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers & Education*, 55(3), 1321-1335.
- Öncül, N., & Yücesoy, Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi.
- Özak, H., & Avcıoğlu, H. (2007). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S., (1996). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Sistem Ofset, 6.baskı, Ankara
- Santrock, W. J. (2018) Eğitim psikolojisi (çev.ed. Digdem Müge Siyez) Ankara. Nobel yayın
- Slavin, E. R. (2013). Eğitim psikolojisi (Çev. ed. Galip Yüksel). Ankara: Nobel yayın
- Yalçınkaya, Ö. (2012). *Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda web destekli uzaktan eğitim sistemi ile sosyal beceri öğretiminin bilgisayar ortamında geliştirilmesi* (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Yeşilyaprak, B. (2017). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi

Okul Öncesi Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına İlişkin Bir Değerlendirme

Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

zekavet.kabasakal@deu.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Yağmur SOYLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

yagmur.soylu@deu.edu.tr

Özet

Günümüzde teknoloji kullanımı her eğitim kademesinde sıklıkla yer aldığı gibi, okul öncesi öğrencilerinde de giderek artmaktadır. Okul öncesi öğrencileri öğretim amaçlı bilgisayar kullanımının yanı sıra telefon, tablet ve dizüstü bilgisayarlardan internet ulaşımı sağlamaktadır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğrencilerinin teknoloji kullanımının değerlendirilmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu okul öncesi eğitimi almakta olan 20 öğrencinin (12 kız 8 erkek öğrenci) annelerinden oluşmuştur. Annelerin çocuklarının teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre annelerin tümü çocuklarının tv, tablet, cep telefonunu açıp kapamayabildiğini, % 75'i günde 2 saat birlikte tv izlediklerini, %45'i yemek yeme sürecinde tv, tablet ya da cep telefonu kullandıklarını, % 65'i istedik bir davranış gerçekleştiğinde ödül olarak tablet ya da cep telefonu ile oyun oynamayı kullandıklarını, % 50'si çocukların cep telefonu ile diğer aile üyelerini arayabildiklerini (baba,anneanne,dede vb.), % 60'ı çocuklarının internette daha fazla zaman geçirmeyi talep ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları okul öncesi öğrencilerinin günlük yaşamında cep telefonu, tablet ve bilgisayar kullanmayı öğrenme sürecinin dışında müzik dinleme, çizgi film izleme, oyun oynama amacıyla da teknolojiyi yaygın olarak kullandığını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğrenci, Teknoloji kullanımı, İnternet,

Abstract

Today, the use of technology is increasing frequently in preschoolers as well as in every education level. In addition to the use of computers for teaching purposes, preschool students are able to access the internet from phones, tablets and laptops. The aim of this study is to evaluate the technology usage of preschool students. Qualitative research method was used in the study. The study group consisted of mothers of 20 students (12 girls, 8 boys) who were receiving pre-school education. The opinions of mothers about their children's use of technology were recorded with a semi-structured interview form. According to the results of the study, all of the mothers know that their children know how to turn on, turn off their TV, tablet and mobile phone, 75% of them watch TV together for 2 hours a day, 45% use tv, tablet or mobile phone during the eating process and 65% request a behavior. as a reward, they use tablet or mobile phones to play, 50% of the children can call other family members on their mobile phones (father, grandmother, grandfather, etc.), 60% of their children said they want to spend more time on the Internet. The results of the study show that preschool students use technology in their daily lives in order to listen to music, watch cartoons and play games in addition to learning to use mobile phones, tablets and computers.

Keywords: preschool students, use of technology, internet,

Giriş

Günümüzde teknoloji kullanımı her eğitim kademesinde sıklıkla yer aldığı gibi, okul öncesinde de eğitim ve öğretim süreçlerinde bulunmaktadır. Ülkemizde okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısı 1 milyon 511 bindir(MEB,2018). İnternetin giderek yaşamımızda pek çok alanda etkin biçimde kullanılması ile yaygınlığı giderek artmakta, özellikle gençler öğrenme süreçlerinden, sosyalleşme süreçlerine kadar pek çok alanda teknoloji kullanımını sürdürmektedirler. Teknolojik araçların yaygın kullanımı çocukların çok küçük yaşlardan itibaren oyun ve öğrenme süreçlerine dahil olmasını beraberinde getirmiştir(Vandewater& Lee,2009;Strader,2010). Okul öncesi dönemde çocuklar hem okul da hem evde bilişim teknolojileri ile karşılaşmaktadırlar. Okulda tv den film, belgesel, çizgi film vb izlemeleri günlük programlarında bulunmaktadır. Aynı zamanda bilgisayarda da bu yaş grubu için düzenlenmiş öğretici öğeler içeren programların olduğu görülmektedir(Akkoyunlu,2000;Sayan,2016) Öğrencilerin bilişim teknolojileri kullanımı üzerine çalışmalar genellikle ergenlik grubunda yoğunlaşmakta (Kasimova, R.S. & Biktagirova, G.F. (2016; Biktagirova, G. F. & Valeeva, R. A. 2016;Kabasakal,2018) ve internet bağımlılığı konusunda destek alan gençler yoğun internet

kullanımlarının okul öncesi dönemden itibaren başladığını ifade etmektedirler(Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco de Abreu ,2010) . Problemlerini internet kullanımına ilişkin önleyici etkinlikler yine okul öncesi dönemden itibaren okul programlarında yer almaktadır(Nataliya G. Tserkovnikova , Dina Ye. Shchipanova , Bella A. Uskova , Viktor V. Puzryeva and Olga A. Fedotovskih,2016).

Bu dönemdeki öğrencilerin gelişim dönem özelliklerine baktığımızda bilişsel dünyalarının yaratıcı ve özgür nitelikli olduğunu ve dünyayı bu yolla tanıdıkları(küçükkaragöz,2004) görülmektedir. Bilişsel gelişimleri bu aşamada ben merkezci bir yapı göstermektedir. Kendi yaşadıklarının başkaları tarafından da aynı şekilde algılandığını düşündüklerini ve animizm kapsamında da hayal ile gerçeği ayıramadıklarını (Dağlıoğlu,2006 kaya,2018;Küçükali,2019) belirtilmektedir. Bu dönemde çocukların eğitimlerinde dil ve kavram gelişimi açısından destekleyici olması, nesnelere ilgili kazanımların güçlendirilmesi hedef alınır (Bacanlı,2002). Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğrenci grubunun teknolojik araçları nasıl, hangi sıklıkla kullandığı ve ailenin bu konudaki tutumu önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada teknoloji kullanımı konusundaki alışkanlıkları üzerine daha az çalışma yapılan okul öncesi öğrencilerinin teknolojik araç kullanımının değerlendirmesini amaçlamıştır. Çalışma okul öncesi eğitim almakta olan öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan dört temel yöntemden biri olan görüşme çalışılan konuyu kapsamlı ele almayı sağlayan, yüz yüze bilgi toplanmasına olanak veren bir veri toplama tekniğidir(Tekin,2006 ;Yıldırım & Şimşek, 2008; Baş, Çamır, & Özmaldar, 2008; Çokluk,Yılmaz,& Oğuz, 2011).

Çalışma Grubu

Okul öncesi dönemde çocuğu olan çalışmaya katılmayı kabul eden 20 anneden oluşmaktadır Annelerin yaşları 24 ile 42 arasında değişmektedir. Çocuklarının yaşları da 5-6 yaş aralığındadır.12 kız ve 8 erkek öğrenci bulunmaktadır.Katılımcıların %25'i ilkokul, %10'nu ortaokul, %40' ı lise, % 25' i lisans mezunudur. %10'nu alt, %70'i orta , % 20'si üst ekonomik düzeyde olduğu ifade etmiştir. Grubun %85 evli %15 boşanmıştır. %35' i tek çocuk, %50'si 2 çocuk, %15'i 3 çocuk sahibidir. Katılımcıların % 65' i bir işte çalışmaktadır.

Veri toplama süreci

Annelerin çocuklarının teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kayıt altına alınmıştır .Form da 6 demografik bilgi, 6 çocukların teknoloji kullanımına ilişkin sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler ortalama 15 dk. sürmüştür. Görüşme içerikleri alt başlıklara ayrılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada görüşme soruları temalar halinde ele alınarak düzenlenmiştir.Çalışmanın ilk sorusu ‘‘Çocuğunuz tv, tablet, cep tel , bilgisayar açıp kapamayı biliyor mu?’’ çerçevesinde tema annelerin çocukların tv, tablet, cep tel , bilgisayar kullanmayı bilip bilmedikleridir. Tüm anneler çocuklarının tv, tablet, bilgisayar, cep tel açıp kapayabildikleri, tv de istediği kanalı bulduğunu, bilgisayarda oynadığı oyuna ulaşabildiğini ifade etmişlerdir. Çocuklardan bazıları cep tel. ile aramada yapabilmektedirler. Katılımcı 2, tv olsun , cep tel olsun benden önce uyandığında açıp kullanıyor. Sabahları erken kalkıyor özellikle hafta sonu ise , ben uyanana kadar tv izleyerek zaman geçirecek şekilde yaşantısını aktarmıştır.

Çalışmanın ikinci sorusuna bağlı tema çocukların günlük tv izleme süresidir. Annelerin çoğu birlikte tv izlediklerini genelde akşamları bu sürenin iki saati geçtiğini ifade etmişlerdir. Annelerin bir kısmı da çocukları evdeki kaldıkları zamanlarda anneanne ,babaanne , bakıcı ve baba ile beraber buldukları için süre verememiştir. Katılımcı 3, kızıyla akşamları beraber film, dizi vb izliyoruz. Uyku saati gelene kadar tv genelde açık oluyor. Bazen tv karşısında uyumuş oluyor. Yatağına götürüyorum şeklinde durumu ifade etmiştir. Katılımcı 11, ‘‘uzun süreler çalışıyorum. Eve gelmem geç saatleri buluyor. Annem de bizimle beraber yaşıyor. Oğlum ben gelene kadar anneanesi ile zaman geçiriyor. Tv genelde açık , ama tam süre vermem zor ‘‘ aktarımında bulunmuştur. Anneler okulda da tv olduğunu orada da film vb izlediklerini çocukların bir tv izleme alışkanlığı oluştuğunu belirtmişlerdir.

Üçüncü tema ‘‘Çocuklar yemek yerken tv, tablet ya da cep tel. kullanıyor mu?’’ sorusuna ilişkin oluşturulmuştur. Annelerin tümü yemek yerken tv, tablet ya da cep tel. kullanımından söz etmektedir. Ancak farklı sıralamalar mevcuttur. Anneler yemek evde yeniyorsa tv kullanımının yoğun olduğunu çünkü yemek yedikleri yerde tv olduğunu belirtmişlerdir. Eğer dışarda yemek yeniyorsa tv nin yerine cep telefonu ilk tercihi oluşturmaktadır. Özellikle yemeği biten çocuğun dış mekanda ailenin yemeği bitene kadar oyalanması için ailenin ilk tercihi cep telefonu kullanımına izin vermek şeklinde olmaktadır. Katılımcı 15, evde yemek yerken tv açık bazen izler,

yemeği bitince oyun oynamayı da tercih edebilir. Oyunağını alıp yanımıza gelip oyun oynar. Dışarıda yemek yiyorsak durum farklılaşıyor.Yemeğini bitirdiğinde hareketleniyor. Biz de oturmasını sağlamak için cep telefonundan oyun açıyoruz. Daha rahat oluyor”diyerek bu süreci paylaşmıştır.

Dördüncü tema, cep tel, tablet kullanımı ya da tv izlemeye izin verme vb. çocuğun istedik bir davranış yaptığında ödül olarak kullanılması ile ilgilidir. Bu tema çerçevesinde annelerin en çok yemek yeme ve uyku uyuma, misafirlikte sessiz oturma, parktan eve gelme davranışları için ödül kullandığı görülmüştür. En çok tercih ettikleri ödül ise tv de çizgi film izleme, tablette bilgisayar da oyun oynama, cep tel oyun oynama olarak saptanmıştır. Özellikle cep tel. kolay taşınabilirliği nedeni ile en çok sunulan ödül olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı 3 Bu durumu şöyle aktarmaktadır” En çok yolculukta cep tel kullanmasına izin veriyorum. Annem uzakta oturuyor.Onun yanına giderken uzun yolculuklar yapıyoruz. Yolculukta sıkılıyor, inmek istiyor, cep telefonundan oyun açıyorum. O zaman yolculuk süresini anlamıyor. Bazen de misafirlikte sessiz dursun diye veriyorum. Çünkü bizi rahat bırakmıyor, gidelim diye tutturuyor”.

Görüşmeler çerçevesinde saptanan beşinci tema çocukların cep tel ,tablet kullanma, tv izleme talepleri ile ilgilidir. Bu konuda annelerin bir kısmı çocuklarının internette zaman geçirme ile ilgili yoğun taleplerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı 8, bir yere giderken tableti oyun oynamak için götürmek istiyor. Orada çalışır mı diye soruyor. Yazlığa giderken sorun oluyor. Henüz orada internet bağlı değil, bizim cep tel kullanmak istiyor ifadesini kullanmıştır. Annelerin bir kısmı da önceliği tv de film izleme ve arkadaşıyla zaman geçirmeye vermişlerdir. Katılımcı 10, “tv de çizgi film izlemeyi seviyor, eğer arkadaşı varsa onunla oynamayı daha çok tercih eder” açıklamasında bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi dönemdeki çocukların yaşamlarındaki teknolojik araç kullanımının değerlendirildiği bu çalışmada annelerin görüşleri temel alınarak araştırma süreci gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğrencilerinin hepsinin tv,cep tel, tablet ve bilgisayar gibi araçları kolaylıkla kullandıkları yaşamlarının bir parçası haline geldiği anneler tarafından belirtilmiştir. Başka çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir(Gündoğdu, Seytepe, Pelit, Doğru,Güner,Arıkız&Kaya,2016).Diğer önemli bir boyut bilişim teknolojilerini kullanım süreleri ile ilgilidir. Kullanım sürelerinin uzunluğu dikkat çekici boyutlardadır. Bu çalışmada tüm çocukların (%100) gün içinde farklı araçlarla internet ulaşımı sağladıkları ve tv izledikleri görülmektedir. Bazı çalışmalarda da benzer şekilde bu oran %70-90 olarak bulunmuştur(Bremer,2005).

Okul öncesi dönemde çocukların anneleri için , hareketli oyunlarını engellemek ve onları oyalamak bazen yemek yedirmek ya da uyutmak amacı ile bilişim teknolojilerinin çok yaygın kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımından çocuklar olumsuz etkilenebilir. Uzun süreli tv izleyen ,cep tel ya da bilgisayar kullanan çocukların kas gelişimi ve bilişsel gelişiminin olumsuz etkilenmesi, aşırı kilo alımı olması beklenebilir(Bremer,2005;Çilingir,2019). Aynı zamanda gelişim döneminin bir özelliği olan gerçek ve hayal olanı birbirinden ayıramamaları ve animizm de tv de ya da internet ortamında gördüklerini gerçek sanmalarına neden olabilir(Fazlıoğlu,2017).

Teknolojik araçların, öğretim dışında çok farklı amaçlarla bu kadar yaygın kullanımı uzun vade de problemleri internet kullanımı da yol açabilir. Günümüzde internet bağımlılığı sorunu ile başa çıkmaya çalışan gençlerin, internet kullanımı ile öykülerinin okul öncesi dönemden başladığı görülmektedir(Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco de Abreu ,2010).

Aile ve özellikle anne çocuk ilişkisinin işlevselliğinin artması çocuğun teknolojik araçları kullanma sıklığında belirleyici olduğu bilinmektedir (Özyurt, Dinsever, Çalışkan, & Evgin, 2018). Bu çalışmada da benzer şekilde çocuğun cep tel. tablet, bilgisayar, kullanımı ya da tv izlemesinde anne en önemli faktördür. Anne ve çocuğun birlikte zaman geçirdiği sürelerde tv izleme, önemli bir etkinlik olarak görülmektedir. Annelerin yemek yeme, yolculuk etme, başka işlerle ilgilenmek için zaman kazanma gibi süreçlerde teknolojik araçları sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir..

Çalışmanın sonuçları gözönünde bulundurulduğunda, medya okuryazarlığının küçük yaşlardan eğitim-öğretim programlarında yer almasına özen gösterilmesi, internet ulaşım süre ve içeriklerinin yetişkinler tarafından kontrol edilmesi, ailenin çocuğun teknolojik araç kullanımına ilişkin kısa ve uzun vadedeki sonuçları ile ilgili bilgilendirilmesi, okullardaki rehberlik etkinlikleri düzenlenirken bu konuda aileye yönelik çalışmaların gözetilmesi, okul öncesindeki internet kullanımı ve aile tutumları üzerinde daha kapsamlı çalışmalar yapılması yararlı olabilir.

Kaynaklar

Akkoyunlu, B. (2000). "Bilgisayar destekli eğitim" Y. Hoscan (Ed). Bilgisayar 1. (ss 1 17- 129). Eskişehir: Açık Öğretim Yayınları.

Bacanlı, H. (2002) gelişim ve öğrenme,Nobel.yay.

- Baş, T., Çamır, M., & Özmaldar, B. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), s.95-107.
- Biktagirova, G. F. & Valeeva, R. A. (2016). Study of Family Values of Adolescents from Families with Many Children Formation. *IEJME-Mathematics Education*, 11(6), s.1919-1926
- Bremer, J. (2005). The internet and children: Advantages and disadvantages. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14(3), 405–428.
- Çilingir, K. S.(2019) Çocuk ve Aile (ed: Rıdvan Küçükali) , anı yay.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), s.510-534.
- Fazlıoğlu, Y. (2017). Sosyal gelişim. *Pegem Atıf İndeksi*, s.154-176.
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., ... & Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), s.6-10.
- Kabasakal, Z (2018)
- Kasimova, R.S. & Biktagirova, G.F. (2016). Art Therapy as a Means of Overcoming Aggressiveness in Adolescents. *IEJME-Mathematics Education*, 11(4), s.902-910
- Kaya, A.(2018)Eğitim Psikolojisi, Pegem yay
- Kimberly S. Young, Cristiano Nabuco de Abreu (2010).Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment editörhamilton,castleton.new York
- Küçükali, R. (2019) Çocuk ve aile ,anı yay.
- Nataliya, G. Tserkovnikovaa , Dina Ye. Shchipanovaa , Bella A. Uskovaa , Viktor V. Puzyreva and Olga A. Fedotovskih(2016) Psychological Aspects Of Internet Addiction Of Teenagers, *International Journal Of Environmental & Science Education* 2016, VOL. 11, NO. 16, 8846-88
- Özyurt, G., Dinsever, Ç., Çalışkan, Z., & Evgin, D. (2018). Effects of Triple P on Digital Technological Device Use in Preschool Children. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), s.280-289.
- Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).
- Strader, T. J. (Ed.). (2010). Digital Product Management, Technology and Practice: Interdisciplinary Perspectives: Interdisciplinary Perspectives. USA: IGI Global, Drake University
- Tekin, H. (2006) Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.
- Terzi, Ş. ve Cihangir Çankaya, Z. (2009). Bağlanma stillerinin öznel iyi olmayı ve stresle başa çıkma tutumlarını yordama gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), s.1-11.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Mental health and subjective well-being. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, s.223-231.
- Vandewater, E. A., & Lee, S. J. (2009). Measuring children's media use in the digital age issues and challenges. *American Behavioral Scientist*, 52(8), s.1152–1176.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi. personality. *Journal of Happiness Studies*, 16(6), s.1575-1591. doi: 10.1007/s10902-014-9580-x

Herbert Read'in Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı'nın Disiplinlerarası Yaklaşım ve Sanatsal Yaratıcılık Bağlamında İlişkisel Çözümlemesi

Ayça KONCİNA

Dokuz Eylül Üniversitesi, ayca.koncina@hotmail.com

Hüseyin ULUS

Dokuz Eylül Üniversitesi, huseyin.ulus@hotmail.com.tr

Özet

Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı düşünebilmesini, düşünde kurguladığı fikirleri somutlaştırarak ortaya yeni ve özgün bir şeyler koyabilmesini, ortaya koyduğu ürünü değerlendirip eleştirebilmesini olanaklı kılmaktadır. Tek tür zekaya dayalı eğitim modelinin aksine, yaratıcılığı özgürleştirip ortaya çıkarmayı hedefleyen sanat eğitimi, kişiye duygu ve sezgiye dayalı bir bakış açısı kazandırarak tektipleşmesine engel olmaktadır. Tıpkı eğitim-bilim gibi, sanat ve dolayısıyla sanat eğitimi de değişen çağa ve toplumsal koşullara ayak uydurmak durumundadır. İngiliz sanat tarihçisi ve eleştirmen Herbert Read'in 'sanat eğitiminin temeli olmalıdır' tezi ile öne sürdüğü *sanat yoluyla eğitim kuramı*, günümüzde bile hala tam anlamıyla anlaşılıp uygulanabilmiş değildir. Read, sanatın özgürleştirici içerik yapısını genel eğitim sistemine yayarak, farklı ve geniş bir disiplinlerarasılık modeli hedeflemiştir. Eğitimde psikolojik faktörlerin dikkate alınmasını önemle vurgulayan Read, benliğin sanat eğitimi aracılığıyla özgürlük kazanacağını savunmuştur. Read'e göre çocuk bir sanatçı ile eş değerdir ve bu bağlamda yaratma eylemi sırasında çocuk ne kadar özgür bırakılırsa o kadar gerçek bir tavır ortaya koyacaktır. Bu sebeple eğitim sistemi, yaratıcılık ve özgünlüğün karşısında duran tüm engel ve sınırlamalardan arınmış, yeteneklerin rahatlıkla geliştirilebildiği bir alan olmalıdır. Burada öğretmenin rolü, ders esnasında tek bir disipline bağlı kalmaksızın çok boyutlu bir tema çerçevesinde düşünerek çağdaş öğretim yöntemlerini uygulamaktır. Bu araştırmanın amacı, sanat yoluyla eğitim kuramının disiplinlerarası yaklaşım ve sanatsal yaratıcılık bağlamında ilişkisel çözümlemesini ortaya koymaktır. Buradan hareketle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden literatür taramasından yararlanılarak, Herbert Read'in Sanat Yoluyla Eğitim kuramı bağlamında sanat eğitiminde disiplinlerarası/tematik yaklaşım yöntemi incelenmiş ve bu yöntemin yaratıcılığı geliştirmede ne gibi etkilere sahip olduğu üzerine çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sanat Eğitimi, Sanat Yoluyla Eğitim, Disiplinlerarasılık, Yaratıcılık

Relational Analysis of Herbert Read's Theory of Education through Art in the context of Interdisciplinary Approach and Artistic Creativity

Abstract

Art education enable an individual to think creatively, to create new and original ideas by embodying ideas in thought, and to evaluate and criticize the product that he presented. Art education, which aims to liberate and expedite creativity, prevents it from becoming monotonous by giving individual a sense of emotion and intuition. Just like the pedagogy, art and accordingly art education have to adapt to changing age and social conditions. British art historian and critic Herbert Read's theory of education through art thesis that emphasises "art is the foundation of Education" hasn't been fully understood and practiced even today. Read aims at a different and broad interdisciplinary model by spreading the liberatory internal structure of art to the general education system. Read emphasized the importance of taking psychological factors into consideration in education and argued that individuality will gain freedom through art education. According to Read, the child is equal to an artist, and the more free the child will be, the more true the attitude will emerge during the act of creating process. Therefore, the education system should be free from all obstacles and limitations that stand in front of of creativity and originality and an area where skills can be easily developed. The role of the teacher is to apply contemporary teaching methods by thinking within a multidimensional theme without relying on a single discipline during the course. The aim of this study is to present the relational analysis of theory of education through art in the context of interdisciplinary approach and artistic creativity. In this study, Herbert Read's interdisciplinary approach to art education in the context of theory of 'Education Through Art' has been examined by using qualitative research methods and analyses have been made on what effects this method has on creativity development.

Keywords: Art Education, Education through Art, Interdisciplinarity, Creativity

Giriş

Sanat eğitimine yönelik yaklaşım biçimleri biraz dikkatli biçimde incelendiğinde, alana çoğunlukla tek yönlü bir bakış açısının hakim olduğu ve geleneksel öğretim yöntemlerinden vazgeçilmemekte ısrarcı olduğu açıkça görülecektir. Öğrenciye ne kadar çok uygulama çalışması yaptırılırsa o denli yaratıcılığının gelişeceği bu sebeple tüm dönem uygulama çalışmaları ile içli dışlı olması gerektiği fikri hakim olmuştur. Özellikle ilk ve ortaöğretim kademesindeki öğrenciler sürekli olarak uygulama çalışmalarına maruz bırakılmış ve sonuç itibarıyla salt el becerisine yönelik yetileri gelişmiş ya da geliştirilmeye çalışılmıştır. Fakat Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ve

Dünya Bankası'nın Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yerli ve yabancı uzmanlar eşliğinde geliştirmiş olduğu proje (Çakır,1998:54, Akt: San, 1998:30), hakim olan yaklaşımlar ile hiçbir biçimde örtüşmemektedir. Bu proje kapsamında Görsel Sanatlar öğrenme alanlarında büyük bir değişikliğe gidilmiş ve disiplinin tek amacının el becerisi geliştirmek olmadığı gerçeği önemle vurgulanmıştır. Bu reform niteliğindeki yenilik her ne kadar Görsel Sanatlar Öğretim Programı'na yansıtılsa da, çoğu devlet okulunda sanat eğitimi yaklaşımlarında bir değişiklik olmamış ve bu ders yasak savmadan ileri gidememiştir.

Bu ve benzeri gerekçeler ile sanat eğitimi alanında çok boyutluluğa ve yenilikçiliğe ihtiyaç duyulduğu, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek öğretim yöntemlerinden yararlanması gerektiği bir elzem olarak karşımızda durmaktadır. Türk Eğitim sisteminin amaçları arasında yer alan, çok boyutlu düşünme yeteneğine sahip, yaratıcı ve özgün bireyler yetiştirme gayesi göz önünde bulundurulduğunda, disiplinlerarası veya tematik yaklaşım metotlarının bu amaçları gerçekleştirebilmede oldukça önemli ve işlevsel birer yöntem oldukları açıktır. Çağdaş eğitim sisteminin gerekliliğini yerine getirebilecek ve yapısını güçlendirecek olan bir diğer yöntem Read'in önerdiği sanat yoluyla eğitim kuramıdır. Bu kuram sanatı, eğitim için bir araç alan durumuna getirerek, sanat ile eğitim felsefesini vurgulamaktadır. Read bu yöntem ile disiplinlerin kaynaştırılmış biçimde bir araya geleceği, çocuk ve gencin bu yolla estetik bir tavır kazanarak eğitimine devam edeceği gerçeğini savunmaktadır. Elbette sanat yoluyla eğitim kuramının sanat eğitimi ve dolaylı olarak sanatı ikinci plana attığı, sanatı bireyin sağlıklı eğitimi için bir araç alan olarak konumlandığı açıktır, fakat sonuç itibarıyla estetik bakış açısına sahip gençler yetiştirmenin tek boyutlu bir sanat eğitimi müfredatına tabi olmaktan daha mühim olduğu gerçeği düşünüldüğünde bu durum tolere edilebilmektedir.

Sanat eğitiminin temel yapısı çok boyutluluğa ve disiplinlerarasılığa oldukça elverişli bir çalışma ortamı sunmaktadır. Sürekli olarak bilmeye, ezberlemeye ve sınav zamanı hatırlamaya yönelik olarak öğrenciye sunulan öğretim programlarının yaratıcılığı ve eleştirel bakış açısını geliştirmeye yönelik ihtiyacı gün geçtikçe kendini daha fazla hissettirmektedir. Fen Bilgisi dersinde yalnızca teorik bilgiler ile konuyu anlamlandırmaya çalışan öğrencinin içsel motivasyonundaki yıpranma ile, yalnızca uygulama çalışmaları ile dönemin sonlandırıldığı Görsel Sanatlar dersindeki öğrencinin motivasyon seviyesindeki düşüş doğru orantılıdır. Bu sebeptendir ki genel anlamda eğitim, özelde ise sanat eğitimi alanında disiplinlerarası yaklaşımlara yer verilmeli ve bu öğretim yöntemleri desteklenmelidir. Sanat eğitimi alanında kullanılacak olan disiplinlerarası yöntemin bütünü oluşturulan disiplinler (Örneğin Tarih, Coğrafya vd.) farklı bilgi parçacıklarından tek bir bütün oluşturmaya hizmet etmeli ve amaçlı öğrenmeyi kolaylaştırmak adına kemik yapıyı oluşturmalıdır (Ulbricht,1998: 16). Aynı kemik yapı sanat yoluyla eğitim kuramı için de söz konusudur. Sanatın tüm eğitim sisteminin merkezinde yer aldığı bir öğretim programında kemik yapı olarak adlandırılan birliktelik pozitif bilimler, formel bilimler ve sanatlar biliminin ortaklığından doğan bütünleştirilmiş öğretim programıdır. Çok boyutluluğun hakim olduğu, ezberci yaklaşımların desteklenmediği ve bilinenden bilinmeyene ilkesine dayalı olarak hazırlanmış bir disiplinlerarası öğretim modeli ile öğrenimine devam eden çocuk ve/veya gencin yaratıcılığının gelişeceği su götürmez bir gerçektir.

2. Sanat Eğitimi

Genel eğitim sistemimizin önemli bir bölümünü oluşturan sanat eğitimi programı, Batı'lı ülkeler ile karşılaştırıldığında ne yazık ki kendi içinde büyük farklılıklar barındırmaktadır. Daha açık biçimde denilebilir ki, sanat eğitimi olması gerektiği konumun oldukça gerisinde, kimi zaman ayrı bir disiplin alanı olarak görülemeyecek kadar basitleştirilen bir aktivite dersi olarak algılanmaktadır. Elbette buna sebep olarak pek çok neden gösterilebilir, lakin en önemli gerekçe ezberci eğitim sisteminin dayattığı, bellemeye, ezberlemeye ve sınav zamanı geldiğinde bildiklerini aktarmaya zorlayan eğitim sistemidir.

İlköğretim kademesinde eğitime devam eden bir çocuk için karşısında duran TEOG sınavında sanat tarihi ve/veya sanat eleştirisine, daha genel anlamıyla sanat eğitime yönelik olarak ayrılmış bir bölümün bulunmayışı, giderek düzeysizleşen kültür ortamında kendini diğer bireylerden bir adım daha ileriye taşıyacak sanatsal zekaya sahip bireylerin bu eğitime istemeden de olsa yüz çevirmesine ve sonuç olarak da sanat eğitime her ne kadar ilgi duysa bile, çevre baskısından dolayı yeterince zaman ayıramamasına sebebiyet vermektedir. Gençlerimiz bütün güçlerini sınavlara hazırlık çalışmalarına verirken, öğretmenler de bu hazırlığa katkı yarışında Görsel Sanatlar dersine gereken önemi vermezler ya da vermek istemezler (Kırıçoğlu,2005:1). Bu ve benzeri tutumlardan dolayıdır ki, Batı ülkelerinin sanat eğitime yaklaşımı ile ülkemiz eğitim sisteminin sanat eğitime yaklaşımı hep birbirinden ayrılmıştır.

Salt amacı sanatçı yetiştirmek olamayan Görsel Sanatlar dersinin amaçlarından birisi şüphesiz yaratıcılığı kullanabilen ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir. Ancak daha dersin isminin bile tam anlamıyla oturtulmadığı ülkemizde bu amaca ulaşmak, şuan için ne yazık ki pek mümkün görülmemektedir. Resim iş dersi, Sanat Eğitimi, Sanat Öğretimi, Estetik Eğitim, Temel Sanat Eğitimi, Sanat Yoluyla Eğitim, Sanata Doğru Eğitim (Kırıçoğlu,2005:2) ve Görsel Sanatlar bu adlandırmalardan sadece birkaçıdır. Sanat eğitimi alanında yaşanan bahsi geçen sorunlar, disiplinin tam anlamıyla yapılanmasına, birkaç cümle ile aktarılması güç olan amaçlarını gerçekleştirmesine engel teşkil ettiği ortadadır. Sanat eğitiminin içinde bulunduğu problemleri durumdan

kurtulup, yaratıcı düşünen nitelikli bireyler yetiştirebilmesi için toplum tarafından bu disiplin alanının okullarda niçin gerekli olduğunun anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Öyleyse cevaplanması gereken ilk soru, ‘Okullarda niçin Görsel Sanatlar eğitimi vermektir?’ biçiminde kurgulanabilir.

Görsel Sanatlar dersinin okullarda okutulmasının elbette pek çok gerekçesi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, Sanatın var olan kültürel çeşitliliği keşfetmek ve vurgulamak için fırsatlar sunması, böylece duyarlılığa ve karşılıklı sevgi için yapılması gerekenleri araştırmaya teşvik etmesidir (Özsoy,2015:149). Kendi kültür ve sanatını tanımayan, bu güzellikler hakkında bilgi sahibi olmayan bir bireyin geleceğe umut ile bakması oldukça gerçek dışı bir varsayımdır. Daha önce de değinildiği gibi sanat eğitiminin salt amacı sanatçı yetiştirmek değil, sanat ve sanat eserine saygı duyan, sanatı uygulayarak olmasa bile yorumlayarak icra eden, kendi kültürü hakkında bilgi sahibi olan, çevresindeki güzelliklerin farkına varan, yaratıcılığı yaşam felsefesi haline dönüştüren eleştirel bakış açısına sahip bireyler yetiştirmektir. Öz farkındalık (self-consciousness) bilinci gelişmemiş bir kimsenin gözlem yapma, sentezlerde bulunma ve çevresini sorgulayabilme gibi özel yetilere sahip olması ne yazık ki mümkün görünmemektedir. Eğitim kurumlarının temel vazifesi; çocuk ve/veya gence öz farkındalık bilinci aşılama, eleştirel düşünmeye teşvik etmek ve yaratıcı düşünme yetisi kazanmasına önayak olmaktır. Bu amaç her ne kadar diğer disiplin alanlarında da kazandırılabilir olmasına rağmen, sanat eğitimi yapısı gereği bu amaçlara ulaşmada birinci elden önem arz etmektedir. Öğrenme alanlarını Görsel Sanatlarda Biçimlendirme, Kültürel Miras ve Sanat Eleştirisi – Estetik (MEB:2018) olarak üç kategoride tanımlayabileceğimiz Görsel Sanatlar dersi, genel kanının aksine sadece yetenekli öğrenciler için gerekli bir ders olmadığı gerçeğinin kabul edilmesi, bu öz farkındalığın oluşması adına büyük önem taşımaktadır.

3. Herbert Read ve Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı

İngiliz sanat tarihçisi ve eğitimcisi olan Herbert Read, sanatı en geniş anlamıyla ele alarak 20. yüzyıl sanat eğitimini derinden etkilemiştir. Read, ‘... Kendini ifade etmenin tüm biçimlerini, yazın, şiir, müziği de içine alan birleştirici ve bütünleştirici bir yöntem talep ediyorum (Read, akt. San, 2010: 134)’ diyerek sanat eğitimine büyük etkide farklı ve birleştirici bir bakış açısı sunmuştur. Read’in kuramında tüm anlatım ve kendini ifade biçimleri, şiir ve edebiyat, müzik ya da sözlü diğer anlatım biçimleri ve gerçekliğe bütünleştirici biçimde yaklaşan her çeşit form, estetik eğitiminin kapsamına girer (San, 1979: 7). Eğitim sisteminin ayrı disiplinlerden oluşmasını doğru bulmayan Read, tüm disiplinlerin bütünleştiği bir yapıyı savunur. Read’in bu savunusundaki amacı, daha iyi sanat eserleri üretilmesinden ziyade, daha donanımlı bireylere ulaşmak ve akabinde daha nitelikli toplumlar oluşmasıdır. Bilim ile sanatı birbirinden ayırmayan Read, haliyle yöntem farklarının varlığını gözetmiştir. Geçmişte sanatla bilim arasında bir karşıtlığın yaratılmış olmasını, her iki etkinliğin de dar ve sınırlı bakış açılarından görülmüş olmalarına bağlamaktadır. Ona göre bilim de sanat da, aynı gerçeklikle uğraşır; sanat gerçekliği betimler ve sergiler, bilim ise açıklar (San, 1979: 10).

Read’e göre sanat varoluş açısından insanın onsuz olamayacağı kadar temel bir etkinliktir (Murray, 2012: 255). Bu nedenle Read’e göre, sanatla iç içe olan çocuklar çevresine karşı bir ritim ve uyum içerisinde yetişecektir. Read’in burada vurgulamak istediği asıl amaç, tüm sanatların birleştirici gücü ile pedagojik yönüdür. Özetle Herbert Read, eğitimde en önemli konunun psikolojik durum ve yönelimlerin farkındalığı olduğunu savunur. Read, ‘Tüm çocukların yaşamlarına, onları sanatçı yapmak için gereken tüm fiziksel ve duygusal donanımla başladıklarını varsayabileceğimizi düşünüyorum (Read, 2018: 130)’, diyerek estetik duyarlılığın doğuştan gelen bir özellik olduğunu savunur. Read’e göre, doğuştan gelen estetik duyarlılığın eğitilmesi ise, eğitimin olmazsa olmazlarındandır. Çocuğun sanat eğitimi demek, görmeyi öğretmek, görsel düşünmeyi geliştirmek demektir (Arnheim,2013, Akt. San, 2010: 99). Buradaki amaç çocukları yaratıcı, bağımsız düşünebilen ve üretebilen, açık fikirli bireylere dönüştürebilmektir. Read’e göre çocuk ve gencin, kendilerini ifade etmeleri için temel düzeyde görsel, işitsel, yazınsal sanatlar alanında eğitilmeleri gerekmektedir.

Hepimiz sanatçı olarak doğarız ve şu sebeplerle, bir burjuva toplumunun içindeki duyarsız vatandaşlara dönüşürüz: (a) Eğitim sürecimizde fiziksel yönden deforme olmuşuzdur, bu yüzden bedenlerimiz artık doğal ve uyumlu hareketler yada seslerle kendini ifade edemez; (b) Fiziksel olarak deforme olmuşuzdur, çünkü, estetik dürtülerin özgürce ifade edilmesini engelleyen bir toplumsal kavram olan normalliği kabul etmeye zorlanmışızdır (Read, 2018: 131).

Sanat eğitiminin gerekliliği toplumsal nedenlere dayanır. Uzun vadede sanatı anlayan bir toplum düşüncesi, Read’in de savunduğu gibi üretici ve tüketici kavramlarından meydana gelir. Üretici kavramı, yeteneklerini estetik duyarlılık ile somutlaştırabilen bireylerden oluşur. Tüketici ise, üretilen nesneyi estetik duyarlılığı ile görebilenlerden oluşmaktadır. Sanat eğitiminin asıl amacı, kişiliğin uyumlu gelişmesinin, dolayısıyla uyum içinde bir toplumun sağlanmasıdır (San, 2010: 135). Burada hedeflenen durum, çocuklara estetik duyarlılığı kazandırmaktan geçmektedir. Çevresini çok boyutlu bakış açısıyla algılayan bir öğretmenin, çocuklardaki yetenek eğilimlerini fark etmemesi imkansızdır. Burada öğretmenin öncelikli görevi, çocukların hislerine ortak olarak özgüven kavramını geliştirmektir.

20. yüzyıl eğitim akımlarında aşırı ussallığa karşı, yaratıcı, özgürlükçü, faydacı bir eğitim anlayışına doğru bir yönelim görülmektedir. Read, eğitimi “simgesel ifade biçimlerinin bakımı ve korunması” olarak tanımlamakta, gerek çocuk gerek yetişkinlerin sesler, resimler, bedensel devinimlerle, oyuncak ve çeşitli gereçlerle kendilerini ifade etmek üzere eğitilmeleri gerekliliğine inanmaktadır. Erektir, olağanüstü bir şeyleri değişik anlatım ve ileti biçimleriyle gerçekleştirebilen “sanatçı kişilikler” yetiştirmek (Read,2018, Akt. San, 2010:136). ‘Sanatçı kişilikler’ tanımlaması aslında yaratıcı düşünebilen ve üretebilen bireyler anlamına gelir. Bu kuramda sanat eğitiminin öncelikli amacı, özgür yaratma alanına sahip olan sanat deneyimi içinde kişinin kendini bulabilmesidir.

Sanat, çocuğun kendini ifade etmesinde, psikolojik ve zihinsel gelişiminde bir araç niteliğindedir. Read’ın tezi eğitimde sanatın temel olması gerekliliğidir. Çünkü sanatta iyi ve güzel bir şeydir, iyiyi aşlamak için insana sanattan daha iyi bir ortam ve araç bulunamaz” (San, 2010: 134). Bu yüzden her birey için sanat eğitimi deneyimlenmesi gereken tamamlayıcı bir unsurdur. Read’e göre sanat, hem çocuğun hem sanatçının kendiliğindenlikle, üzerinde düşünmeden ortaya koydukları bir olgudur (San, 2010: 135). Bu sebeple sanat yoluyla eğitim tezinden yola çıkan Read, sanatın verdiği kendiliğindenlik algısını tüm eğitim sistemine taşımaya amaçlamaktadır. Sanatın özgür tavrı kişiye kendini özgürce ifade edebileceği bir alan yaratır. Herbert Read’in Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı’nda da amaç sanat eğitimi, eğitim için araç haline getirip, eğitimin oyun karakterini bozmadan çocuk ve yetişkinin duygularının yanında zekasının da eğitilmesidir (Karayağmurlar&Tan, 2003: 66). Kuramda öncelikli olan sanatın öğretilmesi değil, sanatın araç haline getirilip bireyin toplumla ilişkisi gözetilmesidir.

Günümüz çağdaş eğitim sisteminin merkezinde öğrenci vardır. Yaratıcılık, açık fikirlilik ve kendini tanıma gibi duygusal tarafı sorgulayan yöntemler, zihinsel gelişimin yanında yerini almıştır. Duyguların sorgulanması ise sanat yoluyla gerçekleşir. Sanatın uygulanması ve beğenilmesi bireyseldir; sanat başlangıçta tek başına var olan bir etkinliktir ve ancak toplum bu gibi yaşantı birimlerini anlayıp içselleştirdikçe toplumsal dokunun bir parçası olur (Read,2018, Akt. Murray, 2012: 256).

Birlik, bütünlük ve düzen sağlayıcı özelliği ile tüm sanatlar, eğitimde temel olarak alınmalıdır (Yolcu, 2009:110-111). Anlaşıldığı üzere burada genel amaç sanatların kendisi değil özgürleştirici ifade biçimidir. Salt amaç sanat aracılığı ile nitelikli bireyler yetiştirmek ve bunu topluma yaymaktır. Burada yitirilen kısım sanat eğitiminin kendisidir. Başlı başına bir disiplin alanı olarak sanat eğitimi, genel eğitimde bir araç haline gelmiş ve gelişimi ile ilgili yeterlilikler sınırlı kalmıştır. Buna rağmen tek yönlü bir eğitim sistemine karşı, yaratıcı, özgürlükçü ve faydacı bir eğitim sistemi yenilikler doğurabilir ve bu biçimiyle düşünüldüğünde sanat eğitiminin araç konumunda yer alması estetik haz sahibi bireyler yetiştirebilme gerçeği söz konusu olduğunda göz ardı edilebilecek bir durumdur.

3.1. Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşım ve Sanat Yoluyla Eğitim Kuramı

Yeni bir yöntem olmayan disiplinlerarası ya da tematik yaklaşım, bir disipline ait bilgilerin tek boyutlu bir bakış açısıyla aktarılıp yorumlanmasının nitelik bakımından yeterli olmadığı düşüncesine dayanan çağdaş bir öğretim yöntemidir. Bu yaklaşım, söz gelimi Görsel Sanatlar dersinde Fen ve Sosyal bilgilerden yararlanılarak bir tema/problem etrafında ortak paydalar gözetmeyi ve eğitim öğretimi özgün, çok boyutlu bir yapıya dönüştürmeyi hedeflemektedir. Disiplinlerarası yaklaşım, çocuk ve genç çok boyutlu bir bakış açısı ile çevrelerini algılamayı öğretirken aynı zamanda eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına da olanak sağlaması bakımından önemlidir. Görsel Sanatlar öğrenme alanları göz önüne alındığında(Görsel Sanatlar Kültürü/Kültürel Miras/Görsel İletişim ve Biçimlendirme) disiplinlerarası öğretimin, sanat eğitimi açısından önemi çok daha iyi anlaşılacaktır. Sanat eğitiminin disiplinlerarası öğretim için oldukça zengin bir disiplin alanı olduğunu söylersek yanılmış olmayız.

Özünde çok boyutlu düşünebilme, görsel okuryazarlık, sentez ve gözlemler yapabilme gibi özellikler barındıran Görsel Sanatlar eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi alanların bütünleştirici disiplini olma özelliği ile birlikte, aynı zamanda multidisipliner bir plan/programı yönlendirme özelliğine sahip olması bakımından tematik yaklaşım için oldukça elverişli bir disiplin alanıdır (Fowler ve McMullan,1991: 109-112 Akt: İşler, 2004). Sanat eğitiminin genel eğitime entegrasyonunun kronolojik panoramasını ortaya koyan Ulbricht’e göre; disiplinlerarası yaklaşıma uygun bir Görsel Sanatlar programı anlamlı ve önemli temalar çerçevesinde kurgulanmalıdır (Akt:İşler,2004). Ulbricht’in önemle üzerinde durduğu nokta, disiplinlerarası öğretime oldukça elverişli bir yapıya sahip olan sanat eğitimi programında, aktarılması hedeflenen tema ile entegrasyonu sağlanan disiplin ve/veya disiplinlerin geniş özellikte bir yapıya sahip olması gerektirir.

Sanat eğitimi alanında kullanılacak olan disiplinlerarası yöntemin bütünü oluşturulan disiplinler (Örneğin Tarih, Coğrafya vb) farklı bilgi parçacıklarından tek bir bütün oluşturmaya hizmet etmeli ve amaçlı öğrenmeyi kolaylaştırmak adına kemik yapıyı oluşturmalıdır (Ulbricht,1998, 16). Bu şekilde oluşturulabilecek bir iskelet yapının, öğretimi kolaylaştırdığı gerekçesi ile sanat eğitimi ikinci plana atacağı açıktır, fakat amaç daha özgün ve yaratıcı bir tutum çerçevesinde tema ve konuya yaklaşmak olduğundan bu durum ekarte edilebilmektedir.

Disiplinlerarası sanat eğitimi konusunda pek çok deneysel araştırma yürütmüş olan Weisman ve Hanes, disiplinlerarası öğretimin uygulanabilmesine yönelik olarak üç farklı yaklaşım önermektedir (Weisman ve Hanes, 2002:170-178; Akt: İşler,2004). Bu yaklaşımlar; Konu temelli, Sanat temelli ve Eleştirel düşünce temelli olarak sıralanabilir. Sanat temelli ve eleştirel düşünce temelli yaklaşımlar konu temelli yaklaşım ile karşılaştırıldığında salt sanat eğitimine eğilirken, konu temelli yaklaşımda durum farklılaşmaktadır. Burada üzerinde duracağımız yöntem konu temelli yaklaşımdır, bunun ana sebebi Read'in öncülük ettiği 'Sanat Yoluyla Eğitim' kuramı ile bazı yönlerden benzerlikler barındırması ve sanat eğitimini genel eğitim için bir araç alan olarak görmesidir.

Konu temelli yaklaşım ilköğretim kademesinde uygulandığında en fazla verim alınacak yöntemdir (İşler,2004). Konu temelli yaklaşımda öğrencilerin yaratıcılıkları geliştirilirken aynı zamanda eleştirel bakış açısı kazanmalarına olanak tanınmaktadır. Weisman ve Hanes, yapmış oldukları araştırmalarda özellikle konu temelli disiplinlerarası yaklaşımın öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırdığı ve onların yaratıcılıklarını geliştirdiğini ortaya koymuşlardır (Weisman ve Hanes, 2002:170). Tüm bunların yanı sıra, Konu temelli yaklaşım ile ilgili olarak belirtilmesi gereken bir diğer önemli husus, bugün de etkisini halen sürdürmekte olan (Kırıçoğlu,1991) Sanat Yoluyla Eğitim yaklaşımına olanak tanınması, hatta benzerliklerinin bulunmasıdır.

Sanat yoluyla eğitim görüşünde Read; sanat eğitimin temeli olmalıdır teziyle sanatın genel eğitimde bir araç ders olduğunu savunur (Karayağmurlar ve Tan, 2003:73). Daha açık biçimde, sanat yoluyla eğitim, sanat eğitimini ara/tamamlayıcı bir disiplin alanı olarak görmesinden dolayı bugün çoğu sanat eğitimcisi tarafından destek görmemekte, kimi zaman eleştirilmektedir. Fakat disiplinlerarası yaklaşımın, oldukça kesin ve analitik sonuçlar elde etme amacında olan Fen ve Matematik disiplinlerinde aktarılabilecek bilgileri, bir o kadar yalın ve farklı bakış açısına sahip Görsel Sanatlar aracılığıyla bütünleştirerek aktarmayı amaçlaması, hem sanat eğitimi, hem de genel eğitimin bütünü açısından önemli kazanımlar meydana getirmektedir. Elbette bu durumda sanat eğitimi bir araç görevi üstlenmektedir, fakat üzerinde önemle durulması gereken noktanın nitelikli ve özgün eğitim olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, disiplinlerarası sanat eğitimi ve sanat yoluyla eğitim kuramlarının eğitim sistemine katkıları daha net anlaşılacaktır.

3.2. Sanatsal Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramı toplum olarak pek fazla kullanmadığımız, hatta kullanmaktan çekindiğimiz bir terim olagelmıştır. Bunun ana sebebi yaratıcı olarak tanımladığımız eylem ya da ürünlerin sadece özel insanlara, deha ve/veya üstün yetenekli bireyleri temsil ettiği düşüncesidir. Bu sebeple yaratıcılık yerine buluş, icat, yenilik ve özgünlük gibi kavramlar kullanılmaya çalışılmış ancak bu kavramlar da yaratıcılığı tam anlamıyla ifade etmede yetersiz kalmıştır (Yolcu,2009:173). Yaratıcılık kavramı halihazırda tanımlanması güç bir terim olarak karşımıza çıkarken, bir de sanatsal yaratıcılık söz konusu olduğunda belirlenmesi ve tanımlanması daha da zorlaşan bir durum ile karşı karşıya kalmıştır. Geleneksel zeka testlerinin yaratıcılığı, özellikle sanatsal yaratıcılığı ölçmede başarısız oluşu, bahsi geçen zorluğu kanıtlar niteliktedir. Ölçümünde yetersiz ya da başarısız olunan bir yetinin tanımlanabilmesi gerçekten güç bir iştir.

Yaratıcılık ile ilgili literatür taraması yapıldığında, konu ile ilgili pek çok araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Fakat yapılar araştırmalar genel itibarıyla bilimsel yaratıcılık alanına özgü olmasından dolayıdır ki sanatsal yaratıcılık bu araştırmalarda biraz geride bırakılmıştır. Yaratıcılık üzerine yapılan araştırma ve incelemelerin bilimsel yaratıcılık ağırlıklı oluşu, sanatsal yaratıcılığın tanımını güçleştirmiş, bu sınırlılık konuya bilim alanındaki çalışmaların ışığında yaklaşmayı zorunlu hale getirmiştir (Yolcu,2009:192).

Freud'un sanatsal yaratıcılığa dair ilk teorisi, sanatçının derinlerde yer alıp bastırılmış olan bilinçdışı isteklerinin ifadesidir (Hospers,1985:248). Ancak sanatsal yaratıcılığın tamamıyla bilinçdışı arzu ve isteklerden doğduğunu söylemek yanlış olacaktır. Çünkü sanatçının bilinçsiz olarak meydana getirdiği bir obje ve/veya nesneden üstün bir başarı elde etmesi çok rasyonel bir yaklaşım değildir. Bir diğer tanıma göre sanatsal yaratıcılık; kavram, duygu ve imgelemi içine alan bir yaratıcı süreç, arama, araştırma ve bulma işlemi, algıdan doğmuş duyum ve duygularla çağırılmış, etkili bir mecazın doğuşudur (San,1979:22). Metaforun (mecazın) doğuşu kimi zaman bilinçdışı istek ve arzular aracılığıyla başlatılsa bile devamlılığını sağlayan güdü şüphesiz bilinçlidir. Bilinçaltının sunduğu ilginç kavram ve olayları sanatsal zekasını kullanarak olgunlaştıran sanatçı Freud'un söyleminin tam tersini icra etmektedir.

Burada üzerinde önemle durulması gereken bir diğer önemli nokta sanatsal yaratıcılık ile bilim ve teknik alandaki yaratıcılığın benzerlikleri ve farklılıklarıdır. Sanatsal yaratıcılık ile bilim ve teknik alandaki yaratıcılık bazı noktalarda birleşse bile çoğunlukla ayrıştığı görülmektedir. Çünkü bilim alanında üst düzeyde yaratıcılığa sahip bir bilim insanı özgün bir buluş ortaya koyar ve bu ürün yaratıcı olarak nitelendirilir, buraya kadar sanatsal yaratıcılık ile bir farklılaşma görülmemektedir. Yüzyıllar geçtikten sonra bir diğer bilim insanının bu buluş üzerinde çalışmalar yürütmesi ve ona yeni bir şeyler eklemesi oldukça doğaldır, sonuç olarak yeni bir ürün ortaya çıktığı takdirde her ne kadar aynı buluş üzerinde değişiklikler yapılsa bile ikisi de yaratıcıdır. Sanat ve bilim alanındaki yaratıcılık tam bu noktada ayrışmaktadır, çünkü üst düzey yaratıcılığa sahip hiçbir sanatçı, sözgelimi Van Gogh'un 'Ay Çiçekleri' yada Picasso'nun 'Guernica'sını yeniden yapmaya, onu geliştirmeye kalkışmaz,

bunu yapsa bile o yaratıcılık olarak tanımlanamaz (Yolcu,2009:193), bunun sebebi sanatsal yaratıcılıkta biriciklik, çoğu zaman yepyeniliğin hakim olmasıdır.

Bilimsel yaratıcılık ve sanatsal yaratıcılık arasında araştırmacıların hemfikir olduğu bir diğer nokta, her iki yaratıcılıkta da süreç ve ürünün insan işi olmasıdır. Daha önce de değindiğimiz gibi; “Sanatta, teknoloji ya da bilimde olsun, bütün alanlarda yaratıcılık, gizemli bir karakter taşımakta ve açıklanması eninde sonunda pozitif araştırma yöntemlerine sığmıyor gibi görünmektedir”(San,1979:24). Gizemli karakterini koruyan yaratıcılığın, özellikle sanatsal yaratıcılığı belirleyebilmek adına araştırmacılar tarafından bazı ölçütler koyulmuştur. Yavuz(1996)’un Lowenfeld ve diğerlerinin araştırmalarına dayanarak aktardığına göre; yaratıcılığa sahip bir bireyde; esneklik, akıcılık, sorunlara duyarlı olma, özgünlük ve yeniden tanımlama ve düzenleme gibi özelliklerin yoğunca olduğu görülmüştür (Akt:Yolcu, 2009:194). Kimi zaman sanatsal yaratıcılıkta yoktan var etme ve yepyenilik söz konusu olmamaktadır. Bunlar gibi özelliklerin bulunmadığı durumlarda da sanatsal yaratıcılıktan söz etmek mümkündür. Örneğin bir sanat eserinde estetik bir uyum, ahenk ve ritim etkili biçimde kurgulandığında, karmaşa ve tezatlıklardan denge ve birlikler sağlanabildiği takdirde de sanatsal yaratıcılıktan söz edilebilir (Yolcu, 2009:193).

4. Sonuç ve Tartışma

Eğitim sistemindeki akla dayalı ve tek boyutlu bakış açısı geçerliliğini giderek kaybetmektedir. Yaratıcılığı öne çıkaran, farklılıkları benimseyerek yeni oluşumlar meydana getirmeyi hedefleyen üretici bireyler yetiştirecek bir programa ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Bu ihtiyacı karşılayacak iki çağdaş yaklaşım olan sanat yoluyla eğitim kuramı ve disiplinlerarası/tematik yaklaşım, yaratıcılığın ortaya çıkışına olanak tanımaktadır. Sanat yoluyla eğitim kuramı, eğitimde psikolojik farkındalığın önemini vurgulamakta ve sanat disiplinlerinin birleştirici bir güce sahip olduğu yaklaşımını savunmaktadır. Nesnel düşüncenin yanında duygusal zekanın gelişimine etki etmeyi amaçlayan Read, dengenin bu şekilde kurulacağı fikrini savunmaktadır. Disiplinlerarasılık ise bilgilerin kesişip birleştiği noktalar. Tüm disiplinlerin az yada çok bağlantıları vardır; bu bakımdan hiçbir disiplinin keskin ve net sınırları yoktur.

Yaratıcılık, bilimde de sanatta da mevcuttur. Yaratıcılığa ket vurucu unsurlar, hangi disiplinde olursa olsun gelişmeyi engelleyecek, başarıyı zedeleyecektir. Duyulara, algılara, yaratıcılığa ve hissetmeye önem vermeyen salt akılcı ve ezberci anlayış, bireyleri psikolojik açıdan sağlıklı toplumlar oluşturmaya yönlendirecektir. Yaratıcılığın geliştirilebilmesi ya da ortaya çıkartılabilmesinde eğitim sisteminin büyük rol oynadığına daha önce de değinilmişti. Ancak üzerinde durulması gereken nokta tek boyutlu bakış açısına sahip geleneksel yöntemlerden beslenen bir eğitim sisteminin bu genellenmenin dışında kalacağıdır. Eğitimde estetik bir duyarlılık kazandırmayı hedefleyen Sanat Yoluyla Eğitim ve Disiplinlerarası/Tematik yaklaşım, yaratıcılığın geliştirilebilmesi için oldukça elverişli bir program sunmaktadır. Öyle ki, tek boyutlu bir yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen görsel sanatlar dersinde hem sosyal bilgiler hem de fen bilimlerinden yararlanılarak bir tema çerçevesinde eğitim-öğretim sürdürüldüğünde, yaklaşımın meydana getirdiği çok boyutluluk özelliği doğrudan doğruya öğrencilere yansıtacak ve başarı kaçınılmaz biçimde artış gösterecektir. Şu halde açıkça ortaya çıkmaktadır ki, yaratıcı bir eğitim için, bu anlayışta öğretmenler yetiştirilmesi de aynı derecede önemli bir sorundur (San, 2008: 24). Eğitim sürecinde çocuğun gelişmesi, gençlerin bilinçlenmesini akabinde bilinçli toplumların oluşumunu mümkün kılacaktır.

Burada sorgulanması gereken kısım, sanatın kendi kuramsal ve ilkesel değerlerinin arka plana itilmesidir. Sanat yoluyla eğitim kuramında, öncelikli olan sanata yönelik özel bilgilerin aktarımı değil, sanatın kendiliğinden, özgür tutumu, kendi içerisindeki düzenidir. Amaçlanana ulaşmada sanatın bir araç olduğu bu yöntem, tabiki sanatın kendine özgü biricikliğini arka plana itmektir. Yöntemin eğitsel bileşeni ön planda olmakla birlikte, çocuk ve gençlere estetik bakış açısı kazandırmayı hedeflediği aşikardır. Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim bilim açısından yöntem olarak katkısı büyüktür fakat sanatın salt kendi özelliklerinin gelişimi açısından düşünüldüğünde, sanat ve dolayısıyla sanat eğitimini bir araç olarak konumlandırmak bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özgür alanı ve özgün ifade biçimi ile disiplinlerarası yaklaşımda ve Read’in kuramında cazip hale gelen sanat, kendi biricikliğinden değer kaybetmeksizin eğitim için bir araç olarak önemli kazanımlar meydana getirmektedir. Asıl üzerinde durulması gereken nokta, kopya edilmeden yaratıcı programlar ile nitelikli ve özgün bir eğitim sunulmasıdır. Bugün çoğu eğitimci tarafından hemfikir olunan nokta eğitimin tek boyutlu gerçekleştirilmesinin ezberci dayalı bilgiyi elde etmeye yeterli olduğu ancak hızla artan globalleşmenin gereği olan yaratıcı düşünme, eleştirel bakış açısı gibi özgün yeterlilikler kazandırmada bu başarıyı gösteremediğidir. Bu sebeple eğitimde sanatın bir yöntem olarak kullanılması, toplumda estetik bakışa ve sanatın yaygınlaşmasına yol açar. “...bu konularda çocuklar gibi kalmalıyız; eğitim de, içimizdeki masum gözün keskinliğinin ve zevkinin bazı izlerini korumanın dışında bir amaç gütmemelidir”(Read, 2018:143). Görsel sanatlar ve genel eğitim, tüm disiplinlerin kaynaştırılmış biçimde olduğu bir yöntemi benimseyerek sürdürüldüğünde, toplumun bilinç düzeyi de bu oranda gelişecektir.

Kaynakça

- Cluck, N. A. (1980). Reflections in the Interdisciplinary Approach to The Humanities. *Liberal Education*. 66 (1): s.67-77.
- Çakır, Ayşe, İ. (1998). *İlköğretimde Değişen Yapı ve Sanat Eğitimi*. Öğretmen Dünyası” 220, 8-10. Ankara.
- Çakır, Ayşe, İ. (1998). *Türkiye’de Resim-İş Eğitiminin 75. Yılı*. II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Cumhuriyet ve Çocuk, Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara, s. 276-289.
- Fowler, C. McMullan, B. J.(1991). Understanding How the Arts Contribute to Excellent Education. Study Summary, ERIC Number: ED360248, <https://eric.ed.gov/?id=ED360248> (11 Nisan, 2019).
- İşler, A. Ş. (2004). *Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası-Tematik Yaklaşım*. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 163 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/isler.htm (15 Mart, 2019).
- Karayağmurlar, B., & Tan, C. (2010). Sanat Yoluyla Eğitim Kuramının Eğitim Üzerindeki Etkileri. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (8), Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2767/36961> (23 Nisan,2019)
- Kline, S.J. (1995). *Conceptual Foundations for Multidisciplinary Thinking*. Stanford: Stanford University Pres.
- Murray, C. (2012). *Yirminci Yüzyılda Sanatı Okuyanlar*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel Sanatlar Eğitimi/Visual Arts Education*. (III. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Read, H. (2018). *Sanat ve Toplum*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
- San, İ. (1993). *Yaratıcılık ve Eğitim*. Türk Eğitim Derneği, XVII. Eğitim Toplantısı 25-26 Kasım 1993.
- San, İ. (2008). *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2010). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San,İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*. (II. Baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Ulbricht, (1998). *Interdisciplinary Art Education Reconsidered*. *Art Education*, 51:4, 13-17, DOI: 10.1080/00043125.1998.11654335
- Weisman, E. & Hanes, J. M., (2002). *Thematic Curriculum and Social Reconstruction*. (Gaudelius, Y & Speirs, P. (Editors), “Contemporary Issues in Art Education), Prentice Hall, New Jersey, s.170-178.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. (II. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri Dersi Uygulamaları

Cansu ÇELEBİ EROL *

cansu.erol@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Özel Öğretim Yöntemleri dersi Görsel Sanatlar alanındaki öğretmen adaylarının sanatı ne amaçla ve nasıl öğretmeleri gerektiğiyle ilgili sahip olmaları gereken yeterlilikleri etkinlik ve uygulamalar yoluyla kazandıran önemli bir derstir. Yapılan alanyazın taramalarında eğitim kurumlarındaki Görsel Sanatlar ve Resim derslerinin çoğunlukla gelenekselleşmiş konu ve yöntemlerle yürütüldüğü görülmüştür. Bu durumun nedenlerinin çeşitli boyutlarda araştırıldığı ve çözüm önerilerinin sunulduğu görülmüştür. Söz konusu çözüm önerileri arasında en sık ifade edilen durum, sanat derslerinin disiplinler arası bir anlayışla ve yapılandırmacı yaklaşım göz önünde bulundurularak kurgulanmasıdır. Bu öneriler ışığında, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görev yapacakları okullarda yürütecekleri sanat derslerinin temelini oluşturacak olan sanat etkinliklerini yapılandırmacı anlayışla ve disiplinler arası bir bakış açısıyla kurgulamalarını sağlamak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Bu amaçla Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında, çeşitli öğrenci seviyelerine göre, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, müze eğitimi ve uygulamalı çalışmalardan oluşan disiplinleri içeren sanat etkinlikleri tasarlanmıştır. Söz konusu uygulamalar 2018-2019 Öğretim Yılı Güz Döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim –İş Öğretmenliği Bölümü 3. Sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülmüştür. 62 adet öğrenci çalışmada görev alarak 5 kişilik gruplara ayrılmış ve her grup bir sanat etkinliği tasarlamıştır. Tasarımı başarıyla sonuçlanan etkinlikler sınıf ortamında sunulmuştur. Her sanat etkinliği isimlendirilerek kazanım, malzeme, işleyiş ve sonuçlandırma aşamaları yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Söz konusu araştırma öğretmen adaylarının bu sanat etkinliklerini uygulayarak hem öğretmenlik deneyimi kazanmalarını, hem de yürütecekleri sanat derslerini, etkinliklerdeki yaklaşımı göz önünde tutarak kurgulamalarını sağlamak açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler

Görsel Sanatlar, Özel Öğretim Yöntemleri, Sanat Etkinlikleri, Yapılandırmacılık, ÇAGSEY

Giriş

Genel eğitim kapsamında Görsel Sanatlar Eğitimi; sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik tavır kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi; kişinin duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırmak ve bu düzeyde bir anlatıma ulaştırabilmek amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tümüdür.

Sanat eğitimi sürecinde; algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir. Bu eğitim alanında birey; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film, video gibi sınırsız sanat evreninden, kendine en uygun dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade olanağını bulmaktadır.

Özel Öğretim Yöntemleri dersi Görsel Sanatlar alanındaki öğretmen adaylarının sanatı ne amaçla ve nasıl öğretmeleri gerektiğiyle ilgili sahip olmaları gereken yeterlilikleri etkinlik ve uygulamalar yoluyla kazandıran önemli bir derstir. Özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında sanatın öğretimi süresince izlenebilecek yol haritaları, kazanımlar, yöntem-teknikler, uygun araç-gereç ve malzeme bilgisi ve değerlendirme biçimleri konularında bilgi sahibi olunması amaçlanmaktadır.

Görsel Sanatlar Eğitiminde kullanılan yöntemler çok çeşitli yollarla sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflama genellikle eğitmenin tutumuna göre uygulanan yöntemler, teknik özelliklere göre uygulanan yöntemler, kullanılan malzemeye göre uygulanan yöntemler ve bireysel özelliklere göre uygulanan yöntemler olarak sınıflandırılmaktadır.

1.Sanat Eğitimde Yöntemler

1.1. Kopya Yöntemi

19. yy itibarıyla gelişen bir sanat eğitimidir. Artan ihtiyaçları karşılamaya yönelik, çabuk ve doğru çözümler temel yaklaşımıdır. Bu amaçla; karelere bölerek doğrudan doğruya ya da noktalarla kopya yapma, bu yöntem içinde üç tür anlayışı oluşturmaktaydı. Wilsonlar 1977 yılında yayınladıkları bir makalede; çocukların resim yapmayı öğrenmeye başladıklarında kopya yaparak işe koyulduklarını belirten görüşlerini ortaya atarak, sanat eğitimi

çevrelerini şaşkınlığa uğratmışlardır. (Kırıçoğlu & Stokrockı, 1997). Sanat derslerinde bir araç olarak kopya yöntemine yaklaşıldığında, görülenin birebir aktarımının gerekli olduğu durumlarda kullanılabilir.

1.2. Bellek Eğitimi Yöntemi

Bellek; “yaşananların, öğrenilen konuların ve bunların geçmişle ilişkilerini bilinçli olarak zihinde saklama gücüdür”. Çevreyle ilişki kuran birey duyu organları yoluyla algılarının bir kısmını zihninde bilinçli olarak saklar ve zamanı gelince kullanır. Bellekte depolanan bilgilerin, çocuğun sanatsal yaratıcılığında kullanılmasını hedefleyen bir yöntemdir.

1.3. Kolaydan Zora Yöntemi

Bilinden bilinmeyene ilkesine bağlı olarak geliştirilen bu yöntemde daha sağlam ve etkin olacağı inancıyla, önce çocuğun yakın çevresinden başlanır. Çocuğun bildiği, tanıdığı, tecrübe edindiği nesnelere ve yakın çevresinden edindiği izlenimlerden yola çıkılarak sanat eğitimine başlamak, bu yöntemin ilkelerindedir. Çocukların, kolay içgüdüsel çizgilerden başlayarak karmaşık biçimleri daha kolay çözümlenebilecekleri kabul ediliyordu. Amaç basit ve kolay bir anlatımla karmaşık çalışmalara doğru yönlendirebilmektedir. Öncüsü İngiliz W.Smith'e göre yazmak ve çizmek paralel davranışlardır. Nasıl yazının bir alfabeti varsa, yazımı öğretirken de basitten karmaşığa doğru bir yol izlenir. Önce çizgiyi, sonra eğriyi ve nihayet her ikisinin birleşik biçimlerini öğrenir. Bu yolla, ölçüsü oranı yerinde biçimler oluşturmada çizme becerisi kazanır ve geliştirir. Yöntem çok açık ve kesindir. Müfredat programları açıklayıcı ve oldukça sistemattir (Kırıçoğlu, 1991: 76).

1.4. Müzikli Yöntem

Almanya'da 70'li yıllarda ortaya çıkan bu yöntemin özü imgesel çağrışımlar yaptırmak, kişinin iç dünyasını harekete geçirerek, duygularının gelişimine yardım etmek, anlatımlarına yaratıcı etkinliklerle fırsat vermektir. Bu yöntemin özünde, müzik olmakla birlikte daha sonraki yıllarda plastik sanatla eğitimiyle kaynaştığı görülür. Dersle doğrudan ilgisi bulunmasa da müzik eşliğinde yapılan çalışmayla, yaratıcılığın gelişmesine yardımcı olması hedeflenir. Müziğin ritmi ve oluşturduğu ruhsal rahatlama yoluyla, resim çalışmalarında bulunan öğrencinin dış dünya ile ilgisi bir anlamda kesilerek, resme motive olmasına çalışılır (Varol, 2007: 62)

1.5. Psikolojik Yöntem

Öğrencinin psikolojik yapısını esas alan bu yöntemde, çocuğun kendisi öne çıkarılarak psikolojik açıdan tanınmasının önemi vurgulanmaktadır. Özellikle küçük yaşlarda sözcüklerden daha güçlü bir anlatıma zemin hazırlayan resim, çocuğun iç dünyası ve büyüme süreci hakkında önemli ipuçları verdiği gerçeğinden hareketle, çocuğu tanımaya katkısından dolayı sanat eğitiminde önemsenmiş ve uygulanmıştır. Çocukların bilinçaltında yer eden olumlu-olumsuz durum ya da olayların ortaya çıkmasında önemli işlevi olan çocuk resimleri, çocuğun daha iyi tanınmasına ve ona rehberlik edilmesine yardımcı olduğu bir gerçektir. Bu yolla çocuğun duyu düzeninin ölçülmesi sağlanabilecektir. Ne var ki bu yöntemle, yaklaşımın temelini sanattan daha çok klinik bir amacın hedeflendiği görülmektedir. Oysa sanat eğitiminin, okul programlarında böyle bir hedefi yoktur (Yolcu, 2004: 105).

1.6 Drama (Oyunlaştırma) Yöntemi

Bilindiği gibi drama, çocukların görme, algılama tanımlama, yaratma, anlatma ve iletişim kurma yetilerini geliştiren oldukça önemli bir etkinliktir. Günümüzde giderek artan teknolojinin pasifleştirdiği çocuklara, aktif ve yaratıcı olma fırsatının verilmesinin başlı başına geliştirici olduğu, bu bağlamda da çocuğa aktif olma denemesi ve yaratıcı olma fırsatı ve ortamı sunan bir yöntem olarak yararlanmanın gereğinden söz edilmektedir (Önder, 2003:78).

1.7. Gösteri (Demonstrasyon) Yöntemi

Öğrenmeyi artıran en önemli yöntemlerden biri de görsel araçlardan yararlanmadır. Görselliğin ön planda olduğu resim sanatının öğretiminde, her türlü görsel eğitim araçlarından yararlanarak öğretim yapmak öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlar. Bu nedenle slaytlar, filmler, sanat eserleri, sergiler ve vb. araçların çocuklarla karşılaştırılması ve bu yolla amaca yönelik eğitim- öğretim etkinliklerinde bulunulması, sanatsal öğrenmede önemli katkılar sağlar (Varol, 2007: 63).

1.8. Çocuk Sanatı Yöntemi

Çocuk sanatı yönteminde Sanatçı Olarak Çocuk kitabının yazarı Çizek'e göre bütün çocukların anlatacakları bir şey vardır. Bu anlatım süreci içinde bitmiş işten çok çocuğun gelişimi üzerinde durulmalıdır. Çocuk sanatı ya da doğacı görüşün en belirgin özelliği şöyle sıralanabilir: Sanat, çocukların doğal gelişimlerine paralel olarak kendiliğinden gelişir.

- Sanat derslerinde bitmiş işten çok, çocuğun çalışma süreci içinde yaşadığı mutluluk ve yaratıcılık adına kazandıkları önemlidir.

- Sanat derslerinde çocuğun kendini kısıtlamadan, özgür anlatımı için ona kalın fırçalar, büyük kağıtlar ve bol boya verilmelidir.

- Çocuk eserlerinin, olağanüstü değerler taşıdığına inanılır, yetişkinlerce birer sanat eseri gibi değerlendirilir (Varol, 2007: 63).

1.9. Sanat Yoluyla Eğitim Yöntemi

Herbert Read'ın Sanat Yoluyla Eğitim adlı kitabında ortaya koyduğu bu yöntem 30 yıl sanat eğitiminde etkili olmuş; bugün de hala etkisini sürdürmektedir. Read'e göre sanat çocuğunda, sanatçının da kendiliğindenlikle üzerinde düşünmeden ortaya koydukları bir olgudur. Her sanat ürünü bir kişiliğin ve o kişiliğin özelliklerinin anlatımıdır. Sanatçı huyunu ve algılamasını, sanatında bilinçsizce yansıtır. Yaratma ne kadar özgürce yapılırsa o kişilik o kadar belirgince ortaya çıkar. Onun içinde sanat eğitim biliminde özgür ifadeyi engelleyip ketleyecek her türlü etmeni ortadan kaldırmak, yeti ve güçlerin özgürce gelişip serpilmesini sağlamak gerekir. O'na göre sanat eğitiminin asıl amacı kişiliğin uyumlu gelişmesinin dolayısıyla uyum içinde bir toplumun sağlanmasıdır (San, 2003:45).

1.10. Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (Dört Disiplin)

Sanat eğitiminin dört alanında bilgi ve deneyim kazandırabilmek için Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi (ÇASEY) ya da Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DBAE) denen sanat eğitimi yöntemini bilmek gerekir. Zira artık Görsel Sanatlar dersini sadece uygulama ağırlıklı veya "resim" ve/veya "iş" le sınırlı olarak düşünmenin çağdaş uygulamalarla bağdaşmadığı bilinmektedir (Özsoy, 1996).

Bir disiplin alanı olarak görsel sanatlar eğitiminin diğer disiplin alanları ile bağlantısının kurulması 1959 yılında düzenlenen bir konferansta J. Bruner'in "disiplinler-alanlar" görüşü ile sağlanmıştır. 1980'lere geldiğinde Disipline Temelli Sanat Eğitimi (Disipline Dayalı yada Çok Alanlı Görsel Sanat Eğitimi) olarak adlandırılan düşüncenin kuramsal temelleri Amerikan eğitim sistemi içerisinde müfredat geliştirme programı araştırmaları yolu ile atılmıştır. Getty Güzel Sanatlar Merkezi, içeriğini sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetiğin oluşturduğu bir sanat eğitimi yaklaşımını 1982 yılında benimsemiştir.

Teoriyi savunan yayımlar, bu dört disiplinin her birinin (sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik ve uygulama) öğretimin, sanatın önemi ve gerekliliğinin anlaşılmasına, sanatla ulaşılan güçlü düşüncelerin araştırılmasına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca çocukların sadece sanatsal yaratıcılıklarının zenginleşip geliştirilmesiyle yetinilmemesi gerektiği, aynı zamanda görsel sanatların çeşitli kültürel ve tarihi çevreyle olan ilişkinin kavratılmasına yönelik yeteneklerin de yapılandırılmasının sağlanmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Etkili bir disiplin temelli (disipline dayalı) sanat eğitimi programının, sanat eserlerini üretmek, tanımlamak, yorumlamak ve analiz etmeye yönelik olarak çocukların derinlemesine yeteneklerini artırarak geliştirebileceği de bu yayınlarda belirtilmektedir (DBAE-ing, içeriği ve uygulamaları, Kırıçoğlu- Strockrky, 1997).

Birçok ülkede uygulama ile birlikte "Sanat Tarihi" "Eleştiri" ve "Estetik" gibi disiplinlerde sanat derslerinde yaygın bilimde öğretilmektedir. Çocukların sadece yaratıcılıklarıyla değil aynı zamanda görsel sanatların farklı kültürel ve tarihsel çevreyle olan ilişkilerini kavratma yönüyle de yeteneklerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. ÇASEY' e dayalı olarak hazırlanan bir programın asıl etkili yönü öğrenciye sanat eserini üretme, tanımlama, yorumlama ve analiz etme imkanı sağlayarak sanat eseri olgusuna düşünsel boyutta da bakabilmeyi öğretmesidir.

Türkiye'de Görsel Sanatlar Eğitiminde yaratıcılık ve özgür anlatımın halen yöntem olarak izlendiği görülmektedir. (Özsoy, 2003). Sanat eğitimi alanında özellikle 1960'lı yıllarda etkisini gösteren V. Lowenfeld'in çocuk merkezli eğitim ve öğretim anlayışının etkisi halen izlenmektedir. Dünyada bu gelişmelerin olduğu yıllarda ülkemizde görsel sanatlar eğitimcileri (Resim-İş Öğretmeni) halen kuramsal temel yerine usta-çırak ilişkisi ile yürütülen bir anlayışla eğitim ve öğretim yapmaktaydılar. Bu anlayışın temelinde romantik ve yansıtmacı kuramı benimseyen bir dünya görüşünün yattığı söylenebilir (Caroll, 2000). Böyle bir eğitim anlayışı sanat eğitimcilerini tembelleğe ittiği, bilişsel süreçlerden çok öğrencinin psiko-motor işlevleri ve yetenekli denilen öğrencilerin ön plana çıkartılmasıyla eksik bir sanat eğitimi anlayışını temellendiğini belirtmekte fayda görülmektedir. 1970'lere geldiğinde ise, özellikle ülkemizde "yaratıcılık" kavramı ile ilgilenen sanat eğitimcileri çocuğun özgür anlatımının kısıtlanmaması üzerine kurulu "gelişimcilik" yaklaşımını benimsemiştir. Görsel Sanatlar eğitimcisinin öğrencilerin her birini sanatçı yapmak gibi bir amacı olmadığını anlaşılması epey zaman almıştır (Aykut, 2006: 34).

Yapılan alanyazın taramalarında eğitim kurumlarındaki Görsel Sanatlar ve Resim derslerinin çoğunlukla gelenekselleşmiş konu ve yöntemlerle yürütüldüğü, ve bu durumun nedenlerinin çeşitli boyutlarda araştırıldığı ve çözüm önerilerinin sunulduğu görülmüştür. Söz konusu çözüm önerileri arasında en sık ifade edilen durum, sanat derslerinin disiplinler arası bir anlayışla ve yapılandırmacı yaklaşım göz önünde bulundurularak kurgulanmasıdır.

Bu amaçla Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında, çeşitli öğrenci seviyelerine göre, sanat tarihi, sanat eleştirisi, estetik, müze eğitimi ve uygulamalı çalışmalardan oluşan disiplinleri içeren sanat etkinlikleri tasarlanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan uygulamalar 2018-2019 Öğretim Yılı Güz Döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Resim –İş Öğretmenliği Bölümü 3. Sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülmüştür. 60 adet öğrenci çalışmada görev alarak 5 kişilik gruplara ayrılmış ve her grup bir sanat etkinliği tasarlamıştır.

Tasarımı başarıyla sonuçlanan etkinlikler sınıf ortamında sunulmuştur. Her sanat etkinliği isimlendirilerek kazanım, malzeme, işleyiş ve sonuçlandırma aşamaları yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Söz konusu araştırma öğretmen adaylarının bu sanat etkinliklerini uygulayarak hem öğretmenlik deneyimi kazanmalarını, hem de yürütecekleri sanat derslerini, etkinliklerdeki yaklaşımı göz önünde tutarak kurgulamalarını sağlamak açısından önemlidir.

Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Çorap Baskı

Süre: 40 dakika + 40 dakika

Sınıf: 4-12. sınıflar

Öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda İletişim ve Biçimlendirme, Sanat Eleştirisi ve Estetik, Kültürel Miras

Kazanımlar: Görsel sanat çalışmalarını oluştururken uygulama basamaklarını ifade eder. Görsel sanat çalışmalarında farklı materyal, malzeme, gereç ve teknikleri kullanır. Çevresindeki objeleri ve figürleri gözlemleyerek çizimlerini yapar.

Yöntem ve teknikler: Anlatım, Sunum, Gösterip yaptırma

Kullanılan eğitim teknolojileri araç ve gereçler: İnce naylon çorap, ayakkabı boyası veya akrilik boya

veya duvar boyası, eski bir sünger, tutkal, yuvarlak çember veya boş çerçeve, kağıt.

Etkinlik süreci: Öncelikle portre kavramı öğrencilere teorik olarak açıklanır. Bilgisayar ortamında hazırlanan bir sunum yardımıyla sanat tarihinden portre örnekleri gösterilebilir, sanatçıların yaptıkları otoportre eserlerin görselleri oldukça ilgi çekici olacaktır. yapılan teorik anlatımdan sonra öğrencilerden bir portre çalışması yapmaları istenir. Yapılan portre çalışmaları karakalem şeklinde olacak, siyah, beyaz ve gri olarak ton değerleri yüklenir. Bu şekilde ilk 40 dakikanın sonuna gelinir. İkinci 40 dakikanın başında öğrenciler 5 kişilik gruplara ayrılır. Her grup bir tane çember ya da çerçeve naylon çorabı geçirir. Gerilen naylon çorap üzerine portrelerden biri çizilir. Portenin aydınlık, açık tonlu yerlerine tutkal sürülür. Koyu tonlu kalması gereken yerleri boş bırakılır. Tutkal 5 dakika kurumaya bırakılır. Kuruma işleminden sonra çerçeve bir kağıdın üzerine yatırılır ve bir sünger yardımıyla ayakkabı boyası çorabın üzerine tampon yapılarak uygulanır. Bu şekilde serigrafî yani ipek baskı yönteminin değişik malzemelerle farklı bir uygulanması yapılmış olur.

Değerlendirme: performans değerlendirme formu, portfolyo değerlendirme formu ve ürün değerlendirme formu kullanılabilir.

Etkinlik adı: Jackson Pollock'a saygı

Süre: 40 dakika + 40 dakika

Sınıf: 4-12. sınıflar

Öğrenme alanı: Görsel Sanatlarda İletişim ve Biçimlendirme, Sanat Eleştirisi ve Estetik, Kültürel Miras

Kazanımlar: Sanatsal düzenleme öğelerini ve ilkelerini görsel sanat eserleri üzerinde açıklar. Sanat eserini yorumlar. İncelediği sanat eseri hakkında estetik yargıya varır.

Yöntem ve teknikler: Anlatım, Sunum, Gösterip yaptırma

Kullanılan eğitim teknolojileri araç ve gereçler: Kalın bir eski çarşaf ya da un çuvalı, akışkan bir boya, naylon poşetler.

Etkinlik süreci: Öncelikle Jackson Pollock'un bir sanatçı olduğu açıklanır. Bilgisayar ortamında hazırlanan bir sunu yardımıyla Action Painting yani eylem sanatı ve sanatçıları, eserleri hakkında bilgi verilir. İnternetteki videolardan biri gösterilir. Öğrencilerin eylem sanatı ve sanatçıları hakkında konuşmaları için ortam yaratılır. Öğrencilere böyle bir eser yaratma sürecinde neler hissedecekleri sorularak konuşmaları sağlanır. İlk 40 dakika bu şekilde sonlandırılır. İkinci 40 dakikada ise öncelikle öğrencilerin Pollock ve çalışmalarını hatırlamaları sağlanır. Daha sonra yere eski çarşaf ya da un çuvalı serilir. Öğrencilerin naylon poşetleri ellerine geçirerek boya kaplarında

boya alıp çarşaf üzerinde çizgisel bir şekilde akıtmaları sağlanır. Bu akıtlamalarda seçilen boyaların ton değerlerine de dikkat edilir. Açıktan koyuya bir seyir izlenir. Bütün öğrencilerin katılım göstermek için istekli olunması sağlanmalıdır.

Değerlendirme: performans değerlendirme formu, portfolyo değerlendirme formu ve ürün değerlendirme formu kullanılabilir.

Kaynakça

Ayut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), s.33-42.

Caroll, L. K. 1998. "Research Paradigm in Art Education" .The Maryland Institute College of Art.USA

Kırıçoğlu, O. 1991.Sanatta Eğitim, Görmek,Anlamak, Yaratmak, Eğitim Kitabevi, Ankara

Önder, A. 2003. Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama, Epsilon yayınları, İstanbul

Özsoy, V. 1996. Resim-İş bölümlerinde Yeniden Yapılanma ve İsim Değişikliği, Milli Eğitim, Sayı.130, s.38-40,

Özsoy, V. 2003. " Görsel Sanatlar Eğitimi". Ankara. Gündüz eğitim ve yay San, İ., Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, İkinci baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2003

Strokrocki, M. Kırıçoğlu O., 1997. "İlköğretim Sanat Eğitimi" YÖK/Dünya Bankası Milli eğitimi Geliştirme Projesi. Ankara

Varol, G., 2007. Özel Öğretim Yöntemleri Ve Özel Öğretim Yöntemlerinin Görsel Sanatlar Dersinde Uygulanması, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Değerlere Göre Yönetilme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Cansu ÇELEBİ EROL*

Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, cansu.erol@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin örgütsel değerlere göre yönetilme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, alan ve eğitim durumu değişkenleriyle olan ilişkilerini saptamak amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmada veri toplama aracı olarak “Değerlere Göre Yönetim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 42 farklı üniversitede görev yapan 155 adet araştırma görevlisine sosyal medya ve e-posta üzerinden ulaşılmıştır. Elde edilen görüşler yüzde, frekans ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadaki istatistik analizler SPSS 17.0 ile yapılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, araştırma görevlilerinin örgütsel değerlere göre yönetilme durumuna ilişkin görüşlerinin çoğunlukla “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma görevlilerinin en fazla katıldıkları ifadenin “yapılan işlerde önce iç huzur düşünülür” olduğu tespit edilirken en az katıldıkları ifadenin ise “iş, işlem ve eylemlerde din referans alınmaz” olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Değer, örgütsel değerler, değerlere göre yönetim, araştırma görevlileri.

Abstract

The aim of this study is to determine the views of the research assistants working in universities according to organizational values. In addition, it is aimed to determine the relationships between these views and the variables of gender, professional seniority, field and educational status. The research is in survey model and “The Management by Values Scale” is used as data collection tool. Within the scope of the research, 155 research assistants working in 42 different universities are reached via social media and e-mail. Obtained interview data is analyzed through percentage, frequency, arithmetic average, t test and ANOVA variance. For the statistical analyses SPSS 17.0 is used. According to the results of the study, it is found that the opinions of the research assistants regarding their management according to organizational values are mostly at the level of “moderately agree- ment”. Research assistants mostly stated that “Internal peace of mind is considered first”. Research assistants participated at least the items that “Religion is not taken as reference in business, transactions and actions”.

Key Words: Value, organizational values, management by values, research assistants.

Giriş

İnsanın sosyal hayatta var olmasının bir sonucu olan kurulan örgüt sistemi, bireyin toplumsallaşması yolunda yaşadığı ve yaşaması muhtemel birçok unsuru bünyesinde barındırmaktadır. Bunlar kimi zaman karşılaşılan bireysel ya da kitlesel bir sorun, kimi zaman duyulan bir ihtiyaç, kimi zaman ise hissedilen bir eksikliklerdir. Kısacası insanın bireysel olarak yeterli hissedemediği birçok durumda birden çok insanla ilişki kurma gereğini duyduğu ve böylece örgütsel girişimlere başvurduğu ve bu sayede sosyal hayattaki sorunların üstesinden gelebildiği görülmektedir.

Örgütlerin insan ilişkileri ağı ve belli amaçlara ilişkin yöntemlerinin olması, örgütlerde bir yönetim eyleminin olmasını gerektirmektedir. Yönetim ile ilgili eylemlerin insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Örgütlenmiş bir insan grubunun, bir takım amaçlarla, bir takım işleri sürekli olarak gerçekleştirmek istediği her yerde yönetim söz konusu olmuştur. Yönetim başta insan olmak üzere, tüm örgütsel kaynakların, örgütsel amaçlar doğrultusunda işbirliği ve uyum içerisinde çalıştırılma becerisidir. Bu anlamda örgüt kavramı, insanların bir takım ortak amaçlar ve değerler uğruna ortaya koydukları bir anlaşmayı ve birlikteliği ifade etmektedir (Yılmaz, 2006; 2). Ayrıca örgüt kültürü, örgütü oluşturan bireylerin diğer örgüt üyeleriyle ilişkilerini ve işiyle ilgili olarak çevreyle ilişkilerini düzenler. Diğer bir ifadeyle çalışanın örgütsel davranışı örgütsel çevresiyle etkileşiminin bir ürünüdür. Örgüt kültürü örgüt üyelerine farklı bir kimlik veren ve örgüte bağlanmalarına yardımcı olan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan iç değişkenleri sunmaktadır (Barnabe 1991’den aktaran Erdem, 2003). Uzun bir zaman bir organizasyon içinde yaşayan kişiler, bir süre sonra diğer organizasyonlarda yaşayan kişilerden farklı değer yargılarına ve davranış kalıplarına sahip olurlar. Çalışma süresi ile doğru orantılı olmakla birlikte, bir süre sonra kişiler kendi kimliklerinin yanı sıra örgütsel kimlik ve değerlerde kazanırlar. Örgüt içinde zamanla yerleşen değerler kültürü, kolektif bir iklimin oluşmasına neden olur. Kolektif iklimler ise, benzeri düşünceleri paylaşan bireyleri ahenk içinde davranmaya yönlendirir (Vurgun & Öztop, 2011: 226). Örgüt sisteminin uygulayıcıları ve yönlendiricileri olan yöneticilerin, bireyleri ortak amaçlar ve verimli bir iş süreci paralelinde bir arada tutacak değerler bütününe ve bu değerlerin gereklerine hakim olması gereklidir. Çünkü çalışanların örgüt içerisindeki çalışma şartlarını

belirleyen kurallara ve bu kuralları uygulayan kişilerin adaletli davranıp davranmadıklarına ilişkin algıları, yaptıkları işe karşı olan tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Balay, 2001 Akt: Baş & Şentürk, 2011). Yönetici ve çalışanın ortak paydada buluşarak oluşturduğu yönetsel süreçler tüm paydaşları olumlu etkileyecek bir çalışma ortamı oluşmasını sağlayacaktır.

Yöneticinin değerleri, karar sürecinin önemli bir belirleyicisidir. Kararların örgütsel ve sosyal karşılığının olup olmaması, yöneticinin değerleri, bilgi ve becerileri tarafından belirlenir. Örgütte çatışmaların önlenmesinde önemli etkenlerden biri olan karar aşamasında da değerler önemli rol oynar. Çünkü çatışmalar, genellikle uyumsuz değerlerin varlığından kaynaklanmaktadır. Değerler, çatışmanın kaynağı olabildiği gibi, çözüme katkıda da bulunabilir. Çatışmayı çözebilecek bir değerler sisteminin oluşturulması, her örgütün varlığını sürdürebilmesinde önemli etkenlerden biridir (Dağlı & Öter, 2013: 223). Örgütün değerlere göre yönetilmesinin örgütün amaçlarına ulaşmada önemli olduğu belirten Yılmaz (2006), örgütün değerleri ile kendi değerleri arasında bir uyum olduğunu, yöneticisinin kendi değerlerine saygı ve ilgi gösterdiğini düşünen işgörenlerin daha verimli olacağı ifade etmektedir.

Değerler, başarı için önemli olduğuna inanılan performans standartları, müşteri ve işgörelere nasıl davranıldığı şeklindeki uygulamalar konusunda örgütlerin sahip oldukları inançlar, örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunu belirleyen işgörelere benimsenmiş ölçütlerdir. Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Örgüt kültürü içerisindeki değerler, işgörelere çalışmalarını, eylemlerini nitelendirmeye ve değerlendirmeye yarayan ölçütlerin kaynağı ve örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunun belirleyicisidir (Erdem, 2003). Değerler vasıtasıyla bir örgütün temel amaçları, idealleri, standartları yansıtılır ve bunlar örgütsel kimlik ve yönetim felsefesi içinde dile getirilir. Örgütsel değerlerin kaynağını, örgüt üyelerinin, insan, çevre ve bu ikisinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan durumlara ilişkin kabul edilen doğrular oluşturur. Kısaca değerler, örgütte neyin önemli olduğunu gösterir (Vurgun & Öztop, 2011: 224).

Değer kavramı ihtiyaçlar ve beklentiler ile bunları gidermek için gereken kaynaklar arasındaki ilişkiye dayanır. Değere göre yönetimin amacı, tüm paydaşların görüşlerini uzlaştırmak, ihtiyaçlar ve kaynaklar arasında en iyi dengeyi sağlamaktır. Değerlere göre yönetim, örgütlerin performanslarının en üst düzeye çıkarılması amacıyla örgütün değerlere göre iyi bir şekilde yönetilmesi anlamında kullanılmaktadır. Bu anlamda değerlere göre yönetim özellikle bireyleri güdülemeye, yetenekleri geliştirmeye, sinerji ve yenilikleri desteklemeye odaklanmış bir yönetim şeklidir (Institute of Value Management, 2019). Dolan ve Garcia'ya göre (Akt: Altınkurt & Yılmaz, 2010) değerlerle yönetim, tüm çalışanların kişisel ve mesleki potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayacak bir örgüt kültürünün oluşturulmasını sağlayabilir.

Örgüt içerisindeki bireylerin yönetimi konusunda rehber konumunda olan değer, kişilerin eylem ve tutumlarını da yönlendirici niteliktedir (Yılmaz, 2010). Altınkurt ve Yılmaz'ın (2010: 468-467) ifadesiyle kişilerin bağlı bulunduğu örgütlerin birtakım değerlere göre hareket ettiğini bilmesi, örgüt uygulamalarını değerlendirme noktasındaki algılarını da etkileyecektir.

Eğitim kurumları, yaptıkları işin gereği olarak örgütsel adaletin ve örgütsel güvenin üst düzeyde olması gereken örgütlerdir. Eğitim kurumlarında çalışanlar arasında olumlu yönde örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyinin oluşması, eğitimcilerin kendilerini örgüte ait hissetmelerini veya bir başka deyişle "örgütsel vatandaşlık davranışları" algısına sahip olmalarını sağlayacaktır. Bu açıdan, kurumların süreçlerinin işleyişinde anahtar rolde olan eğitimciler, çalıştıkları ortamların onların örgütsel adalet ve örgütsel güven duygularını olumlu yönde besleyebilecek ve yaşatabilecekleri ortamların beklentisi içerisinde bulunmaktadır (Baş & Şentürk, 2011).

Üniversiteler, toplumsal değişimin öncülüğü yapan örgütlerin başında gelmekte olup, ekonomi, teknoloji ve sosyal alanlardaki çalışmalarıyla toplumu etkilemektedirler. Bu özelliklerin yanı sıra üniversiteler kendilerinin ve yeni kurulmuş ve kurulacak diğer üniversitelerin, diğer eğitim kurumlarının ve örgütlerin ihtiyacını karşılayabilmek için öğretim elemanı ve nitelikli iş gücünü yetiştirme görevini de üstlenmektedir (Çankaya & Töremen, 2010: 152). Eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevlerini üstlenen üniversitelerin sahip olması gereken değerlerin başında bilimsel değerler (bilimsellik, bilgiye değer verme, bilgi üretimi için fedakârlık), insanî değerler (hizmet sunulan kişilerin değerli oluşu, öğrencinin kişiliğine saygı) ve etik değerler (dürüstlük, doğruluk, güven) gelmektedir. Üniversiteler değere dayalı örgütler oldukları için üniversite kültüründe değerler ön plandadır. Üniversitelerin örgüt kültüründe olması gereken değerler şunlardır (Erdem, 2003: 55):

Bilimsel (akademik) değerler (bilimsellik, bilgiye değer verme, bilgi üretimi için fedakârlık): Üniversiteler bilim yuvası olarak görülürler. Ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek, toplum sorunlarını çözümlenebilmek ve bilime katkı sağlamak için araştırma yoluyla bilgi üretirler. Bu işlevleri yerine getiren üniversitelerin örgüt kültüründe bilimsellik, bilgiye değer verme, bilgi üretimi için fedakârlık gibi bilimsel (akademik) değerler yer alır.

İnsanî değerler (hizmet sunulan kişilerin değerli oluşu, öğrencinin kişiliğine saygı): Ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirilir, topluma yönelik hizmetler sunulurken hizmet sunulan kişilerin değerli görülmesi, nitelikli insan gücü olarak yetiştirilen öğrencinin kişiliğine saygı gibi insanî değerlere önem verilmelidir.

Etik değerler (dürüstlük, doğruluk, güven): Eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevlerini üstlenen üniversitelerden doğruluk, dürüstlük, güven gibi etik değerlere sahip olması beklenir.

Görüldüğü üzere örgütün değerlere göre yönetilmesinin bireyler ve bunun sonucunda örgütler üzerinde birçok etkisi bulunmaktadır. Örgütün eğitim ihtiyacını giderme amacıyla kurulan eğitim örgütlerinin değerlere göre yönetilme durumu oldukça önemlidir. Çünkü toplumu oluşturan bireylerin şekillendiği eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşma düzeyi toplumun sahip olacağı nitelikleri belirlemektedir. Eğitim ve öğretimin en üst kademesi olan yükseköğretim kurumları bilim, teknoloji ve sosyal alanlarda yaptıkları araştırmalar ve projeler ile toplumsal kalkınma ve sosyal değişim süreci içerisinde önemli bir yere sahiptirler. Söz konusu araştırmada üniversitelerin yakın geleceğinde belirleyici rol üstlenecek araştırma görevlilerinin örgütsel değerlere yönetilme düzeylerinin tespit edilmesiyle üniversite yöneticilerine ve bu alandaki araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, üniversitelerde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin örgütsel değerlere göre yönetilme durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, alan ve eğitim durumu değişkenleriyle olan ilişkilerini saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç ekseninde şu soruya yanıt aranmıştır; üniversitelerde çalışan araştırma görevlilerinin görüşlerine göre kurumlarının örgütsel değerlere göre yönetilme düzeyi nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006:183).

Evren – Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de üniversitelerden görev yapmakta olan araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 2015-2017 yılları arasında 42 farklı üniversitede görev yapan 155 adet araştırma görevlisine sosyal medya ve e-posta üzerinden ulaşılarak görüş alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 25 maddeden oluşan Değerlere Göre Yönetim Ölçeği (Yılmaz, 2006) kullanılmıştır. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada, tek boyutlu olan ölçeğin ve bu tek boyutun açıkladığı varyans % 40’dır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .36 ile .87 arasında değişmektedir. Güvenirlilik analizi sonucu Cronbach Alpha Katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan ölçme aracının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların örgütsel adalet ve değerlere göre yönetim hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00-1.79 arasındaki ortalama değerlerin “Hiç katılmıyorum”, 1.80-2.59 arasındaki ortalama değerlerin “Az katılıyorum”, 2.60-3.39 arasındaki ortalama değerlerin “Orta derecede katılıyorum”, 3.40-4.19 arasındaki değerlerin “Çok katılıyorum” ve 4.20-5.00 arasında yer alan ortalama değerlerin ise “Tamamen katılıyorum” derecede değer taşıdığı kabul edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerinin kurumlarındaki örgütsel değerlere göre yönetilme algıları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma Görevlilerinin Kurumlarının Örgütsel Değerlere Göre Yönetilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Genel Dağılımı

Araştırma görevlilerinin kurumlarının örgütsel değerlere göre yönetilme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Değerlere Göre Yönetilme Düzeyine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

İfadeler	\bar{X}	SS
1. İşlerin gizli-kapaklı yapılması hoş karşılanmaz	2,59	1,15
2. Kurallar herkese eşit olarak uygulanır	2,94	1,22
3. Bireylerin bağımsız çalışmayı tercih etmelerine saygı gösterilir	2,75	1,09
4. İşlerin bağlılıkla yapılmasına özen gösterilir	2,73	1,00
5. Her türlü çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasına özen gösterilir	2,64	,99
6. Bilimsel esaslar rehber olarak görülür	2,69	1,08
7. Çok çalışanlar topluluk önünde takdir edilir	2,90	1,14
8. Demokratik bir ortam vardır	2,96	1,20
9. Yarar ve hizmetlerin dağılımında eşit davranılır	3,03	1,15
10. Çalışanlar, okul için gerektiği zaman özel zamanlarından fedakârlık ederler	2,52	1,05
11. İnsanlara insan oldukları için saygı gösterilir	2,80	1,10
12. Meslektaşlarla işbirliği özendirilir	2,95	1,11
13. Diğer insanlara iyilik yapmak erdem olarak görülür	2,70	,98
14. İş, işlem ve eylemlerde din referans alınmaz	2,39	1,11
15. Bireylere sahip oldukları konuma göre davranılır	2,67	1,12
16. Kişilerin oto kontrolünü sağlaması önemsendir	2,68	,94
17. Yapılan işlerde önce iç huzur düşünülür	3,12	1,18
18. Verilen sözlere sadık kalınmasına önem verilir	2,80	1,08
19. Arkadaş ve iş grubunda sorumluluktan kaçınılmaz	2,64	1,02
20. Verilen kararlarda duygusal davranılmaz	2,89	1,07
21. Kaynaklar etkili ve verimli kullanılmaya çalışılır	2,81	1,01
22. Çalışanlar arasında uyumun gerektiği düşünülür	2,73	,98
23. Bireylerin yaratıcılığını geliştirmesine önem verilir	2,88	1,12
24. Zor durumda olan kişilere yardım edilir	2,63	,99
25. Yapılan işler zevk alınarak yapılır	2,71	1,10

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırma görevlilerinin örgütsel değerlere göre yönetilme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması orta değerın üzerindedir. Araştırmada tüm maddelere ait aritmetik ortalama 2,76 olarak ölçülmüştür. Bu durumda araştırma görevlilerinin çoğunlukla “Orta derecede katılıyorum” düzeyinde görüş

belirttiği anlaşılmaktadır. Araştırma görevlileri ölçekte bulunan 22 ifadeye orta derecede katılmakta, 3 ifadeye ise az katılmaktadır.

Araştırma görevlilerinin en yüksek oranda katılım gösterdiği ilk üç madde “Yapılan işlerde önce iç huzur düşünülür” ($\bar{X} = 3,12$; 17. Madde), “Yarar ve hizmetlerin dağılımında eşit davranılır” ($\bar{X} = 3,03$; 9. Madde), ve “Demokratik bir ortam vardır” ($\bar{X} = 2,96$; 8. Madde) olarak tespit edilmiştir. Araştırma görevlilerinin en düşük oranda katılım gösterdiği ilk üç madde ise, “İş, işlem ve eylemlerde din referans alınmaz” ($\bar{X} = 2,39$; 14. Madde), “Çalışanlar, okul için gerektiği zaman özel zamanlarından fedakârlık ederler” ($\bar{X} = 2,52$; 10. Madde), “İşlerin gizli-kapaklı yapılması hoş karşılanmaz” ($\bar{X} = 2,59$; 1. Madde), şeklinde tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada çeşitli üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerinin görüşlerine göre kurumlarının örgütsel değerlere göre yönetilme düzeyinin genel olarak nasıl bir dağılım gösterdiğini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin kurumlarının örgütsel değerlere göre yönetilme düzeyine ilişkin görüşlerinin genel ortalaması “Orta derecede katılıyorum” ($x=2,76$) düzeyindedir. Araştırma görevlilerinin en yüksek oranda katılım gösterdiği ilk üç madde “Yapılan işlerde önce iç huzur düşünülür”, “Yarar ve hizmetlerin dağılımında eşit davranılır” ve “Demokratik bir ortam vardır” olarak tespit edilmiştir. Bu üç ifade de araştırma görevlilerinin görüşlerine “orta derecede katılıyorum” düzeyinde yansımıştır. Ancak beklenen düzey “tamamen katılıyorum” düzeyi olduğu için üniversitelerde görevli birim yöneticilerinin değerlere uygun şekilde yönetme ve değerlere uyma konusunda gerektiği kadar hassas olmadıkları düşünülmektedir. Değer kavramı şüphesiz söz konusu yöneticiler tarafından bilinmektedir ancak çeşitli nedenlerle olumlu bir katkı sağlayacak şekilde, bilinçli ve etkin olarak kullanılmaları yaygınlaşmamaktadır. Yapılan alan yazın taramalarında değerlerin örgütsel alandaki etkilerinin yeterince kavranmadığı bu nedenle yaygınlaşmadığı yönünde tespitler görülmüştür (Vurgun & Öztıp, 2011: 226). Yılmaz (2007), eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin kurumlarını değerlere göre yönetmesinin kurumun amaçlarına ulaşmasında değerlerden yararlanılması, çalışanların çabalarına değer verilmesi, çalışanların değerlerinin ve örgütsel değerlerin yönetime katılması gibi açılardan önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarının örgütsel değerlere göre yönetilmesi, değer kavramının eğitim kurumlarından mezun olan bireyler vasıtasıyla birçok kuruma taşınmasını da mümkün kılacağı için oldukça önem arz etmektedir. “Çünkü eğitim örgütleri toplumsal etkisi büyük olan kurumlardır” (Aydın, 2000). Ayrıca söz konusu eğitim kurumlarının etkin bir şekilde yönetilmesi sadece bu kurumlarda çalışan öğretim elemanlarını değil öğrencileri de olumlu bir şekilde etkileyecektir. Eğitimcilerin kurumları içerisinde yöneticilerine güven algısıyla bağlanmalarının önemli olduğunu belirten Hoy, Gage ve Tarter (2006), örgütsel güven çerçevesiyle yönetilmeyen eğitim kurumlarındaki çalışanların çok yönlü olarak olumsuz etkileneceğini belirtmiştir. “Eğitim kurumları değerleri vaaz eden kurumlar olarak değil, yaşatan kurumlar olduğu müddetçe etkin bir eğitim meydana gelebilir” (Aslan, 2013). Diğer bir ifadeyle eğitim kurumlarındaki tüm paydaşların verimli bir çalışma ve eğitim süreci geçirmesi için üniversitelerde görevli tüm yöneticilerin örgütsel değerlere uygun davranma konusunda daha hassas olmaları gerekmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Dağlı & Öter (2015), Yılmaz (2007), Yılmaz (2006) ve Baş & Şentürk (2011) de benzer şekilde eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin örgütsel değerlere uygun davranmaları konusunda eksiklikler tespit etmiş ve daha duyarlı olunması gerektiğini ortaya koymuştur.

Araştırma görevlilerinin en düşük oranda katılım gösterdiği ilk üç madde ise, “İş, işlem ve eylemlerde din referans alınmaz” ($\bar{X} = 2,39$; 14. Madde), “Çalışanlar, okul için gerektiği zaman özel zamanlarından fedakârlık ederler” ($\bar{X} = 2,52$; 10. Madde), “İşlerin gizli-kapaklı yapılması hoş karşılanmaz” ($\bar{X} = 2,59$; 1. Madde), şeklinde tespit edilmiştir. Her üç madde de “az katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. Ancak olması gereken araştırma görevlilerinin “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmeleridir. Bu nedenle üniversitelerde görevli yöneticilerin çalışanların inanç durumlarını ön plana almadan, iş ve süreçlerin şeffaf bir şekilde planlanıp uygulanması noktasında gerekli ortamın sağlayarak ve olası durumlarda çalışanların fedakarlık yapmasını mümkün kılacak yönetsel tutumlarda bulunmaları gerekmektedir. Bu noktada Dağlı ve Öter (2015), eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin çalışanlarla ilgili karar verirken duygusal ve kişisel tavırdan uzak, dürüst ve güvenilir bir yaklaşımda olmaları, yapılan işlerde önce iç huzuru tesis etmeleri, demokratik hakları ve özgürlükleri kabul etmeye ve içselleştirmeye çaba göstermeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmada kullanılan Değerlere Göre Yönetim Ölçeği ile veri toplayan çalışmalar incelendiğinde katılımcıların en çok ve en az katıldığı maddelerin her çalışmada (Yılmaz, 2006; Altınkurt & Yılmaz, 2010; Yılmaz 2007; Demirtaş & Ekmekyapar, 2012; Dağlı & Öter, 2015) farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durumun araştırmaların yapıldığı kurumların özelliklerindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Elde edilen bu bilgilere göre, üniversitelerde görev yapan yöneticiler çalışanlarına örgütsel değer ekseninde yaklaşmalı, söz konusu değerleri çalışanları ile birlikte, pozitif olarak algılanan, gelişime ve değişime açık bir şekilde oluşturmalı ve bu değerlerin yerleşmesi için sistemli bir yaklaşım uygulamalıdır. Sonuç olarak bu çalışmaya benzer şekilde araştırmalar üniversitelerde görevli farklı öğretim üyeleri üzerinde ve çeşitli eğitim

kurumlarında yürütülerek saptamalar ve karşılaştırmalar yapılabilir. Benzer kapsamlı araştırmalar nitel ve deneysel olarak da yapılabilir.

Kaynakça

- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi [Examining the relationship between management by values and organizational justice by secondary school teachers perceptions]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(4), s.463-484.
- Aslan, E. (2013). Eğitimde Bir Arayış: Değerler Eğitimi. Uluslararası Antalya Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı (28-29), Antalya.
- Aydın, M. (2000). Eğitim yönetimi. (6. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 29-62.
- Dağlı, A., Öter, M ve Öter, S. (2013). “Anadolu Liselerinin Örgütsel Değerlere Göre Yönetilme Düzeyi”. *International Perspectives On New Aspects of Learning In Teacher Education Ipalte (Öğretmen Eğitiminde Öğrenmeye Uluslararası Yeni Bakış Açılımları Konferansı)*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi. 2-4 Ekim, 2013.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), s.523-544.
- Çankaya, İ., & Töremen, F. (2010). Türkiye, Avrupa Birliği Ve Amerika Birleşik Devletleri Üniversite Yönetimlerinin Karşılaştırılması/A Comparison Of The University Management Models In Turkey, European Union And Usa. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13).
- Erdem, A. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ded/issue/29196/312580>
- Hoy, W. K., Gage, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and facultytrust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), s.236-255.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Institute of Value Management. (2019). What is Value? <https://ivm.org.uk/what-is-value-management>. 11.01.2019 tarihinde alındı.
- Nartgün, Ş. S. (2006). Öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşleri (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), s.129-148.
- Schwartz, S. (1992). “Universals in the Content and Structure of Values. Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology* (Edt: M. P. Zanna)”, San Diego: Academic Press.
- Vurgun, I., & Öztöp, S. (2011). Yönetim ve Örgüt Kültüründe Değerlerin Önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, Cilt 16 (3), ss. 217-230.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), s.639-664.

Dijital Ortam Sayfa Tasarımında Gestalt Kuramı: The New York Times Gazetesinin İnternet Sayfası Üzerine Bir İnceleme

Şerife Seda Bozpolat

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

sedabozpolat@gmail.com

İnsan beyni gördüğü nesnelere algılamaya ve bu nesnelere arasında bir bağlantı, bir düzen, bir örgütlenme kurmaya çalışan bir yapıya sahiptir. *Gestalt ilkeleri* ise “Algı” ve “Algısal Örgütlenme” konuları üzerine yoğunlaşan bir teoridir. Gestalt teorisi, hem eğitim alanında hem de sanat ve tasarım alanında önemli bir yere sahiptir. Gestalt teorisi, görülen nesnelere insan beyni tarafından bir bütün halinde algılanması için zihnin kendisini örgütlemesidir. Gestalt teorisine göre çizgi, nokta gibi birbiriyle bağlantısı olmayan öğeler birlikte kullanıldıklarında beyin otomatik olarak onları birleştirerek görsel bir figür oluşturmaktadır. Aynı zamanda bu teori çizgi, nokta gibi öğelerin dışında gözle gördüğümüz bütün nesnelere görsellerinin sadece kendi parçalarıyla değil, buldukları ortamlarla ve çevrelerindeki diğer nesnelere beraber algılandıklarını öne sürer. Grafik tasarımda ise bir ürün tasarımı yapılırken tasarımda kullanılan elemanlar belli ilkeler doğrultusunda tasarıma yerleştirilmekte ve izleyicide bir algı oluşturulmaktadır. Bir grafik tasarım ürünü olan yeni medya sayfa tasarımları oluşturulurken insan gözünün sayfada bulunan bütün öğeleri bir arada algılaması için hem grid sisteminden hem tasarım ilkelerinden hem de gestalt kuramından yararlanır. Yararlanılan ilkeler sayesinde sayfa düzeni ve izleyiciye verilecek olan mesaj algısal olarak örgütlenmiş olur. Bu çalışmada yeni medya sayfa tasarımlarına örnek olarak *The New York Times* gazetesi internet sayfasının bilgisayar, tablet ve telefon ekranı için tasarlanan arayüzleri *Gestalt* kuramı ve *grafik tasarım* ilkeleri çerçevesinde incelenmiştir. Gestalt kuramı ve grafik tasarım ilkeleri temel alınarak, *The New York Times* gazetesi internet sayfasında grid sisteminin ve tasarım ilkelerinin nasıl kullanıldığı, haber başlıklarının önem sırasına göre sayfa içinde nasıl düzenlendiği ve birbiriyle bağlantılı olan haber başlıklarının bir arada kullanılarak nasıl bir algısal örgütlenme sağlandığı açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algı, Algısal Örgütlenme, Gestalt İlkeleri, Yeni Medya Tasarımı, Grafik Tasarım İlkeleri.

Gestalt Theory in Digital Media Page Design:

A Review on The New York Times Newspaper Internet Page

Abstract

The human brain has a structure that seeks to perceive the objects it sees and establish an organization among these objects. Gestalt principles are a theory that works on “Perception” and “Perceptual Organization. Gestalt Theory has an important place in education, art and design. The Gestalt Theory is the way that the mind organizes itself, so that the objects seen are perceived by the human brain as a whole. According to the Gestalt Theory, when the line and point elements are used together, the brain automatically connects them and creates a visual shape. At the same time, this theory shows that all the objects we see are perceived not only by their own parts, but also by their surroundings and by other objects around them. A graphic design product is designed with certain rules and perception is created in humans. New media page design are also a graphic design product. Gestalt principles and grid system are used for perceptual organization when designing new media sites. Thanks to Gestalt principles, the new media site and message are arranged perceptually. In this study, The New York Times web pages designed for the computer, tablet and phone screen of the new media page designs in the framework of Gestalt Theory and graphic design principles. The New York Times newspaper website was examined with the principles of Gestalt and graphic design. In this review, The New York Times newspaper website explains how a perceptual organization is provided.

Key Words: Perception, Perceptual Organization, Gestalt Principles, New Media Design, Graphic Design Principles.

Giriş

İletişim ve Görsel İletişim Tanımı

İnsanlık tarihinin başlangıcından bugüne iletişim, insan hayatının temel ihtiyaçlarından biridir. “Düşünce ve duyguların bireyler, toplumsal kümeler, toplumlar arasında söz, el kol devimi, yazı, görüntü vb. aracılığı ile değiş tokuş edilmesini sağlayan toplumsal etkileşim süreci” (Ozankaya, 1984, s. 64). İnsanoğlu sosyal bir varlık olması ve topluluklar halinde yaşaması nedeniyle iletişim bir ihtiyaç olarak gelişmiş, şekillenmiş ve varlığını sürdürmüştür. İletişim, sayesinde insanlar geçmişten günümüze beraber yaşama, hayatta kalma, fikir alışverişi yapma gibi etkinlikleri gerçekleştirmiştir. İletişim biçimleri de insan hayatındaki birçok öge gibi bilim, teknoloji ve toplumun ihtiyaçlarına göre değişmiş, gelişmiştir. İletişim serüveni dumanla haberleşme, mağara duvarlarına yapılan resimlerle başlamış, dilin oluşması, semboller, işaretler, piktogram ve hiyerogliflerle devam etmiştir. Alfabenin bulunması ve yazının keşfedilmesinden önce iletişim biçimleri daha çok görsel anlatım üzerine kurulmuştur. “Yazının icat edilmesinden önceki dönemlere bakıldığında, görselliğin, diğer bir ifadeyle görsel anlatımın temel unsur olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu anlatım, gerek mağaralarda yer alan resimlerde gerek taşlar üzerindeki kazılarda gerekse ahşap üzerine oymalarda gözlenmektedir. Bu da göze hitap eden resim ve sembollerle bezenmiş bir anlatım sanatının ifade ediliş biçimidir” (Perkmen, Öztürk, 2009, s. 17,18). Yazı dili olarak kullanılan bu sembollerin giderek sadeleşmesiyle alfabe bulunmuş sonrasında kağıdın ve matbaanın keşfiyle iletişim hızlı şekilde basılıp dağıtılabılır hale gelmiştir. Baskıya dökülen iletişim, okuma-yazma, kültürlenme oranının artmasını hatta uluslararası iletişimin kurulmasını sağlamıştır. “Dolayısıyla taşınabilir baskı makinesi insanlık tarihindeki en önemli icatlardan biri olmuştur. Bu icat sayesinde kısa zamanda ve düşük maliyetle insanlara daha fazla bilgi sunulabilmiştir. Yine bu sayede okuryazarlık her zaman olduğundan daha hızlı yayılmıştır” (Alioğlu, 2011, s. 21). Matbaadan sonra iletişim, toplumların gelişmesine paralel olarak ilerlemiş mektup, telgraf, gazete, afiş, radyo, televizyon gibi birçok medya yoluyla kullanılmaya devam etmiştir. Günümüzde ise iletişim teknolojiyle bağlantılı olarak gelişmiş ve dijital ortamlara taşınmıştır. Yeni medya olarak adlandırılan dijital ortamlar, iletişimin hem insanlar hem de toplumlar arası olarak daha hızlı olmasını sağlamıştır. Teknoloji sayesinde iletişim, ağırlıklı olarak bilgisayarlar, tabletler ve cep telefonları ile sağlanmaktadır. Sayılan bu teknolojik aletler, internet siteleri, uygulamalar gibi sayfa tasarımlarına sahip medya araçları yoluyla iletişim kurmasını sağlamaktadır. İnsanlar çevreleriyle beş duyu organları sayesinde iletişim kurmaktadır. İletişim, doğadan ve sosyal çevreden gelen, beş duyu organına hitap eden her türlü uyarıcının algılanmasıyla gerçekleşmektedir. İletişim türlerinden görsel ve işitsel iletişim, günlük hayatta etkin olarak kullanılmaktadır. İnsanoğlu çevresinde olan olayları, nesnelere önce görerek anlamlandırılmaktadır. Bu nedenle görme duyusu insanoğlu için iletişimde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca görme duyusuyla kurulan iletişim daha çabuk ve daha kalıcı olması sebebiyle insanoğlu için vazgeçilmezdir (Uçar, 2016, s. 16). Gülgün Bangir Alpan’a göre, “İki birim arasındaki bilgi, düşünce, duygu ve beceri alışverişinin işaret, sembol, resim gibi görsel öğelerle gerçekleştirilmesidir” (Alpan, 2005, s. 17). Sosyal bir varlık olan insan gün içerisinde birçok sebeple görsel iletişimi kullanmaktadır. Evde, sokakta, iş yerinde, günlük hayatın her yerinde görsel iletişim, bazen harfler, işaretler ve semboller bazen tabelalar, afişler gibi materyallerle insanların karşısına çıkmaktadır. İnsanlar kimi zaman gidecekleri yönü bulmak için tabelalardan kimi zaman haberleri ve günlük iletişimi kurmak için gazete, televizyon, afiş, internet siteleri gibi medya araçlarını görsel iletişim için kullanmaktadır.

Geleneksel Medya

İletişim biçimleri, zaman içerisinde insanların ihtiyaçlarına göre bilim ve teknoloji sayesinde değişikliklere gelişmelere uğramıştır. Mağara resimleri, hiyeroglifler, piktogramlar, alfabelerin bulunması mektup, telgraf gibi gelişmelerden sonra geleneksel medya olarak adlandırılan medya türü ortaya çıkmıştır. Geleneksel medya gazete, dergi, kitap, radyo gibi iletişim sağlayan medya araçlarından oluşmaktadır. Geleneksel medyada kullanıcılar pasif konumdadır. “Geleneksel, yani yazılı ve görsel basın (Gazeteler, Dergiler, Televizyon), olayların bu kanallar vasıtasıyla insanlara haber olarak duyurulduğu ve bu yolla iletişim kurulan bir ortamdır” (Yüksel, 2012, s. 3). Geleneksel medya, 19. yüzyılda matbaanın bulunmasıyla daha belirgin hale gelmiştir. Matbaa bulunana kadar el yazması olan her şey matbaa bulunduktan sonra makinalar yardımıyla daha hızlı ve fazla sayıda çoğaltılmaya başlanmıştır. Böylece yazılı medya üretimi artmış, daha fazla insanın ulaşması sağlanmıştır. Matbaa makinalarından sonra yazılı iletişim, çok daha kolay sağlandığı için uluslararası boyuta da ulaşmıştır. Artık yazılan kitaplar, gazeteler yabancı bir ülkeden de olsa ulaşılabilir hale gelmiştir. İnsanlarda bir ihtiyaç olarak var olan bu haberleşme ve öğrenme dürtüsü sayesinde iletişim yolları günümüzde teknoloji ile hala geliştirilmektedir.

Yeni Medya

İnsanlarda ihtiyaç olarak var olan haberleşme ve öğrenme dürtüsü sayesinde iletişim yolları günümüzde hala geliştirilmektedir. İletişim, günümüz teknolojileri sayesinde artık basılı medyadan çok yeni medya olarak adlandırılan dijital ortamlarda sürdürülmektedir. “Yeni medya terimi, genel olarak var olan medyayı, etkileşimli olarak, sayısal veriye dönüştürmeye yönlendiren ve bilgisayar aracılığıyla üretim, dağıtım ve iletişim biçimleri olarak tanımlanmaktadır” (Alioğlu, 2011, s. 13). Yeni medya, bilgisayar ve internetin bulunmasından ortaya çıkan web ağları üzerinden yürütülen medya sistemidir. Bir tanım yapılacak olursa; yeni medya, geliştirilen bilgisayar, internet, web ağ sistemleri, mobil teknolojiyle ortaya çıkmış, kullanıcıların zamandan ve mekandan bağımsız bir şekilde etkileşimde olduğu sanal medya ortamlarıdır. Başlıca yeni medya araçları, internet tabanlı medya, mobil iletişim ve sosyal medyadır. Hala gelişmekte olan teknoloji kullanımı günümüzde insan hayatının her yerindedir. Bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi teknolojik aletler ve internet yardımıyla bilgi ve iletişim insanların artık her dakika ve her yerde ulaşabilecekleri konuma gelmiştir. Geleneksel medyanın ağırlıklı olduğu dönemde insanlar bilgi ve iletişim için gazete, kitap almak, kütüphaneye gitmek, mektup yazmak ve günlerce o mektubun ulaşmasını beklemek zorundalardı. Artık yeni medya sayesinde dakikalar içinde mesajlaşarak iletişim kurulabilmekte, günlük haberleri okumak için ise evden çıkmadan yine teknolojik cihazlar sayesinde gazetelerin internet sayfalarına ulaşabilmektedir. Geleneksel medyada insanlar sadece okuyucu, izleyici konumundayken, yeni medya insanların aktif olduğu etkileşimli bir ortamdır. İnsanlar, geleneksel medyada pasif, yeni medyada aktif konumdadır. “Dijitallik, etkileşim ve multimedya biçimselliği ile hipermetinsellik yeni medya ortamlarının yayılım özelliğini destekler. Arayüzdeki bir metin ağ üzerinde ister yeni medya profesyoneli isterse kullanıcı tarafından olsun toplumsal ağdaki bağlantılara, onlardan da başkalarına iletilerek, paylaşılarak yayılabilir” (Binark ve Bayraktutan, 2013, s. 20). İnsanlar yeni medya sayfalarında okudukları haberlere, izledikleri videolara kendi yorumlarını bırakabilmekte, kendi sayfalarında paylaşabilmektedir. Geleneksel medya tek yönlüken, yeni medya çift yönlü, karşılıklı iletişim sağlamaktadır. İnsanlar günlük hayattaki işlerinin büyük kısmını internet üzerinden yani yeni medya yoluyla yapmaktadır. Günümüzde insanoğlu akla gelebilecek birçok ihtiyacını (alışveriş yapmak, gazete, dergi, kitap okumak, uluslararası görüşmeler yapmak, banka ve ödeme işlemleri, vb.) internet sayesinde halledebilmektedir. “Bilindik anlamdaki medya artık yerini Yeni Medya’ya bırakmakta. Yeni ortamlar, yeni araçlar ve yeni mecralar artık çağdaş yaşamın olmazsa olmazı. Tamamen “dijital” bir ortamdan oluşan bu “modern yaşam alanı” kullanıcılarına veya hedef kitesine tam etkileşim olanağı sağlamakta. Günün 24

saati elinde akıllı telefonuyla çeşitli işlerini yürüten ya da tablet bilgisayarıyla haberleri takip edip borsa işlemlerini yürüten insanlar oldukça normal karşılanmakta” (Yengin, 2012, s. 11). Yeni medya, bilgisayar ve internet sayesinde dijital ortamda iletişim kurulmasıyla insan hayatına somut bir şekilde yerleşip değiştirmiş ve beraberinde çevrimiçi olma ağda bulunma gibi oluşumları getirmiştir.

İnsanların iletişimden, alışverişe birçok ihtiyaçlarını internet üzerinden halletmesiyle de insan hayatının önemli bir parçası haline gelmiştir. İnternet sayfaları günümüz insanının hem sosyalleştiği hem de işlerini hızlıca hallettiği bir platform konumuna gelmiştir. Çabuk tüketmeye, hızlı olmaya alışık olan günümüz insanları yeni medya sayfalarını kullanırken en yüksek hızda işlerini halledebilecekleri sayfa tasarımları beklemektedir. Bu nedenle yeni medya sayfa tasarımları, grafik tasarım ilkeleri, web tasarım ilkeleri, grid sistemi, görsel anlatım, gestalt ilkeleri gibi ilkelere dayanarak hazırlanmaktadır. Gestalt ilkeleri yardımıyla düzenlenen dijital ortam sayfa tasarımlarında algısal örgütlenme sağlandığı için bilgi alışverişi daha hızlı olmakta ve tasarım yönünden hız beklentisi karşılanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada bir yeni medya yani dijital ortam sayfa tasarımı olan The New York Times gazetesinin internet sayfasının sayfa tasarımı gestalt ilkeleri açısından incelenmektedir.

Algı ve Algısal Örgütlenme

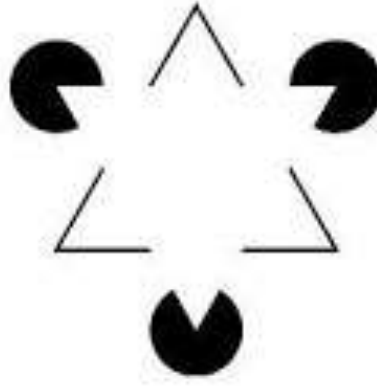
Algı, dış dünyadaki uyarıların duyu yardımıyla fark edilmesi durumudur. “Algı, insanın bilgi edinme sürecinin birinci basamağıdır, dış dünyanın duyumlarla gelen imgesinin bilinçte gerçekleşen tasarımıdır” (Hançerlioğlu, 1986, s. 15). Algı, başta görme duyusu olmak üzere işitme, koklama, dokunma, tatma gibi duyu organlarının yansımasıdır. Algı bireysel bir olgudur ve bilinçsiz olarak gerçekleşmektedir. “Algı, bilişsel nitelikli olup, doğuştan gelen “genetik” özellikler ve duyu organlarının yeterliliklerinin, içinde bulunulan fiziksel ve psikolojik pek çok uyarıcı (faktör) ile etkileşiminin ürünüdür” (Karasar, 2016, s. 10). Dış dünyadaki uyarıların birey tarafından fark edilmesi, algısal olarak düzenlenmesi, yorumlanmasıdır. Yani duyu organlarının yardımıyla dış dünyanın algılanması ve yorumlanması insan beyninin otomatik olarak, kendi kendine yani doğuştan gelen bir eğilimle yapılan bir eylemdir.

Algısal örgütlenme ise, insan beyninin duyu organlarının yardımıyla algıladığı nesne ya da olayları zihinsel olarak bir düzene koyması, biçimlendirmesi, birlikte algılanmasıdır. “Bir diğer ifade ile algı, kendisini oluşturan duyu organlarının toplamından daha fazla bir anlam ifade eder” (Cüceloğlu, 2005). İnsan beyni nesnelere parçalar halinde değil bir bütün halinde algılama eğilimindedir. Duyu organlarının yardımıyla algıladığı her şeyi anlamlı bütünler haline getirmektedir. Eğitim biliminde algısal örgütlenme ilkeleri gestalt teorileri adı altında incelenmektedir. Dijital ortam yani yeni medya sayfalarının tasarımları da kullanıcıların kolay algılayabileceği düzende hazırlanmaktadır. Sayfa tasarımı üzerinde birbiriyle ilgili konular ilişkilendirilerek hem sayfa kullanıcılarına yol çizilmekte hem de sayfa düzeni içerisinde algısal örgütlenme sağlanmaktadır. Birbiriyle ilgili konuların imgeleri arasında bağ kurularak tasarımsal ve görsel anlamda kullanıcı yönlendirilebilmektedir. Böylece kullanıcıların aradıkları konulara tasarımsal anlamda çok daha hızlı ulaşmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Sayfa üzerinde bu algısal örgütlemeyi sağlamak için web tasarımı ve grafik tasarım ilkelerinin yanı sıra gestalt ilkeleri de kullanılmaktadır. Bu çalışmada örneklem olarak alınan The New York Times gazetesinin internet sayfası tasarımı yapılırken algısal örgütlenme sağlamak için gestalt ilkelerinden nasıl yararlandığı sayfa tasarımları üzerinden incelenmektedir.

Gestalt İlkeleri

Gestalt teorisi 20. yüzyılın ilk yarısında Almanya’da ortaya çıkmıştır. “Gestalt” kelimesi Almancada “şekil, biçim, figür” anlamına gelmektedir. Gestalt teorisi “algı” ve “algısal örgütlenme” konuları üzerine yoğunlaşmış teoridir. “1900’lerde Alman ve Avusturyalı psikologların ortaya attıkları “Gestalt” kavramı, temelde insanın gözünün

görsel deneyimleri nasıl organize edip algıladığını araştırır” (Uçar, 2016, s. 65). Gestalt teorisi, görülen nesnelere bir bütün halinde algılanması için insan zihninin kendi kendisini örgütlediğini savunmaktadır. Bu algı örgütlemesi insan beyninin özellikle basit ve bağlantısız öğeleri (çizgi, nokta, daire, vb.) görsel olarak bir araya getirmesi ve bir figür oluşturmasıdır. “Bir şeyin bütünü, parçalarının toplamından fazladır” düşüncesi Gestalt teorisinin vurguladığı temel düşüncedir (Britannica, 2014). Gestalt teorisi, görülen objelerin bütün parçalarının yanı sıra objenin bulunduğu ortamla beraber de algılandığını öne sürmektedir. Yani görme duyusuyla gerçekleşen algılama, o an, o mekan, objenin bütün parçaları ve objenin görünüş açısının birleşiminden oluşmaktadır.



Şekil 1. Gestalt Teorisi, algısal örgütleme örneği

Örnekteki şekilde tam olarak çizilmiş bir üçgen bulunmamaktadır. Fakat bir parçası pasta dilimi gibi kesilmiş daireler ve “V” harfine benzeyen çizgiler belli bir düzen içerisinde konulmuştur. Bu düzen sayesinde bu şekle bakıldığında görselde bir üçgen olmamasına rağmen insan zihni görselde üçgen şekli varmış gibi algılamaktadır. Bunun sebebi görseldeki diğer şekillerin dizilimi yardımıyla algısal örgütleme sağlanmış olmasıdır. Bir yüzey üzerinde düzenlenmiş, birbirini takip edecek şekilde organize edilmiş bütünler, birbirleriyle alakasız, rastgele yerleştirilmiş parça ve bütünlerden daha çabuk algılanmakta ve daha çabuk öğrenilmektedir. “İnsan gözü biçimleri ve formları gruplandırma ve ilişkilendirme özelliğine sahiptir. Aynı birim eleman farklı şekilde düzenlenerek değişik bir anlam ifade edebilir” (Uçar, 2016, s. 65). Bir sayfa üzerindeki parçaların büyüklük, eşitlik, sıralama veya yan yana gelince farklı bir şekil oluşturacak biçimde düzenlenmesi, izleyiciyi daha hızlı ve net sonuca götürmektedir. Yani sayfa üzerinde yapılan bu tarz algısal düzenlemeler yardımıyla sayfayı inceleyen izleyicinin aradığı şeyi daha çabuk bulması sağlanmaktadır. Gestalt teorisini bilerek arayüz tasarımı yapan bir grafik tasarımcı sayfanın hedef kitesinin algı düzeyine ve sayfadan beklentisine uygun düzenleme yapabilmektedir. “Gestalt felsefesini bilmek, grafik tasarımcıya hedef kitlenin algı boyutuna göre tasarım üretebilmek açısından veriler sunar” (Uçar, 2016, s. 65). Tasarımcı, web tasarımı ilkeleri, grafik tasarım ilkeleri ve ızgara sistemine uyarak sayfa tasarımı içinde birbiriyle ilgili nesnelere, biçim, form veya başlıkları gestalt ilkelerinin de yardımıyla gruplandırabilmektedir. Böylece sayfa düzeni içerisinde algısal örgütleme sağlayabilmektedir.

Aynı zamanda gestalt ilkesi F tipi okuma olarak adlandırılan 21. yüzyıl okuma alışkanlığına da uygundur. F tipi okuma, geleneksel medya dönemindeki okuma alışkanlığından farklıdır. Geleneksel medya döneminde insanlar

sayfanın başından sonuna bütün yazıları tek tek okuyarak aradıkları bilgiyi bulmaktadır. Fakat günümüz insanı teknolojinin ilerlemesi sayesinde hayatın her yerine giren hız faktörüne ve yeni medyanın da getirdiklerine bağlı olarak okuma alışkanlığını da değiştirmiştir. Böylece F tipi okuma alışkanlığı ortaya çıkmıştır. F tipi okumayı alışkanlık haline getiren günümüz insanı sayfa içerisinde kritik okumalar yapmaktadır. İnsanlar bu okuma tipiyle bütün sayfayı okumak yerine sayfa üzerinde genelden özele gidecek şekilde tarama yaparak okuma yaparak aradığı bilgiye en hızlı şekilde ulaşmayı amaçlamaktadır. Aradığı önemli bulduğu bilgileri birbiriyle ilişkilendirip algılamasını hızlı hale getirmektedir. Bu nedenle sayfa düzeninin gestalt ilkeleri doğrultusunda tasarlanması zaten kritik ve hızlı okuma yapan günümüz insanının çok daha hızlı bilgiye ulaşmasını sağlayarak beklentisini karşılayabilmektedir (Turgut, 2013, s. 39-40). Görsel anlamda algısal örgütlemeyi araştıran gestalt kuramının beş temel ilkesi bulunmaktadır. Bunlar; şekil-zemin ilişkisi, tamamlama, devamlılık, yakınlık, benzerliktir.

Şekil – Zemin İlişkisi:

Görsel algılama süreçlerine göre insanlar zeminin geri planda olduğunun bilinçaltında farkında olduğu için görsele baktığında öncelikle zemin üzerindeki şekli sonra zemini algılamaktadır. En son olarak şekil ve zemin arasında bağlantı kurmaktadır. Şekil ve zemin ikisi de aynı çarpıcılıkta olsa dahi insan gözü iki ögeyi de aynı anda algılayamamaktadır. Bu nedenle tasarıma bakan göz şekil veya zeminden birine odaklanmaktadır. Bu sayede şekil ve zemin ilişkisi yardımıyla tasarım üzerinde birbiriyle bağlantılı ve bağlantısız öğelerin birbirinden ayrı algılanması ve vurgulanacak noktaya dikkat çekilmesi sağlanmaktadır.



Şekil 2. Şekil-Zemin ilişkisi örneği

Şekil 2'deki örnek görsele de bakıldığında insan zihni önce siyah şekli sonra beyaz zemini algılamaktadır. İnsan zihni algılama sıralamasından sonra şekil ve zemin arasında ilişki kurup algısal örgütleme yapmakta böylece siyah vazoyu ve beyaz insan yüzünü fark etmektedir.

Tamamlama:

İnsan gözü geçmiş yaşam deneyimlerinden hareketle eksik parçalı görüntüleri otomatik olarak birleştirip bir bütün halinde algılama eğilimindedir.



Şekil 3. Tamamlama ilkesi örneği

Şekil 3'deki örnek görselde birbirinin peşine sıralanmış birçok çizgi bulunmaktadır. Şekilde tam bir yuvarlak veya kare bulunmamaktadır. Fakat şekillere bakıldığında görselde bir yuvarlak ya da kare bulunmamasına rağmen insan organizması o parçaları birleştirip kare ve yuvarlak olarak algılamaktadır. İnsan organizması sadece görsel algıda değil kendi yaşamında da içgüdüsel olarak yarım kalan olayları tamamlama eğilimindedir. Bu nedenle de insanlar yarım kalan şeyleri daha net hatırlama eğilimindedirler. Bu hatırlama durumu psikolojide “Zeigarnik Etkisi” olarak adlandırılmaktadır. Bu durum reklamcılık sektöründe de, bir geleneksel medya aracı olan televizyon aracılığıyla kullanılmaktadır. Örneğin televizyonda yayınlanan bir dizinin önemli bir sahnesi kesilerek reklama girilir. Yarım kalan dizi sahnesi izleyici üzerinde zeigarnik etkisi yarattığı için araya giren reklamlar daha net hatırlanmaktadır. Hatta ilk gösterilen reklamdaki diğer reklamlara oranla daha çok hatırlandığı için diğer reklamlara oranla daha fazla ücret alınmaktadır (Elden, Okat Özdem, 2015, s. 152).

Devamlılık:

Gestalt ilkelerinden bir diğeri olan devamlılık ilkesi, bakılan herhangi bir yüzeyde aynı yöne doğru dizilen birimlerin oluşturduğu düzendir. Dijital ya da basılı medya sayfalarında birbirleriyle ilişkili birimlerin belli, sabit aralıklarla aynı yönde dizilmesi sayesinde birimler arasında bir ilişki kurulmaktadır. Bu şekilde tasarlanan sayfa tasarımları sayesinde insan gözünün birbiriyle ilgili konuları görsel olarak daha hızlı algılaması sağlanmaktadır. Ayrıca sayfa düzeni içerisinde bu düzen bozulmadıkça insan gözü birimlerin süreklilik gösterdiği yöne doğru ilerlemeye devam etmektedir. Bu sürekliliğe verilebilecek en güzel örnek insanlardaki soldan sağa doğru yani harflerin devamlılık gösterdiği yöne doğru okuma alışkanlığıdır. Harfler ve harflerin birleşiminden oluşan kelimeler belli bir düzen ve devamlılık sayesinde sayfa içerisinde gözlerimizi yönlendirmektedir (Turgut, 2013, s. 39). Ayrıca bu alışkanlıktan dolayı insan organizması bir sayfa düzenine baktığında önce soldan başlayarak sayfadaki imgeleri algılamaya başlamaktadır. Dijital ya da basılı medya sayfa tasarımlarında izleyicinin sayfaya bakma devamlılığını artırmak için insan gözünün soldan sağa algılama alışkanlığına dikkat edilerek tasarım yapılmalıdır.

Yakınlık:

Birbirlerine yakın konumlandırılan görsel birimler, insanların algılama özelliklerine göre otomatik olarak gruplar halinde algılanmaktadır.

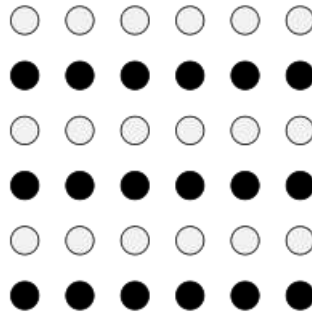


Şekil 4. Yakınlık ilkesi örneği

Şekil 4’de örnek olarak verilen iki görselde de 4’er tane alt alta 4’er tane yan yana yuvarlak görülmektedir. İki örneğin de sıra ve yuvarlak sayısı aynı olmasına rağmen insan gözü ilk örnekte 16 yuvarlağı bir grup olarak algılamakta iken ikinci örnekte 16 yuvarlağı 8-8 iki ayrı grup olarak algılamaktadır. Şekil 4’teki ilk görseldeki 16 yuvarlağın bir grup olarak algılanmasının sebebi bütün yuvarlakların eşit yakınlıkta dizilmesidir. Şekil 4’teki ikinci görsel de ise 16 yuvarlak iki gruba ayrılarak 8’i daha yakın 8’i daha yakın konumlandırılmıştır. Bu sebeple insan gözü ilk görselle aynı birime ve sayıya sahip olmasına rağmen ikinci görseli 8-8 iki ayrı grup olarak algılamaktadır.

Benzerlik:

Yapı, şekil, renk, doku gibi görsel özellikleri birbirine benzeyen öğeler insan organizması tarafından bir grup olarak algılanmaktadır. Şekil ve yapı olarak birbirine benzeyen öğelerin dijital sayfa düzeni içerisinde birlikte kullanılması öğelerin gruplanarak çabuk algılanmasının yanı sıra öğeler arasında konu olarak birbirine benzerlik olduğunun da izleyiciye daha hızlı aktarılmasını sağlamaktadır.



Şekil 5. Benzerlik ilkesi örneği

Şekil 5’de örnek olarak verilen görselde de görüldüğü gibi insan algısı özellik olarak birbirlerine benzedikleri için beyaz yuvarlakları bir grup, siyah yuvarlakları bir grup şeklinde algılamaktadır.

Araştırma Yöntemi ve Araçları

Dijital ortam sayfa tasarımlarında gestalt ilkelerinin kullanımının nasıl olduğunu The New York Times gazetesinin örneklem alınarak incelendiği bu araştırma betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bu incelemeyle The New York Times gazetesi internet sayfa tasarımında gestalt ilkeleri yardımıyla nasıl bir algısal örgütlenme sağlandığı açıklanmıştır.

Araştırma çerçevesinde literatür taramasıyla bulunan yazılı, yazısız kaynaklar, dijital ve basılı kitaplar, tezler, makaleler, güncel yayınlar ve internet erişiminden araştırmada araç olarak yararlanılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini yeni medya yani dijital ortam sayfa tasarımlarında gestalt ilkelerinin nasıl kullanıldığı oluşturmaktadır. Araştırmada dijital ortam sayfa tasarımlarında gestalt ilkelerinin nasıl kullanıldığını incelemek amacıyla örneklem olarak The New York Times gazetesi internet sayfası seçilmiştir. Örneklem olarak The New York Times gazetesinin sayfa tasarımının seçilme sebebi sayfa tasarımı olarak gestalt ilkelerine uygun biçimde tasarlanmış olmasıdır. The New York Times gazetesinin örneklem olarak seçilmesinin bir diğer sebebi ise, gerek yerli gerek yabancı gazete sayfalarında çok fazla rengin, şekilsel farklılıkların ve reklamların kullanılması sebebiyle karmaşa yaratılması ve sayfada asıl verilmek istenen haber görsellerine, başlıklarına ve özetlerine sayfa üzerinde az alan verilmesidir. The New York Times gazetesinin internet sayfa tasarımının örneklem olarak seçilmesinde sade tasarımının, karmaşadan uzak olmasının yanı sıra uluslararası okunan bir gazete olması da rol oynamaktadır.

Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında dijital ortam yani yeni medya sayfa tasarımlarında gestalt ilkelerinin nasıl kullanıldığı her bir ilke tek tek ele alınarak, örneklem olarak seçilen The New York Times gazetesinin internet sayfa tasarımı üzerinden incelenmektedir.

Şekil-Zemin İlişkisi İlkesi



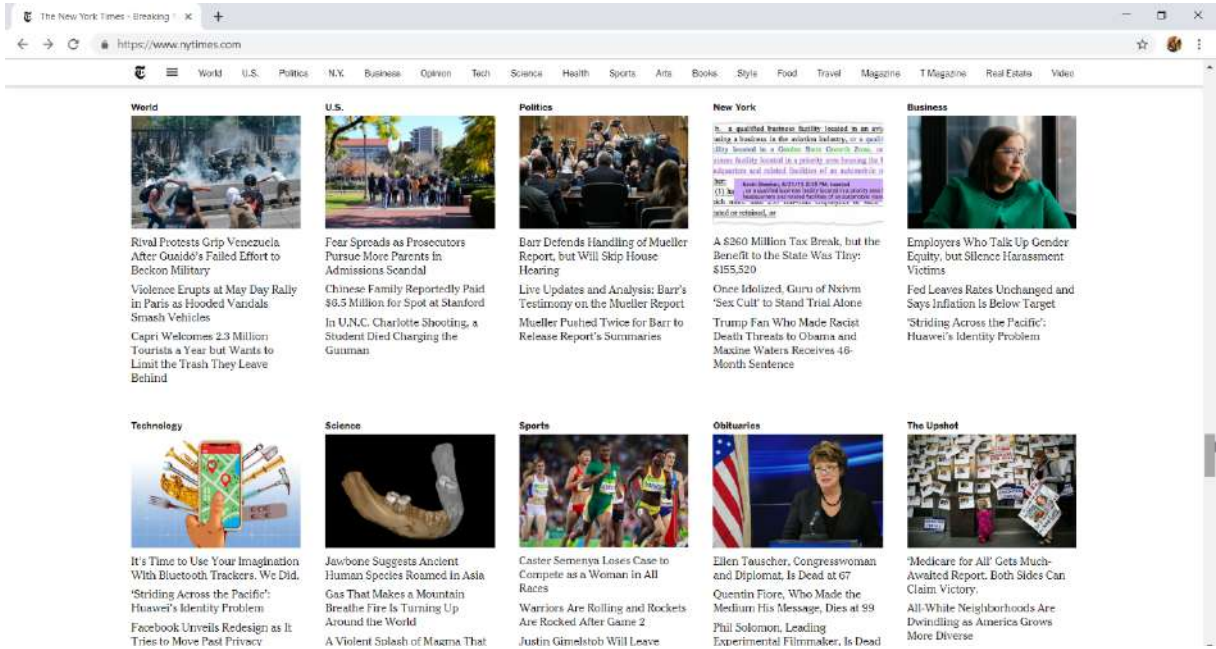
Şekil 6. The New York Times Gazetesi internet ana sayfası

The New York Times gazetesinin internet ana sayfa tasarımına (Şekil 6) bakıldığında gestalt ilkelerinden şekil-zemin ilişkisi ilkesinin sayfa düzeni içerisinde haberlere daha çok dikkat çekilmesi amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. The New York Times gazetesi internet ana sayfasında zemin olarak düz beyaz renk kullanılmıştır. Zeminde kullanılan düz beyaz renk sayesinde tasarımsal anlamda internet sayfasına bakan izleyicinin dikkatinin dağılma durumu en aza indirgenerek sayfa içerisindeki haberlere yoğunlaşmasının sağlanması amaçlanmıştır. The New York Times gazetesi internet sayfasında reklam imgelerinin sayfanın birçok yerinde kullanılması yerine kendi içerinde gruplandırılarak belli noktalarda yerleştirilmesi tercih edilmiştir. Böylece beyaz zeminle de amaçlanan sayfa üzerinde tasarım açısından dikkat dağınıklığını azaltıp izleyiciyi haberlere yoğunlaştırma durumu desteklenmiştir. The New York Times gazetesi internet sayfasında zeminde beyaz renkten başka renk ve şekil kullanılmayarak zemin üzerindeki haber başlıkları ve görsellerinin ön plana çıkartıldığı gözlemlenmiştir. Böylece sayfa tasarımı üzerinde gestalt ilkelerinden biri olan şekil-zemin ilişkisi kurularak izleyicinin sade zemin üzerinde sadece haberlere odaklanmasının görsel ve tasarımsal anlamda algısal örgütlendiği gözlemlenmiştir.

Tamamlama İlkesi

The New York Times gazetesinin dijital ortam sayfa tasarımında (Şekil 6) gestalt ilkelerinden tamamlama ilkesinin, sayfa üzerindeki haberlerin özet yani kısa bilgi halinde verilmesiyle kullanıldığı gözlemlenmiştir. The New York Times gazetesinin internet ana sayfasında haberler kısa kısa bilgiler halinde verilmiştir. Böylece izleyicinin kısa bilgileri görerek onları tamamlama güdüsüyle o habere tıklayarak haberin tümünü okuması tasarımsal anlamda sağlanmaya çalışılmıştır. Yani sayfayı kullanan kişilerin dikkatlerini çeken başlıkları ve verilen özetleri okuduktan sonra aldıkları yarım bilgiyi tamamlamak amacıyla başlığa tıklayıp haberin tümünü okuması amaçlanmıştır. Gestalt ilkelerinden tamamlama ilkesinin The New York Times gazetesi internet sayfasında yarım (özet) bilgi verilerek tasarımsal anlamda kullanılması asıl habere gidilmesi için başlığa tıklanmasıyla beraber internet sayfasının da tıklanma sayısının artması için de kullanıldığı gözlemlenmiştir. Tıklanma sayısı, internet gazeteleri için geleneksel medyadaki basılı gazetelerin satılma sayısı yani tirajıyla aynı anlama gelmektedir. Bu yüzden internet sayfaları için sayfa içerisinde tıklanma sayısının yüksek olması önemli bir unsur haline gelmektedir. The New York Times gazetesinin internet sayfasında tamamlama ilkesi yardımıyla sayfa üzerinde tıklanma sayısının artırılmasının özet bilgi verilerek hem merak uyandırma durumuyla hem de algısal örgütleme ile sağlandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca tıklanma sağlanmasa bile günümüz insanının beklentilerinden biri olan hızlı bilgi akışının da sayfa üzerinde özet bilgi verilmesiyle sağlandığı da gözlemlenmiştir.

Devamlılık İlkesi



Şekil 7. The New York Times Gazetesi internet ana sayfası

The New York Times gazetesi dijital sayfasında devamlılık ilkesi ana sayfa tasarımında kullanılmış bir gestalt ilkesidir. İnsan gözünün görsel anlamda, birbiriyle eşit birimleri soldan sağa ya da yukarıdan aşağıya yani devamlılık gösterdiği yönde, bittiği yere kadar otomatik olarak algılamaya devam ettiği gestalt kuramının devamlılık ilkesiyle açıklanmaktadır. Şekil 7’de görüldüğü gibi The New York Times gazetesi internet sayfasının bir kısmında haber görselleri ve bu görsellerin haber özet yazı alanları birbiriyle devamlılık gösterecek şekilde eşit boyutlarda kullanılmıştır. Böylece insan gözünün The New York Times gazetesi internet sayfasında otomatik olarak aşağı inme ve daha fazla haber görüp daha fazla haber okuma durumunun sağlandığı gözlemlenmiştir. Gestalt ilkelerinden devamlılık ilkesinin, şekil 7’de de görüldüğü gibi tasarımsal anlamda gazete sayfasının ana haber başlıkları dışında aşağı da kalan diğer başlıklarının da bu görsel devamlılık sayesinde okunması amacıyla kullanıldığı gözlemlenmiştir. Gestalt ilkelerinden devamlılık ilkesi sayesinde sayfa düzeninde sağlanan devamlılık ve algısal örgütlenme ile beraber yan haber başlıklarının da dikkat çekmesi ve tıklanması tasarımsal düzen içerisinde sağlanmaktadır.

Yakınlık İlkesi

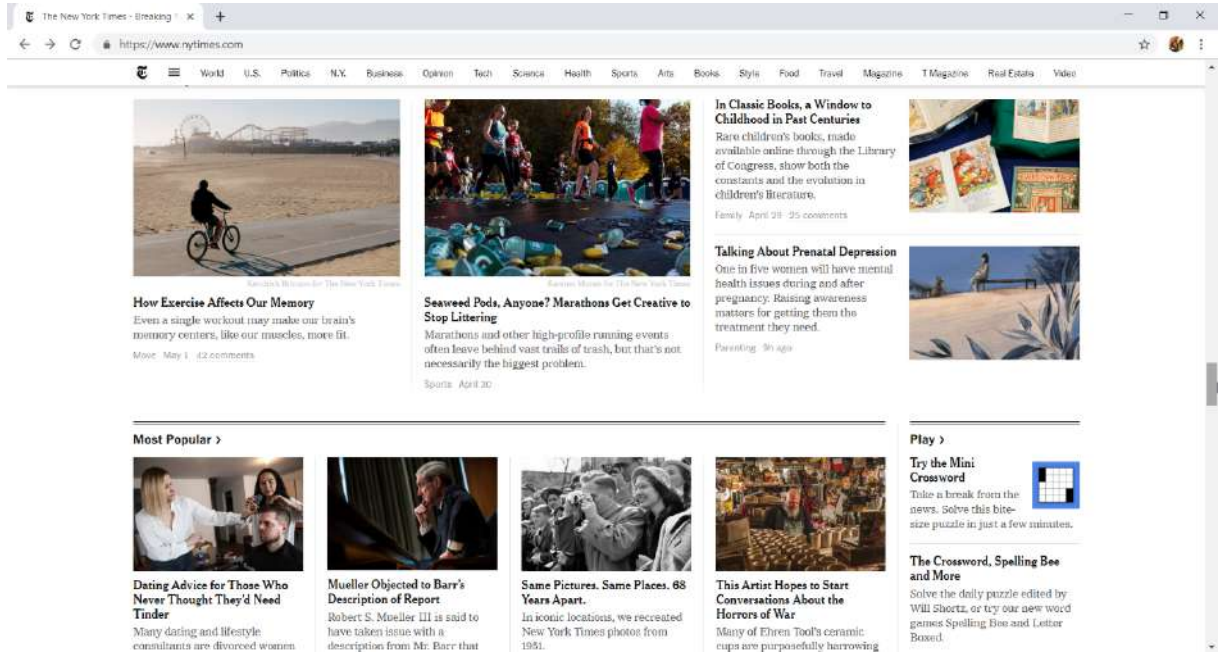
The screenshot shows the homepage of The New York Times website. The layout is organized into several columns and sections. At the top, there is a navigation bar with categories like World, U.S., Politics, N.Y., Business, Opinion, Tech, Science, Health, Sports, Arts, Books, Style, Food, Travel, Magazine, T Magazine, Real Estate, and Video. The main content area is divided into several sections:

- THE RUSSIA INQUIRY:** A large article titled "Barr Defends Handling of Mueller Report, but Will Skip House Hearing" with a sub-headline "Appearing before a Senate committee, Attorney General William P. Barr said he did not misrepresent the report by Robert S. Mueller III, the special counsel." Below the headline is a photo of Attorney General William P. Barr at a hearing.
- Our reporters provided real-time analysis. Read it here.** A link to a real-time analysis of the hearing.
- Mueller Pushed Twice for Barr to Release Report's Summaries:** A sub-headline "A newly released letter from Mr. Mueller revealed his deep concern about how Mr. Barr handled the initial release of the findings." Below this is a photo of Attorney General William P. Barr.
- Attorney General William P. Barr testified before the Senate Judiciary Committee Wednesday at Capitol Hill.** A sub-headline "Barr at 3:01 p.m." and a link to the full article.
- As Biden Chases Labor Support, Trump Tries to Stake His Own Claim:** A sub-headline "A blizzard of tweets by President Trump suggested he was anxious about the appeal of Joseph R. Biden Jr. with union workers, especially in the Midwest." Below this is a photo of President Trump.
- Combating Democratic Inquiries, Trump Borrows From Old Playbook:** A sub-headline "The tactic is a simple one Mr. Trump learned as a young real estate developer: Stun." Below this is a photo of President Trump.
- Opinion >** A section for opinion pieces, including "How Trump Co-opts Leaders Like Bill Barr" by James Comey, "A Rising Tide of Anti-Semitism" by Roseanna Sommers and Vanessa K. Bohra, "I Believed Anita Hill. So Did Joe Biden." by Katharine T. Bartlett, "The Senate Should Reject Trump's NOAA Nominee" by Jane Lubchenco, and "Your Gas Stove Is Bad for" by Justin Gillis and Bruce Nilles.

Şekil 8. The New York Times Gazetesi internet ana sayfası

The New York Times gazetesinin internet sayfasının tasarımında gestalt kuramının yakınlık ilkesi ana sayfanın bazı bölümlerinde kullanılmıştır. The New York Times gazetesinin internet sayfasından örnek olarak alınan bu kısımda birbiriyle benzer konulara sahip olan haberlerin hem aynı boyutlarda hem de birbirlerine daha yakın konumlandırılmasıyla sayfa üzerinde tasarımsal anlamda gruplandırıldıkları gözlemlenmiştir. Gestalt ilkeleri yardımıyla bu haberlerin hem aynı boyutta hem de yakın konumlandırılması sayesinde görsel anlamda algısal örgütlenme oluşturulup insan gözünün onları otomatik olarak gruplandırması ve böylece haber konularının aynı kategoriden olduğunun daha haberleri okumadan izleyici tarafından anlaşılması tasarımsal açıdan sağlanmaktadır.

Benzerlik İlkesi



Şekil 9. The New York Times Gazetesi internet ana sayfası

The New York Times gazetesi internet ana sayfa tasarımında gestalt ilkelerinin beşincisi olan benzerlik ilkesinin, haber görselleri ve bilgilerinin verildiği alanların boyutlarının benzetilmesi yoluyla birbirine benzer haberlerin gruplandırılabilmesi için kullanıldığı gözlemlenmiştir. Şekil 9'da da görüldüğü gibi aynı türde olan haberlerin boyutlarının benzer hatta aynı kullanılmasıyla sayfa içerisinde tasarımsal anlamda algısal örgütlenme sağlanmıştır. Bu algısal örgütlenme sayesinde sayfaya bakan izleyicinin, görsellerinin boyutu eşit olan haberlerin aynı türde olduğunu tasarım ve benzerlik ilkesinin kullanılması sayesinde otomatik olarak algılamasının sağlandığı gözlemlenmiştir. Kimi haberlerin sayfa üzerinde büyük alanda kimilerinin ise küçük alanda kullanılmasıyla bu gruplandırma sağlanmıştır. Ayrıca sayfa tasarımına yerleştirilirken haber görsellerinin boyutlarında kullanılan büyük-küçük boyutlandırma durumu haberin önemini belirtmek amacıyla grafik tasarım ilkelerinden hiyerarşi ilkesine de uygundur. Bazı haberlerin büyük bazılarının daha küçük alanda verilmesi sayesinde gazete sayfasında algısal örgütlenme ve haberlerden büyük olanların ana haberken küçük olanların yan haber olduğunun da tasarımsal anlamda izleyiciye aktarılmasının amaçlandığı şekil 9'a bakılarak söylenebilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Günümüzde teknolojinin geldiği son noktanın yan etkisi olarak insanoğlu hayatın her alanında hızlı tüketime, hızlı ulaşım alışmış ve bunu kullandığı her ortamda beklenti haline getirmiştir. Bu nedenle insanlar günlük hayat içerisinde hemen hemen her işleri için internet yoluyla kullandıkları dijital ortamlardan da bu hızlı bilgi alışverişini beklemektedir. Bu açıdan bakıldığında tasarlanan yeni medya yani dijital ortam sayfa tasarımlarının içeriği fark etmeksizin her şeye hızlı ulaşmaya ve hızlı tüketmeye alışmış olan topluma uygun tasarlanması gerekmektedir. Dijital sayfa tasarımlarının gestalt ilkelerine uyularak tasarlanması sayfa kullanıcılarının aradıkları bilgiye daha hızlı ulaşmasını sağlamaktadır. Çünkü dijital sayfa tasarımı üzerinde kullanılan gestalt ilkeleri sayesinde örgütlenme ile kullanıcıya sayfa üzerinde yol çizilmekte böylece aradığı bilgiye hızlı ulaşması sağlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hızlı bilgi ulaşımı ve sayfa üzerinde algısal örgütlenme sağlanması sebebiyle gestalt ilkelerinin dijital ortam sayfa tasarımları yapılırken kullanılmasının önemli bir yol olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmaya örneklem olarak seçilen The New York Times gazetesi internet sayfası incelendiğinde gestalt ilkelerinden ilki olan şekil-zemin ilişkisinin sayfa düzeninde, zeminin en sade şekilde kullanılması ile izleyicinin dikkatinin zemine takılmadan haberlere çekilmesi amaçlanmıştır. Sayfa düzeni incelendiğinde bu durumun zeminin düz beyaz seçilmesi sayesinde haber görsellerinin ön plana çıkarılmasıyla sağlandığı söylenebilmektedir. Tamamlama ilkesi, The New York Times gazetesinin dijital sayfa tasarımında ana sayfada verilen haber bilgilerinin özet halinde verilmesiyle sağlandığı gözlemlenmektedir. Sayfada özet verilen bilgi yardımıyla izleyici kitlede merak uyandırılıp habere tıklanması amaçlanmaktadır. The New York Times gazetesi ana sayfasında haber metinleri ve görsellerinin aynı yönde dizilmesiyle izleyici kitlenin sayfa üzerinde aşağı doğru inmesi ve daha fazla haber görmesi durumu amaçlanmaktadır. Yakınlık ilkesi The New York Times gazetesinin ana sayfa düzeninde birbiriyle ilgili haberlerin yakın aralıklarla sayfa üzerinde yerleştirilmesiyle sağlandığı gözlemlenmektedir. The New York Times gazetesi internet ana sayfasında benzerlik ilkesinin birbiriyle aynı kategoride yer alan haber görsel ve metinlerinin birbiriyle aynı boyutlarda verilmesiyle sağlandığı gözlemlenmektedir. Dijital ortam sayfa tasarımlarında şekil-zemin ilişkisi, tamamlama, devamlılık, yakınlık, benzerlik ilkelerinin kullanılmasıyla sayfa düzeninde sağlanan algısal örgütleme yardımıyla daha hızlı bilgi akışı sağlandığı gözlemlenmiştir.

Örneklem olarak alınan The New York Times gazetesi internet sayfası da incelendiğinde ve günümüzde her alanda hızlı ulaşımaya duyulan ihtiyaç ve alışkanlık göz önünde bulundurulduğunda dijital ortam sayfa tasarımı yapılırken grafik tasarım ve web tasarımı ilkelerinin yanı sıra gestalt ilkelerinden de yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu sebeple yeni medya yani dijital ortam sayfa tasarımlarında gestalt ilkeleri yardımıyla düzenlenen sayfa tasarımlarında, sayfa içerisindeki bilgilerin algısal örgütlemesinin daha rahat yapıldığı görülmektedir.

Öneriler

Yerli bir gazetenin internet sayfası ve The New York Times gazetesinin internet sayfası örneklem seçilip sayfaların tasarımlarında gestalt ilkelerinin kullanımı karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

Alioğlu, N. (2011). *Yeni medya sanatı ve estetiği*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

- Alpan, G. B. (2005). *Görsel iletişim*. İstanbul: YA-PA Yayın.
- Arnheim, R. (2017). *Görsel düşünme*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Barnard, M. (2010). *Sanat, tasarım ve görsel kültür*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Becer, E. (2009). *İletişim ve grafik tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Berger, J. (2016). *Görme biçimleri*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bilgili, C ve Şener, G. (2013). *Sosyal medya ve ağ toplumu 1: Kitle iletişiminde yaşanan değişimler*. İstanbul: Grafik Tasarım Yayıncılık.
- Binark, M. (Ed.). (2015). *Yeni medya çalışmalarında araştırma yöntem ve teknikleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Binark, M. ve Bayraktutan, G. (2013). *Aydın karanlık yüzü: Yeni medya ve etik*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Chomsky, N. (2013). *Medya denetimi*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı (Cilt 14.Basım)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, S. (2014). *Medya ve tasarım*. İstanbul: Urzeni Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Toplumbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Heskett, J. (2013). *Tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Jeanneney, J. N. (2009). *Başlangıcından günümüze medya tarihi*, (E. Atuk, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kara, T. (2013). *Sosyal medya endüstrisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade ve algı çerçevesinde bilimsel araştırma yöntemi, kamlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Temel toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Perkman, S. ve Öztürk, A. (Ed.). (2009). *Multimedya ve görsel tasarım*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Turgut, S. (2013). *Yeni medya*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Uçar, T. F. (2016). *Görsel iletişim ve grafik tasarım*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Yengin, D. (2012). *Yeni medya ve...* . İstanbul: Altın Kitaplar.
- Yüksel, U. (2012). *Yeni medya ve geleneksel medya*. Eskişehir. Erişim adresi:
<http://dijitalkulturgra331.blogspot.com/2013/01/yeni-medya-ve-geleneksel-medya-sunum.html>
- <http://mamut.ist/medya-turleri-gorsel-medya-is%CC%A7itsel-medya-basili-medya-i%CC%87nternet-ve-yeni-medya/> (25.04.2019)

Kinetik Tipografi Sanatının Türkiye’deki Reklamlarda Kullanımı

Merve ERSOY

Öğrenci

Dokuz Eylül Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Resim-İş Eğitimi

Yüksek Lisans Programı

merve.ersoy@gmail.com

Özet

Hareket eden yazı tanımından gelen kinetik tipografi, herhangi bir düşünceyi, fikri, bilgiyi kelimeler ve görsel destekli video aracılığıyla izleyiciye ulaştırmayı amaçlar. Kinetik tipografi, teknolojinin doğuşu ve gelişimiyle birlikte ilk kez hayatımıza reklam sektörüyle dahil olmuştur. Reklamlar içerisinde kullanılan kinetik tipografiyi görsellerle destekleyerek, izleyiciye aktarılmak istenen bilgiyi/mesajı kolay okunur, akılda kalıcı yapar. Son yıllarda kinetik tipografi tekniği ile izleyiciye aktarılmak istenilen mesajın/bilginin akılda kalıcılığı da başarılı bir teknik olduğunu doğrulamıştır. Hareketli grafikler ve tipografide, videolarda kullanılan alt yazılarda olduğu gibi bilgi sadece yazının okunması ile izleyiciye sunulurken, kinetik tipografide ise bilgi; yazının okunmasının yanı sıra harflerin ve kelimelerin aynı zamanda kavramları, hareketleri, sesleri ve durumları ifade etmesi ile sunulmaktadır. Kinetik tipografinin kullanım alanları film jenerikleri, televizyon reklamcılığı, kurumsal logo ve proje sunumları, reklamcılık, video sanatı, kamu hizmeti duyuruları ve kamu spotu olmakla birlikte ülkemizde verilmek istenilen mesaj/bilgi kinetik tipografi ve grafik tasarım öğeleri sayesinde izleyiciye aktarımı başarılı hale getirdi. Bu çalışmada ise teknolojinin gelişimi ile kinetik tipografi sanatının Türkiye’deki reklamlar üzerindeki etkisi betimsel analiz yöntemiyle incelenecektir. Reklamlarda kullanılan kinetik tipografi, aktarılmak istenen mesajı güçlendirmede doğrudan rol oynamaktadır. Kullanılan kelimeler anlamlarına göre kimliklendirildiğinde kelimeler somutlaştırılmıştır. Bu şekilde verilmek istenen mesaj daha vurgulu hale gelmektedir. Teknolojinin desteğiyle kinetik tipografi sanatı reklamlarda topluma mesajı en doğru şekilde iletildiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: *hareketli yazı, reklam, kinetik tipografi, betimsel analiz, teknoloji*

Abstract

Kinetic typography moving type from the definition, any thought, idea, information, words, aims to deliver to the viewer through video and audio supported. Kinetic typography, together with the emergence and development of technology for the first time in our lives has been involved with the advertising industry. Kinetic typography used in ads, visuals by supporting desired information to be transmitted to the viewer/the message easy to read, makes it catchy. In recent years, a technique of kinetic typography you wish to transfer to the viewer with the message/information has confirmed that this is a successful technique in the mind of permanence. Motion graphics and typography, as used in the subtitles in the video information by reading only the text, when it is presented to the viewer, kinesthetic typography knowledge; reading and writing, as well as letters and words at the same time, concepts, movements, sounds, and situations to express is presented with. The fields of the use of kinetic typography, film, commercials, television advertising, corporate logo, and project presentations, advertising, video art, public service announcements, and in our country with being in public spots to be given the desired message/information thanks to kinesthetic typography and graphic design elements, the viewer has successfully made the transfer. In this study, kinesthetic typography art in Turkey with the development of technology on the effect of the ads will be examined by descriptive analysis method. The commercials used in kinesthetic typography, plays a direct role in strengthening the desired message to be transferred. Kimliklendirild has embodied the words that are used when words according to their meaning. In this way the intended message is becoming more emphatic. The art of kinesthetic typography in advertising to the community with the support of technology has emerged that the message is properly delivered.

Keywords: *animated writing, advertising, kinesthetic typography, descriptive analysis, technology*

Giriş

Kinetik tipografi, 20. Yüzyılın son çeyreklerinde tipografinin gelişim göstermesiyle birlikte temellerini atmıştır. İki boyutlu durağan görsel ve yazıları bilgisayar ortamında düzenlemeler yapıp ses ve video desteğiyle akar video haline dönüştürülerek izleyiciye sunulmuştur. Masaüstü yayıncılık ve sonrasında geliştirilen, bilişim teknolojileri aracılığıyla tipografi yükselen bir değere sahip oldu. Kinetik tipografide hareketli yazı katmanlarını destekleyen

bir dış ses ve bununla birlikte tasarım öğeleri bulunur. İlk zamanlarda reklam filmlerinde sıkça karşılaştığımız kinetik tipografi, artık gündelik hayatımızda her alanda karşımıza çıkmaktadır. Kinetik tipografi grafik tasarım destekli uygulama ve görseller ile mesaj/bilgiyi hedef kitleye en doğru biçimde aktarımını gerçekleştirir. Hayatımıza reklam filmleriyle dahil olan kinetik tipografi kurumsal logo, film jenerikleri, proje sunumları ve kamu spotları alanlarında da izleyici ile tanışmaya başlamıştır.

Grafik tasarım ve kinetik tipografinin başarısı, bilgiyi/mesajı hedef kitleye iletebilmesine göre değişim gösterir. Bilginin/mesajın doğru şekilde iletebilmesi için tasarımda görsel bütünlük ve doğru vurgu gerekmektedir. Kinetik tipografi ve grafik tasarımda görsel bütünlük, tüm tasarım elemanlarının birbiriyle ilişki içinde düzenlenerek hedef kitlede tamamlanmışlık uyandırır. Hedef kitle, bir mesajda/bilgide daima bütünlük arar; aksi halde tasarıma olan ilgisini kaybeder. Kinetik tipografi ile izleyiciye verilmek istenen mesaj/bilgi dış ses ile vurgulanır. Emre Becer (2015), “Grafik tasarım, görsel bir iletişim sanatıdır. Birinci işlevi de, bir mesaj iletmek ya da bir ürün ya da hizmeti tanıtmaktır. Grafik tasarımın problemleri daima iletişim ile ilgilidir. Tasarımcı hedef kitleye ulaştırmak istediği mesajı doğru ve etkili bir biçimde aktarmak zorundadır... Bir tasarım ne kadar güzel olursa olsun, verilmesi istenen mesajı iletemiyorsa hiçbir değer taşımaz. Grafik tasarımcı, sözcükleri ve görüntü unsurlarını görsel bir iletişim oluşturacak biçimde bir araya getiren kişidir. Bu unsurlar, izleyicinin çözebileceği sözel-görsel bir denklem içinde sunulur. Grafik tasarımcı hem bir mesaj aktarıcı, hem de bir biçim düzenleyicisidir. Grafik tasarım, iletişim sağlayıcı mesajı doğru ve yalın bir biçimde yansıtırken ton dizileri, kontrastlar, kadrajlama teknikleri, renk ve tipografiyi başarıyla kullanmak zorundadır.” (s. 33-35) diyerek grafik tasarımın iletişimdeki önemine dikkat çekmiştir.

Sağlıklı iletişim için grafik tasarımda kullanılan tipografik öğelerin ve uygulanan tekniklerin doğru biçimde düzenlenmesi mesajı en net şekilde aktarır. Namık Kemal Sarıkavak’a (2013) göre; kinetik tipografi, modern dönemin kavramsal tipografisinin bilgisayar ve yeni medyada geliştirilmiş biçimidir. 20. yy’ın ve postmodernizmin iki boyutlu yüzeylerde sanal üç boyutlu tasarımların teknoloji sayesinde, ses ve zaman boyutlarının da eklenmesiyle, aslında en az beş boyutlu tipografi uygulamalarıdır. Altıncı boyutun ise duygulanım (duygusal etkileşim) olduğunu söylemek mümkündür. Kinetik tipografi içerik içerisinde bulunan duyguları güçlendirir ve bu durum izleyicinin algısını yönlendirir. Bu çalışmada kinetik tipografi sanatının Türkiye’de karşılaştığımız reklamlarda kullanımının değerlendirilip betimsel analiz yöntemiyle incelenmesi için tercih edilen reklamlar “Profilo Anneler Günü O Tabak Bitecek Reklamı” ve “Milliyet Gazetesi 62. Yıldönümü” reklamlarıdır. Seçilen reklamlar kinetik tipografi sanatının oluşturduğu kavram ve yöntemler doğrultusunda incelenip yorumlanacaktır.

Yöntem

Hareketli grafikler bir hikayeyi anlatmak için görsel destekli anlatım şeklidir. Hikayelerde akan görseller/grafikler aktarılmak istenilen mesajı/bilgiyi hedef kitlenin görsel hafızasına yerleştirir. Hareketli grafiklerin yardımcı ögesi tipografidir. Mesajı/bilgiyi karşı tarafa en doğru biçimde aktarmaya destek olan tipografi, vurguyu doğru duygular içerisinde yansıtır. Duygu, anlam ve kavram katılmamış hareketli yazı, kinetik tipografi anlamına gelmemektedir. Hareketli grafikler ve tipografide, videolarda kullanılan alt yazılarda olduğu gibi bilgi sadece yazının okunması ile hedef kitleye sunulurken, kinetik tipografide ise bilgi; yazının okunmasının yanı sıra harflerin ve kelimelerin aynı zamanda kavramları, hareketleri, sesleri ve durumları ifade etmesi ile sunulmaktadır.

Kinetik tipografinin ilk gelişim süreci sinema filmlerinin jenerik tasarım aşamalarında başlamıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte televizyon, bilgisayar, internet, reklam panoları, kamu duyuruları ticari ve sanatsal amaçlı yayılmıştır. Örneklerin başında hareketli grafik alanını da içine alan reklam ve jenerik tasarımları bulunmaktadır. Reklamlarda bir işletmenin ürün ve hizmetleri hakkında hedef kitleleri satın alma eylemine yönlendirmek ve ikna etmek için kinetik tipografi aktif olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada da incelenen reklam filmleri (Profilo Anneler Günü O Tabak Bitecek Reklamı ve Milliyet Gazetesi 62. Yıldönümü) tasarım amaçları ve teknikleri yönünden birbiriyle farklı olduğu tespit edilmiştir.

Profilo reklamında tercih edilen yazı karakterleri ve hareketleri daha hızlı olup, dinamik, akılda hedef kitleyi uyandırıcı ses tonuyla vurgu yapılmıştır. Aynı şekilde Milliyet reklamını incelediğimizde ise kullanılan yazı karakterleri ve hareketleri daha durağan olup, güçlü, hedef kitleye kararlı ses tonuyla vurgu yapmaktadır. Araştırmada her iki reklamın içerik ve teknikleri tablolar halinde görseller ile detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Bulgular

PROFİLO

dayanıklı ev aletleri

Profilo Firması, 1995 yılında BSH Ev Aletleri Sanayi ve Tic. A.Ş. grubu bünyesine katılarak grubun uluslararası deneyimini ulusal gücüne eklemiştir. Türkiye'nin dört bir yanında 1200'ü aşkın satış noktası ile ülkemizin en geniş dağıtım ağına sahip markalarından olan Profilo Dayanıklı Ev Aletleri' nin beyaz eşya, ankastre cihazlar, elektrikli süpürgeler, klima cihazları, su ısıtıcıları ve küçük ev aletlerinden oluşan bir ürün gamı bulunmaktadır. Profilo Dayanıklı Ev Aletleri dayanıklı, estetik ve ileri teknoloji ile geliştirilen ürünleri ile hayata konfor katıyor. Üst düzeyde elektrik ve su tasarrufu sağlayan ürünler, hem çevrenin korunmasına hem de aile bütçesine destek sağlıyor. Profilo beyaz eşyalarının tamamı A sınıfı ve daha üstü enerji sınıfında bulunuyor. Beyaz eşya gamında solo ve / veya ankastre olmak üzere buzdolabı (LowFrost serisi yeni nesil çift kapılı soğutucudan gardırop tipine kadar çeşitlilikte), derin dondurucu, çamaşır makinesi, kurutma makinesi, bulaşık makinesi ve fırın ürün grupları bulunuyor. Beyaz eşya gamında bu ana ürünleri midi fırınlar, mikrodalga fırınlar ve set üstü ocaklar tamamlıyor. Türkiye beyaz eşya sektörünün lokomotifini olan soğutucu ürün gamına özel bir önem veren Profilo, bu kategoride en büyük pazar payına sahip kuruluşlar arasında yer alıyor.



Şekil.1: Profilo Anneler Günü O Tabak Bitecek Reklam final karesi

Firmanın incelenen Anneler Günü O Tabak Bitecek Reklamı, hedef kitleye Türk halkının hassas olduğu konulardan seçilerek tema olarak belirlemiştir. Markanın en başta gelen özelliği, dayanıklılığı fonksiyonellikle buluşturması, teknolojiyi yalın çizgisi ve kolay kullanım şekilleriyle Türk halkının beğenisine sunmasıdır. Profilo Dayanıklı Ev Aletleri inovasyon gücünü tamamen Türk halkının beyaz eşya kullanım alışkanlıklarından almaktadır.



Şekil.2: Profilo Anneler Günü O Tabak Bitecek Reklam metinleri ve öğeleri

Reklamda Türk annelerinin çocuklarına kullandığı kelimelerden (regular, serifsiz ve küçük harf) oluşan hareketli bir metin ekrana yansımaktadır. Anneler Günü hediyesi için en doğru adres olduğunu belirten firma, dayanıklı ev aletlerini en iyi şekilde klasik bir Türk annesi ses tonuyla dinamik bir atmosferde kinetik tipografilerle hedef kitleye aktarmıştır. Yazıların ekrana arka fondaki ses ile ritmik olarak yansması zihinde akılda kalıcılığı kolaylaştırdığı ve hedef kitlenin firmanın dayanıklı ev aletlerine dair talebinin arttırdığı görülmektedir.



Milliyet Gazetesi Ali Naci Karacan tarafından 3 Mayıs 1950 yılında, Nuri Akça Matbaası'nda çıkarılır. İlk yılların yazı kadrosunda, Refik Halit Karay, Bedii Faik, Tarık Buğra, Peyami Safa, Refi Cevat Ulunay gibi imzalar bulunmaktadır. Milliyet' in kendi tesislerindeki ilk sayısı 1 Ekim 1954 tarihinde yayınlanır. Gazetenin yeni logosunu, Milliyet' in baskı teknolojisi dalındaki " kurt " elemanı İrfan Usta (Başar) tasarlar ve gerçekleştirir. O tarihe kadar, Milliyet logosunun altında "Müstakil Siyasi Gazete" yazmaktadır. Bu yazı değiştirilerek yerine " Halk Gazetesi " ibaresi konulur. 1960 yılına kadar Ali Naci Karacan'ın şahsi şirketi olan Milliyet, Milliyet Gazetecilik A.Ş.'nin kurulması ile anonim şirket haline dönüştürülür.

Molla Fenari Sokak'taki tesisler yetersiz hale gelince, 27 Şubat 1964 tarihinde, Nuruosmaniye'de üçüncü binasının temeli atılır. 24 Aralık 1968 Salı günü burada yayımlanmaya başlar. 1972 yılında ofset tekniği ile basılmaya başlayan Milliyet, benimsediği ilkeler doğrultusunda basının " promosyon politikasının " yönünü değiştirerek promosyonda kültürel hizmetlere üstünlük veren tutumunu sürdürür. 20 Temmuz 1979'da gazetenin sahibi Aydın Doğan olmuştur. 1990'lı yıllara gelindiğinde Milliyet, tiraj kaygısı olmayan" Güvenilir Gazete " imajı ile okurunun karşısındadır. 23 Ağustos 1993 tarihinde yeni binasına taşınan Milliyet, grup kuruluşlarıyla beraber 6 Ekim 1993 tarihinden itibaren kendi malı olan İstanbul Bağcılar'daki Doğan Medya Center Binasında hizmet vermeye devam etmektedir. 1994 Yılından itibaren Milliyet logosunun altında Basında Güven yazmaktadır. 2003 yılı sonunda Posta, Radikal, Fanatik gazetelerini çıkaran Simge Yayıncılık ve Dağıtım A.Ş. ile devir alma yolu ile birleşilmiş ve şirket ismi Doğan Gazetecilik A.Ş. olarak değiştirilmiştir.

2012 yılında kuruluşunun 62. Yıldönümünü kutlayan gazete, kararlı objektif haberciliğini hedef kitleye her alanda vurgulayan bir reklam tasarlamıştır. Firmanın güvenilir gazete imajını yeniden okurlarına hatırlatan bu reklam filmi, her karede 62 yıldır süregelen objektifliğini, güvenilirliğini ilke olarak benimsediklerini tekrarladığı görülmektedir.



Şekil.3: Milliyet Gazetesi 62. Yıl reklamı 15. saniyesi




Şekil.4: Milliyet Gazetesi 62. Yıl reklamı 19. saniyesi

Reklamda kullanılan kelimeler güçlü ve kararlı habercilikte kaliteli basın olduklarını belgeler niteliktedir. Habercilikte 62. Yılı kutlayan gazete, kullandığı kararlı yazı karakteriyle bu mesajı hedef kitleye çok kolay aktarmıştır. Kullanılan yazıların büyük harf ve birbirini takip eder şekilde ekrana düşmesi, arka fondaki kararlı ses tonuyla beraber hedef kitlede akılda kalıcılığı sağlam kılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Profilo Anneler Günü O Tabak Bitecek Reklamı incelendiğinde Türk annelerinin çocuklarına günlük hayatta kullandığı kelimelerden (regular,serifsiz ve küçük harf) oluşan hareketli bir metinden oluşmaktadır. Tablo 1'de yer alan verilere göre reklam boyunca belirli bir düzende ekrana yansıyan ve ses ile eş zamanlı gelen yazılar (gözüm pek tutmadı, o tabak bitecek, kardeşine öyle şeyler deme, annesi ne iş yapıyor?) izleyicide klasik bir Türk annesi modeli oluşturmaktadır. Arka plandaki mavi renk, profilo firmasının kurumsal rengi olup aynı zamanda

izleyiciye teknolojik bir çağrışım yapmaktadır. Ses ve görsel tasarımın bir arada kullanılması reklama disiplinlerarası bir tasarım sunmaktadır. Milliyet Gazetesi Reklamı'na bakıldığında, kuruluşunun 62. yılına dair yayınlanan reklamda kelimeler kararlı bir yazı karakteriyle (*bold, serifsiz, gölgeli ve büyük harfler*) birlikte güçlü ses tonuyla okunmaktadır. Arka plandaki zemin ilk karelerde siyah-beyaz gazete kúpürlerinden oluşmaktadır. Sonrasında büyük puntolu kelimeler beyaz zemin üzerine gölgeli olarak düşmektedir. Milliyet Gazetesi, okurlarına objektif haberciliğin gerçek adresi olduğunu, 62 yıldır aynı kararlılıkla süregeldiğini vurgulamak istemiştir.

Logo	Marka	Yayın Yılı	Reklam Türü	Reklamın Amacı	Renk Tercih
	Profilo	2011	Teknoloji	Anneler Günü / Beyaz Eşya Alacaklılar	Mavi Zemin
	Milliyet	2012	Gazete	62. Kuruluş Yıldönümü / Gazete Okurları	Siyah-Beyaz

Tablo.1: Profilo ve Milliyet Gazetesi'nin hedef kitle tarafından incelenmesi

Reklamın her gün televizyon ve farklı medyalar aracılığıyla sıklıkla yayınlanmasından dolayı sürekli güncelleme yapılması ve yenilenmesi gerekmektedir. Tasarım konusunda kinetik tipografinin reklam sektörüne katılımı ve hareketli görsel medyaya dahil oluşu tüketicinin gözünde yeni bir boyut kazanmıştır. Yayın ve ürün tüketiminin teknoloji destekli arttığı düşünüldüğünde tüketicieye aktarılacak istenilen mesajlar, hareketli grafik ve tipografi aracılığıyla iletilmektedir. Kinetik tipografi sanatının kullanıldığı reklamlarda kelimelerin ekrana düştüğü anda eş zamanlı olarak seslendirildiğinde vurgu elde edildiği görülmüştür. Hareketli yazıların ekrana sistematik ya da farklı yönlerden gelişigüzel düşmesi, reklamdaki dikkat çekiciliği arttırmaktadır.

Logo	Yazı Rengi	Yazı Hareketleri	Yazı Tipi	Ses	Kullanılan Ögeler	Reklam Süresi
	Beyaz	Rastgele akış	Regular ve küçük harfler	Klasik Türk annesi ses tonu	Tabak	49 sn.
	Siyah-Beyaz	Birbirini takip eden akış	Bold ve büyük harfler	Dominant erkek ses tonu	Gazete Kúpürleri	42 sn.

Tablo.2: Profilo ve Milliyet Gazetesi'nin teknik açıdan gösterimi

Profilo Anneler Günü reklamı firmanın kurumsal rengi ve teknolojik çağrışım uyandırdığı için, zeminde mavi rengi kullanmıştır. Kullanılan ses tonu da temaya uygun olarak Türk Anne'sidir Milliyet Gazetesi, kuruluş yıldönümüne dair 62 yıldır objektif, başarılı ve kararlı yayınlarının olduğuna dair siyah-beyaz renk kullanımını tercih etmiştir. Ayrıca firma, reklam filminde kullandığı dominant ses tonuyla kararlılık mesajını verebilmektedir. Tablo 2'de yer alan verilere göre sonuç olarak kinetik tipografi sanatının Türkiye'de reklam filmlerine dahil oluşu dikkat çekiciliği ve kelimelerin doğru seslendirilmesi ile birlikte çeşitli firmalar tarafından farklı görsel ve ses destekli tasarım olarak tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Öneriler

Kinetik tipografi sanatının Türkiye'deki reklamlarda kullanımları 2011-2012 yıllarına ait arşivlerden araştırılarak o döneme ait teknoloji ve imkanlar doğrultusunda üretilmiş olan Profilo Anneler Günü reklamı ve Milliyet Gazetesi 62. kuruluş yıldönümüne özel tasarlanan reklamlar incelenmiştir. Günümüz kinetik tipografi ve grafik tasarım teknolojileri yeni imkanlar ışığında birbirinden yaratıcı ve bilinçlendirici reklamlar üretilmiştir. İncelenen reklamlara karşılık günümüze uygun olarak Yataş Firması'nın "Yataş Bedding Reklam Filmi" tek başına grafik tasarım ve kinetik tipografi yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi önerilir. Önerilen reklamda, "Yatak alırken tam aradığım şeyler" sloganıyla yola çıkan Ali Taran imzalı Seda Bakan, Selçuk Yöntem ve futbol yorumcusu Metin Tekin'in kamera karşısına geçtiği filmlerde doğru yatak seçiminin önemi vurgulanıyor. Seda Bakan sağlıklı bir hamilelik için doğru yatakta uyumanın gerekliliğinin anlatırken, Metin Tekin doğru yatak seçiminin sporcu kondisyonu üzerinde etkisini hatırlatıyor, Selçuk Yöntem ise bel ve sırt ağrılarından uzak durmak için doğru yatakta uyuması gerektiğini vurguluyor.

Kaynaklar

Sarıkavak, Namık K. (2014). Çağdaş Tipografinin Temelleri. Seçkin Yayınevi, Ankara

Harris, A. (2017). Görsel Tipografi Sözlüğü. Literatür Yayınları, İstanbul

Becer, E. (2015). İletişim ve Grafik Tasarım. Dost Kitabevi, Ankara

Hasip Pektaş, (1987)“Reklam Nedir? İşlevi ve Etkileri Nelerdir?”, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Samsun, s. 221-230.

APA style. (2015). Erişim adresi: <http://www.apastyle.org/>

APA style blog. (2015). Erişim adresi: <http://blog.apastyle.org/apastyle/>

Danışmanlık, S. İ. (2016, October 14). Size Milliyet Yeter. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=R7ldyvXi7CE>

Karaca, M. E. (2010, April 04). Reklam Nedir? Retrieved from <https://reklam.com.tr/blog/reklam-nedir>

KATEGORİLER. (n.d.). Retrieved from <http://markalartarihi.blogcu.com/milliyet-in-kurulus-hikayesi-tarihcesi/8135008>

Pembecioğlu, Y. (2017, September 25). O Tabak Bitecek - Profilo • Bigumigu. Retrieved from <https://bigumigu.com/haber/o-tabak-bitecek-profilo/>

Profilo Ev Aletleri: Kaliteli ürünler. (n.d.). Retrieved from https://www.profilo.com/profilo-dunyasi/kurumsal/neden-profilo/neden_profilo_detay/kaliteli-urunler

Tarihçemiz. (n.d.). Retrieved from <https://www.profilo.com/profilo-dunyasi/kurumsal/tarihcemiz>

Duras'ın Mavi “Gözler Siyah Saçlar” Adlı Romanında Renk Anlatımları

Doç. Dr. Sadık Türkoğlu

Atatürk Üniversitesi, sadik.turkoglu@atauni.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, Fransız Yazınının en önemli romancılarından biri olan Marguerite Duras'ın Mavi Gözler Siyah Saçlar adlı romanında geçen renk anlatımları dil öğretimi açısından irdelenecektir. Çalışmanın kapsamı söz konusu roman metniyle sınırlıdır. Roman metinlerinin dil öğretiminde kullanılabileceği her zaman dile getirilmektedir. Renk ifadeleri metin içerisinde çeşitli biçimleriyle ve değişik anlamlarıyla yer almaktadır. Kısa öyküler, romanlar, şiirler ve tiyatro gibi alanlarda üretilmiş metinlerle yapılan sözcük öğretimi daha kalıcı olmaktadır. Sözcük olarak sıfatların öğretiminde renk sıfatlarının veya diğer sıfatların yoğunlukla kullanıldığı eserler öğrenenlere bolca örnekler sağlayacak kaynaklardır. Çalışmanın verileri bütüncü olarak seçilen söz konusu romandan elde edilmektedir. Veri analizlerinde yöntem olarak anlambilimsel araçlar kullanılarak betimsel ve sistematik analiz yaklaşımı ile birlikte yorumlama tekniği kullanılmıştır. Romanda geçen renk anlatımları aynı renklerin yinelenmesine dayalıdır. Çünkü mavi ve siyah renk romanda yer alan iki baş kişiden birinin adıdır. Renkler genel olarak kişileri, onların giysilerini ve mekanları tanımlamaktadır. Romanda en çok sırasıyla siyah, mavi, beyaz ve sarı renk geçmektedir. Mavi erkeğin gözlerini, siyah saçlarını ve beyaz ise giysilerini nitelemektedir. Mavi aynı zamanda kadının beline taktığı eşarbi ve sık sık yüzüne kapattığı ipek kuşağı nitelemektedir. Sarı ise odayı aydınlatan ışığın rengidir. Romanda sadece iki kişi vardır. Kişiler bu şekilde renklerle tanımlanırlar. Çünkü onları tanımlayan başka isimleri yoktur.

Anahtar Kelimeler: Yeni Roman, renk, anlam, anlatım, eğitim, öğrenen.

Abstract

In this study, the color expressions in the novel named Blue Eyes Black Hair of Marguerite Duras who is one of the most important novelists of French literature will be examined in terms of language teaching. The scope of the study is limited to the novel text in question. It is always mentioned that novel texts can be used in language teaching. Color expressions are included in the text in various forms and with different meanings. Vocabulary teaching with the texts produced in genre such as short stories, novels, poems and theater is more permanent. The works in which color adjectives or other adjectives are used densely in teaching of adjectives as a word are the sources that will provide plenty of examples to learners. The data of the study is obtained from the mentioned novel. In the data analysis, descriptive and systematic analysis approach and interpretation technique were used by using semantic tools as a method. Color expressions in the novel are based on the repetition of the same colors. Because blue and black color is the name of one of the two main people in the novel. The colors generally describe people, their clothes and places. In the novel black, blue, white and yellow color are mentioned principally. Blue characterizes the man's eyes, black characterizes hair, and white characterizes their clothes. Blue also describes the scarf which the woman wears on her waist and a silk belt with which she often covers her face. Yellow is the color of the light that illuminates the room. There are only two people in the novel. People are identified by colors in this way. Because they have no other names that define them.

Key Words: New Novel, color, meaning, expression, education, learner.

Giriş

Yazınsal metinlerin dil öğretiminde kullanılabileceği hep dile getirilmektedir. Romanlarda kullanılan dilin konuşma dilinden çok yazı diline daha yakın olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Renk ifadeleri edebi metin içerisinde hem düz anlamları hem de yan anlamları olmak üzere değişik anlamlarıyla yer almaktadır. Bu tür metinlerden hareketle sözcük öğretimi yabancı dil öğretiminin temel konularından biridir. Renk sözcüklerinin öğretiminde değişik yöntemler kullanılabilmektedir. Sınıf içi çalışmalarda mevcut nesnel sıfat tamlaması yapılarak kullanılır. Örneğin: siyah silgi, yeşil çanta, ela göz, kırmızı kalem, beyaz kâğıt, kırmızı bayrak gibi nesnel kullanılır. Bahar mevsimi yeşil ile ifade edilirken kar beyaz ile nitelenir. Gece, karanlık siyah renkle anlatılır. Ancak sınıf içi çalışmalarda verilen örnekler her zaman sade ve bilinen örneklerdir. Bu türden çalışmaların sonucunda öğrenci yeterli derecede örnek çalışması yapmadığı için eğitiminin sonrasında unutulup gitmekte ya da kullanımda eksiklikleri olmaktadır. Ama bu türden roman metinlerinin okunması ve aynı zamanda yabancı dil öğretiminde roman şiir ve tiyatro gibi yazınsal metinler ile yapılan çalışmalar sayesinde öğrenen renk ifadelerini her yönüyle öğrenme ve gerçek hayatta kullanma fırsatı bulacaktır.

Yazınsal dilde niteleme başat bir rol oynar. Niteleme yapan en önemli sözcükler yazın dilinde renk sıfatlarıdır. “Renk nitelemeleri anlamlı veya anlamsız olurlar. Gerçekten de “kara düşünceler” veya “hayatı toz pembe görmek”

gibi deyimlerde kullanılan deyimsel eğretilmelerin bunu kanıtladığı” (Cohen,1966:121) gibi bütün dilsel biçimleriyle şiirlerde, romanlarda ve diğer her türden metinde yer almaktadırlar. Ancak romancılar tarafından en çok yeğlenen biçim bir romanda kişileri ve mekânları tanımlamak için kullanılan sıfat biçimidir. Yani renk ifadelerinin isim ve fiil biçimleri daha az tercih edilmektedir. Yazınsal metinleri renklendirmek onların ayrıcalıklı görevleridir. Yazınsal metinlerde bir taraftan düz anlamlarıyla yer alırken diğer taraftan yan anlamlarıyla çok ilginç eğretilmeler kurulmasına neden olurlar. Her yazarın bir renk evreni vardır. Az ya da çok, bilinçli ya da bilinçsiz renk anlatımlarını kullanırlar. Metin çalışmalarıyla yapılan çeşitli etkinlikler sözcük öğretimini etkili ve kalıcı bir hale getirmektedir. Kısa öyküler, romanlar, şiirler ve tiyatro gibi alanlarda üretilmiş metinlerle yapılan sözcük öğretimi daha kalıcı olmaktadır. Sözcük olarak sıfatların öğretiminde renk sıfatlarının veya diğer sıfatların yoğunlukla kullanıldığı eserler öğrenenlere bolca örnekler sağlayacak kaynaklardır. Günday’ın (2007:2) dediği gibi “Edebi metinler, anadili ve edebiyat öğretiminin en temel öğeleridir.” Aynı zamanda yabancı dil öğretiminde de edebi metinler sözcük, yapı ve anlam alanlarıyla dilbilimsel boyutta öğrenmeyi önemli kılar.

Aynı şekilde yine Genç “Yazın eğitiminin özellikle anlama edinimini gerçekleştirmeyi hedef aldığını ve bunun sağlanabilmesinin önkoşulunun da tamamen metnin okunması, onun yeniden üretilmesi ve anlamlandırılmasından geçtiğine” vurgu yapmaktadır. Duras’ın Mavi Gözler Siyah Saçlar adlı romanında renk sıfatlarının oldukça yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Yoğun olarak kullanılmasının yanında bir sistem içinde belirli renk sıfatları kullanılmaktadır. Romanda biri erkek, diğeri kadın iki kişi bulunmaktadır. Erkek sürekli mavi gözler ve siyah saçları ile kadın ise bir yandan erkekle aynı özellikleri taşıırken diğer yandan giysilerinin rengiyle tanımlanmaktadır. Kadın teni beyaz, saçları siyah, beyaz bir şort giymiş, beline siyah ipekten bir eşarp bağlamış ve saçlarındaki bant koyu mavi görünmeyen gözleriyle aynı tondadır. Renk anlatımları romanın isminden itibaren başlamaktadır. Renkler erkek kişiyi tanımlarken sık sık yinelenmektedir. Romanın adı renk anlatımlarıyla yapılmış bir “metafordur.” (Fontanier, 1977:99) Bu şekilde üstü kapalı olarak erkek kişinin yerine geçmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı yirminci yüzyıl romancılarından Margurete Duras’ın Mavi Gözler Siyah Saçlar adlı romanında geçen renk anlatımlarını dil öğretimi açısından irdelemektir. Romanın başlığından itibaren renk anlatımlarının kullanıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Fransızca öğrenen birey böyle bir romanı okuma fırsatı bulduğunda burada renk anlatımlarının nelere, hangi anlamlara gönderme yaptığını bulma imkanına kavuşur. Çünkü bu romanda renk anlatımlarının çeşitli biçimleriyle kullanıldığını, farklı anlamlar içerdiğini fark ederek ileri düzeyde dil öğrenme becerisini geliştirir. Kimi yazarlar bunlara kendilerince çeşitli biçimlerde bir takım anlamlar yüklerken kimileri de sıradan varlıkları nitelemek için kullanırlar. Buna bağlı olarak, edebi eserlerde renklerin kullanıldığının ve aynı zamanda anlamlarının olduğunun da farkına varıldıktan sonra onların okuyucuda bir estetik duygu uyandırdığı, çoğu zaman belirli bir oranda okurun edebi zevkine uygun düştüğü, yine okuyucu üzerinde heyecan uyandırdığı söylenebilir. Böylece okuma ve anlama etkinliği öğrenenin yabancı dilinin gelişmesine büyük oranda katkıda bulunur. Edebi metinlerin okunmasıyla Genç’in (2012:25) dediği gibi burada “ilk amacın dilin etkili ve doğru kullanılmasını sağlamaya dönük olmasıdır.” Duras XX. Yüzyılın ikinci yarısında gelişen Yeni Roman veya Post Modern roman akımına bağlı olarak yazınsal ürünlerini vermiş bir yazardır. Söz konusu romanda klasik romanın tersine kişiler birer karakter değildir. Buldukları mekanlar ile birlikte uzun uzadıya tanımlanmazlar ve tasvir edilmezler.

Yöntem

Verilerin analizlerinde yöntem olarak hem anlambilimsel araçlar hem de betimsel ve sistematik analiz yaklaşımı ile birlikte yorumlama tekniği kullanılacaktır. Renk anlatımlarının göstergebilimsel olarak hangi anlamlara gönderme yaptıkları saptanırken “yan anlam ve düz anlam” (Greimas, 1979:397) ölçütleri bağlamlara göre yol gösterici olacaktır. Daha önce tarafımızca yapılan “Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dili” adlı çalışma (bak. Türkoğlu, 2001) renk anlatımlarının bağlamlara göre anlamlarını ortaya koymuştu. Buna göre örneğin yeşil doğadır. Mavi gökyüzü ve suyun rengidir. Şiirde renk anlatımlarıyla oluşturulmuş eğretilmeler yoğun olarak bulunurken romanda daha az bulunur. Renk sıfatları bağlamlara göre yoğunlukla düz anlamlarıyla ortaya çıkarlar. Düz anlam bilimsel dilde ve dilin normal kullanımında daha çok yer alırken yan anlam yazınsal, özellikle de şiirsel metinlerdeki eğretilmelerde ortaya çıkar. Yazınsal yapıtlarda, özellikle şiirde eğretilme en vazgeçilmez unsurdur. Eğretilme her sözcükle yapılabildiği gibi renk sözcükleri ile de daha fazla yapılabilmektedir. Sözcük içinde bulunduğu metindeki bağlama göre bir anlamlar bütününe sahip olur. Düz anlam herkesin her zaman anlayabildiği ve kullanabildiği, sürekli, değişmeyen, betimleyici ve uygulanabilir anlamlar bütünüdür. (Priore, 1971:96) Buna göre yan anlam ise sürekli olmayan, sözcüğün bulunduğu bağlama, duruma, dili kullananlara ve onların bilgi ve inanç evrenlerine göre değişebilen anlamlardır. Yan anlamlar “şiir dilinde yoğun olarak kendini gösterirken düzyazıda, romanlarda daha az ortaya çıkmaktadır.” (Cohen, 1966:139)

Siyah ve beyaz, bu iki renk aslında renk olmayan renkler olarak görülmektedir. Renkten çok bir nesne gibi görülerek çok fazla yeğlenirler. Sonra en çok kullanılan renkler kırmızı, mavi ve yeşildir. Yazarlara göre sıralamaları değişmektedir. Siyah kötülüğün rengidir. Beyaz onun tersine iyiliğin simgesidir. Kırmızı olumlu,

olumsuz ve genel olmak üzere geniş bir kullanım alanına sahiptir. Kana, ateşe, şiddete ve aşka gönderme yapmaktadır. Çalışma boyunca hangi rengin hangi anlamlarıyla ortaya çıktığı buldukları bağlamlara bağlı olarak saptanmaktadır. Romanda renkler, mümkün olduğu kadar geçtiği bütün bağlamlar dikkate alınarak bütüncül bir şekilde anlamsal boyutuyla incelenmektedir.

Bulgular

Çalışmanın bulguları bütüncü olarak seçilen romanda geçen renk anlatımlarıdır. Söz konusu roman başlığından itibaren aynı renk biçimlerinin yinelenmesi ile örülü renk anlatımları üzerine kuruludur. Romanın başkışisi mavi gözleri ve siyah saçları ile tanımlanmaktadır. Bu onun ismidir. Bulgular romanın titiz bir şekilde taranmasıyla elde edilen renk anlatımlarının geçtiği bağlamlardan oluşmaktadır. Yetmiş dört kez siyah, elli bir kez mavi, kırk altı kez beyaz, on dokuz kez sarı ve çok az sayıda kırmızı ile oluşmuş nitelemeler yer almaktadır. Veriler bu anlatımların geçtiği bağlamlardan elde edilmektedir. Romanda kadın ve erkek olmak üzere sadece iki kişi vardır. Bunlar ya renklerle tanımlanmakta ya da kadın ve erkek olarak anılmaktadır. Belirli bir isimleri yoktur. Bu biçimiyle roman tam olarak yeni romanın temel özelliğini yansıtmaktadır. Kişiler kadın ve erkek ifadesine indirgenmişlerdir. Aslında kadın kadın değil, erkek de erkek değildir. Birbirlerinin rollerini çalmışlardır. Birbirlerine karşı tahakkümleri ve herhangi bir bağları bulunmamaktadır.

Kişileri Tanımlayan Renkler

Duras'ın söz konusu romanda en çok kullandığı renk siyahtır. Sonra sırayı beyaz renk almaktadır. Siyahın en önemli görevi niteleme sıfatı olarak erkek imgesini nitelemeye yaramasıdır. Romandaki erkek on dokuz kez mavi gözlerle birlikte siyah saçlar sıfat tamlamasıyla tanımlanmaktadır. Diğer kişi kadın da erkekle aynı özellikleri göstermesine rağmen en çok beyaz sıfatıyla anılmaktadır. Mavi gözler siyah saçlar iki renk sıfatının niteleme olarak kullanıldığı bir eğretilime olarak romanın iki kişisinden birine, erkeğe gönderme yapmaktadır. Nitelemenin nasıl bir romanın başlığı olabileceğini görmek açısından oldukça ilgi çekicidir. Bunun örneklerini hem Türk edebiyatında hem de Fransız edebiyatında görmek mümkündür. Orhan Pamuk'un *Benim Adım Kırmızı*, *Kara Kitap* ve *Beyaz Ev* gibi romanları ve Stendhal'in *Kırmızı ve Siyah* adlı romanı en ilginç örneklerdir. Öğrenen veya bir okur bu roman başlıklarına baktığı zaman nitelemenin sadece dilbilgisinde bir konu olmadığını aynı zamanda şiir, roman ve tiyatro gibi yazınsal türlerdeki ürünlerde bir estetik ve bir özellik olduğunu fark etmelidir. Duras'ın *Mavi Gözler Siyah Saçlar* adlı romanının hemen başlangıcında kadın kişi renklerle şu şekilde tanımlanmaktadır: "Kadın genç bir kadın. Ayağında beyaz tenis ayakkabıları var. Boyunun uzunluğu, bedeninin esnekliği, yaz mevsimi çok güneşli geçtiği halde teninin bembeyaz kaldığı, saçlarının siyahlığı seçilebiliyor. Yüzünü görebilmek için ışığın arkadan gelmesi gerekirdi, denize bakan pencerelerden birinden görülebilirdi yüzü. Kadın beyaz bir şort giymiş. Beline siyah ipekten bir eşarp bağlamış gelişigüzel. Saçlarındaki koyu mavi bant, görülmeyen gözlerinin mavisine aynı tonda olsa gerek." (Duras, 2001:10) Renk sıfatlarının bir paragraf içinde bir roman kişisini nasıl tanımladığını burada görmek mümkündür. Genellikle siyah, beyaz ve mavi rengin kullanıldığı görülmektedir. Beyaz tenis ayakkabıları, teninin bembeyaz kalışı, saçlarının siyahlığı, beyaz bir şort, siyah ipekten bir eşarp, koyu mavi bant ve gözlerinin mavisine ile tam uyum içinde hem giysiler hem saçlar hem de gözler renklerle betimlenmektedir. Üç kez siyah, iki kez beyaz ve iki kez mavi geçmektedir. Siyah ve beyaz rengin iki kez isim biçimleriyle yer aldığı gözden kaçmamalıdır. Hemen arkasından romandaki erkek kişinin kadına benzer tarzda şu şekilde tanımlandığına tanık olunur: "Mavi gözlü, saçları siyah bir yabancı delikanlı. Yabancı delikanlı genç kadının yanına gider. Erkek de kadın gibi gençtir. O da kadın gibi uzun boyludur, beyazlar içindedir, kadın gibi. Erkek durur. Aradığı kişi, kadındır. Dışarıdan yansıyan ışıktaki, gözlerinin mavisine insanı korkutur. Kadına yaklaştığında, erkeğin onu bulmaktan ötürü sevinçle dolduğu ve yine kaybetmenin karamsarlığını taşıdığı fark edilir. Teni aşıkların teninin beyazlığındadır. Saçlarıysa, siyah. Ağlar." (Duras, 2001:11) Alıntılarda görüldüğü gibi kadın da erkek de siyah, mavi ve beyaz olmak üzere aynı renklerle tanımlanmaktadır. Bu romanda metnin örüntüsünü çözmek için renk sıfatlarının niteleme ve isim olarak görevlerini ayırt edebilmek gerekir. Okuyucu/öğrenen bu durumu göz önüne alarak metni okumasını gerçekleştirmelidir. Böylece metni anlaması kolaylaşacaktır. Beyaz ten ve teninin beyazlığı arasındaki fark görüldüğü gibi sıfat/isim ayrımındaki farktır.

Roman yazarları şairler gibi çoğunlukla renk anlatımlarına başvururlar. Roman boyunca erkek kişinin adı ya erkek olarak ya da mavi gözlü, siyah saçlı yabancı olarak anılmaktadır. Kişilerin belirli bir isimleri yoktur. Kişiler kadın ve erkek adlarına indirgenmiştir. Burada erkek çoğunlukla mavi gözleri ve siyah saçları ile tanımlanmaktadır. Zaman zaman siyah kişi adıyla siyah ile yapılan başka nitelemeler bir birine karışmaktadır. Okur bu ayrımı yapmak için dikkat göstermek zorundadır. Renk adı ile kişi adı özdeşleşmiştir. Aynı kurgu Orhan Pamuk'un *Benim Adım Kırmızı* romanında da görülmektedir. Orada renk kara ile roman kişisi Kara çok anıldığı için birbirine karışmaktadır. Okur ikisini birbirinden ayırmak için dikkat göstermek zorundadır. Duras'ta renkler kişileri, özellikle erkek kişisini tanımlarken sık sık tekrarlanmaktadır. Erkek daima mavi gözlü siyah saçlı ve beyaz tenlidir. Elleri de beyazdır. Erkek bir anlamda erkekliğinden uzaklaştırılarak kadına yaklaştırılmaktadır. Yukarıda verilen alıntıda olduğu gibi kadına özellikle benzetilerek kadın gibi ifadeleri sıklıkla kullanılmaktadır. Roman boyunca erkek kadınlaştırılmakta, etkisizleştirilmekte kadın üzerindeki tahakkümü yok edilmektedir. Erkek, erkek olmaktan uzak özelliklerle donatılmıştır. Aslında bu özellikler bir kadını daha da ötesinde bir eşcinseli

çağrıştırılmaktadır. Yazar erkeğin eşcinsel olduğunu, eşcinsel sözcüğünü kullanmadan adeta haykırmaktadır. Erkek sürekli ağlamaktadır. Beyaz tenlidir, çok güzeldir böylece görünümüyle de erkek olmaktan uzaktır. Kadınla sahilde karşılaşmıştır. Birlikte yaşamaktadırlar ve kadın ona yakınlık duymaktadır. Ama erkek asla ona sahip olamamaktadır.

Yeni romanda kişiler önemlerini kaybederek şeyleşmektedirler/nesneleşmektedirler. Bu romanda olduğu gibi çok az sayıda kişi sahnede yer almaktadır. Kişiler etkilerini ve kişiliklerini kaybederek sunulmaktadır. Buna karşılık nesnelere öncelenmektedir. Mavi Gözler Siyah Saçlar'da Duras kişileri ve eylemlerini dolaylı olarak takdim etmektedir. Kısıtlı sayıdaki bu kişilerin belirli bir eylemleri yoktur. Buna karşılık doğayı, çevreyi ve mekanı doğrudan yine renklere yer vererek betimlemektedir: "Terastadır. Ay batmıştır. Gökyüzünde tek bulut yoktur, sanki mavidir. Sular çekilmiştir, kumsal, kanalın dalgakıranlarının oldukça ötesine kadar ortaya çıkmıştır, terk edilmiş engin bölge olmuştur..." (Duras, 2001:53) Gökyüzü yine mavidir. Roman boyunca rüzgarın sesi duyulur. Güneş göz önündedir, doğanın, ağaçların, güzellikleri sergilenir. Doğal öğelerin ön plana çıkmasıyla kişiler önemlerini ve değerlerini kaybederler. Ne isimleri, ne yaşları, ne memleketleri, ne sosyal statülerinden söz edilir. Kişiler renklere indirgenmiştir. Kimlikleri yoktur. Kişilerin fizik ve moral portreleri klasik romandaki kişilerde olduğu gibi anlatımın merkezinde yer almaz. En azından çok belirgin detaylarla yer almaz. Erkek mavi gözler siyah saçlar olarak anılırken kadın da kimi zaman giysilerinin rengiyle veya kadın olarak anılmaktadır. Kadını giysileriyle tanımlamaya özen gösterilmektedir. Çünkü giysi kadınla özdeşleşmiştir.

Mavi gözler siyah saçlar ve beyaz ten erkeği tanımlamaya yetmektedir. Bu noktada renklerin kullanımı yeni romanda Duras'ta ön plana çıkmaktadır. Kişiler renklerle betimlenmektedir. Gözleri mavi, saçları siyah ve beyaz teniyle çok güzel veya yakışıklı olması önem arz etmemektedir. Çünkü erkek bu tanımlamayla ve başka renklerin kullanılmadığı anlatımlarla bir eşcinseldir. Kadının istekleri karşısında pasiftir ve sürekli ağlamaktadır. Ağlamak fiili sık sık erkeğin yaptığı eylemlerden biridir. Bu da pasifliğin en önemli göstergesidir. Erkek de genç kadın gibi uzun boylu beyazlar içinde, gözleri mavi, ama insanı korkutan bir mavi, teni beyaz, saçları siyahtır. Ağlamaktadır. Duras erkeği sürekli ağlatmaktadır. Sanki kasıtlı olarak erkeği sürekli ağlatmakta ve pasif kılmaktadır. Erkek kadına bakarak birbirlerine benzediklerini düşünür. Kadına bu düşüncesini söyler. Kadın da erkek gibi aynı boyda olduklarını, aynı mavi gözlere ve siyah saçlara sahip olduklarını düşünür. Erkek makyajlıdır, gözlerini boyar ve dans eder. Bazen kadının mavi bandını ve siyah ipek eşarabını takar. Kişilerin tasviri yeni romandaki gibi uzun uzadıya değil de sadece renkleriyle, giysilerinin renkleriyle nesnelere doğal özellikleriyle yapılmaktadır. Romanda olaylar birbirinden kopuktur. Sistematiğe bir olay anlatımı söz konusu değildir. Anlatımın başıyla sonu bir bütünlük içinde bulunmaz. Olaylarla ilgili mantıklı bir düğüm söz konusu değildir. Kişilerin geçmişleri yoktur. Renkleriyle ön plana çıkmışlardır. Erkek kadının hayat hikâyeleri olsa bile birden bire başlar hayatlarının bir yerinden, nerede bittiği belirli değildir. Okuyucunun zamansal ve uzamsal bir düzeni araması boşunadır. Metin içinde bir tutarlılık yoktur. Okuyucu romansal kurguyu anlamakta zorlanmaktadır. Kişilerin annesinden babasından öz yaşamından izler bulmak zordur. Kadın kişisinin erkeği bir imge olarak yok olmuş bir çerçeveye oturttuğu/dönüştürdüğü görülmektedir. Bu erkek kişi kadının erkek aşkı olmanın ötesinde eril tahakkümün sıfır derecesinde bulunmaktadır. Başka bir işlevi yoktur.

Bu sevgisiz sevgili rolündeki kişinin uzun uzadıya betimlemesi yapılmaz. O kadın için sadece bir imge rolündedir. Böyle bir imgeyi yaratırken ona sadece bayan kişisi olarak "o" belirsiz biçimini verir. Aynı zamanda yazar kendisi de bir kadın olmasına rağmen bunu yaparken renkleri, ışığı ve siyah ipeği kullanarak nesnelere öncelik vermiş olmaya vurgu yapmış gibi olmaktadır. Böylece aslında kişiler de nesnelere içinde nesneleşmiş / şeyleşmişlerdir. Kişilerin adları yerine bir eğretilme ile gözlere ve saçlara dikkati çekerek onları renklerle adlandırarak konumlandırmaktadır.

Giysileri Tanımlayan Renkler

Kişilerden sonra siyah ve beyaz kadının giysilerini nitelemektedir. Erkek de zaman zaman beyazlar içindedir, beyaz gömlek giyer. Kadın sık sık giysileriyle birlikte anlatılmaktadır: "Kadın gençtir. Ayağında beyaz tenis ayakkabıları vardır. Belinde, gelişigüzel bağlanmış siyah bir eşarp. Siyah saçlarında, mavi gözbebeklerinin inanılmaz mavisine aynı tonda, koyu mavi bir bant. Beyaz bir şort giymiş." (Duras, 2001:34) Beyaz burada olduğu gibi kadının hem tenis ayakkabılarını hem de şortunu nitelemektedir. Beyaz aynı zamanda her iki kişinin de tenlerini tekrar tekrar nitelemektedir. Bu nitelemeler tekrar edilmektedir. Kadın erkekle aynı renk özellikleriyle tanımlanırken ipekten siyah bir örtü ya da eşarp sürekli siyah renkle birlikte anılmaktadır: "Erkeğin arzuladığı aşıkların göz ve saç rengine sahiptir kadın, bu tür siyah saçlarla birlikte görülen bu mavi gözler. Ve güneşin etkilemediği bu ten beyazlığı. Yer yer çiller vardır, ama açık renk, ışıktan renkleri solmuş çiller. Kendisini varlığından kurtaran bir derin uykusu da vardır kadının. Siyah ipeğin altından beliren yüz çizgileri çok güzeldir." (Duras, 2001:36) Arzulanan kadın aşkın göz ve saç rengi erkeğinkiyle aynıdır romanda. Siyah ipek kadına sürekli eşlik eden bir giysidir. Genelde geceleri gözlerini ışıktan korumak için, erkek ile birlikte kaldığı odada ise avizeden

düşüp beyaz çarşaflardan yansıyan sarı ışıktan korunmak içindir. Aynı zamanda erkekte yüzünü gizlemek için kullandığı giysi yine siyah ipekte bir eşarptır.

Erkek siyah ipeğin ne işe yaradığını sorar merak ederek. Kadın siyah ipeğin siyah torba gibi idam hükümlülerinin kafalarına geçirmeye yaradığını söyler. Burada kadın kendisini bir idam mahkumu gibi hissettirmeye çalışmaktadır. Siyah ipek tam otuz sekiz kez kadın ile birlikte bağlamlarda yer almaktadır. Siyah ya erkeğin saçlarının rengi olmakta ya da siyah ipeğin rengi olarak sürekli yinelenmektedir. İlk buluşmada erkek de merak eder siyah ipeği. Ama sormak istemez, soracağını biliyormuş gibi kadın bu şekilde yanıt verir. Kadın uyurken onun eşyalarını izler. Duvara dayanmış beyaz tenis ayakkabılarını, beyaz pamuklu giysilerini ve koyu mavi bandını. Kadın kimi zaman siyahlar kimi zaman da beyazlar giymektedir. Kadının giysileri ve saçları ile birlikte, beline bağladığı eşarp siyahtır. Kadının saçlarındaki bant koyu mavi, görülmeyen gözlerinin mavisıyla aynı tonda olduğu söylenmektedir. Şortu teni gibi beyazdır. Vücudun uzuvlarının rengiyle giysilerin rengi arasında benzerlik kurulmaktadır. Kadın giysilerinin rengiyle betimlenirken erkeğin giysilerinin renkleri hakkında bilgi verilmemektedir. Beyaz hem erkeğin hem de kadının teninin rengidir. Beyaz yine zaman zaman gündeme gelen çarşafların rengidir: “Gece, söylenen saatte oradadır kadın, çıplak bedeni beyaz çarşafların üzerine yerleşmiş, lambanın ışığında. Ölü taklidi yapar kadın, yüzü siyah ipeğin altında yok olmuştur. Kötü günlerde böyle düşünür erkek.” (Duras, 2001:47, 48) Siyah rengin burada hareketsiz, durağan, donuk tipleri simgelemesi anlamsal özelliklerine uymaktadır. Kadın ve erkeğin karamsar, sürekli ağlayan, mutsuz bir karaktere sahip olduklarına gönderme yapmaktadır. Duras’ın romanında belli, başlı bir olay yoktur. Böyle olunca tüm anlatımlar bir kadın ve bir erkeğin bir oda içerisindeki günlük hayatta birbirlerine karşı göstermiş oldukları davranışları kapsamaktadır. Bir oda tiyatrosu gibi veya uyumsuz tiyatrodaki oyunlara benzer bir şekilde durağan bir konuyu işlemektedir. Roman içinde bir oyunun oynanması söz konusudur.

Kadın ve erkeğin kapalı bir mekanda sergiledikleri davranışları etrafında bir tür cinsiyet eşitliğine vurgu yapılmaktadır. Aynı evde yaşarlar ama asla karı koca olamazlar, olamadıkları için de ağlarlar. Böyle bir ortamın, böyle bir aşk öyküsünün betimlenmesine siyah rengin çok uygun geldiği söylenebilir. Çünkü siyah mutsuzluğun, karamsarlığın rengidir. Burada kadın ve erkeğin yaşadığı ortam ve betimlenmelerinde siyah rengin fazlalığı dikkat çekicidir. Duras roman hakkında kendi ifadesinde “Bu bana yazmam için verilen en ürpertici ve en büyük bir aşkın hikayesidir. Bunu biliyorum. Romanlarda adlandırılmayan, böyle bir şeyi yaşamış olsalar bile onlar tarafından da adlandırılmayan, dile getirilmeyen bir aşk söz konusudur. Henüz ritüellerini, geleneklerini ve dilini kaybetmemiş bir duygunun hikayesi. Kayıp bir aşk söz konusudur. Kayıp bir nesne gibi kaybolmuş. Kitabı okuyun. Her halükarda bir ilke olarak onu okuyun. Ne benim sizden ne sizin benden kaybedeceğimiz bir şeyimiz yok. Her şeyi okuyun. Sizin için belirlediğim bütün mesafeleri, hikayeyi çevreleyen ve onu sakinleştiren ve size onları baştan sona geçme zamanı veren sahne boşluklarını, mesafelerini. Okumaya devam edin, birden bire hikayenin kendisini baştan sona gözünüzde canlandırıcaksınız gülüşleri, can çekişmeleri, çölleri.” (Basından) Buradaki hikaye karşı cinse yoğun ilgi duyan yazar bir kadını eşcinsel genç bir adama bağlayan, insanı yiyip bitiren imkansız bir tutkunun hikayesi olarak görülmektedir. Kadının sürekli arzulanmasına rağmen erkek tarafından reddedildiği yinelemelerle vurgulanır. Çözülmesi imkansız bir durum içinde ümitsizliğe düşülmektedir. Böylesine bir ümitsizliği işleyen bir öyküde siyah rengin yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Siyah çoğu kültürlerde bir matem rengidir. Siyah ipek eşarp adeta bu matemin ve karamsarlığın simgesi olarak romanda sürekli tekrar edilmektedir. Siyah ipek kimi zaman sarı ışığın altında yüzünden kaymış olsa da yeniden yüze kapatılan bir araç, bir nesne veya bir kişi olarak ortaya çıkmaktadır.

Mekânların Renkleri

Romanda mekan başlangıçta deniz kenarındaki bir otelin odasıdır. Daha sonra genellikle bir evin sade ve gösterişsiz bir odasıdır. Dışarıda sahil vardır. Eğlence sesleri ve insanların gelip geçtikleri duyulur. Rüzgarın ve dalgaların sesine göre havanın durumu içeriden hissedilir. Zaman zaman dış dünyadan kısa betimlemeler yapılır ancak kadın ve erkek genellikle sarı ışığın aydınlattığı bu kapalı odanın içindedirler. Mevsim yaz mevsimidir. Öykü bir tiyatro oyunu gibi başlar. “Hikayenin çekirdeği bir yaz akşamı olacaktır der erkek oyuncu” (Duras, 2001:9) cümlesi hikayenin zamanına dair tek işaretir ve romanın ilk cümlesidir. Mekanın rengi ikinci cümle ile göndermeli bir renk olarak günbatımının kızıl karanlığı ile betimlenir: “Ufacık bir esinti bile yok Roches Oteli’nin büyük salonu, kapıları ve pencereleri açılmış, günbatımının kızıl karanlığıyla parkın alacakaranlığı arasında, kentin önüne sere serpe yayılmış bile.” (Duras, 2001:9) Bu mekan kadınla erkeğin ilk karşılaştıkları yerdir. Maun rengi oteldeki büyük salonun sahnesini oluşturan mobilyaların rengidir. Sahne, diyecektir erkek oyuncu. Sahne bir kabul salonuna benzeyecektir; mobilyalar rahat, çok lüks, koyu maundan, sade İngiliz mobilyaları olmalıdır. Sahne hep bu kasvetli mekan kum zerrecikleri ve koyu maundan ibaret olacaktır. Erkek kadını güzel bulmaktadır. Onun güzelliğinden söz eder. Gözlerini kapattığında, görüntüyü eksiksiz canlandırır hayalinde. Kadın ise “günbatımının kırmızı ışıklarını ve yabancı delikanlının insanı korkutacak kadar mavi gözlerini bu ışıpta görür yeniden.” (Duras, 2001:29) Aşıkların beyaz tenini ve siyah saçlarını görür bir daha. Böyle bir mekan içinde ten beyazlığı, çarşafların beyazlığı, saçakların beyazlığı ve giysilerin beyazlığı kadın ve erkeğin ruh hallerini yansıtmaktadır. Ancak kadının hayalleri ve tutkusu karşısında erkeğin pasifliği ön plana çıkmaktadır. Hem kadın hem erkek beyaz çarşafların

içinde ve kimi zamanda beyazlar giymiş olarak betimlenirler. Bazen evin içinden ve terastan dışarının görünümü verilir: “Ay batmıştır. Gökyüzünde tek bulut yoktur, sanki mavidir. Sular çekilmiştir, kumsal, kanalın dalgakıranlarının oldukça ötesine kadar ortaya çıkmıştır.” (Duras, 2001:53) Kadın ve erkeğin aralarındaki aşkın ilk başlamasından sonra terastan erkeğin gördüğü manzara böyle betimlenir. Erkek ilk olarak kadından çıplak olmasını ve siyah ipeği örtmemesini ister. Romanın sonuna doğru otelin salonu ve maun rengi mobilyalar yeniden söz konusu olur. Mekan olarak da siyah ipek gibi yinelenen betimlemeler vardır.

Sarı Işık

Sarı sadece odayı aydınlatan lambanın rengidir. Her defasında ışık ile birlikte anılmaktadır. Sarı hep ışığın rengidir. Bu şekilde on sekiz defa geçmektedir. Her nesnenin kendine ayrılmış bir rengi varmış gibi kurgulamalar göze çarpmaktadır. Siyah nasıl saçların ve eşarbm, mavi saçların ve beyaz tenlerin renkiyse sarı da ışığa ayrılmıştır. Erkek kadını evine davet eder. İlk karşılaşmada kadın uyurken sarı bir ışık yayan lambayı açık bırakır. Bu sarı ışığın altında kadının erotik bir biçimde ayrıntılı olarak betimlemesi yapılır. Aynı zamanda mekan ile ilgili bilgiler sarı ışıkla birlikte verilir. “Ortadaki avizeden düşen sarı ışık dışında oda karanlıktır, kapalı bir yuvaktır sanki, bedenim çevresinde hiçbir çatlak yoktur sanki.” (Duras, 2001:19) Kadının sık sık yüzüne kapattığı siyah ipek bu sarı ışığa karşı bir kalkan görevi görmektedir. Roman boyunca sarı ışık ve siyah ipek ikisi birlikte tekrar edilen bir laytmotife dönüşür. Siyah ipek sarı ışıktan daha fazla tekrar edilir. İkisi karşılaştırıldığında otuz sekiz kez siyah ipek, on beş kez sarı ışık tekrar edilir. Kadının sarı ışığın altında yüzünün çıplak olduğu da birkaç kez tekrar edilir. Sarı ışığın altında yüzü çıplakken kadının erotik betimlemeleri yapılır ve sonra siyah ipek kadının yüzüne kapatılır. Bu ağlamasını gizlemek içindir. Siyah ipeğin altında uyur. Aralarında aşk vardır ama eylem yoktur. Sarı ışığın altında kimi zaman kadının yüzü çıplaktır. “Odada kadın sarı ışıklı avizenin altında oturmaktadır. Zaman zaman, bu akşam olduğu gibi, erkek terastan içeri girdiğinde, odada o kadının olduğunu unutmuş oluyor.” (Duras, 2001: 54) Erkek kadına karşı sürekli ilgisiz kalmaktadır. Kadın olmadığı zaman sarı ışık yayan lambayı söndürür. Erkek aslında kendi özel ve kişisel zayıflığının, mutsuzluğunun kendi yarattığı şekliyle farkındadır. Bu mutsuzluğun yapısını ve hamurunu tanır. Yalnızdır ama yine de canı biriyle konuşmayı istemektedir. Kadın evde olmadığı için onun katladığı çarşaflar ve giysilere bakarak onun varlığını hisseder. Aslında eşyanın varlığı insanın varlığını göstermektedir. Kadın gevezelik eder. Bir gece konuşurlarken ayrıldıklarında belirli bir imgenin anısını taşımayacaklarını, odanın boşluğunun, sarı ışıklı sahnenin, beyaz çarşafların, duvarların sabit bir anısını taşıyacaklarını söyler. (Duras, 2001:57)

Erkek siyah ipeğin korkunun, gecenin ve arzusunun da anısı olacağını söylediğinde kadın doğru der “hiçbir şekilde kullanmadığımız karşılıklı arzumuz.” Aslında bu cümle ikisi arasındaki ilişkinin hangi boyutlarda olduğunu çok basit bir şekilde ortaya koymaktadır. Buradaki kadın ve erkek tiplerinin uyumsuz tiyatronun donmuş tiplerine benzediğini tekrar söylemek gerekir. Kadın ve erkek arasındaki ilişkilerin olabileceği şekilleri aslında üstü kapalı olarak yazar bize ima etmektedir. Burada son derece erotik anlatımlar ve betimlemelere yer verilmesine rağmen hiçbir şekilde kadın ve erkeği somut bir şekilde cinsel iletişime sokmaz. Sarı ışığın altında erkeğin de betimlemesi yapılır. Erkek uzun süre sarı ışıkta, kıpırtısız, sözlerin korkunç sessizliğinde durur. Kadına biraz daha yaklaşmasını söyler. Kadın dediğini yapar, erkeğin yanına, çok yakınına uzanır, ama bedenine hiç değmeden. Erkek elinin altında bulduğu yüzün bir ölünün yüzü mü olduğunu sorar. (Duras, 2001:64) Uzun erotik anlatımlardan sonra tekrar sarı ışıkla ilgili bir anlatım şöyledir: “Kadın her gece bedenini odaya taşıyor, giysilerini çıkarıyor, bedenini sarı ışığın ortasına yerleştiriyor. Yüzüne siyah ipeği örtüyor.” (Duras, 2001:76) Sonra odada geçirilen zamanın kayıp bir zaman olduğunu boşuna para ödediklerini düşünürler. Kadının oda içindeki tüm eylemleri sarı ışığın altında gerçekleşir. Siyah ipekle yüzünü kapatır, uzanır yatar, sarı ışığın altında durur, bekler ve beyaz çarşaflara sarılır. Sarı ışık bir kez göndermeli renk olarak bağlamda açık renk mermerle birlikte yerini alır. Kadın, sarı ışığın altın parlıtısında uzanmış yatmaktadır. Sarı ışık romanda bir kişiymiş gibi sürekli gündeme gelmektedir. Aynı şekilde sürekli yüzüne kapattığı siyah ipek kadının sessiz iletişim kurduğu kişilerdir adeta. Bu romanda renkler gösterildiği gibi belirli oranlarda tekrarlar dayanmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Sözcükler isim, sıfat, fiil gibi gruplara ayrılırlar. Renk anlatan sözcükler de bu öbeklere göre belirli bir oranda dağılım gösterirler. Renk ifade eden bu sözcüklerin hem isim biçimleri hem sıfat biçimleri hem de fiil biçimleri vardır. (Robert, 1993) Bir metinde renk anlatımları bu üç biçim çevresinde yer bulurlar. Renk sözcükleri genellikle ve özellikle bilimsel yazı, roman gibi düzyazı metinlerde düz anlamlarıyla kullanılmaktadır. Ancak şiirsel metinlerde eğretilmeli kullanımlarla yoğun olarak karşılaşmak olasıdır. Özellikle şiirsel metinlerde sıfatların kullanımı ile ilgili olarak Cohen eğretilmeli kullanımlar ve eğretilmesiz kullanımlar diye iki biçimde anlamsal değerlendirme yapmayı önerir. Buna göre renk sıfatları şiir, tiyatro, roman gibi edebi metinlerde eğretilmesiz ve eğretilmeli olmak üzere iki yönlü olarak bağlama girerler. Cohen, (1966:99) bu kuralın yazınsal metinlerde nasıl işlediğini ortaya koymak için üç boyutlu bir kullanım biçimi önerir. Böylece yazınsal dilde renklerin kullanımı ile ilgili olarak üç büyük temel işlev şu şekilde ele alınır: Yüklem (prédication) durumunda kullanılması, belirtme ögesi olarak kullanım (détermination) ve düzenleme (coordination) yani cümle içerisinde bulunduğu yere göre kullanım. Yüklemleme Fransız dilinde iki temel şekilde ifade edilir: isme dayalı (özne-çekirdek fiil-yüklem) veya

fiile dayalı (özne-fiil). Türkçede ise sıfat uzunluğuna kısalığına ve başka özelliklerine bakılmadan her zaman isimden önce yer alır. İsimden önce kullanıldığında niteleme sıfatı olurken isimden sonra kullanıldığında yüklem durumunda bulunur. Sıfat belirleyici bir işlev yerine getirir fakat yalnızca bağlı bulunduğu isme bağlı olursa bunu yapabilir. O halde bu konu yüklem olarak kullanılma durumu içinde incelenebilir. Hem Türkçede hem de Fransızca “siyah ipek” ifadesi çok rahat bir şekilde olmak fiilinin devreye girmesiyle yüklemli cümleye dönüşebilir: “ipek siyahtır. ” Her iki durumda da anlam aynıdır. Bu anlatımların tersine ele alınan bu romanda başlık olarak “siyah saçlar” ifadesi ve “saçlar siyah ” ifadesinde de diğerine eşit derecede eğretilmeli kullanım vardır. Ancak metin içinde genellikle renklerin düz anlamları kullanılmış doğrudan nitelemeler yapılmıştır. Renk sıfatları genellikle düz anlama dayalı doğrudan niteleme biçimleriyle kullanılmıştır. Yan anlamlar içeren eğretilmelere romanın başlığı dışında rastlamak olanaksızdır. Sade bir dil ve üslup kullanılmıştır. Bu yüzden anlaşılması daha kolaydır. Bu açıdan öğrenen böyle bir romanı okuduğunda renk sıfatlarının kullanımı konusunda bolca somut örneklerle karşılaşma imkanına sahip olacaktır. Şiir dilinden farklı olarak romanda eğretilmelere bolca rastlamak olanaksızdır. İleri düzeyde dil öğrenmek için bu türden metinleri okumak öğrenene en üst düzeyde faydalar sağlayacaktır. Nitelemenin basit bir işlev olmadığını, aynı zamanda yazınsal bir metinde yazınsallığı nasıl sağladığını görmesi mümkün olacaktır.

Renkler açısından incelenen bu romanda romanın da adı olan mavi gözler siyah saçlar ifadesi bir kişiyi, bir erkeği tanımlarken onun yerine geçtiği için bir eğretilmedir. Bundan başka bu romanda bir eğretilme bulmak oldukça zordur. Siyah mavi ve beyaz renkler romanda yer alan iki kişiyi kadını ve erkeği tanımlarken sıkça kullanılmaktadır. Mekan olan boş odanın içinde birlikte kalırlarken sarı ışık ve siyah ipek birer kişi gibi kadına sürekli eşlik etmektedir. Onlarla iletişim kurmaktadır. Bir anlamda eşyaların kişileşmesi söz konusudur. Siyah saçları ve ipeği, mavi gözleri, beyaz tenleri, giysileri ve çarşafı, sarı ışığı sürekli tekrar edilerek nitelemektedir. Kadın ve erkek mavi gözleri, siyah saçları ve beyaz tenleri ile tanımlanırlar. Bu tanımlamalar bir yinelemeler zinciriyle roman boyunca devam eder. Burada amaç ikisinin aslında birbirlerinden bir farkları olmadığına vurgu yapmaktır. Bir anlamda kadın ve erkeğin böyle bir birkaç günlüğüne birlikte kaldıkları odada birbirlerine dokunmadan kalmaları öyküyü imkansız bir hale getirmektedir. Sarı sürekli boş odanın ışığını nitelerken, kızıl yalnız birkaç bağlamda günbatımını nitelemektedir. Bunun dışında renkler konusunda tüm renkleri kapsayan çok çeşitli bir kullanım ağına rastlamak olanaksızdır. Orhan Pamuk’un “Benim Adım Kırmızı” adlı romanıyla karşılaştırıldığında renk çeşitliliği açısından Duras’ın romanı daha az sayıda ve çeşitlilikte renk kullanımı içermektedir. Pamuk romanlarında renk ifadelerini tüm biçimleriyle yoğun olarak kullanmaktadır. Burada zorlamayla da olsa renklerin simgesel olarak anlamsal değerlerine bakılırsa şunlar söylenebilir. Yoğun olarak kullanılan siyah, beyaz ve mavi gibi soğuk renkler yalın bir aşk hikayesini anlatmak için bağlama uygun bir şekilde yer almışlardır. Mavi gözler çok açık bir şekilde deniz ve gökyüzünü çağrıştırdığı için yazınsal bir eğretilmedir. Öncelikle edebi değeri olan bir terim olarak roman başlığı yapılmıştır. Aynı zamanda gökyüzünün ve denizlerin rengi olarak mavi mutlaklığın ve sonsuzluğun rengidir. Bu mutlak düşüncenin yansıması olarak umutsuzluğa kapılmamak için ulaşılmaması gereken bir laytmotiftir. Siyah saçların ve beyaz tenlerin ise romandaki bağlamlara göre erotik çağrıştırdığı betimlenen sahnelerle bakarak rahatça söylenebilir. Sarı ise ışığın rengidir. Aslında Bu roman her şeyden önce ince bir bakış açısının ortaya koyduğu görsel bir yazının, bir canlının en önemli uzuvlarının her zaman gizli kalması gereken yaşantılar olarak görülmesi gerektiğine vurgu yapar. Aslında aşkın rengi kırmızıdır. Ama burada söz konusu olan aşk için kırmızı uygun değildir. Öyle görünüyor ki yazar bunu bilinçli bir şekilde kurgulamış böylesine yalın ve aşk kelimesinin içini tam olarak doldurmayan bir aşkı söz konusu soğuk renklerle göstermiştir.

Öneriler

Öğrenen temel dil becerilerini kuramsal düzeyde aldıktan sonra öğrendiği dilde çoklu metinler okumalıdır. Roman, şiir, tiyatro deneme, felsefe ve isteğe bağlı olarak daha birçok alandan seçilmiş kısa ya da uzun metinler üzerinde düşünerek, anlayarak ve dil yapılarını çözerken bilmediği sözcükleri bağlam içerisinde anlamlarını göz önüne alarak okumalıdır. Böyle bir okuma etkinliği yabancı dil öğrencisine kısa zamanda belirli bir oranda dilini geliştirme olanağı sağlayacaktır. Özellikle metin okuma derslerinde sınıf içi etkinlikler böyle bir okumaya dayalı olarak yapılırsa büyük ilerlemeler sağlanacaktır. Bu tür çalışmaların örneklerini yıllar boyu yaptığımız deneyimler sonucunda gördüğümüzü söyleyebiliriz. En iyi dil seviyesi konuşulduğu ortamda yaşanılarak öğrenilerek elde edilen dil seviyesidir. Ama böyle bir olanak bulunamıyorsa o zaman yazınsal metinler üzerinde çalışılarak, okumalar, çeviriler ve çeşitli aktiviteler yapılarak iyi bir seviyeye ulaşılabilir. Kısa öyküler, romanlar, şiirler ve tiyatro gibi alanlarda üretilmiş metinlerle yapılan sıfat öğretimi daha kalıcı olmaktadır. Sözcük olarak sıfatların öğretiminde renk sıfatlarının veya diğer sıfatların yoğunlukla kullanıldığı eserler öğrenenlere bolca örnekler sağlayacak kaynaklardır. Duras’ın Mavi gözler Siyah Saçlar adlı eserinde renk sıfatlarının oldukça yoğun bir şekilde kullanıldığı ve bu renk sıfatlarının yabancı dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabileceği çok açık bir şekilde görülmektedir. Bu eserde yoğun olarak yinelenen ilginç niteleme örnekleri dikkati çekmektedir. Sonuç olarak diyebiliriz ki renk anlatımlarının her çeşidi roman, öykü, şiir ve tiyatro eserlerinde bolca kullanılmaktadır. Metin çalışmalarlarıyla renk sıfatlarının öğretimi öğrenende kalıcı ve etkili olacaktır. Duras’ın Mavi Gözler Siyah

Saçlar adlı eserinde renk kullanımlarına oldukça geniş ölçüde başvurulmuştur. Öğrenen ve öğretenler açısından kaynak olarak kullanılabilir eserlerden biridir.

Kaynaklar

- Cohen, Jean (1966). *Structure du Langage Poétique*, Paris, Flammarion.
- Duras, Marguerete (2001). *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, Türkçeye Çeviren: Roza HAKMEN İstanbul, Can Yayınları
- Fontanier, Pierre (1977). *Les Figures du Discours*, Paris, Flammarion.
- Genç, H. Nalan (2013). *Yazın Eğitimi ve Estetik Boyutu*, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 55. Yıl özel 25. Sayı, s. 15-22 Erzurum, Eser Ofset.
- Greimas, A. J. ve Courtés J. (1979). *Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage*, Paris, Hachette.
- Günday, Rıfat (2007). *Edebi Metinlerin İncelenmesi ve Öğretimi* (Fransa-Türkiye Karşılaş.) İstanbul, Çantay Kitabevi.
- Pamuk, Orhan (2005). *Benim Adım Kırmızı*, İstanbul İletişim Yayınları.
- Prieur, M.N.Gary, (1971). “*La Notion de Connotation*” Dans *Littérature* No:4 Paris, Descembre.
- Robert, Paul, (1993). *Dictionnaire Le Petit Robert*, Paris, le Robert.
- Stendal, H.B. 1949, *Le Rouge et Le Noir*, Gibert Jeune, Paris.
- Türkoğlu, Sadık (2003). *Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dili*, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Sayı:8, s. 277-290, Erzurum, Eğitim Fakültesi Matbaası.

Académie Julian Ve Cumhuriyet Döneminde Académie Julian'a Gönderilen Ressamlar

Salih GEZEN (Bursa Uludağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ sanattarihi.56@gmail.com)

Fatma KABAK (Akdeniz Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/ fatmakabak07@icloud.com)

Dr. Öğr. Üyesi Berna COŞKUN ONAN (Bursa Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı onanberna@uludag.edu.tr)

ÖZET

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte, Atatürk'ün önderliğinde, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak misyon edinilmiş ve bu misyonu gerçekleştirmek ideali ile yurt dışına pek çok sanatçı gönderilmiştir. Sanatçıların çoğunlukla tercih ettiği akademi, dünya sanat merkezi olan Fransa'daki Académie Julian'dır. Bu akademi Fransa'nın ilk özel sanat akademisidir ve girişte özel şartlar aranmaz. Türkiye gibi sanatta çağdaşlık idealine ulaşmak isteyen pek çok ülkenin sanatçısı bu akademiye akın eder.

Cumhuriyet döneminde Académie Julian'a gönderilen ilk gruptaki öğrenciler Cevat Dereli, Hasan Vecih Bereketoğlu, Muhittin Sebati, Refik Epikman ve Şeref Akdik'tir. Yurtdışına gönderilen bu sanatçılar, yurda döndükten sonra çeşitli eğitim kurumlarında görev almışlar, kübizm, favoizm, ekspresyonizm gibi çağdaş akımları benimseyerek, bu akımları yurda taşımışlardır.

Bu çalışmada Académie Julian'a tanıtılıp, Cumhuriyet'in ilanından sonra Académie Julian'a gönderilen sanatçıların Türk resmine katkıları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Académie Julian, Académie Julian'a Gönderilen Ressamlar.

ABSTRACT

With the proclamation of the Republic, under the leadership of Atatürk, the mission was to reach the level of contemporary civilization and many artists were sent abroad with the ideal to realize this mission. The academy, which artists mostly prefer, is Académie Julian in France, the world art center. This academy is the first private art academy in France and no special requirements are required. Many artists of the country wants to achieve the ideal of modernity in art, such as Turkey flock to this academy.

The first group of students sent to the Académie Julian in the Republican period are Cevat Dereli, Hasan Vecih Bereketoğlu, Muhittin Sebati, Refik Epikman and Şeref Akdik. These artists sent abroad, after returning to Turkey, took part in various educational institutions, adopting modern movements such as cubism, favoizm, expressionism and carrying these movements to the country.

In this study, the contributions of the artists who were sent to the Académie Julian after the proclamation of the Republic by the Académie Julian were examined.

Keywords: Art, Académie Julian, Painters Sent To The Académie Julian.

GİRİŞ

18. yüzyılda batının üstünlüğü kabul edilip yurt dışına elçiler gönderilmiş, batıdaki yenilikler ülkemize getirilmeye başlanmıştır. Bu yenilikler sanatta da yaşanmış, resim sanatını geliştirmek adına da yurt dışına sanatçılar yollanmıştır. Bu sanatçıların aldıkları eğitimler doğrultusunda geleneksel resim sanatı olan minyatür, yerini üç boyutlu resme bırakmakla kalmamış, aynı zamanda resimdeki çağdaş akımlar da benimsenmiştir.

Yurt dışı için tercih edilen ülke, öncelikle Fransa'dır. Fransızlar, devrimle birlikte tüm insanlığın peşinden gitmesi gereken tek uygarlığın, kendi uygarlıkları olduğuna inanmışlar ve bu uygarlığı başkalarına aktarmayı kendilerine görev bilmişlerdir. Dolayısı ile Osmanlı'lar, Amerikalı'lar, Japon'lar, Çinli'ler ve Arap'lar bu uygarlıktan nasiplerini almak için Fransa'ya akın etmişlerdir.

Paris'e gönderilen ilk sanatçılar, yurda döndükten sonra resim çalışmalarına yağlı boya denemesi ile başlamış, fotoğraftan yararlanarak doğayı tasvir etmişlerdir. Dini inançlar gereği figüre genelde yer verilmemiştir. 1914'ten sonra I. Dünya savaşı sebebiyle Paris'ten yurda dönen sanatçılar önderliğinde izlenimci akımda resimler yapılmıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra Paris' gönderilen sanatçılar da kübizm, favoizm ve ekspresyonizm gibi çağdaş akımları benimseyerek bu akımlarda eserler üretmişlerdir. Çağdaş resim akımlarının öğrenildiği Akademilerden birisi de Paris'teki Académie Julian'dır. Cumhuriyet döneminde Julian Akademisi'ne gönderilen sanatçılar:

Hasan Vecih Bereketoğlu, Nurullah Berk, Ali (Münib) Karsan, Ali Hasan (Halil) ,Sözel, Ratip Aşir Acudoğlu, Mahmut Cuda, Şeref (Kamil) Akdik, Cevat (Hamit) Dereli, Muhittin Sebatı, Refik Epikman, Seyfeddin (Hüsni) Toray, Fahreddin Arkunlar, Ali Münib Karsan, Halil (İbrahim) Dikmen, Hamit Görele ve Abidin (Abit) Elderoğlu'dur.

Bu çalışmada Türk resim sanatını çağdaş resim sanatına ulaştıran Julian Akademisi tanıtılıp, bu akademiye Cumhuriyet döneminde gönderilen sanatçılar ele alınacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın ilk aşamasında Bilkent Üniversitesi kütüphanesinde kaynak taraması yapılmıştır. Daha sonra çeşitli üniversitelerde yayınlanmış tezler ile yayınlanmış makaleler ve kitaplar incelenmiştir.

Çalışmamızda Deniz Artun'un Paris'ten Modernlik Tercümelere kitabından önemli ölçüde yararlanılmıştır.

Bu çalışmada betimsel yöntem ve tarama modeli amaca en uygun yöntem olarak görülmüştür. Julian akademisinin kuruluşu, işleyiş biçimi, sanat eğitimi yöntemi, akademiye eğitim veren hocalar ve akademiye giden Türk öğrenciler konu çerçevesinde irdelenmiştir.

BULGULAR

18. Yüzyıl Fransa'sında sanat eğitimi, resmi bir kurum olan Beaux Arts tekelindedir. Bu okula girebilmek için sınav şartı vardır ve Fransızca yeterliliği aranır. Yabancılar ve kadınlar okula kabul edilmez. Zamanla öğrencileri Beaux Arts sınavına hazırlayan serbest atölyeler kurulur. Académie Julian'da bu serbest atölyelerden birisidir.

1. ACADÉMIE JULIAN

Académie Julian'ın kurucusu Rodolphe Julian, Vaucluse kasabasıdan gelmiş ve Beaux Arts'ın dışında kalmıştır. Dolayısı ile Julian, ilk atölye şeflerinden Alexandre Cabanel ile okulun genç hocalarından Leon Cogniet'in derslerini kayıt olmadan, dışarıdan izler, Üstelik bu derslere konuk olan yüzlerce öğrenci içinde fark edilmesini sağlayacak özgün bir çizgiye de sahip değildir (Artun, 2007:73). 1863 yılında reddedilenler salonuna katılmış, iki yıl sonra eserleri salonda sergilenmiştir. 1867 yılında, bir yandan yeni bir Salon sergisinde şansını deneyen Rodolphe Julian, diğer yandan 'Mösyö R. J' kar vizitiyle aynı yıl düzenlenen Paris evrensel sergisi kapsamındaki güreş ve halter gösterilerinin yönetimini üstlenir (Artun, 2007:75). Julian Vivienne sokağı 36 no'lu dairesinde ilk resmi dersini verir. Sınıfa herkesten önce bir kambur kaydolur. Derken meraklıların sayısı üçe çıkar ve çok geçmeden başkaları da eklenince, resim atölyesi Julian'ın 27 Galerie Montmartre'da kiraladığı eski bir dans stüdyosuna taşınır. Yaklaşık yüz yıl sürecek yaşamına Passage des Panoramas içinde yer alan bu adreste başlayan Paris'in ilk özel resim okulu Académie Julian, kısa zaman içinde yalnızca Fransa'nın değil neredeyse tüm Avrupa'nın sanat eğitimini tekelinde bulunduran Ecole des Beaux-arts'a meydan okuyacaktır. Julian'a göre, hızla elde ettiği bu başarının uğuru ilk öğrencisinin sırtındaki kamburudur (Artun, 2007:77).



Görsel 1: Rodolphe Julian.

Julian'ın akademik kadrosunda bulunan sanatçılar; Adolphe –William Bouguereau, Jean- Paul Laurens, Gustave Boulanger, Jules-Jousep Lefebre ve TonyRobert-Fleury'dur. Julian'ın liderliğindeki bu ekip sayesinde, açıldıktan kısa bir zaman sonra, haftada bir değişen çıplak modelleri, ödüllü konkurları, David'in ve mirasçısı İngres'in izinden giden desen dersleri, farklı alanlardaki atölyeleriyle Julian Akademisi Ecole beaux-arts'ın bir kopyası

haline gelir. Üstelik Rodolphe Julian Ecole'ün elitist eğitimini herkese açar. Artık yaşı, cinsiyeti, Fransızca düzeyi ne olursa olsun hiçbir sanat öğrencisi Paris'ten düşlerini gerçekleştirmeden ayrılmayacaktır; yeter ki Julian'ın ücretini karşılayabilsin (Artun, 2007: 79).

Kadın öğrenciler tarafından Julian “feministlerin babası” devrimci olarak nitelendirilir. Julian 1870 den itibaren kadınları atölyesine kabul eder. Julian Paris'in farklı noktalarından 4 atölyesini kadın ressamalara ayırır. İnsan bedeni üzerine kurulmuş akademik eğitimin kadınlar için ahlaken uygun bulunmadığı bir devirde Julian, kadınları çıplak model karşısında eğitmekle kalmamış, kaygılanan anneleri atölye çalışmalarına davet etmiştir. Kızların babaları ve ağabeyleri de olsa akademiye hoca ve modeller dışında erkek giremez. Konkurlarda kadınlar erkeklerle birlikte yarışır ve aynı ölçütlere göre ödüllendirilir. Beaux Arts'ta kadınlar için heykel dersi açıldığında Julian'da heykel atölyeleri kurulur.



Görsel 2: Maria Bashkirtseva, Academia Julian Kadın Sanatçılar Atölyesi, 1881.

Julian tüm öğrencileri, hocaları ve 12 şubeden sorumlu yönetimi birbirinden haberdar etmek için L Académie Julian adında bir gazete çıkarır. Gazetede resim yarışmaları ve bu yarışmaların ödüllerine büyük yer verilir. 1907'de Julian'ın ölümüyle kadın atölyelerinin yönetimi eşi Amalie- Beury –Saurel'e erkek atölyelerinin yönetimi ise yeğeni Jacques Dupuis'e geçer. Julian'ın ölümü peşi sıra akademideki güçlü hocaların da öümüyle akademi eski gücünü kaybeder. I. Dünya savaşıyla birlikte dünyanın çeşitli yerlerinden Paris'e gelen sanatçılar evlerine çağrılır ve Julian şubelerinin çoğu öğrencisiz kalır. 1914 yılında L 'Académie Julian gazetesi kapatılır, 1916-17 yılları arasında Gazete des Ateliers adıyla yeni bir gazete çıkarılır. Bir süre sonra gazete askeri yetkililerin denetimine girer, İsviçre, Hollanda, Yunanistan, Danimarka, İsveç ve Norveç'e gönderilmesi engellenir. Akademi II. Dünya savaşında tüm atölyelerini kapatarak eğitime ara verir. Akademi savaş sonrası yeniden eğitime başladığında boya tüccarı Mösyö Rousseau ile Matmazel Jubert'e devredilmiştir. Tüm şubelerin merkezi olan Dragon binası da 1959 yılında el değiştirerek 'Grafik Sanatları Yüksek Okulu- ESAG adını almıştır.



Görsel 3: Dragon Şubesi Kapısı

2. ACADÉMIE JULIAN'A GÖNDERİLEN RESSAMLAR

2.1.Cevat Dereli (1900- 1989)

1914 yılında Sanayi Nefise Mektebine girmiş, bir yıl sonra Çallı atölyesine geçip, izlenimciliği benimsemiştir. 1924 yılında Maarif vekaletinin verdiği burs ile Paris'e gitmiş burada Academie Julian'da Paul Albert Laurens atölyelerinde eğitim görmüştür (Tansuğ, 1996:234).

1928 yılında yurda dönen Dereli, Refik Epikman ve Mahmut Cuda ile Devlet Güzel Sanatlar Akademisi'ne öğretmen yardımcısı olarak atanarak, Nazmi Ziya Güran atölyesinde göreve başlamıştır.

1932 yılında akademideki görevinden ayrılarak, tıp fakültesinde desinatörlük yapmıştır. 1939'da da akademiye tekrar dönmüştür. Akademiye geri döndüğünde Çallı atölyesinde göreve başlamış ve Çallı emekli olunca atölyenin hocalığına atanmıştır. 1939 yılında yurt gezileri programı kapsamında Sinop'a gönderilmiştir. 31 Ekim 1939 yılında Birinci Devlet Resim Heykel Sergisi ile birlikte düzenlenen yurt gezileri sergisinde Sinop görünümü ile birincilik almıştır.

Dereli'nin ilk dönem yapıtlarında duvar kesitlerini geometrik renk lekelerinin uyumu olarak gördüğü kanıtlanmaktadır. Aralarına katılan mimari dokuların kütleli görünümünü neredeyse naif bir çizgiye ulaştıran ışık değerleri son derece öznel leke dengesinin yarattığı atmosferi Dereli yapıtına dönüştürmektedir (Giray, 2000:10).

Dönemin atmosferik ortamı çerçevesinde pek çok sanatçı gibi köy yaşamını konu edinmiş, yurt gezilerinin etkisiyle de peyzaja ağırlık vermiştir. II. Devlet Resim Heykel Sergi'sinde Peyzaj adlı resmiyle birincilik ödülünü almıştır.



Görsel 4: Cevat Dereli, Peyzaj.



Görsel 5: Cevat Dereli, Kılıç Ağları.

Dereli'nin 1970'lere kadar yaptığı resimlerde lirizm ve geometrik etki dikkat çeker. 1967 tarihli Kılıç Ağları eserinde mekân ve figürler geometrik birimlerle oluşturulmuştur, eserde Cezanne etkisi belirgin şekilde hissedilir. Sanatçı 1970'den sonra geometrik biçim anlayışından uzaklaşarak, şiirsel bir anlatıma yönelir. Dereli'nin eserlerinde konuya katılan bütün nesnel değerler ve figürler, hacimlerini belirgin kılan sert geometrik konturlar ve buna katılan geometrik leke dağılımıyla aktarılır. Mekân derinliğini açık- koyu renk lekelerin dağılımıyla aktarır. Mekân kuruluşunda bir konu çerçevesinde toplanan figürler hacim ve boşluk etkisini vurgulayan heykelsi kuruluşlarıyla mitolojik kahramanlara dönüşürler.

2.2. Hasan Vecih Bereketoğlu (1895- 1971)

Hasan Vecih Bereketoğlu Kahire’ de doğmuştur. Babası Kazasker Bereket zade Cemil Bey’dir. İlk ve Orta öğrenimini Mısır’da, liseyi Rodos’ta tamamlamıştır. Daha sonra Darü’ül-Fünun’da hukuk şubesinden yani fakültesinden mezun olmuştur (Edgü, 1998;120).

Sanatçı ilk resim derslerini Halil Paşa’dan almış, Halil Paşa’nın yönlendirmesiyle Paris’e gitmiş ve Julian Akademisinde resim dersleri almaya başlamıştır. Eğitimini tamamlayıp İstanbul’a döndüğü zaman Kınalı Ada’ya yerleşmiş, Ada’dan ve Kadıköy’ den aldığı görünümle peyzaj konulu resimler yapmıştır.

Hasan Vecih Bereketoğlu eserlerinde izlenimci bir tavrı etkili bir şekilde izleyiciye sunarken, gün ışığının tüm olanaklarını kullanmıştır



Görsel 6: Hasan Vecih Bereketoğlu, Salacak Vapur İskelesi.

2.3.Muhittin Sebati (1901- 1935)

Muhittin Sebati orta öğrenimini Darüşşafaka’da tamamlamış, ardından Sanayi-i Nefise Mektebi Ali’sine kaydolmuştur. Burada önce desen atölyesinde Hikmet Onat’ın öğrencisi olmuş ardından Çallı atölyesine devam etmiştir.1924’te Paris’e giderek Julian Akademisi’nde Albert Laurens’in öğrencisi olarak dört yıla yakın bir sene çalışmıştır. Okulun heykel bölümü büyük ödülünü kazanmıştır. 1928 yılında Türkiye’ye dönmüştür. Önce Ankara erkek Lisesi öğretmenliğine atanmış fakat sağlık sorunu nedeni ile İstanbul’a dönmüş ve Eyüp ortaokulunda çalışmaya başlamıştır. İstanbul’da bir yandan öğretmenlik görevini sürdürürken bir yandan da Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Derneği’ni kurmuştur.

Genç yaşta verem hastalığına yakalanan sanatçı 1935’te hayatını kaybetmiştir. Sanatçının Paltolu Natürmort adlı eseri onun genç yaşta gideceğinin habercisi gibidir.

Sebati, daha çok portre ve natürmort konulu eserler yapmış, Cezanne’den etkilenmiştir. Natürmort adlı eserinde Cezanne’nin etkisi belirgin bir şekilde hissedilmektedir.



Görsel 7: Muhittin Sebati, Paltolu Natürmort.



Görsel 8: Muhittin Sebati, Natürmort.

2.4.Refik Epikman (1901-1974)

İlk ve orta öğrenimini İstanbul'da tamamlayan Epikman, 1918 yılında Sanayi-i Nefise Mektebi-î Âlisi'ne girip eğitimini Çallı atölyesinde sürdürmüştür. 1925 yılında Sanayi-i Nefise Mektebi'nden birincilikle mezun olmuş, mezun olduğu yıl Paris'e gönderilmiş, burada Julian Akademisi'nde Paul Albert Laurens ile çalışmıştır. 1928 yılında yurda dönerek Müstakil Ressamlar ve Heykeltıraşlar Birliği'nin kurucu üyeleri arasında yer almıştır. 1939 yılında Yurt Gezileri kapsamında Hatay'a gönderilmiştir.

Sanatçı Paris öncesi izlenimci, yurda döndükten sonra konstrüktivist-kübist tarzda resimler yaparken, 1960'dan sonra soyut tarzda resimler yapmıştır. Bar isimli eseri kübist tarzda yaptığı çalışmalardan biridir.



Görsel 10: Refik Epikman, Arzuhalci.

Görsel 11: Refik Epikman, Dinamik Düzen.



Görsel 12: Refik Epikman, Bar

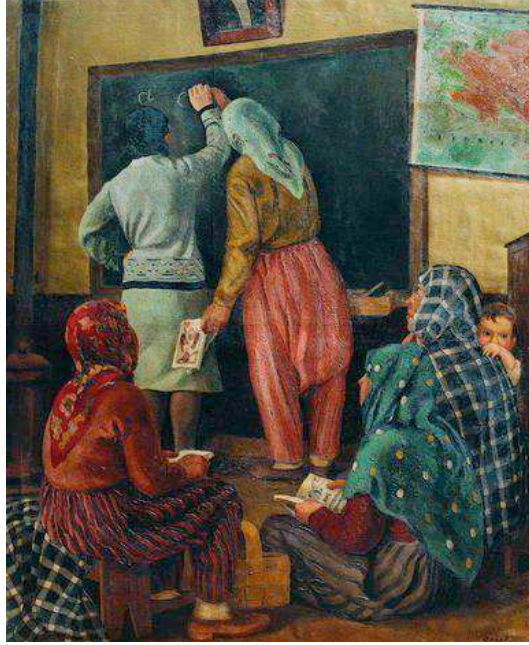
Refik Epikman ressamlığının yanında yazarlığı, örgütçülüğü, yöneticiliği, hocalığıyla da Türk sanat hayatına son derece önemli katkıları olmuş bir isimdir. Gazi Terbiye Enstitüsü Resim Bölümü'nde hocalık yaparken İnönü Ansiklopedisi'nde sanat bölümünü yazmıştır. Halkevi sanat kolu başkanlığı yapmış, Ülkü, Ar, Güzel Sanatlar gibi dergilerde eleştiri yazıları yayınlamıştır. "13-17. Yüzyıllar Arası Klasik Ressamlar", "17-18 ve 19.YY Dünya Sanatı", "Rubens'in Sanatı", "Tiziano Vecellio'nun Sanatı" ve "Osman Hamdi" adlı kitapları yazmıştır (Turanî, 1984; 43).

2.5.Şeref Akdik (1889- 1972)

İlk ve orta eğitimini Fatih'te tamamlayan sanatçı ilk sanat eğitimini 1915 yılında ' Reisü'l- hattatin ' payesi verilen babası Kamil Akdik' ten almıştır. 1915 yılında Sanayi Mektebi Âlisine başvurur. Sanayi-i Nefise Mektebi-î Âlisinin "Avrupa Konkuru" adındaki yarışmada "Yusuî'un Kuyu'dan Çıkarılması" adı tablosuyla Avrupa sınavını kazanır. 1925 yılında Paris'e gider. 1926'da Julian Akademisinde Albert Laurence ile çalışır. Paul Albert Laurence'nin derslerini takip eder. 1928 sonuna kadar Paris'te kalan Akdik, Julian Akademisinde Albert

Laurence'nin atölyesinde devam eder. Avrupa'dan döndükten sonra Sivas lisesinde öğretmenlik yapan sanatçı daha sonra Gazi Terbiye Enstitüsü'ne geçmiştir. Yurt gezileri kapsamında İçel'e gönderilen sanatçının burada yaptığı resimler 2. Devlet Resim Heykel Sergisi'nde yer almıştır.

Çağdaş olan sanatçılardan biçim anlayışı olarak farklılıklar gösteren Akdik'in sanatında kendine has bir realizm ve empresyonizm etkilerini sürdürürken portre ve tek figürlü iç mekânlarında sanatçı, geometrik bir düzen kaygısı içinde tuval yüzeyine dağılan bütün nesnelere ayrıntılı bir duyarlılıkla ele almıştır (Altıntaş, 1998: 93).



Görsel 13: Şeref Akdik, Millet Mektebi.

SONUÇ

18. yüzyılda batılılaşma kaçınılmaz olmuş, bu kapsamda Avrupa kültürü Osmanlıya getirilmeye çalışılmış, sanatçılar Avrupa'ya gönderilmiştir. Avrupa'da eğitim alan sanatçılarımız dönüşlerinde karşılaştıkları zorluklara rağmen öğrendikleri sanat anlayışlarını ülkemize getirerek yeni içerikler kazandırmışlardır. Cumhuriyet Öncesi Paris'e giden sanatçılar izlenimcilik akımını yurda taşımış olmaları açısından, sanat camiamızdan daha fazla destek görmüşlerdir.

Cumhuriyet'in ilanı ile çağdaşlaşma politikası çerçevesinde Paris'e giden sanatçılar, kübizm, favoizm, ekspresyonizm gibi çağdaş akımları yurda taşımakla kalmamış, çeşitli eğitim kurumlarında görev almışlardır. Osmanlı Ressamlar Cemiyeti, d Grubu, Yeniler Grubu, Müstakil Heykeltıraşlar Birliği gibi gruplar kurarak hem sanatçı dayanışması sağlamış hem de sanat okuryazarlığının olmadığı bir toplumda, sanat bilincini oluşturmaya çalışmışlardır.

Devlet tarafından yurtdışına gönderilen burslu olarak gönderilen sanatçılar, yurda döndükten sonra çeşitli eğitim kurumlarında yer almış ve Türkiye Cumhuriyeti devletinde Atatürk'ün çağdaşlaşma düşüncesiyle halkı eğitmişlerdir. Kurumlar arası bütünleştirici bir araç olarak sanatı, Cumhuriyet propagandası olarak benimsedikleri ve devletin (CHP iktidarı boyunca) sanata "görev"tanımı içerisinde bir rol üstlenmiştir.

KAYNAKÇA

ALTINTAŞ Osman, Şeref Akdik Hayatı- Sanatı ve Eserlerinden Seçmeler, Ankara, 1988.

ARIK Rüçhan, Batılılaşma Dönemi Anadolu Tasvir Sanatı, Ankara, 1976

ARTUN Deniz, Paris'ten Modernlik Tercümeleleri, İstanbul, 2007.

BAŞKAN Seyfi, Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye'de Resim, Ankara, 1997.

CEZAR Mustafa, Sanatta Batıya Açılış ve Osman Hamdi, İstanbul, 1971.

CUDA Mahmut, "İyi İnsan Üstün Sanatçı Refik Epikman", Sanat Çevresi, s.43, İstanbul, Mayıs 1982.

- DİLMAÇ Oğuz, 16. Ve 20. Yüzyıllar Arasında Akademik Düzeyde Sanat Eğitiminin Oluşumu ve Türkiye'deki Sanat Eğitime Katkıları, Doktora Tezi, Erzurum, 2009.
- DÜBEN İpek, Türk Resmi ve Eleştirisi 1880-1950, İstanbul, 2007.
- EDGÜ Amele (Ed.), Yurt Gezileri ve Yurt Resimleri (1938- 1943), Milli Reasürans Sanat Galerisi, İstanbul, 1991.
- ELİBAL Gültekin, Şeref Akdik, Hayatı-Sanatı- Eserleri, İstanbul, 1973.
- GİRAY Kıymet, "Cevat Dereli ve Cemal Tollu'nun Sanatında Kesişen ve Ayrılan Özellikler", İş Bankası Kültür ve Sanat, 1992.
- ÖZSEZGİN Kaya, ÇAĞDAŞ Türk Resim Sanatı Tarihi, C.3, İstanbul, 1982.
- RENDİ Günel, Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi, C.1, İstanbul, 1982.
- TANSUĞ Sezer, Çağdaş Türk Sanatı, İstanbul, 1996.
- TURANİ Adnan, Batı Anlayışına Dönük Türk Resim Sanatı, Ankara, 1984.
- YURTTADUR Oğuz, Cumhuriyetin İlk Yıllarında Yurt Dışına Gönderilen Ressamların Türk Resim Eğitime Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Konya,2007.

Üniversite Mezunlarının Resim Sanatına İlgilerine ve Sanat Eğitime Yönelik Görüşleri: Kırıkkale İli Örneği

Vildan Gedik

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, vldnnn@gmail.com

Doç. Dr. Gülgün Bangir-Alpan

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, bangir@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı üniversite mezunlarının resim sanatına ilgilerine ve sanat eğitime yönelik görüşlerini betimlemektir. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar (390) üniversite mezunlarıdır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan derecelendirme ölçekli anket ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, t testi ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri az ve orta düzeydedir. Üniversite mezunları sanat eğitimini önemli görmektedir. Mevcut sanat eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Üniversite mezunları sanat eğitimin niteliğinin geliştirilmesini ve yaşam boyu öğrenme kapsamında yer almasını önemsemektedirler.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Resim sanatına ilgi, Üniversite mezunları

Abstract

The main objective of this study was to describe university graduates' interest in painting and their views on art education. In this research, survey model was used. Participants (390) were university graduates. The data of the study was collected by a graded scale questionnaire prepared by the researcher. Arithmetic mean, standard deviation, frequency, percent, t-test and variance analysis techniques were used in the analysis of the data. According to the results of the research, university graduates' interest in painting is low and medium level. Art education was important for university graduates. They thought that the current art education was inadequate. University graduates pointed out that the quality of art education should be improved and included in the scope of lifelong learning.

Keywords: Art education, Art interest, University graduates

Giriş

Resim, yüzey üzerine renklerle ve çeşitli malzemelerle, zihinsel eylemi yansıtan estetik bir görünüm olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle resim, görsel sanatlarda çizimden farklı olarak saydam olan ya da saydam olmayan boyalarla bir veya birden çok renkle bir yüzeyde leke ya da çizgilerle imge oluşturma sanatıdır (Deniz 2016). Resim psikolojik bir boşalmanın ve bir kurtuluş gereksiniminin de aracıdır. Yaşamın yorgunluğunu resmin engin olanakları içinde dinlendirmeye çalışan insanlar vardır. Resim eğitimi görmedikleri halde, kendi duyarlıklarının ve becerilerinin yardımıyla bu yolu seçip başarılı olmuş sanatçılar vardır. Bu sanatçılar kendi saf duyularını çizgi ve renk diline aktarmayı sürdürmektedirler (Tansuğ, 2017). Resim yapmak resim yaparak dinlenmek ya da kendini ifade etmek için sanatçı olmaya gerek yoktur. Birey, yaşamına anlam katmak için resim yapabilir. Bireyler çoğunlukla bir sanat dalı olan resim ve resim eğitimi ile anaokulundan üniversiteye kadar bir şekilde karşılaşmaktadırlar. Acaba aldıkları sanat eğitimi diğer deyişle resim eğitimi bireylere ne kadar ne kazandırmıştır? Üniversiteyi bitiren bireylerden hiç olmazsa bazıları resim sanatına ilgi duymakta mıdır? Sanattan, resim sanatından “anlayan” hoşlanan, haz duyan, değer veren hatta zaman zaman resim yapan bir birey olmuşlar mıdır? Bu soruların yanıtını verebilmek için çok sayıda araştırmaya gerek vardır. Bu çalışma bu ve benzeri sorulardan yola çıkılarak yapılmıştır.

İnsan çok yönlü eğitim gereksinimi olan bir varlıktır. İnsan eğitiminin yön ve bileşenlerinden biri de sanat eğitimidir. Sanat eğitimi bilim, teknik, felsefe ve kinestetik alan eğitimleriyle birlikte bireysel ve toplumsal eğitimin vazgeçilmezlerinden biridir (Alakuş ve Mercin, 2007). Buyurgan ve Buyurgan'a (2001) göre, “sanat eğitimi ile görsel algısı gelişmiş, kendini sanatsal yollarla ifade edebilen, içinde yaşadığı kültürü önce tanıyan, öğrenen, koruyan ve gelecek nesillere taşıma sorumluluğunu üstlenen, dünya kültür mirasına saygılı, yaratıcı ve yapıcı bireyler yetiştirilmesi hedeflenir”. Aynı zamanda sanat eğitimi duyarlılık eğitimidir (Boydaş, 2004 ; Gençaydın, 2002). Burada amaç sanatçı yetiştirmek değildir. Sanat eğitimi çağdaş toplumda yetişen fertlerin her alanda yaratıcı olmasını sağlayan etkinliklerdir (San, 1983). Sanat eğitimi öğrencilerin sanat deneyimleriyle dünya

arasında bağlantılar kurmaları sonucunda yeni düşünce üretmeleri demektir (Freedman, 2003). Ancak sanat eğitiminin amaçlarını yerine getirebilmesi için eğitimin her kademesinde, kesintiye uğramadan, gerçekleşmesi gerekir. Örgün eğitimin yetersiz kaldığı durumlarda da yaşam boyu öğrenme adına bu sorumluluğu çeşitli kurumların üstlenmesi; kişilerin kendini farklı sanatsal yollarla ifade edebilmelerine yönelik ortamların olması mutlu ve üretken nesillerin ve toplumların oluşması adına önemlidir (Okur, 2017). Sanat eğitimi kazanımları, sadece örgün eğitimle değil yaşam boyu eğitim içinde sergiler, müzeler, kitap, dergi, yayın ve her türlü görsel-ışitsel iletişim araçları ile elde edilebilir (Alakuş, 2002).

Genelde sanat eğitimi özelde resim eğitimi, görmek ve bakmak fiillerini bilinçli bir şekilde öğrenmeyi, analiz ve sentez yaparak estetik ve güzeli fark etmeyi sağlamayı, gördüğünü doğru olarak algılamayı, renklendirmeyi ve soyutlamayı yaparken bu uygulamaları farklı tekniklerle (desen, boya, kolaj gibi) sunmayı kapsar. Teorik olarak da biçim ve akımların birbiriyle karşılaştırılmasını, bilim, ekonomi, tarih, felsefe vb. diğer disiplinlerle ilişki kurulmasını içerir. Bugün ilk ve orta dereceli okullarda verilen şimdiki adı görsel sanatlar olan resim-iş derslerinin uzun bir geçmişi bulunmamaktadır. Ancak bu ders “güzel sanatlar eğitimi” kapsamı içinde düşünüldüğünde, duvar resmi, çini, seramik, minyatür, tezhip, hüsn-i hat vb. gibi geleneksel sanatların eğitiminin tarihi içinde, Türk kültür ve sanatının başlangıç dönemlerine kadar uzanır (Özsoy, 2016). İlkokul seviyesinde sınıf öğretmenleri tarafından verilen sanat dersleri, ortaokul ve lise seviyesine gelindiğinde alan öğretmenleri tarafından verilir. Milli eğitim sisteminde sanat eğitimi; başlıca örgün, yaygın eğitim sistemi içinde yer almaktadır. Örgün sistem; Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak gruplandırılmaktadır. Yaygın eğitim sistemi ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merkez ve kurumlar, kültür kurum ve kuruluşlarıdır. İlkokul ve ortaokulda tüm sınıflarda “görsel iletişim ve biçimlendirme”, “kültürel miras”, “sanat eleştirisi ve estetik” öğrenme alanları ile haftada 1 saat (MEB, 2018a) ; lisede ise yine “kültürel miras”, “sanat eleştirisi ve estetik” ilköğretimden farklı olarak da “görsel sanatlarda biçimlendirme” öğrenme alanı kapsamında haftada iki saat sanat eğitimi verilmektedir (MEB, 2018b). Yükseköğretim düzeyinde sanat eğitimi; Eğitim fakülteleri, güzel sanatlar eğitimi bölümleri; güzel sanatlar fakülteleri, konservatuvarlar, diğer ilgili bölümlerden oluşmaktadır. Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümleri de; Resim-iş eğitimi anabilim dalı, müzik eğitimi anabilim dalı şeklindedir. Yükseköğretimde farklı lisans programlarında seçmeli dersler kapsamında sanat derslerine yer verilmektedir. Seçmeli derslerde güzel sanatlarla ve eğitimine ilişkin derslere yeterince yer verilmediği yönünde çalışmalar bulunmaktadır (Demir ve Ok, 1996; Demir, 1996). Her düzeyde sanat eğitiminin estetik beğeniyi, sanata olan ilgiyi arttırmaya ve farkındalığı geliştirme rolüne ilişkin araştırmalarda (Mamur, 2012 ; Ekici 2011; Gökay ve Demir 2006; İlkyaz, 2004; Gençaydın, 1995) sanat derslerinin etkisi tartışılmaktadır. Sanat eğitiminin niceliği ve niteliği kapsamlı bir araştırma konusudur. Bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır (Alakuş ve Mercin 2007; Bölüköçü, 2002; Mamur 2012; Kaptanoğlu 2016; Ekici 2011; Gökay ve Demir 2006; İlkyaz, 2004; Gençaydın, 1995).

Bir toplumun yeni gücünü oluşturan üniversiteler, aydın ve çağdaş insanı yetiştirmekle yükümlüdürler. Aydın insan bireyselliğe, eşitliğe, özgürlüğe her şeyden çok değer veren ve bu uğurda savaşmaktan kaçınmayan insandır. Sorunları çeşitli açılardan görüp irdeleyen, karşıtlıkları ayımsayabilen, değerlendirme yetisi gelişmiş kişidir (İpşiroğlu, 1990). Üniversite mezunu bir bireyin kendisini her alanda geliştirebilen, açık bir şekilde ifade edebilen, herkesten farklı düşünebilen ve problem çözebilen bir birey olması beklenir. Üniversite öğrencilerinin sanatın bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve eğitsel işlevlerinden yeterince yararlanabilmeleri için üniversitelere Güzel Sanatlarla ilgili dersler konulması çağdaş Türkiye için bir zorunluluktur denilebilir (İlhan,1994). Yeterince sanat eğitimi almış resim veya diğer sanatlarla ilgisi olan bir üniversite mezunu, çevresine duyarlı, problem çözebilen, estetik beğenisi güçlenmiş, yaşamında fark yaratan bir bireydir. Özer (2004), yüksek öğrenim görmüş meslek insanlarının öğrenimleri süresince aldıkları sanat eğitiminin kapsamı ve ‘insan yetiştirme’de sanat eğitiminin önemi üzerine çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda okullarda sanat etkinliklerinin yeterli ve düzeyli olarak halka sunulmadığı, okullarda yeterli içeriğe sahip sanat derslerinin olmadığı, sanat öğretmenlerinin alanlarına hakim olmadıkları gibi sonuçlara ulaşmıştır. Halk eğitim merkezlerindeki sanat eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda katılımcılara verilen eğitimin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik olmadığı bulgulanmıştır (Arslan 2001; Bangir-Alpan ve Durdubaşoğlu, 2013). Taşkesen ve Bangir-Alpan (2018), çalışmalarında farklı lise türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin sanata olan ilgilerini belirlemeye, sanata olan ilgileri ile Beş Faktörlü Kişilik Kuramı temelinde sahip oldukları kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada sanat ilgisi ile ilgili olarak; GSL (Güzel Sanatlar Lisesi) öğrencilerinin sanat ilgisinin diğer okul türlerine göre, anlamlı olarak yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmadan sanat ilgisi ile kişilik özelliklerinden “Deneyime Açıklık”, “Yumuşakbaşlılık ve sorumluluk” arasında düşük ve orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, “Nevrotiklik” ile sanat ilgisi arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğu görülmüştür. Görüldüğü gibi üniversite mezunlarının resim sanatı ilgisi ve sanat eğitimine ilişkin görüşleri üzerine alanyazında araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Bu araştırmada üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ve sanat eğitimine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır. (1)Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ne düzeydedir? (2)Üniversite mezunlarının resim eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir? (3)Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ile resim eğitimine yönelik görüşleri demografik değişkenlere göre (doğdukları

ve yaşadıkları yer, yaş, cinsiyet, ve mezun olunan bölüm, meslek, çalışma durumu) anlamlı farklılık göstermekte midir? (4) Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ile resim eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Betimsel bir model tercih edilen araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, kapsamlı verinin elde edilebileceği düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasını olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale’de yaşayan üniversite mezunu katılımcılar (390) oluşturmuştur. Katılımcıların %47,9’u (186.81) şehirde, %21’i (81.9) büyükşehirde, %18,7’si (72.93) ilçe merkezinde doğmuştur. %82,8’i (322.92) şehirde, %10,3’ü (40.17) ilçe merkezinde yaşamaktadır. %56,2’si (219.18) kadın, %43,8’i (170.82) erkektir. %70,0’i (273) 20-30 yaş aralığında, %21,5’i (83.85) 31-40 yaş aralığındadır. %32,3’ü (125.97) öğretmenlik, %19,7’si (76.83) hukuk, %11,0’i (42.9) sağlık, %9,2’si (35.88) sosyal bilimler, %14,4’ü (56.16) mühendislik ve %13,3’ü (51.87) fen-sanat alanlarından mezun olmuşlardır. %50,5’i (196.95) çalışmakta, %49,5’i (193.05) ise çalışmamaktadır. %31,3’ü (122.07) unvanlı memur, %16,7’si (65.13) memur-işçi, %2,3’ü (8.97) ise serbest meslek olarak çalışmaktadırlar. Katılımcıların aylık gelirlerine bakıldığında ise %17,9’unun (69.81) 1000 TL’den az, %15,4’ünün (60.06) 1000-2000 arası, %26,6’sının (103.74) ise 4000 TL ve üzerinde olarak görülmüştür.

Araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak iki bölümden oluşan derecelendirme ölçekli anket formu kullanılmıştır. Anket maddelerine katılma düzeyi Hiç Katılmıyorum (1) ile Tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Anketler katılımcılara araştırmacı tarafından birebir uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinde parametrik analizlerin yapıp yapılmayacağını belirlemek için öncelikle anket verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Analiz sonucunda basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Resim Sanatına İlgî ve Resim Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği İçin Elde Edilen Çarpıklık ve Basıklık değerleri

	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Resim Sanatına İlgî	- 0,279	- 0,539
Resim Eğitime Yönelik Görüşler	- 1,112	1,689

Resim sanatına ilgi ve resim eğitime yönelik görüşler anketi için elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında görülmektedir. Buna göre araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini söylenebilir. Ölçümün güvenilirliği çalışmasında 31 maddeden oluşan “Resim Sanatına İlgî” bölümünün Cronbach α iç tutarlılık değeri 0,95 ; 25 maddeden oluşan “Resim Eğitime Yönelik Görüşler” bölümünün Cronbach α iç tutarlılık değeri ise 0,91 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistikler olan aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve yüzde değerleri ve iki grup arasındaki değerlendirmeler için t testi, ikiden fazla grup arasındaki değerlendirmelerde ise Tek Yönlü Anova analizi kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında değer aralıkları Hiç katılmıyorum 1,00-1,80; Katılmıyorum 1,81-2,60; Kararsızım 2,61-3,40; katılıyorum 3,41-4,20 ve tamamen katılıyorum 4,21-5,00 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Üniversite Mezunlarının Resim Sanatına İlgilerine Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan üniversite mezunlarının resim sanatına ilgilerine yönelik görüşlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgilerine yönelik görüşlerinin dağılımı

GÖRÜŞLER	n	\bar{x}	ss
1. Resim sergilerini takip ederim	390	2.11	1.15
2. Orijinal olsun olmasın sevdiğim değerli tabloları duvarıma asmak isterim (yağlıboya, suluboya resim vb)	390	3.50	1.34
3. Resimlerin sergilendiği belli başlı sergi salonlarını, galerileri bilirim	390	2.03	1.13
4. Fırsatım olsa resim yapmak isterim	390	3.35	1.45
5. Zaman zaman amatörce resim, (karakalem, pastel, suluboya vb) yaparım	390	2.74	1.47
6. İlgimi çeken resmi (tabloyu) uzun süre incelemeyi severim	390	3.40	1.30
7. Resim sanatı, ressamlar hakkında konuşulanlar ilgimi çeker	390	2.75	1.35
8. Eserlerini beğendiğim birkaç Türk ressam adı sayabilirim	390	2.54	1.26
9. Eserlerini beğendiğim birkaç yabancı ressam adı sayabilirim	390	2.71	1.34
10. Resim sanatı ile ilgili kitap, makale, gazete haberi vb okurum	390	2.37	1.26
11. Hoşlandığım resim hakkında bilgi sahibi olmak isterim	390	3.40	1.27
12. İnternette resamlara ve resimlerine ilişkin sayfaları incelerim	390	2.53	1.30
13. Resim sanatından anlayan arkadaşlar edinmek isterim	390	3.52	1.28
14. Resim yeteneği olanlara hayranlık duyarım	390	4.08	1.13
15. İkinci üniversiteyi okumak isteseydim resim sanat dalında okumak isterdim	390	2.39	1.36
16. Hayalimde bulunan meslekler arasında ressamlık ilk beş sıranın içerisinde yer alır	390	2.22	1.32
17. Bana resim sanatı içeren baskılı ürün, obje, tablo vb hediye verildiğinde mutlu olurum	390	3.61	1.25
18. Resim yapmak hayal gücünü artırır	390	4.27	0.95
19. Resim bir önemli yatırım aracıdır	390	3.18	1.35
20. Her şehirde bir sanat sokağı olmasını isterim	390	4.22	1.04
21. Sokaklarda resim yapanları görmek beni mutlu eder	390	4.18	1.08

22. Resim sanatı ile ilgilenmenin anlamlı yaşamının bir parçası olarak görüyorum	390	3.57	1.14
23. Çevremde resim sanatı baskılı, kırlent, fular, masa örtüsü, tabak vb. objeler vb. görmekten hoşlanırım	390	3.81	1.20
24. Televizyondan ve internetten (video) resim sanatı ile ilgili programları izlemeye çalışırım	390	2.93	1.34
25. Gezici sergilerin olmasını isterim	390	3.75	1.17
26. Resim müzelerini gezmekten hoşlanırım	390	3.39	1.27
27. Gelir seviyem yüksek olsaydı orijinal resimler satın almak isterdim	390	3.23	1.41
28. Bir ressamın atölyesini ziyaret etmek ve görmek isterim	390	3.65	1.26
29. Ressam (sanatçı) yaşam öyküleri ilgimi çeker	390	3.28	1.31
30. Profesyonel olarak resim dersi almak isterim	390	3.15	1.41
31. Resimlerin ne anlatmak istediği ile ilgili tahmin yürütmeyi severim	390	3.57	1.25

Tablo 2'ye göre

1.“resim sergilerini takip ederim”(2.11), 3.“Resimlerin sergilendiği belli başlı sergi salonlarını, galerileri bilirim”(2.03), 16. “ Hayalimde bulunan meslekler arasında ressamlık ilk beş sıranın içerisinde yer alır”(2.22) maddeleri üniversite mezunlarının resim sanatına ilgilerine yönelik ortalamaları en düşük katılımlı maddeler olarak belirlenmiştir. 18. “Resim yapmak hayal gücünü artırır”(4.27), 20. “Her şehirde bir sanat sokağı olmasını isterim”(4.22) maddeleri ise ortalamaları en yüksek katılımlı maddeler olarak belirlenmiştir. 31 maddeden oluşan resim sanatına ilgiye yönelik görüşlerin genel ortalaması $x=3,21\pm 1,26$ hesaplanmış olup *kararsızım* değerine karşılık gelmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre üniversite mezunlarının resim sanatına olan ilgilerinin orta ve düşük düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Üniversite Mezunlarının Resim Eğitime Yönelik Görüşleri

Araştırmaya katılan üniversite mezunlarının resim eğitimine yönelik görüşlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Resim Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği İçin Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapma

GÖRÜŞLER	n	\bar{x}	ss
32. Okulöncesindeki resim çalışmalarının yeterli olduğunu düşünüyorum	390	2.44	1.21
33. İlkokulda verilen resim eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyorum	390	2.24	1.13
34. Ortaokulda verilen resim eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyorum	390	2.22	1.10
35. Lisede verilen resim eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyorum	390	2.22	1.17
36. Üniversitelerde tüm bölümlerde “resim” seçmeli ders olarak yer almalıdır	390	3.14	1.44
37. İlkokulda resim derslerini branş öğretmenleri yürütmelidir	390	3.90	1.34
38. Her öğrencinin yaptığı resim okulda sergilenmelidir	390	3.72	1.22
39. Resme yeteneği ve ilgisi olan öğrencilere okul yönetimince daha çok çalışma olanağı verilmelidir	390	4.22	1.03
40. Her okulda donanımlı resim atölyesi bulunmalıdır	390	4.29	0.92
41. Resme yeteneği ve ilgisi olan öğrencilerin geleceği konusunda aileleri ile işbirliği yapılmalıdır	390	4.31	0.91
42. Her öğrenci isteyerek ve seyerek resim yapacağı bir ortama sahip olmalıdır	390	4.32	0.88
43. Resim derslerinde öğrenciler özgür olmalıdır	390	4.43	0.83
44. Resim derslerinde öğrencilerin yaratıcılık potansiyelleri ortaya çıkarılmalıdır	390	4.47	0.78
45. İnsanların kendilerini ifade etmelerinde resim önemli yer tutar	390	4.16	1.01
46. Her yaş grubu için resim atölyesi etkinlikleri düzenlenmesini isterim	390	4.16	1.00
47. Zihinsel ve duygusal olarak gelişebilmek için resim eğitimi gereklidir	390	4.10	1.04
48. Resim eğitimi estetik beğenin gelişmesi için önemlidir	390	4.19	1.00
49. Resim dersi okullarda ders saatleri dışında da etkinlik olarak verilmelidir	390	4.03	1.09
50. Resim yarışmaları düzenlemek resim eğitimine ilgiyi artırır	390	4.05	1.06
51. Okullarda öğrenciler resim yarışmalarına teşvik edilmelidir	390	4.15	1.05
52. Okullarda resim dersi bir saatten en az iki saate çıkarılmalıdır	390	3.74	1.23
53. Resim öğretmenlerinin gerekli donanıma sahip olduklarını düşünüyorum	390	3.03	1.19

54. İş yerlerinde performansı artırıcı faaliyet olarak resim sanatı ile ilgili etkinlikler düzenlenebilir	390	3.64	1.14
55. Görsel sanat eğitimi yetersiz insanlara resim sanatının bir anlam ifade etmediğini düşünüyorum	390	3.28	1.25
56. Okullarda ressamların biyografilerinin ve resim sanatı tarihinin seçmeli ders olarak okutulmasını isterim	390	3.36	1.24

Değerleri

Tablo 3'e göre 33. "İlkokulda verilen resim eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyorum"(2.24), 34. "Ortaokulda verilen resim eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyorum"(2.22), 35. "Lisede verilen resim eğitiminin yeterli olduğunu düşünüyorum"(2.22) maddeleri üniversite mezunlarının resim eğitime yönelik görüşleri ortalamaları en düşük katılımlı maddeler olarak belirlenmiştir. Üniversite mezunları ilk-ortaokul ve lisede verilen resim eğitimini yeterli bulmamaktadırlar. 43. " Resim derslerinde öğrenciler özgür olmalıdır"(4.43), 44. Resim derslerinde öğrencilerin yaratıcılık potansiyelleri ortaya çıkarılmalıdır"(4.47), 42. " Her öğrenci isteyerek ve seyerek resim yapacağı bir ortama sahip olmalıdır" (4.32) maddeleri ise ortalamaları en yüksek katılımlı maddeler olarak belirlenmiştir. Üniversite öğrencileri resim eğitimini diğer deyişle sanat eğitimini önemsemektedirler ve bu uğurda yapılması gerekenlere çoğunlukla katılmışlardır.

Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ile resim eğitime yönelik görüşleri demografik değişkenlere göre karşılaştırılması

a) Cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirme sonuçları

Araştırmaya katılan üniversite mezunlarının resim sanatına olan ilgilerini ve resim eğitime yönelik görüşlerini cinsiyet değişkenine göre değerlendirdiğimiz t testi analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Resim sanatına ilgi ve resim eğitime yönelik görüşlerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirmesini gösteren t testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
Resim Sanatına İlgi	Kadın	219	3,40	0,78	5,321	0,001 *
	Erkek	171	2,96	0,84		
Resim Eğitime Yönelik Görüşler	Kadın	219	3,80	0,54	4,753	0,001*
	Erkek	171	3,51	0,66		

*p<0.001

t testi analiz sonuçlarına göre resim sanatına ilgi boyutunda kadınların düzeylerinin $\bar{x}=3,40\pm 0,78$ erkeklerle göre $\bar{x}=2,96\pm 0,84$ anlamlı bir şekilde daha yüksek görülmüştür (p<0,05). Resim eğitime yönelik görüşler boyutunda da yine kadınların düzeylerinin $\bar{x}=3,80\pm 0,54$ erkeklerle göre $\bar{x}=3,51\pm 0,66$ anlamlı bir şekilde daha yüksek görülmüştür (p<0,05).

b) Mezun olduğu bölüm değişkenine göre yapılan değerlendirme sonuçları

Araştırmaya katılan üniversite mezunlarının resim sanatına olan ilgilerini ve resim eğitime yönelik görüşlerini mezun olduğu bölüm değişkenine göre değerlendirdiğimiz tek yönlü anova testi analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Resim sanatına ilgi ve resim eğitime yönelik görüşlerin mezun olduğu bölüm değişkenine göre değerlendirmesini gösteren Tek Yönlü Anova testi sonuçları

	Mezuniyet Bölümü	n	\bar{x}	ss	F	p	FARK
Resim Sanatına İlgili	Öğretmen	126	3,36	0,79	3,010	0,011 **	1 – 5
	Hukuk	77	3,06	0,91			
	Sağlık	43	3,29	0,76			
	Sosyal	36	3,26	0,76			
	Mühendis	56	2,91	0,85			
	Fen-Sanat	52	3,27	0,85			
Resim Eğitime Yönelik Görüşler	Öğretmen	126	3,78	0,53	2,252	0,049 **	1 - 2
	Hukuk	77	3,50	0,74			
	Sağlık	43	3,64	0,58			
	Sosyal	36	3,73	0,48			
	Mühendis	56	3,62	0,57			
	Fen-Sanat	52	3,69	0,69			

**p<0.05

Tek yönlü anova testi analiz sonuçlarına göre resim sanatına ilgi boyutunda öğretmenlik mezunu olan katılımcıların düzeylerinin $x=3,36\pm 0,79$ mühendislik mezunu olan katılımcılara göre $x=2,91\pm 0,85$ anlamlı bir şekilde daha yüksek görülmüştür ($p<0,05$). Resim eğitime yönelik görüşler boyutunda da öğretmenlik mezunu olanların katılım düzeylerinin $x=3,78\pm 0,53$ hukuk mezunu olan katılımcılara göre $x=3,50\pm 0,74$ anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

c) Meslek değişkenine göre yapılan değerlendirme sonuçları

Araştırmaya katılan üniversite mezunlarının resim sanatına olan ilgilerini ve resim eğitime yönelik görüşlerini meslek değişkenine göre değerlendirdiğimiz tek yönlü anova testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Resim sanatına ilgi ve resim eğitime yönelik görüşlerin meslek değişkenine göre değerlendirmesini gösteren Tek Yönlü Anova testi sonuçları

**p<0.05

Tek yönlü anova testi analiz sonuçlarına göre resim sanatına ilgi boyutunda unvanlı memur olarak çalışanların düzeylerinin $x=3,34\pm 0,78$ memur-işçi olarak çalışan katılımcılara göre $x=2,95\pm 0,83$ anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Resim eğitimine yönelik görüşler boyutunda ise tek yönlü anova testinde sonuç $p<0,05$ çıkmasına rağmen gruplar arasındaki farkları gösteren Tukey testi sonucunda meslek grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ile resim eğitimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki

Tablo 7’de Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ile resim eğitimine yönelik görüşleri arasındaki

	Meslek	n	\bar{x}	ss	F	p	FARK
Resim Sanatına İlgi	Unvanlı memur	122	3,34	0,78	3,299	0,020 **	1 – 2
	Memur İşçi	65	2,95	0,83			
	Serbest meslek	9	3,41	1,14			
	Bilinmeyen	194	3,20	0,84			
Resim Eğitimine Yönelik Görüşler	Unvanlı memur	122	3,80	0,55	2,812	0,039	
	Memur İşçi	65	3,58	0,67			
	Serbest meslek	9	3,64	0,92			
	Bilinmeyen	194	3,62	0,61			

ilişkiyi gösterilmektedir. Tablo 9’da görüldüğü gibi üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ile resim eğitimine yönelik görüşleri arasında *pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki* bulunduğu görülmektedir ($r = 0,672$ $p = 0,000$). Diğer bir ifade ile üniversite mezunlarının resim sanatına olan ilgilerinin orta ve düşük düzeyde olması ile onların resim eğitiminin önemi ve gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır.

Tablo 7. Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ile resim eğitimine yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analiz sonuçları

	Pearson Correlation	Resme Sanatına İlgi	Resim Eğitimine Yönelik Görüşler	
Resim Sanatına İlgi		1	,672***	Sonuç ve Tartışma
	Sig. (2-tailed)		,000	
	N	390	390	
Resim Eğitimine Yönelik Görüşler	Pearson Correlation	,672***	1	
	Sig. (2-tailed)	,000		
	N	390	390	

*** Korelasyon çift yönlü 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmaya katılan üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri orta ve düşük düzeydedir. Bu durum üniversite mezunlarının resim sanatı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları ve resim sanatı ile ilgilenmeye zaman ayırmadıklarını göstermektedir. Silvia (2005), araştırmasında görsel sanata olan ilgiyi, duyguları değerlendirme kuramları perspektifinden incelemiştir. Estetik duygular çok yönlüdür. Bilişsel değerlendirmelere göre sanat eseri ile olan duygusal deneyimin fiziksel olarak ona ne kadar yakın olduğu ile ilişkilidir. Bireylerin sanat eserine

olan duygusal tepkileri bireysel farklılıklara göre değişmektedir. Üniversite düzeyinde güzel sanatlar eğitimi bölümleri dışında kalan fakültelerde sanat eğitimine yeterince yer verilmemektedir. Üniversite mezunlarının ilk-orta ve lise düzeyinde verilen sanat eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmeleri bu sonuçla tutarlıdır. Ancak yeterli bir sanat eğitimi, bireylerin resme olan ilgilerinin artırabilir. Bu sonuçlarla ilgili araştırma sonuçları şöyledir: Demir (2005), çalışmasında 500 ortaöğretim öğrencisine uygulanan galeri eğitimi programıyla, bireylerin resimler hakkında yorum yapma yetilerinin geliştiğini, istenilen hedeflere ulaştıklarının gözlemlemiştir. Böyle programlarla bireylerin resme olan ilgileri de artabilir. Lise öğrencileri ile yapılan resim dersindeki başarı, ilgi ve tutum araştırma sonuçlarında eğitim sistemi, okullardaki atölye, temiz ortam, öğrenci sayısı gibi fiziksel koşullar, öğretmenler, ailelerin sosyo-ekonomik yapıları ve sosyal çevrenin lise öğrencilerinin resim dersine olan başarı, ilgi ve tutumlarında etkili faktörler olarak görülmüştür (Daş, 2008; Güney, 2006). Göktaş (2009), çalışmasında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin resim- iş eğitimi dersini aldıktan sonra tutumlarında olumlu değişiklikler olduğunu gözlemiştir.

Üniversite mezunları örgün eğitimde verilen resim eğitimini yeterli bulmamaktadırlar. Sanat eğitiminin öğrenci, öğretmen, program ve ortam koşullarını idealize eden önerileri kapsayan görüşlere katılım oranlarından sanat eğitimini önemsedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre üniversite mezunları sanat eğitiminin gerekliliğine ve önemine inanmaktadırlar. Özer (2004), araştırmasında okullarda sanat etkinliklerinin yeterli ve düzeyli olarak halka sunulmadığı, okullarda yeterli içeriğe sahip sanat derslerinin olmadığı, sanat öğretmenlerinin alanlarına hakim olmadıkları gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır. Üniversite mezunu kadınların, erkeklere oranla resim sanatına ilgileri ve sanat eğitiminin gerekliliği ve önemine ilişkin görüşleri daha yüksek düzeydedir. 1883'de kurulan Sanayi Nefise (Devlet Güzel sanatlar Akademisi) mektebine önceleri kızlar kabul edilmemiştir. Önceleri erkekler de fazla ilgi göstermemişlerdir, çünkü resim ve heykel sanatçılığı ciddi bir meslek olarak kabul edilmemiştir (Tansuğ ,1986). Tarihteki bu gerçeğe bakıldığında günümüzde kadınların sanata olan ilgisinin artması sevindiricidir.

Mezun olunan bölüm değişkeni açısından bakıldığında üniversite mezunlarından “öğretmenlik” mezunu olanların diğer bölümlerden mezun olanlara göre resim sanatına ilgileri anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Toplumda öğretmenlerin sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve becerileri yanında geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında insan bilimleri, sosyal bilimler, kültür bilimleri olarak nitelendirilen felsefe, sosyoloji, güzel sanatlar gibi alanlarda seminerlere katılmaları, sertifika almaları, lisansüstü programlara devam etmeleri vb. etkinliklere katılmaları önerilmektedir (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005). Unvanlı memur olarak çalışan meslek sahipleri, memur-işçi olarak çalışan meslek sahiplerine göre resim sanatı ile daha fazla ilgilidirler. Bu durumun unvanlı memurların sosyo-ekonomik çevreleri ve koşulları ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Araştırmaya katılan üniversite mezunlarının resim eğitime yönelik görüşlerin de ise meslek değişkenine göre değerlendirildiğinde meslek grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgileri ile resim eğitime yönelik görüşleri diğer demografik değişkenler olan doğdukları ve yaşadıkları yer, yaş, çalışma durumu bakımından anlamlı fark göstermemektedir.

Üniversite mezunlarının resim sanatına orta ve düşük düzeyde olan ilgileri ile resim eğitiminin önemi ve gerekliliğine ilişkin olumlu görüşleri arasında yüksek düzeyde korelasyon vardır. Bu ilişki anlamlıdır. Sanat, sadece biçimden ibaret değildir, aynı zamanda düşüncenin biçimlenmesiyle ilişkilidir (Freedman, 2003). Bu da ancak etkili bir sanat eğitimi ile gerçekleşebilir. Üniversite mezunları resim sanatına olan ilgilerinin düşük ve orta düzeyde olduğunun farkındadırlar, aynı zamanda sanat eğitiminin önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedirler. Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgilerinin orta ve az düzeyde olduğu ve ilk-orta-lisede sanat eğitiminin yetersiz olduğu yönündeki görüşleri anımsanacak olursa, her iki görüş arasında tutarlı bir neden sonuç ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler şöyle sıralanabilir. Üniversite mezunlarının resim sanatına ilgilerinin artması için çalışma ortamlarında resim sanatına ilgiyi besleyecek etkinlikler hazırlanabilir. Tüm düzeylerde resim eğitimi programları nicel ve nitel özellikler yönünden yeniden gözden geçirilebilir. «Yaşam boyu öğrenme» kapsamında resim eğitimi ve sanat etkinliklerine ilişkin programlar geliştirilebilir. Kurumlar arası işbirliği ile yetişkin, genç ve çocukların müze, sergi gezme vb. etkinlikleri desteklenebilir.

Kaynaklar

Alakuş, A. O., ve Mercin,L.(2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*

Dergisi, 9,(s.14-20)

Alakuş, A. O. (2002). *İlköğretim okulları 6. sınıf resim-iş dersi öğretim programındaki grafik tasarımı konularının*

çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle ve bu yönteme uygun düzenlenmiş ortamda uygulanması.

(Doktora Tezi).

- Alpan, G. B., & Durdubaşoğlu, G. (2013). Toplumsal dayanışma merkezlerindeki (TODAM) resim eğitimine yönelik katılımcı görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5).55-68.
- Arslan, G. (2001). *Halk eğitim merkezlerinde sanat eğitimi ve bir program önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Boydaş, N. (2004). *Sanat eleştirisine giriş*, Gündüz Yayıncılık. Ankara
- Bölükoğlu, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3).
- Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Çakır İlhan, A. (1994). Üniversitelerde sanat eğitiminin gerekliliği. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1065/103415.pdf?sequence=1> adresinden alınmıştır.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), (s.207-237).
- Daş, K.(2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin resim dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirleyen etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, A. (1996). Üniversitedeki seçmeli ders uygulamasının öğrenciler ve öğretim üyelerince değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7).(s.24-31).
- Demir, A., ve Ok, A. (1996). Orta doğu teknik üniversitesindeki öğretim üye ve öğrencilerinin seçmeli dersler hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).(s.121-124).
- Demir, R. (2005). Sanat eğitiminde bir program önerisi: Galeri eğitimi programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 95-104.
- Deniz, T. (2016). *Sanat tarihi -I*. Açık Öğretim Okulları Ders Notu. Ankara.
- Ekici, K. (2011). *Yükseköğretim kurumlarının sanat eğitimi dersleri olmayan programlarında sanat eğitiminin gerekliliği*.(Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Freedman, K. (2003) The importance of student artistic production to teaching visual culture. *Art Education*, 56:2, (s.38-43)
- Gençaydın, Z. (2002). Sanat Eğitimsi Yetiştirmede G.E.F. Resim-İş Bölümünün Yeri ve Bugünkü Durumu. Gazi Üniversitesi 1.“Sanat Eğitimi Sempozyumu”. Ankara, s.25- 30
- Gençaydın, Z. (1995). “Beğeni ve kültür yozlaşması üstüne” *Sanat Yazıları 1*, H.Ü.G.S.F. Yay. Sayı:4, 57-65.
- Gökay, M., Demir, A. (2006). Farklı eğitim seviyelerinde estetik beğeni. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 329-342.<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/531> sayfasından erişilmiştir.
- Göktaş, Y. (2009). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin resim-iş eğitimi dersi sonrası resme ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (23), (s.93-106).
- Güney, E. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin resim dersi başarı düzeyi ve ilgilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İlkyaz, A. (2004). “Popüler kültür, kitsch ve sanat eğitiminin etkileri”, G.Ü.G.E.F. 2.Sanat Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Gündüz Eğitim Yayıncılık: Ankara.
- İpşiroğlu, Z.(1990).“*Düşünen İnsan mı Emir Kulu mu?*”.Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözüm Yolları.Cem Yayınları.Ankara
- Kaptanoğlu, S. (2016). *Sanat eğitimi alan ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sanat eğitimi kavramına ilişkin metaforları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mamur, N. (2012). Kitsch (Kiç) olgusunun sanat eğitiminde estetik beğeniler açısından sorgulanması. *Mersin*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3),(s.70-79).

- M.E.B (2018 a). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar). Ankara. 22 Haziran 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=358> adresinden erişilmiştir.
- M.E.B (2018 b). Görsel sanatlar dersi öğretim programı (9-12. Sınıflar). Ankara. 22 Haziran 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=339> adresinden erişilmiştir.
- Okur, H. E. (2017). *Eğitim kurumları dışındaki sanat oluşumlarının toplumun sanat eğitimine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, A. (2004). *Yükseköğrenim görmüş meslek insanlarının öğrenimleri süresince aldıkları sanat eğitiminin kapsamı ve ortaya çıkan bulgular ışığında 'insan yetiştirme' de sanat eğitiminin önemi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, V. (2016).Görsel sanatlar eğitimi makaleler.*Pegem Akademi*,2.Baskı/Eylül/Ankara
- San, İ.(1983). *Sanatlar eğitimi*.Ankara.
- Silvia, P. J. (2005). Cognitive appraisals and interest in visual art: Exploring an appraisal theory of aesthetic emotions. *Empirical studies of the arts*, 23(2), (s.119-133).
- Tansuğ, S. (2017). *Resim sanatının tarihi*. <http://www.istanbulsanatevi.com/makaleler-roportajlar/dusunce-felsefe/ilkel-resim-nedir/.html> sayfasından erişilmiştir.
- Tansuğ, S.(1986). *Çağdaş Türk sanatı*. İstanbul :Remzi Kitabevi.
- Taşkesen, S. & Alpan, G. B. (2018). A Study on the Relationship between the Big Five Personality Traits of High School Student and their Interests in Art*, 4 (1), (s.57-78).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara :Seçkin Yayıncılık.

URL Kaynağı

<http://www.itusem.itu.edu.tr/egitimler-ve-programlar/guzel-sanatlar-programlari/resim-egitimi>

Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Programı Öğretmen Adaylarının “Müze” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Görsel Sanatlar Öğretmeni Haluk Halim Bozyurt

Maçka Milli Eğitim Müdürlüğü halukhalimbozyurt@gmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Ruhi Çay

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD ruhicay@hotmail.com

Yüksek Lisans Öğrencisi Derya Erkan

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD derya616161@hotmail.com

Dr. Öğrt. Üyesi Zühal Dinç Altun

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD zdincaltun@trabzon.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının “müze” kavramına yönelik metaforik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma Fenomenolojik desen kullanılan nitel bir araştırmadır ve veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmaya 55’i kadın ve 19’u erkek olmak üzere toplam 74 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının “Müze ...a/e benzer. Çünkü ...” ifadesinin yer aldığı formları doldurmalarıyla elde edilmiştir. Formda öğretmen adaylarının demografik bilgilerini elde etmek amacıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, müzeler ziyaret edip etmedikleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Analiz aşamasında öğretmen adaylarının doldurdıkları formlar incelenmiş, formlarda metafor ifadesi olmayanlar ayıklanarak 62 tane geçerli metafor ifadesi elde edilmiş, ardından metaforlar kodlanmış ve 8 ana kategori altında toplandıkları görülmüştür. Bu kategoriler; “geçmiş ve gelecek arasında bağ kurması açısından müze”, “mekânın temel alındığı yer olarak müze”, “umut ve faydalılık barındırması açısından müze”, “tarihin tanıtıldığı ve kaynak olduğu bir yer olarak müze”, “geçmişin izlerinin görüldüğü yer olarak müze”, “sanat alanı olarak müze”, “insanın kendini bulduğu ve örnek aldığı yer olarak müze”, “insanın kendini anlaması açısından müze”dir. Elde edilen bulgulara göre, çalışmanın sonunda müze eğitimi önemine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müze, Metafor, Öğretmen adayı.

Abstract

This research is aimed to determine the pre-service teachers of KTU that are being educated in Faculty of Fine Arts Department, for the concept of “museum”. This research is a qualitative research and it is used phenomenologically, and the outputs are analyzed by content analysis technique. This study included 74 pre-service teachers, 55 females (74,3 %) and 19 males. The outputs were obtained by filling the blanks in the forms of pre-service teachers, which are like “The museum is (such) a place ..., because ... “. In order to obtain demographic information of the pre-service teachers, such questions as; 1-whether they visited museums or not, 2-their gender and their grades, were asked. We found 62 metaphoric expressions in these forms and they were coded and classified under 8 main categories. The categories are; “museum as a link between the past and future”, “museum as a place where the place is in the center”, “museum as a shelter of hope and usefulness”, “museum as a place in which history is a source”, “museum is a place where you can see the traces of past easily”, “museum as the field of art”, “museum as place where a man can find himself”, “museum is a place where you can understand yourself”. According to these results; at the end of this study, some suggestions about education of museum are presented.

Keywords: Museum, Metaphor, Pre-service Teachers.

Giriş

Evrende düşünebilen ve elde ettiklerini kategoriler halinde sınıflayabilen varlık insandır. Sürekli artan bilgi birikimlerini ayırtmak ve kategoriler halinde zihne işlemek insanın başarısını artıran bir unsurdur. İnsan kavram çeşitliliğini alt kavramlar altında sınıflayabilir. Bir başka deyişle bir kavramı, başka bir kavramla ifade edildiğinde bu kavramı anlayabilir ve kavramı da başka bir kavramla anlatabilir. Bunu yaparken mecazi kelimeler, deyimler

ve metaforlar kullanılabilir. Metafor, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde anlamı “Bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz” ve diğer bir anlamı da “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2017).

Lakoff ve Johnson’a (2005) göre “Zihinsel metafor teorisine göre, metaforun esası bir fenomeni/olguyu başka bir fenomene/olguya göre anlamak ve tecrübe etmektir” (Lakoff ve Johnson, 2005’den aktaran: Saban, 2009; s. 282).

Demir’e (2005) göre ise metafor anlamı için kullanılan “eğretileme” ile “istiare” kelimeleri, metafor kavramını tam olarak ifade edememektedir, bu düşüncesini şu sözlerle ifade etmektedir: “Çünkü Grekçe metaphoradan gelen ‘metafor’ kelimesi, meta: öte ve pherein: taşımak, yüklenmek kelimelerinden mürekkeptir ve ‘bir yerden başka bir yere götürmek’ anlamındadır” (s.13).

Miller’da (1987) metafora ilişkin görüşünü “Metaforlar (benzetmeler, eğretilemeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir” (Miller, 1987’den aktaran: Saban, 2004; s. 131) sözleriyle ifade ederken Saban da (2008) bu görüşü destekleyerek metaforu “Bu yönüyle metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır” (s. 460) şeklinde ifade etmiştir.

Shuell da (1990) metaforu açıklarken daha sanatsal bir bakış açısıyla “Bir resmin bin kelimeye bedel olduğunu düşünürsek, bir metafor bin resme bedeldir. Resim, sadece statik bir görüntü sağlarken; metafor ise içinde gizli anlamlar saklayan kavramsal bir çerçeve sunar” (s. 102) şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

Lakoff ve Johnson’a (2005) göre “Metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir” (s. 27). Güncel yaşamda sorunu başka bir şekilde ifade etmek için kullanılan metafor, eğitimde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitime yönelik kullanımında “Metafor bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için bir teknik, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Metafor çok güçlü öğrenme ve öğretme aracıdır” (URL-1, 2019). Bireyi zihinsel olarak aktif hale getiren, özgür ve özgün düşünmeyi geliştiren, anlaşılması basite indirgeyerek anlaşılır kılan, zihinde tutan, bireyin gelişimini destekleyen metafor çalışmaları her zaman eğitimin bir parçası olmalıdır.

İlgili alan yazın tarandığında metafor çalışmalarının büyük bir çoğunluğunun eğitim kavramlarına (okul, öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci, okul idaresi, ders vb.) yönelik yürütüldüğü görülmektedir.

Bu çalışmada da sanat eğitiminin bir parçası olan “müze” kavramına yönelik metafor çalışması yürütülmüştür. Müzeler geçmiş kültürlerin yaşamlarını ve sanatsal üretimlerini bir arada görme olanağı sağlayan, üç boyutlu öğrenme alanlarıdır. Üç boyutlu öğrenme olanağı sağlaması nedeniyle eğitim-öğretimde daha nitelikli kullanılması gereken müze ve müzecilik; zaman, ulaşım vb. gibi nedenlerden kaynaklanan sıkıntılar nedeniyle hak ettiği seviyede değildir. Üztemur, Dinç ve Acun (2017) çalışmalarında bu durumu “Müzeler – özellikle de Türkiye’deki – geçmişin maddi kültür kanıtlarını koruyup gelecek kuşaklara aktarma işlevini yerine getirirken eğitimsel işlevine gerektiği önemi ne yazık ki fazla verememiştir” (s. 16) sözleriyle dile getirmişlerdir. Maccario’ya (2002) göre, okulların tam anlamıyla yapamadığı düşüncüyü harekete geçirme, kamçılama ve artırma faaliyetlerini müzeler kolaylıkla gerçekleştirebilecek yapıdadır.

“Müzeler, toplumların bilim ve sanat ürünleri ile yer altı ve yer üstü zenginliklerini sergilemek, tarihin eski dönemlerinde yaşamış toplumları bilim ve sanat açısından inceleyerek hem günümüzü hem de geleceği aydınlatmak, bireylerin geçmişi daha iyi tanımalarına olanak sağlamak amacıyla oluşturulmuş kurumlardır” (Kartal, 2015, s. 138-139).

Kartal’ın söyleminden de anlaşılacağı üzere, toplumların kültür bilincini edinmesi amacıyla farkındalık oluşturması noktasında müzelerin hem ülkelerin kendi içerisinde hem de kültürler arası etkileşimde oynadığı rol ortaya çıkmaktadır.

Müze eğitimi sanat eğitiminin giderek büyüyen bir alanıdır. Yılmaz ve Egüz’ün (2015) “Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretiminde Müzenin Önemi Hakkındaki Tecrübe ve Düşünceleri” adlı araştırmalarında müze ziyaretlerinin öğrenci öğrenmelerine etkisine vurgu yaparak “Müze ziyaretlerinin öğrenme sürecinde derse karşı ilgiyi artırdığı, merak duygusunu geliştirdiği ve müzedeki nesnelere birebir karşılaşmanın öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini kolaylaştırdığı görülmüştür” (s. 1637) sanat eğitimi sürecinde müzelerin önemine vurgu yapmışlardır. Bu nedenle ileride görsel sanatlar öğretmeni olacak öğretmen adaylarının müze ziyaretleri yapmaları, buradan edinecekleri bilgileri hem kendilerini geliştirmek hem de ileride bilgilerini aktaracakları öğrencilerine daha faydalı olmak açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının müzeye ilişkin algılarının ortaya konması, ileride görsel sanatlar dersini yürütecek öğretmen adaylarının konuya ilişkin farkındalıklarının artırılması, Yüksek Öğretim Kurumuna (YÖK) bağlı öğretmen yetiştiren programlarının ders içeriklerinin düzenlenmesi ve son olarak Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan müze eğitimi ile ilgili ders içerik ve

etkinliklerin hazırlanmasında araştırmaya ilişkin bulguların ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışma alana sağlayacağı bu katkılar nedeni ile önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının “müze” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada;

- 1.Öğretmen adaylarının “müze” hakkında ortaya koydukları metaforlar neler olabilir?
- 2.Metaforlar hangi ana kavramsal kategorilere dâhildir?
- 3.Ana kavramsal kategoriler sınıf düzeyleri bakımından farklılık içeriyor mu?
- 4.Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar, müzeye giden ve gitmeyen öğrenciler arasında farklılık göstermekte midir?

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının “müze” kavramına yönelik metaforik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Resim-İş Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının “Müze” kavramını algılama şekilleri ortaya çıkarılmak istenmektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında tasarlanmış olup araştırmada fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, “Kelimeler ya da gözlemler gibi ölçülmesi zor olan nitelikler üzerine odaklanan ve niteliklerin yorumlanmasına ve çözümlenmesine dayanan bir araştırma türü”dür (Glesne, 2013, s. 385). Fenomenolojik (Olgubilimsel) araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, müze kavramına yönelik metaforik algılar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yiğit (2013) “Olgubilim araştırmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgi ve anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (s. 19).

Ayrıca bu çalışmada literatür taraması yapılmıştır. Sarpkaya (2015) “Araştırılan konunun daha önce hangi yönleriyle incelendiğinin, hangi araştırmaların yapıldığının, eksik kalan yanlarının olup olmadığının araştırmasıdır” (s. 257).

Veri Toplam Araçları

Bu çalışmada, “Müze ...a/e benzer. Çünkü...” ifadesinin olduğu formlar öğretmen adaylarına dağıtılarak, formları 15 dakikada doldurmaları istenmiştir. Benzetilen değer, çünkü ile başlayacak cümlede iyi ifade edilmesi gerektiği ve çünkü ile başlayacak cümlenin de değeri anlatabilecek güçte olması gerektiği ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen metaforlar analiz edilirken Altun ve Uzuner’in (2017) çalışmalarındaki metafor analizlerine ait izledikleri aşamalarla analiz edilmiştir. Ekiz’e (2009) göre;

“Araştırmanın amacına bağlı olarak bireylerin konuşma ya da uygulama (etkileşim)sırasında kullandığı anahtar kelime ve kavram, bir konuya açıklık getirmek için yararlanılan metafor, deyim gibi mikro dil üzerine derinlemesine yoğunlaştırılarak, bunların tespiti ve ne anlama geldiğinin yorumlamaları yapılır. Bazen de ortaya çıkarılan kelime, metafor, kavram, deyim gibi mikro dil kavramlarının ne sıklıkla kullanıldığı sayıya da frekans cinsinden sunulabilmektedir” (s. 78).

“Bu aşamalar sırasıyla (1) Verilerin kodlanması, (2) Kategorilerin (Temaların) oluşturulması, (3) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, (4) Temaların frekanslarının hesaplanarak bulguların yorumlanması” (Altun ve Uzuner, 2017, s. 64-65).

(1) *Verilerin kodlanması ve açıklanması:* Öğretmen adaylarıca üretilen metaforlar, basit şekilde kodlanarak (kitap, geçmiş, tarih, köprü vb.) geçici listeye aktarılmıştır. Müzenin benzetildiği olgu metafor kategorisine, çünkü ile başlayan ifadeler açıklama kategorisine işlenmiştir. Ayrıca, imge yazılmamış ile doldurulmamış olan kâğıtlar dâhil edilmemiştir.

(2) *Kategori (Tema) geliştirme:* Ayıklamadan sonra 62 adet geçerli metafor kalmıştır. Bu metaforlar benzerlik ve farklılık açısından incelenmiştir. Metaforların temel özellikleri ve benzerlikleri doğrultusunda gruplaştırılmaya çalışılmıştır.

(3) Verilerin kategorilere (temalara) göre düzenlenmesi ve tanımı: Veriler doğrultusunda 8 ana kavramsal kategori oluşturulmuştur. Verilerin aynı doğrultuda oldukları ve ortak bir alanı ifade ettiği bu ana kavramsal kategorilere, 62 adet metafor dağıtılmıştır.

Kavramsal kategoriler altında toplanan metaforlar tablolaştırılarak öğretmen adaylarının görüşleriyle desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, KTÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Öğretmenliği Programındaki 62 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya öğretmen adayları gönüllülük esasına dayalı ve kolayda örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Baştürk ve Taştepe’ye (2013) göre kolayda örnekleme, “araştırmacı kendisine yakın, elinin altındaki rahatlıkla ulaşabildiği birimleri örnekleme dâhil eder” şeklinde ifade edilmektedir (s. 144-145). Altun ve Uzuner’e (2017) göre, farklı sınıf düzeylerine ulaşılması ve kadın-erkek her iki cinsiyete uygulanması çalışmanın niteliğini artırmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Müze ziyareti	
	Kadın	Erkek	Yapan	Yapmayan
1.sınıf	13	6	12	7
2.sınıf	7	4	6	5
3.sınıf	20	4	23	1
4.sınıf	5	3	8	-
Toplam	45	17	50	12

Tablo 1 incelendiğinde Öğretmen adaylarının 45’inin kadın ve 17’sinin erkek olduğu ortaya çıkmıştır. Toplam 62 öğretmen adayından 50’si müzelere gitmiş, 12’si ise hiç gitmemiştir. Tablo incelendiğinde, müzeye gitmeyenlerin 1. ve 2. sınıfta fazla olduğu görülmektedir. 2. sınıfta müzeye giden ve gitmeyen öğretmen adayı sayısının birbirine yakın olduğu tabloda gözükmektedir. 3. ve 4. sınıflarda ise durum çok farklılaşmıştır. Öğretmen adaylarının 1. ve 2. sınıflarda Müze Eğitimi dersi almamaları müze farkındalığı kazanamamalarına neden olmuş olabilir. 3. sınıfta öğretmen adaylarının Türk Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi, Çağdaş Sanat dersleri için gerekli bilgilere ulaşma anlamında müze ziyaretleriyle farkındalıklarının arttığı ve daha çok müze ziyareti yaptıkları düşünülebilir. 4. sınıflarda alınan “Müze Eğitimi” (URL-2, 2019) dersi kapsamında öğretmen adaylarının tamamının müze ziyareti yaptıkları düşünülebilir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Ziyaret Ettikleri Müzeler

Müze İsimleri	F
Adıyaman Müzesi	1
Amasya Minyatür Müzesi	1
Amasya Müzesi	3
Ankara Anıtkabir Müzesi	3
Ankara Etnografya Müzesi	1

Ankara Kurtuluş Savaşı Müzesi	1
Ankara MTA Tabiat Müzesi	2
Ankara Müzesi	2
Ankara Resim ve Heykel Müzesi	1
Antalya Arkeoloji Müzesi	3
Antik Kentler	1
Arkeoloji ve Etnografya Müzesi	2
Boğazkale-Hattuşaş Açık Hava Müzesi	1
Budapeşte Terör Müzesi	1
Cesky Krumlov Egon Schiele Art Centrum	1
Çanakkale Müzesi	1
Çorum Müzesi	1
Dresden Gemaldegalerle Alte Meister	1
Eko müzeler	1
Erzurum Atatürk Evi	1
Eskişehir Ahşap Müzesi	1
Eskişehir Çağdaş Cam Sanatları Müzesi	1
Eskişehir Yılmaz Büyükerşen Balmumu Heykeller Müzesi	1
Fethiye Yörük Müzesi	1
Hollanda Anna-Frank Museum	1
Hollanda Kröller-Müller Museum	1
Hollanda Open Lucht Museum	1
Hollanda Rijks Museum	1
İstanbul Ayasofya Müzesi	7
İstanbul Arkeoloji Müzesi	4
İstanbul Divan Edebiyatı Müzesi	1
İstanbul Doğançay Müzesi	1
İstanbul Kültür Sanat Müzesi	1
İstanbul Masumiyet Müzesi	2

İstanbul Modern sanatlar Müzesi	2
İstanbul Oyuncak Müzesi	2
İstanbul Panorama 1453 Tarih Müzesi	2
İstanbul Rahmi Koç Müzesi	2
İstanbul Topkapı Sarayı Müzesi	9
İzmir Atatürk Müzesi	1
Kayseri Gevher Nesibe Müzesi	1
Kayseri Müzesi	1
Konya Müzesi	1
Kütahya Müzesi	1
Malatya Müzesi	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Müzesi	1
Nevşehir Müzesi	1
Rize Atatürk Müzesi	1
Rize Müzesi	1
Samsun Arkeoloji ve Etnografya Müzesi	2
Samsun Bandırma Gemisi Müzesi	3
Samsun Gazi Müzesi	4
Sanat Müzeleri	1
Şehir Müzeleri	3
Tarihi Köşkler ve Evler	6
Tokat Müzesi	1
Trabzon Ayasofya Müzesi	18
Trabzon Kültür Müzesi	1
Trabzon Müzesi	19
Trabzon Şehir Müzesi	18
Trabzon Spor Müzesi	1
Yalvaç Müzesi	1
Yalvaç Psidia Antiochela Açık Hava Müzesi	1

Tablo 2 incelendiğinde en çok Trabzon sınırları içerisinde yer alan müzelerin ziyaret edildiği görülmektedir. Trabzon Müzesi (f=19), Trabzon Ayasofya Müzesi (f=18), Trabzon Şehir Müzesi (f=18) kez ziyaret edilmiştir. Bu sayı da yine öğretmen adaylarının müzeleri ziyaret etmeleri bakımından oldukça düşük bir sayıdır. 62 öğretmen adayının Trabzon şehrinde okuması ve bunların sadece 19 tanesinin Trabzon Müzesini ziyaret etmesi çok düşük bir sayıdır. Her ne kadar “Müze Eğitimi” (URL-2, 2019) dersi dördüncü sınıfta yer alsada birinci sınıfta “Sanat Tarihine Giriş” dersi alan öğretmen adaylarının müzeleri ziyaret etmesi beklenirdi.

Öğretmen adaylarının birinci sınıfta şehre yeni geldikleri, üniversiteye ve çevreye henüz uyum sağlayamadıkları ve şehri tanıyamadıkları düşünülürse ilk yıllarında bu ziyaretleri gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Ancak uyum süreci sona erdikten sonra diğer yıllarda müze ziyaretlerinde bir artış beklentisi olasıdır. Yapılan çalışmada müze ile ilgili hep olumlu metaforik algılar ortaya koyan öğrencilerin uygulama alanında bunu yapmamış olmaları düşündürücüdür.

Ortaya çıkan diğer bir bulgu da müze ziyaretlerinin, müzelerin merkeze olan uzaklıklarına göre seçilmiş olmasıdır. En çok ziyaret edilen üç müzenin de Trabzon ilinin merkezinde ve birbirine yakın mesafelerde olduğu saptanmıştır.

Bulgular

Uygulama ortamından elde edilen verilerin analizine göre 62 net metafora ulaşılmıştır ve ‘Müze’ kavramı 8 ana kategoride toplanmıştır. Bunlar; “geçmiş ve gelecek arasında bağ kurması açısından müze”, “mekânın temel alındığı yer olarak müze”, “umut ve faydalılık barındırması açısından müze”, “tarihin tanıtıldığı ve kaynak olduğu bir yer olarak müze”, “geçmişin izlerinin görüldüğü yer olarak müze”, “sanat alanı olarak müze”, “insanın kendini bulduğu ve örnek aldığı yer olarak müze”, “insanın kendini anlaması açısından müze” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma sonrasında 62 metafor cümlesine ulaşılmıştır. Tablo 4’de görüldüğü üzere, elde edilen metaforlardan 8 ana kavramsal kategoriye ulaşılmıştır.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının “müze” kavramına yönelik metaforları

Temel Kategoriler	Metaforlar	F
Geçmiş ve gelecek arasında bağ kurması açısından müze	Geçmiş 3	Köprü 2
	Geçmişe yolcu 1	Tarih sahneleri 1
	Kale 1	Soy ağacı 1
	Albüm 3	İp 1
	Ayna 3	
Mekânın temel alındığı yer olarak müze	Tarihi konutlar 1	Okul 2
	Geçmişteki bahçeye 1	Bilgi evi 1
	Yurt 1	Hastane 1
	Dünya 2	Çiçek bahçesi 1
	Keşif diyarı 1	Zirve 1
Umut ve faydalılık barındırması açısından müze	Zaman makinesi 2	Toprak 1
	Hızlı tren 1	Güneş 1
	Ağaç 2	Işık 1
	Papatya 1	Işınlanma 1
Tarihin tanıtıldığı ve kaynak olduğu bir yer olarak müze	Tarih kitabı 2	Kitap 4
	Tarih 1	Masal kitabı 1
	Üç boyutlu tarih kitabı 1	
Geçmişin izlerinin görüldüğü yer olarak müze	Depo 1	Koleksiyon 1

	Mezarlık 1	Sürpriz yumurta 1	
	Çeyiz 1	Sandık 1	
Sanat alanı olarak müze	Sanat 2	Resim 1	4
	Tiyatro 1		
İnsanın kendini bulduğu ve örnek aldığı yer olarak müze	İnsan 1	Göz doktoru 1	3
	Annem 1		
İnsanın kendini anlaması açısından müze	Kendini bulma 1	Öz 1	2

Metaforlar kategorilere ayrıldığında en yüksek değerin, geçmiş ve geleceği birbirine bağlaması açısından müze (f=16) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Müzeye yönelik metaforlarda “geçmiş ve gelecek” kavramlarına vurgu yapan öğretmen adaylarının, yaşadıkları veya gidecekleri yerlerdeki müze ziyaretlerinin, müzelere gitme ve gitmeme açısından ele alındığında durumun negatif olduğu görülmüştür. Müzeye yönelik bir diğer husus ise öğretmen adaylarının müzeyi daha çok geçmişi hatırlatması açısından bir yer olarak görmesidir. Bu durum müze bilincinin tam anlamıyla anlaşılmadığını ortaya koymaktadır.

Yine elde edilen metaforlardan oluşturulan ana kategoriler ve temel teşkil eden ifadeler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Güzel Sanatlar Eğitimi öğrencilerinin müze kavramına yönelik metaforik algılarının kategorize edilmiş hali ve bunlara temel teşkil eden ifadeler

Ana Kategoriler	Kategorilere temel teşkil eden ifadeler
1.Geçmiş ve gelecek arasında bağ kurması açısından müze	Müze geçmişi anlatır. Müze hatırlamaktır.
2.Mekânın temel alındığı yer olarak müze	Müze eğitici bir yerdir. Müze içinde çeşitli kültürlerin ürünlerini barındırdığı yerdir.
3.Umut ve faydalılık barındırması açısından müze	Müze zamanın anahtarıdır. Müze yol gösterici demektir.
4.Tarihin tanıtıldığı ve kaynak olduğu bir yer olarak müze	Müze içinde tarihi barındıran bir yerdir. Müze insanı hayallere daldıran bir yerdir.
5.Geçmişin izlerinin görüldüğü yer olarak müze	Müze bir değerdir. Müze heyecanlandırıcı bir yerdir.
6.Sanat alanı olarak müze	Müze hayatın gerçeğidir. Müze bir oyun sahnesidir.
7.İnsanın kendini bulduğu ve örnek aldığı yer olarak müze	Müze tedavi edici bir yerdir. Müze duygusal bir ortamdır.
8.İnsanın kendini anlaması açısından müze	Müze bilinçlenmek demektir. Müze özünü kavramak demektir.

Müzeler, geçmişin yanı sıra içinde bir milletin örf ve adetlerini, gelenk ve göreneklerini, sanatını, tarihini ve genel anlamıyla kültürünü barındırdığı bir yerdir. Karataş (2011) müzelerin genel olarak anlamını şu şekilde ifade etmiştir: “Müzeler, kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli işlevler üstlenmektedir. Topluma tarihsel ve kültürel anlamda ışık tutan müzeler, binlerce yıllık uygarlıklara ait eserleri insanlara sunmakta, eğitici ve öğretici mekânlar olarak hizmet vermektedir” (s. 1).

Dünya üzerinde toplumların ortak dili olan sanat, toplum kültürü, bilim alanı vb. alanlar sayesinde toplumun yaşadığı evrende birey için önemli veya önemsiz, değerli veya değersiz objeler ile insanın geçmişi ile geleceği arasında bağlantı görevini sağlayan unsurlardan birisi ise müzelerdir (Şişginoğlu, 2011). Müzelere yönelik tanımlar incelendiğinde üzerinde vurgulanan geçmiş ve gelecek kavramının öğretmen adayları tarafından algılanması gerekmektedir. Bu amaçla sebebi ne olursa olsun sanat alanında eğitim verecek olan öğretmen adaylarının, geleceğin toplumunun daha bilinçli yetiştirilmesi ve bu alanda rol model olabilmesi için, müzeleri ziyaret etme, aktif olarak bu sürece katılım gerçekleştirme ve bu süreçte bir aktaran olarak kendini geliştirmesi önemli görülmektedir. Genel olarak müzelerin tarih, kültür, sanat, geçmiş, gelecek, benlik bilinci vb. gibi açılardan önemine vurgu yapan öğretmen adaylarının uygulamada bunu ortaya koymadıkları ortaya çıkarılmıştır. Üniversitelerde müze konusunun ders olarak alınmasına rağmen öğretmen adaylarının müzeleri gezmemeleri, müzenin önemine yönelik öğrenci davranışları ile paralellik göstermemektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının müzeye yönelik metafor algularının tersine, müzeleri ziyaret etme açısından tam bilinçlenmedikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Uygulanan metaforlar analiz edildikten sonraki süreçte görülüyor ki Resim-İş Öğretmenliği okuyan adayların her birinin çoğunlukla “müze” kavramına ilişkin metaforik algı ve düşüncelerinin farklı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Genele bakıldığında müze kavramına ilişkin olumsuz bir söylemin olmadığı görülmekte ve daha çok müzelerin geçmişin izlerini barındırdığı, tarihe ışık tutması açısından önemliliği vurgulanmıştır. Yukarıda bahsedilen kategoriler aşağıda kapsamlı olarak açıklanmaya çalışılmaktadır.

Kategori 1: Geçmiş ve Gelecek Arasında Bağ Kurması Açısından Müze

Öğrenciler bu bölümde müzenin geçmiş ve geleceği birbirine bağlayan bir yapı olarak görmesi ve gerçeklik kavramına odaklandığı incelenmiştir. Geçmiş v gelecek arasında bağ kurması açısından müze kavramına ilişkin metaforların bazıları aşağıda temel kategoriler başlığı adı altında verilmiştir.

Müze geçmişi anlatır.

Müzenin geçmişin tüm izlerini yansıttığı ve geçmişi aktardığı yer olduğu ile ilgili bazı metaforlar aşağıda gibidir.

“Müze geçmişe benzer. Çünkü geçmişten izleri bize sunar.”

“Müze geçmişime benzer. Çünkü geçmişi, birçok şeyi müzelerden öğreniriz, müzelere gittikçe geçmişimizi daha iyi algularız, özümseriz.”

“Müze geçmişteki bahçeye benzer. Çünkü geçmişi yansıtan ve bize geçmişi öğreten şeylerle doludur.”

“Müze tarih sahnelerine benzer. Çünkü geçmiş zamandan nesnelere barındırır.”

“Müze ipe benzer. Çünkü geçmişi geleceğe bağlayan bir araçtır.”

Müze hatırlamaktır.

Müzenin kendini ve geçmişini, toplumunu anlamaya yönelik bir araç olduğuna ilişkin metaforların bazıları aşağıdaki gibidir.

“Müze albüme benzer. Çünkü içindekileri görsel bir şekilde istediğimiz gibi ve istediğimiz şekilde ve zamanda görebiliriz.”

“Müze aynaya benzer. Çünkü orda gerçekleri görürüm.”

“Müze aynaya benzer. Çünkü geçmiş tarihimizin geleceğe yansımasıdır.”

Kategori 2: Mekânın Temel Alındığı Yer Olarak Müze

Öğrenciler bu bölümde müzenin öğreticiliğine vurgu yapmış ve öğrenmenin sağlandığı mekânlardan ve doğal ortamlardan yola çıkarak müze ve mekânlara vurgu yapmıştır. Mekânın temel alındığı yer olarak müze kavramına ilişkin metaforların bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Müze eğitici bir yerdir.

Müzenin öğrenci üzerinde eğitici rolünü üstlendiği metaforların bazıları aşağıdaki gibidir.

“Müze geçmişteki bahçeye benzer. Çünkü geçmişi yansıtan ve bize geçmişi öğreten şeylerle doludur.”

“Müze okula benzer. Çünkü okulda geçmişi inceleriz, tarihi öğreniriz.”

“Müze hastanelere benzer. Çünkü iyileştirirken öğretir.”

“Müze bilgi evine benzer. Çünkü hatırlatıcıdır, öğreticidir.”

Müze içinde çeşitli kültürlerin ürünlerini barındırdığı yerdir.

Müzenin öğrenci üzerinde kültürünü öğrenme yönündeki düşüncelerini anlattığı bazı metaforlar aşağıdaki gibidir.

“Müze yurduma benzer. Çünkü geçmişim, geleceğim, atalarım hakkında ne kadar bilgi varsa verir ve yurdumdan geçen, yaşayan kültürü, insanları bana, bize aktarır.”

“Müze dünyaya benzer. Çünkü dünyanın içinden bilgileri, özel eşyaları, tarihi eserleri, yani akla gelebilecek her şeyi taşıyabilir.”

“Müze bir çiçek bahçesine benzer. Çünkü müzede sadece tek bir şey yoktur birçok çeşitlilik vardır. Çiçek bahçesi de öyledir sadece bir çiçek çeşidi yoktur birçok çiçek türünü barındırır.”

“Müze keşif diyarına benzer. Çünkü keşfedilmeye açık çok şey vardır.”

Kategori 3: Umut ve Faydalılık Barındırması Açısından Müze

Öğrenciler bu bölümde daha çok müzenin faydalılığı üzerine yoğunlaşmış ve kendilerini hayallerin içinde bulmuşlardır. Umut ve faydalılık barındırması açısından müze kavramına ilişkin metaforların alt kategorileri aşağıdaki gibidir.

Müze zamanın anahtarıdır.

Müze insanı bir anda eski olaylara götüren zamanın anahtarı gibidir ve buna ilişkin bazı metaforlar aşağıdaki gibidir.

“Müze ışınlanmaya benzer. Çünkü geçmişini bilen geleceğini daha iyi şekillendirmeye çalışır.”

“Müze hızlı trene benzer. Çünkü geçmişi bir yolculuk gibidir aktarıyor.”

“Müze zaman makinesine benzer. Çünkü ne zaman müzeye gitsem ya ilk çağlarda ateş yakan bir savaşıya bir imparatorun kızı ya da tüm sanat eserlerine sahip bir asilzade oluyorum”

Müze yol gösterici demektir.

Müzenin tarihi anlama açısından ve yol gösterme açısından önemini vurgulandığı bazı metaforlar aşağıda verilmiştir.

“Müze ışığa benzer. Çünkü karanlık toplumu ışık aydınlatıyorsa bir toplumu kültür ve çağdaşlaşma aydınlatır.”

“Müze papatyaya benzer. Çünkü her yaprağı bir eserdir.”

“Müze toprağa benzer. Çünkü sayısız türde eseri içinde barındırır.” “Müze güneşe benzer. Çünkü geçmişte yaşanmış olan iyi kötü şeyleri bilmeyen bir nesil geleceğini bir güneş gibi aydınlatamaz, geleceğin ışığı olamaz.”

Kategori 4: Tarihin Tanıtıldığı ve Kaynak Olduğu Bir Yer Olarak Müze

Öğrenciler bu bölümde gelecek, öğrenme, bilinçlenme, hayal gibi düşüncelere yer vermiştir. Müzenin tarihin tanıtıldığı ve kaynak olduğu bir yer olarak gösterildiğini anlatan metaforlar temel özellikler temel alınarak aşağıda geniş olarak belirtilmiştir.

Müze içinde tarihi barındıran bir yerdir.

Alt kategoriye ilişkin bazı metaforlar aşağıda verilmiştir.

“Müze tarih kitabına benzer. Çünkü geçmişten geleceğe ışık tutar.”

“ Müze tarih kitabına benzer. Çünkü orada tarihten kalıntıları birebir görür ve daha iyi öğrenirim.”

“Müze üç boyutlu tarih kitabına benzer. Çünkü kitap gibi sana bütün tarihini anlatır. Müzeleri gezdikçe daha çok şey öğreniyor ve geliyorsun.”

Müze insanı hayallere daldıran bir yerdir.

Müzenin bireyi hayallere daldırıp daha da bilinçlenmesini sağlayan metaforik düşünce aşağıda verilmiştir.

“Müze masal kitabına benzer. Çünkü müzede bulunduğumda gerçekten o günlere geri dönüp eserin zamanına inebiliyorum, genelde müzelerde dalıp gidiyorum ve daha fazla değer vermeme gerektiği bilinci artıyor. Kendimi o zamanın ortasında buluyorum bu yüzden masal kitabı gibi.”

Kategori 5: Geçmişin İzlerinin Görüldüğü Yer Olarak Müze

Öğrenciler bu bölümde müzeleri daha çok biriktirme alanı olarak görmüşler ve verdikleri örnekleri biriktirme mantığından yola çıkarak sergilemişlerdir. Buradan yola çıkarak geçmişin izlerinin görüldüğü yer olarak müze kategorisine ilişkin bazı metaforlar aşağıdaki gibidir.

Müze bir değerdir.

Müze değerlerimizin toplandığı bir yerdir ve buna ilişkin metafor aşağıda verilmiştir.

“Müze depo gibidir. Çünkü içindekiler yol gösterir. Bizi aydınlık bir geleceğe bağlar. Pusula olur, geçmişimizi orada buluruz içindekiler eskidir ama kalıcıdır.”

“Müze mezarlığa benzer. Çünkü geçmişin izlerini taşır.”

“Müze çeyize benzer. Çünkü herkes çeyizindeki eşyaları birbirine gösterir, antikasından yenisine kadar.”

Müze heyecanlandırıcı bir yerdir.

Müze geçmişe ait ürünlerin sergilendiği yer olması açısından heyecan verir ve buna ilişkin bazı metaforlar aşağıda verilmiştir.

“Müze bir sandığa benzer. Çünkü barındırdığı her şey değer açısından önemli.”

“Müze koleksiyona benzer. Çünkü din, dil, ırk ayırt edilmeksizin geçmişten günümüze gelen eserlerin tümü sınıfa ait müzede sergilenir.”

“Müze sürpriz yumurtaya benzer. Çünkü her adımında insanı heyecanlandırıp şaşırtıyor.”

Kategori 6: Sanat Alanı Olarak Müze

Bu bölümde öğrencilerin müzelerin daha çok sanat yönünden önemine vurgulandığı incelenmiştir. Sanat alanı olarak müze kavramına ilişkin metaforlar aşağıdaki gibidir.

Müze bir oyun sahnesidir.

Müzelerin yaşanmış olayların sergilendiği yer olarak görülmesiyle ilgili metafor aşağıdaki gibidir.

“Müze tiyatroya benzer. Çünkü eserleri görünce gözümde mazi canlanır.”

“Müze resme benzer. Çünkü çok tehlikelidir.”

Müze hayatın gerçeğidir.

Müzelerin insanların hayatında yaşadıkları olayların bir kanıtı olarak gösterilmesiyle ilgili metaforlar aşağıdaki gibidir.

“Müze sanata benzer. Çünkü tüm hayatım eskimiş bir şekilde gözler önündedir. Bu benim yaptığım resimdir üstelik.”

“Müze sanata benzer. Çünkü orada geçmiş sanatımız saklıdır.”

Kategori 7: İnsanın Kendini Bulduğu ve Örnek Aldığı Yer Olarak Müze

Bu bölümde öğrencilerin müzelerin onlar üzerinde bıraktığı hislerden yola çıkarak ortaya koydukları düşünce verilmiştir. İnsanın kendini bulduğu ve örnek aldığı yer olarak müzeye ilişkin metaforlar alt kategoride incelenmiştir.

Müze duygusal bir ortamdır.

Müzenin duygusal anlamda etkileyciliğinden yola çıkarak anne ve insana benzetilmesi açısından metaforlar aşağıdaki gibidir.

“Müze anneme benzer. Çünkü annem hep geçmişini anlattığı için dikkatimi çeker. Müzelerde bana eski hayatı anlatıyor. Tarihi eser olan birçok ürünü göz önünde bulundurup bilgilenmemizi sağlıyor. Bu yüzden anneme benzettim.”

“Müze insana benzer. Çünkü içinde duygu vardır. Geçmiş ve şu an vardır. İleride yaşayacağımız gelecek vardır.”

Müze tedavi edici bir yerdir.

Müzedede görülenlerin insanın gözünde ve zihninde anlam kazanması açısından incelenen metafor aşağıda verilmiştir.

“Müze göz doktoru gibidir. Çünkü insanlar çeşitli müzeler gittikçe o ortamda farklı görsel izlenimler elde ederler ve görsel zekaları da bu yolla gelişir. Çeşitli fikirler çeşitli tasarımlar üretmesine yol açar. Tıpkı bir göz doktoru gibidir müze. Göz doktoru nasıl insanın gözünün iyileşmesine yardım ediyorsa müze de o şekilde insanın gözüne hitap eder. Ayrıca göz aracılığıyla zihnine de.”

Kategori 8: İnsanın Kendini Anlaması Açısından Müze

Öğrenciler bu bölümde müzelerin daha çok insanları bilinçlendirmesi ve öz değerlendirme, öz eleştiri yapma gibi kavramlara açıklık getirmesi açısından ele almıştır. İnsanın kendini anlaması açısından müze kavramına ilişkin alt kategoriler aşağıda belirtilmiştir.

Müze bilinçlenmek demektir.

Müzenin insanın geçmişi hakkındaki düşüncesini ve bilinçlenme duygusunu etkileyen metafor aşağıdaki gibidir.

“Müze kendini bulmaya benzer. Çünkü müzeleri gezdikçe kendi benliğinizi anlamamızı sağlar.”

Müze özünü kavramak demektir.

Müzenin insanın özüne değinerek kültürünü anlaması açısından belirtilen metafor aşağıdaki gibidir.

“Müze özümüze benzer. Çünkü kültürümüz bizim hayatımızdan arda kalan tek varlıklarımız.”

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada KTÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının müze kavramına yönelik algılarının incelenmesi ve bu incelemenin metafor tekniği kullanılarak ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada toplam 62 metafor kullanılmıştır ve her biri incelenmiş olup 8 kavramsal kategoriye ayrılıp bu kategoriler altında analiz edilmiştir. Morgan (1998) “Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir” (s. 14).

Yapılan araştırma sonucunda ilk olarak müze kavramına ilişkin öğretmen adayları “kitap, dünya, sandık, fotoğraf albümü, geçmiş, köprü, güneş, ışık... vb.” gibi toplam 62 geçerli metafor kullanmışlardır. Buradan yola çıkarak her öğretmen adayının müze kavramına ilişkin metaforik algılarının bazılarının “Müze ...a/e benzer.” kısmı aynı olsa bile “Çünkü ...” kısmının farklı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen Adaylarına yönelik yapılan bu araştırmada ise; “Geçmiş ve gelecek arasında bağ kurması açısından müze” 16 adet metafor, “Mekânın temel alındığı yer olarak müze” 12 adet metafor, “Umut ve faydalılık barındırması açısından müze” 10 adet metafor, “Tarihin tanıtıldığı ve kaynak olduğu bir yer olarak müze” 9 adet metafor geliştirdikleri görülmüştür. Kavramsal kategorilere bakıldığında en çok yığılmanın “geçmiş ve gelecek arasında bağ kurması açısından müze” kategorisinde olduğu görülmektedir. En az yığılma ise “insanın kendini anlaması açısından müze” kategorisi altında olduğu incelenmiştir. Metaforlar incelendiğinde genelde müze kavramı hakkında pozitif algılar olduğu ortaya çıkarılmıştır ve müzenin önemli bir yer olduğu belirtilmiştir. Kullanılan metaforlara bakıldığında ise en çok kitap (f=4), ayna (f=3), geçmiş (f=3), albüm (f=3), köprü (f=2), tarih kitabı (f=2), zaman makinesi (f=2), dünya (f=2), sanat (f=2) olduğu fark edilmiştir. Buradan yola çıkarak müzenin geçmişi kavramımız açısından bir kaynak, iletişimimizi sağlamamız açısından bir köprü vazifesi gördüğü öğretmen adaylarınınca ortaya çıkarılmıştır.

Bozdoğan ve Sünbül’ün (2016) *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin “Müze” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar* adlı araştırma sonucunda; öğrencilerin kategoriler açısından, “Eğitcilik ve Öğreticilik Rollerini Açısından Müzeler” 18 adet metafor, “Geçmiş Bugüne Bağlayan Köprü Açısından Müzeler” 14 adet metafor, “Bir Mekâna Benzetme Açısından Müzeler” 12 adet metafor geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. “Müze kavramına ilişkin öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar incelendiğinde, en çok tarih (f=14), kitap (f=5), öğretmen, bilgi kaynağı ve tarih kitabı (f=3) metaforlarının üretildiği oldukları söylenebilir” (Bozdoğan & Sünbül, 2016; s. 123).

Her iki çalışma karşılaştırıldığında; sonuçların yakınlık gösterdiği ve müzelerle yönelik güzel tepkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Yeter ve Fidan’ın (2018) *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Müze Metaforları* adlı çalışmasında; kategoriler açısından öğrencilerin “Koruma Saklama Boyutuyla Müze” 272 adet metafor, “Eğitim Öğretim Boyutuyla Müze” 72 adet metafor, “Mekânsal Algı Boyutuyla Müze” 37 adet metafor geliştirdikleri görülmüştür. Kullanılan metaforlara bakıldığında ise en çok tarih (f=132), tarihi eser (f=61), tarihi yer (f=47), ev (f=19), sanat (f=18), hayat (f=17), okul (f=10), bilim (f=9), hatıra (f=7) olduğu fark edilmiştir. Bozdoğan ve Sünbül’ün (2016) *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin “Müze” Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar* adlı çalışmasında da bu çalışmada olduğu gibi en çok kullanılan metafor, tarih metaforudur. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan bu araştırmada da geçmiş,

köprü, zaman makinesi, ayna gibi tarih metaforuna çağrışım yapabilen metaforlar elde edilmiştir. Yapılan metafor çalışmasındaki en önemli noktalardan birisi öğretmen adaylarının müze ziyaretlerinde yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı dalgalanmaların görülmesinin ortaya çıkarılmış olmasıdır. Buna yönelik eğitim sistemi içerisinde müze kavramının ve ziyaretlerinin benimsenmesi amacıyla müze bilinci farkındalığının öğrenciler üzerinde oluşturulması gerekmektedir.

Müzenin önemine yönelik lise çağındaki öğrenciler üzerinde de araştırma yapılmıştır. Mercin'in (2008) *Görsel Sanatlar Dersinin Müze ve Sınıf Ortamında İşlenişine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi* adlı araştırmasında; görsel sanatlar dersini müzede alan lise 9. sınıf öğrencilerinin, görsel sanatlar dersini sınıfta alanlara göre daha çok anladıkları ve benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Mercin'in (2008) araştırmasında, öğrencilerin sanat dersine karşı önyargılarının gittiği, dersi sevmeye başladıkları sonucuna varılmış ve müzenin diğer alanlarla da ilişki içerisinde olarak derslerin işlenmesi görüşü öğrenciler tarafından ortaya çıkarılmıştır. Mercin'in araştırmasıyla ortaya çıkan öğrenci görüşleri ile öğretmen adaylarının müze kavramına yönelik metaforları arasındaki sonuçlar incelendiğinde, müzelerin sanat eğitimine katkısı bakımından olumlu yönde etkide bulunduğu saptanmıştır.

Tüm bu araştırma ve incelemelerden elde ettiğimiz bir diğer yargı ise ilkökul, ortaokul ve liselerdeki müze eğitiminin yetersiz olduğu varsayımını yapsak bile üniversitelerde akademik olarak verilen bu dersin amacına ve uygulanma durumuna göre de elde ettiğimiz veriler olumsuzdur. Kullanılan metafor sayısı ne kadar az olsa bile veriler müzelerin yeteri kadar ziyaret edilmediğini göstermiştir ve bu durum öğrencilerin müzeye yönelik metaforik algılarına uygulama aşamasında zıt düşmüştür.

Sonuç olarak, müze kavramına ilişkin algılar metafor yöntemiyle ortaya çıkarıldıktan sonra bulguların müze kavramına ilişkin genel düşüncenin pozitif olduğu ve bu bulguların müzenin toplum ve kültür, geçmiş ve gelecek, toplumların kendini değerlendirmesi, geçmişe yolculuk edilmesini sağlayan bir araç görevi gördüğü tespit edilmiştir. Buradan hareketle, yapılan metafor çalışmasında ve yine alan yazında yapılan ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının ve öğrencilerin vermiş olduğu tarih, geçmiş ve gelecek metaforlarının frekans olarak çokluk göstermesinden yola çıkarak, öğrencilere sanat tarihi dersinin müzeler ile bağlantısı kurularak somutlaştırılması sağlanabilir. Bu sayede öğrenci ve öğretmen adaylarının derse aktif katılımı ve bilginin kalıcılığının artırılacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, müze kavramına yönelik konulara, müzenin ne anlam ifade ettiğine yönelik sorulara kaynak olarak kullanılabilir.

Öneriler

Bu araştırma, metaforik algılar üzerinden yorum yapıldığında genel düşüncelerin pozitif olması, *uygulama aşamasının ise negatif değerde olması*, öğrencilerde müze bilincinin tam olarak anlaşılmadığını ortaya koymaktadır. Negatif durumun ortadan kalkmasına yönelik araştırma ve incelemeleri yapılması, öğrencilerin görüşlerinin alınması için yeni çalışmaların yapılması, yapılan metafor çalışmasının, müze farkındalığı ve bilincine yönelik yapılacak çalışmalara öncülük etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Müze ziyaretlerinin artırılması amacıyla alana yönelik öneriler getirilme ihtiyacı duyulmuştur.

Yapılan müze kavramına yönelik metafor çalışmasına göre yapılabilecek öneriler şunlardır:

- Farklı bir şehre okumaya giden öğrenciler için eğitim öğretim sürecinde öğrencilere uyum programları yapılarak, o şehre ait tarihi dokuların ve müzelerin görülmesi açısından programlar yapılabilir. Bu programlar öğrenciye tarihi dokuların ve müzelerin yerlerinin öğrenilmesi bakımından kolaylık sağlayabilir.

-Müfredat içine görsel sanatların bir alt dalı olan "Sanat Tarihi" dersi ile birlikte bağlantı kurularak müzeler daha iyi incelenebilir. Yakından uzağa ilişkisi kurularak yaşanan şehir, daha sonra ülke içindeki müzeler incelenerek öğrenmede isteklilik ve kolaylık sağlanabilir.

-YÖK Resim-İş Öğretmenliği 2010 Lisans Programında alan dersi olarak yer alan "Müze Eğitimi" (URL-2, 2019) 4. sınıfta öğretmen adaylarına verilmişti. YÖK Resim-İş Öğretmenliği 2018 Lisans Programında ise "Müze Eğitimi" (URL-2, 2019) dersi 3. sınıfta verilmeye başlanmıştır. Bu dersin birinci sınıfta verilmesiyle müze ve müzecilik bilinci öğretmen adaylarında çok daha etkin ve erken kavranmasını sağlanabilir.

-Öğretmen adaylarının gittikleri okullarda müze müfredatını daha iyi vermeleri öğrencilerin buldukları yerde ve yaşadıkları ülkede, tarihi kalıntıları, doğal güzellikleri, çeşitli kültürleri, kültürün ve tarihi kalıntıların önemi ve değerini daha iyi anlayabilmesi, yaşaması ve görmesi için bilimsel geziler düzenlenebilir.

-Okul idareleri, Milli Eğitim Müdürlükleriyle ve Güzel Sanatlar Fakülteleriyle iletişime geçerek, müzelere gezi için her yıl gerekli kolaylık (ulaşım, öğretmen, gezilecek yöreler ve müzeler, ekonomik uygunluk vb.) sağlanarak, öğretmen adaylarıyla birlikte öğrenciler müze gezileri yapabilir. Bu ziyaretler öğretmen adaylarında ve öğrencilerde işbirliği, tecrübe ve bilinç geliştirebilir.

-Müze kavramı ve bilinci öğrencilere ilköğretimde “hayat bilgisi”, ortaokulda “sosyal bilgiler” ve lisede “tarih” derslerinde verilip uygulama aşaması bu dönemlerde müzelerle gezilerle sağlanarak, üniversitedeki öğretmen adaylarına ön hazırlık sağlayabilir.

“Geçmiş” ve “tarih” kavramını öğrenciler sürekli dile getirmiştir. Müzeleri daha çok geçmiş ve tarihi hatırlatması açısından önemli bulmuşlardır. Bu yüzden öğrencilere müzelerin sadece o algılar üzerine kurulmadığının anlatılması gerekebilir. Bu da yine geziler düzenlenirken olayın gerçekleştiği yer olan müzelerde anlatılabilir, böylece öğrenmede kalıcılık sağlanabilir.

-Öğretmen adayları müze ziyaretlerinde daha çok kendilerine yakın olan müzeleri seçmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilere farklı bölgelerdeki müzelerle gitmelerinin ve kültürel çeşitliliği görmelerinin önemi anlatılabilir.

-Müze bilincinin artırılması, bireylerin bu yönde bilinçlendirilmesiyle gerçekleşebilir.

Kaynaklar

- Dinç Altun, Z., & Uzuner, F. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Üniversite Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), (s. 60-83).
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Vize Yayıncılık*.
- Bozdoğan, K., & Sünbül, A. M. (2016). Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin ‘Müze’ Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 107-127.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Baskı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. (2013). Kelimelerin Uçmasını Sağlamak P. *Yalçınoğlu (Çev.)*, A. Ersoy & P. Yalçınoğlu (Çev. Edt.). *Nitel Araştırmaya Giriş. (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık*, 139-188.
- Karataş, A. (2011). Çevre bilincinin geliştirilmesinde doğa tarihi müzelerinin rolü. *Akademik bakış dergisi*, 27, 1-15.
- Kartal, Z. (2015). Isparta Müzesi Örneği ve Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Öğrencileri Çalışmaları. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1, 137-150.
- Maccario, N. K. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 275-285.
- Mercin, L. (2008). Görsel sanatlar dersinin müze ve sınıf ortamında işlenişine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 325-336.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev. Gündüz Bulut). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sarpkaya, R. (2009). Bilimsel araştırmanın raporlaştırılması. Tanrıoğen, A. (Ed.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. s.251-276.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29(2), 102-108.
- Şişginoğlu, K. (2011). *Müze Kültürü ve Eğitimi*, (1. Basım). Ankara: Duman Ofset.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2017). Web adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c39e0ff6f21c51.42512007 . Türkçe Sözlük. 23 Aralık 2017.
- Üztemur, S., Dinç, E., & Acun, İ. (2017). Müze ve Tarihi Mekân Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Müze ve Tarihi Mekân Algılarına Etkisi: Bir Eylem Araştırması. *Gelecek Vizyonlar Dergisi* 1(1), 9-20.
- Yeter, F., & Kurtdede Fidan, N. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Müze Metaforları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 173-194.
- Yılmaz, A., & Egüz, Ş. (2015). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih öğretiminde müzenin önemi hakkındaki tecrübe ve düşünceleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1637-1650.
- Yiğit, B. (2013). Bilimsel araştırmanın temelleri. S. Baştürk (Ed.). Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s. 1-31). Ankara: Vize Yayıncılık.
- <https://www.turkedebiyati.org/metafor/> . Metafor Nedir? Metaforun Anlamı, Örnekleri, Özellikleri. 25 Aralık 2019.
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Resim_Is_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf . Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programı. 12 Ocak 2019.

Bir Durum Çalışması: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrası

Prof. Dr. Ayfer Kocabaş

Dokuz Eylül Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

ayferkocabas@gmail.com

Özet

Köy Enstitüleri Türkiye Cumhuriyeti tarihinin en özgün sınıf öğretmeni, sağlıkçı ve diğer meslek erbabını yetiştiren kurumları olup ilk kez müzik derslerinde çalgı eğitimi ve öğretiminin zorunlu olarak yer aldığı ders programlarına sahip olması bakımından çok önemlidir. Müzik eğitimi ve öğretimi ilk kez çalgı desteğine dayandırılarak çok sesli müziğin yaşama geçirilmesinde, müzik okur-yazarlığı oluşturulmasında, o yıllarda gereksinme duyulan aydın ve çağdaş öğretmen modelinin oluşturulmasında çalgı olarak mandolin adeta köy enstitülerinin bir sembolü haline gelmiştir. Mandolin ailesi; mandolin, mandola, mandoçello, mandobas olmak üzere inceden kalına / en küçükten en büyüğe doğru keman, viyola, viyolonsel, kontrbas gibi sıralanabilir. Bu ailede en tiz sesli olanı Mandolindir. Çift tellere sahiptir. Mandolinin akordu, sol-re-la-mi, mandolanın akordu, do-sol-re-la, mandoçellonun, do-sol-re-la, bas mandolinin, (mandobas) dörtlü aralıklarla mi-la-re-sol olarak yapılır. Eşlik çalgısı gitardır. Mandolin hem çalınırken hem de şarkıyı sözleriyle ya da solfej yaparken çalana ya da koroya eşlik yapabilmeyi sağlaması bakımından blokflüt ya da melodikada olduğu gibi sınırlılıkları olmayan işlevsel bir çalgıdır. Avrupa ve uzak doğu ülkelerinde mandolin orkestraları oldukça yaygındır. Bu çalışmada 2001 yılında kurulmuş olan Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneğinin bünyesinde 2008 yılında kurulan Mandolin Orkestrası'nın tarihsel ve gözlemsel durum çalışması bağlamında örgütlenmesi, kuruluş felsefesi, amacı, repertuarı, niteliği, şubelere yaygınlaştırılması ve mandolinin eğitim ve sanat müziğine yapmış olduğu katkı derinlemesine ele alınarak analiz edilmiştir. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının gelişimi tarihsel durum çalışması türünde zamana bağlı süreçleriyle incelenmiştir. Veriler dernek başkanı, orkestra yöneticisinin katılımcı gözlemci olarak görüşleriyle birlikte orkestra elemanlarının da görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Bunun yanısıra doküman analizi, gözlem yoluyla çoklu veri toplama araçları da kullanılmıştır. Elde edilen veriler kategoriler ve temalar altında yorumlanarak eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği ve sınıf eğitimi anabilim dalları için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Mandolin; mandolin orkestrası; köy enstitüleri; müzik eğitimi

Abstract

Village Institutes in the history of the Republic of Turkey, is very important first music lessons in terms of having their instrument training and courses taken place as a compulsory curriculum. Mandolin became a symbol of the village institutes as a tool for the creation of music literacy, the creation of an intellectual and contemporary teacher model in which music education and instruction was first formed on the basis of instrument support, in creating music literacy. Mandolin family is composed from; mandolin, mandola, mandoçello, mandobas, including from thin to thick / from the smallest to the largest as violin, viola, violoncello, contrabass. The most small in this family is Mandolin. It has double wires. The tuning of the mandolin, the sol-re-la-mi, the tuning of the mandola, the do-sol-re-la, the mandoçello, do-sol-re-la, the bass mandolin, (mandobas) are performed in four-lane intervals. The accompaniment instrument is guitar. Mandolin is a functional instrument that does not have limitations such as blistering or melodica, both in playing and in the words of the song or in solfege to enable it to accompany the player or choir. Mandolin orchestras in Europe and the Far East are quite common. In this research The Mandolin Orchestra, which was founded in 2008 within the scope of the New Generation Village Institute Association which was established in 2001, in the context of historical and observational case study, its foundation philosophy, aim, repertoire, quality, dissemination to branches and the contribution of the mandolin to education and art music were discussed in depth were analyzed. The development of Mandolin Orchestra of the New Generation Village Institutes Association has been investigated with time-dependent processes in the historical case study. The data were analyzed by taking the opinions of the orchestra staff together with the chairman of the association and the views of the orchestra director as a participant observer. In addition, document analysis and multiple data collection tools were used. The data obtained were interpreted under categories and themes and suggestions were developed music education and primary school teacher training department of the education faculties.

Key words: Mandolin; mandolin orchestra; village institutes; music education

Giriş

Köy Enstitüleri ulusal kurtuluş savaşından sonra kültürel, ekonomik, sosyal, kültürel ve ideolojik anlamda köyün içten canlandırılarak kalkındırılmasını amaçlayan bize özgü bir problem çözme yöntemi olarak tasarlanıp uygulamaya geçirilen bir sistem olması bakımından çok özgün ve önemli kurumlardır. Köy enstitüleri günümüzde hala aşılmanın bir sistemi olarak yasal olarak kuruluşunun üzerinden 79 yıl geçmesine karşın gündemde olup bir referans noktası olarak değerlendirilmektedir. 17 Nisan 1940 yılında 3803 sayılı yasanın 1. Maddesi, “Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere tarım işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Milli Eğitim Bakanlığınca Köy Enstitüleri açılır” ifadesinde belirtildiği gibi sadece köy ve sınıf öğretmeni değil tarım ve ziraat alanlarında iş yapış üretebilme becerileri gelişmiş çok yönlü bireyler yetiştirerek toplum kalkınması hedeflenmiştir. Köy Enstitüleri daha sonra gelişmekte olan ve az gelişmiş olan ülkelere önerilen bir sistem olduğu gibi UNESCO tarafından 1997 yılı köy enstitülerinin yasal kurucusu olan dönemin milli eğitim bakanı adına Hasan Ali Yücel yılı ilan edilmiştir. (Özgen, 2002; Türkoğlu, 2009; Coşkun, 2013:232).

Köy enstitüleri yarı yarıya kuramsal ve tarım ve teknik derslerini içeren programları, demokratik eğitim nitelikleri, iş için iş içerisinde iş yoluyla eğitim ve öğretim yöntemi, parasız yatılı ve karma eğitim, bilimsel, laik, sosyal eğitim, fırsat ve olanak eşitliği sunması, kuram ve uygulamada bütünlüğü sağlaması, kız öğrencilere yönelik pozitif ayrımcı uygulamaları, sanat eğitimi ve sanat yoluyla eğitimi bir ilkeye döndürmesi, işbirlikli öğrenmenin tüm ilkelerini küme çalışmalarında göstermesi (Kocabaş, 2017) çağdaş öğrenme ve öğrenme kuramlarıyla tutarlılığı, tüm enstitü işlerinin ve yönetimin öğrenciler tarafından sağlanması ve demokratik öğretmen hareketini başlatan eleştirel düşünüp sorgulayan bireyler yetiştirmesi gibi özellikleriyle bizi aydınlatmaya devam eden geçmişimizdeki yarın olarak araştırılmayı ve esin kaynağı olmayı beklemektedir (Kocabaş, 2018). Köy Enstitüleri sisteminin kuram ve uygulayıcısı kendisi de sanat eğitimcisi olan dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğünün sanat eğitimi maddesinde, sanat eğitiminin amaç ve önemini şu şekilde açıklamaktadır (Tonguç, 1952).“Çocuğu sanatçı gibi davranabilecek etkinliğe kavuşturmakla türlü konuları çeşitli vasıtalarla şekillendirme olanağına kavuşturulur. Okulda böyle bir durum yaratmanın eğitsel değeri büyüktür. Çocuğun da tıpkı sanatçı gibi içinde saklı duygularını ifade etmek, sanat eserleriyle temasta bulunmak suretiyle güzellik zevkini tadacağı düşünülmektedir. Bu da ancak okulda sanat havası yaratmak, öğrencilere sanat alanında çalışma zemini hazırlamak, sanat eserleriyle temasa geçirmek ve onları sanat eserleriyle etkileyecekleri bir çevre içinde tutmakla mümkündür” demiştir (Kurtuluş, 2001;Tonguç,1952). Köy enstitüleri ilk kez çalgı eğitiminin programlara konması ve sınıf çalgısı olarak da mandolinin seçilerek çağdaşlaşma ve müzikteki devrimlerin eğitim yoluyla uygulamaya geçirilmesi ve dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından 20 Mayıs 1940'ta 3829 sayılı Devlet Konservatuvarı Hakkında Kanununun çıkartılmasıyla sanat kurumlarının en üst düzeyde kurumsallaştırılmasıyla bir bütünlük göstermektedir.

Tablo.1. Köy Enstitülülerinde müzik dersi, 2+2+2+2+2=460 saat olarak uygulanmaktaydı (Kocabaş, 2018:251).

Sınıflar	1	2	3	4	5	Toplam
Marşlar	2	2	2	3	3	12
Tatbikat Şarkıları	4	5	5	3	4	21
Halk Türküleri ve Oyun Havaları	6	8	8	8	5	35
TOPLAM	12	15	15	14	12	68

2017-2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarına bakıldığında müzik ve müzik öğretimi derslerinin toplam kredisinin 84 saat olduğu ve Köy Enstitülülerini prgramlarıyla karşılaştırıldığında ne kadar yetersiz olduğu açıktır. 2018 sınıf eğitimi lisans programlarında ise sadece müzik öğretimi ile sınırlı zorunlu ders toplam 42 saat olarak alınacaktır.

Bunun yanısıra ilkökul müzik dersi programlarından daha önce dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanından 2018 ilkökul müzik dersi öğretim programında çalma öğrenme alanı çıkartılarak açıklamalar kısmında yer verilmiştir. Bu durumda öğrencilere çalgı çalma etkinlikleri sınırlı bir şekilde yaptırılarak çalgı çalmanın yararlarından küçük

yaşlardan başlayarak öğrencilerin yararlandırılması geciktirilecektir. Bu nedenlerden dolayı Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının elemanlarının görüşleri önem kazanmakta ve mandolin orkestraları bir boşluğu doldurmada önem kazanabilir.

Araştırma Problemi: Bu çalışmada problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği ve Mandolin Orkestrası nasıl bir gelişim göstermektedir?

- 1.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği ve Mandolin Orkestrasının kuruluş amaçları nelerdir?
- 2.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrası nasıl bir gelişim göstermiştir?
- 3.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği ve Mandolin Orkestrasının repertuarında ne tür eserler bulunmaktadır?
- 4.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasındaki elemanların mandolin çalma nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir ?
- 5.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının müzik eğitimine katkısı var mıdır?
- 6.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının sanata katkısı var mıdır?
- 7.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının kişisel gelişimine etkileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Büyüköztürk'ün (2010) aktardığına göre Mc Millan (2000) durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği bünyesinde yer alan Mandolin Orkestrasının kuruluşundan bu yana süreç içindeki gelişimini, Tarihsel Örgütlenme ve Gözlemsel durum çalışması niteliğinde ele alarak, eğitim müziğine ve sanat müziğine katkısı değerlendirilmektedir.

Güvenirlilik. Uygulama sonrasında, çalışma grubunun sorulara verdikleri yanıtlar hem araştırmacı hem de araştırmacı dışında başka bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında oluşturulan tema ve alt temalar kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış; 4.5.6. ve 7. sorunun yanıtlarının ortak tema ve alt temalar altında toplanması kararı alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır.

Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği %82, (83/103) olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Katılımcılar: Bu araştırma bir durum çalışması niteliğinde desenlendiği için katılımcılar amaçlı örneklem olarak mandolin orkestrasında yer alan elemanlardan oluşturulmuştur. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneğinin 21 şubesinden Genel Merkez Orkestrası, Lüleburgaz, Mersin, Ankara, Eskişehir, Bursa ve Antalya şubelerinin mandolin toplulukları olmak üzere 7 şube araştırma evrenini oluşturmaktadır. Genel Merkez ve Eskişehir mandolin topluluklarında bulunan elemanlar bu araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcılar birbiriyle orkestra çalışmalarında etkileşen, birlikte çalışarak konserlerde çalan ve söyleyen, aynı salonda çalan, birbirini tanıyan kişilerden oluşturulmuştur. Ayrıca grubun orkestra şefi gözlemlerini ve görüşleriyle katılımcı gözlemci olarak da zengin ve derinlemesine bilgiler sağlamıştır.

Tablo.2. Katılımcıların nitelikleri

Katılımcılar	n-İzmir=34	n-Eskişehir=13
Kadın	27	6
Erkek	7	7
Katılan: 34		13
Mezun olunan ortaöğretim kurumu	11 lise 10 öğretmen okulu 1 öğretmen lisesi 2 köy enstitüsü	3 lise 8 öğretmen okulu 2 öğretmen lisesi

Meslek	13 müzik öğretmeni 1 modacı 1 konservatuar 1 inşaat mühendisi 1 iktisat 1 hukuk öğrencisi 1 fizik öğretmeni 4 sınıf öğretmeni 2 ingilizce öğretmeni	5 sınıf öğretmeni 5 müzik öğretmeni 1 matematik öğretmeni 1 beden eğitimi öğretmeni 1 ziraat mühendisi
Mandolin çalma süresi	11- kişi lkokuldan bu yana 10-kişi öğretmen okulundan bu yana 2 -kişi- son iki yıldır 1- ilkokulda	4- kişi- ilkokuldan bu yana 7-kişi 50 yıldır 1 -kişi 3 yıldır 1 -kişi 3 aydır
YKKED mandolin orkestrasında kaç yıldan bun yana çaldığı	1 yıldır çalanlar 8 2 yıldır çalanlar 5 3-10 yıl arası çalanlar 5 11 yıldır çalanlar 7	4 aydır
Yaş	24-60 yaş ve üstü 2 -60 yaş altı	9-60 yaş üstü 60 -yaş altı

Tablo.2'ye bakıldığında Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği ve Mandolin Orkestrasının elemanları bu araştırmada çoğunlukla genel merkez elemanlarından oluşmaktadır. Kadın elemanlar çoğunluğu oluşturmakta, çoğunluğunu emekli müzik öğretmenleri ve öğretmen okulu çıkışlı sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İlkokuldan ve öğretmen okulu yıllarından bu yana mandolin çalanlar çoğunluktadır. Çok büyük bir oranda 60 yaş üstü elemanlardan oluşmaktadır.

Verilerin toplanması: Bu araştırmada veriler doküman analizi, gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada konu edilen mandolin orkestrasının kuruluş ve gelişimine tanıklık eden orkestra şefi, köy enstitülü öğretmenler ve emekli öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, ayrıca Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneğinin yayın organı Yeniden İncece dergisinde çıkan makaleler taranmıştır. Geliştirilen gözlem formu ile de orkestra elemanlarının görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Dolayısıyla doküman analizi, gözlem ve görüşmeler yoluyla çoklu veri toplama gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi: Durum çalışmasında verilerin analizi içerik analizi tekniğine göre analiz edilmiştir. Bu teknikte kişilerin görüşleri, düşünceleri ve görüşleri ortaya çıkarılarak yorumlanmıştır. Analiz öncesinde kategoriler belirlenmiş, kavramlar tanımlanarak analiz birimi olarak kelime ve cümle seçilmiş ve açık kodlama yapılmıştır. Hem kategorik birleştirme hem de doğrudan yorumlama kullanılmıştır. Kategorik birleştirmede veriler kodlandıktan sonra anlamların çıkacağı örnekler görüşme formlarından elde edilmiştir. Doğrudan yorumlama orkestra şefi ve onunla birlikte kurucu olan köy enstitülü öğretmen görüşlerinde kullanılmıştır. Elde edilen veriler problem cümleleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada elde edilen veriler alt problem cümleleri doğrultusunda yorumlanmaktadır.

Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği ve Mandolin Orkestrasının kuruluş amaçlarına yönelik bulgular:

Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneğinin Kuruluş Bildirgesinde (2001) kuruluşuna ilişkin şu ifadeler yer almaktadır. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Cumhuriyetin en önemli eğitim projesi olan Köy Enstitüsü çıkışlıların, kurucularının, çalışanlarının, düşünsel akrabaları, yakınları tarafından bu aydınlanma projesi kültürünü, anlayışını gelecek kuşaklara taşımak adına 2001 yılında kurulan ve bugün 21 şubeye ulaşan genel merkezi İzmir’ de olan bir sivil toplum kuruluşudur (<https://www.ykked.org.tr/>).

Köy enstitülülerin oğulları, kızları, torunları ve düşünsel yakınları bu amaçla Köy Enstitüleri dönemine ilişkin tüm zenginlikleri, birikimleri yeni yüzyıla taşımayı amaçlamaktadır. Toplumumuzda akıl ve bilimin egemen olması adına daha demokratik bir toplum olma adına bağınazlıktan arınmış bir toplum adına 1940 lı yılların aydınlanmacı anlayışını bilim, teknoloji ve sanatla donatarak yeni anlayışlarla zenginleştirerek toplumumuza sunacağız demektir. Köy enstitülerinin ürettiği ama gün ışığına çıkmamış tüm güzellikleri tüm birikimleri halkımıza aktaracağız demektir. Ülkemizde eğitimle ilgili her tür ilerici insana özgü arayışların merkezi olacağını bu aydınlanma projesinin yaratıcıları olan Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Tonguç ve çalışma arkadaşlarına sahip çıktıklarını belirtmektedir. Köy Enstitülerinin halihazırda güncel, özgün ve önemli bir konuda olduğu belirtilmekte bu uygarlık tasarımının eşitlikçi, demokratik, laik, bilimsel, üretici eğitim yapan özelliklerinin sürekli anımsatılarak belleklerde yaşamaya devam ettiği belirtilmektedir. Köy enstitülerinin sadece öğretmen yetiştiren bir model değil aynı zamanda ülkemizin aydınlanma hareketinin ilerici devrimci, toplumsal değişimin yenilenmenin dinamiği olan bu simgesel anıtın anlatılması kişilik eğitimi ve demokrasi esaslı eğitim anlayışından yeniden yararlanması, “yarım kalmış mucizenin” tüm özelliklerinin geleceğe taşınması amacıyla İzmir’de kuruldu denilmektedir. Bu bağlamda “Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Kurumu UNESCO sistemi benimseyip bir eğitim ve kalkınma modeli olarak başka ülkelere de önermiştir” denilerek yalnızca ulusal bir kalkınma modeli olmadığı uluslararası düzeyde esinlenen ve önerilen bir model olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği,, 2003’ten itibaren “Yeniden İmece” adlı bir dergiyi yılda dört kez yayınlamakta güncel sorunlara kendi amaçları doğrultusunda köy enstitülerinden esinlenerek çözüm önerileri sunmaktadır. Ayrıca bu doğrultuda kitaplar yayınlamakta, belgeseller oluşturmakta, sergileri ulusal ve uluslararası düzeyde çok ilgi görmekte, her yıl Aydınlanma Onur Ödülü, Mustafa Necati Öğretmenlik Onur Ödülü vermekte, konferanslar, paneller, sempozyumlar, çalıştaylar düzenlemekte, öğrenciler burslar vermekte, lisans ve lisansüstü düzeyde köy enstitüleri konusunda makale yarışmaları düzenlemekte, eğitim fakültesi öğrencilerine kitap imecelerinde bulunmakta, mandolin orkestrası her etkinlik öncesi konserler sunmaktadır. YKKED Tüzüğü’nün 2.4. maddesi aşağıdaki gibidir ve müzik çalışmalarını da içermektedir (YKKED, Tüzük; 2018).

2.4-Köy Enstitülerinden yetişenlerin yaşam öykülerini, ürettiklerini ve kazanımlarını, kitap, anı, belge, resim, nota, bilimsel çalışma ve benzeri ürünlerinden yararlanarak yaşatmak; gelecek kuşaklara taşımak için arşiv, kitaplık, müze, sergi, fuar ve benzeri yerler oluşturmak, konu ile ilgili yayınlar yapmak.

Dernekçe Sürdürülecek Çalışma Konuları ve Biçimleri: Başlığı Altında, 3.8. Maddede,

“3.8- Eğitsel, görsel, ekinsel, bilimsel ve toplumsal çalışmalar yapmak için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmak şartıyla okul, derslik, yurt, konukevi, sanat evi, pansiyon, kitaplık, okuma odaları, kültür evleri ve yaz okulları açar. Sanat, edebiyat, turizm, dil eğitimi, el becerileri, müzik, folklor, tiyatro, koro, spor ve halk oyunları konularında çalışmalar yapar, kurslar düzenler.” denilerek müzik çalışmalarının dernekçe sürdürülecek çalışmalardan olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle raslantısallıktan kurtarmak için özellik mandolin topluluğu çalışmaları daha sonra bir yönerge doğrultusunda sürdürülmektedir. “Mandolin Topluluğu ve orkestrasının amacı: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Topluluğunun genel amacı Köy Enstitülerinde başlatılan ve yaygınlaştırılan demokratik sanat eğitimi ve sanat eğitimi kapsamında müzik eğitiminin ve müzik sanatının geniş kitlelere ve halka örneklerle sunulması ve eyleme geçirilmesidir” olarak belirlenmiştir. 19 madde halinde çalışma ilkeleri belirlenmiştir.

8. Maddede;

“8. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Topluluğu diğer şubelerdeki mandolin topluluklarıyla işbirliği, eşgüdüm ve ortak repertuarla çalışır. Gereksinmesi olan şubelere katkı sağlar” denilmektedir. Bu nedenlerle derneğin kurumsal kimliğini oluşturan dernek tüzüğünden ve dökümanlardan Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının kuruluş amacının derneğin amaçları arasında yer aldığı görülmektedir.

2.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının nasıl bir gelişim gösterdiğine yönelik bulgular.

Gözlemsel Süreç Bulguları

Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrası, ilk kez topluluk olarak Ekim 2008 yılında Cilavuz Köy Enstitüsü ve Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Bölümü çıkışlı Osman Nuri ALPER öncülüğünde kurulmuştur. Orkestranın kuruluşunda yer alan İvriz köy enstitü çıkışlı İsmihan Şirin halen mandolin çalmayı orkestra içinde sürdürmektedir. Kızılcıllu köy enstitüsü çıkışlı Kadriye Yılmaz ise geçtiğimiz yıllarda

sağlık problemleri nedeniyle evinde çalışmayı sürdürmekte en son yapılan DVD, 15.Mart.2019 kaydında çalarak katkı vermiştir. Orkestra; Köy Enstitülüler, onların çocukları, torunları ile mandolin çalan gönüllülerden oluşmakta ve üç kuşağı kapsamaktadır. Çalışmalarını Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ yönetiminde sürdüren orkestranın repertuarı, Köy Enstitülerinde öğretilen ezgilerle birlikte tek sesli ve çoksesli marşlar, şarkılar, türküler ve napoliten ezgilerden oluşmaktadır. Köy Enstitülerinde ve Öğretmen Okullarında müzik eğitiminin simgesi olan mandolinin toplumda yeniden canlandırılması ve o dönemde çalınan, söylenen ezgilerin yeni kuşaklara duyurulmasını, unutulmamasını, mandolinin eğitim ve sanat müziğine tekrar kazandırılmasını amaç edinen orkestra Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği'nin etkinliklerinde, okullarda, özel gün ve ulusal bayramlarda konserler vermektedir. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Genel Merkez Mandolin Orkestrasının yansıra Lüleburgaz, Ankara, Mersin, Eskişehir, Bursa ve Antalya şubelerinde de mandolin toplulukları çalışmalarını sürdürmektedir.

3.Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği ve Mandolin Orkestrasının repertuarında ne tür eserler bulunduğuna yönelik bulgular. Köy Enstitülerinde öğretilen ezgilerle birlikte tek sesli ve çoksesli marşlar, şarkılar, türküler ve napoliten ezgilerden oluşmaktadır. Orkestra, 2011, Aralık 2018 ve 15 Mart 2019 tarihinde 3 DVD çıkartmıştır. En son DVD için hazırlanan repertuarda tek sesli, iki sesli, dört ve beş sesli eserler mevcuttur.

1 -Ziraat Marşı: Söz: Behçet Kemal Çağlar

Müzik: Ahmet Adnan Saygun

İki sese düzenleyen: Ayfer Kocabaş

2-Köy Enstitüleri Marşı :Söz: Şerif Baykurt

Müzik: Fuat Koray

3-Aynı Yolda Aynı Emek: Söz-Müzik: Bedri Akalın

İki sese düzenleyen: Ayfer Kocabaş

4- Öğretmen Okulları Marşı: Söz: İ.Hikmet Ertaylan

Müzik: C. Memduh Altar

5- Dostluk: Söz: Süleyman Tamer

Düzenleyen: Edward Zuckmayer

6- Çökertme

Müzik: Muğla Türküsü

Düzenleme: Süleyman tarman

7-Tavas Zeybeği: Ege Yöresi

8-Harmandalı :Ege Yöresi

9- Yörük Ali: Ege Yöresi

İki sese düzenleyen: Ulvi Cemal Erkin

10-Yenice Yolları: Adana yöresi

Üç sese düzenleyen: Ayfer Kocabaş

11-Dertli kaval: Söz ve Müzik: Zati Arca

Düzenleyen: Yakup Kıvrak

Çokseslendiren: Mansur Özen

12-Sis Dağı: Trabzon Yöresi

İki ses düzenleyen: Ayfer Kocabaş

13-Olsam.Söz: Hasan Ali Yücel

Müzik: Ferit Hilmi Atrek

İki ses Düzenleyen: Ayfer Kocabaş

14-Dalgalar Üstünde: Müzik: Ju. Rosas

15-Santa Lucia: Ç.Graziani-Walter, Op.251

16-Abdelazer sit: Henry Purcell

Barb: Shaul Bustan

17-Dimitri Shostakovich Vals-No. II: İki sese düzenleyen: Ayfer Kocabaş

18-I have a Dream (ABBA):İki sese düzenleyen: Ayfer Kocabaş

Muhibbe Aksoyer

19-Dalgalar stnde: Müzik: Ju. Rosas

20-Pavane:Faure. Düzenleme. Michael Rose

Tablo. 3. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasında Mandolin çalma nedenlerine yönelik görüşler

Temalar / Olumlu Görüşler	rnek ifadeler	Frekans	Yüzde
1.Mandolini sevme	Mandolin çalmak zevkli ve eğlenceli geliyor. Mandolin çalmayı seviyorum.	17	0.19
2.Mandolinin tanıtılmak	Mandolinin yeni nesillere tanıtılmasını, tekrar görünür kılınmasını istiyorum.	11	0.12
3.Mandolinin yaygınlaştırılmasının istenmesi	Mandolinin sevilmesine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunmak istiyorum.	12	0.13
4.Anne ve babasının köy enstitüsü mezunu olması nedeniyle çalmak	Anne ve babam Köy Enstitüsü mezunu olduğu için çalıyorum.	3	0.03
5.Dernek ve mandolin orkestrası imecesine katkı sağlamak/gelişmesini istemek	YKKED'in yaşıatılmasına, geliştirilmesine katkıda bulunmak istiyorum.	11	0.12
6.Derneğin misyonuna yönelik inanç ve saygı	Derneğin misyonunun çok anlamlı ve yerinde olduğuna yürekte inaniyor, destekliyorum.	11	0.12
7.Mandolinin Köy enstitüleri sisteminin çok önemli bir sembolü olduğunu düşünme	Mandolinin Köy Enstitülerinin önemli bir sembolü olduğunu düşünüyorum. Köy Enstitülerini unutturmamak, onların zenginliğini aktarabilmek, anısını yaşıatmak istiyorum.	7	0.08
8. Atatürk'ün müzik hakkındaki görüşleri, yurttaşılık bilinci ve evrensel değerlere karşı sorumluluk	Cumhuriyet sevgisi ve Atatürk'e bağlılığım, evrensel değerlere sahip çıkmak istemem.	2	0.02

9. Kendinin mandolinle ifade etme	Kendimi mandolinle daha iyi anlatabiliyorum.	3	0.03
10.Mandolinin terapatik etkisi/rahatlatması	Mandolin çalmak beni rahatlatıyor, terapi gibi geliyor.	3	0.03
11.Çoksesliliği yaşatma amacı	Çok sesliliği yaşatmak amacındayım.	3	0.03
12. Eğitim çalgısı olarak uygun olduğunu düşünme	Özellikle ilkokuldan itibaren mandolin öğrenilmesini gerekli görüyorum.	2	0.02
13. Grubun samimiyet ve sıcaklığı	Grup içinde çalmaktan keyif aldığım için.	6	0.06
Toplam		91	100

Tablo 3'e bakıldığında en sık tekrarlanan frekansın mandolini sevme, tanıtılmasını isteme ve mandolinin yaygınlaştırılmasının istenmesi, dernek ve mandolin orkestrası imecesine katkı sağlamak/gelişmesini istemek, derneğin misyonuna yönelik inanç ve saygı, en düşük frekansın ise Atatürk'ün müzik hakkındaki görüşleri, yurttaşlık bilinci ve evrensel değerlere karşı sorumluluk, eğitim çalgısı olarak uygun olduğunu düşünme olduğu söylenebilir.

Tablo.4. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının okul müzik eğitimine, müzik sanatına ve kişisel gelişime katkısına yönelik görüşler

Temalar	Örnek ifadeler	f	Yüzde
Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının okul müzik eğitimine katkısı	1)Öğrencileri müzik sanatına yönlendirir, mandolinle tanıştırır.	18	0.52
	2)Mandolinin giderek yaygınlaşıp müzik derslerinde kullanılabilir hale gelmesine katkı sağlar.	13	0.37
	3)Duygusal ve bedensel gelişime katkı sağlar. Özgüveni geliştirir.	4	0.11
Toplam Genel toplam		35	100
			0.58
Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının müzik sanatına katkısı	1)Topluma müzikle mesaj verir ve çoksesliliği sağlar.	8	0.62
	2)Müzik kültürünü geliştirir, sanatı ileri götürür.	2	0.15

	3)Estetik algıyı geliştirir, iyi insan, iyi vatandaş olmayı sağlar.	2 1	0.15 0.08
Toplam		13	100
Genel toplam			0.22
Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının kişisel gelişime katkısı	Günlük yaşamda beni zinde tutar.	7	0.59
	Birlikte yapılan müziğin tadına varabilirim.	1	0.08
	Çocukken ayrıldığım mandolinle yeniden buluşmak müzik sevgisi ve çalışma azmini birleştirdi.	1	0.08
	Örgütlü sosyalleşme	1	0.08
	Dağarcığımı zenginleştirdi.	2	0.17
Toplam		12	100
Genel toplam		60	0.20

Tablo 4'e bakıldığında Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının okul müzik eğitime katkısına yönelik görüşlerin tüm görüşlerin %58 oranında olduğu, müzik sanatına yönelik görüşlerin % 22 düzeyinde de onu izlediği ve kişisel gelişime katkısına yönelik görüşlerin de %20 düzeyinde sıklık gösterdiği anlaşılmaktadır. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının okul müzik eğitime katkısına yönelik görüşlerin diğer görüşlere göre daha ağırlıkta olduğu söylenebilir.

Sonuç

1. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrası 2008 yılında kurulan Türkiye'deki bir sivil toplum örgütünün bünyesinde bulunan ilk mandolin orkestrasıdır. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneğinin kuruluş amaçları doğrultusunda etkinliklerde bulunan bir orkestradır.
2. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının repertuarı Köy Enstitülerinde öğretilen ezgilerle birlikte tek sesli ve çoksusli marşlar, şarkılar, türküler ve napoliten ezgilerden oluşmaktadır.
3. Dernek ve mandolin orkestrası imcesine katkı sağlamak/gelişmesini istemek, Derneğin misyonuna yönelik inanç ve saygı, mandolinin Köy Enstitüleri sisteminin çok önemli bir sembolü olduğunu düşünme, mandolini sevme, mandolinin tanıtmak, mandolinin yaygınlaştırılmasının istenmesi, grubun samimiyet ve sıcaklığı gibi nedenler orkestra elemanlarının en çok belirttiği nedenlerdir.
4. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının okul müzik eğitime katkısına yönelik olarak görüşleri olumlu olup öğrencileri müzik sanatına yönlendirme, mandolinle tanıştırma, mandolinin giderek yaygınlaşıp müzik derslerinde kullanılabilir hale gelmesine katkı sağladığı, duygusal ve bedensel gelişime katkı sağladığı, özgüveni geliştirdiği görüşündedirler.
5. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının müzik sanatına katkısı konusundaki görüşleri olumlu olup, topluma müzikle mesaj verdiği ve çoksusliliği örneklediği, kitlelere yansımalarının olumlu olduğu ve beğeni topladığı yönündedir. Müzik kültürünü geliştirdiği, sanatı ileri götürdüğü, estetik algıyı geliştirdiği ve iyi insan, iyi vatandaş olmayı sağladığı yönünde algıları bulunmaktadır.

6. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrasının kişisel gelişime katkısı yönünde olumlu görüşlere sahiptirler. Günlük yaşamda mandolin eserlerini seslendirmenin kendilerini zinde tuttuğu, birlikte yapılan müziğin tadına varabildikleri, çocukken ayrıldıkları mandolinle yeniden buluşmanın müzik sevgisi ve çalışma azmini birleştirdiği, örgütlü sosyalleşme sağladığı ve dağarcıklarını geliştirdikleri gibi görüşlere sahip olup kişisel yaşantılarının zenginleştiği görüşündedirler.

Öneriler

Mandolin ilkököl, ortaokul, lise ve üniversitelerde seçmeli bir çalgı olarak yerini almalıdır.

Mandolin çoksesliliğe geçişte önemli bir çalgı türüdür.

Mandolinin sevdirmesi ve tanıtılması için okullara daha fazla konserler düzenlenmelidir.

Mandolin orkestraları yaygınlaştırılmalıdır.

Araştırma diğer şubelerdeki Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Mandolin Orkestrası elemanlarının görüşleriyle tekrarlanıp öneriler geliştirilebilir.

Kaynak

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Coşkun, A.(2013). Hasan Ali Yücel, Aydınlanma Devrimcisi, Ankara, Cumhuriyet Kitapları

Kocabaş, A. (2003). Çoklu Zeka Kuramı ve Köy Enstitüleri, Yeniden İmece, Aralık, Sayı:1,ss:22-27

Kocabaş, A. (2007). Müzik Öğretiminin Temelleri, İzmir, Kanyılmaz Matbaası

Kocabaş, A. (2018).Gelecek için yaratıcı eğitim, İzmir, Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları

Kocabaş, A.(2017). Village Institutes In Turkey and Cooperative Learning, European Journal Of Education Studies ISSN: 2501 - 1111 ISSN-L: 2501 - 1111 Available on-line at: www.oapub.org/edu

Özgen, B. (2002). Çağdaş Eğitim ve Köy Enstitüleri, İzmir, Final Matbaacılık

Tonguç, E.(2007). Bir Eğitim Devrimcisi: İsmail Hakkı Tonguç, İzmir, Uşşak Matbaası

Tonguç, İ.H.(1952). Öğretmen Ansiklopedisi ve pedagoji sözlüğü,Editör:R.G Arkın,İstanbul,Bir Yayınevi

Kurtuluş, Y. (2001). Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Tonguç, Ankara, Güldikeni Yayınları

Türkoğlu, P. (2009). Tonguç ve Enstitüleri, İstanbul, İş Bankası Yayınları

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

İnternet kaynakçası: (<https://www.ykked.org.tr/> (adresinden 22.04.2019 tarihinde erişildi).

Öğrencilerin ve Halkın Kimya/Kimyacı ile Tarih/Tarihçi Kavramları Algılarına Bakmak: “Laboratuvar/Asit” ve “Savaş/Ezber” Kavramlarının Ötesine Geçebilecek Mi?

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

ykabapinar@marmara.edu.tr

Ayşe Nur Yavuz

aaysenuryavuzz@gmail.com

Ceren Sena Sunar

cseenasunar@gmail.com

Özet

Her bilimin bilgi üretme sistematüğinde kullandığı ayrı bir metodolojisi/yöntemi vardır. Kimya, Fen bilimlerinin; Tarih ise Sosyal Bilimlerin önemli birer alt bilim dalıdır. İnsanlar eğitim hayatlarında gördükleri dersler üzerinden o bilim dalına ilişkin algılar oluştururlar. Bu algılar olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Bu anlamda öğretim programlarındaki bazı dersler, bazı öğrenciler tarafından, “sıkıcı, ezber, gereksiz, hayattan kopuk” gibi olumsuz sıfatlarla nitelenebilirken, bazıları da tam tersine, “çok keyifli, yaratıcılıkla dolu, yaşamla iç içe” olarak da görülebilmektedir. Bu anlamda Tarih ve Kimya dersleri de “sevmek ya da sevmemek” arasında gidip gelinen derslerin en başında yer almaktadır. Tarih bilimi kim olduğumuzu nereden gelip nereye doğru yolculuk yaptığımızın öyküsünü işlerken, Kimya ise, yaşamı kolaylaştırmak adına yaptığı buluşlarla hayatımızda yer alır. Kimya, yaşamı kolaylaştıran buluşlarla gündeme gelirken, bu buluşlar aynı zamanda çevre adına görece tehlikeli sonuçlar da doğurabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerindeki ve halktaki kimya/kimyacı ve tarih/tarihçi algısını ve bu algının ardındaki nedenleri yaşadıkları öğrenme deneyimleri ile de ilişkilendirerek ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseninde şekillendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üniversite öğrencilerinden seçilen 12 kişi ile halktan seçilen 12 kişi olmak üzere toplamda 24 kişi oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri eğitim fakültesi öğrencilerinden seçilirken, halktan seçilen kişilerin eğitim durumları ortaokul/lise mezunu olarak seçilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Anket formundaki soruların tamamı açık uçlu sorulardır. Ankete verilen yanıtlardan yola çıkılarak üniversite öğrencilerinden 2, halktan 2 kişi olmak üzere toplamda 4 kişi ile daha detaylı bilgi alma amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Anket ve görüşme ile elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler belirli kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmış, nicelleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Sunum sürecinde araştırmanın güvenilirliğini arttırma adına anket ve görüşmeden kesitler de yer alacaktır. Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kimya algısı, tarih algısı, halk, üniversite öğrencileri

Abstract

Each science has a separate methodology/method that is used in the systematic of information production. Chemistry is an important sub-branch of science. History is an important sub-science of Social Sciences as well. People create perceptions about the science through the lessons they learn in their lives. These perceptions can be positive or negative. In this sense, some of the courses in the curriculum, some students, “boring, memorization, unnecessary, detached from life” can be described as negative, while others, on the contrary, “very enjoyable, full of creativity, intertwined with life” can be seen as. In this sense, History and Chemistry courses are at the top of the courses that go between “to love or not to love”. While history science is the story of where we come from and where we travel, Chemistry takes place in our lives with the discoveries it makes to make life easier. While chemistry comes to life with inventions that make life easier, these inventions can also have relatively dangerous consequences for the environment. The aim of this study is to reveal the perception of chemistry / chemist and history / historian in university students and the public and the reasons behind this perception by associating them with their learning experiences. The research is a qualitative research and is shaped in the case study design. The study group of the study consists of 24 people, 12 of whom are university students and 12 of whom are selected from the public. While university students were selected from the students of the faculty of education, the educational status of the people selected from the public was chosen as secondary/high school graduates. The data collection tools of the research consist of questionnaire and semi-structured interview form. All of the questions in the questionnaire are open-ended questions. Based on the answers given to the questionnaire, a semi-structured

interview was conducted with 4 people in total, 2 from university students and 2 from public. Content analysis, which is one of the qualitative data analysis methods, was applied to the data obtained through questionnaire and interview. The opinions expressed by the participants were classified, quantified and presented in tables within the framework of certain categories. During the presentation process, questionnaire and interview sections will also be included in order to increase the reliability of the research. The analysis process of the research is continuing.

Keywords: Chemistry perception, History perception, Public perception

Giriş

Her bilimin bilgi üretme sistematüğinde kullandığı ayrı bir metodolojisi/yöntemi vardır. Kimya, Fen; Tarih ise Sosyal Bilimlerin önemli birer alt bilim dalıdır. Yaşam alanlarımız kimya ve tarih ile dopdoludur demek yanlış olmayacaktır. Yaşamımızın her alanına sirayet etmiş olan plastik, temizlik işlerinde kullandığımız deterjanlar ve sıvı temizleyiciler, giydiğimiz kıyafetlerdeki polyester bazlı iplikten araba lastiğine ve aküsüne dek kimya bilimi çevremizdedir; hemen yanı başımızdadır. Patlayıcılarda, akaryakıt ürünlerinde, boyalarda, kozmetik ürünlerinde ve kırtasiye malzemelerinde hep kimya ve kimyanın ürünleri vardır.

Tarih bilimi de her yeredir; en başta da birer birey/vatandaş olarak bilincimizi ve kimliğimizi biçimlendiren temel sosyal bilim dallarından birisidir. Bize kim olduğumuzu/olmadığımızı ve nereden geldiğimizi “biz” kavramını ön planda tutarak anlatır. Bu “biz” kavramı üzerinden açıklamalar yaparken “öteki” üzerinden de tanımlar “bizim” kim olduğumuzu (Kabapınar, 2007). Fatih Sultan Mehmet, Topkapı Sarayı, Süleymaniye Camii, Mehteran Takımı, Yeniçeriler, Milli Mücadele, Mustafa Kemal Atatürk, İnönü Savaşı, İstiklal Mahkemeleri, Harf İnkılabı hepsi “bizi” oluşturan siyasi, askeri tarihin geçmiş temelli öznelidir tarih bilimi adına. Salt bununla da kalmaz ya da kalmamalıdır; bir İzmirli Saat Kulesi’nin, Üsküdarlı III. Ahmet Çeşmesi’nin, Malatyalı Malatya adının tarihsel kökenlerini bilmelidir yerel tarih kapsamında (Kabapınar, Karakurt, 2016; Kabapınar, 2018). Tarih salt bunlar da değildir. Sosyal ve kültürel tarih adı altında her şeyin tarihi de olabilmektedir; ulaşımın, hastalık ve şifa bulmanın ve hatta pantolonun tarihi de olabilmektedir. Yukarıdakinin (padişah, kral, sadrazam gibi) tarihi olabildiği gibi “aşağıdakilerin tarihi” de olabilmektedir; sıradan insanın öyküsünü, acısını, mutluluğunu, yaşamının, yediğini, açlığını inceleme adına.

İnsanlar eğitim hayatlarında gördükleri dersler üzerinden o bilim dalına ilişkin algılar oluştururlar. Bu algılar olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Bu anlamda öğretim programlarındaki bazı dersler, bazı öğrenciler tarafından, “sıkıcı, ezber, gereksiz, hayattan kopuk” gibi olumsuz sıfatlarla nitelenebilirken, bazıları da tam tersine, “çok keyifli, yaratıcılıkla dolu, yaşamla iç içe” olarak da görülebilmektedir. Bu anlamda Tarih ve Kimya dersleri de “sevmek ya da sevmemek” arasında gidip gelen derslerin en başında yer almaktadır. Bu anlamda Sosyal ve Fen Bilimlerinin belalı dersleri arasındadır ikisi de.

Ezber deyince akla tarih dersi gelir ilk sırada. Padişahların kralların tahta geçiş listelerini bilmek gerekir bazen; bazen de savaşların tarihlerini ya da antlaşmaların maddelerini tarihi bilme adına. “Ne işimize yaracak bunlar” diye sızlanmaları eşliğinde öğrenciler tarih sınavlarına girerler ve ezberlenen bilgilerin çoğunu da sınavdan üç beş gün sonra unuturlar. Akıllarda “bizim” ne denli adil olduğumuz, galibiyetlerimizin muhteşem, yenilgilerimizin ise ihanet sonucu olduğu algısı, bakış açısı kalır belleklerde. Bu arada bazı “ezberci öğrenciler” ise çok sever tarih dersini. Bunlardan bazıları “Yükselme Devri”ni severken araları çok da iyi değildir “Duraklama” ya da “Gerileme Devirleri” ile. Sınırların genişlemesi iyidir de toprak kayıpları hüznüldür onlar için. Tarih dersinin ezber ile ilişkilendirilmesi ve sıkıcı olduğunun ifade edilmesi literatürde pek çok kaynakta kendini göstermektedir (Demirel, 2016; Safran, 2010; Yıldız, 2003; Kabapınar, 2014; Kabapınar, 1991). Yine tarih dersleri denilince ilk akla gelen kavramlar arasında padişah ve sadrazam ile birlikte savaş kavramı da gelmektedir (Kabapınar, 2011). Çünkü yakın zamana dek tarih dersinin en popüler konuları gerçekten de savaşlar idi. Avusturya ya da İran “İlişkileri” adı altında akla gelen bu ülkelerle farklı tarihlerde gerçekleştirilen savaşlar olmuştur. Üstelik böylesi bir öğretim ilkokuldan üniversiteye dek olan süreçte kronolojik akış içerisinde defalarca gerçekleştirilmesine karşın en temel konular bile unutulmakta ve kronolojik anlamda karıştırılmaktadır (Kabapınar, Herson, 2010). Bu anlamda öğrenme ve içselleştirilme gerçekleştirilmemektedir.

Kimya dersi sayısalcı olmayan öğrenciler için zaten doğal olarak zordur. Periyodik tablonun 118 elementi zaten öğrencinin gözünün korkması adına girizgah olarak yeterlidir. Kimyasal bağlar, atom ve atomun yapısı, enerji, entropi, elektrokimyasal piller, iletkenlik, metallerde aktiflik, kimyasal denge gibi konular lise öğrencilerin dengesini bozma adına ön plana çıkan kimya dersi konularının başındadır. Laboratuvardaki deneyler de kendi içinde ilginçtir ve kimya dersi denilince televizyon dizilerinde ve okul temelli filmlerde genellikle laboratuvarda patlamalar da olur. Bu çerçevede lise öğrencileri ile kimya kavramına ilişkin metaforik algıları inceleyen Derman (2014) da öğrencilerin kimyayı yaşamın içerisinde bir ders olarak görmelerine rağmen “sevilmeyen, zor ve karmaşık bir ders” olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Buna karşılık ortaokul öğrencileri için fen ve kimya bilim insanları değerlidir; “akıllı, bilgili ve kültürlü” insanların yapabileceği bir iştir de (Balkı, Çoban, Aktaş, 2003). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilimi algısında bu bilimin çok tehlikeli olduğu ile çok yararlı olduğu arasında gidip gelen bir bakış açısı vardır (Büyükeksi, Yavuz, 2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının da

kimya dersine ilişkin olumsuz metaforlarından bazıları arasında “karmaşık ders, boşluk, uyku, savaş, anlaşılmaz, formül” gibi kavramların olması bu anlamda rastlantı değildir (Dönmez Usta, Ültay, 2015). Buna karşılık olumlu kavramlardan bazıları da “hayat, her şey, deney, yaşamı kolaylaştırma, su, ilaç, sihir” gibi ifadelerin olması kimya dersinin de sevgi ile nefret, yarar sağlayan bilim ile zarar veren bilim arasında sıkıştığını göstermektedir. Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak okullardaki tarih ve kimya derslerinin niteliği ile yaşam içerisindeki fonksiyonları büyük oranda bu bilim dallarının algısını oluşturduğu görülmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerindeki ve halktaki kimya/kimyacı ve tarih/tarihçi algısını ve bu algının ardındaki nedenleri yaşadıkları öğrenme deneyimleri ile de ilişkilendirerek ortaya koymaktır. Bu bağlamdaki araştırma sorusu da aşağıdaki gibidir;

Katılımcıların, kimya/kimyacı ve tarih/tarihçi algısı ve bu algının ardındaki nedenlere ilişkin bakış açıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseninde şekillendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üniversite öğrencilerinden seçilen 12 kişi ile halktan seçilen 12 kişi olmak üzere toplamda 24 kişi oluşturmaktadır. Üniversite öğrencileri eğitim fakültesi öğrencilerinden seçilirken, halktan seçilen kişilerin eğitim durumları ortaokul/lise mezunu olarak seçilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Anket formundaki soruların tamamı açık uçlu sorulardır. Ankete verilen yanıtlardan yola çıkılarak üniversite öğrencilerinden 2, halktan 2 kişi olmak üzere toplamda 4 kişi ile daha detaylı bilgi alma amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Anket ve görüşme ile elde edilen verilere nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Katılımcıların ifade ettikleri görüşler belirli kategoriler çerçevesinde sınıflandırılmış, nicelleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Sunum sürecinde araştırmanın güvenilirliğini arttırma adına anket ve görüşmeden kesitlere de yerilmiştir. Öğrenci yanıtları Ö1, Ö2 halkın yanıtları da H1, H2 şeklinde rumuzlandırılmıştır.

Bulgular

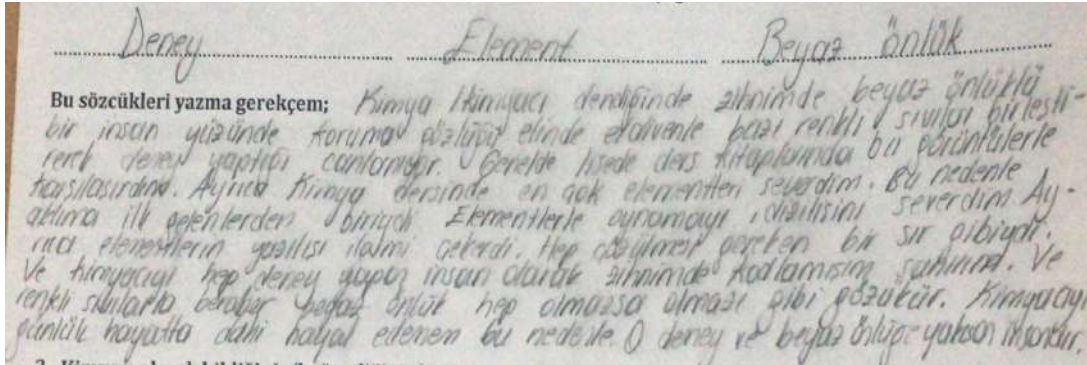
Katılımcıların, kimya/kimyacı ve tarih/tarihçi algısı ve bu algının ardındaki nedenlere ilişkin bakış açıları nasıldır? Öğrencilerin ve halkın kimya/kimyacı ve tarih/tarihçi denilince akla gelen 3 kavram sorusunun analizleri aşağıdaki iki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin ve Halkın Kimya/Kimyacı denilince akıllarına gelen üç kavramın analiz sonuçları (n=26)

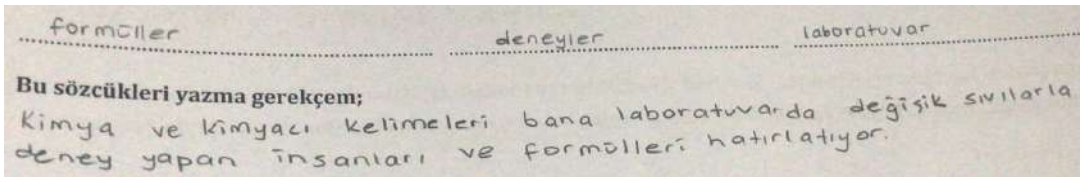
Öğrenci	f	Halk	f
Deney	8	Laboratuvar	5
Simya/Simyacı	5	Deney	4
Periyodik Tablo	3	Element	3
Element	2	Formül	3
Beyaz Önlük	2	Saç Boyası	2
Molekül	2	Bilim	1
Atom	2	Ölçüm	1
Tepkime	2	İlaç	1
Magnezyum	1	Araştırma	1
Lavoisier	1	Denklem	1
Metal/ametal/soygaz	1	Marie Curie	1
Laboratuvar	1	Toryum	1

Marie Curie	1	Saç açıcı	1
Zararlı maddeler	1	Aktivatör	1
Zeka	1	Sembol	1
Değişim	1	Gözlem	1
Doğa	1	Fen	1
Üzümlü Kek Modeli	1	Makyaj malzemesi	1
Organik Kimya	1	Oksijen	1
Madde	1	Hava	1
Dalton	1	Gaz	1
Aziz Sancar	1	Kimya öğretmenim	1
Veri	1	Bütünleme sınavı	1
Fen Bilimleri	1		
Toplam:	42	Toplam:	35

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerden en çok “deney” sözcüğünü ifade ettikleri görülmüştür. Yine öğrencilerin yanıtlarının görece daha teknik kavramları kapsadığı da söylenebilir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarından “beyaz önlük” ve “zeka” sözcükleri ise en ilgi çekici sözcükler olarak belirlenmiştir. Aşağıda Ö2’nin verdiği yanıt yer verilmiştir.



Halkın verdiği cevaplara bakıldığında ise en çok “laboratuvar” sözcüğünün söylendiği görülmüştür ve halkın vermiş olduğu cevaplardan “toryum”, “bütünleme sınavı” ve “saç açıcı” sözcükleri ise en ilgi çekici sözcükler olarak belirlenmiştir. Halkın vermiş olduğu ilgi çekici cevaplar incelendiğinde “toryum” cevabının verilmesindeki neden



televizyonlarda toryum çalışmalarından bahsedilmesi olduğu görülmüştür. Olasıdır ki katılımcılardan birinin başarısız olduğu derslerden biridir kimya dersi; çünkü 3 kavram denilince akla gelen bütünleme sınavı olmuştur. “Saç açıcı” cevabının verilmesindeki neden ise bu cevabı veren katılımcının mesleğinin kuaför olmasıdır. Aşağıda H7’nin yanıtına yer verilmiştir.

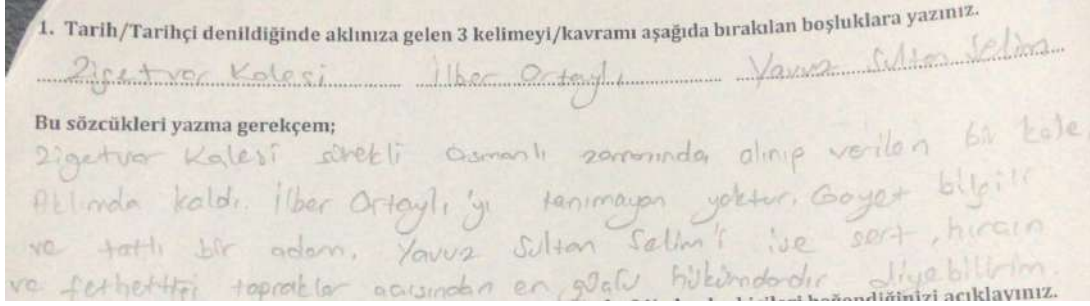
H7'nin yanıtı kimyayı tanımlama noktasında en tipik 3 kavramdan oluşmaktadır. Bu anlamda kimya bilimi formüllerdir, deneylerdir ve laboratuvarlardır. Aşağıda ise tarih/tarihçi ile ilgili kavramların sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin ve Halkın Tarih/Tarihçi denilince akıllarına gelen üç kavramın analiz sonuçları (n=26)

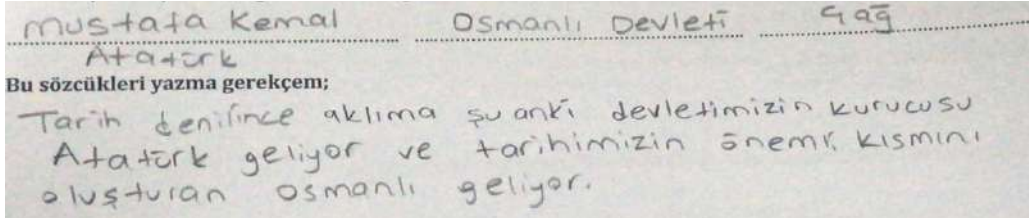
Öğrenci	f	Halk	f
Savaş	7	Mustafa Kemal Atatürk	3
Geçmiş/Milli geçmiş	3	Fatih Sultan Mehmet	2
Mustafa Kemal Atatürk	2	Fetih	2
İlber Ortaylı	2	Çağ	2
Osmanlı	2	Osmanlı	2
Araştırma/Araştırmacı	2	Gelecek	2
Antlaşma	2	Geçmiş	2
Zigetvar Kalesi	1	Savaş	1
Yavuz Sultan Selim	1	Antlaşma	1
Strateji	1	Eski	1
Arşiv	1	Yön veren	1
Ezber	1	Kültür	1
Sıkıcı	1	Halil İncik	1
Kalın Kitap	1	Osman Gazi	1
Mükemmeliyetçilik	1	İlber Ortaylı	1
Yorum/Eleştiri	1	Tarih öğretmeni	1
Zaman	1	Cumhuriyet	1
Birikim	1	Bugün	1
Kahverengi (ders kitabı rengi)	1	Kazı	1
Sınav	1	Heykel	1
Fetih	1	Tablo	1
İmparator	1	Devlet	1
İnkılap	1	İcat	1
Fatih Sultan Mehmet	1	Medeniyet	1
Yazı	1	Çanakkale	1
Subjektif	1		

Neden-sonuç	1		
Toplam:	40	Toplam:	33

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerden en çok “savaş” sözcüğünün gündeme geldiği görülmüştür. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarından “kahverengi” ve “yazı” sözcükleri ise en ilgi çekici sözcükler olarak belirlenmiştir. Aşağıda Ö1’in yanıtına yer verilmiştir. Ö1 için Zigetvar Kalesi, İlber Ortaylı ve Yavuz Sultan Selim tarih kavramını temsil eden yer, tarihçi ve kişilerdir.



Halkın verdiği cevaplara bakıldığında en çok “Mustafa Kemal Atatürk” sözcüğünün söylendiği görülmüştür ve halkın vermiş olduğu cevaplardan “medeniyet” ve “yön veren” sözcükleri ise en ilgi çekici sözcükler olarak belirlenmiştir. Her iki katılımcı grubunun ifade kapsamı incelendiğinde algılarındaki siyasi tarih ve savaş tarihinin etkileri ön plana çıkmaktadır. Çünkü önemli insanlardan oluşan tarihi kişilikler, savaşlar, yer isimleri tarihe ilişkin bakış açılarının temelini oluşturmaktadır. Yine tarih ile ilgili televizyon programlarının önemli tarihçi aktörleri de gündemdedir. Bu arada özellikle öğrencilerin kavramları arasında tarih dersi ile ilgili olumsuz kavramlar da görülmektedir. Bunlar arasında ezber ve sıkıcı da görülebilmektedir. Aşağıda H7’nin yanıtına yer verilmiştir.



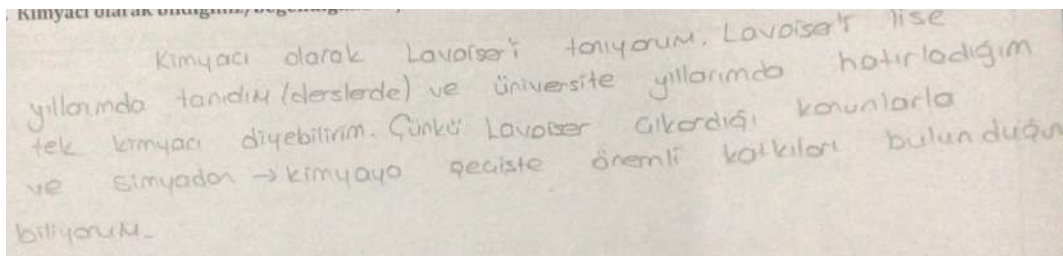
Halktan katılımcı için Mustafa Kemal ve Osmanlı Devleti isimleri tarih denilince ilk akla gelen kavramlardır. Yine siyasi tarih için önemli bir kavram olan “çağ” açık kapama da diğer önemli kavramdır. Katılımcıların kimyacı/tarihçi olarak bildikleri kişiliklerin analiz sonuçları da aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Öğrencilerin ve Halkın kimyacı olarak bildiği/beğendiği kişilerin analiz sonuçları (n=26)

Öğrenci	f	Halk	f
Aziz Sancar	5	Aziz Sancar	3
Marie Curie	2	Kimya öğretmeni	2
Lavoisier	2	Marie Curie	2
Dalton	2	Boyle	1
Faraday	2	Dalton	1
Kimya öğretmeni	2	Engin Arık	1

Bilmiyorum	2	Anlamsız/Boş	1
Mendeleyev	1	Bilmiyorum	3
Thomas Edison	1		
Boyle	1		
Toplam:	20	Toplam:	14

Tablo 3 incelendiğinde en çok “Aziz Sancar” isminin söylendiği görülmüştür. Bu anlamda Aziz Sancar’ın tüm halk arasında bilinen kişilerden biri olduğunu söylemek görece olanaklıdır. Öğrencilerin söylemiş olduğu isimlerden “Thomas Edison” ve halkın söylemiş olduğu isimlerden “Engin Arık” en ilgi çekici isimler olarak belirlenmiştir. Kimyacı ve tarihçi ismi bilme noktasında öğrencilerin görece daha teknik bilgiye sahip olduğunu söylemek olanaklıdır.



Üniversite öğrencisi tek bir kimyacı bilmektedir ve bu bilgiler de özellikle lisedeki eğitim yoluyla edinilmiştir. Bilinen tarihçi ismi sonuçları da aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Öğrencilerin ve Halkın tarihçi olarak bildiği/beğendiği kişilerin analiz sonuçları (n=26)

Öğrenci	f	Halk	f
İlber Ortaylı	11	İlber Ortaylı	6
Halil İncancık	4	Halil İncancık	3
Tarih öğretmeni	3	Mustafa Kemal Atatürk	1
Murat Bardakçı	1	Yavuz Bahadıroğlu	1
Ahmet Şimşirgil	1	Tarih öğretmenim	1
Anlamsız/Boş	1	Ahmet Şimşirgil	1
		Mehmet Genç	1
		Ahmet Taşağıl	1
		Bilmiyorum	1
		Anlamsız/Boş	1
Toplam:	21	Toplam:	17

Tablo 4 incelendiğinde ise en çok “İlber Ortaylı” ve Halil İnalçık isimlerinin ifade edildiği görülmüştür. Bu çerçevede özellikle Prof. Dr. İlber Ortaylı’nın tarihçi noktasında bir fenomene doğru dönüştüğünü söylemek mümkündür. Bu arada duayen tarihçi Prof. Dr. Halil İnalçık adının bu denli bilinmesi ülkemizde tarihe atfedilen önemin de boyutunu göstermesi noktasında önemlidir. Hem öğrenciler hem de halk televizyonda tarih programlarında gördüğü akademisyenleri unutmamaktadır. Nitekim öğrenci ve halktan kişilerin Prof. Dr. Ahmet Şimşirgil, Prof. Dr. Mehmet Genç, Murat Bardakçı ve Prof. Dr. Ahmet Taşağıl gibi tarihçileri gündeme getirmeleri de bunun göstergeleri arasındadır. Halkın söylemiş olduğu isimlerden “Mustafa Kemal Atatürk” ve “Tarih öğretmenim” en ilgi çekici tarihçi isimleri olarak düşünülmüştür. Burada katılımcının, Atatürk tarafından yazılan “Nutuk, Bölüğün Muharebe Eğitimi, Geometri” gibi kitaplardan yola çıkarak tarihçi rolü verdiği düşünülmektedir. Bu arada nitelikli tarih öğretmenlerinin de unutulmayan tarihçi olarak görüldüğü sonucu da çıkmaktadır.

Halil İnalçık ve İlber Ortaylı.
İlber Ortaylı hemen herkesin tanıdığı, bildiği bir tarihçi, TV’de programlara da çıkıyor ve şahsi düşüncelerini de çok beğendiğim biri. Halil İnalçık ise İlber Ortaylı’nın hocası. Düşüncem; bir alanında başarılı ve ses getirmiş bir yse öğretmenin/hocasının etkisi yadsınmaz. Olumlu ve olumsuz etkilerini yazınız.

H11 görüldüğü üzere hem Halil İnalçık’ı hem de İlber Ortaylı’yı bildiği tarihçiler olarak ifade etmiştir. Yine yazılanlardan halktan katılımcının tarihe çok ilgi duyduğu ve televizyonda da tarihle ilgili programları izlediği anlaşılmaktadır. Aşağıda ise kimyanın ve tarihin insanlığa *olumlu* ve *olumsuz etkilerinin* neler olduğu sorusunun analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Kimyanın insanlığa olumlu etkileri analiz sonuçları (n=26)

Öğrenci	f	Halk	f
Yaşamı kolaylaştırır.	8	İlaç üretiminde kullanılır.	4
İlaç üretiminde kullanılır.	6	Sağlık alanında faydalıdır.	4
Hastalıkların tedavisinde kullanılır.	4	Günlük hayatta kullanılır.	1
Teknolojik icatlarda kullanılır.	3	Bitki ve yiyecekleri hızlı büyütür.	1
Gerçekleri anlamamızı sağlar.	2	Parfüm yapımında kullanılır.	1
Doğayı anlamamıza yardımcı olur.	2	Gerçekleri ortaya çıkarır.	1
Kimya bilim dili oluşturur.	1	Kozmetik ürünler sağlar.	1
Araştırmaya, bilime teşvik eder.	1	Bitkileri korumamızı sağlar.	1
Maddenin yapısını anlamamızı sağlar.	1	İnsan/toprak/su/bitkilerin gelişimini etkiler.	1
Yeni buluşlar arayışına yönlendirir.	1	Deniz suyundan içme suyu elde eder.	1
Tarımda kullanılmaktadır.	1	Maddi kazanç sağlar.	1
Anlamsız/Boş	1	Temizlik ürünleri üretiminde kullanılır.	1
Toplam:	31	Toplam:	18

Tablo 5 incelendiğinde kimyanın olumlu etkileri için öğrencilerden en çok “Yaşamı kolaylaştırır” cümlesinin, halktan ise “İlaç ve sağlık sektöründe kullanıldığı”nın söylendiği görülmüştür. Yanıtlar incelendiğinde kimyanın

yaşama dokunuşunun derinliği noktasında hem öğrencilerin hem de halkın nitelikli bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarından “Kimya, bilim dili oluşturur” cümlesi ve halkın vermiş olduğu cevaplardan ise “Gerçekleri ortaya çıkarır” cümlesi en ilgi çekici ifadeler olarak görülebilir. “Maddenin yapısının anlaşılması, bilim dili oluşturma, doğayı anlamak” gibi görece daha teknik kavramlar öğrencilerde görülürken, halktan da parfüm, kozmetik, bitki ve yiyeceklerin hızlı büyümesi (gübre ve hormon gibi) ve korunması, deniz suyundan içme suyu elde edilmesi gibi daha pragmatik/fayda temelli yanıtlar gelmiştir. Kimyanın olumsuz sonuçları ise aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 6. Kimyanın insanlığa olumsuz etkileri analiz sonuçları (n=26)

Öğrenci	f	Halk	f
Besinlerde GDO kullanılması	4	Kimyasalların insan hayatına zararları vardır.	3
Kimyasal/biyolojik silah üretir.	3	Nükleer silah üretiminde kullanılır.	2
Sağlığa zararları etkileri vardır.	3	Atom bombası yapılır.	2
Tehlikelidir.	2	Tehlikelidir.	2
Çevreye zararları vardır.	2	Kimyasalların çevreye zararı vardır.	2
Zehirli maddeler üretir.	2	Kansere neden olan maddeler içerir.	2
Rekabete neden olur.	1	Zehirleyebilir.	1
Karalama kampanyasına neden olur.	1	Havayı kirletir.	1
Temizlik ürünleri cilde zarar verir.	1	Radyasyona neden olması	1
Hayvan deneyleri yapılması	1	Canlıların gelişimini etkiler.	1
Radyasyona neden olması	1	Besinlerde GDO kullanılması	1
Nükleer sanayi	1	Yoktur.	1
Kimyasalların kullanılması	1		
Yoktur.	1		
Anlamsız/Boş	1		
Bilmiyorum	1		
Toplam:	26	Toplam:	19

Tablo 6 incelendiğinde kimyanın olumsuz etkileri için öğrencilerden en çok “Besinlerde GDO kullanılması”nın ifade edildiği, halktan ise “Kimyasalların insan hayatına zararları vardır.” cümlesinin söylendiği görülmüştür. Aslında her iki grubun ifadeleri kimya biliminin hem olumlu hem de olumsuz boyutlarda yaşamımıza nasıl etkileri olduğu noktasında katılımcıların bilgi sahibi olduğunu ortaya koymaktadır. Kimya biliminin olumsuz etkilerinin yaygınlığına ilişkin katılımcıların bilgi düzeyleri şaşırtıcı düzeydedir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarından “Rekabete neden olur” ve “hayvan deneyleri yapılması” ifadeleri ve halkın vermiş olduğu cevaplardan ise “Radyasyona neden olur.” cümlesi en ilgi çekici ifadeler olarak düşünülmüştür. Aşağıda Ö13 ve H7'nin yanıtına yer verilmiştir.

3. Sizce Kimyanın insanlığa etkileri nedir; hayatımızı ne şekilde etkiler? Olumlu ve olumsuz etkilerini yazınız.

Olumlu: İlk akla geleni ilaç sanayidir. Geceyi geçiremez olan bir çok hastalık kimya biliminin gelişmesiyle ölmeyecek olmaktan kurtulmuştur. (Aşi)
Kırsal yollara bus tutması güç olan dişe yollar tuzlanır ve araçlar içerisinde güvenli yapılar yapılır.
Araç motoruna kapulan antifriz, suyun donmasını engeller ve motor dışarı sıcaklıkta abaki sağlar. İnsanlar ubşimini sağlayabilir.

Olumsuz: Meyve-sebzecilerin daha fazla kâr elde etmek için yetiştirdikleri ürünlerin genetiğiyle oynuyorlar bu durumda sadece belirli kişilerin cebi iyileşir, insan sağlığı olumsuz etkilenir.

Yukarıda görüldüğü üzere hem Ö13 hem de H7 kimyanın olumlu ve olumsuz boyutlarına ilişkin farkındalık

3. Sizce Kimyanın insanlığa etkileri nedir; hayatımızı ne şekilde etkiler? Olumlu ve olumsuz etkilerini yazınız.

Olumlu: Kimya sayesinde kozmetik ürünleri, temizlik ürünleri, yeni ilaçlar gibi ürünler üretiliyor.

Olumsuz: Kullanılan zararlı maddeler doğal çevreye zarar verebiliyor.

sahibidir. Tarih biliminin olumlu etkileri ise aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 7. Tarihin insanlığa olumlu etkileri analiz sonuçları (n=26)

Öğrenci	f	Halk	f
Geçmişten ders çıkarmamızı sağlar.	9	Geleceğe yön verir.	3
Geleceğe yön verir.	5	Geçmişten ders çıkarmamızı sağlar.	2
Geçmiş eserleri günümüze taşır.	1	Geçmiş öğrenmemizi sağlar.	2
Araştırmaya teşvik eder.	1	Karakterimizin oluşumunda rol oynar.	1
Bütünü görmemizi sağlar.	1	Atalarımızı tanımamızı sağlar.	1
Olaylar arasında ilişki kurmamızı sağlar.	1	Anlamsız/Boş	3
Zorluklarla mücadelede örnek olur.	1		
Geçmiş öğretir.	1		
İnsanların ufkunu genişletir.	1		
Tarih okumak tecrübe kazandırır.	1		

Toplam:

22

Toplam:

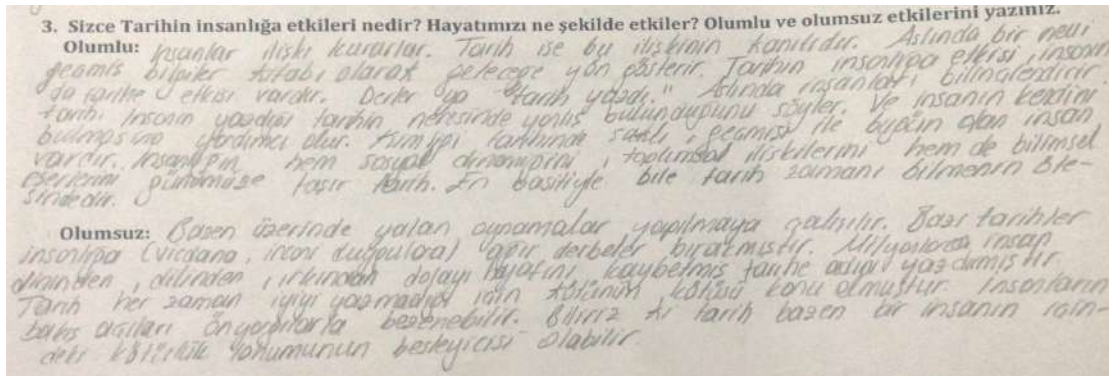
12

Tablo 7 incelendiğinde tarihin olumlu etkileri için öğrencilerden en çok “Geçmişten ders çıkarmamızı sağlar.” cümlesinin, halktan ise “Geleceğe yön verir.” cümlesinin ifade edildiği görülmüştür. Geçmişten ders alma ve geleceğe yön verme düşünceleri hem öğrencilerde hem de halktan katılımcılarda geleneksel bir retorik olarak kendini tüm açıklığıyla göstermektedir. Tarih bilimi, insanı/bireyi/vatandaşı geçmişi öğretme, ufuk genişletme, zorluklarla mücadelede örnek olma, tecrübe kazandırma, karakterin oluşumunda, ataları öğrenme, bütünü görme boyutlarında etkilemektedir. Bu anlamda da son derece önemlidir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarından “Bütünü görmemizi sağlar.” cümlesi ve halkın vermiş olduğu cevaplardan ise “Karakterimizin oluşmasında rol oynar” cümlesi en ilgi çekici cümleler olarak belirlenmiştir. Buna karşılık tıpkı kimya gibi tarih biliminin de olumsuz boyutları da vardır. Tarih biliminin olumsuz sonuçları ise aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 8. Tarihin insanlığa olumsuz etkileri analiz sonuçları (n=26)

Öğrenci	f	Halk	f
Anlamsız/Boş	3	Anlamsız/Boş	4
Önyargı oluşturur	2	Objektif olunmaması	2
Objektif değildir	2	Yeterli açıklama yapılmaması	2
Çarpıtılıp insanlar kışkırtılır	2	Hatalardan ders alınmaması	2
Yoktur	2	Düşmanlığa neden olması	1
Düşmanlıkları günümüze taşır	2	Yoktur.	1
İrkçiliğe neden olabilir	1		
Geri dönüşü yoktur	1		
Kaybolabilir	1		
Ders alınmayıp hatalar tekrarlanır	1		
Toplam:	17	Toplam:	12

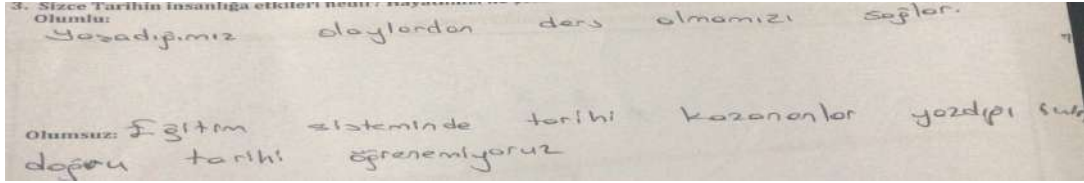
Tablo 8 incelendiğinde tarihin olumsuz etkileri için öğrenci ve halktan bazı katılımcıların bu soruyu boş bıraktığı ya da tarihin olumsuz bir etkisini görmedikleri görülmüştür. Bu anlamda hem öğrencilerden hem de halktan bazı katılımcılar bu soruyu anlamlandırmada güçlük çekmiştir ya da tarihe böyle bir boyut/işlev yüklememişlerdir. Aşağıda Ö2 ve H4’ün yanıtlarına yer verilmiştir.



Ö2, H4 ile birlikte diğer katılımcıların çok değerli bakış açıları ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Önyargı oluşturma, objektif olmama, çarpıtmalarla insanların kışkırtılması, düşmanlıkların günümüze taşınması, ırkçılığa neden olma gibi boyutlar gerçekten de tarihin kötüye kullanımının gündeme getireceği olumsuzluklardan sadece bazılarıdır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarından “Geri dönüşü yoktur.” cümlesi ve halkın vermiş olduğu cevaplardan ise “Düşmanlığa neden olur.” cümlesi en ilgi çekici cümleler olarak belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın alt başlığında, bir varsayım olarak, Kimya= Laboratuvar/Asit Tarih ise Savaş/Ezber kavramları ile özdeşleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları da katılımcılar için Kimya biliminin deney ve laboratuvar kavramları



ile iç içe olduğunu göstermektedir. Periyodik tablo, elementler, formül, beyaz önlük de kimya kavramı denilince ilk akla gelenlerdir. Kimyacı denilince de ilk ve en çok akla gelen aldığı Nobel ödülünün de etkisi ile Aziz Sancar olmuştur. Marie Curie, Lavoisier de eğitimin sonucu olarak akla gelen diğer kimyacılar arasındadır. Nitelikli kimya öğretmenleri de bu kategoride akla gelmiştir ve ilginç bir sonuç olarak kendini göstermektedir. Yine katılımcıların Kimya biliminin yaşamı kolaylaştırma noktasında önemini çok iyi bildikleri de görülmektedir. Buna karşılık aynı katılımcıların Kimya biliminin yaşamı kolaylaştırmak kadar zararları olan bir bilim olduğu bilincine de sahip olduğu görülmektedir.

Buna karşılık tarih denilince de katılımcıların zihninde, liderler, padişahlar, savaşlar, yer ve yıl isimleri oluşmaktadır. Bunlar daha çok siyasi tarih ve savaş tarihi ile ilgili figürler ve olaylardır. Katılımcıların okul düzeyinde katıldıkları tarih derslerinden izlenimlerdir bunlar. Buna karşılık bazıları tarih dersini kimlik ve ideolojik tutum bağlamında çok severken bazıları için ise ezber ve sıkıcı olmakla özdeşleşmiştir. Yine tarihi seven katılımcılar televizyondaki tarih programlarını da yakında izlemekte ve buradaki tarihçi figürlerini de bilmektedirler. Bu kişiler adeta popüler magazinsel figür haline dönüşmüştür. Bunların başında da İlber Ortaylı gelmektedir. Yine televizyona çıkan diğer tarihçiler de yakından bilinmektedir. Tarihin faydalarına gelindiğinde ise kimlik oluşumuna katkıları olan kavramların ön plana çıktığı görülmektedir. Geçmişten ders almak, geleceğe yön vermek, karakteri oluşturmak, ataları tanımak temel işlevleri arasındadır. Buna karşılık bazı katılımcılar tarihin tehlikeli boyutları ile ilgili de fikir sahibidir. Bazı katılımcılar özellikle denilmiştir; çünkü bazı katılımcıların bu bağlamdaki yanıtları “Boş/Anlamsız” kategorisinde sınıflandırılabilmiştir. Önyargı oluşturma, düşmanlıkları kaşıma, ırkçılık gibi tarihin kötüye kullanılması boyutları gündeme getirilebilmiştir. Gerçekten de bazı tarihçilerin tarihçilik anlayışlarının en çok sevenler silah üreten/satan tröstler olmaktadır. Bu çalışma, kimyanın fen bilimleri, tarihin de sosyal bilimler içerisinde başı çeken ya da anlam oluşturan bilim dalları olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Balkı N., Çoban, A. K., & Aktaş, M. (2003) “İlköğretim Öğrencilerinin Bilim Ve Bilim İnsanına Yönelik Düşünceleri”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (1), ss. 11-17
- Büyükekeşi, C., & Yavuz, S. (2016) “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kimya Algılarının İncelenmesi”, *Journal of the Turkish Chemical Society*, 1 (1) ss. 107-118
- Demirel, M. (editör) (2016) *Tarih Öğretim Yöntemleri*, Ankara, PegemA
- Derman, A. (2014) “Lise Öğrencilerinin Kimya Kavramına Yönelik Metaforik Algıları”, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, 749-776
- Dönmez Usta, N., & Ültay, N. (2015) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Kimya” Metaforlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Çalışma, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2) <http://dergipark.org.tr/ksbd/issue/16219/169875>
- Kabapınar, Y. (1991). "Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Anketlerinin Değerlendirilmesi", *Türkiye'nin Ders Kitapları (Kitap Bölümü)*. Cem Yayınevi İstanbul
- Kabapınar, Y. (2007). The Image of “Others” and Tolerance in Turkish History and Social Studies Textbooks: “Not Us”, “The Other is to Blame.” *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies (Kitap Bölümü)*. DEM Press, ss. 33-50). İstanbul

- Kabapınar, Y. & Hersan, E. (2010). Kronoloji Temelli Tarih Öğretimi ve Ortaya Çıkardığı Ürün: Bir Dönem Biterken Tarihe Not Düşmek., *Toplumsal Tarih*. Sayı Kasım. Cilt - sf 82-86
- Kabapınar, Y. (2011). Kanıt Temelli Tarih Öğretimi Yaklaşımı'na Göre Hazırlanmış Konuların Sınıfta İşlenmesi: Ezber, Tarih Dersinin Kaderi midir?'. *Toplumsal Tarih*., 213., ss. 66-72
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PegemA
- Kabapınar, Y., Karakurt, F. (2016) "Yerel Tarih, Sosyal Bilgiler/Tarih Öğretim Programlarında Yer Almalı mıdır? "Malatyalı Olmak" İle "Malatya'yı Bilmek" Aynı Şey midir?", *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*. 5 (2), s.437-463
- Kabapınar, Y. (2018) (Editör) *Genç Tarihçiler Üsküdar'ın Yerel Tarihini Yazıyor Belgeselini Çekiyor*, İstanbul, Hat Baskı Sanatları
- Safran, M. (2010) *Tarih Nasıl Öğretilir?:Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, İstanbul, Yeni İnsan
- Yıldız, Ö . (2003). "Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (15), 181-190. <http://dergipark.org.tr/erusosbilder/issue/23748/253003>

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Becerileri

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü

aysederyaisik@gmail.com

Ayşen SÜZER

Bartın Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü

aysensuzer95@gmail.com

Özet

İletişim, günlük hayatta kullanılan önemli becerilerden biridir. Birey, dış dünyayı anlamlandırabilmek, kendisini diğer insanlara anlatabilmek için iletişim becerilerini kullanmaktadır. Bu becerilerin etkili bir biçimde kullanılması kendisini anlatma ve diğerlerini anlamayı da daha etkili biçimde yapmasını sağlayacaktır. Özellikle insan hayatına yön veren bir meslek olmasından dolayı öğretmen adaylarının bu becerisinin gelişmiş olması, etkili iletişim kurabilmeleri beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyini belirlemektir. Bu araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Bartın Üniversitesi'nde öğrenim gören 90 sınıf öğretmeni adayları olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri düzeyleri ve öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenerek tablolandırılıp yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerinin oldukça yüksek olduğu; sınıf düzeyi ve yaşamını daha çok geçirdiği yerleşim yeri değişkenlerine göre iletişim beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği; cinsiyet, mezun olunan lise türü, gün içinde en çok zaman geçirilen mekan, şu an kaldığı yer, aylık harcama ve şu an bir işte çalışma durumu değişkenlerine göre iletişim beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İletişim, Sınıf Öğretmeni Adayları, İletişim Beceri Düzeyi.

Giriş

Gelecek nesilleri yetiştiren, insan hayatına yön veren bir meslek olmasından dolayı öğretmenlerin sahip olması gereken bazı beceriler vardır. Bu becerilerden biri de etkili iletişim becerisidir. Eğitim ve öğretimin yapılabilmesi için öğretmenler ve öğrenciler arasında etkili iletişimin gerçekleşmesi önemlidir (Çilenti, 1998; Akt. Bozkurt Bulut, 2004). Peki öğretmenler için son derece önemli olan etkili iletişim becerisi nedir?

İletişim becerilerini etkili biçimde kullanabilmek, bireyin kendisini iyi ifade edebilmesini ve başkalarını anlayabilmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Etkili iletişim becerileri, özellikle insanlarla daha fazla bir arada olunması gereken meslek alanlarında çalışan kişilerin sahip olması gereken bir özellik olarak düşünülmektedir (Korkut, 2005, 143). Bu nedenle gelecek nesilleri yetiştirmede katkısı büyük olan öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gereklidir. Etkili iletişim becerisi; her bireyin kişisel yaşamında, öğrenim sürecinde ve meslek hayatında kendini ifade edebilmek, başkalarını anlayabilmek, ortaya çıkabilecek çatışmaları önleyebilmek, çevresiyle anlaşabilmek için kullandığı temel beceridir (Lahninger, 1999; Akt. Uzuntaş, 2013, 12). Etkili iletişim; bireylerin iletişim halindeyken birbirlerini doğru biçimde anlayarak dönüt vermeleri, anladıkları ve anlaşıldıkları durumlarda gerçekleşmektedir (Korkut Owen ve Bugay, 2014, 51).

Eğitim Fakültelerinde 2006 yılında yapılan program değişiklikleri ile birlikte “Etkili İletişim” dersi de programa alınmıştır (Uzuntaş, 2013, 12). YÖK tarafından 2018 yılında öğretmen yetiştirme lisans programında yapılan güncellemeler ile “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi seçmeli olarak programa eklenmiştir. İnsan İlişkileri ve İletişim dersi kapsamında “İnsanlar arası ilişkilerin tanımı ve sınıflandırılması; insanlar arası ilişkilerde etkili olan faktörler; cinsiyet, cinsiyet rolleri ve kişilerarası ilişkiler; iletişim ve iletişim hataları; etkili iletişim becerileri; kişilerarası problemler, çatışma ve çözüm yaklaşımları; kültürler arası farklılaşma yönünden insan ilişkileri” konuları ele alınmıştır (YÖK, 2018, 19).

Etkili İletişim dersi, öğretmen adaylarını hayata hazırlamayı, etkili iletişim kurabilmeye gelişimini ve iletişim kaynaklı problemlerin çözümünü sağlamayı amaçlamaktadır. Etkili iletişim becerisi, öğretmenlik mesleğinde gerekli olduğu gibi diğer meslek gruplarında ve hayatın her alanında büyük öneme sahiptir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Şara ve Güney'in (2015) yaptıkları çalışma sonucunda sınıf ve branş öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin yüksek olduğu, iletişim beceri düzeylerinde cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunurken branşa göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Elkatmış

ve Ünal'ın (2014) yaptıkları çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerinin cinsiyet ve öğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken mezun olunan lise türü, aile tutumu, günlük tutma ve not alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Nacar ve Tümkaya (2011) ise yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.. Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) ise yaptıkları çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olduğu, iletişim beceri düzeylerinin cinsiyete ve üniversiteye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, sınıf düzeyine ve yaşa göre ise anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Özellikle gelecek nesilleri yetiştiren, insan hayatına yön veren bir meslek olan öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve etkili iletişim kurabilmeleri beklenmektedir. Bu araştırma sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyini tespit etmesi, bu beceri düzeyini etkileyen değişkenlerin ortaya koyulması açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyini belirlemek ve iletişim beceri düzeylerini etkileyen değişkenlerin olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ne düzeydedir?

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri mezun olunan lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri gün içinde en çok zaman geçirilen mekana göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri yaşamını daha çok geçirdiğini yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri şu an kaldığı yere göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri aylık harcamaya göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri şu an bir işte çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri ile ilgili bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırma betimsel yöntemin kullanıldığı nicel araştırmalar arasından seçilen tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Tarama modeli; belirli bir konu ya da olay ile ilgili katılımcıların görüşlerinin, ilgi, yetenek ve tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalar (Büyüköztürk ve diğer., 2018), geçmişte olan ve ya şu an devam eden bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırmalar (Karasar, 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde Bartın Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında okumakta olan 90 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Değişken	Alt Değişken	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	72	80,0
	Erkek	18	20,0
Sınıf	1. Sınıf	26	28,9
	2. Sınıf	22	24,4

	3. Sınıf	19	21,1
	4. Sınıf	23	25,6
Mezun olunan lise türü	1. Grup Lise Türü	53	58,9
	2. Grup Lise Türü	12	13,3
	3. Grup Lise Türü	25	27,8
Gün içinde en çok zaman geçirilen mekan	Kaldığım yer	73	81,1
	Okul	9	10,0
	Kantin-Kafe	8	8,9
Yaşamını daha çok geçirdiğiniz yerleşim yeri	Büyük şehir	35	38,9
	İl	21	23,3
	İlçe	27	30,0
	Köy	7	7,8
Şu an kaldığınız yer	Aile ile	6	6,7
	Devlet yurdunda	45	50,0
	Özel yurttta	13	14,4
	Arkadaşlar ile evde	26	28,9
Aylık harcama	0-250 TL	27	30,0
	251-500 TL	49	54,4
	501-750 TL	14	15,6
Şu an bir işte çalışma durumu	Hayır	83	92,2
	Evet-yarı zamanlı	7	7,8

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının 72'sinin (%80,0) kadın, 18'inin (%20,0) erkek olduğu; 26'sının (%28,9) 1. sınıf, 22'sinin (%24,4) 2. sınıf, 19'unun (%21,1) 3. sınıf, 23'ünün (%25,6) ise 4. sınıf olduğu; 53'ünün (%58,9) Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi ve Öğretmen Lisesi, 12'sinin (%13,3) Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik ve Meslek Lisesi, 25'inin (%27,8) Düz Lise, Temel Lise ve Açık Öğretim Lisesi mezunu olduğu; 73'ünün (%81,1) kaldığı yerde, 9'unun (%10,0) sınıfta, 8'inin (%8,9) ise kantin-kafede gün içinde en çok zaman geçirdiği; 35'inin (%38,9) büyük şehirde, 21'inin (%23,3) ilde, 27'sinin (%30,0) ilçede, 7'sinin (%7,8) ise köyde yaşamını daha çok geçirdiği; 6'sının (%6,7) ailesiyle, 45'inin (%50) devlet yurdunda, 13'ünün (%14,4) özel yurttta, 26'sının (%28,9) ise arkadaşları ile evde kaldığı; 27'sinin (%30,0) 0-250 TL, 49'unun (%54,4) 251-500 TL, 14'ünün (%15,6) ise 501-750 TL aylık harcama yaptığı; 83'ünün (%92,2) çalışmadığı, 7'sinin (%7,8) ise yarı zamanlı çalıştığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi 25 sorudan

oluşmaktadır. Ölçme aracının; iletişim ilkeleri ve temel beceriler(IITB), kendini ifade etme(KIE), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim(EDSOI) ve iletişim kurmaya isteklilik(IKI) olmak üzere dört faktörlü yapı gösterdiği belirlenmiştir. İletişim Becerileri Ölçeği'nin yanı sıra öğrencilerin bireysel özelliklerini belirlemek amacıyla; cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, gün içinde en çok zaman geçirilen mekan, yaşamını en çok geçirdiği yerleşim yeri, kalınan yer, aylık yaptığı harcama ve bir işte çalışıyor olma durumu ile ilgili kişisel bilgiler bölümü oluşturulmuştur. Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından yapılan analizler sonucu ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa .92 olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi

Ölçek formları ile toplanan ve yükleme işlemi tamamlanan veriler, araştırmanın amacına uygun olarak işlenmiş ve analizler yapılmıştır. İletişim Becerileri Ölçeğine ait verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için öncelikle her bağımsız değişken için oluşan grupta İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmıştır. Bağımsız değişkenlerin normal dağılım sağlandığı her alt değişkeni için veri analizinde T-testi ve Anova Testi, Post-Hoc testi olarak ise Bonferroni testi ve LCD testi kullanılmıştır; normal dağılım sağlanmayan her alt değişkeni için ise veri analizinde Mann Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, verilerin yorumlanmasında $p < 0,05$ ise gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu biçiminde yorum yapılmış ve grupların aritmetik ortalama değerlerine bakılarak veriler incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan iletişim becerileri ölçeğinde her maddeye karşılık alınabilecek puanlar hesaplandığında öğrenciler bu ölçeğin IITB alt boyutundan 10-50 puan arasında, KIE alt boyutundan 4-20 puan arasında, EDSOI alt boyutundan 6-30 puan arasında, IKI alt boyutundan 5-25 puan arasında ve toplamda ise 25-125 puan arasında skor elde edebileceği görülmektedir. Bu bakımdan beklenen ortalama değer IITB alt boyutunda 30 puan, KIE alt boyutunda 12 puan, EDSOI alt boyutunda 18 puan, IKI alt boyutunda 15 puan, toplamda ise 75 puandır. İletişim becerileri ölçeği ve alt boyutlarından elde edilen verilere göre sınıf öğretmeni adaylarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, medyanları, modları, aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 19. İletişim Becerileri Ölçeğine Ait Veriler

DEĞERLER	IITB	KIE	EDSOI	IKI	TOPLAM
N	90	90	90	90	90
\bar{X}	40,7	15,8	24,4	19,4	100,3
SS	4,8	2,7	3,4	2,6	11,5
Medyan	41	16	24,5	19	100
Mod	41	14	24	19	95
En Düşük Puan	31	9	17	14	78
En Yüksek Puan	49	20	30	25	123

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının İletişim becerileri ölçeğinin IITB alt boyutunda ortalamalarının 40,7 olduğu, standart sapmanın 4,8 olduğu, mod ve medyanın 41 olduğu, alınan en düşük puanın 31 ve en yüksek puanın 49 olduğu görülmektedir. Bu boyutta beklenen ortalamanın 30 puan olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ilkeleri ve temel becerileri düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının İletişim becerileri ölçeğinin KIE alt boyutunda ortalamalarının

15,8 olduğu, standart sapmanın 2,7 olduğu, modun 14 olduğu, medyanın 16 olduğu, alınan en düşük puanın 9 ve en yüksek puanın 20 olduğu görülmektedir. Bu boyutta beklenen ortalamanın 12 puan olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının kendini ifade etme düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının İletişim becerileri ölçeğinin EDSOI alt boyutunda ortalamalarının 24,4 olduğu, standart sapmanın 3,4 olduğu, modun 24 olduğu, medyanın 24,5 olduğu, alınan en düşük puanın 17 ve en yüksek puanın 30 olduğu görülmektedir. Bu boyutta beklenen ortalamanın 18 puan olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının İletişim becerileri ölçeğinin İKI alt boyutunda ortalamalarının 19,4 olduğu, standart sapmanın 2,6 olduğu, mod ve medyanın 19 olduğu, alınan en düşük puanın 14 ve en yüksek puanın 25 olduğu görülmektedir. Bu boyutta beklenen ortalamanın 15 puan olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim kurmaya isteklilik düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının İletişim becerileri ölçeğinin tüm alt boyutlarının genelinde toplam ortalamalarının 100,3 olduğu, standart sapmanın 11,5 olduğu, modun 95 olduğu, medyanın 100 olduğu, alınan en düşük puanın 78 ve en yüksek puanın 123 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre toplamda beklenen ortalamanın 75 puan olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre KIE, EDSOI, İKI alt boyutları ve iletişim beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 20. Cinsiyete Göre İletişim Beceri Düzeyi t-testi Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
KIE	Kadın	72	15,9	2,8	0,519	0,605
	Erkek	18	15,5	2,5		
EDSOI	Kadın	72	24,4	3,6	-0,311	0,756
	Erkek	18	24,7	2,5		
IKI	Kadın	72	19,6	2,8	1,523	0,135
	Erkek	18	18,8	1,7		
TOPLAM	Kadın	72	100,3	12,1	-0,109	0,913
	Erkek	18	100,6	9,4		

*p<0,050

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre KIE alt boyut puanları (t=0,519, p>0,050), EDSOI alt boyut puanları (t=-0,311, p>0,050), İKI alt boyut puanları (t=1,523, p>0,050) ve iletişim beceri düzeyi puanları (t=-0,109, p>0,050) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının kendini ifade etme becerileri, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerileri, iletişim kurmaya isteklilik becerileri ve iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre IITB alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyete Göre İletişim Beceri Düzeyi Mann Whitney U Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
IITB	Kadın	72	46,9	10,8	44,1	3175,0	547,000	0,307
	Erkek	18	46,5	7,2	51,1	920,0		

*p<0,050

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre IITB alt boyut puanları (U=547,000, p>0,050) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ilkeleri ve temel becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre KIE, EDSOI, İKI alt boyutları ve iletişim beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 22. Sınıfa Göre İletişim Beceri Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
IITB	Gruplar arası	128,5	3	42,8	886	0,138	
	Gruplar içi	1954,3	86	22,7			
	Toplam	2082,9	89				
EDSOI	Gruplar arası	54,7	3	18,2	1,642	0,186	
	Gruplar içi	955,5	86	11,1			
	Toplam	1010,2	89				
IKI	Gruplar arası	52,2	3	17,4	2,722	0,049*	3.sınıf-4.sınıf
	Gruplar içi	549,4	86	6,4			
	Toplam	601,6	89				
Toplam	Gruplar arası	1097,5	3	365,8	2,933	0,038*	1.sınıf-4.sınıf 2.sınıf-4.sınıf 3.sınıf-4.sınıf
	Gruplar içi	10726,8	86	124,7			
	Toplam	11824,3	89				

*p<0,050

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sınıfa göre IITB alt boyut puanları ($F_{(3-86)}=1,886$, p>0,050) ve EDSOI alt boyut puanları ($F_{(3-86)}=1,642$, p>0,050) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. İKI alt boyut puanları ($F_{(3-86)}=2,722$, p<0,050) ve iletişim beceri düzeyi puanları ($F_{(3-86)}=2,933$, p<0,050) arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. İKI alt boyuta göre ortalama değerler incelendiğinde 4.sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{4.sınıf}=20,6$) 3.sınıfta okumakta olanların ortalamasından ($\bar{X}_{3.sınıf}=18,5$) büyük olduğu görülmektedir. Bu 4. sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının 3. sınıfta okumakta olanlara göre iletişim kurmaya daha istekli olduğunu göstermektedir. İletişim beceri düzeyine göre ortalama değerler incelendiğinde ise 4.sınıfta okumakta olan sınıf

öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{4.sınıf}=106,2$); 1.sınıfta okumakta olanların ortalamasından ($\bar{X}_{1.sınıf}=98,3$), 2.sınıfta okumakta olanların ortalamasından ($\bar{X}_{2.sınıf}=99,1$) ve 3.sınıfta olanların ortalamasından ($\bar{X}_{3.sınıf}=97,4$) büyük olduğu görülmektedir. Bu 4.sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının 1.sınıfta, 2.sınıfta ve 3.sınıfta okumakta olanlara göre iletişim becerilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi arttıkça iletişim becerileri de artmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıflarına göre KIE alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıfa Göre İletişim Beceri Düzeyi Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
KIE	1.sınıf	26	42,6	3	9,854	0,020*	1.sınıf-4.sınıf 2.sınıf-4.sınıf 3.sınıf-4.sınıf
	2.sınıf	22	38,1				
	3.sınıf	19	40,6				
	4.sınıf	23	59,9				

*p<0,050

Tablo 6’daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sınıfına göre KIE alt boyut puanları ($X^2_{(3)}=9,854$, p<0,050) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. KIE alt boyuta göre ortalama değerler incelendiğinde 4.sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{4.sınıf}=17,3$); 1.sınıfta okumakta olanların ortalamasından ($\bar{X}_{1.sınıf}=15,6$), 2.sınıfta okumakta olanların ortalamasından ($\bar{X}_{2.sınıf}=14,9$) ve 3.sınıfta okumakta olanların ortalamasından ($\bar{X}_{3.sınıf}=15,3$) büyük olduğu görülmektedir. Bu 4.sınıfta okumakta olan sınıf öğretmeni adaylarının 1.sınıfta, 2.sınıfta ve 3.sınıfta okumakta olanlara göre kendini daha iyi ifade edebildiklerini göstermektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi arttıkça kendini daha iyi ifade edebilme becerileri de artmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri mezun olunan lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının lise mezuniyetlerinin Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Öğretmen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik ve Meslek Lisesi, Düz Lise, Temel Lise ve Açık Öğretim Lisesi olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu bakımdan Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi ve Öğretmen Lisesi mezunları 1. Grup lise türü, Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik ve Meslek Lisesi mezunları 2. Grup lise türü, Düz Lise, Temel Lise ve Açık Öğretim Lisesi mezunları 3. Grup lise türü olarak gruplanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre IITB alt boyutu ve iletişim beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Mezun Olunan Lise Türüne Göre İletişim Beceri Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
IITB	Gruplar arası	104,7	2	52,4	2,304	0,106	
	Gruplar içi	1978,1	87	22,7			
	Toplam	2082,9	89				
Toplam	Gruplar arası	496,9	2	248,5	1,908	0,154	
	Gruplar içi	11327,3	87	130,2			

Toplam 11824,3 89

*p<0,050

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre IITB alt boyut puanları ($F_{(2-87)}=2,304$, $p>0,050$) ve iletişim beceri düzeyi puanları ($F_{(2-87)}=1,908$, $p>0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Öğretmen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik ve Meslek Lisesi, Düz Lise, Temel Lise ve Açık Öğretim Lisesinden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ilkeleri ve temel becerilerinin ve iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre KIE, IKI, EDSOI alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Mezun Olunan Lise Türüne Göre İletişim Beceri Düzeyi Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Mezun Olunan Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
KIE	1. Grup Lise Türü	53	45,5	2	1,916	0,384	
	2. Grup Lise Türü	12	54,1				
	3. Grup Lise Türü	25	41,5				
IKI	1. Grup Lise Türü	53	47,1	2	1,640	0,440	
	2. Grup Lise Türü	12	49,7				
	3. Grup Lise Türü	25	40				
EDSOI	1. Grup Lise Türü	53	45,4	2	3,339	0,188	
	2. Grup Lise Türü	12	56,9				
	3. Grup Lise Türü	25	40,2				

*p<0,050

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının mezun olunan lise türüne göre KIE alt boyut puanları ($X^2_{(2)}=1,916$, $p>0,050$), IKI alt boyut puanları ($X^2_{(2)}=1,640$, $p>0,050$) ve EDSOI alt boyut puanları ($X^2_{(2)}=3,339$, $p>0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Öğretmen Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Teknik ve Meslek Lisesi, Düz Lise, Temel Lise ve Açık Öğretim Lisesinden mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının kendini ifade etme, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim kurmaya isteklilik ve iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri gün içinde en çok zaman geçirilen mekana göre farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının gün içinde en çok zaman geçirilen mekana göre IITB, EDSOI alt boyutları ve iletişim beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Gün İçinde En Çok Zaman Geçirilen Mekana Göre İletişim Beceri Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
-----------	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	--------------

IITB	Gruplar arası	12,6	2	6,3		
	Gruplar içi	2070,3	87	23,8	0,264	0,768
	Toplam	2082,9	89			
EDSOI	Gruplar arası	13,2	2	6,6		
	Gruplar içi	996,9	87	11,5	0,578	0,563
	Toplam	1010,2	89			
Toplam	Gruplar arası	151,9	2	75,9		
	Gruplar içi	11672,3	87	134,2	0,566	0,570
	Toplam	11824,3	89			

*p<0,050

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının gün içinde en çok zaman geçirilen mekana göre IITB alt boyut puanları ($F_{(2-87)}=0,264$, $p>0,050$), EDSOI alt boyut puanları ($F_{(2-87)}=0,578$, $p>0,050$) ve iletişim beceri düzeyi puanları ($F_{(2-87)}=0,566$, $p>0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç gün içinde en çok zaman geçirdiği yer kaldığı yer, okul ve kantin-cafe olan sınıf öğretmeni adaylarının etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerilerinin, iletişim ilkeleri ve temel becerilerinin, iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının gün içinde en çok zaman geçirilen mekana göre KIE ve IKI alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Gün İçinde En Çok Zaman Geçirilen Mekana Göre İletişim Beceri Düzeyi Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Gün İçinde En Çok Zaman Geçirilen Mekan	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
KIE	Kaldığım yer	73	45,2				
	Okul	9	57,2	2	3,195	0,202	
	Kantin-Kafe	8	34,7				
IKI	Kaldığım yer	73	44,3				
	Okul	9	50,8	2	0,838	0,658	
	Kantin-Kafe	8	50,5				

*p<0,050

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en çok zaman geçirilen mekana göre KIE alt boyut puanları ($X^2_{(2)}=3,195$, $p>0,050$) ve IKI alt boyut puanları ($X^2_{(2)}=0,838$, $p>0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç gün içinde en çok zaman geçirdiği yer kaldığı yer, okul ve kantin-cafe olan sınıf öğretmeni adaylarının kendini ifade etme becerisi ve iletişim kurmaya istekliliğinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri yaşamınızı daha çok geçirdiğiniz yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşamını daha çok hangi tür yerleşim yerinde geçirdiğine göre IITB alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yaşamını Daha Çok Geçirdiği Yerleşim Yerine Göre İletişim Beceri Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
IITB	Gruplar arası	318,9	3	106,3	5,184	0,002*	Büyük şehir-İlçe
	Gruplar içi	1763,9	86	20,5			İl-İlçe
	Toplam	2082,9	89				İl-Köy

*p<0,050

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yaşamını daha çok hangi tür yerleşim yerinde geçirdiğine göre IITB alt boyut puanları ($F_{(3-86)}=5,184$, $p<0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür. IITB alt boyuta göre ortalama değerler incelendiğinde yaşamını daha çok büyük şehirde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{B,şehir}=41,7$) ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{il}=42,8$); ilçede geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{ilçe}=38,2$) ve köyde geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{köy}=38,8$) büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç yaşamını daha çok büyük şehir ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının, ilçede ve köyde geçirenlere göre iletişim ilkeleri ve temel becerileri düzeylerinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşamını daha çok hangi tür yerleşim yerinde geçirdiğine göre KIE, IKI, EDSOI alt boyutları ve iletişim beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Yaşamını Daha Çok Geçirdiğiniz Yerleşim Yerine Göre İletişim Beceri Düzeyi Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Yaşamını Daha Çok Geçirdiği Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
KIE	Büyük şehir	35	52,2	3	11,085	0,011*	Büyük şehir-İlçe
	İl	21	52,9				Büyük şehir-Köy
	İlçe	27	35,6				İl-İlçe
	Köy	7	28,1				
EDSOI	Büyük şehir	35	50,9	3	13,290	0,004*	Büyük şehir-İlçe
	İl	21	56,6				Büyük şehir-Köy
	İlçe	27	33,9				İl-İlçe
	Köy	7	29,9				İl-Köy
IKI	Büyük şehir	35	54,0	3	11,448	0,010*	Büyük şehir-İlçe
	İl	21	49,6				İl-İlçe
	İlçe	27	32,4				
	Köy	7	41,1				

	Büyük şehir	35	53,1				
Toplam	İl	21	55,9	3	16,307	0,001*	Büyük şehir-İlçe
	İlçe	27	31,1				Büyük şehir-Köy
	Köy	7	32,0				İl-İlçe
							İl-Köy

*p<0,050

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının yaşamını daha çok hangi tür yerleşim yerinde geçirdiğine göre KIE alt boyut puanları ($X^2_{(3)}=11,1$, $p<0,050$), EDSOI alt boyut puanları ($X^2_{(3)}= 13,3$, $p<0,050$), İKI alt boyut puanları ($X^2_{(3)}= 11,4$, $p<0,050$) ve iletişim beceri düzeyi puanları ($X^2_{(3)}= 16,3$, $p<0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. KIE alt boyuta göre ortalama değerler incelendiğinde yaşamını daha çok büyük şehirde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{B,şehir}=16,6$) ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{il}=16,5$); ilçede geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{ilçe}=14,8$) ve köyde geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{köy}=13,8$) büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç yaşamını daha çok büyük şehir ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ilçe ve köyde geçiren sınıf öğretmeni adaylarına göre kendini daha iyi ifade edebildiklerini göstermektedir. EDSOI alt boyuta göre ortalama değerler incelendiğinde yaşamını daha çok büyük şehirde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{B,şehir}=25,0$) ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{il}=25,8$); ilçede geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{ilçe}=23,0$) ve köyde geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{köy}=22,7$) büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç yaşamını daha çok büyük şehir ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ilçe ve köyde geçiren sınıf öğretmeni adaylarına göre etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerilerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. İKI alt boyuta göre ortalama değerler incelendiğinde yaşamını daha çok büyük şehirde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{B,şehir}=20,3$) ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{il}=19,6$); ilçede geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{ilçe}=18,1$) ve köyde geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{köy}=19,4$) büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç yaşamını daha çok büyük şehir ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ilçe ve köyde geçiren sınıf öğretmeni adaylarına göre iletişim kurmaya daha istekli olduklarını göstermektedir. İletişim beceri düzeyine göre ortalama değerler incelendiğinde yaşamını daha çok büyük şehirde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{B,şehir}=103,7$) ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ortalamasının ($\bar{X}_{il}=104,8$); ilçede geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{ilçe}=94,1$) ve köyde geçirenlerin ortalamasından ($\bar{X}_{köy}=94,3$) büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç yaşamını daha çok büyük şehir ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının ilçe ve köyde geçiren sınıf öğretmeni adaylarına göre iletişim beceri düzeyinin daha iyi olduğunu göstermektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri şu an kaldığı yere göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kaldığı yere göre EDSOI alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Kaldığı Yere Göre İletişim Beceri Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
EDSOI	Gruplar arası	42,2	3	14,1			
	Gruplar içi	968	86	11,2	1,249	0,297	
	Toplam	1010,2	89				

*p<0,050

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaldığı yere göre EDSOI alt boyut puanları ($F_{(3-86)}=1,249$, $p>0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç ailesi ile, devlet yurdunda, özel yurtda ve arkadaşlar ile evde kalan sınıf öğretmeni adaylarının etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kaldığı yere göre IITB, KIE, IKI alt boyutları ve iletişim beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Kaldığı Yere Göre İletişim Beceri Düzeyi Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Kaldığı Yer	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
IITB	Aile ile	6	49,1	3	1,763	0,623	
	Devlet yurdunda	45	42				
	Özel yurttta	13	46,4				
	Arkadaşlar ile evde	26	50,2				
KIE	Aile ile	6	46,7	3	2,311	0,510	
	Devlet yurdunda	45	41,9				
	Özel yurttta	13	45,1				
	Arkadaşlar ile evde	26	51,6				
IKI	Aile ile	6	52,6	3	1,177	0,758	
	Devlet yurdunda	45	42,9				
	Özel yurttta	13	48,6				
	Arkadaşlar ile evde	26	46,8				
Toplam	Aile ile	6	48,5	3	2,541	0,468	
	Devlet yurdunda	45	41,2				
	Özel yurttta	13	48				
	Arkadaşlar ile evde	26	50,9				

*p<0,050

Tablo 14’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kaldığı yere göre IITB alt boyut puanları ($X^2_{(3)}=1,763$, $p>0,050$), KIE alt boyut puanları ($X^2_{(3)}=2,311$, $p>0,050$), IKI alt boyut puanları ($X^2_{(3)}=1,177$, $p>0,050$) ve iletişim beceri düzeyi puanları ($X^2_{(3)}=2,541$, $p>0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç ailesiyle, devlet yurdunda, özel yurttta ve arkadaşlar ile evde kalan sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ilkeleri ve temel becerileri, kendini ifade etme, iletişim kurmaya isteklilik ve iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri aylık harcamaya göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının aylık yaptığı harcamaya göre IITB, EDSOI alt boyut puanları ve iletişim beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Anova testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Aylık Yaptığı Harcamaya Göre İletişim Beceri Düzeyi Anova Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
IITB	Gruplar arası	34,7	2	17,3	0,737	0,482	
	Gruplar içi	2048,2	87	23,5			
	Toplam	2082,9	89				
EDSOI	Gruplar arası	27,8	2	13,9	1,231	0,297	
	Gruplar içi	982,4	87	11,3			
	Toplam	1010,2	89				
Toplam	Gruplar arası	371,5	2	185,7	1,231	0,249	
	Gruplar içi	11452,8	87	131,6			
	Toplam	11824,3	89				

*p<0,050

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının aylık yaptığı harcamaya göre IITB alt boyut puanları ($F_{(2-87)} = 0,737$, $p > 0,050$), EDSOI alt boyut puanları ($F_{(2-87)} = 1,231$, $p > 0,050$) ve iletişim beceri düzeyi puanları ($F_{(2-87)} = 1,231$, $p > 0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuç aylık 0-250 TL, 251-500 TL ve 501-750 TL harcama yapan sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ilkeleri ve temel becerilerinin, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının aylık yaptığı harcamaya göre KIE ve İKI alt boyutları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Aylık Yaptığı Harcamaya Göre İletişim Beceri Düzeyi Kruskal-Wallis Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Aylık Yaptığı Harcama	N	Sıra Ortalaması	Sd	X2	p	Anlamlı Fark
KIE	0-250 TL	27	46,1	2	2,643	0,267	
	251-500 TL	49	42,4				
	501-750 TL	14	55,2				
IKI	0-250 TL	27	43,2	2	2,957	0,228	
	251-500 TL	49	43,6				
	501-750 TL	14	56,4				

*p<0,050

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının aylık yaptığı harcamaya göre KIE alt boyut puanları ($X^2_{(2)} = 2,643$, $p > 0,050$) ve İKI alt boyut puanları ($X^2_{(2)} = 2,957$, $p > 0,050$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç aylık 0-250 TL, 251-500 TL ve 501-750 TL harcama yapan sınıf öğretmeni kendini ifade etme becerileri ve iletişim kurmaya istekliliklerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyleri şu an bir işte çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının şu an bir işte çalışıyor olma durumuna göre KIE alt boyutu ve iletişim beceri düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Bir İşte Çalışıyor Olma Durumuna Göre İletişim Beceri Düzeyi t-testi Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Şu An Bir İşte Çalışıyor Olma Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
KIE	Hayır	83	15,8	2,7	0,516	0,607
	Evet-yarı zamanlı	7	15,3	3,0		
TOPLAM	Hayır	83	100,8	11,3	1,352	0,180
	Evet-yarı zamanlı	7	94,7	13,9		

*p<0,050

Tablo 17’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının şu an bir işte çalışıyor olma durumuna göre KIE alt boyut puanları (t=0,516, p>0,050) ve iletişim beceri düzeyi puanları (t=1,352, p>0,050) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç şu an bir işte çalışmayan ve yarı zamanlı olarak çalışan sınıf öğretmeni adaylarının kendini ifade etme becerileri ve iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının şu an bir işte çalışıyor olma durumuna göre IITB, IKI, EDSOI alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Bir İşte Çalışıyor Olma Durumuna Göre İletişim Beceri Düzeyi Mann Whitney U Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Şu An Bir İşte Çalışıyor Olma Durumu	N	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
IITB	Hayır	83	40,9	4,6	46,64	3871,50	195,500	0,151
	Evet-yarı zamanlı	7	37,8	6,4	31,93	223,50		
IKI	Hayır	83	19,4	2,6	45,93	3812,00	255,000	0,589
	Evet-yarı zamanlı	7	18,8	3,0	40,43	283,00		
EDSOI	Hayır	83	24,6	3,3	46,57	3865,50	201,500	0,178
	Evet-yarı zamanlı	7	22,7	3,4	32,79	229,50		

*p<0,050

Tablo 18’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının şu an bir işte çalışıyor olma durumuna göre IITB alt boyut puanları (U=195,500, p>0,050), IKI alt boyut puanları (U=255,000, p>0,050) ve EDSOI alt boyut puanları (U=201,500, p>0,050) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu sonuç şu an bir işte çalışmayan ve yarı zamanlı olarak çalışan sınıf öğretmeni adaylarının iletişim ilkeleri ve temel becerileri, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim ve iletişim kurmaya istekliliklerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler bulunmaktadır.

Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyini belirlemek ve iletişim beceri düzeylerini etkileyen değişkenlerin olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma Baykara Pehlivan (2005), Gürşimşek, Vural ve Selçioğlu Demizsöz (2008), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), Çetinkaya (2011), Şara ve Güney (2015), Ocak ve Erşen'in (2015) çalışmalarında elde ettikleri sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu çalışma Baykara Pehlivan (2005), Dilekmen, Başçı ve Bektaş (2008), Kadakal ve Alver (2017), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), Nacar ve Tümkiye (2011), Elkatmış ve Ünal'ın (2014) çalışmalarında iletişim becerilerine cinsiyetin etki etmediği yönündeki sonuçları destekler niteliktedir. Ancak Şeker (2000), Güven ve Akyüz (2001), Bozkurt Bulut (2004), Çetinkaya (2011), Şara ve Güney (2015), Milli ve Yağcı'nın (2017) çalışmalarında iletişim becerilerine cinsiyetin etki ettiği yönündeki sonuçlar ile ters düşmektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyi iletişim kurmaya isteklilik (IKI) ve kendini ifade edebilme (KIE) alt boyutunda sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuç 4. sınıfların lehine, sınıf düzeyi arttıkça iletişim beceri düzeylerinin de attığı yönündedir. Bu çalışma Baykara Pehlivan (2005), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), Çetinkaya (2011) ve Tümkiye'nin (2011) çalışmalarında iletişim becerilerine sınıfın etki ettiği yönündeki sonuçları destekler niteliktedir. Ancak Dilekmen, Başçı ve Bektaş (2008), Korkut (1999), Milli ve Yağcı (2017), Kadakal ve Alver'in (2017) çalışmalarında iletişim becerilerine sınıfın etki etmediği yönündeki sonuçlar ile ters düşmektedir. Bu araştırmada sonucun dördüncü sınıfların lehine çıkması sınıf öğretmeni adaylarının dört yıl boyunca aldıkları eğitimin iletişim becerilerini geliştirmiş olabileceğini düşündürmektedir. İletişim becerileri ortalamalarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru artmakta olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında üniversiteye yeni başlayan birinci sınıftaki öğretmen adayları ortamı tanımama, uyum sağlamada güçlük geçme ve arkadaş edinememe gibi nedenlerden dolayı iletişim kurmada diğer sınıftaki adaylara göre daha yetersiz kalmış olabilirler.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyi mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu çalışma Elkatmış ve Ünal'ın (2014) çalışmasında iletişim becerilerine mezun olunan lise türünün etki ettiği yönündeki sonuçlar ile ters düşmektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyi iletişim ilkeleri ve temel beceriler (IITB), etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim(EDSOI), kendini ifade edebilme (KIE) ve iletişim kurmaya isteklilik (IKI) alt boyutlarında yaşamını daha çok geçirdiği yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuç yaşamını daha çok büyükşehir ve ilde geçiren sınıf öğretmeni adaylarının lehinedir. Bu çalışma Tepeköylü, Soytürk ve Çamlıyer'in (2009) çalışmasında iletişim becerilerine yaşanan yerleşim yerinin etki etmediği yönündeki sonuçlar ile ters düşmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adayları iletişim becerilerinin yaşamını daha çok büyükşehir ve ilde geçirenlerin lehine çıkması, büyükşehir ve ilde bulunan imkanların daha küçük yerleşim yerlerinde sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeyi şu an kaldığı yere, aylık harcamaya, şu an bir işte çalışma durumuna ve gün içinde en çok zaman geçirilen mekana göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Literatürde bu değişkenleri ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Bu araştırmada sonucun dördüncü sınıfların lehine çıkması, sınıf öğretmeni adaylarının dört yıl boyunca aldıkları eğitimin iletişim becerilerini geliştirmiş olabileceğini düşündürmektedir. Programda yer alan "Etkili İletişim" dersinin de sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerini arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu dersin programdan çıkarılmaması ve derse aynı önemin verilmesi önerilir.

Bunun yanında araştırma sonucunun sınıf öğretmeni adayları iletişim becerilerinin yaşamını daha çok büyükşehirde geçirenlerin lehine çıkması, büyükşehirde bulunan imkanların daha küçük yerleşim yerlerinde sınırlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sonuca göre küçük şehirlerde yaşayan kişilerin iletişim beceri düzeylerini yükseltmek için küçük şehirlerde sunulan imkanların artırılması önerilebilir.

Bu araştırma örneklem sayısı açısından bazı sınırlılıklara sahiptir. Gelecekte örneklem sayısı fazla olan tarama çalışmalarının yapılmasının elde edilen sonuçların genellenebilmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aziz, A. (2016). *İletişime Giriş*. İstanbul: Hiperlink Yayınları
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin Toplumsal-Mesleki Roller ve Statüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Besong, F. ve Holland, C. (2015). The Dispositions, Abilities and Behaviours (DAB) Framework for Profiling Learners' Sustainability Competencies in Higher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17 (1), s.5-22.
- Bozkurt Bulut, N. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), s.443-452.
- Buckman, R. (2001). Communication Skills in Palliative Care. *Neurologic Clinics*, 19 (4), s.989-1004.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, E. A. ve Kılıç Mocan, D. (2017). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (215), s.111-127.
- Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ. (2015). *Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), s.207-237.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), s.567-576.
- Dilekmen, M. Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), s.223-231.
- Dökmen, Ü. (2000). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*(13. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eğitim Terimleri Sözlüğü (1974). "Sınıf Öğretmenliği" kavramının tanımı. <https://www.kursunkalem.com/egitim-terimi/sinif-ogretmeni/> (Erişim tarihi: 19.05.2019).
- Elkatmış, M. ve Ünal, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 107-122.
- Erdem, A. R. ve Okul, Ö. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerle İletişim Becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-8.
- Erden, M. (2014). *Eğitim Bilimlerine Giriş* (8. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erözkan A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerini Etkileyen Faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (26), s.59-72.
- Furrer, C. ve Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), s.148-162.
- Gökçe, O. (2015). *İletişim* (3. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gürşimşek, I., Vural, D. E. ve Selçioğlu Demizöz, E. (2008). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâları ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (16), s.1-11.
- Kadakal, A. ve Alver, B. (2017). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture (IJOEEC)*, (2), s.1-20.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), s.51-64.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), s.143-149.
- MEB (1973). "Öğretmenlik". <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim tarihi: 19.05.2019).
- Milli, M. S. ve Yağcı, U. (2017). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), s.286-298.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), s.493-511.
- Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), s.1 – 19.

- Özdemir Şerbet, T. O. (2012). Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algıları (Zeytinburnu-Bakırköy Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), s.123-135.
- Piji Küçük, D. (2012). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), s.33-54.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 166-185.
- Şara, P. ve Güney, Ü. (2015). Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Eşme İlçesi Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, s.195 – 205.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 1-26.
- TDK (2019). “İletişim”. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=%C4%B0LET%C4%B0%C5%9E%C4%B0M (Erişim tarihi: 18.05.2019).
- Tepeköylü, Ö., Soytürk, M. ve Çamlıyer, H. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) Öğrencilerinin İletişim Becerisi Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7 (3) 115-124.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (3), s.51-58.
- Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin İletişim Becerileri ile Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), s.49-62.
- Uzun, T., Özdem, G. ve Kara, E. (2018). Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile Öğrencilerin Derse İlgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), s.622-636.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), s.11-30.
- Voltan Acar, N. (2010). *İnsan İlişkileri İletişim* (2. Baskı). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programında yapılan güncellemeler. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi_09042019.pdf (Erişim tarihi: 19.05.2019).
- Yüksel Şahin, F. (1998). Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (110), s.12-19.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Derslerine Yönelik Görüşleri

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aysederya@bartin.edu.tr

Özet

Çocuklara yaşam için gerekli temel beceriler ilkököl döneminde kazandırılmaktadır. Bu dönemde verilen derslerin, içeriklerinin ve ders saatlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu şekilde öğrencinin kazanması gereken temel becerilerin neler olduğu ve öncelikleri belirlenmiş olacaktır. Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde hangi derslerin okutulacağı, haftalık ders saatleri, dersin öğretim programına ait kararlar Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından alınmaktadır. Öğretmenler bu alınan kararlar doğrultusunda eğitim öğretim çalışmalarını sürdürmektedir. Fakat alınan kararların uygulanması aşamasında da öğretmenlerin düşünceleri de önemlidir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilkököl derslerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. Sınıflarında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adayları ile çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması için araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilkökuller için belirlediği haftalık ders çizelgesi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bu derslerin yeterlilikleri, önem sırası ve haftalık ders saati yeterliliğine yönelik görüşleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Primary School Course; Art Education; Opinions; Primary School Candidates.

Giriş

Çocuklara yaşam için gerekli temel beceriler ilkököl döneminde kazandırılmaktadır. Bu dönemde verilen derslerin, içeriklerinin ve ders saatlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin ilköğretim sürecinde aldıkları eğitimin kalitesi ve kazandıkları davranış alışkanlıkları, bunların ileri yıllardaki eğitim başarılarında önemli ölçüde belirleyici olabilmektedir (Doğan, 2003, 34). Böylece öğrencinin kazanması gereken temel becerilerin neler olduğu ve öncelikleri belirlenmiş olacaktır.

İlkokullardaki derslerin yürütülmesi için eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu olmak gerekmektedir. İlkokul eğitimi, yapılan düzenleme ile 2012 yılından itibaren 4 yıl sürmektedir. Okul öncesi eğitimin ardından gelen yıllık eğitim programında bulunan tüm dersler sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. İlkokul ders programı incelendiğinde Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Oyun ve Fizikî Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik, Serbest Etkinlikler, Yabancı Dil, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ile Trafik Güvenliği derslerinin olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu dersleri yürütmekte olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi için, lisans programlarında 2018-2019 yılına kadar 240 AKTS ve 178 saatten oluşan 65 ders (YÖK, 2006), 2018-2019 yılından sonra ise 240 AKTS ve 114 saatten oluşan 60 ders (YÖK, 2018) bulunmaktadır.

Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde hangi derslerin okutulacağı, haftalık ders saatleri, dersin öğretim programına ait kararlar Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından alınmaktadır. Öğretmenler bu alınan kararlar doğrultusunda eğitim öğretim çalışmalarını sürdürmektedir. Fakat alınan kararların uygulanması aşamasında da öğretmenlerin düşünceleri de önemlidir.

Doğan (2003) yaptığı araştırma ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının Türkçe dersinin en önemli ders olduğu yönünde görüş bildirdiklerini daha sonra sırasıyla Matematik, Hayat Bilgisi, Resim-Müzik-Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi derslerinin önemli olduğu ve en önemsiz derslerin ise Yabancı Dil ve Bilgisayar derslerinin olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Sağlam ve Hayal (2015) yaptıkları araştırma ile sınıf öğretmenlerinin 16’sının (%70) “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinin bağımsız bir ders olarak ilkököl 4. sınıfta yer alması gerektiğini düşündüğü; 18’inin (%78) “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” kapsamındaki konuların “Sosyal Bilgiler” dersine bütünleştirilmesi gerektiğini düşündüğü sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun her beceri için ayrı bir ders açılması yerine tüm becerileri içeren temel derslerin olması yönünde düşüncelerinin olduğu söylenebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının ilkököl derslerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu bakımdan aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf derslerinin önem sıraları ile ilgili düşünceleri, dersin öğretim programını inceleme durumları ve ders saati yeterliliği ile ilgili düşünceleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf derslerinin önem sıraları ile ilgili düşünceleri, dersin öğretim programını inceleme durumları ve ders saati yeterliliği ile ilgili düşünceleri onların cinsiyetlerine ve devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2009) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmayı ve etraflıca açıklamayı hedeflediğinden betimsel bir çalışmadır (Çepni, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programında okumakta olan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ile ilgili ayrıntılı veriler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Öğretmen Adayı	Sayı (N)	Yüzde (%)
Kadın	58	73,4
Erkek	21	26,6
1. Sınıf	22	27,8
2. Sınıf	24	30,4
3. Sınıf	21	26,6
4. Sınıf	12	15,2
Toplam	79	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 79 öğretmenin 58'inin (%73,4) kadın, 21'inin (%26,6) erkek olduğu, 22'sinin (%27,8) 1. sınıfa, 24'ünün (%30,4) 2. sınıfa, 21'inin 3. sınıfa ve 12'sinin (%15,2) 4. sınıfa devam etmekte olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları

Öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması için araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkokullar için belirlediği haftalık ders çizelgesi kullanılmıştır (MEB, 2018).

Verilerin analizi

Öğretmen adaylarının ilkokul dersleri ile ilgili görüşlerini belirlenmek için yapılan analizlerde ortalama ve yüzde değerleri hesaplanarak betimsel istatistik sonuçları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ilkokul derslerinin önem sırası ile ilgili düşüncelerinin onların cinsiyetlerine ve devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskall Wallis testleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ilkokul derslerinin öğretim programını inceleme durumları ve ders saatlerinin yeterliliği ile ilgili düşüncelerinin onların cinsiyetlerine ve devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için kay kare testi kullanılmıştır. Araştırmacının değişkenleri birleştirme ve denekleri artırma seçeneği olmadığından beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aştığı durumlarda anlamlılık testine ilişkin veriler yorumlanmamış (Büyüköztürk, 2004, 147), frekans değerleri hakkında bilgi verilmiş, sadece 2x2 gözenek sayısına sahip analizlerde beklenen değeri 5'ten küçük olan 1 hücre varsa Fisher'in tam olasılık testi (Exact test) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004, 142).

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf derslerinin önem sıraları ile ilgili düşünceleri, dersin öğretim programını inceleme durumları ve ders saati yeterliliği ile ilgili düşünceleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problem için yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının İlkokul Dersleri İle İlgili Görüşleri

1. Sınıf Dersleri	Ders Saati	Önem sırası ortalamaları	Eğitim Programı İncelenme Oranı	Ders Saati Yeterliliği		
				Yeterli	Azaltılmalı	Arttırılmalı
1 Türkçe	10	2,7	46,8	82,3	17,7	0,0
2 Matematik	5	3,1	57,0	79,7	11,4	8,9
3 Hayat Bilgisi	4	3,4	62,0	84,8	5,1	10,1
4 Oyun ve Fiziki Etkinler	5	3,8	26,6	84,8	8,9	6,3
5 Görsel Sanatlar	1	4,6	15,2	21,5	0,0	78,5
6 Müzik	1	5,1	25,3	34,2	0,0	65,8
7 Serbest Etkinlikleri	4	5,3	12,7	81,0	11,4	7,6
2. Sınıf Dersleri	Ders Saati	Önem sırası ortalamaları	Eğitim Programı İncelenme Oranı	Ders Saati Yeterliliği		
				Yeterli	Azaltılmalı	Arttırılmalı
1 Türkçe	10	2,7	40,5	69,6	30,4	0,0
2 Matematik	5	3,4	51,9	83,5	7,6	8,9
3 Hayat Bilgisi	4	3,6	55,7	88,6	2,5	8,9
4 Oyun ve Fiziki Etkinler	5	4,5	17,7	77,2	19,0	3,8
5 Görsel Sanatlar	1	5,3	11,4	31,6	0,0	68,4
6 Yabancı Dil	2	5,3	8,9	60,8	2,5	36,7
7 Müzik	1	5,4	30,4	35,4	0,0	64,6
8 Serbest Etkinlikleri	2	5,7	8,9	62,0	1,3	36,7
3. Sınıf Dersleri	Ders Saati	Önem sırası ortalamaları	Eğitim Programı İncelenme Oranı	Ders Saati Yeterliliği		
				Yeterli	Azaltılmalı	Arttırılmalı
1 Türkçe	8	2,7	36,7	84,8	11,4	3,8
2 Matematik	5	3,2	45,6	87,3	6,3	6,3
3 Hayat Bilgisi	3	4,1	43,0	82,3	1,3	16,5

4	Fen Bilimleri	3	4,5	60,8	75,9	3,8	20,3
5	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	5	5,6	20,3	67,1	30,4	2,5
6	Yabancı Dil	2	5,8	12,7	54,4	1,3	44,3
7	Görsel Sanatlar	1	5,9	10,1	43,0	0,0	57,0
8	Müzik	1	6,1	26,6	48,1	0,0	51,9
9	Serbest Etkinlikleri	2	6,7	10,1	79,7	3,8	16,5

4. Sınıf Dersleri	Ders Saati	Önem sırası ortalamaları	Eğitim Programı İncelenme Oranı	Ders Saati Yeterliliği			
				Yeterli	Azaltılmalı	Arttırılmalı	
1	Türkçe	8	3,0	39,2	81,0	17,7	1,3
2	Matematik	5	3,5	45,6	83,5	5,1	11,4
3	Fen Bilimleri	3	4,4	58,2	67,1	2,5	30,4
4	Sosyal Bilgiler	3	5,2	31,6	86,1	1,3	12,7
5	Yabancı Dil	2	6,5	17,7	55,7	0,0	44,3
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	6,6	17,7	81,0	3,8	15,2
7	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi	2	6,8	8,9	83,5	2,5	13,9
8	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	2	7,1	19,0	74,4	1,3	24,1
9	Müzik	1	7,5	21,5	59,5	0,0	40,5
10	Görsel Sanatlar	1	7,6	6,3	58,2	0,0	41,8
11	Trafik Güvenliği	1	7,7	15,2	73,4	2,5	24,1

Tablo 2'deki verilere göre öğretmen adaylarının 1. sınıf dersleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde en önemli gördükleri dersin Türkçe dersi olduğu, daha sonra sırasıyla Matematik, Hayat Bilgisi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Müzik derslerinin geldiği, en önemsiz dersin ise Serbest Etkinlikler dersi olarak görüldüğü belirlenmiştir. Hayat Bilgisi ve Matematik dersi öğretim programının öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından incelendiği, Türkçe dersi öğretim programının neredeyse yarısı tarafından incelendiği, Oyun ve Fiziki etkinlikler, Müzik, Görsel sanatlar ve Serbest Etkinlikler dersi öğretim programlarının ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından incelenmediği belirlenmiştir. Hayat Bilgisi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Türkçe, Serbest Etkinlikler ve Matematik dersleri ders saatlerinin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından yeterli görüldüğü, Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri ders saatlerinin ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından yeterli görülmediği ve artırılması yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının 2. sınıf dersleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde en önemli gördükleri dersin Türkçe dersi olduğu, daha sonra sırasıyla Matematik, Hayat Bilgisi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar ile Yabancı Dil ve Müzik derslerinin geldiği, en önemsiz dersin ise Serbest Etkinlikler dersi olarak görüldüğü belirlenmiştir. Hayat Bilgisi ve Matematik dersi öğretim programının öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından incelendiği, Türkçe dersi öğretim programının neredeyse yarısı tarafından incelendiği, Müzik, Oyun ve Fiziki etkinlikler, Görsel sanatlar, Yabancı Dil ve Serbest Etkinlikler dersi öğretim programlarının ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından incelenmediği belirlenmiştir. Hayat Bilgisi, Matematik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler

derslerinin ders saatlerinin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından, Türkçe, Serbest Etkinlikler ve Yabancı Dil derslerinin ders saatlerinin öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından yeterli görüldüğü, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinin ders saatlerinin ise öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından yeterli görülmediği ve artırılması yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının 3. sınıf dersleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde en önemli gördükleri dersin Türkçe dersi olduğu, daha sonra sırasıyla Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinin geldiği, en önemsiz dersin ise Serbest Etkinlikler dersi olarak görüldüğü belirlenmiştir. Fen Bilimleri dersi öğretim programının öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından incelendiği, Hayat Bilgisi ve Matematik dersi öğretim programının öğretmen adaylarının yarısına yakını tarafından incelendiği, Türkçe, Müzik, Oyun ve Fiziki etkinlikler, Yabancı Dil, Görsel sanatlar ve Serbest Etkinlikler dersi öğretim programlarının ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından incelenmediği belirlenmiştir. Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Serbest Etkinlikler, Fen Bilimleri derslerinin ders saatlerinin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından, Oyun ve Fiziki Etkinlikler ve Yabancı Dil derslerinin ders saatlerinin öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından yeterli görüldüğü, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinin ders saatlerinin ise öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından yeterli görülmediği ve artırılması yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının 4. sınıf dersleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde en önemli gördükleri dersin Türkçe dersi olduğu, daha sonra sırasıyla Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnsan Hakları ve Yurttaşlık, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Müzik ve Görsel Sanatlar derslerinin geldiği, en önemsiz dersin ise Trafik Güvenliği dersi olarak görüldüğü belirlenmiştir. Fen Bilimleri dersi öğretim programının öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından incelendiği, Matematik dersi öğretim programının öğretmen adaylarının yarısına yakını tarafından incelendiği, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik, Oyun ve Fiziki etkinlikler, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Trafik Güvenliği, İnsan Hakları ve Yurttaşlık ve Görsel Sanatlar dersi öğretim programlarının ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından incelenmediği belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler, Matematik, İnsan Hakları ve Yurttaşlık, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler ve Trafik Güvenliği derslerinin ders saatlerinin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından, Fen Bilimleri, Müzik, Görsel Sanatlar ve Yabancı Dil derslerinin ders saatlerinin öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından yeterli görüldüğü belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf derslerinin önem sıraları ile ilgili düşünceleri, dersin öğretim programını inceleme durumları ve ders saati yeterliliği ile ilgili düşünceleri onların cinsiyetlerine ve devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının derslerin önem sırasına ilişkin görüşleri arasında sadece 1. sınıf Türkçe dersi ($U=433,500$, $Z=-1,966$, $p<0,050$) ile 3. sınıf Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi ($U=423,500$, $Z=-2,082$, $p<0,050$) arasında anlamlı fark bulunurken, diğer derslerin önem sırası hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. 1. sınıf Türkçe dersini erkek öğretmen adayları ($\bar{X}_E=2,05$) kadın öğretmen adaylarından ($\bar{X}_K=2,93$) daha önemli görmektedirler. 3. sınıf Oyun ve Fiziki etkinlikler dersini ise kadın öğretmen adayları ($\bar{X}_K=5,19$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{X}_E=6,67$) daha önemli görmektedirler.

Öğretmen adaylarının derslerin önem sırasına ilişkin görüşlerinin sınıflarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında 3. sınıf Görsel Sanatlar dersinde ($\chi^2=7,992$, $p<0,050$), 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde ($\chi^2=8,270$, $p<0,050$), 4. sınıf Müzik dersinde ($\chi^2=11,327$, $p<0,050$) ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde ($\chi^2=9,170$, $p<0,050$) anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi sınıflar arasında olduğunun belirlenmesi için her grup arasında ayrı ayrı Mann Whitney U testi yapılmıştır. 3. sınıf Görsel Sanatlar dersini en önemli gören grubun 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları olduğu ($\bar{X}_4=4,83$), daha sonra sırasıyla 2. sınıfa ($\bar{X}_2=5,42$) ve 3. sınıfa ($\bar{X}_3=6,29$) devam eden öğretmen adaylarının geldiği ve dersi en önemsiz bulan grubun 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ($\bar{X}_1=6,77$) olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda 1. sınıfa ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının görüşleri arasında ($U=53,000$, $Z=-2,893$, $p<0,050$) ve 3. sınıfa ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının görüşleri arasında ($U=66,500$, $Z=-2,268$, $p<0,050$) anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. 4. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini en önemli gören grubun 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının olduğu ($\bar{X}_3=5,38$), daha sonra 2. sınıfa ($\bar{X}_2=6,67$) ve 1. sınıfa ($\bar{X}_1=6,82$) devam eden öğretmen adaylarının geldiği, dersi en önemsiz gören grubun ise 4. sınıfa ($\bar{X}_4=8,25$) devam eden öğretmen adaylarının olduğu görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda 3. ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının dersin önem sırasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ($U=56,500$, $Z=-2,621$, $p<0,050$) belirlenmiştir. 4. sınıf Müzik dersini en önemli gören grubun 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları ($\bar{X}_3=5,42$) olduğu, daha sonra sırasıyla 4. sınıfa ($\bar{X}_4=6,58$) ve 2. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{X}_2=7,05$) geldiği, dersi en önemsiz gören grubun ise 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{X}_1=9,09$) olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının görüşlerinin 2. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile ($U=149,000$, $Z=-2,559$, $p<0,050$), 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile ($U=115,500$, $Z=-2,846$, $p<0,050$) ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adayları ile ($U=60,500$, $Z=-2,624$, $p<0,050$) farklılaştığı belirlenmiştir. 4. sınıf Sosyal Bilgiler

dersini en önemli gören grubun 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ($\bar{X}_1=4,14$) olduğu, daha sonra sırasıyla 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları ($\bar{X}_3=5,29$) ve 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{X}_4=5,00$) olduğu, dersi en önemsiz gören grubun ise 2. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının ($\bar{X}_2=6,04$) olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 1. sınıf ve 2. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı farklılık ($U=114,500$, $Z=-3,385$, $p<0,050$) belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının derslerin öğretim programını inceleme durumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda 1. sınıf Görsel Sanatlar dersi öğretim programının kadın öğretmen adayları ($p>0,050$) tarafından daha fazla incelendiği belirlenmiştir. 4. sınıf Görsel Sanatlar dersi öğretim programının kadın öğretmen adaylarının ($f_{\text{Evet}}=5$, $f_{\text{Hayır}}=46$) büyük çoğunluğu, erkek öğretmen adaylarının ($f_{\text{Evet}}=0$, $f_{\text{Hayır}}=21$) ise tamamı tarafından incelenmediği görülmüştür. Diğer dersler için test koşulları sağlanmış olsa da anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının derslerin öğretim programını inceleme durumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi öğretim programının 3. sınıfa ($f_1=15$, $f_2=16$, $f_3=13$) ve 4. sınıfa ($f_1=11$, $f_2=11$, $f_3=9$) devam eden öğretmen adayları tarafından diğer sınıflara devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla incelendiği ($X^2_1=9,568$, $X^2_2=16,865$, $X^2_3=13,635$, $p>0,050$) belirlenmiştir. 1, 2, 3 ve 4. sınıf Matematik dersi öğretim programının 3. sınıfa ($f_1=14$, $f_2=18$, $f_3=15$, $f_4=16$) ve 4. sınıfa ($f_1=10$, $f_2=11$, $f_3=9$, $f_4=10$) devam eden öğretmen adayları tarafından diğer sınıflara devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla incelendiği ($X^2_1=8,095$, $X^2_2=29,689$, $X^2_3=17,083$, $X^2_4=25,386$, $p>0,050$) belirlenmiştir. 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının 3. sınıfa ($f_1=11$, $f_2=10$, $f_3=10$, $f_4=11$) ve 4. sınıfa ($f_1=11$, $f_2=11$, $f_3=10$, $f_4=10$) devam eden öğretmen adayları tarafından diğer sınıflara devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla incelendiği ($X^2_1=14,167$, $X^2_2=18,927$, $X^2_3=18,157$, $X^2_4=17,233$, $p>0,050$) belirlenmiştir. 3. sınıf Fen Bilgisi dersi öğretim programının 2. sınıfa ($f=20$) ve 4. sınıfa ($f=9$) devam eden öğretmen adayları tarafından diğer sınıflara devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla incelendiği ($X^2=13,994$, $p>0,050$) belirlenmiştir. 4. sınıf Fen Bilgisi dersi öğretim programının 2. sınıfa ($f=19$), 3. sınıfa ($f=13$) ve 4. sınıfa ($f=8$) devam eden öğretmen adayları tarafından diğer sınıflara devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla incelendiği ($X^2=13,461$, $p>0,050$) belirlenmiştir. 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının 3. sınıfa ($f=10$) ve 4. sınıfa ($f=9$) devam eden öğretmen adayları tarafından diğer sınıflara devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla incelendiği ($X^2=20,270$, $p>0,050$) belirlenmiştir. 2. sınıf Müzik dersi öğretim programının 2. sınıfa ($f=11$) ve 3. sınıfa ($f=10$) devam eden öğretmen adayları tarafından diğer sınıflara devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla incelendiği ($X^2=13,813$, $p>0,050$) belirlenmiştir. 1. sınıf Görsel Sanatlar ve Serbest Etkinlikler dersi, 2. ve 3. sınıf Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar, Serbest Etkinlikler ve Yabancı Dil dersi, 4. sınıf Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Trafik ve İlk Yardım, Yabancı Dil ve İnsan Hakları ve Yurttaşlık dersi öğretim programlarının her sınıf kademesindeki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından incelenmediği belirlenmiştir. Diğer dersler için test koşulları sağlanmış olsa da anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmen adaylarının ders saatinin yeterli olup olmadığı konusundaki düşüncelerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun 1. sınıf Görsel Sanatlar dersinin ($X^2=0,089$, $p>0,050$), 1. sınıf Müzik dersinin ($X^2=0,195$, $p>0,050$), 2. sınıf Görsel Sanatlar dersinin ($X^2=0,812$, $p>0,050$), 2. sınıf Müzik dersinin ($X^2=1,692$, $p>0,050$), 3. sınıf Görsel Sanatlar dersinin ($X^2=1,099$, $p>0,050$), 3. sınıf Müzik dersinin ($X^2=0,003$, $p>0,050$) ve 4. sınıf Müzik dersinin ($X^2=0,600$, $p>0,050$) ders saatinin artırılması yönünde görüş bildirdiği, 1. sınıf Türkçe dersinin ($X^2=3,295$, $p>0,050$), 2. sınıf Türkçe dersinin ($X^2=1,737$, $p>0,050$), 4. sınıf Görsel Sanatlar dersinin ($X^2=0,014$, $p>0,050$) ve 4. sınıf Yabancı Dil dersinin ($X^2=0,024$, $p>0,050$) ders saatinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirdiği fakat bu görüşler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Diğer tüm dersler için bayan ve erkek öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun derslerin ders saatinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ders saatinin yeterli olup olmadığı konusundaki düşüncelerinin sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, 1, 2, 3 ve 4. sınıf Müzik dersinin ders saatinin 2. sınıfa ($f_1=19$, $f_2=18$, $f_3=17$, $f_4=13$), 3. sınıfa ($f_1=16$, $f_2=17$, $f_3=11$, $f_4=10$) ve 4. sınıfa ($f_1=10$, $f_2=9$, $f_3=9$, $f_4=6$) devam eden öğretmen adayları tarafından daha çok artırılması yönünde görüş bildirildiği, 1. sınıfa ($f_1=15$, $f_2=15$, $f_3=18$, $f_4=19$) devam eden öğretmen adayları tarafından ise daha çok yeterli olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiş ve bu görüşler arasında sınıfa göre anlamlı farklılık olduğu ($X^2_1=15,847$, $X^2_2=14,489$, $X^2_3=16,033$, $X^2_4=9,339$, $p>0,050$) belirlenmiştir. 2, 3 ve 4. sınıf Görsel Sanatlar dersinin ders saatinin 2. sınıfa ($f_2=15$, $f_3=17$, $f_4=14$), 3. sınıfa ($f_2=18$, $f_3=14$, $f_4=10$) ve 4. sınıfa ($f_2=11$, $f_3=10$, $f_4=6$) devam eden öğretmen adayları tarafından daha çok artırılması yönünde görüş bildirildiği, 1. sınıfa ($f_2=12$, $f_3=18$, $f_4=19$) devam eden öğretmen adayları tarafından ise daha çok yeterli olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiş ve bu görüşler arasında sınıfa göre anlamlı farklılık olduğu ($X^2_2=11,654$, $X^2_3=19,591$, $X^2_4=10,496$, $p>0,050$) belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının 1. sınıf Görsel Sanatlar dersinin ders saatinin her sınıf düzeyinde daha çok artırılması gerektiği yönünde görüş bildirdiği diğer derslerin ise ders saatlerinin her sınıf düzeyinde daha çok yeterli olduğu yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonunda sınıf öğretmenleri adaylarının ilkököl dersleri arasında en önemli gördükleri derslerin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinin olduğu, en önemsiz gördükleri derslerin ise Serbest Etkinlikler, Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri olduğu belirlenmiştir. Genel olarak önemli görülen derslerin öğretim programının diğer derslere nazaran daha çok incelediği belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının önemli görülen derslerin ders saatleri genel olarak yeterli görülürken, önemsiz görülen derslerin ders saatlerinin yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu sonuç Doğan'ın (2003) yaptığı çalışma ile ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Genel olarak öğretmen adaylarının derslerin önemi ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının derslerin önemi ile ilgili görüşlerinin sınıf değişkenine göre değişmediği, farklılık belirlenen birkaç ders içinse dersi üst sınıfların alt sınıflardan daha önemli gördüğü belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının derslerin öğretim programını inceleme durumları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda 1. sınıf Görsel Sanatlar dersi öğretim programı dışında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Öğretmen adaylarının derslerin öğretim programlarını inceleme durumları ile ilgili analizler sonunda genel olarak lisans ders programında öğretimi görülen derslerin öğretim programının diğerlerine göre daha fazla incelendiği belirlenmiştir. Bunun yanında lisans programında öğretim dersi bulunmayan veya öğretmen adayları tarafından önemsiz görülen derslerin neredeyse her sınıf düzeyinde öğretim programlarının incelenmediği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ders saatinin yeterli olup olmadığı konusundaki düşüncelerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun 1, 2, ve 3. sınıf Görsel Sanatlar, 1, 2, 3 ve 4. sınıf Müzik dersinin ders saatinin artırılması yönünde görüş bildirdiği, 1. ve 2. sınıf Türkçe dersinin, 4. sınıf Görsel Sanatlar Yabancı Dil dersinin ders saatinin yeterli olduğu yönünde görüş bildirdiği fakat bu görüşler arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ders saatinin yeterli olup olmadığı konusundaki düşüncelerinin sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde, öğretmen adaylarında Müzik ve Görsel sanatlar dersinin artırılması gerektiği görüşünün 2. Sınıftan itibaren yerleştiği belirlenmiştir.

Bu araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretecekleri derslerle ilgili ders programlarını incelenmesi sağlanmalıdır. Lisans programında yer alan öğretim derslerinde, dersin öğretim programı kullanılarak etkinlikler gerçekleştirilmelidir.
2. İlkokuldaki derslerin ilişkili olarak disiplinler arası bir yöntemle, kendine özel ders saatleri olmadan da yürütülebileceği öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır. Örneğin müzik dersi ders saati yeterli gelmiyorsa, matematik dersi etkinlikleri tasarlanırken, öğrencilerin müzik dersi kazanımlarını da kullanabileceği ve geliştirebileceği etkinlikler şeklinde hazırlanabileceği, böylece müzik dersi kazanımlarının kazandırılması için haftalık 1 ders saatinden fazla ders saati kazanılabileceği düşüncesi geliştirilmelidir. Bunun için de öğretmen adaylarının dersleri ilişkilendirerek etkinlik hazırlama becerisi geliştirilmelidir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (4. Bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S. (2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Erol Ofset.
- Doğan, C. (2003). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri Ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri (İstanbul Örneği). *İ. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, s.31-48.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (19. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2018). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi. 12.09.2018 tarih ve 123 sayılı karar. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> adresinden 03.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Sağlam, H. İ., Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkököl 4. Sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), s.207-217.
- YÖK (2006). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48 adresinden 17.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2018). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 05.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

İlkokul Türkçe ve Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Kullanılan Örnek Olayları İncelemek/Karşılaştırmak: Ne Kadar Benzer Ya Da Farklı?

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

ykabapinar@marmara.edu.tr

Fatma ÖZEKER

Öğretmen, MEB

ozekerfatma@gmail.com

Dr. Zeynep AYDEMİR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

zeynep.aydemir@marmara.edu.tr

Özet

İlkokul eğitiminin temel amaçlarından biri de, öğrencileri hayata ve hayatın gerçek problemlerine karşı hazırlamaktır. Çünkü yaşamın kendisi, bireyin önüne yüzlerce/binlerce farklı problemi getirmektedir. Bireyin bu problemleri çözebilmede karar verme gücü, onun yaşamda başarılı olmasını sağlayan temel etmenlerden biridir. Karar verme gücünü okullarda geliştirebilecek en etkili öğretim yöntemlerinden biri de “örnek olay”dır. Örnek olay incelemesi, bir anlamda, öğrencilerin/çocukların yaşama hazırlanırken idman yapmasını sağlayan farklı yaşam sorunlarını içermektedir. Yine örnek olay, sorunlarla ilgili öğrencilere ahlaki muhakemeler yapabilme, kendini ve kendi değer yargılarını fark edebilme olanağı sunmaktadır. Ayrıca olay ve durumlara farklı gözlemlerle bakabilme, başkalarının duygu ve düşüncelerini hissedebilme durumu, öğrencilere gerçek hayat problemlerine yakın olma şansı da vermektedir.

Örnek olayların kullanım amaçları, derslere ve derslerin temel hedeflerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örnek olaylar, ders kitaplarında 2005 yılındaki öğretim programı değişikliğinden sonra çok daha etkin şekilde kullanılmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan örnek olayların ne oranda, ne amaçla ve ne etkililikle kullanıldığını saptamaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018 eğitim öğretim yılında onay almış Türkçe (2, 3 ve 4. sınıf) ve Hayat Bilgisi (2 ve 3. sınıf) ders kitapları oluşturmaktadır. Bulguları elde etmek için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 2018 öğretim programı ile birlikte Türkçe ders kitaplarında örnek olay yönteminin daha etkin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hayat Bilgisi ders kitaplarında örnek olay kullanımı ise nicelik ve nitelik açısından azalmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi kitabı, hayat bilgisi dersi kitabı, örnek olay.

Abstract

One of the main objectives of primary school education is to prepare students for life and the real problems of life. Since life itself brings hundreds and even thousands of different problems in front of people. The decision-making power of an individual in solving these problems is one of the main factors that enable her to succeed in life. In this process, one of the most effective teaching methods that can be used in schools are case studies. A case study includes, in a sense, different life problems that lets student sand children practice on the basis of preparedness for life. Furthermore, the case study provides students with the opportunity to make moral judgments about the problems and to realize their own and their own value judgments. It also gives students the chance to be close to real life problems in terms of being able to consider situations from new angles and to sense the feelings and thoughts of others.

Use of case studies may differ depending upon the courses and the main objectives of the courses. Case studies are used more effectively in the textbooks after the change in the curriculum in 2005 in Turkey. In this context, the aim of the research is to determine the extent, purpose and effectiveness of the case studies in Life Studies and Turkish textbooks. This research is a qualitative research and has a case study design as a research design. The study group consists of Turkish (2nd, 3rd and 4th grade) and Life Studies (2nd and 3rd grade) textbooks which were approved for 2018-2019 academic year in Turkey. Content analysis, which is one of the qualitative data

analysis methods, will be applied to the Life Studies and Turkish textbooks in the study group of the research. In this sense, the number of case studies in Life Studies and Turkish textbooks will be presented by examining and comparing the aims of use in the context of case studies, the questions raised in the textbooks in the context of case studies and comparing them. As a result of the research, it was concluded that the case study method was used more effectively in Turkish textbooks with the 2018 curriculum. The use of case studies in Life Studies textbooks decreased in terms of quantity and quality.

KeyWords: Turkish textbook, life studies textbook, case study.

Giriş

Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde toplumda değişen yapılara ilkökul öğrencilerinin uyum sağlayabilmesi, günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlere çözüm yolu bulabilmesi için bu sorunlarla daha önceden tanışmış olması gerekmektedir. Öğrencilerin karşılaşılabilecekleri gerçek hayat problemleri sunmak için kullanılan etkili yöntemlerden biri de örnek olaydır. Örnek olay incelemesi, olaylara farklı gözlerle bakabilme, başkalarının duygularını hissedebilme ve bir başkasını anlama gibi uygulama süreçleriyle öğrencilere gerçek hayat problemlerine yakın olma şansı vermektedir. Örneklerin kullanımı derslere ve konulara göre farklılık gösterebilmektedir. Örnek olaylar, ders kitaplarında 2005 yılı sonrası çok daha etkin şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Kabapınar, 2007; Ütkür, Kabapınar ve Önder, 2016). Öğrencilerin günlük yaşama yönelik bu becerilerinin kazanılmasını sağlayan en önemli derslerin başında, ilkökul 1, 2 ve 3. sınıf programında yer alan Hayat Bilgisi dersi gelmektedir. Hayat bilgisi dersinin temel amacı ilerleyen yaşlarında toplumsal ya da bireysel sorunlarla hayatının herhangi bir noktasında karşılaşılabilecek olan çocuklara, bir nevi hayatın küçük bir provasını yaptırmaktır. Özellikle çağımızda benmerkezci bir anlayışla büyütülen çocuklar için küçük yaşlarda örnek olaylarla karşılaşmaları hem psikolojik gelişimlerine olumlu katkılar sağlayacak hem de ahlaki değer yargılarını ve empatik düşünce yapılarını geliştirecektir (Binbaşıoğlu, 2003, s.36).

Bu bağlamda 1998 programı çerçevesinde hazırlanan Hayat Bilgisi ders kitaplarında öğrencilere ‘iyi ve doğru davranışın’ ne olduğu kazandırılmak istenmiş ve bu yöntem için ders kitapları seçilmiştir. Bu programa göre hazırlanmış kitaplar gerçek hayat problemleri içermeyen, sorunsuz, idealize edilmiş ortamların yer aldığı görseller ve diyaloglardan oluşan metinlerle örülüydü (Özkan, 2010). Görsellerde ve metinlerde yer alan bireylerin hiçbir kusuru bulunmuyor, mükemmel davranıyor ve idealize edilmiş ortamlarda yaşıyorlardı. Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin büyük bölümü sonu “-meliyiz, -malıyız” takıları ile biten tümcelerden oluşmaktaydı. Öğrencilere sürekli neyi yapmaları ya da yapmamalarını öğütleyen bu cümlelere neden gösterilmemekte ve ortak bir değer algısı yaratılmaya çalışılmaktaydı. Bu haliyle de Hayat Bilgisi ders kitapları “doğru davranış kılavuzu” olarak nitelenmekte, davranışların yap/yapma ikilemi çerçevesinde öğrenciye sunulduğu belirleyici kitaplar idi (Kabapınar, 2009, 59-60). Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır (Şimşek, 2007, s.127). Bu nedenle, 2004 yılında ülkemizin eğitim sisteminde büyük değişiklikler yapılmıştır. İlköğretim birinci kademedden itibaren uygulamaya konulan bu değişikliklerin en önemli boyutu, varolan öğrenme anlayışını sorgulamaya ve yeni bir öğrenme anlayışının temellerini atmaya yönelik olmasıydı. (Kabapınar, 2009, s.11).

Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın vizyonu, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanımına sahip kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık mutlu bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005) şeklinde belirtilmiştir. “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin okul programında yer alma gerekçelerinden en önemlisi, öğrencilerin yaşama yönelik deneyim ve beceriler ile donatılması, yaşamda karşılaşılabilecekleri sosyal durumlar ve sorunların nasıl çözümlenebileceğine ilişkin birtakım farkındalıkların ve sosyal problemleri çözmeye ilişkin becerilerin kazandırılmasıdır” (Kabapınar, 2009, 45). Nitekim 2005 yılı Öğretim Programı’na göre yazılmış Hayat Bilgisi ders kitapları incelendiğinde, sosyal olay ve değerlerin sunumunda en sık kullanılan yöntemlerinin başında “örnek olay incelemesi” olduğu görülecektir.

2005 yılından itibaren ise ülkemiz programlarında yer alan yapılandırmacıyaklaşımla birlikte hem Türkçe hem Hayat bilgisi dersi programlarında “Dil, sosyal etkileşim aracıdır” görüşü yayılmıştır (Güneş, 2009). Bu görüşten hareketle, öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmiştir. Etkinlikler için özgün ve özel metinler kullanılmıştır. Hem Türkçe hem Hayat bilgisi dersi kitaplarında özgün metinlere yer verilmiştir. Bunlar gazete yazıları, mektuplar, afişler, yemek tarifleri, notlar, şiirler, haberler, resimli romanlar, roman özetleri, hikâyelerdir. Kullanılan metinler aracılığıyla öğrencilere problemi hissettirme, buldurma ve çözüm üretme alışkanlığı kazandırılabilir. Bireyin bu yetkinliğe sahip olması problem çözme becerisine sahip olmasını gerekli kılar. Problem çözme becerisinin alt becerileri; problemin anlaşılması, problemin köküne inilmesi, problemi uygun şekilde çözmek için planlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlemlenmesi, gerektiğinde planların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında verilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya çözümlerin anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesi ve yeni

problemlerin fark edilmesini içerir (Özatalay, 2007). Aslında bir bakıma problem çözme sürecine giren öğrenci örnek olayın gerektirdiği farklı bakış açılarını kazanmayı öğrenir.

Türkçe ve Hayat bilgisi dersi 2018 programlarında ortak olarak yer alan ve öğrencilerin günlük yaşam becerilerini arttırabilecek temel yeterliklerden biri de sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlidir (MEB, 2018). Bu yetkinliğe sahip bireyler sosyo ekonomik gelişme ve kültürler arası etkileşimle ilgili olmalı, farklılıklara değer vermeli, diğer insanlara saygı duymalı ve hem ön yargılarla başa çıkmaya hem de uzlaşmaya hazırlıklı olmalıdır. 2018 programı ile sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli sunulmuş ve öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilmesinin yolunu açan bir yaklaşım dikkate alınmıştır (MEB, 2018). Bireyler tarafından olayların sorgulanması ve sorunların çözümü, öğrenilenlerin kültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirilmesi, soruların düşünsel, ahlaki ve empatik boyutlarla ele alınması örnek olayın kapsamına girmektedir. Örnek olayın asıl amaçlarından biri de, öğrencilerin örnek olayla ilgili düşünsel, ahlaki ve empatik sorulara cevap vermelerini sağlayarak öğrencilerin bir sosyal olay üzerine farklı bakış açılarıyla düşüncelerini sağlamak ve olay ve karakterlerle ilgili empati kurmalarını sağlayarak iletişim becerisi gelişmiş sorun çözen bireyler yetiştirmektir (Kabapınar, 2009).

2005 ve 2018 Türkçe ve Hayat Bilgisi dersi programlarının temel felsefesinin de örnek olay kavramına yer verildiği görülmekte, fakat ders kitaplarına ne kadar yansıtıldığına yönelik az sayıda bilgi bulunmaktadır. Değişen programlar arasında Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinde örnek olay yönteminin ne oranda, ne amaçla ve ne etkililikle kullanıldığına irdelenmesi bu araştırmanın amacıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları ise aşağıdaki gibidir;

1. 2005 ve 2018 programları kapsamında hazırlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olay kullanımı nicelik açısından nasıldır?

2. 2005 ve 2018 programları kapsamında hazırlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olay kullanımı nitelik açısından nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan örnek olayların ne oranda, ne amaçla ve ne etkililikle kullanıldığı incelenmiştir. Araştırma nitel bir araştırma olup, araştırma deseni olarak durum çalışması desenine sahiptir. Durum çalışmalarından iç içe geçmiş çoklu durum tipine sahip araştırmalarda ele alınan veya araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.302).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında onay almış Türkçe (2, 3 ve 4. sınıf) ve Hayat Bilgisi (2. ve 3. sınıf) ders kitapları oluşturmaktadır. Yıllar içinde değişen eğitim politikaları, ders programlarının konuların ders kitaplarındaki yansımaları daha iyi görebilmek, benzerlik ve farklılıkları analiz edebilmek için 2005 programı çerçevesinde hazırlanmış Türkçe (2, 3 ve 4. sınıf) ve Hayat Bilgisi (2. ve 3. sınıf) ders kitapları da incelenmiştir. Araştırmada 2005 ve 2018 yılı programlarına uygun hazırlanmış Hayat Bilgisi dersinden 4, Türkçe dersinden 6 ders ve çalışma kitabı incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, “Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olayların sayısı, örnek olayların türleri ve örnek olaylarda kullanılan soru tipleri açısından benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman İncelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli veri kaynaklarıdır. Öte yandan, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında “verilerin çeşitlendirilmesi” amacına hizmet edecek ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde arttıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 187-188). Bu kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması aşağıda belirtilen alanları kapsamaktadır. Bunlar, örnek olayların sayısı açısından, örnek olayların türleri açısından, örnek olaylarda kullanılan soru tipleri açısından benzerlik ve farklılıklardır.

Verilerin Analizi

Doküman analizinde ders kitaplarının incelenmesiyle elde edilen veriler sayısallaştırılarak değerlendirilmiştir. Böylece incelenen özelliklerin ders kitaplarında bulunma sıklıkları sayısallaştırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Bu bağlamda, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan örnek olayların sayıları, öğretim programları

temel alınarak kullanım amaçları, örnek olay bağlamında ders kitaplarında gündeme getirilen sorular ve etkinliklerin nitelikleri incelenerek ve karşılaştırılarak ortaya konulmuştur

Bulgular ve Yorum

1. 2005 ve 2018 programları kapsamında hazırlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olay kullanımı nicelik açısından nasıldır?

Aşağıdaki tabloda 2005 ve 2018 programları kapsamında hazırlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olay kullanımının niceliksel boyutlarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki örnek olay sayılarının konulara göre dağılımı

Kitaplar	Konu Sayıları	Örnek Olay Sayısı	Yüzde
2005 HB 2	78	33	42
2005 HB 3	108	48	44
2018 HB 2	50	8	16
2018 HB 3	45	19	42

Tablo 1’de Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin kaçının örnek olay yöntemiyle ele alındığı gösterilmiştir. 2005 yılı 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan 78 konunun 33’ü (%42’si), 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan 108 konunun 48’i (%44’ü) örnek olay yöntemiyle işlenmiştir. Buna karşılık 2018 kitaplarında ise 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan 50 konunun sadece 8’i (%16’sı), 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki 45 konunun ise 19’u (%42’si) örnek olay yöntemiyle işlenmiştir. 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki konuların örnek olay yöntemi ile işlenmesinde 2005 öğretim programına göre ciddi bir düşüş yaşanmıştır. 3. sınıf Hayat Bilgisi kitaplarında ise bu oran birbirine çok yakın iki değer olarak saptanmıştır. Ancak 2018 öğretim programı 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında ele alınan toplam konu sayısındaki yüzde elliden fazla düşüş (108 konudan 45 konuya düşmüştür) bu iki değerlerin yakın yüzdelere sahip olmasına neden olmaktadır. Tablo 2’de 2005 ve 2018 programına göre hazırlanmış 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde hazırlanan Türkçe kitapları metinlerinin kaçının örnek olay olarak hazırlandığı analiz edilmiştir.

Tablo 2. 2005 ve 2018 Türkçe ders kitaplarındaki örnek olay sayılarının konulara göre dağılımı

Kitaplar	Konu Sayıları	Örnek Olay Sayısı	Yüzde
2005 Türkçe 2	40	11	28
2005 Türkçe 3	32	6	18
2005 Türkçe 4	32	6	18
2018 Türkçe 2	32	2	6
2018 Türkçe 3	40	7	18
2018 Türkçe 4	32	3	9

Elde edilen verilere göre 2005 yılında hazırlanan Türkçe kitaplarından 2. Sınıf kitabının 40 metninden 11’i (%28’i); 3. ve 4. Sınıf kitaplarında yer alan 32 metinden 6’sı (%18’i) örnek olay metni olarak ele alınmıştır. 2. sınıf Türkçe kitaplarında yer alan 32 metnin 2’si örnek olay olarak kabul edilmiştir. Böylece 2. sınıf metinlerin oranında 2018 yılında %22’lik bir düşüş gözlemlenmiştir. 3. Sınıf Türkçe kitaplarında bir değişim gözlenmemiştir. 2005 4. Sınıf Türkçe kitaplarında ise 32 metnin 6’sı (%18’i) örnek olayken 2018 yılında yalnızca 3’ü (%9’u) örnek olaydır. Böylece %9 oranında 2018 yılı aleyhine bir düşüş saptanmıştır. Bu düşüşün nedeninin Türkçe metinlerinde mektup, anı, şiir, bilgilendirici metinler gibi farklı metin türlerine yer verilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

2. 2005 ve 2018 programları kapsamında hazırlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olay kullanımını nitelik açısından nasıldır?

Bu araştırmanın nitelik boyutu oluşturulurken Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında kullanılan örnek olay türleri ve bu kitaplarda yer alan soru tipleri incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda da 2005 ve 2018 öğretim programları kapsamında hazırlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olay türlerinin analiz sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3. 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarında kullanılan örnek olayların çeşitliliği

Yıllar	Sınıflar	Yazılı	Görsel	Diyalog Temelli	Gazete Temelli	Toplam
2005	2. Sınıf	11	23	6	0	40
	3. Sınıf	35	5	15	6	61
Toplam		46	28	21	6	101*
2018	2. Sınıf	6	9	1	0	16
	3. Sınıf	19	7	3	0	29
Toplam		25	16	4	0	45*

Tablo 3'te 2005 ve 2018 yılı programları çerçevesinde hazırlanmış Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarında kullanılan yazılı, görsel, diyalog temelli ve gazete temelli örnek olayların çeşitliliğine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. 2005 programına göre hazırlanmış 2. sınıf kitabında yer alan örnek olayların 11'i yazılı örnek olay, 23'ü görsel örnek olay, 6'sı diyalog temelli örnek olay olarak yer almıştır. Gazete temelli örnek olaya 2. sınıf kitabında yer verilmemiştir. 3. sınıf kitabı incelendiğinde ise, 35 yazılı örnek olay, 5 görsel örnek olay, 15 diyalog temelli örnek olay ve 6 gazete temelli örnek olay Hayat Bilgisi ders kitaplarının konularında ve etkinliklerinde yer almıştır.

2018 öğretim programına göre hazırlanmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki örnek olayların 6'sı yazılı, 9'u görsel, yalnızca 1 tanesi diyalog temelli örnek olaydır. 3. sınıf kitabında analiz edilmiş örnek olayların 19'u yazılı, 7'si görsel, 3'ü diyalog temelli örnek olaydır. 2018 programı için hazırlanan 2. ve 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitapları incelendiğinde gazete temelli örnek olay ne 2. sınıf kitabında ne de 3. sınıf kitabında yer almamaktadır. Tablo incelendiğinde 2018 yılında yazılı, görsel, diyalog temelli ve gazete temelli örnek olayların sayısında düşüş gözlemlenmiştir. Toplam sayı incelendiğinde, etkinliklerde ve konularda yer alan örnek olayların sayısının yüksek bir oranda düştüğü gözlemlenmiştir. Gazete temelli örnek olay çeşidinin 2018 yılı kitaplarında hiç yer almaması da dikkat çeken bir unsur olmuştur. Aşağıda aynı çerçevedeki analizin Türkçe ders kitapları ile ilgili olanına yer verilmiştir.

Tablo 4. 2005 ve 2018 Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olayların çeşitliliği

Yıllar	Sınıflar	Yazılı	Görsel	Diyalog Temelli	Gazete Temelli	Toplam
2005	2. Sınıf	11	2	0	0	13
	3. Sınıf	8	2	0	0	10
	4. Sınıf	5	0	1	2	8
Toplam		24	4	1	2	31
2018	2. Sınıf	3	7	1	2	13
	3. Sınıf	3	5	3	1	12

4. Sınıf	6	3	0	1	10
Toplam	12	15	4	4	35

Tablo 4'te 2005 ve 2018 yılı öğretim programları çerçevesinde hazırlanmış Türkçe ders ve çalışma kitaplarında kullanılan yazılı, görsel, diyalog temelli ve gazete temelli örnek olayların çeşitliliğine ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Analiz yapılırken Türkçe metinleri ve metinlerin etkinlikleri birlikte ele alınmıştır. 2005 Türkçe öğretim programı için hazırlanan 2. sınıf kitabında 11 yazılı örnek olay, 2 görsel örnek olay yer almıştır. 3.sınıf Türkçe kitabında 8 yazılı örnek olay, 2 tane görsel örnek olay bulunmaktadır. 2. sınıf ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında diyalog temelli ve gazete temelli örnek olaylara yer verilmemiştir. 4. sınıf Türkçe kitabında yer alan örnek olayların 5'i yazılı, 1'i diyalog temelli, 2'si gazete temelli örnek olaydır. 4. sınıf kitabında görsel örnek olay bulunmamaktadır.

2018 öğretim programına göre hazırlanmış Türkçe ders kitaplarını incelediğimizde ise 2. sınıf Türkçe ders kitabında 3 yazılı örnek olay, 7 görsel örnek olay, 1 diyalog temelli örnek olay, 2 gazete temelli örnek olay saptanmıştır. Bununla birlikte 3.sınıf Türkçe ders kitaplarında 3 yazılı, 5 görsel, 3 diyalog temelli, 1 tane de gazete temelli örnek olay yer almaktadır. 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının ise 6'sı yazılı örnek olay, 3'ü görsel örnek olay, 1'i gazete temelli örnek olay türü olarak gözlemlenmektedir. 2018 programı çerçevesinde hazırlanan 4. sınıf Türkçe ders kitabında diyalog temelli örnek olay bulunmamaktadır. 2005 ile 2018 Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olayların çeşitliliği toplam olarak karşılaştırıldığında 2018 yılında kullanılan ders kitaplarındaki örnek olay sayılarının 2005 yılına göre arttığı görülmektedir. Görsel, diyalog temelli, gazete temelli örnek olay çeşitliliği de 2018 ders kitaplarında artmış, yazılı örnek olay sayısı ise %50 azalmıştır. Aşağıdaki tabloda ise Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarındaki sorular tipleri açısından analiz edilmiştir.

Tablo 5. 2005 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Örnek Olaylarda Kullanılan Soru Tipleri

Yıllar	Sınıflar	Düşünsel	Ahlaki	Empatik	Toplam
2005	2. Sınıf	39	3	2	44
	3. Sınıf	51	2	9	62
Toplam		90	5	11	106
2018	2. Sınıf	19	0	3	22
	3. Sınıf	23	2	2	27
Toplam		42	2	5	49

Tablo 5'te 2005 ve 2018 yılları Hayat Bilgisi ders ve çalışma kitaplarında yer almış düşünsel, ahlaki, empatik soru sayılarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. 2005 programı için hazırlanmış 2. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında 39 düşünsel, 3 ahlaki, 2 empatik soru yer almıştır. Buna karşılık 3. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında ise 51 düşünsel, 2 ahlaki, 9 empatik soru sorulmuştur. Toplamda 90 düşünsel, 5 ahlaki, 11 empatik soru 2. ve 3. sınıf ders kitaplarında yer almıştır. 2018 programı çerçevesinde hazırlanmış 2.sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında ise 19 düşünsel, 3 empatik soru sorulmuştur. 2018 programı için hazırlanmış 2. sınıf kitabında hiç ahlaki soru sorulmamıştır. 3. sınıf kitabında 23 düşünsel, 2 ahlaki, 2 empatik soru sorulmuştur. 2018 yılı toplamına baktığımızda 42 düşünsel, 2 ahlaki, 5 tane de empatik soru kitaplarda yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde 2018 yılında düşünsel, ahlaki ve empatik soruların hepsinde düşüş gözlemlenmiştir. Bu düşüş Tablo 1 ve 3'te gözlemlendiğimiz 2018 Hayat Bilgisi ders kitaplarının konu sayılarındaki azalma ve örnek olay çeşitliliğindeki azalma ile paralellik göstermektedir. Aşağıda ise Türkçe ders kitaplarında yer alan soru tiplerinin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. 2005 ve 2018 Türkçe Dersi Örnek Olaylarda Kullanılan Soru Tipleri

Yıllar	Sınıflar	Düşünsel	Ahlaki	Empatik	Toplam
2005	2. Sınıf	4	4	8	16
	3. Sınıf	10	1	4	15
	4. Sınıf	5	0	4	9
Toplam		19	5	16	40
2018	2. Sınıf	7	3	3	13
	3. Sınıf	19	0	4	23
	4. Sınıf	10	0	3	13
Toplam		36	3	10	49

Tablo 6'da 2005 ve 2018 yılları Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer almış düşünsel, ahlaki, empatik soru sayılarına yer verilmiştir. 2005 programı için hazırlanmış 2. sınıf Türkçe ders kitabında 4 düşünsel, 4 ahlaki, 8 empatik soru yer almaktadır. Buna karşılık 3. sınıf kitabında 10 düşünsel, 1 ahlaki, 4 empatik soru saptanmıştır. 4. sınıf kitabında ise 5 düşünsel, 4 empatik soru sorulmuştur. 2005 programı 4. sınıf ders kitabında ahlaki soru yer almamaktadır.

2018 programı için hazırlanmış Türkçe ders kitapları incelendiğinde ise 2. sınıf kitabında 7 düşünsel, 3 ahlaki, 3 empatik soru, 3. sınıf kitabında 19 düşünsel, 4 empatik; 4. sınıf kitabında ise 10 düşünsel, 3 empatik soru yer almaktadır. 2018 yılı 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında ahlaki soru tipine örnek yer almamaktadır. Toplamlar incelendiğinde düşünsel soru tipinde artış gözlemlenmektedir. Genel olarak bakıldığında 2018 Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış ders kitaplarında düşünsel soruların arttığı, ahlaki ve empatik soruların azaldığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

1. 2005 ve 2018 programları kapsamında hazırlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olay kullanımı nicelik açısından nasıldır?

Hayat Bilgisi kitaplarında 2018 öğretim programı ile birlikte örnek olay kullanımı azalmıştır. 3. sınıf hayat bilgisi kitapları incelendiğinde örnek olay kullanımı nicelik olarak yakın gibi görünmektedir. Fakat bu durum 2018 öğretim programı için hazırlanan Hayat Bilgisi kitaplarındaki toplam konu sayısının azalmasından kaynaklanmaktadır. 2018 öğretim programı Türkçe kitabında yer alan ana metinlerin örnek olay olarak ele alınmasında yüzdesel bir azalma söz konusudur. Öğrencilerin ilgisini çekmek için ve metinleri dikkat çekici hale getirmek, ders kitaplarında farklı türde metinlere yer vermek amacıyla yazılı örnek olay türünde metinler azaltılmış olabilir. Türkçe kitaplarını öğretmen görüşlerine göre inceleyen Şahin (2010) ise çalışma kitaplarında harita, kroki, plan, fotoğraf, resim vb. materyal ve kaynaklara yeteri kadar yer verilmediğine değinmiştir.

Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki örnek olay kullanımı nicelik olarak karşılaştırıldığında 2005 öğretim programı için hazırlanmış ders kitaplarının arasındaki farkın fazla olduğu görülmüştür. 2018 öğretim programı çerçevesinde hazırlanan Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında ise aradaki fark oldukça azalmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki bu gelişim, 2005 Türkçe öğretim programında hedeflenen yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği bireyin sorgulamasını, düşünmesini ve günlük yaşamından hareketle karşılaştığı problemlere yönelik içerik üretme şeklindeki örnek olay çeşitliliğine 2018 programında yer verildiğini göstermektedir.

2. 2005 ve 2018 programları kapsamında hazırlanmış Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olay kullanımı nitelik açısından nasıldır?

Türkçe ders kitaplarında kullanılan örnek olaylar çeşitliliği yönüyle karşılaştırıldığında 2018 öğretim programı ders kitaplarında görsel, diyalog temelli ve gazete temelli örnek olayların arttığı görülmektedir. İşcan ve Sara'nın (2018) 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini inceledikleri araştırmasında metinlerin, öğrenenlerin bilgilerini günlük hayata transferlerini kolaylaştırıcı nitelikte ve dil becerilerini geliştirme açısından uygun olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bulguları, İşcan ve Sara'nın (2018) bulguları ile tutarlık göstermektedir. Küçükaydın ve İşcan'ın (2017) 3. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği araştırmasında, çıkarımlarda bulunulması beklenen

benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu sorgulayan, empati kurduran ve özgün eserler çıkarılmasını isteyen sorulara da yer verildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. 2018 Türkçe ders kitaplarında yazılı örnek olayların azaldığı diğer türlerin arttığı görülmektedir. İşcan ve Sara(2018) Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir ve metinlerde yer verilen görsel öğelerin, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun bir biçimde düzenlendiğini belirtmiştir.

Hayat Bilgisi ders kitaplarında yazılı, görsel, diyalog temelli örnek olay sayıları 2018 öğretim programı kitapları ile azalmıştır. Gazete temelli örnek olaya hiç yer verilmemiştir. Bir diğer deyişle, 2005 öğretim programı çerçevesinde hazırlanan kitaplarda örnek olaylar daha etkin biçimde kullanılmaktadır. Akbal'ın (2009) "1998 ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının İçerik ve Kullanılabilirlik Açılarında Karşılaştırılması" adlı araştırmasında görsel materyallerin çeşitliliğinin, sayısının ve niteliğinin arttığı belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular Akbal'ın araştırmasıyla da örtüşmektedir. Özkan (2010) da yaptığı çalışmada 2004 Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitaplarının örnek olayların sayısı açısından farklılık düzeylerini incelemiştir. Yaptığı çalışmada Hayat Bilgisi ders kitaplarında yazılı örnek olayların görsel örnek olaylardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da elde edilen bulgular Özkan (2010)'un bulgularıyla paralellik göstermektedir.

2005 ve 2018 Türkçe ders kitabında kullanılan soru tiplerine bakıldığında, 2018 ders kitaplarında artış görülmektedir. 2018 öğretim programı Türkçe ders kitaplarında kullanılan düşünsel soru tipinde yüksek düzeyde bir artış, ahlaki ve empatik soru tipinde azalma vardır. Düşünsel soru tipinde artış olması ders kitaplarında hem atasözleri ve deyimlerin 2005 ders kitaplarına oranla arttığını hem de öğrencilerin 5N1K tipi soru tipine yönelik düşünsel soruların olduğunu göstermektedir. Akkocaoğlu (2009) ise 5.sınıf Türkçe ders kitaplarını yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre incelemiş ve incelenen kitapların üst düzey düşünme becerileri yönünden eksik, aynı zamanda süreç temelli ve temel yaşam becerilerine dönük değerlendirme sürecine yönelik etkinliklerin kısır olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu da araştırmanın 2005 Türkçe ders kitaplarındaki örnek olay soru tiplerinin az olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca tema sonlarında yer alan değerlendirme etkinliklerinin genellikle klasik yöntemlere uygun olduğu, yapılandırmacı anlayışı çok fazla yansıtmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sert'in (2012) yapmış olduğu çalışma sonucunda da öğrenci çalışma kitaplarının farklı bakış açısı geliştirme bakımından yetersiz olduğu görülmüştür.

2005 öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış Hayat Bilgisi kitaplarındaki soru sayısı Türkçe kitaplarındaki soru sayısından çok daha fazladır. Bununla birlikte 2018 öğretim programında bu iki dersin kitapları arasındaki fark azalmış hatta eşitlenmiştir. Düşünsel, ahlaki ve empatik soruların azalması 2018 öğretim programında örnek olay metinlerinin azalması ile ilgilidir. Özkan (2010), 2004 Programı'na göre hazırlanmış Hayat Bilgisi ders kitapları örnek olaylarda kullanılan soru tipleri açısından farklılık düzeyleri'ni çalışmış ve bu kitaplarda en çok düşünsel sorulara yer verildiğini, ahlaki empatik soruların düşünsel sorulara oranla çok az olduğu sonucuna bulgularında yer vermiştir. Bu çalışmada da elde edilen bulgular Özkan'ın (2010) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

2005 programında yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı "gerçek yaşam", "düşünsel, ahlaki ve empatik yönden problem çözüme" gibi bireyin gerçek yaşamdan hareketle probleme çözüme sunma şekillerinin Türkçe ders kitaplarına ve uygulamalara tam olarak yansıtılmadığını görülmektedir. 2018 öğretim programında Türkçe ders kitabı ile Hayat bilgisi ders kitaplarındaki örnek olay sayılarının birbirine yakın olması, Türkçe ders kitaplarının "gerçek yaşam" ilkesi temel alınarak hazırlandığını, metin türlerinin farklılaştığını ve soru tiplerinde de düzeltme yönünde iyileştirmeler olduğunu göstermektedir. Diğer yandan Hayat Bilgisi ders kitabının da aynı oranda gelişme göstermesi gerekirken, hem örnek olay çeşitliliği açısından hem de soru tipi açısından azalma görülmektedir. Bu yönüyle Hayat Bilgisi kitaplarındaki örnek olayların azalması, -meliyiz, -malıyız ile biten cümlelerin artması 1998 öğretim programına doğru bir geri dönüş olduğu algısını yaratmaktadır.

Öneriler

Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında örnek olayların sayısı artırılmalıdır.

Hayat Bilgisi ve Türkçe ders kitaplarında ahlaki ve empatik sorulara daha fazla yer verilmelidir.

Sınıf öğretmenleri örnek olay kullanımı hakkında bilgilendirilmelidir.

Farklı ders kitaplarında örnek olayların ne derece kullanıldığı araştırma konusu yapılabilir.

Örnek olay yöntemi kullanımının verimliliği hakkında araştırma yapılabilir.

Örnek olayın öğrencilerin değer kazanımlarına etkileri araştırılabilir.

Kaynakça

Akbal, Y. (2009). 1998 Ve 2004 İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanan Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının İçerik Ve Kullanılabilirlik Açılarında Karşılaştırılması. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Akkocaoglu, N. (2009). MEB İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı Ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ardanuç, K. ve ark.(2007). İlköğretim Türkçe 3 öğrenci çalışma kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Ardanuç, K.ve ark.(2007). İlköğretim Türkçe 3ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Ataşçi, A. (2018). İlköğretim Türkçe 2 ders kitabı. Ankara: Koza Yayınları.
- Atlıhan, A. Ve ark. (2016). İlköğretim hayat bilgisi 3 ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Atlıhan, A. Ve ark. (2016). İlköğretim hayat bilgisi 3 öğrenci çalışma kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Ayan, H ve ark. (2018). İlköğretim Türkçe 4 ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). Hayat bilgisi öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, O. ve ark.(2006). İlköğretim Türkçe 2 ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Coşkun, O. ve ark.(2006). İlköğretim Türkçe 2 öğrenci çalışma kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Çanakçı, H. ve ark.(2007). İlköğretim Türkçe 4 ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Çanakçı, H. ve ark.(2007). İlköğretim Türkçe 4 öğrenci çalışma kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Çelikbaş, E. ve ark. (2018). İlköğretim hayat bilgisi 3 ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 1-21.
- İşcan, A. Ve Şara, E. (2018). İlkokul 2. sınıf türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre incelenmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 15(1):76-105.
- Kabapınar, Y. (2009). İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (2. baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Karabıyık, E. Ü. (2016). İlköğretim hayat bilgisi 1-2-3 ders ve öğrenci çalışma kitabı. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karaduman, B. E. (2018). İlköğretim Türkçe 3 ders kitabı. Ankara: MEB Yayınları.
- Kuşkaya, H (2018). İlköğretim hayat bilgisi 2 ders kitabı. Ankara: Sdripekyolu Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özatalay, H. (2007). İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, (Yayınlanmış Doktora Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Özkan, Ö. (2010). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), İstanbul Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sert, F. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırıcı Öğrenme Anlayışına Göre İncelenmesi,(yayınlanmış yüksek lisans tezi), Elazığ, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, N. (2007). Öğrenmeyi öğrenmede alternatif yaklaşımlar (1. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

İlkokul Fen Bilimleri Dersi Programlarının ve Kavramlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (2017-2018)

Doç.Dr. Hülya HAMURCU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

hulya.hamurcu@deu.edu.tr

Sevim ATALAY

Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

sevmatalay35@gmail.com

Özlem AYMAK

Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

ozlemaymak11@gmail.com

Gülçin GÖBEKLİOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

gulcingobeklioglu@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada İlkokul Fen bilimleri dersine ait Öğretim programları (2017-2018) ve bu programlarda yer alan kavramlar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Programların incelenmesinde her iki programın farklı ve benzer yönleri programın öğeleri (Amaç ve kazanımlar, İçerik, Eğitim durumları ve Ölçme ve değerlendirme) açısından ele alınmıştır. Ayrıca 2018 programında 3. ve 4. sınıfta yer alan kavramlarda incelenerek sarmal bir yapının olup olmadığına bakılmıştır. Son olarak da halen okutulmakta olan 3. ve 4. sınıf Fen bilimleri ders kitaplarındaki kavramlarda incelenmiştir. Fen bilimleri dersi programlarının bir yıl arayla yenilenmesi ve konuların/kavramların sarmal bir yapı oluşturup oluşturmadığı sorusu bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Geçmişte yapılan araştırmalarda ulaşılan bulgular da bu araştırmanın yapılmasına ışık tutmuştur (Aktaş ve Hamurcu,2010; Aktaş, Hamurcu ve Günay,2011;Hamurcu,2018).

Öğretim programlarının, ülkelerin çağdaş gelişmelere uygun olarak yenilenmesi önemlidir. Nitekim 2017 Fen bilimleri programında 21. yüzyılın yaratıcı, işbirlikçi, yeniliklere açık, eleştirel düşünen bireyler yetiştirilmesine yönelik hedeflerine göre düzenlenmeye çalışıldığı görülmektedir. 4.sınıftan başlamak üzere her sınıfa (4-8) eklenen Uygulamalı Bilim etkinlikleri ile öğrencilerin yaratıcı, yeniliklere açık, buluş yapabilen bireyler olarak yetişmesinin hedeflendiği görülmektedir. 2018 programında bu ünitenin içeriği ve işlenişinde bazı değişimler yapılmış olsa da hedeflerin benzer olduğu söylenebilir.

Nitel bir araştırma süreci olan Doküman incelemesi tekniği kullanılarak yapılan çalışmada veri kaynağı olarak öğretim programları ve ders kitaplarından yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2000:141) eğitim araştırmalarında bu tür belgelerin incelenebileceğini belirtmektedirler. İnceleme sürecinde verilerin güvenilirliğini sağlamak için önce araştırmacılar tarafından tek tek incelenmiş daha sonra bir araya gelinerek yapılan analizler değerlendirilerek son hali verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, 2017 ve 2018 Fen bilimleri dersi programları arasında bazı küçük farklılıklar olsa da genel olarak benzerdir (Ünite sayıları, Uygulamalı Bilim, Ölçme değerlendirme açısından). Kavramlar bazında ele alındığında ise daha önceki programlar da var olan sarmallığın daha az olduğu söylenebilmektedir. Kitaplarda verilen kavramların programda önerilen kavramlardan sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgulara dayanılarak çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Fen bilimleri dersi programları, Programın temel öğeleri, Kavramlar

Giriş

İnsan hayatında, bilim ve teknolojiadaki gelişimlerin toplumdaki bireylere aktarılması eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında değerlendirilen öğretim programlarıyla gerçekleşmektedir. Öğretim programı eğitim kademelerinde öğretilmesi amaçlanan ders konularını, eğitim programının amaçları doğrultusunda zaman ve süreç

bileşenleri göz önünde bulundurularak düzenlenen programlardır (Küçükahmet, 2009; Varış, 1998). Bununla ilgili olarak Dindar ve Taneri (2011); okullarda verilen eğitimin, hazırlanan öğretim programlarıyla öğrencilerin söz konusu yenilikçi gelişmelerden haberdar olmasını sağladığını ifade etmişlerdir.

Günümüzde öğretim programlarının geliştirme, değiştirme ve güncellenmesi çalışmaları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yürütülmektedir. Demirel (2013), program geliştirme sürecinin dinamik bir süreç olduğunu; hedef, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme öğelerinden oluştuğunu ve bu öğelerin etkileşim halinde olduklarını ifade etmiştir. Bu etkileşim, sistem yaklaşımında olduğu gibi sistemin bir ögesinde olan değişimin, sistemin tümünü etkilemesi ile açıklanabilir. Buradan hareketle eğitim programının bir ögesinde yapılacak herhangi bir değişikliğin öğretim programının tümünü etkileyeceği varsayımı temele alınmıştır. Bir öğretim programında bireylere nelerin kazandırılacağı önceden belirlenir. Erden'e (1998:2) göre "belirlenen bu kazanımlara ulaşılma durumu programın niteliğidir". Programın etkili olabilmesi için ilk olarak içeriğin hedeflerle tutarlı ve kazanımları kapsayacak şekilde seçilmesi gerekmektedir. İçeriğin kazanımlarla tutarlılığını kontrol etmek için önce içeriğin betimlenmesi gerekir. Bunun içinde; "ders programları, ders kitapları, öğrenci öğretmen notları incelenerek uygulamada kullanılan içerik" hazırlanabilir (Erden, 1998: 30). İçerik ögesinin oluşturulmasında en etkili kaynaklardan biri ders kitaplarıdır (Ünsal ve Güneş, 2003). Bu nedenle içeriği yansıtan ders kitaplarının niteliği konusunda yapılacak değerlendirmeler öğretim programlarının işlevselliği ve uygulanabilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ders kitapları, öğretim programında yer alan konulara dayalı olan bilgilerin sistematik, planlı ve düzenli bir çerçevede sunulmasını ve öğrencinin dersin hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesini sağlayan en temel kaynaktır. Dolayısıyla ders kitapları, öğretim programının planlanan şekilde hedefine ulaşmasında ve sınıftaki uygulamaların gerçekleştirilmesinde büyük rol oynamaktadır.

Bu araştırmanın konusunu Fen bilimleri dersi öğretim programları oluşturduğu için ders kitapları da araştırılan boyutlardan birini oluşturmuştur. Fen bilimleri ders kitapları deney, gözlem araştırma ve inceleme gibi teknikleri içerdiğinden öğretimi eğlenceli hale getirmektedir. Fen Bilimleri ders kitapları, diğer ders kitaplarında olduğu gibi, fen bilgisi ile ilgili amaç ve davranışları öğrenciye kazandırmak için hazırlanmıştır. Bu amaçlar arasında öğrencilerin fen kavramlarını ezberlemeden anlamlı öğrenmeleri ve kavramları gereksinimleri doğrultusunda kullanmaları bulunmaktadır. Fen eğitiminde 3. ve 4. sınıf düzeyleri, öğrencilerin temel fen kavramlarıyla ilk kez karşılaştıkları süreçler olduğundan büyük önem taşımaktadırlar. Çünkü öğrencilerin bu sınıf düzeylerinde fen ile ilgili edindikleri bilgi ve deneyimleri, gelecek sınıflarda fen ile ilgili gerçekleştirecekleri öğrenmelerinin temelini oluşturmaktadır.

Fen Bilimleri programlarının temel amaçlarından biri de programların sarmallığıdır. Sarmal programlama (Demirel, 2011), içeriğin düzenlenirken doğrusal bir sıra izlemediği, önceden öğrenilmiş olan bazı konuların zaman zaman tekrar edildiği ve bu tekrarların konuyu hatırlamaktan çok kapsamı genişlettiği bir yaklaşımdır. Geçmişte ülkemizde yapılan bazı araştırmalarda Fen bilgisi programlarının sarmal yapısının ele alındığı görülmektedir. Aktaş ve Hamurcu (2010) yılında yaptıkları incelemede ilkökul 4. ve 5. sınıf düzeyinde; Aktaş, Hamurcu ve Günay (2011) ise 4.sınıftan - 8.sınıfa kadar fen bilgisi dersi öğretim programlarının yapısını (2005 programı) incelemişlerdir. Hamurcu (2018)' ise 1992, 2001, 2005, 2013 ve 2017 fen programlarını karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Bu incelemelerde genel olarak 2005 ve 2013 programının sarmal bir yapıya sahip olduğu, 2017 programında ise üniteler bazında bu devamlılığın sağlanmadığını belirlemiştir.

2018 yılında yenilenen Fen bilimleri dersi programında sadece "Bireysel gelişim ve öğretim programları" başlığı altında yer alan açıklamalarda bilgilerin düzenlenmesine değinilmiştir. Programın giriş bölümünde sarmallık ya da ardışıklıkla ilgili bir vurgu yokken burada programın amaç ve kazanımlarının her yaş dönemindeki bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alması belirtilmiştir (MEB,2018:7). Bu süreçte basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru gelişime dikkat edilmesi önerilmiştir. Açıklamalarda program geliştirilirken yukarıda bahsedilenlerin "bir alandaki yeterliliği oluşturulan kazanım ve becerilerin ön şart ve ardılığı noktasında dikkate alınmış" olduğu vurgulanmıştır (MEB,2018:8). Ancak programdaki konuların düzenlenişi incelendiğinde bu yapının çokta oluşmadığı görülebilmektedir.

2017 ve 2018 Fen Bilimleri ders programlarının yukarıda belirtilen özellikleri açısından incelenmesi de bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Alan yazında, Fen bilgisi dersi programlarının bir yıl arayla yenilenmesi ve konuların/kavramların sarmal bir yapı oluşturup oluşturmadığına yönelik bir çalışma bulunmadığından; araştırmanın bu alandaki alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- 2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programları arasındaki (dört temel program ögesi açısından) benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2- 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programında konu ve kavramların sıralanması açısından sarmallık var mıdır?

3- Halen okutulmakta olan Fen bilimleri ders kitaplarında programdaki kavramların yanı sıra hangi kavramlara da yer verilmiştir?

Yöntem

Çalışmada Nitel araştırma modeline göre veri toplama yollarından biri olan Doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. İnceleme sürecinde veri kaynağı olarak öğretim programları ve ders kitaplarından yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2000:141); eğitim araştırmalarında bu tür belgeler incelenebilir. Fen bilimleri ders programları MEB'in sitesinden indirilmiştir. Ders kitabı olarak İzmir'de MEB tarafından okullara kaynak kitap olarak dağıtılan 2 kitap³⁸ ele alınarak incelenmiştir. Bu ders kitapları 2018 programına göre hazırlanmıştır. İnceleme sürecinde verilerin güvenilirliğini sağlamak için önce araştırmacılar tarafından dokümanlar tek tek incelenmiş daha sonra bir araya gelinerek yapılan analizler değerlendirilerek son hali verilmiştir. Böylece verilerin güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ulaşılan bulgularda tablolaştırılarak sunulmuştur.

Bulgular Ve Yorum

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın soruları kapsamında aşağıda ele alınarak tartışılmaktadır.

Araştırmadaki ilk soru; "2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programları arasındaki (dört temel program ögesi açısından) benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" şeklindeydi. Programlarda yer alan dört temel ögenin Amaç ve kazanımlar, İçerik, Eğitim durumları ile Ölçme ve değerlendirme olduğu yukarıda açıklanmıştı. Bu nedenle incelemeye programın ilk ögesi olan Amaç ve kazanımlar boyutuyla başlanmıştır. Öğretim programlarının en başında yer alan bu bölümde genel olarak programın dayandığı temel felsefe, ilkeler, programın vizyonu, amaç ve kazanımları vb. yer almaktadır. Bu amaçla ele alınan iki program arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo-1'de verilmektedir.

Tablo-1: 2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeleri açısından karşılaştırılması (1.öge: Amaç ve kazanımlar)

DERSİN ADI	FEN BİLİMLERİ 2017	FEN BİLİMLERİ 2018
Programın özellikleri	1. Öge: Amaç ve Kazanımlar	
Amaçlar ve Niteliği	- Programda 10 adet genel amaç bulunmaktadır. -Amaçlar genel ifadelerden oluşmaktadır. (2017:5)	- Programda 10 adet genel amaç bulunmaktadır. -Amaçlar genel ifadelerden oluşmaktadır. (2018:9) Benzerdir.
Ünitelerdeki Kazanım Sayısı	-Ünitelerde özel amaç bulunmamaktadır. -Kazanım sayıları ünitelere göre değişmektedir. - Toplam kazanım sayısı ise: 3.sınıfta: 36 4.sınıfta: 46	-Ünitelerde özel amaç bulunmamaktadır. -Kazanım sayıları ünitelere göre değişmektedir. - Toplam kazanım sayısı da: 3.sınıfta: 36 4.sınıfta: 46 Benzerdir.

³⁸ 3. sınıf ders kitabı: Anadol yayıncılık/kaynakçada verilmiştir.
4. sınıf ders kitabı: ATA yayıncılık/kaynakçada verilmiştir.

BSB (Bilimsel Süreç Becerileri)	-Genel amaçlarda BSB'ye atıf yapılmıştır (Amaçlar; 2,4 ve 9; 2017:5).	-Genel amaçlarda BSB'ye atıf yapılmıştır (2,4 ve 9. amaçlar; 2018:9). Benzerdir.
Vizyon	Girişte böyle bir ifade yer almamıştır. Ancak genel amaçlardan hemen önce bu programın “Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini” amaçladığı belirtilmiştir (2017:5).	Öğretim programının özel amaçları bölümünde; genel amaçlardan hemen önce bu programın “Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak Yetişmesini” amaçladığı belirtilmiştir (2018:9). Benzerdir.
Atatürk İlkeleri	-Programda Atatürk İlke ve İnkılaplarına yönelik bir ilişkilendirme bulunmamaktadır. -Programda Atatürk'ün adından sadece Fen ve mühendislik uygulamaları başlığı altında bahsedilerek “Fen ve mühendislik uygulamaları ünitelerinde bütün sınıf düzeylerinde Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği öneme vurgu yapılır” denilmiştir.(2017:11)	-Programda Atatürk İlke ve İnkılaplarına yönelik bir ilişkilendirme bulunmamaktadır. - Fen ve mühendislik ve girişimcilik uygulamaları başlığı altında eski programda yer alan Atatürk'e yapılan atıf yer almamaktadır. <u>Farklıdır.</u>

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü gibi 2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programları amaçlar, kazanım ve vizyon açısından benzerdir. Bu bölümdeki tek farklılık 2018 programında Atatürk İlke ve İnkılaplarına yönelik bir ilişkilendirmenin bulunmamasıdır.

Programın ikinci ögesi İçeriktir. Bu bölümde programın üniteleri, ünitelerin kapsamı, konu içeriğinin ardışıklığı, diğer derslerle olan ilişkilendirmeler vb. yer almaktadır. Fen bilimleri öğretim programlarının içerik açısından yapılan incelenmesi de aşağıdaki Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo-2: 2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeleri açısından karşılaştırılması (2. öge: İçerik)

	2.Öge; İçerik	
	2017 Fen bilimleri	2018 Fen bilimleri
Konu İçeriklerinin Ardışıklığı	-Genel olarak bakıldığında konu içerikleri birbirini tamamlar şekildedir. -Ancak Canlılar ve yaşam konu alanında bir kopukluk görülmektedir. 3. sınıfta “Beş duyumuz” ünitesi yer alırken 4. sınıfta “Besinlerimiz” ünitesine geçilmiş, konu içeriği 5. sınıfta da atlanarak 6. sınıfta Sistemlere yer verilmiştir.(2017:13)	-Konu içerikleri birbirini tamamlar şekildedir. -Ancak Canlılar ve yaşam konu alanında bir kopukluk vardır. -3. sınıfta “Beş duyumuz” ünitesi yer alırken 4. sınıfta “Besinlerimiz” ünitesine geçilmiş, konu içeriği 5. sınıfta da atlanarak 6. sınıfta Sistemlere yer verilmiştir.(2018:12) Benzerdir.

Güncel Bilgiye Yer Verme	- Programda konuların günlük yaşamla ilişkisinin kurulmasına yer verilmiştir (4. amaç). Ayrıca 4. Sınıfa yeni eklenen "Uygulamalı bilim" ünitesinde Günlük hayattan bir problemin tanımlanarak çözüm aranması üzerinde durulmuştur.	-Konularda günlük yaşamla ilişki kurulmasına yer verilmiştir (4. amaç). - 4. Sınıftan itibaren eklenen "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" bölümüyle ayrı bir ünite olmadan öğrencilerin yıl boyunca çalışarak bir ürün oluşturmaları istenmiştir. <u>Biraz farklı.</u>
Ünite Sayısı	3. sınıfta: 7 ünite 4. sınıfta: 8 ünite	3. sınıfta: 7 ünite 4. sınıfta: 7 ünite* *Yeni programda eskiden 8.ünite olan eklenmiş olan "Uygulamalı Bilim" yerine "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" tüm yıla dağıtılarak verilmiştir. <u>Farklıdır.</u>
Teknoloji Bilgisi	-Programda teknolojiye fazla değinilmediği görülmektedir. Genel amaçlarda bahsedilmemiştir. Sadece Fen ve mühendislik uygulamaları içeriğinde yenilikçi buluşlara ve teknolojiye yer verildiği görülmektedir. -Programda 4. sınıfta "Aydınlatma ve Ses Teknolojileri" konusu vardır. (2017:13)	-Teknolojiye programda genel olarak çok fazla yer verilmemiştir. Ancak "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" içerisinde bahsedilmektedir. -Programda 4. sınıfta "Aydınlatma ve Ses Teknolojileri" konusu vardır.(2018:12) Benzerdir.
Çevre İle İlgili Konuların Verilişi	-Programın genel amaçlarında çevreyle ilgili konulara yer verilmiştir (amaçlar;1, 2,3 ve 7). -3. sınıfta "Canlılar dünyasına yolculuk" ve 4. sınıfta da "İnsan ve Çevre" konusu bulunmaktadır. (2017:13)	-Programda çevreyle ilgili konulara genel amaçlar;1, 2,3 ve 7'de yer verilmiştir. -3. sınıfta da "Canlılar dünyasına yolculuk" ve 4. sınıfta da "İnsan ve Çevre" konusu bulunmaktadır. (2018:12) Benzerdir.
Sağlık İle İlgili Bilgilerin Verilişi	-Programda genel amaçlar bölümünde sağlık konusunda hiçbir atıfta bulunulmamıştır. - İnsan sağlığı ile ilgili bilgilere bazı konuların içinde de yer verilmiştir. 3. sınıfta; "Beş duyumuz" ünitesinde duyu organlarımızın sağlığından (2017:16), 4. Sınıfta ise "Besinlerimiz" ünitesinde insan sağlığı beslenme ve alkol, sigara vb. kullanımının etkilerinden bahsedilmiştir (2017:21). Ayrıca yine 4. Sınıftaki "Aydınlatma teknolojileri" ünitesinde ses kirliliğinin sağlık üzerindeki etkilerine yer verilmiştir (2017:23).	- Yeni programda da genel amaçlar bölümünde sağlık konusuna hiçbir atıfta bulunulmamıştır. - İnsan sağlığı ile ilgili bilgilere ise bazı konuların içinde yer verilmektedir. 3. sınıfta; "Beş duyumuz" ünitesinde duyu organlarımızın sağlığından (2018:16), 4. Sınıfta ise "Besinlerimiz" ünitesinde insan sağlığı beslenme ve alkol, sigara vb. kullanımının etkilerinden bahsedilmiştir (2018:21). 4. Sınıftaki "Aydınlatma teknolojileri" ünitesinde ışığın göz sağlığı üzerindeki etkileri ile ses kirliliğinin olumsuz etkileri yer almıştır. (2018:23-24). Benzerdir.

Öğretim programının içerik ögesine ait incelemeyi ele alan yukarıdaki Tablo-2'ye baktığımızda bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Öncelikli olarak her iki programda da konu içeriklerinin ardışık olmadığı görülmektedir. 2017 programı açısından benzer bir saptama Hamurcu (2018)'de de belirlenmiştir. Üniteler arasındaki bu kopukluğun programın sarmallığını da zarar verdiği düşünülmektedir. Kavramların sarmallığı Tablo 6'da verilmektedir. 3. ve 4. sınıflarda yer alan ünite ve konu adları birbirine benzer gibi görünse de içerik ve kavramların ardışıklığı açısından ele alındığında birçok konuda bu yapının olmadığı görülmektedir.

Her iki program arasındaki diğer bir farklılık ise ünite sayılarında ortaya çıkmaktadır. 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programında 3. sınıfta 7 ve 4. sınıfta ise 8 ünite varken yenisinde her iki düzeyde de 7'şer ünite bulunmaktadır. Eski programda 4. sınıflara 8. ünite olarak eklenmiş olan "Uygulamalı Bilim" yerine "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" çalışmaları tüm yıla dağıtılarak yer almıştır. Bu çalışmalarla öğrencilerin tüm yıl boyunca her ünitenin sonuna eklenen bölümle bir problemi ortaya koyarak çözmeleri, ürün tasarımları vb. amaçlanmıştır. Bu bölümde kaynak olarak kullanılmak üzere EBA tarafından hazırlanan "Kazanım bazlı fen uygulamaları öğretmen/öğrenci kılavuzundan" yararlanılabilecektir. Programdaki değişiklik henüz bu yıl uygulanmaya başlandığı için sürece ait değerlendirmenin dönem sonunda yapılarak işlevselliğinin incelenmesi uygun olabilir.

Öğretim programının üçüncü ögesi Eğitim durumlarıdır. Bu bölümde belirlenmiş olan amaç, kazanım ve içeriklerin hangi strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrencilere kazandırılacağı ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Özellikle kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü bu bölümde önemli bir belirleyicidir. 2017/2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarının eğitim durumları açısından yapılan karşılaştırılması da aşağıdaki Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo-3: 2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeleri açısından karşılaştırılması (3 öge:Eğitim Durumları)

	3.Öge; Eğitim Durumları (Öğretim süreci/Öğrenme ortamları)	
	2017 Fen bilimleri	2018 Fen bilimleri
Haftalık Ders Saati	-Haftada 3'er saat olarak planlanmıştır.	-Haftada 3'er saat olarak planlanmıştır. Benzerdir.
Yaklaşım	-Programda "disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır" denilmektedir (2017:11).	- Yeni programda da "disiplinler arası bir bakış açısıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır" ifadesi vardır (2018:10). Benzerdir.
Öğrenme Öğretme Stratejileri	-Programda "Benimsenen Strateji ve Yöntemler" başlığı altında "sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, Araştırma- sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır" denilmektedir (2017:11-12).	- Yeni programda da "Benimsenen Strateji ve Yöntemler" başlığı altında "sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır" ifadesi yer almaktadır. (2018:11). Benzerdir.
Öğrenme Öğretme Süreci	-Programda "öğrenme süreci; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı" kapsamakta olarak tanımlanmıştır (2017:12). -Öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumludur, buna göre süreç öğrenci merkezli olarak adlandırılabilir.	- Yeni programda da "öğrenme süreci; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsamaktadır" denilmiştir (2018:11). - Süreçte öğrenci, kendi öğrenmesinden sorumlu görüldüğünden bu durumda öğrenme ortamı öğrenci merkezli olarak tanımlanabilir. Benzerdir.

Öğretmen Rolü	-Programda öğretmenin “teşvik edici, yönlendirici rollerine” atf yapılmakta (2017:11) ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturma, öğrencilerin üst düzey düşünme, ürün geliştirme, buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaşabilmelerinde yardımcı olmasına da yer verilmiştir (2017:11).	-Programda öğretmen “teşvik edici, yönlendirici rollerini üstlenir” denilmiştir (2018:10) . Ayrıca öğretmenin sınıfta demokratik bir ortam oluşturma, öğrencilerin üst düzey düşünme, ürün geliştirme, buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaşabilmelerinde yardımcı olma ve rehberlik yapmasına da yer verilmiştir (2018:10-11). Benzerdir.
Öğrencinin Rolü	Programda “öğrencinin, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı, araştırma-sorgulama ve bilginin transferine dayalı öğrenme stratejisi” üzerinde durulmuştur (2017:11) Öğrencilerin formal ve informal öğrenme ortamlarında, öğretmenlerinin rehberliğinde akranları ile etkileşim içinde sürece katılmaları önerilmektedir (2017:12)	- Yeni programda da;“öğrencinin, kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu" belirtilmektedir (2018:10). Öğrenci "bilginin kaynağını araştıran,sorgulayan, açıklayan,tartışan ve ürüne dönüştüren birey rolünü üstlenir" denilmektedir. (2018:10). Benzerdir.
Öğrenme Ortamları (Öğretim Yöntem Ve Teknikleri)	-Programda sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarından bahsedilmiştir. - “Öğrenciyi temel alan (problem, proje, argümantasyon, işbirliğine dayalı öğrenme vb.)” atf yapılmıştır (2017:11). -Ayrıca öğrenme sürecinde yeni ürünler tasarlamak ve arkadaşları ile iletişim kurma ve fikir tartışmaları yapma gibi etkinliklere de yer verilmesi önerilmiştir (2017:12).	- Yeni programda benzer şekilde;"sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarından "bahsedilmiştir. - “Öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında (problem, proje, argümantasyon, işbirliğine dayalı öğrenme vb.)derslerin yürütülmesine” atf yapılmıştır (2018:11). Bu süreçte informal öğrenme ortamlarında da faydalanılır denilmiştir. - Öğrencilerin okul atmosferinde arkadaşlarıyla yeni ürünler tasarlamaları ve bu amaçla arkadaşları ile iletişim kurma ve fikir tartışmaları yapma gibi etkinliklere katılmalarının da sağlanması önerilmektedir (2018:11). Benzerdir.

Tablo 3'ten açıkça görüldüğü gibi 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programları eğitim durumları açısından birbirine benzerdir. Her iki programda da aynı öğretim yaklaşımlarından, yöntem ve tekniklerinden bahsedilmiştir. Aynı durum öğretmen ve öğrenci rolleri açısından da geçerlidir.

Bir öğretim programının son (dördüncü) ögesi ise Ölçme ve değerlendirmedir. Programda yer alan bu bölüm öğrenme sürecinde oluşan değişikliklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerde meydana gelen değişimlerin, kazanımların gerçekleşme durumunu ortaya koyma amacıyla uygulanacak ölçme durumları bu bölümde yer alır. Öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımının benimsendiği 2017 ve 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarında ölçme değerlendirme sürecinin yapısı da önemlidir. Aşağıdaki Tablo 4'te 2017/2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme açısından özellikleri yer almaktadır.

Tablo-4: 2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeleri açısından karşılaştırılması (4 öge: Ölçme ve değerlendirme)

4.Öğ; Ölçme ve değerlendirme		
	2017 Fen Bilimleri	2018 Fen Bilimleri
Ölçme-Değerlendirme	<p>-Programda “Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” denilerek üç aşamalı bir uygulamadan bahsedilmiştir. Bir tablo şeklinde özetlenen bu aşamalar; “Tanıma, İzleme-biçimlendirme ve Sonuç(ürün) odaklı” olarak belirlenmiştir (2017:8-9). Tabloda amaç ve araçlara da yer verilmiştir.</p> <p>-Ayrıca bu bölümde; “Öğrencilerin süreç içinde izlenmesi, yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin belirlenerek giderilmesi, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi amacıyla sürekli geri bildirim sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir” denilmiştir (2017:8).</p>	<p>-Yeni programda bu bölüm kısaltılmıştır. Ölçme-değerlendirme sürecinde "azami çeşitlilik ve esneklik anlayışı ile hareket edilmesi şarttır" denilmiştir. Bu uygulamaların etkililiğini sağlamada "özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir" ifadesiyle de bireye uygun bir ölçme değerlendirme yapmada görev öğretmenlere verilmiştir. (2018:7)</p> <p>-7 madde halinde özetlenen ölçme-değerlendirme ilkelerinde özellikle "kazanımlarla sınırlı, süreç odaklı, bilgi-duygu ve eylemi içeren ölçümleri kapsayıcılık, çok odaklı ve tek zamanlı bir ölçüm değil süreç içindeki değişimlerin ölçülmesine" vurgu yapıldığı görülmektedir. (2018:7)</p> <p><u>Farklıdır.</u></p>

Tablodan da görüldüğü gibi iki programın arasında ölçme ve değerlendirme ögesi açısından farklılık bulunmaktadır. 2017 programında tablo vb. verilerek detaylı açıklamalar yer alırken 2018 programında bölüm kısaltılmıştır. Ölçme ve değerlendirmede temel görev öğretmenlere verilerek esneklik, yaratıcılık vurgusu yapılmış ve bireye özgü değerlendirmelerden bahsedilmiştir. Özellikle ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı bir yaklaşıma vurgu yapıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak 2017 ve 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarının; Amaç ve kazanımlar, İçerik, Eğitim durumları ve Ölçme ve değerlendirme öğeleri açısından yapılan karşılaştırmalı incelenmesinde aralarında çok büyük farklılıklar olmadığı söylenebilir. MEB tarafından 2017 yılında uygulamaya başlanan programın bazı ufak revizyonlarla 2018 yılında düzenlenerek yayımlandığı görülmektedir. En büyük farklılığın 4. sınıflardaki “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” etkinliklerinde olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamaların etkililiği ise ancak bu öğretim yılı sonunda yapılacak bir değerlendirme ile mümkün olabilecektir.

Çalışmanın ikinci sorusu ise; “2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programında konu ve kavramların sıralanması açısından sarmallık var mıdır?” olarak belirlenmişti. 2017 ve 2018 programlarındaki ünitelerin adları ve içeriği karşılaştırıldığında benzer olduğu daha önce vurgulandığından bu karşılaştırma sınıf düzeylerinde ayrı ayrı düzenlenen tablolar halinde yapılmıştır. Üçüncü sınıflar için kavram ve konuların özellikleri Tablo-5'te, Sarmallıkla ilgili karşılaştırma da 4. sınıfa ait Tablo-6'da verilmektedir.

Tablo-5: Fen bilimleri 2017 - 2018 öğretim programındaki kavramlar/konular (3. sınıf)

3.SINIF			
No	Ünite Adı	Konu Adı	Kavramlar
1	Gezegnimizi Tanıyalım	Dünya ve Evren	Küre, kara, hava, su katmanları
2	Beş Duyumuz	Canlılar ve Yaşam	Göz, kulak, dil, burun, deri
3	Kuvveti Tanıyalım	Fiziksel Olaylar	Hızlanma, yavaşlama, dönme, sallanma, yön değiştirme, kuvvet, itme kuvveti, çekme kuvveti,

			hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeli durumlar
4	Maddeyi Tanıyalım	Madde ve Doğası	Sertlik/yumuşaklık, esneklik, kırılabilirlik, renk, koku, tat, pürüzlü ve pürüzsüz olma, katı, sıvı, gaz
5	Çevremizdeki Işık ve Sesler	Fiziksel Olaylar	Işık ve görme, doğal ışık kaynakları, yapay ışık kaynakları, ses kaynağı, doğal sesler, yapay sesler, ses şiddeti ile işitme kaybı arasındaki ilişki, işitme kaybı*
6	Canlılar Dünyasına Yolculuk	Canlılar ve Yaşam	Canlı ve cansız varlıklar, canlı (bitki ve hayvan), cansız (hava, su, toprak), okul ve yaşadığı çevre, çevre temizliği, doğa, orman, park, bahçe, binalar, milli parklar, doğal anıtlar
7	Elektrikli Araçlar	Fiziksel Olaylar	Isınma amaçlı araç-gereçler, aydınlatma amaçlı araç-gereçler, ev araç-gereçleri, şehir elektriği, akü, pil, batarya, elektrik çarpması

* Bu kazanım/kavram 2017 programında önce verilirken 2018'te ses kaynaklarından sonra yer almaktadır.

Tablo 5'ten görüldüğü gibi, üçüncü sınıfta 7 ünite vardır. Ünitelere ait kavram ve konular da programdan alınarak en son sütunda verilmiştir. 2017-2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarının tek farkı tablonun altında da belirtildiği gibi 5.ünitedeki bir sıralamanın yer değiştirmesi olmuştur.

Üçüncü sınıfta yer alan bilgi ve kavramların dördüncü sınıfta tekrarlanarak ve geliştirilerek yer alması olarak özetlenebilecek olan Sarmallık açısından durum ise Tablo-6'da verilmektedir.

Tablo-6: Fen bilimleri 2017 - 2018 öğretim programındaki kavramlar/konular (4. sınıf) ve Sarmallık özelliği

4. SINIF				
No	Ünite Adı	Konu Adı	Kavramlar	Tekrar eden kavramlar*
1	Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri	Dünya ve Evren	Kayaç, fosil, Dünya'nın dönme ve dolanma hareketlerinin sonuçları, gün-yıl, gece-gündüz	YOK
2	Besinlerimiz	Canlılar ve Yaşam	Besin içerikleri, su, mineral, gıda saklama koşulları, dengeli beslenme, obezite, besin israfı, sigara ve alkol	YOK
3	Kuvvetin Etkileri	Fiziksel Olaylar	Kuvvetin hızlandırıcı etkisi, kuvvetin yavaşlatıcı etkisi, kuvvetin yön değiştirici etkisi, kuvvetin şekil değiştirici etkisi, mıknatıs, mıknatısın kutupları, mıknatısın kullanım alanları	Hızlanma, Yavaşlama, Yön değiştirme.
4	Maddenin Özellikleri	Madde ve Doğası	Suda yüzme ve batma, suyu emme ve emmeme ve mıknatısla çekilme, kütle, hacim, katı, sıvı, gaz, ısınma, soğuma, hâl değişimi, erime, donma, buharlaşma, saf madde, karışım, eleme, süzme ve mıknatısla ayırma yöntemleri	Katı, Sıvı, Gaz.

5	Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	Fiziksel Olaylar	Geçmişten günümüze aydınlatma teknolojileri, aydınlatma araçlarının önemi, uygun aydınlatma ve önemi, aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımı, ışık kirliliği ve olumsuz etkileri, ışık kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler, ses düzeyini değiştirmeye yarayan teknolojiler, işitme yetimizi geliştirmeye yönelik teknolojiler, ses kayıt teknolojileri, ses kirliliği ve olumsuz etkileri, ses kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler	YOK
6	İnsan ve Çevre	Canlılar ve Yaşam	Kaynak kullanımı, tasarruf, tutumluluk, geri dönüşüm	YOK
7	Basit Elektrik Devreleri	Fiziksel Olaylar	Devre elemanları, basit elektrik devresi kurulumu	YOK

*Programın Sarmal yapısını incelemek için kavramların tekrarlanma ve konuların genişletilmesi dikkate alınmıştır.

Tablodan da açıkça görülebildiği gibi iki ünite (3. ve 4.) haricinde üçüncü sınıfta okutulmuş olup da dördüncü sınıfta tekrarlanan ve yeni kavramlar eklenerek genişletilen bir yapı bulunmamaktadır. Zaten Tablo-2'de de vurgulandığı gibi özellikle Canlılar ve Yaşam konu alanında kopukluk mevcuttur. Üçüncü sınıfta okutulan Beş duyumuz/vücudumuz içeriği değil 4. sınıfta, 6. sınıfa kadar bir kez daha ele alınmamaktadır. Dördüncü sınıfta bu konu alanına ait Besinlerimiz içeriği işlenmektedir. Daha önce MEB tarafından 2001 programlarının geliştirilerek 2004/2005 programının hazırlanmasında tartışılan ve 2001 programında gerçekleştirilemediği belirtilen(MEB, 2004:39) Sarmallık ilkesinin bu programda da olmadığı söylenebilir. Oysa Aktaş ve Hamurcu (2010) ve Aktaş, Hamurcu ve Günay (2011), 2005 Fen bilgisi programını genel olarak incelediklerinde Sarmal yapının varlığını belirtmişlerdir. Hamurcu (2018), çalışmasında 1992-2017 arasındaki tüm fen bilgisi dersi programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında ise 2013 programı için sarmal yapının varlığına işaret ederken 2017 de bu durumun bozulduğunu belirlemiştir.

Sonuç olarak 2017 ve 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarında genel olarak sarmallık ilkesine uyulmadığı (üçüncü ve dördüncü sınıflar düzeyinde) söylenebilir.

Araştırmadaki son soruda ise; “Halen okutulmakta olan Fen bilimleri ders kitaplarında programdaki kavramların yanı sıra hangi kavramlara da yer verilmiştir?” konusu incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yöntem bölümünde bahsedilen üçüncü ve dördüncü sınıf Fen bilimleri dersi kitapları ünite ünite incelenmiştir. Bu süreçte kitaplar hem programdaki kavramları içermesi hem de anlatım sırasında verdiği kavramlar/konular açısından karşılaştırılmıştır. İncelemede hâlihazırda 2018 basımı kitaplar kullanıldığından 2018 programı temel alınmıştır. 2017'ye ait bir inceleme yapılmamıştır. Ulaşılan sonuçlardan üçüncü sınıfa ait olanlar Tablo-7'de ve dördüncü sınıfa ait verilerde Tablo-8'de verilmektedir.

Tablo-7: Fen bilimleri 2018 Ders kitaplarındaki kavramlar/konular (3. sınıf)

Üniteler	Kavramlar (ders kitabında)
1.Ünite Gezegimizi Tanyalım	
1.Bölüm Dünya'nın Şekli	

Küre, kara, hava, su katmanları (Üniteye ait programda yer alan kavramlar)	Dünya,Evren,Gezegen,Kare,Dikdörtgen,Üçgen,Küre,Uzay,Gökyüzü,Tepsi,Güneş,Doğma,Batma,Basık,Şişkin,Dünya'nın katmanları, Katman, Havaküre, Suküre,Taşküre,Ateşküre, Ağırküre,Gözlemlenebilen katmanlar,Gözlemlenemeyen katmanlar,Yanardağ, Patlama,MagmaYeryüzü,Lav,Kül,Çekirdek
2.Bölüm Dünya'nın Yapısı	Kavramlar
	Dünya'nın yüzeyi, Kuşlar,Bitkiler,Hayvanlar,İnsanlar,Balıklar, Canlılar, Taş,Toprak,Kaya,Kara katmanı,Yer kabuğu,Yaşam alanı, Dağlar, Tepeler, Ovalar, Çukurlar,Su katmanı Su,Göl,Nehir,Deniz,Okyanus,Yer altı suyu,Karada yaşayan canlılar,Hava katmanı,Gaz tabaka,Gazlar, Canlıların yaşamı,Yağmur, Kar, Dolu, Yağış şekilleri,Rüzgâr oluşumu,Hava,Havanın etkisi,Sallama
2.Ünite Beş Duyumuz	Kavramlar (ders kitabında)
Duyu Organları ve Görevleri	
Göz, kulak, dil, burun, deri (Üniteye ait programda yer alan kavramlar)	Canlılar,Yaşam,Beş duyu,Duyu organları, Duyu organlarının önemi, Duyu organlarının temel görevleri, Duyu organlarının sağlığı, Koku, Organ, Algılama, Ses, Sıcak, Soğuk,Tat, Ekşi, Koklama, Göz, Kulak, Burun, Dil, Deri,Vücut,Görme organı, Şekil, Renk, Büyüklük, Görüntü ,Işık, Görme,Gözyaşı,Mikroplar,Koruyucu etki, İşitme organı,İşitme,İletişim,Koku alma organı,Temizleme,Isıtma,Nemlendirme,Koku alma duyusu, Tat alma organı,Besin,Tatlı,Tuzlu,Acı, Dokunma organı, Dokunma duyusu,Sert,Yumuşak, Vücudun dışı,En büyük duyu organı, Dış etkiler,Su,Tuz,Terleme,Dışarı atılma,Grip, Nezle, Burun tıkanıklığı, Hasta,Yiyecek,Çiğneme,Ağız,Göz sağlığının korunması, Işık, Kuvvetli / zayıf ışık,Temizlik,Mesafe,Güneş,Kulak sağlığı,Kulak temizliği,Gürültü, Sert cisimler, Şiddetli sesler,Kulaklık, Aşırı soğuk,Burun sağlığı,Burun kılları,Sigara, Keskin ve yoğun kokular, Dil sağlığı, Aşırı sıcak ve soğuk besinler, Ağız ve diş sağlığı, Diş fırçalama,Kızarıklık, şişlik veya yara, Deri sağlığı,Aşırı sıcak ve soğuk,Banyo, Kesici ve delici aletler,Çamaşır suyu ve deterjan, Alışkanlık,Erken teşhis ve tedavi, Duyu organı rahatsızlıkları,Doktor, Hastalık, Kulak ve burun rahatsızlıkları,Dil rahatsızlıkları, Kulak-Burun-Boğaz (KBB) doktoru,Görme problemi,Göz doktoru, Kızarıklık ve döküntü, Deri hastalıkları uzmanı,Muayene
3.Ünite Kuvveti Tanıyalım	Kavramlar (ders kitabında)
1.Bölüm Varlıkların Hareket Özellikleri	
Hızlanma, yavaşlama, dönme, sallanma, yön değiştirme, kuvvet, itme kuvveti, çekme kuvveti, hareketli cisimlerin sebep olabileceği tehlikeli durumlar	Fiziksel Olaylar,Hareket,İtme,Çekme,Kuvvet,Hareket eden ve duran cisimler, İnsanlar, Hayvanlar, Bitkiler, Toprak,Hareketli,Hareketsiz,Kök,Su,Yaprak,Güneş ışığı,Yönelme,Hareketli varlıklar,İterek hareket ettirme, Konum,Yol alma,Hızlı,Yavaş,Atletizm yarışmaları, Mesafe,Süre, Yavaşlama,Fren,Hızın azalması, Durma,Yavaşlayan hareket,Hızlanan hareket, Yükselme,Düşme,Sallanma hareketi,Sallanma, İleri-geri,Aşağı-yukarı,Salıncak,Duvar saatinin sarkacı, Dönme hareketi, Pervane,Kendi etrafında sürekli hareket etme,Dönme dolap,Tekerlek,Yön değiştirme, Yön değiştirme hareketi

(Üniteye ait programda yer alan kavramlar)	
2.Bölüm Cisimleri Hareket Ettirme Ve Durdurma	İterek veya çekerek hareket ettirme, Etki,Yaklaştırma, Uzaklaştırma,Gözlem,Yelkenli,Rüzgârın etkisi, Okçuluk, Yayın gerilmesi,Tren,Fırlatma,Dönme,Gerigelme,Durancisim,Hareketetme,Hareket halindeki cisimler,Hareket yönünde kuvvet,Hareket yönü,Kuvvet yönü,Hareket yönüyle aynı yönde kuvvet,Hareket yönüne zıt yönde kuvvet, Kuvvetin etkisi,Kaldırım,Çığ,Aşağı kayma,Doğa olayı,Sürükleme, Çığ düşmesi,Tehlike,Ağaçlandırma,Sel,Can ve mal kaybı,Trafik kuralları,Trafik kazaları,Trafik polisleri
4.Ünite Maddeyi Tanıyalım	Kavramlar (ders kitabında)
1.Bölüm Maddeyi Niteleyen Özellikler	
Sertlik/yumuşaklık, esneklik, kırılgenlik, renk, koku, tat, pürüzlü ve pürüzsüz olma, katı, sıvı, gaz (Üniteye ait programda yer alan kavramlar)	Madde, Beş duyu organı, Maddeyi niteleyen özellikler, Dokunma, Bakma, Tatma,Koklama, Güvenlik tedbirleri,Maddenin halleri, Sert, Yumuşak, Rengârenk,Farklı özellik, Aynı özellik,Koku,Tat,Algılama, Renk,Esnek,Kırılgen,Girinti,Çıkıntı,Pürüzlü,Pürüzsüz, Sertlik/yumuşaklık,Esneklik,Kırılgenlik,Katı madde,Sert madde,Yumuşak madde,Esnek madde,Kuvvet etkisi,Şekil değıştirme,Esnek olmayan madde, Kırılgen madde,Maddenin rengi,Maddenin algılanabilen özellikleri,Maddenin tadı,Maddenin kokusu, Kokulu, Kokusuz,Pürüzlü-pürüzsüz olma,Maddenin yüzeyi, Pürüzleri azaltma/artırma, Boyacı, Zımpara, Mantar,Nemli ve sıcak ortam, Canlı türü, Mantar zehirlenmesi, Zararlı maddeler, Tehlike,Kokulu maddeler,Sigara dumanı,Deri,Çatlak,Elektrik çarpması,Can güvenliği, Hasarlı kablolar, Sıcak maddeler, Yanma, Kokusu rahatsız edici maddeler, Laborantlar, Laboratuar, Kan testi,Kan,Hastalık,Eldiven,Maske
2.Bölüm Maddenin Halleri	Maddenin niteliği, Hal,Maddenin halleri,Doğa, Katı,Sıvı,Gaz,Katı haldeki maddeler,Sıvı haldeki maddeler Gaz haldeki maddeler,Su, Serinlik,Hava buharı,Uçan balon
5.Ünite Çevremizdeki Işık Ve Sesler	Kavramlar (ders kitabında)
1.Bölüm Işığın Görmedeki Rolü	

Işık ve görme, doğal ışık kaynakları, yapay ışık kaynakları, ses kaynağı, doğal sesler, yapay sesler, ses şiddeti ile işitme kaybı arasındaki ilişki, işitme kaybı (Üniteye ait programda yer alan kavramlar)	Görme olayı, Işık, Ampul, Işık yayma, Deniz feneri, Işık kaynağı, Aydınlatma, Tel, Elektrik, Karanlık, Mum ışığı, Far, Aydınlık, Gece lambası, Işık ve görme arasındaki ilişki, El feneri
2.Bölüm Işık Kaynakları	Kavramlar
	Kaynak, Işık kaynağı, Işık yayan cisimler, Yıldızlar, Güneş, Şimşek, Ateşböceği, Doğal ışık kaynakları, Flüoresan lambalar, Pil, Yapay ışık kaynakları, İcat, Ay, Dünya, Parlak, Işık kaynağının türü
3.Bölüm Çevremizdeki Sesler	Kavramlar
	Ses, Duyma, Ses üretme, Ses kaynağı, Yayılma, Her yöne yayılma, Dalgalar, İşitme duyusu, Ses kaynağının yeri, Yaklaşma, Uzaklaşma, Ses şiddeti, Sesin şiddetinde azalma, Sesin şiddetinde artma, Ses şiddetinin değişmesi, Ses kaynakları, Doğal ses kaynakları, Yapay ses kaynakları
4.Bölüm Sesin İşitmedeki Rolü	Kavramlar
	Kulak, İşitme, Düşük şiddetli sesler, Şiddetli sesler, Ses özelliği, Kısık ses, Yüksek ses, Uzaklık, Sesin duyulma şekli, Geçişüstünlüğü, Sirensesi, Hızı azaltma, Yöndeğiştirme, Durma, Şiddetli sesin zararları, Kulak sağlığı, Tehlike, İşitme kaybı, Çınlama, Kulaklık, Kulak tıkaçları, Şimşek, Gök gürültüsü, Ağız, İşitme bozuklukları, İşitme cihazı
6.Ünite Canlılar Dünyasına Yolculuk	Kavramlar
1.Bölüm Çevremizdeki Varlıkları Tanıyalım	(ders kitabında)

Canlı ve cansız varlıklar, canlı (bitki ve hayvan), cansız (hava, su, toprak), okul ve yaşadığı çevre, çevre temizliği, doğa, orman, park, bahçe, binalar, millî parklar, doğal anıtlar (Üniteye ait programda yer alan kavramlar)	Varlık, Canlı, Cansız, Sınıflama, Bitkinin yaşam döngüsü, Canlı varlıklar, Cansız varlıklar, Hareket etme, Beslenme, Göl, Üreme, Büyüme, Yaşam, Ölüm, Yaşam süresi, Bitkinin gelişimi, Çiçek, Yaprak, Bitkiler, Bitkinin üreme organı, Çiçekli bitki, Çekirdek, Tohum, Uygun ortam koşulları, Ekim/ekme, Sulama, Çimlenme, Fidan, Besin, Bitkinin üremesi, Tohum oluşumu, Gelişme, Meyve, Bitkinin gelişimi, Su, Hava, Işık
2.Bölüm Ben Ve Çevrem	Kavramlar
	Çevre, Kaldırım, Yayageçidi, Trafikkuralları, Çevretemizliği, Atıkmadde, Çevrekirliliği, Temizçevre, Çöp, Çöp kutusu, Kâğıt, Cam, Pil, Plastik, Geri dönüşüm kutusu, Sağlıklı çevre, Yaşam alanı, Kirli çevre, Hastalık, Kötü koku, Toprak, Toprak kirliliği, Toprakta yaşayan canlılar, Su kaynakları, Deniz ve göllerde yaşayan canlılar, Dünya, Doğal çevre, Yapay çevre, İnsan etkisi, Köprüler, Seralar, Okullar, Yaşamın kaynağı, İçme ve kullanma suyu, Su kaynaklarının temizliği, Kirli su kaynakları
	Kavramlar
2.Bölüm Ben Ve Çevrem	
	Salgın hastalıklar, Ormanlar, Hayvanlar, Sel, Erozyon, Doğal afet, Hava kirliliği, Önleyici etki, Piknik ateşi, Orman yangını, Ağaçlar, Ormanda yaşayan canlılar, Yer kabuğu, Rüzgar, Yağışlar, Hava sıcaklığı, Değişim, Doğal anıt, Milli park, Doğal güzellik, Tarihi eser, Doğal çevreyi koruma, Yeşil alanlar, Ağaçlandırma, Sanayi tesisleri, Arıtma, Egzoz, Filtre, Geri dönüşüm
7.Ünite Elektrikli Araçlar	Kavramlar (ders kitabında)
1.Bölüm Elektrikli Araçlar	
Isınma amaçlı araç-gereçler, aydınlatma amaçlı araç-gereçler, ev araç-gereçleri, şehir elektriği, akü, pil, batarya, elektrik çarpması	Elektrik, Elektrikli araç gereçler, Aydınlatma, Mum, Kandil, Masa lambası, Ulaşım, Değişim, Elektriğin keşfi, İcat, Elektriğin etkisi, Isınma, Lambalar, El fenerleri, Karanlık, Işık, Farlar, Led ampuller, Beyaz renkli ışık, Elektrikli battaniye, Elektrikli ısıtıcı, Elektriği ısıya dönüştürme, Ses, Hareket etme

(Üniteye ait programda yer alan kavramlar)	
2.Bölüm Elektrik Kaynakları	Kavramlar
	Elektrik kaynakları,Fiş,Elektrikprizi,Arıza,Pil, Pille çalışan elektrikli araç gereçler,Şehirelektriği,Şehir elektriği ile çalışan araç gereçler,Akü,Akü ile çalışan araç gereçler,Batarya,Batarya ile çalışan araç gereçler,Elektrikkaynağı,Motor,Elektriği depo etme,Baraj,Elektrikfaturası,Tutumluolma,Tasarruf,İsraf,Atıkpiller,Çöp,Canlıyaşamı, Akıntı,İnsansağlığı,Zararlımaddeler,Atık pil toplama kutuları, Tek kullanımlık piller,Şarj edilebilir piller,Kullanımömrü,Çevres Sağlığı, Geridönüşüm,Sukirliliği,Havakirliliği,Toprak kirliliği, Hastalık (kanser vd)
3.Bölüm Elektriğin Güvenli Kullanımı	Kavramlar
	Yangın,Can ve mal kaybı,Suylatemas,Elektrikçarpması,Elektrikşiddeti,Yaralanma,Ölüm,Can ve mal güvenliği,Elektrikkazaları,Elektriğin olumsuz etkileri,Kapaklıprizler,Kullanmakılavuzu,Elektrikkabloları,Sukaynakları,Elektrikdire kleri,Taşınabilir elektrikli ev araç gereçleri

Tablo 7'den de görüldüğü gibi ders kitaplarında dersin öğretim programında yer alan kavramlardan daha fazlasına yer verilmiştir. Özellikle kavramların açıklanması sırasında yeni kavramların da yer aldığı söylenebilir. Öğrencilerin böylece daha çok sayıda fen kavramları ile karşılaşması ve öğrenebilmesi mümkün olabilecektir. Kitaplarda inceleme amacı olarak yer almasa da çok sayıda renkli ve amaca uygun resimlerin yer aldığı ve öğrencilere ilginç gelebilecek bazı bilgilerinde sunulduğu görülmüştür.

Dördüncü sınıfa ait ders kitabına ilişkin karşılaştırmada aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo-7: Fen bilimleri 2018 Ders kitaplarındaki kavramlar/konular (4. sınıf)

1. Ünite: Yer kabuğu ve dünyamızın hareketleri

*Kayaç, Fosil, Gece – Gündüz , Gün – Yıl, Dünyanın dönme ve dolanma hareketi**

Yer Kabuğu, Yeryüzü Şekilleri, Okyanus, Deniz, Göl ,Toprak, Katman, Manto, Magma, Rüzgar, Sıcaklık Farkı, Yağmur, Akarsu, Kaya, Çakıl, Taş, Kum, Traverten, Lav, Yanardağ, Madenler, Ham madde, Doğal Soda, Kaya Tuzu, Alçı Taşı, Kireç taşı, Kil, Mineral, Gök Cismi, Eksen Yörünge, Rüzgâr Türbinleri, Uydu, Güneş, Küre, Işın, Mevsimler

2. Ünite: Besinlerimiz

*Besin İçerikleri, Su, Mineral, Gıda Saklama Koşulları, Dengeli Beslenme, Obezite, Besin İsrafi, Sigara ve alkol**

Enerji, Karbonhidratlar, Protein, Vitamin, Yağ, Kalsiyum, Besin içeriği, Yapıcı – Onarıcı - Enerji Verici besinler, Mikrop, Antikor(Koruyucu Madde), Hayvansal ve Bitkisel Besin, Besin Saklama Yöntemleri, Mikroorganizma, Besin Zehirlenmesi, Raf Ömrü, Üretim Tarihi – Son Kullanma Tarihi, Besin Piramidi, Kronik, Hastalıklar, Pasif İçici, Sigara Bağımlılığı

3. Ünite:Kuvvetin etkileri

*Kuvvetin Hızlandırıcı Etkisi, Kuvvetin Yavaşlatıcı Etkisi, Kuvvetin Yön Değiştirici Etkisi,Kuvvetin Şekil Değiştirici Etkisi, Mıknatıs, Mıknatısın kutupları, Mıknatısın kullanım alanları**

Cisim, Gidon, Hareket, Durma Hızlanma İtme Kuvveti – Çekme Kuvveti, Miknatıs Taşı (Manyetit), Kuzey – Güney kutup, Doğal ve yapay miknatıs, Çubuk – At Nalı – Yuvarlak – U miknatıslar, Plastik madde, Tahta, Cam

4. Ünite: Maddenin özellikleri

*Suda Yüzme ve Batma, Sıyu Emme ve Emmeme, Miknatısla Çekilme, Kütle, Hacim, Katı, Sıvı, Gaz, Isınma, Soğuma, Hal Değişimi, Erime, Donma, Buharlaşıma, Saf Madde, Karışım, Eleme, Süzme ve miknatısla ayırma yöntemleri**

Maddeyi Niteleyen Özellikler,,Maddenin Ölçülebilir Özellikleri, Maddenin Halleri, Maddenin Isı Etkisiyle Değişimi,Sıcak Madde, Soğuk Madde, Eşit Kollu Terazı, Elektronik Terazı,1 kg, Dara, Brüt Kütle, Net Kütle, Akışkan, Buhar, Derece (°C),Termometre, Isı Alma, Isı Verme, Geri Dönüşüm

5. Ünite: Aydınlatma ve ses teknolojileri

*Geçmişten Günümüze Aydınlatma Teknolojileri, Aydınlatma Araçlarının önemi, Uygun Aydınlatma ve önemi, Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımı, Işık kirliliği ve olumsuz etkileri, Işık kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler, Ses düzeyini değiştirmeye yarayan teknolojiler, İşitme yetimizi geliştirmeye yönelik teknolojiler, Ses kayıt teknolojileri, Ses kirliliği ve olumsuz etkileri, Ses kirliliğini önlemek için yapılması gerekenler**

Gürültü, Konsantrasyon Bozukluğu, Ateş, Meşale, Kandil, Mum, Gaz Lambası, Akkor Lamba, Floresan Lamba, Led lamba, Ampul, Halojen Lamba, Tasarruflu Ampul, Telefon, Radyo ve Telsiz, Fonograf, Plak, Gramofon, Kaset, Video Kamera,CD – DVD, USB Bellek, MP3 – MP4 Çalar, Cep Telefonu, Ses Şiddetini Değiştirme, Megafon, Mikrofon, Hoparlör,İşitme Cihazı, Stetoskop, Ultrason Şiddeti, Kulak Tıkacı, Ses Kirliliğinin Çözümleri,Yalıtım,Gözlemevi,Sesi Emen Panel

6. ünite: İnsan ve çevre

*Kaynak Kullanımı, Tutumluluk, Geri Dönüşüm**

Çevre, Bilinçli Tüketici, Nüfus artışı, Elektrik- Su- Gıda Tasarrufu, Enerji Verimliliği, Enerji Verimi Etiketı,Yeniden Kullanma, İsraf, Açlık

7. ünite:Basit elektrik devreleri

*Devre Elemanları, Basit Elektrik Devresi Kurulumu**

Batarya,Pil, Kablo, Ampul, Anahtar (Açık Anahtar - Kapalı Anahtar), Pil Yatağı, Duy,Volt, Şehir Elektrığı,Pillerde artı(+) ve eksi (-) kutup, Priz

* Programda yer alan kavramlardır.

Tablo incelendiğinde üçüncü sınıf ders kitaplarında görülen özelliğın burada da var olduğu söylenebilir. Kitapta ders programından daha fazla sayıda kavramlara yer verilmiştir. Ayrıca bu kitaptaki her ünitenin başlangıcında geçen yıl şunları öğrenmiştiniz denilerek kısa bir hatırlatma yapılmış sonra yeni konuya geçiş yapılmıştır. Tabi ki bu durum devamlılığı olan konular/ünitelerde bulunmaktadır. Kitapta yer alan bu açıklamalara ait örnekler eklerde verilmektedir. Ayrıca bu sınıf düzeyinde her ünitenin sonunda "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" bölümüne ait olmak üzere "Uygulamalı bilim" etkinlikleri ile ilgili eklemeler yapılmıştır. 1.üniteden başlamak üzere öğrencilere proje nedir, Bilimsel problem nedir, nasıl çözülür, projeyi nasıl yapar ve nasıl sunarız gibi başlıklarla bilgi verildiği görülmektedir. EBA'da yayımlanan kılavuzla birlikte ele alınarak işlenebilir bu bölümün öğretmenlere yol gösterici olabileceğini düşünölmektedir. Ancak daha önce de vurgulandığı ve önerilerde de belirtildiğı üzere; bu yılki uygulama sürecinin etkililiğini ortaya koymaya yönelik bilimsel araştırmaların yapılması uygun olabilir.

Sonuç olarak; tablolar 7 ve 8 birlikte ele alındığında ders kitaplarında oldukça fazla sayıda kavrama yer verildiğı açıkça görölebilmektedir. Ayrıca içerikteki kavramların düzenlenişinin üçüncü sınıfı da hatırlatır nitelikte olması olumlu görölmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkököl 3. ve 4. sınıflarında okutulmakta olan Fen bilimleri dersi öğretim programlarında 2017 ve 2018 yılında yapılan değişiklikler ele alınmıştır. Araştırma sürecinde ayrıca programın sarmal yapısı da incelenmiştir. Halen okutulmakta olan üçüncü ve dördüncü sınıf Fen bilimleri ders kitapları da içerdikleri kavramlar bakımından karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 2017 ve 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programları bazı küçük farklılıklar dışında genel olarak biri birine benzerdir. İncelemeye göre üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf konuları sarmal bir yapı oluşturacak şekilde düzenlenmemiştir. Ders kitapları ise programda yer alandan daha fazla sayıda fen kavramlarını içermektedir. Bulguların tartışması tabloların altında yapıldığından burada yer verilmemiştir. Bu çalışmada İzmir ili Buca ilçesinde uygulanmakta olan ders kitapları (2 adet) ve 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programları incelenmiştir. Bu nedenle ulaşılan sonuçların çok fazla

genellenebilmesi mümkün değildir. Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır.

Öneriler

1- 4. sınıflardaki yeni düzenlemeye göre eklenen "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları(2018) " etkinliklerinin uygulanma sürecinin okullarda nasıl işleyeceğinin bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir. EBA'nın yayımladığı bir kılavuz olsa da süreç tamamıyla öğretmenlere bırakılmıştır. Her ünitenin sonuna konulan aktivitelerle işlemek ve sene sonunda bir ürün sergilemek görevi ve değerlendirilmesi öğretmenlere aittir. Bu süreci ele alıp inceleyecek araştırmaların yapılması önerilmektedir.

2- Özellikle 3. ve 4. sınıftaki konuların bazılarında sarmal yapının olmamasının öğrenilenlerin tekrarıyla genişlettilererek kazanılmasında sorun yaratabileceği, araya başka içeriklerin girmesiyle unutulmaların yaşanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle Fen bilimleri dersi öğretim programının konu içeriklerinin düzenlenmesinin bir kez daha gözden geçirilmesinin uygun olabileceği önerilebilir.

3- Bu çalışmada sınırlı sayıda ders kitabı incelenmiştir. Bu nedenle daha fazla sayıda ve farklı yayınevlerince bastırılan kitapların incelenmesinin uygun olabileceği düşünülmektedir.

4- Özellikle yeni programların uygulamaya konma aşamasında gerek hizmet öncesi ve gerekse de hizmet içi öğretmen eğitimleri düzenlenerek konuyla ilgili öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi, desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle MEB ve Üniversitelerin işbirliği ile gerekli öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.

Kaynakça

Aktaş, Ö. ve Hamurcu, H. (2010). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi programında yer alan kavramların sarmallık ilkesi açısından incelenmesi, IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir, 23-25 Eylül 2010. Özet kitapçığı s: 234.

Aktaş, Ö.,Hamurcu, H. ve Günay, Y.F.(2011). Fen ve teknoloji dersi programındaki kavramların incelenmesi (4-8.sınıflar), 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu,Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas, 5-7 Mayıs 2011. Özet kitapçığı:171.

Demirel, Ö. (2011). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. 16. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2013). Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Dindar, H. ve Taneri, A.,(2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 2, s.363-378.

Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hamurcu, H. (2018). Comparative Examination of School Science Curricula in Turkey (Curricula of 1992, 2001, 2005, 2013 and 2017),Journal of Education and Learning; 7, (2), s.261-279.

<http://doi.org/10.5539/jel.v7n2p261>

Küçükahmet, L. (2009). Program geliştirme ve öğretim. 24. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB. (2004). Fen ve teknoloji dersi müfredatı, Taslak-10 mayıs 2004, İlköğretim 4.sınıf-5. Sınıf, s:39. (Erişim tarihi: 25 Ağustos 2004). <http://programlar.meb.gov.tr/index/fen-index.htm>

MEB. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar), Ankara. (Erişim tarihi: Kasım 2018) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143>

MEB (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar),

Ankara. (Erişim tarihi: 15 Mart 2019) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>

Ünsal, Y.,& Güneş, B. (2003). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 8. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(2), 387-394.

Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. A. Hakan, (Yay. haz.). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler içinde (3-19). Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1016.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, 2. Baskı, Ankara: Seçkin yayınevi.

İncelenen Ders Kitapları.

Yiğit, E. (2018). İlkokul Fen Bilimleri 3 Ders Kitabı, Ankara: Anadol yayıncılık.

Çetin, M., Şatıroğlu,G. ve Yanık,S. (2018). İlkokul Fen Bilimleri 4 Ders Kitabı, Ankara: ATA yayıncılık

Öğretmen Adaylarının İdeal Eğitim Sistemine İlişkin Bakış Açıkları

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Pamukkale Üniversitesi, iyurdakal@pau.edu.tr

Özet

Eğitim bir ulusun geleceğine yön veren bir olgu olması bakımından önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin iyi yapılandırıldığı bir ülkede yetişen neslin, yeterli donanıma sahip olması siyasi, sosyal ve ekonomik bağlamda gelişmelere ön ayak olacaktır. İdeal bir eğitim sistemi bir ülkenin gelişmesinde önemli bir etken olduğundan özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ideal eğitime ilişkin görüşleri önemli bir veri kaynağı olarak düşünülmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının “ideal eğitim” e ilişkin bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “ideal eğitim sistemine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri” adlı yapılandırılmış bir soru formu kullanılmıştır. Bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 65 öğretmen adayı örnekleme oluşturmaktadır. Örneklemin 47’si kadın, 18’i ise erkektir. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ideallerindeki eğitim sistemini belirlemek sistem konusunda karar alıcılara ışık tutabilecektir. Bu kapsamda araştırma mevcut eğitim-öğretim sistemleri üzerinden gitmek yerine öğretmen adaylarının ideallerindeki eğitim sistemini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada şu alt problemler hazırlanmıştır: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ideal eğitim sistemi nasıl olmalıdır? Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ideal eğitim sisteminde okul öncesi eğitim zorunlu olmalı mıdır? Öğretmen adaylarının görüşlerine göre en ideal eğitim hangi ülkede uygulanmaktadır? Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adayları 3+5+4 şeklinde bir eğitim modelini öne sürmektedirler. Genel olarak adaylar eski eğitim sisteminin mevcut eğitim sisteminden daha uygun olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına dahil edilmesi gerektiğini, ideal bir eğitim sisteminde bu düzenlemenin olmazsa olmaz olacağı yönünde görüş bildirmektedir. Adaylar en ideal eğitim sistemine sahip ülkeleri sırası ile Finlandiya, Singapur, Güney Kore ve Japonya şeklinde sıralamaktadır. Görüşler incelendiğinde daha çok PISA sınavından alınan başarıların baz alınarak ideal eğitim sistemlerinin belirlendiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim sistemi, eğitim modeli, nitel araştırma, öğretmen adayları.

Giriş

Eğitim bir ulusun geleceğine yön veren bir olgu olması bakımından önem arz etmektedir. Eğitim sisteminin iyi yapılandırıldığı bir ülkede yetişen neslin, yeterli donanıma sahip olması siyasi, sosyal ve ekonomik bağlamda gelişime ön ayak olacaktır. Bir ülkenin iyi yapılandırılmış ve iyi işleyen bir eğitim sistemi var ise belirlediği uzak hedeflere ulaşması daha yüksek düzeyde gerçekleşecektir (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016, s. 18). Sarıbaş ve Babadağ’a (2015, s. 19) göre eğitim bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri açısından önemli bir güce sahiptir. Bu kapsamda her alanda gelişim göstermek isteyen ülkelerin bu gelişmelere ön ayak olacak insan gücünü de yetiştirmesi gerekmektedir. Söz konusu insan gücü de ulusal değerlere ve uluslararası gelişmelere uygun bir eğitim sistemi ile ortaya çıkacaktır.

2017-2018 eğitim-öğretim istatistiklerine göre Türkiye’de 1 milyon 30 bin 130 öğretmen ve 1.501.088’i okul öncesinde olmak üzere toplam 19.386.336 öğrenci eğitim faaliyetlerinde yer almaktadır (MEB, 2018). Bu verilere bakıldığında birçok ülkenin nüfusundan fazla sayıda öğrencinin eğitim aldığı görülmektedir. Özellikle genç nüfusun fazla olması öğrenci sayısını da artırmaktadır. Eğitim olgusunun ülkemizde çok önemli bir sorun olarak görülmesinin temel sebeplerinden birisi de eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanan birey sayısının fazla olmasıdır. Eğitim sistemlerinde yapılacak/yapılan değişiklikler ya da düzenlemeler geniş çapta kitleleri etkilediğinden üzerinde dikkatle durulması gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim sistemlerinde yapılacak düzenlemelerin öncelikle pilot olarak uygulanması daha sonra ülke geneline yaygınlaştırılması yapılacak düzenlemelerin daha sağlam bir yapıda olmasını sağlayacaktır.

Eğitim sistemlerinin sağlam bir yapıda olması için toplum tarafından kabul görmesi gerekmektedir. Bu kapsamda toplumun ihtiyaçları çağın ve teknolojinin ihtiyaçları ile harmanlanabilir ise ideal bir eğitim sistemi ortaya koyulabilir. Toplumun eğitim sisteminin benimsemesi için öncelikle eğitim ile ilgili paydaşların görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin dikkatli bir şekilde incelenerek yapılacak olan sisteme işlenmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde genel olarak dört öge rol oynamaktadır. Bunlar öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimidir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin yürüten meslek grubu olan öğretmenlerin sistemi kabullenmeleri ve sevmeleri

sistemin düzgün işleminde bir öncül olarak görülebilir. Eğitim sistemlerinde yapılacak değişikliklerden önce öğretmenlerin sisteme uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimler ile öğretmenlik mesleğini günümüz ihtiyaçlarına uygun hale getirmek bu kapsamda önem arz etmektedir. Toplumsal düzeyde eğitim öğretimde reformlar yapılsa da öğretmenlik mesleğinde çağın koşullarına göre iyileştirmelerin yapılmaması, eğitim öğretimin kalitesini etkilemektedir (Gündüz ve Can, 2011, s. 746). Bu kapsamda sistemde yapılacak olan tüm düzenlemelerde öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Bu süreçte geleceğin öğretmenleri olarak görülen öğretmen adaylarının da ideal sisteme ilişkin düşünceleri önem arz etmektedir.

222 sayılı Eğitim ve İlköğretim Kanunu'nun 7. maddesinde 30.03.2012 tarihinde yapılan değişiklik ile ilköğretim ve orta öğretim okullarının süreleri konusunda değişiklik yapılmıştır. 222 sayılı Eğitim ve İlköğretim Kanunu'nun 1. maddesinde **ilköğretim şöyle tanımlanmıştır**; *İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir* (MEB, 2012). Aynı kanunun 7.maddesinde yapılan değişiklik ile ilköğretim tanımlaması, *İlköğretim; birinci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur* (MEB, 2012) şeklinde ifade edilerek kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkartılmıştır.

Eğitim sistemlerinde yapılacak düzenlemeler ülkemizde genel olarak merkezi bir yapı tarafından oluşturulan komisyonlar yolu ile yapılmaktadır. Bu komisyonlar alan uzmanlarından oluşmasına rağmen yıllardır kamuoyunda yapılan düzenlemelere ilişkin olumlu-olumsuz eleştiriler dikkat çekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, 1997 yılında uygulamaya konan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasını 15 yıl sürdürmüş, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılı itibari ile de 4+4+4 şeklinde 12 yıl kesintili eğitim uygulamasına geçilmesi yönünde karar almıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaya devam etmektedir. Uygulamaya yönelik özellikle norm fazlası öğretmenlerin sayısının artması, 5. sınıfların ortaokul kademesine alınması ve okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması gibi nedenlerle eleştiriler gelmektedir.

Eğitim sistemleri ülkeden ülkeye değişiklikler gösterebilmektedir. Eğitim sistemlerindeki bu farklılıklar zorunlu eğitim süresinde de kendini göstermektedir. Özden (2005, s. 154) eğitim sistemlerinin dünyanın hemen her yerinde toplumun gerisinde kaldığı konusunda eleştirildiğini öne sürmektedir. Eğitimin özellikle yönetim erkleri tarafından siyasi propaganda olarak kullanılabilmesi ve kolay bir şekilde yapısal değişikliklerin uygulanabilmesi nedeniyle kolay bozulabilen ve telafisi çok zor olan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Geliştirilecek olan eğitim sisteminin planlanması aşamasında eğitim-öğretim faaliyetlerinde rol alan paydaşlardan görüşlerin alınması gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin konuya ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri önemlidir. Süreçte yaşanan veya yaşanabilecek sorunlara ilişkin ön görüye sahip olmaları nedeniyle öğretmenler bu konuya ilişkin ilk başvurulacak kaynak olmalıdırlar. Alan yazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mevcut eğitim sistemine ilişkin görüşlerine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında;

Yeşim ve Şahan (2015) Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarına, nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmada öğretmen adaylarının yoğun olarak eğitim anlayışı ve eğitim programı temalarında toplanabilen sorunlardan bahsettikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan yaşanan sorunların, öğretmen ve eğitim planlamasındaki yanlışlardan kaynaklandığı, öğretmen adaylarının bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ise ağırlıklı olarak eğitim programı ve eğitim planlaması ile ilgili olarak yapılmıştır.

Özyılmaz (2013) Türk eğitim sisteminin genel olarak eğitime ideolojik yaklaşım sorunu, uzmanlardan yararlanamama sorunu, eğitim yönetim sorunu, eğitimde program geliştirme sorunu, öğrenci kişilik hizmetleri sorunu, çağdaş anlamda teftiş sorunu, eğitimde kamu ve özel okulların yeri sorunu, eğitimin finansmanı sorunu, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorunu, orta ve yüksek öğretime geçiş sorunu, eğitim kademelerinin sorunu, öğrenme öğretme süreci sorunu ve eğitimin millileştirilmesi sorunlarının olduğunu belirtmektedir.

Kösterelioğlu ve Bayar (2014) öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitim sistemimizde en çok değindikleri sorunların başında öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitim sorunu ile eğitimde yöneltme (mesleki yönlendirme) sorunu olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar eğitim sistemimizin diğer önemli sorunlarını eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçimi, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim sorunu, dershaneler sorunu, fiziksel alt yapı ve donanım olanakların yetersizliği, eğitim politikalarının siyasetin etkisinde kalması ve ideolojik yaklaşım sorunu ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme konusunda yaşanan sıkıntılar şeklinde sıralamaktadırlar.

Yılmaz ve Altınkurt (2011) 91 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunları merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim sistemi, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset (ideolojik ayırım ve kayırmalar), öğretmen atama sistemi, özel dershaneler, finansman ve mesleki teknik eğitim sorunları olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının ideallerindeki eğitim sistemini belirlemek sistem konusunda karar alıcılara ışık tutabilecektir. Bu kapsamda araştırma mevcut eğitim-öğretim sistemleri üzerinden gitmek yerine öğretmen adaylarının ideallerindeki eğitim sistemini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ideallerindeki eğitim sisteminin tespit etmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda şu alt problemler hazırlanmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ideal eğitim sistemi nasıl olmalıdır?

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ideal eğitim sisteminde okul öncesi eğitim zorunlu olmalı mıdır?

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre en ideal eğitim hangi ülkede uygulanmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Durum araştırması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesini ve incelenmesini ele almaktadır (Merriam, 2013). Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “ideal eğitim sistemine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri” adlı yapılandırılmış bir soru formu kullanılmıştır. Form hazırlanmadan önce alan yazın incelenmiş ve öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında hazırlanan soru formunun yazım ve imla düzenlemesi için bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. 6 soru ve kişisel bilgi kısmından oluşan form araştırmacı tarafından bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 65 öğretmen adayına uygulanmıştır. Örneklemin 47’si kadın, 18’i ise erkektir. Öğretmen adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme modelinde araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Koç Başaran, 2017, s. 490). Araştırmada öğretmen adaylarının ideal eğitim sistemine ve dünyada uygulanan en ideal eğitim sistemine ilişkin görüşleri alındığından seçilen adayların “karşılaştırmalı öğretim” dersi almaları ölçütü baz alınarak bu amaca yönelik adaylar seçilmiştir. Uygulama öncesi çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve yeterli süre tanınarak form doldurtulmuştur. Elde edilen nitel veriler alıntılar ile sunulmuştur. Katılımcılara cinsiyeti belirten (K: Kadın, E: Erkek) gibi kodlar ve sıra numarası verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir: öğretmen adaylarının ideal eğitim sistemine ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre ideal eğitim modeli

Görüş	f
5+3+4	25
1+4+4+4	13
Diğer	11
3+5+2	7
4+4+3	6
12	3
Toplam	65

Öğretmen adaylarının ideal eğitim sistemi/modeli ile ilgili görüşlerine bakıldığında büyük bir çoğunluğu 4+4+4’den bir önceki eğitim modeli olan 5+3+4’ü öne sürdükleri görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu da okul öncesi eğitimin zorunlu olması yönünde görüş bildirmiştir. Bazı öğretmen adayları ise sistemi sayılarla belirlemek gerektiğini, bir çocuğun yeni bir ortama alışmasının uzun sürdüğünü ve bu alışma sürecinin sonunda tekrardan ortam değiştirilmesinin öğrenciyi bunalıma sürükleyebileceğini öne sürmektedir. Arkadaş çevresi ve öğretmen çevresinin sürekli değişmesi öğrencinin yeni insanlarla etkileşime zorladığını bunu yapamayan öğrencilerin de içsel bunalıma girerek kendilerini ve eğitimlerini zora soktuğu da gelen görüşler arasındadır. İlkokulun 5 sene olması gerektiğini öne süren adaylar ise bunu öğrencilerin bireysel ilgiye olan ihtiyaçları 5. sınıf döneminde de devam etmesine bağlamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir: öğretmen adaylarının okul öncesinin zorunlu eğitime alınması durumuna ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre okul öncesi eğitimin zorunlu olma durumu

Görüş	f
Okul öncesi eğitim zorunlu olmalıdır.	62
Okul öncesi eğitim ailenin isteğine göre alınmalıdır.	2
Okul öncesi eğitim zorunlu olmamalıdır.	1
Toplam	65

Öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimin zorunlu olup olmaması gerektiğine ilişkin görüşlerine bakıldığında katılımcıların neredeyse tamamı okul öncesinin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiğine yönelik görüş bildirmiştir. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını sağlamaktır (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007, s. 28). Bu kapsamda etkili bir ilkökul eğitimi için öğrencilerin gerek zihinsel gerekse fiziksel hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim önem arz etmektedir.

MEB (2009, s. 12) okul öncesi eğitimin önemini şu şekilde açıklamaktadır: Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirler ve okul başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirir. Çocuğun erken yaşta olumsuz deneyimler yaşaması ise onun bütün eğitim yaşamını etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilir. Okul öncesi çağda olumsuz deneyimleri olan çocuğun öz değerinin düşük olduğu, okulda ve okul sonrası yaşamda düşük başarı gösterdiği ve daha fazla davranış problemi sergilediği bilinmektedir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarıcıların, zengin dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür.

Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması gerektiğini öne süren bir aday görüşünü şu şekilde ifade etmektedir: *“Zorunlu olmamalıdır. Eğitim sistemi çocuğu bir kalıba sokmayı benimser oyun çağında o sisteme zorunlu olarak girmemelidir.”* Okul öncesinin zorunlu olması gerektiğini öne süren öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şunlardır: *“Tabii ki de olmalıdır ama bunu sıkboğaz ederek değil oyun havasında işlemelidir. Serbest bir eğitim anlayışıyla yapılmalıdır. Öğrenci istediği vakitte gelip gidebilmelidir.”*, *“Kesinlikle zorunlu olmalı. Çünkü çocukların daha küçük yaşlarda akranları ile sosyal bir birliktelik kurması ileriki yaşlarda girişimciliği artırabilir.”*, *“Zorunlu olmalı. Her aile çocuğunun gelişimi açısından yeterli bilince sahip değil.”* Bazı öğretmen adayları okul öncesinin zorunlu eğitime tabi olmaması durumunda bile ailelerin bu eğitim kademesine önem vermeleri gerektiğini belirtmiştir. Örnek olarak bir öğretmen adayı konu ile ilgili şu görüşü paylaşmıştır: *“İdeal eğitim sisteminde okul öncesi eğitimin zorunlu olması yerine, ailelerin yeterli bilince ulaşması sonucu çocuklarını kendi istekleriyle bu okullara göndermeleri daha sağlıklı olacaktır”*.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir: öğretmen adaylarının en ideal eğitim sistemi uygulanan ülkelere ilişkin görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre en ideal eğitim sistemine sahip ülkeler

Görüş	f
Finlandiya	23
Japonya	17
Singapur	13
Diğer	7

Güney Kore	5
Toplam	65

Öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında PISA sınav sonuçlarına uygun olarak en ideal eğitim sistemine sahip ülkeleri belirledikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının cevaplarından örnekler şunlardır: “*Singapur PISA sıralamasında 1. sıralamada ve bu büyük bir başarı.*”, “*Finlandiya PISA sıralamasında iyi olduğuna göre ideal denebilir*”, “*Finlandiya. Akıllarındaki eğitim sistemini dört dörtlük uyguluyorlar. Tamamen öğrenci merkezli bir sistemleri var.*”. “*En ideal eğitimin Finlandiya’da uygulandığını düşünüyorum. Eğitim sistemi tamamen günlük hayatta kullanabilecekleri bir içerikten oluşuyor ve katı bir disiplin söz konusu değil, öğrencilere ders ortamında esneklik sağlanabiliyor. Ayrıca bu ülkenin çocuklarına değerler eğitimi çok iyi verebildiğini düşünüyorum. Öğrettiler çocuklar tarafından içselleştirilmiş*”.

MEB (2015) PISA raporuna bakıldığında, PISA fen puanlarında Singapur birinci, Japonya ikinci ve Finlandiya beşinci olmuştur. Okuma becerilerinde ise Singapur gene birinci olurken, Finlandiya dördüncü ve Japonya ise sekizinci sırada kendine yer bulmuştur. Matematik puanlarında da bu üç ülke ilk on arasında yer almıştır. Türkiye ise bu puan türlerinde sırası ile 425, 428 ve 420 puan alarak OECD ortalamasının altına kalmıştır. Öğrencilerin ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendirirken kamuoyunda da sıklıkla paylaşılan PISA sonuçlarına göre görüş geliştirmeleri beklenen bir durumdur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmen adaylarının ideal eğitim sistemine ilişkin farklı görüşlerinin olduğu görülmektedir. Mevcut eğitim sistemine ilişkin olumsuz görüşleri olan adaylar genel olarak bir önceki eğitim sistemi olan 3+5+4 modelinin en ideal model olduğunu belirtmektedir. Özellikle beşinci sınıfların ortaokula uyum sağlayamadığını belirten adaylar ideal eğitim sisteminde okul öncesinin de yer alması gerektiği yönünde görüş belirtmektedir. Bu kapsamda katılımcıların büyük bir kısmı okul öncesinin de sistem içinde yer alması gerektiğini belirterek her türlü modelin okul öncesi ile başlaması yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi eğitim birçok sebepten ötürü birçok ülkede önemli bir eğitim düzeyi olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitim öğrencilerin sosyal gelişimlerine (Erbay, 2008), duygusal gelişimlerine (Toluç, 2008) dil gelişimlerine (Taner, 2003) ve özbakım becerilerine (Tamkavas, 2003) katkı sağladığından önemli bir öğretim basamağı olarak düşünülebilir.

Öğretmen adayları en ideal eğitim sisteminin hangi ülkede uygulandığı sorusunu PISA sınav sonuçlarını baz alarak cevaplamışlardır. PISA sınavı uluslararası arenada dikkate değer bir sınav olduğundan ve kamuoyunda yer almasından dolayı öğretmen adayları PISA sınavının sonuçlarını dikkate almış olabilirler. 2003’ten 2009’a Türkiye’den PISA sınavına katılan 15 yaşına ulaşmış öğrencilerin doğru yanıt ortalamasının genel ortalamanın çok altında olduğu (yaklaşık %50); özellikle açık uçlu ve kısa yanıtli sorularda bu durumun belirginleştiği; dolayısıyla okuma becerisindeki zayıflıkla doğru orantılı olarak yazma da zayıflık olduğu bilinmektedir. Diğer yandan Türkiye’nin genel okuma puanının 2003’ten 2009’a artış gösterdiği; fakat bu artışa karşın içinde bulunduğu yüzdeler dilimin değişmediği de ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan ülkelerin eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yönlerini karşılaştırmaya yarayan bu sınavın sonuçlarının eğitim bakanlığımızca göz önünde bulundurulması; okuma eğitimi politikalarının da gereksinime bağlı olarak iyileştirilmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2016, s. 1681). Eğitim ülkelerin tüm toplumsal unsurlarını etkilediğinden uygulanacak sistemin de toplum tarafından kabul göreceği şekilde bilimsel gelişmelere uygun olarak yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda ülke genelinde uygulanacak olan eğitim sistemini oluştururken eğitim ile ilgili tüm paydaşların görüşleri ve algıları dikkate alınmalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerini uygulayan öğretmenlerin bu süreçte katkıları dikkate alınmalıdır. Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının da ideal eğitim sistemine ilişkin görüşlerinin alınması, eğitim sistemlerini planlayanlara ve uygulayıcılara bir öneri sunmak açısından önemli bir veri kaynağı olarak görülebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilebilir: Eğitim sisteminde ya da sistem içerisinde yapılacak olan düzenlemelerde öğretmen adaylarının da görüşleri alınmalıdır. Eğitim modeli belirlenirken okul öncesi eğitimin de bu model içerisinde zorunlu olarak yer alması gerekmektedir. Uluslararası eğitim-öğretim durumlarının karşılaştırılmasında sıklıkla kullanılan ve kabul gören PISA sınavlarındaki başarısızlıkların sebepleri uzmanlar tarafından incelenmeli ve gerekli düzenlemeler buna uygun olarak yapılmalıdır.

Kaynaklar

Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği, *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, s.27-44.

- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), s.1673-1686.
- Çiçek Sağlam, A. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), s.17-38.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), s.745-774.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (47), s.480-495.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme, *International Journal of Social Science*, 25 (1), s.177-187.
- MEB. (2012). MEB Mevzuat, 222 Sayılı Eğitim ve İlköğretim Kanunu 26.01.2019 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/mevzuat> internet sitesinden elde edilmiştir.
- MEB (2015). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*, Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler. (Geliştirilmiş 6. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarbaşı, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), s.18–34.
- Tamkavas, E. (2003). *5-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taner, M. (2003). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşil, R. ve Şahan, E. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 16 (3), s.123-143.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), s.942-973.

Zorunlu Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüş ve Düşünceleri

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Pamukkale Üniversitesi, iyurdakal@pau.edu.tr

Özet

Zorunlu eğitim bir ülke vatandaşlarının dahil olmak zorunda oldukları eğitim sürecini ifade etmektedir. Zorunlu eğitim her ülkede zorunlu olmakla birlikte ülkeden ülkeye süre ve yapısal olarak farklılıklar arz etmektedir. Zorunlu eğitim süresi ülkemizde karar kılıcı rolünde olan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Bu süreçte öğretmenler, aileler, öğrenciler ve STK gibi paydaşlardan görüşler alınmaktadır. Bu araştırmada da öğretmen adaylarının zorunlu eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırmasına uygun olarak yapılmıştır. Araştırmada örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Örneklem bir kamu üniversitesinde öğrenim gören 87 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Taslak form uzman görüşleri sonrası uygulanmıştır. Uygulama öncesi formun doldurulduğu ve içeriği hakkında öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerden bir uzman yardımı ile kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlar bir araya getirilerek temalar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada zorunlu eğitim kaç yıl olmalıdır? Zorunlu eğitimin içeriği hangi derslerden oluşmalıdır? Ülkemizde zorunlu eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir? gibi sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında genel olarak öğretmen adayları zorunlu eğitimin 12 yıldan oluşması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Öğretmen adayları zorunlu eğitim içeriği her bireyin toplum içerisinde rahatça yaşamasını sağlayacak ve günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgilerden oluşması gerektiği ve içeriğin Türkçe, Matematik, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Müzik, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi gibi derslerden oluşması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Adaylar ülkemizde uygulanan zorunlu eğitim süreçleri için daha çok olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Zorunlu eğitim, eğitim süreci, nitel araştırma, öğretmen adayları.

Giriş

Eğitimin temel amacı, bireye kişilik kazandırmak, toplumun refahını ve bireyin yaşam düzeyini yükseltmektir. Bu nedenle eğitim, ülkenin siyasal, toplumsal, ekonomik ve bilimsel kurumlarının üretim kapasitesini arttıran bir süreç olarak görülebilir (Baş,2004). Bu bağlamda ülkelerin eğitim politikaları hazırlanırken o ülkenin siyasal, toplumsal, ekonomik ve bilimsel gereksinimleri göz önüne alınmalıdır. Dünyadaki birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, ülkemiz de son yıllarda hem kendi ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini hem de dünyanın evrensel değerlerini dikkate alarak, eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapmış ve yeni düzenlemeleri uygulamaya geçirmiştir (Demirel, 2002; Güven, 2008). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı'nda değişen dünya şartlarına uygun olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere 4+4+4 adı verilen yeni bir eğitim modeline geçmiştir.

Örgütler değişim sürecini iki şekilde yaşayabilirler. Birincisinde örgütler, değişime hazırlık yapmadan, kendilerini değişim dalgasının içinde bulabilirler, ikincisinde değişime karşı hazırlıklı olabilirler. Bu açıdan değişim süreci müdahale yöntemi bakımından planlı ve plansız olarak tanımlanabilir" (Demirtaş, 2012, s. 21). Ülkemizde eğitim sistemi üzerinde yapılan bu değişimin ne kadar planlı ya da plansız olduğu; eğitim sisteminin bu değişikliklere ne kadar hazırlıklı olup olmadığı kamuoyunda uzun süre tartışılmıştır.

Türk eğitim tarihinin amacı, en eski tarihlerden günümüze kadar Türk milletinin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmak, Türk toplumlarının mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimlerinin ilişkisini araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için geçmişten bir takım dersler çıkarılıp çıkarılmayacağını tartışmaktır. Kuşkusuz, geçmiş tecrübelerden ders çıkarılıp onlardan günümüzde yararlanılması kolay değildir. Bu, uzun ve ciddi araştırmaları gerektirir (Akyüz, 2010). Ülkemiz eğitim tarihine baktığımızda Osmanlı Devleti'nden başlayan ve günümüze kadar devam eden süreçte eğitime verilen önem gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Zorunlu eğitimin gelişimine baktığımızda ise cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar olan süreçte çeşitli sistemlerin denendiğini ve hala zorunlu eğitimin belirli bir temele oturtulmadığı görülmektedir. 5 Ocak 1961'de çıkarılan 222 sayılı "İlköğretim ve eğitim kanunuyla ilköğretim okulları zorunlu ve zorunlu olmayanlar diye ikiye ayrılmıştır. İlkokul kademesi zorunlu olup, okul öncesi ve ortaokul ise zorunlu tutulmamıştır. Zorunlu öğrenim süresi 7-14 yaşları olup 8 yıla çıkarılmıştır. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı "Millî Eğitim Temel Kanunu" ile zorunlu eğitim sistemi tekrar değişmiş ve ilköğretim 6-16 yaş arası kapsayıp zorunlu hale getirilmiştir ve ilköğretim 8 yıllık zorunlu eğitim haline gelmiştir. Uzun süren kesintili/kesintisiz zorunlu ilköğretim tartışmalarından sonra meclisin kabul ettiği 4306 Sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24. 3. 1998 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve

Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı payı Alınması Hakkında Kanun“ gereği 1997–1998 yılından itibaren ülke öğretim genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir (Erdem,2005). Zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkaran ve kamuoyunda 4+4+4 diye adlandırılan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazete yayımlanarak yürürlüğe girdi (Memişoğlu, 2013).15 yıllık eğitim-öğretim süresi sonrasında 2012-2013 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı zorunlu eğitim sistemini tekrar değiştirerek 4+4+4 adlı yeni bir eğitim modeli ortaya atmıştır. Bu modele göre zorunlu eğitim 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıllık ortaöğretim olmak üzere 12 yıldan oluşmaktadır. Ayrıca 8 yıldan oluşan ilköğretim 4 yıllık ilkokul ve 4 yıllık ortaokul olmak üzere 2 kısma ayrılmıştır. Yeni model ile öğrencilerin okula başlama yaşlarında da değişikliğe gidilmiş olup 1. sınıfa başlama yaşı 60-66 aya indirilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından yürütülen 5. sınıflar ilkokuldan ayrılıp ortaokula bağlanmıştır. Konuyla ilgili göz ardı edilmemesi gereken diğer bir konu ise 4+4+4 değişikliği sonrası uygulayıcı konumdaki öğretmenlerin sürece adaptasyonudur. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005)’e göre bilim, teknoloji, kültür ve sosyal hayattaki değişimler eğitim teorisini ve uygulamasını değiştirmekte, öğretmenlerin de bu değişimlere etkin bir biçimde uyum sağlamaları gerekmektedir” (akt. Keklik, 2013). Ülkeler için en önemli öğretim basamağı olarak görülen zorunlu eğitimin başarılı olması için öğretmenlerin de zorunlu eğitime ilişkin bakış açılarını belirlemek ve yaşanan sorunlara ivedi bir şekilde çözüm önerileri üretmek gerekmektedir. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının da zorunlu eğitime yönelik görüşleri önem arz etmektedir.

Alan yazına bakıldığında 4+4+4 zorunlu eğitim sistemi ile ilgili çalışmalar şunlardır:

Yılmaz ve Altinkurt (2011) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada Türk Eğitim Sistemi’ne ilişkin görüşleri incelemiştir. Araştırmada Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunları sırasıyla şöyledir: Merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset (ideolojik ayrım ve kayırmalar), öğretmen atama sistemi, özel dersaneler, finansman ve mesleki teknik eğitim sorunları olarak belirlenmiştir.

Güven (2012) çalışmasında Türkiye’de yaklaşık 12 Milyon öğrencinin etkileneceği bir düzenlemenin her yönüyle tartışılmadan yasa haline getirilmesi ve hükümetin eğitimciler yerine karar vermesi ülkemiz için sorun yaratacağını ve 6’ya çekilecek olan okula başlama yaşının öğrencilerin henüz fiziksel, duygusal ve psiko-motor açıdan hazır olmadan erken yaşta ilköğretim evresine gireceklerinden ve okuldan bıkmaya davranışı kazanacaklarına vurgu yapmıştır.

Karadeniz (2012) Çalışmasında öğretmenlerin 4+4+4 eğitim modeline ilişkin görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin yeni modele karşı tereddütleri olduğunu, yeterli çalışmalar ve ön hazırlık yapılmadan sistemin değişmesini uygun bulmadıklarını bulgulamıştır.

Ekiz, Altun ve Siyambaşı (2013)’nın sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yeni eğitim modeline yönelik memnuniyetlerinin düşük olduğunu, okula başlama yaşının düşürülmesinin öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini ve öğretmenlerin yeni sisteme ilişkin tereddütlerinin olduğunu bulgulamışlardır.

Epçaçan (2014) çalışmasında ilkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 4+4+4 eğitim sistemini uygularken sorun yaşadıklarını, sisteme yönelik olumsuz bir tutum sergiledikleri bulgulanmıştır.

Kutlu Abu, Bacanak ve Gökdere (2016) araştırmasında Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri İncelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunun değişen eğitim paradigmalarının Türk eğitim sistemi sorunlarına çözüm getiremediğini, en çok ilkokulda ve yükseköğretim kademelerinde sorunların bulunduğunu düşündükleri ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarına göre Türk eğitim sistemi sorunları; çocukların alt kademelerden itibaren ilgi ve yeteneklerinin keşfedilip devam ettirilmemesi, öğretmen, akran gruplar, aileler ya da yöneticilerden oluşan mentorların bulunmaması, zenginleştirilmiş etkinliklerin bulunmaması, emekli olmayan öğretmenlerin fazlalığı, okulöncesi eğitim almayan öğrencinin çeşitli alt yapı sorunları, öğretmen niteliksizliği, öğretmen ataması sorunları bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının zorunlu eğitime ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada şu alt problemler hazırlanmıştır:

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre zorunlu eğitim kaç yıl olmalıdır?

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre zorunlu eğitimin içeriği nelerden oluşmalıdır?

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türkiye’de zorunlu eğitimin olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının zorunlu eğitime ilişkin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması kullanılmıştır. Durum araştırması araştırmacının zaman içerisinde sınırlanmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Creswell, 2007). Araştırmada örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kolay olanı seçmek; bilgi ve güvenilirlik pahasına zaman, para ve çabadan tasarruf sağlamak amacı ile kullanılmaktadır (Baltacı, 2018, s. 246). Örnekleme bir kamu üniversitesinde öğrenim gören 87 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklemin 64’ü kadın, 23’i ise erkektir. Öğretmen adayları lisans bir, iki, üç ve dördüncü sınıflarda eğitim görmektedir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Taslak form uzman görüşleri (dil kapsamında Türkçe öğretmeni) sonrası uygulanmıştır. Uygulama öncesi formun doldurulduğu ve içeriği hakkında öğretmen adaylarına bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır (Selçuk ve Palancı, 2014, s. 433). Verilerden bir uzman yardımı ile kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlar bir araya getirilerek temalar ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan tema ve kodlar tablolar ile gösterilmiştir. Tablolar alıntılar ile desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “Öğretmen adaylarının görüşlerine göre zorunlu eğitim kaç yıl olmalıdır?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular şu şekildedir: Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde üç tema oluşturulmuştur. Bu temalar “mevcut süreler idealdir”, “mevcut süreler kısadır” ve “mevcut süreler uzundur” şeklindedir. Araştırma kapsamında elde edilen öğrenci görüşleri, temalar ve kodlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının zorunlu eğitim süresine ilişkin görüşleri

Tema	Kod	f
Mevcut süreler idealdir	4+4+4 şeklinde bir zorunlu eğitim	15
	12 yıl kesintisiz bir zorunlu eğitim	11
Toplam		26
Mevcut süreler kısadır	13 yıl olmalıdır	4
	12 zorunlu sonrası 2 yıl daha üniversiteye hazırlık olarak eklenmelidir.	2
Toplam		6
Mevcut süreler uzundur	5 yıllık ilkokul yeterlidir	25
	8 yıl zorunlu eğitim yeterlidir.	19
	5+5 şeklinde 10 yıl yeterlidir.	11
Toplam		55
Genel toplam		84

Tablo 1’e bakıldığında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu mevcut zorunlu eğitim süresinin uzun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. 84 katılımcının 55’i mevcut zorunlu eğitim süresinin kısaltması gerektiğini belirtirken, 6 aday mevcut sürenin uzaması gerektiğini, 26 aday ise mevcut sürelerin uygun olduğunu öne sürmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir: “İlk 6 yıl ilkokul sonrası ve ardından 3 yıl lise biraz daha ideal 12 yıl biraz fazla ve bu eğitim sürecinde ilk öğrenilenler sonradan unutuluyor ve gereksiz bilgiler ezberletiliyor”, “Eğitim seviyesinin yükselmesi için 12 yıl ideal bir zaman dilimi”, “Zorunlu eğitim için 8 yılın ideal olduğu görüşündeyim. İlkokul düzeyinde temel eğitim ve temel beceriler kazandırılırken, ortaokul düzeyinde bilgilerin biraz daha detaylandırılmasının yanı sıra, ergenlik çağına olan çocuğun kendisi gibi ve kendini anlayan bireylerin arasında olması ona sosyal ve bir çok yönden destek sağlayacaktır. Lise ve üzeri eğitim,

bireylerin istek ve yeteneklerine bağlı olarak tercih edebilecekleri ancak zorunlu olmayan eğitim düzeyleri olmalıdır”.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının görüşlerine göre zorunlu eğitimin içeriği nelerden oluşmalıdır?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular şu şekildedir: öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde iki tema oluşturulmuştur. Bu temalar “mevcut içerik yeterlidir” ve “mevcut içerik değişmelidir” şeklindedir. Araştırma kapsamında elde edilen öğrenci görüşleri, temalar ve kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının zorunlu eğitimin içeriğine ilişkin görüşleri

Tema	Kod	f
Mevcut içerik yeterlidir.	Mevcut içerik ve dersler yeterlidir	33
Toplam		38
Mevcut içerik değişmelidir.	Sanat dersleri artırılmalıdır.	20
	Hukuk dersi eklenmelidir.	19
	Hareket eğitimi dersi eklenmelidir.	2
	Diğer	10
Toplam		46
Genel toplam		84

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu mevcut içeriğin yetersiz olduğunu ve başka derslerin zorunlu eğitim dahiline alınması gerektiğine yönelik görüş bildirirken 33 öğretmen adayı ise mevcut içeriklerin yeterli olduğunu öne sürmektedir. Öğretmen adayları özellikle hukuk dersinin zorunlu eğitimin tüm kademelerine eklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Hukuk bilgileri her ne kadar ilkökul düzeyinde sosyal bilgiler ve insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi kapsamında, ortaokul düzeyinde, hukuk ve adalet dersi kapsamında, ortaöğretim kurumlarında ise demokrasi ve insan hakları dersi kapsamında verilmesine rağmen öğretmen adayları hukuk bilgilerinin ayrı bir ders olarak tüm düzeylerde verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Adaylar sanat derslerinin yeterli düzeyde verilmediğini ve sanatın her branşının zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiği yönünde görüş bildirmektedir. Katılımcıların görüşlerinden örnekler şunlardır: “*Hukuk, matematik, türkçe, fen, sosyal*”, “*Türkçe, matematik, fen bilgisi, tarih, beden eğitimi, resim*”, “*Tüm dersler olmalıdır*”, “*Matematik, Türkçe, hayat bilgisi, hareket eğitimi*”, “*Türkçe, matematik başlıca zorunlu olması gereken dersler*”, “*Matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve sanat dersleri*”, “*Zorunlu eğitim içeriği her bireyin toplum içerisinde rahatça yaşamasını sağlayacak ve günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgilerden oluşmalıdır. Türkçe, matematik, sosyal bilimler, fen bilimleri, müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi derslerinden oluşabilir*”.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türkiye’de zorunlu eğitimin olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?” şeklinde olup bu alt probleme ilişkin bulgular şu şekildedir: öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde iki tema oluşturulmuştur. Bu temalar “olumlu yönleri” ve “olumsuz yönleri” şeklindedir. Araştırma kapsamında elde edilen öğrenci görüşleri, temalar ve kodlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının Türkiye’de zorunlu eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri.

Tema	Kod	f
Olumlu yönleri	Okur-yazar oranının fazla olması	9
	Okul öncesine yönelik yapılan yatırımlar ve artan ilgi	2
	Öğretmenlerin başarılı olması	2
Toplam		13

Olumsuz yönleri.	Ezberci bir sistem olması	21
	Sınava dayalı olması	18
	Uzun olması, sosyal hayatı kısıtlıyor	9
	Zorunlu eğitim süresi	8
	Eğitim programları yetersiz	5
	Zorunlu eğitimin her anında sınava maruz kalmak.	4
	Öğretmenlerin programa bağımlı bırakılması	3
	Mesleki yönlendirmelerin geç olması	3
Toplam		71
Genel toplam		84

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu zorunlu eğitim sürecinde var olan olumsuz noktalara işaret etmiştir. Ezberci bir sistem olması, sınava dayalı olması, süresinin uzun olması, sosyal hayatı kısıtlaması, eğitim programlarının yetersiz olması, zorunlu eğitimin her anında sınava maruz kalınması, öğretmenlerin programa bağımlı bırakılması ve mesleki yönlendirmelerin geç olması gibi nedenler zorunlu eğitim süresinde öğretmen adaylarının gördükleri sorunların başında gelmektedir. Adayların bu konu hakkındaki görüşlerinden örnekler şunlardır: *“Olumsuz tarafları ezbere yönelik ve arz talep dengesizliği olumlu taraftı olduğunu düşünmüyorum bilgi edinmemiz dışında eğitim sistemimiz oturmuş ve kendi öğrencisine, ülkesine kültür yapısına göre değil de başka ülkelerin sistemine bakılıp yapılmıştır”, “Zorunlu eğitim şekli ve öğretmenlerin başarısı zorunlu eğitim sürecindeki olumlu noktalar iken eğitimin sınava yönelik olması ve öğretmenin programa bağlı kalmasını olumsuz buluyorum”, “1-Ezber yöntemiyle ve dinleyerek öğrenme bir yere kadardır ve unutulur. 2-Uzun süreçler boyu zorunlu eğitimden dolayı insanlar kısıtlanıp hayatını rahatça yaşayamıyor. Olumlu yönleri ise 1- kitap bilgilerinin çoğunu öğreniyoruz. (Örneğin: su 100°C de kaynar) 2-okulda olan öğrenci kötü alışkanlıklara vakit bulamıyor.”, “Maalesef olumlu bir madde yazamayacağım. Olumsuzlardan ikisini seçecek olursam; öğrencilerin hayatını tek sınava bağlamak son derece yanlış. Nitelikli eğitim planlaması yapılmadığı için milyonlarca işsiz genç var.”, “Sistemin felsefesi ve pratiğinin uymaması. Sistem değiştiğinde halihazırda görevdeki öğretmenlerin tam olarak bilgilendirilememesi gördüğüm olumsuz sonuçlar.”, “Mevcut sistemin olumlu veya olumsuz etkilerini görmeden sürekli değişiklik yapılması ve kişi ilgi yeteneklerinin keşfedilmeden revaçta olan alana yönlendirilmesi olumsuz özelliklerdir. Okur-yazarlık oranının %99 seviyesinde oluşu ve okul öncesi eğitime verirken önemin artması sistemin olumlu özelliklerindedir.”, “Mesleki yönlendirme çok geç yapılıyor. Hala ezberci sistem kullanılıyor. İlkokulda sınav yapılıyor. Bunlar olumsuz özellikleridir.”*

Sonuç Ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının genel olarak ülkemizde uygulanan zorunlu eğitim süreçlerine ilişkin olumsuz görüşler belirttiği görülmektedir. 84 katılımcının 55’i mevcut zorunlu eğitim süresinin kısaldığı yönünde görüş bildirmektedir. 25 öğretmen adayı zorunlu eğitimin 5 yıl olması gerektiğini, 19 öğretmen adayı 8 yıl, 11 öğretmen adayı ise 10 yıllık zorunlu eğitimin yeterli olduğuna yönelik görüş belirtmektedir. Bu kapsamda zorunlu eğitim süresinin tekrar gözden geçirilmesi yerinde bir karar olacaktır. Zorunlu eğitim genel olarak ülkede yaşayan vatandaşların gerek toplumsal gerek kamusal gerekse kişisel yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrendikleri ve ideal vatandaş profiline uygun olarak yetiştirildikleri bir eğitim sürecidir. Hemen hemen her ülkede zorunlu eğitim olmakla birlikte süresi ve kademeleri farklılaşmaktadır. Ülkemizde zorunlu eğitim 12 yıl olup ilk 4 yılı ilkökul, ikinci 4 yılı ortaokul son 4 yıl ise ortaöğretim olarak adlandırılmaktadır. Zorunlu eğitim süresinin uzaması özellikle mesleki ve teknik eğitime geç kalınması bakımından eleştiriler almaktadır. Öğretmen adayları zorunlu eğitimin ders içeriklerini uygun bulmakla birlikte hukuk, sanat ve hareket eğitimi gibi derslerin de eklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Her ne kadar bu konularda dersler hali hazırda zorunlu eğitim kapsamında yer almasına rağmen bu derslerin eklenmesi gerektiğine yönelik görüşlere bakıldığında adayların bu konularda toplumda eksikliklerin olduğu yönünde algıları oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ülkemizde zorunlu eğitimde gözlenebilen olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde adayların daha çok olumsuz durumlara dikkat çektikleri görülmüştür. 21 aday ezberci eğitim sisteminin zorunlu eğitim kademesindeki en büyük sorun olduğunu belirtmiştir. Her ne kadar yapılandırmacı anlayışa uygun bir eğitim sistemi varsa da gerek sınav merkezli olması gerekse öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı içselleştirememeleri ezberci anlayışın devam etmesine gerekçe olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra tüm zorunlu eğitim sistemi içerisinde gerek bireysel gerekse ulusal sınavların var olması ve sürecin bu sınavlara hazırlanma olarak görülmesi sınava dayalı anlayışa yol açmaktadır. Öğretmen adayları zorunlu eğitimin sınava hazırlıktan ziyade bireyin ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgileri kazanma süreci olarak görülmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Eğitim üst, ekonominin de bir alt yapı kurumu olması nedeniyle tarih boyunca eğitim ekonomik temeller üzerinde yapılanmıştır.

İlk çağlarda insanların temel ekonomik kaynakları/ ihtiyaçları toplayıcılık üzerine kuruluydu. Bu devirlerde eğitim genel olarak nelerin yenilebileceği, hangi ürünün nerelerden toplanacağı gibi ekonomik yapı ile yakından ilişkili olgular üzerine temellendirilmiştir. İnsanların toplayıcılıktan tarım toplumuna geçmesi ile hangi ürünün hangi mevsimde üretildiği, hangi ürünün hangi ortamda yetiştiği gibi konular eğitimin temellerini oluşturmuştur. Sanayi devrimi ile insanlar sanayi toplumunun dolayısı ile mekanik bir yapının organları olmuş; uzmanlaşmış ve özelleşmiş mesleki eğitimler ön plana çıkmıştır. Sanayi devrimi ile artık bireylere ortak bir eğitim vermenin yerine her bireye uzmanlaşacağı alanda eğitim vermenin daha doğru olduğu görüşü hız kazanmıştır. Sanayi devrimi ile eğitimde rekabet anlayışı da hız kazanmıştır (Yurdakal, 2018). Söz konusu görüşe bakıldığında ülkemizde iş gücünde duyulan ihtiyaç ile mevcut birey sayısının uyuşmaması sınav sistemini zorunlu kılmaktadır. Bu durumda sınav sisteminin kaldırılmasını düşünmek yerine arz talep dengesinin oluşturma üzerine çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının üzerinden örnek vermek gerekirse Türkçe öğretmenliği okuyan öğrenci sayısı ile atanan öğrenci sayısı eşit değildir. Bu durumda ihtiyaç duyulan Türkçe öğretmeni kadar (veya bir miktar fazlası olabilir) öğrencinin Eğitim Fakültesine alınması KPSS sınavının eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki etkisini bir nebze de olsa rahatlatacaktır.

Öğretmen adaylarının zorunlu eğitimde gözlemledikleri diğer sorunlar ise zorunlu eğitim süresinin uzun olması, zorunlu eğitimin sosyal hayatı kısıtlaması, eğitim programlarının yetersiz olması, zorunlu eğitimin her anında sınava maruz kalınması, öğretmenlerin programa bağımlı bırakılması ve mesleki yönlendirmelerin geç olması olarak gösterilebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi* (17.Baskı) Ankara: Pegem Akademik Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), s.231-274.
- Baş, K., (2004). Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin arttırılmasının sağlayacağı kazançlar, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 59 (3), s.21-42.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Ekiz, D., Altun, T. ve Siyambaş, B. P. (2013). 4+4+4 zorunlu eğitim sistemindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *XII. ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu bildiri kitabı içinde*. (ss.335-346). Aydın. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Epeçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi*. 18 (58), s.505-522.
- Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Pamukkale Üniversitesi Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5(2).
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, s.224-236
- Karadeniz, C. B. (2012). Öğretmenlerin 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 10, (40), s.34-53.
- Keklik, S. (2013). Yeni eğitim sistemi (4+4+4) değişikliği kapsamında Türkçe öğretmenliği lisans programının incelenmesi ve öneriler, *Turkish Studies*, 8(1), s.1911-1930
- Kutlu Abu, N., Bacanak, A. ve Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), s.287-307.
- Selçuk, Z. ve Palancı, M. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi, *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 430-453.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), s.942-973.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıfta okuma ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Temel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Hizmet – İçi Eğitime İlişkin Algıları (İzmir İli Buca İlçesi Örneği)

Öğretmen, Okul Müdürü Pınar ERÇİFTCİ ÇÜÇEN

İzmir Buca Avukat İlhan Ege Anaokulu, pinarerciftci@gmail.com

Özet

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. İstenilen yönde davranış değişmelerinin meydana gelmesini sağlamak için eğitimin, planlı ve amaçlı olması gerekir. Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleşmesinde öğretmenlerin niteliği ve yeterliliği önemli role sahiptir. Öğretmenlerin mesleklerini çağdaş gelişmelere uygun bir şekilde yapabilmeleri, yeni gelişmelere uyum sağlamalarına bağlıdır. Bu ise hizmet içi eğitimin işlevlerinden birisidir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının sürekli olarak gözden geçirilip çağdaş gelişmeler doğrultusunda yenilenmesi ve böylece işlevselliğinin korunması gereklidir.

Bu araştırmada temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, hizmet – içi eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılan nitel bir araştırmadır. Çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İzmir İli, Buca İlçesi'nde bulunan 33 ilkokul ve 4 anaokulunda görev yapan sınıf ve okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi 15 ilkokuldan ve 4 anaokulundan, anketleri gönüllü olarak cevaplayan 182 sınıf ve okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış anket formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizi betimsel analiz yöntemi ile yüzde ve frekans kullanılarak yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre hizmet içi eğitim, özellikle öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları için gereklidir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım zaman zaman gönülsüz olmakla birlikte, çoğunlukla gönüllü olarak gerçekleşmektedir. Katılımın gönüllü olmasının en önemli nedeni olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın MEBBİS / Hizmet - İçi modülünden öğretmenlerin katılmak istedikleri faaliyetlere kişisel başvuru yapabilmeleri gösterilmiştir. Hizmet içi eğitim özellikle öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine, yeni eğitim programlarını uygulamalarına katkı sağlamaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri yapıldıkları yer ve zaman bakımından öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur. Faaliyetler için en uygun yer öğretmenlerin kolay ulaşabileceği görev yapılan bölge olarak gösterilirken en uygun zaman ise tatil dönemleri olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan öneriler ışığında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı olabilmesi için öncelikle; faaliyetlerde görev alacak kişilerin kullandığı eğitim yöntemleri ve teknikleri yeterli, faaliyetlerin yapılacağı yer ve zaman iyi ayarlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Öğretim, Öğretmen, Hizmet-içi Eğitim, Temel Eğitim

Abstract

Education can be defined as a process of changing behaviour of individuals. In order to change behaviours to directions wanted, the education must be planned and have a purpose. That teachers are qualified and sufficient has an important role in purpose of the education institutions. To do their profession in harmony of modern improvements the teachers must adapt to new improvements. That is one of the functions of in-service training.

Therefore, the in-service training for teachers must be updated regularly in order to follow new improvements and keep the functionality updated. The purpose of this research is to view opinions of the teachers from educational institutions about in-service training. It is a qualitative research done by using research survey model. It contains preschool teachers from 33 elementary schools and 4 kindergarten Buca commune of Izmir province in the school year of 2018-2019. The samples are of 182 class teachers and preschool teachers from 15 elementary schools and 4 kindergarten that voluntarily answered the questionnaires. The data of this research is obtained by questionnaire form prepared by the researcher. The data is analysed by descriptive analysis using percentage and frequency. The indication of this research shows us that in-service training is necessary for teachers to follow the new improvements. The attendance to in-service training is reluctant from time to time but mostly it is willingly. The main reason for attending in-service training willingly is shown to be that teachers can personally apply to activities they want to join through MEBBİS (Ministry of Education Information Technology System), Ministry of Education in-service training module. In-service training is contributing to teachers personal and professional improvement, as well as adapting and practising the new education programmes. The teachers find in-service training inadequate concerning time and place of training. It shows that the most convenient place for training would be of easy reach as commune they teach at, and best time would be during school holiday. In the light of

suggestions from teachers joining this research, for in-service training to be most sufficient; The people giving the the training must use adequate method and technique, and time and place must be arranged well.

Keywords: Education, Teaching, Teacher, İn-Service Training, Elemantary Educatiom

Giriş

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, problem cümlesi, alt problemleri, önemi, sayılıları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile istenilen değişiklikleri meydana getirme veya yeni davranışlar kazandırma sürecidir (Ertürk, 1972: 12). İnsanın çevresinde oluşan değişiklikler bilinen ve var olanlar dışında yeni etkiler yapar. Bireyin bu farklı yeni etkilere yeni tepkiler göstermesi zorunludur. Böyle bir ortamda, eğitim insanın çevresinde sürekli oluşan değişimleri karşılamak üzere yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür. Eğitim sisteminin bireyi hem çevredeki değişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede istenilen değişimleri oluşturabilecek yeterliğe ulaştırması gerekecektir (Başaran, 1975: 13).

Mevcut bilgi birikiminin katlanarak arttığı günümüzde, bireylerin, bilgi ve teknolojiye bağlı olarak toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ancak, yaşam boyu eğitim görmeleri ile mümkündür (Yalın, 2001).

Yüzyılımızdaki hızlı gelişmeler, bir yandan var olan bilgilerin bir kısmını geçersiz hale getirirken, diğer yandan bilinmeyen pek çok şeyi açığa kavuşturmaktadır. Dünyamızdaki; otomasyon, iletişim araçları, bilgisayarlar, uluslararası ilişkiler, yeni buluşlar, fen ve teknik alanlardaki ilerlemeler gibi faktörler, kişileri bu dinamizme ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etkin ve temel aracı şüphesiz “eğitim”dir (Özyürek, 1981: 11).

Genellikle eğitimin insan ömrünün ilk yıllarında yoğunlaşmış olması bir rastlantı sonucu sayılamaz. Çocukların okullara gönderilmesini daha uygun ve uysal bir yöntem haline getiren sosyal ve ekonomik nedenler vardır. Aslında, eğitim bireyin gençlik dönemi süresince bir defada sağlanan bir süreç olmaktan çıkarılıp, yaşam boyunca diğer etkinlikler ve özellikle istihdamla rotasyon halinde uygulanan bir sisteme dönüştürülmesi gerekir (Taymaz, 1992: 3).

Taymaz, bireyin eğitilmesi için gerekli koşulları şöyle sıralamaktadır:

1- Eğitilecek bireyin istekli olması, ilgi duyması, benimsemesi ve algılanması. 2- Eğitilecek bireyin zihinsel ve bedensel güçlerinin, yeteneklerinin elverişli olması.

Eğitim için yer, zaman ve araç bakımlarından uygun ortam sağlanması.

Bireyin davranışını değiştirebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutum kazandırılması.

Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Bu eğitim türünde genel, mesleki ve teknik eğitim programları uygulanır.

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan bireylerle ilgi ve gereksinme duydukları alanda yapılan eğitimidir. Bu eğitim değişik yaş gruplarındaki ve seviyelerdeki bireylere amaçlarına uygun hazırlanmış programlarla, programların gerektirdiği ortamda ve sürede verilen eğitimidir. Halk eğitimi, yetişkinler eğitimi, hizmet öncesi meslek eğitimi ve hizmet içi eğitimi de bu sistemin birer öğeleridir (Taymaz, 1992: 2-3).

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel öğesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleştirilmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadır. Öğretmenler toplumların gerçek mimarları ve insan kişiliğini şekillendiren sanatkarlardır. Bu sebeplerden dolayıdır ki; öğretmenlik eskiden beri kutsal bir meslek olarak görülmüş, toplumda hep saygın bir yeri olmuştur (Eskicumalı, 2002: 9). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43'üncü maddesinde öğretmenlik; “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.” şeklinde ifade edilmektedir (M.E.B., 1973).

Okullarımızda sadece yeterli sayıda öğretmene değil; aynı zamanda bilgili, yetenekli, mesleğine bağlı öğretmenlere ihtiyaç vardır (Oğuzkan, 1982: 3).

Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Büyükkaragöz vd., 1998: 16). Eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmelidir.

Özellikle öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, 2004).

Öğretmenlik bir sevgi mesleğidir. Çocukları ve öğrencileri sevmeyenler iyi öğretmen olamazlar. Öğrencileri seven öğretmen onlarla sıcak ve olumlu ilişkiler kurar (Eskicumalı, 2002: 11).

Öğretmen iletişim alanında belli bir yeterlilik düzeyine erişmelidir. Sınıf içi etkinliklerin yönetimi geniş anlamda öğretmen ile öğrenciler arasında geçen bir iletişim işidir. Bir öğretmenin bilgisi, hayat tecrübesi ve içtenliği, ancak iletişim alanındaki ustalığı derecesinde onu bir başarıya ulaştırır (Oğuzkan, 1982: 45).

Öğrenciler, öğretmenlerinin gönderdikleri sözsüz iletilere çok duyarlıdırlar. Adale gerilmelerini, dudak kenarlarındaki gergin çizgileri, tümüyle beden dilini okumasını hemen öğrenirler. Bu sözsüz iletiler sözlü iletilerle çelişiyorsa, öğrencilerin aklı karışır ya da sözsüz iletilere inanır ve bununla ters düşen sözlü iletileri yapmacık kabul ederler (Gordon, 2003: 32).

Öğretmenin kişisel nitelikleri çocuğun okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen, çocuğun bir dersten ya da okuldan tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir (Erden, 2005: 39).

Çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenen kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı hiçbir zaman arkasını dönemez, kayıtsız kalamaz. Örneğin, okul ortamını da çok yakından etkileyen bilgisayara karşı öğretmen kendisini mutlaka yenilmeli, kurslara gitmeli ve bir öğretici olarak öğrencilerinden bilgi bakımından daima önde olmalıdır. Bunun için de öğretmen okumalı, kurslara gitmeli, bilmediği konuları sormalı ve araştırmacı olmalıdır (Çelikten vd., 2005: 215).

Araştırmacılık, bir öğretmenin en fazla yaptığı ya da yapması gerektiği rollerden biridir. Çünkü sınıfta öğretici, rol modeli ve bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, sınıfta anlatacağı konuları, kendisine sorulan soruları ya da öğrencilere yararlı olacağını düşündüğü konuları araştırmak için kendisini hazır hissetmeli ve istekli olmalıdır (Çelikten vd., 2005: 215).

Öğretmenlere yalnız kendi dallarındaki bilgiyi aktaran kimse gözü ile bakmak doğru değildir. Bunlar aynı zamanda filozof, sosyolog, eğitimci, psikolog ve iyi birer teknokrat olmak durumundadır. Öğretmenlere yönelik bu çok yönlü beklentiler; onların seçim, yerleştirme ve doğru bir şekilde istihdamlarının önemini daha da artırmaktadır. Eğitim programlarındaki sürekli gelişmeler, bunların uygulanmasında beklenen esneklik, öğretmenlerin program geliştirme konusunda temel bilgilerle donatılmasını gerektirmektedir. Konu alanlarındaki yeni bilgiler ve alanlar arası bilgi etkileşimi, onların sahip olması gereken bilgilerin niceliğini ve niteliğini daha bilimsel açıdan ele almayı zorunlu kılmaktadır. Değişen eğitim-öğretim araç-gereç, bunlara her gün katılan yenileri, öğretmenlerin bunları kullanmaya yatkın olmalarını gerektirmektedir (Sünbül, 2001: 225).

Öğretmen bilgisayar, internet, tepegöz, projeksiyon makinesi, datashow ve sınıfta kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Kuşkusuz bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, cd vb. kaynakları takip edebilmelidir. Hiç kuşkusuz bunun için de öğretmenlerin maaşları, ders ücretleri ve diğer sosyal imkanları günümüz şartlarına uygun seviyeye getirilmelidir (Çelikten vd., 2005: 215). Öğretmenin temel görevi öğrenmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilecek mesleki niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin mesleki niteliği genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerine bağlıdır. Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir (Erden, 2005: 43).

Öğretmenin görevi eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almaktır. Öğretmen mesleki açıdan planlanan konuları belli bir gruba öğretmek ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek üyesidir. Bu iki önemli görevi, hem çevreyi düzenleme, hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma onun hem bilim adamı hem de sanatkar gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak onlardan da etkilenecek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir (Sünbül, 2001: 233).

Görevinde başarılı olabilmesi ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi için öğretmenin yetişme sırasında seçtiği meslekle ilgili birtakım nitelikleri kazanması şarttır (Oğuzkan, 1982: 5).

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adayının belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni, Türkçe öğretmeni gibi. Dolayısıyla programda yer alan derslerin bir kısmı da bunu sağlamaya dönüktür. Öğretmenin mesleki başarısı için öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Her ne kadar "Öğretmen olunmaz, doğulur." biçiminde bir söz var ise de öğretebilme için önce bilmek gerekir (Şişman, 1999: 10)

Öğretmenlerin kendi alanlarına hakim olmaları, alanın perspektifini kazanmış olmaları, alandaki temel konular ve bunlar arasındaki ilişki ve bağlantıları iyi kavramış olmaları mesleki başarı için kaçınılmazdır. Öğrencilere bir konuyu öğretebilmek için ilk şart o konuyu iyi bilmektir (Eskicumalı, 2002: 13).

Öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlar ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı bir biçimde öğrenme deneyimleri yaratır. Öğretmen, alanına ait bilgilerin, gerçeklerin sabit bir bütünü değil, karmaşık, sürekli ve değişen bir yapıda olduğunu fark eder. Farklı perspektifleri kabul eder ve bilginin nasıl geliştiğini öğrenciye aktarır. Öğrettiği alana yakın ilgi duyar ve günlük hayatla ilişkisini kurar. Sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirir ve alanla ilgili faaliyetlerle, alanın öğretimi konumundaki profesyonel etkinliklere aktif olarak katılır (Yetim ve Göktaş, 2004: 543).

Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenler bu beceriyi, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulamalarla kazanırlar. Bu beceri öğretmenin öğretmenlik deneyimi ile birlikte ve hizmet içi eğitim yoluyla meslek yaşamı süresince gelişir. Ancak öğretmenin bu konuda kendini geliştirebilmesi için yeniliklere ve değişime açık olması, kendi sınıf içi etkinliklerini sürekli değerlendirmesi gerekir (Erden, 2005: 44).

Öğretim sürecinde sınıf içi öğretim ortamında ve dolayısıyla bu ortamın sağlanmasında öğretmenin üstlendiği rol gereği, öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili yeterli alan bilgisine sahip olması yanında, belirlenmiş olan program amaçlarını dikkate alma, öğretimi planlama, öğrenciyi tanıyabilme, öğrencinin öğrenme problemlerini belirleme, öğrenciye daha kolay nasıl öğrenebileceği konusunda destek sağlama, pekiştirme, motivasyon ve güdü sağlama, yetenekleri değerlendirme, zeka türlerini/öğrenme stillerini belirleme, tekrar öğretim gibi etkili öğretim yönetimi sağlamaya yönelik pek çok becerilere sahip olması gerekmektedir (Ekici, 2005: 79).

Öğrenmeyle kazanılması istenen değerlerin kalıcı olması, unutulmaması, tam ve kullanılabilir nitelik taşıması, öğrenenin kişiliğinin bir parçası, özelliği haline gelmesi gerekir. Böylesi bir öğrenme sonucu da öğrencinin kendi öğrenme yaşantısı içinde kazanılabilir. Öğrencinin öğrenme yaşantısı, gerçek yaşantı koşullarına dönüşmedikçe beklenen nitelikte bir öğrenme gerçekleşemez. Gerçek, bilinçli ve planlı bir yaşantıda amaç vardır.

O amaç yönünde uygun araçlarla uygun etkinlikler yer alır. Bu etkinlikler ilgili kişice içten bir yönelişle severek, isteyerek yürütülür. Çalışma sırasında karşılaşılan güçlüklerle direnilir. Böylece kişinin istenci eğitilir. Engelleri yenmesi için düşünür, kararlar verir, uygular. Çalışmalarını eleştirir. durumu yorumlar, çözümler. Yeni birleşimlere varır. Yeni bilgi ve görüşler, davranışlar kazanır. Böylece kendi yaşantısı içinde kazandığı değerleri çok yönlü etkileşimlerle elde eder. Bu kazanımlar kalıcı olur, kolay kolay unutulmaz, insanın kişiliğinden silinmez. Bu bir etkin öğrenme biçimidir. Öğrenmeyi etkinleştirmede öğretmenin yeri büyüktür. Öğrenmeyi etkinleştiren öğretmen davranışlarıysa bir bütündür. Bu bütünün her ögesi önemlidir (Ercan, 2006: 19).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken alan bilgisi ve meslekle ilgili bilgi ve becerileri yanında bazı alanlarda da ek bilgilere gereksinimleri olmakta, öğretmen adaylarının geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerden beklenen sadece belirli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması değil; iyi bir gözlemci olarak olayları, insanı, toplumu ve dünyayı ilgilendiren bir takım sorunları görebilmesi ve bu sorunlar için çözüm yolları düşünebilmesidir (Şişman, 1999: 11).

Smith iyi ve kötü öğretmeni şu şekilde tanımlamaktadır;

İyi bir öğretmen;

Daima üzüntü ve gerginlikleri hisseder ve bu durumu en asgari düzeye indirger,

Öğrencilerin ayrı ayrı bireyler olduklarını ve her birinin bireysel ilgiye ihtiyaçları olduğunu bilir ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlar,

Çalışma hayatına ve görev anlayışına kuvvetle inanır fakat bunu menfi bir baskı ile yapmaz,

Öğrenciler ve ailelerini olumlu bir şekilde yönlendirir ve ortak çalışma gereğini kabul eder,

Sert davranmaktan kaçınır,

Eleştirmekten ziyade ödüllendirmeye önem verir,

Öğrencilerin, isteklerini, yeteneklerini ve kişiliklerini bilir,

Sonuçları, değişken ve ilginç olarak görür,

Geniş kapsamlı müfredatı temel becerileri geliştirmek için en iyi yol olarak görür,

Öğrenim deneyimleri için merak ve yaratıcılığı anahtar kavram olarak görür,

İçerik ve öğrencilere uyum sağlamak için öğretim faaliyetlerini çeşitlendirir.

Böyle bir öğretmen tarafından yönetilen sınıf canlı, ilginç ve başarılı öğrencilerle dolu olacaktır. Az bir stres ve küçük bir gerginlik olacaktır. Buna karşın birçok grup iş birliği ve tolerans olacaktır. Öğrenciler öğrenmek için istekli olacak ve ona göre davranacaklardır. Ayrıca hepsi kendilerine güvenilen, kendi kendilerini disipline etmiş ve kendine güvenli öğrenciler olacaklardır.

Kötü bir öğretmen;

Genellikle öğrencileri korkutur ve sert bir yetişkin gibi davranır,

Gerçek dışı amaçlar üzerine dayalı baskı ile stres oluşturur,

Öğrencileri ve ailelerini olumsuz yönden ele alır,

Ödülün çok cezaya önem verir, sükûnetten ziyade stresi benimser ve çok az gülümser,

Her zaman cezalandırarak şeyler bulur ve bir olayda bunu yapılandırır,

İstekleri dondurur, canlı ve meraklı öğrencileri tehdit olarak görür,

Geniş kapsamlı müfredatı sevmez eğitimde temel becerileri dar şartlar içinde düşünür,

Sonuçları standart görür ve kısıtlayıcı bir zaman cetveli geliştirerek her şeyde bunu hâkim kılar,

Kendi tariflerini geliştirir,

Değişikliklere şüphe ile yaklaşır,

Pasif öğretimi tercih eder,

Çoğu kez öğrencileri taciz eder, ancak onlardan iyi bir davranış ve tolerans bekler (Moon ve Mayes, 1997: 105-106).

Öğretmen bildikleriyle yetinmemeli, kendisini değiştirmek, geliştirmek için çaba içinde olmalıdır. Doğuştan ölüncüye dek insanın eğitim gereksinimi bitmez. Yaşam çok değişken koşulları içermektedir. O, sürekli değişmektedir. Bu dinamik ortama başarıyla uyum, doğal olarak insandan yeni, çok kez değişik bilgi, beceri, davranış, özetle buna uygun yeterlilik gerektirmektedir. Elbette öğretmen de bu gereksinim içindedir. Hele de bir eğitimci olduğundan, öğretmenin bu değişime, gelişime daha çok gereksinimi olduğu açıktır (Ercan, 2006: 103).

Öğretmenlerin mesleklerini çağdaş gelişmelere uygun bir şekilde yapabilmeleri yeni gelişmelere uyum sağlamalarına bağlıdır. Bu ise hizmet içi eğitimin işlevlerinden birisidir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının sürekli olarak gözden geçirilip çağdaş gelişmeler doğrultusunda yenilenmesi ve böylece işlevselliğinin korunması gereklidir (Durmuş, 2003: 6).

Özyürek, öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçmelerini gerektiren etmenleri bilimdeki değişimler, toplumdaki değişimler, okullardaki değişimler, öğretmenlerin kendilerinin değişmesi, öğretim süreçlerindeki değişimler, çocuk gelişimi konusundaki ilerlemeler, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden doğan eksikliklerini giderme ve iletişimdeki boşlukların doldurulması zorunluluğu olarak sıralamıştır (Özyürek, 1981: 14).

Bilimde, toplumda ve okullarda sürekli değişiklikler meydana gelmektedir. Bireylerin bunlara uyum sağlaması insanların yaşam boyu eğitilmesi ile mümkündür. Hizmet içi eğitimin, eğitim sistemimizin etkililiği ve sürekliliği açısından ne kadar önemli olduğu düşünülerek bu araştırmanın yapılması uygun görülmüş ve sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Temel Eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.1 Alt Problemler

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma istekliliğine ilişkin (gönüllü katılıp/katılmama hakkındaki) görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yer ve zamanla ilgili görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı kılınması ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler hızlı bir şekilde giderek artmaktadır. Bu nedenle bireylerin öğrendikleri, bir süre sonra yeterli olmamakta ve ihtiyaçlara cevap vermemektedir. Bireyin sürekli olarak bu değişikliklere uyum sağlayabilmesi için eğitimin bireyin tüm yaşantısına yayılması gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler sonucu özellikle öğretmenlerin eğitim sürecindeki rolleri değişime uğramış ve yükleri artmıştır. Öğretmenlerin toplumun ilerlemesinde en önemli yere sahip oldukları bilinen bir gerçektir. Bundan dolayı öğretmenlerin yeni değişme ve gelişmelerden haberdar edilerek mesleklerinin gerisinde kalmaları önlenmelidir.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerini ortaya koymak, hizmet içi eğitimin ne kadar etkili olduğunu saptamak, eksik yönlerini belirlemek, bu eksik yönleri en aza indirmek ve çözüm yolları önermek açısından önemlidir.

Sayıtlar

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anket formlarının, öğretmen görüşlerini belirlemede uygun bir araç olduğu varsayılmıştır.

Öğretmenlerin anket sorularını doğru ve samimi olarak cevaplayacakları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesi temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formundan elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılan nitel bir araştırmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1991: 77).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan 33 ilkököl ve 4 anaokulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi 15 ilkököl ve 4 anaokulundan gönüllü olarak anketleri cevaplayan 182 sınıf ve okul öncesi öğretmen oluşturmıştır.

Anketler İçin Kişisel Bilgiler

Araştırmaya Katılanların Cinsiyetleri ile İlgili Bilgiler

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	124	68
Erkek	58	32
Toplam	182	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 124’ü kadın (%68), 58’i (%32) erkek olduklarını ifade etmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya Katılanların Kıdemleri ile İlgili Bilgiler

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	n
1-5 yıl	17
6-10 yıl	34
11-15 yıl	53
16-20 yıl	46
20 yıl ve üzeri	32
Toplam	182

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, özellikle 11-15 yıl görev yapmış öğretmenlerin araştırmada diğer gruplara nazaran daha fazla oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılanların Öğrenim Durumları ile İlgili Bilgiler

Sınıf öğretmenlerinin katılanların öğrenim durumlarına göre dağılımları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	n	%
Eğitim Enstitüsü	2	1
Eğitim Yüksek Okulu	16	9
Eğitim Fakültesi	152	84
Diğer	12	6
Toplam	182	100

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%84) Eğitim Fakültesi mezunu oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılanların Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı ile

İlgili Bilgiler

Sınıf öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre dağılımları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısına Göre Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim Sayısı	n	%
1-2 kez	2	1

3-5 kez	19	10
5'ten fazla	161	89
Hiç katılmadım	0	0
Toplam	182	100

Tablo 4'e göre öğretmenlerin katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısı incelendiğinde, özellikle "5'ten fazla" diyen öğretmenlerin diğer gruplara nazaran daha fazla oldukları belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile elde edilmiştir.

Veri toplama anketi geliştirilirken önce ilgili literatür taranarak bilgi toplanmıştır. Hizmet içi eğitime katılmış 14 öğretmenle görüşülerek hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri alınmıştır. Anket formu ile ilgili uzman görüşü alınmış, gerekli düzeltme ve geliştirmeler yapılarak anket formu hazırlanmıştır.

Anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, kişisel niteliklerle ilgili 4 tane soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerini saptamak amacıyla 5 tane açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Anketler toplam 250 adet olarak hazırlanmış ve araştırmacı tarafından okullara iletilmiştir. Gönderilen 250 anketten 182 tanesi öğretmenler tarafından cevaplanarak geri dönmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde bir nitel araştırma tekniği olan "betimsel analiz" yöntemi ile nicel araştırma tekniklerinden olan yüzde (%) ve frekans (n) kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken her bir anket formuna 1'den 182'e kadar numaralar verilmiştir.

Betimsel Analiz: Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin sırasıyla; gerekliliğine, katılma istekliliğine, uygulamaya katkısına, yapıldığı yer ve zamana ve daha yararlı, etkin kılınmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekli olup olmadığı ve hizmet içi eğitimi gerekli ve gereksiz kılan sebeplerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerinin % 93'ü gerekli, % 3'ü kısmen gerekli, % 2'si ise gereksiz yanıtını vermiştir.

Bu durumda öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekli olduğu düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Hizmet İçi Eğitimin Gerekli Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmenlerin % 93'ü hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 6: Hizmet İçi Eğitimin Gerekli Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Gerekli (Nedenler)	n	%
1. Yeniliklerden haberdar olma (Bilim, teknoloji, toplumsal...vb.).	56	80
2. Mesleki gelişim.	38	54

3. Müfredat değişiklikleri.	30	42
4. Eğitim-öğretimdeki güncel uygulamaları öğrenme.	14	20
5. Bilgi paylaşımı.	10	14
6. Bilgilerin tazelenmesi ve birikimi.	10	14
7. Eğitim-öğretimdeki verimin artırılması.	8	12
8. Öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları.	8	12
9. Öğrenci-öğretmen, sınıf etkileşimi.	4	5
10. Yöntem ve tekniklerden haberdar olma.	4	5
11. Değişen yönetmelikleri takip etmek.	5	6
12. Eksikliklerin giderilmesi.	2	3
13. Mesleğe başlanınca karşılaşılan sorunların çözümü.	2	3
14. Tereddüt edilen hususların giderilmesi.	2	3
15. Başarısızlık.	1	1

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Tabloya göre; öğretmenlerin büyük bir kısmı (%80) hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenin özellikle “Yeniliklerden haberdar olma.” olduğunu belirtmişlerdir. En yüksek oranla bu neden, öğretmenler için hizmet içi eğitimi gerekli kılan en önemli neden durumundadır.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu düşündükleri; yeniliklerden haberdar olma, mesleki gelişim ve müfredattaki değişiklikler konusundaki gerekliliğini vurguladıkları görülmektedir.

Bu duruma göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitimin faydasına inandıkları ve özellikle yeniliklerin anlatıldığı hizmet içi eğitim faaliyetlerini önemsedikleri ortaya çıkmaktadır.

Baskan (2001), yaptığı bir araştırmada benzer sonuçlar sayılabilecek bulgulara ulaşmıştır. Buna göre; öğretmenler hizmet içi eğitimden öncelikle, mesleki alanda kendilerini geliştirmesini, yeniliklerden haberdar etmesini, bilgilerini artırmasını, sistemin gelişmesinde etkili olmasını, olumsuz davranışları olumlularıyla değiştirmesini beklemektedir.

Uçar (2005), yaptığı bir araştırmada benzer sonuçlar sayılabilecek bulgulara ulaşmıştır. Buna göre; eğitim çalışmalarının, yaşanan ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel değişimlere paralel olarak değişen eğitim sistemine uyumlarının hizmet içi eğitim ile sağlanabileceğini düşündükleri ve eğitimde verimin artırılması için hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri anlaşılmaktadır.

Hamdan (2003), yaptığı bir araştırmada benzer sonuçlar sayılabilecek bulgulara ulaşmıştır. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının bilimdeki ve teknolojiye yönelik değişiklikleri takip etmek amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmış oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bunu öğretim süreçlerindeki değişiklikleri takip etmek izlemektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenlerle ilgili görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

-Gereklidir. İnsanların her alanda yeniliklerden haberi olmalıdır. Ayrıca bilgi paylaşımı da başarıyı artırır (Öğretmen-1).

-Hizmet içi eğitim bence gereklidir. Özellikle son yıllardaki müfredat değişikliği bunu gerekli kılmıştır (Öğretmen-2).

-Gereklidir. Çünkü hizmet içi eğitim sayesinde eksikliklerimiz giderilebilir (Öğretmen-6).

-Gereklidir. Eğitim-öğretimde yapılan yenilikler ve değişikliklerden öğretmenlerin haberdar olması için hizmet içi eğitim uygun şartlarda ve verimli olursa faydalı ve gereklidir (Öğretmen-13).

-Gereklidir. Çünkü, değişen ve gelişen toplumlarda, insanların da ihtiyaç ve ilgileri değişmektedir. Bizler de hammaddeyi insan kabul edersek bunun işlenmesi için eğitenlerin de gelişmesi ve değişmesi lazımdır (Öğretmen-24).

-Gereklidir. Bilgide sınır yoktur, bu nedenle hizmet içi eğitim yapılmalıdır. İçinde bulunduğum öğretmen camiamızın daha donanımlı olması beni çok mutlu eder (Öğretmen-27).

-Evet gereklidir. Yenilik ve gelişmelerden haberdar olmak, bilgi üstüne bilgi koymak, alışılmışın dışına çıkmak için (Öğretmen-29).

-Gereklidir. Çünkü özellikle görevinin ilk yılları bir şeyden pek haberi olmayan öğretmenin bilgilendirilmesi açısından çok önemlidir (Öğretmen-36).

-Gereklidir. Çünkü sürekli değişen program ve yönetmelikleri yakından takip edebilmek için (Öğretmen-84).

Hizmet İçi Eğitimin Kısmen Gerekli Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri: Öğretmenlerin % 3'ü hizmet içi eğitimin kısmen gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimin kısmen gerekli olduğunu belirten öğretmenlerin hizmet içi eğitimi kısmen gerekli kılan nedenlerle ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 7: Hizmet İçi Eğitimin Kısmen Gerekli Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Kısmen Gerekli (Nedenler)	n	%
1. Yeniliklerin anlatıldığı hizmet içi eğitim faaliyetleri gereklidir.	1	50
2. Yöntem ve tekniklerden bahsedildiği hizmet içi eğitim faaliyetleri gereklidir.	1	50

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 3 'ü (n=2) hizmet içi eğitimin kısmen gerekli olduğunu belirtmişti. Tablo 7 incelendiğinde hizmet içi eğitimin kısmen gerekli olduğunu belirten öğretmenlerin % 50'si tarafından ifade edilen "Yeniliklerin anlatıldığı hizmet içi eğitim faaliyetleri gereklidir." ifadesi hizmet içi eğitimi kısmen gerekli kılan nedenler arasında sıralanmaktadır.

Bu bulgular ışığında; öğretmenlerin çok az bir kısmının hizmet içi eğitimi kısmen gerekli gördükleri ortaya çıkmaktadır. Hizmet içi eğitimi kısmen gerekli olduğunu düşünen öğretmenler de yenilikler ile yöntem ve tekniklerin anlatıldığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekli olduğunu belirterek hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu savunan öğretmenlerle aynı nedenleri ifade etmektedirler.

Bu duruma göre hizmet içi eğitimin kısmen gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin de yeniliklerin anlatıldığı hizmet içi eğitim faaliyetlerini önemsedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi kısmen gerekli kılan nedenlerle ilgili görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

Hepsi olmasa da bazı eğitimlerin gerekli olduğuna inanıyorum. Yeniliklerin anlatılması, yöntem ve tekniklerden bahsedilmesi konusunda faydalı olmaktadır (Öğretmen-72).

-Hizmet içi eğitim kursları bazen gerekli olabilir (Öğretmen-123).

Hizmet İçi Eğitimin Gereksiz Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri: Öğretmenlerin % 2si hizmet içi eğitimin gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimin gereksiz olduğunu belirten öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gereksiz kılan nedenlerle ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 8: Hizmet İçi Eğitimin Gereksiz Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Gereksiz (Nedenler)	n	%
1. Boşa harcanan zaman.	1	50
2. Bilinen şeylerin tekrarı.	1	50
3. Maddi zarar.	1	50

4. İnternette her bilgi var.	1	50
------------------------------	---	----

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 2 'si hizmet içi eğitimin gereksiz olduğunu belirtmişti. Tablo 8 incelendiğinde, hizmet içi eğitimin gereksiz olduğunu belirten öğretmenlerin %50'si tarafından ifade edilen “Boşa harcanan zaman”, hizmet içi eğitimi gereksiz kılan nedenler arasında yer almaktadır.“Bilinen şeylerin tekrarı”, ifadesini öğretmenlerin %50'si belirtmektedir. Bunları öğretmenlerin yine %50'si tarafından belirtilen “Maddi zarar.” ifadesi takip etmektedir.

“İnternette her bilgi var.” ifadesi de öğretmenlerin %50'si tarafından ifade edilerek hizmet içi eğitimi gereksiz kılan nedenler arasında sıralanmaktadır.

Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin çok az bir kısmının hizmet içi eğitimin gerekliliğine ve faydasına inanmadıkları düşünülebilir. Hizmet içi eğitimin gereksiz olduğu çok az öğretmen tarafından ifade edilse de yaşanan bazı durumlar öğretmenleri bu düşüncelere yöneltmiş olabilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap veren ve onları zor durumda bırakmayan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha yararlı olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gereksiz kılan nedenlerle ilgili görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

-Bence gereksizdir. Bu boşa harcanan bir zamandır (Öğretmen-8).

-Bildiğimiz şeylerin öğretilmesi, aynı şeylerin tekrarı eğitimi gereksiz kılıyor. İnternette her bilgiye ulaşılabilir. Maddi olarak da zarara uğruyorsun. Bunun da geri dönüşümü olmuyor (Öğretmen-148).

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma İstekliliğine İlişkin Görüşleri (Gönüllü Katılıp/Katılmama Hakkındaki) ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma istekliliğine ilişkin (gönüllü katılıp/katılmama hakkındaki) görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma

İstekliliğine İlişkin (Gönüllü Katılıp/Katılmama Hakkındaki) Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın gönüllü mü, gönülsüz mü olduğu ve gönüllü/gönülsüz katılımın sebeplerinin neler olduğu sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin % 39'u gönüllü, % 25'i kısmen gönüllü, % 36'sı ise gönülsüz yanıtını vermiştir.

Tabloya göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımın gönüllü olduğu düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Gönüllü Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri: Öğretmenlerin % 39'u hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın gönüllü olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın gönüllü olduğunu belirten öğretmenlerden sadece 12 tanesi bunun nedenleri ile ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın gönüllü olmasının nedenleri ile ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 10: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Gönüllü Olduğunu İfade Eden Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Gönüllü (Nedenler)
1. Kişisel başvuru (MEBSİS).
2. Kendini yetiştirme, donanımlı olma.
3. Kişinin ilgi alanlarına uygunluk.
4. İkametleri ilçe içinde olanlar.
5. Başka yerleri gezip görmenin diğer yolu.
6. Müfredat değişiklikleri.

Tablodan anlaşılacağı gibi, birinci sıradaki hizmet içi eğitime katılımın gönüllü olduğunu belirten öğretmenler tarafından “Kişisel başvuru (MEBSİS).” ifadesi en yüksek oranla ifade edilmiştir.

Hizmet içi eğitime katılımın gönüllü olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri arasında yer alan, “Kendini yetiştirme ve donanımlı olma.” ikinci sırada yer almıştır.

Üçüncü sırada ifade edilen neden, “Kişinin ilgi alanlarına uygunluk.” olmuştur.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı’nın MEBSİS modülünden yaptıkları kişisel başvurular hizmet içi eğitim faaliyetlerine gönüllü katılımın önemli nedenidir. Buradan Milli Eğitim Bakanlığı’nın son zamanlarda, katılmayı istedikleri hizmet içi eğitim faaliyetlerini öğretmenlerin kendi tercihlerine bıraktığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun da öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine gönüllü katılımını artırdığı söylenebilir. Ayrıca mesleki gelişim isteğinin de öğretmenleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine gönüllü katılımını sağladığı ortaya çıkmaktadır.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Kısmen Gönüllü Olduğunu İfade Eden öğretmenlerin Görüşleri: Öğretmenlerin % 25’i hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın kısmen gönüllü olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın kısmen gönüllü olduğunu belirten öğretmenlerin bunun nedenleri ile ilgili görüşleri tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Kısmen Gönüllü Olduğunu İfade Eden öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Kısmen Gönüllü (Nedenler)	n	%
1. Zorunluluk olursa katılım gönülsüz.	7	37
2. Sunumda görevli kişiler yetersiz olursa katılım gönülsüz.	3	16
3. İlgi alanı ise katılım gönüllü.	2	11
4. Performans değerlendirmeye katkısı olursa katılım gönüllü.	2	11
5. Katılan kişinin durumuna göre (ailevi,vb.) katılım gönüllü veya gönülsüz.	2	11
6. MEBSİS sayfasından başvuru yapılıncaya katılım gönüllü.	2	11
7. Kendilerini yetiştirmek isteyenlerin katılımı gönüllü.	1	5
8. Fayda sağlayacağı düşünülürse katılım gönüllü.	1	5
9. Bilinenler tekrar edilince katılım gönülsüz.	1	5
10. Belirli yerlerde verilince, talep yoğunluğundan sıra gelmiyor.	1	5

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Tablo incelendiğinde; “Zorunluluk olursa katılım gönülsüz.” ifadesinin öğretmenlerin %37’si tarafından ifade edilerek en fazla belirtildiği görülmektedir.

Bu bulgulara göre; hizmet içi eğitime katılımın kısmen gönüllü olduğunu belirten öğretmenlerin sıraladığı nedenler kesin bir dille gönüllü/gönülsüz ayrımını yapan öğretmenlerin ifade ettikleri nedenlerle benzerlik göstermektedir. Özellikle, faaliyetlerin zorunlu olmasının gönülsüz katılıma sebep olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımın kısmen gönüllü olmasına sebep olan nedenlerle ilgili görüşlerine şu ifadeler örnek verilebilir.

-Gönüllü katılanlar da var, gönülsüz katılanlar da var. Katılan kişinin durumunun uygunluğundan olabilir (Öğretmen-5).

-İlgilenen öğretmenler gönüllü katılsa da bazı seminerlere zorunluluk olduğu için gönülsüz katılım da söz konusudur (Öğretmen-13).

-MEBSİS modülünde katılıp katılmama tercihinin bana bırakıldığı seminerlere gönüllü katılımım. Fakat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından zorunlu olarak katılmaması istenen faaliyetlere kimse gönüllü katılmaz (Öğretmen-24).

-Ailevi duruma göre bazen gönüllü, bazen gönülsüz olabiliyor. Eşlerin ikisi de çalışıyorsa, bakılacak çocukları varsa hizmet içi eğitim sırasında sorunlar çıkıyor (Öğretmen-27).

-Hizmet içi eğitim faaliyet alanları eğitimcilerden ziyade bürokratlar tarafından belirlendiği için bazen katılımcıların gönülsüz olması da kaçınılmaz olabiliyor (Öğretmen-38).

-Bazen. Çünkü hizmet içi kurslar ülkemizin nadide köşelerinde veriliyor ise talep yoğunluğundan biz sınıf öğretmenlerine fırsat verilmiyor. Bulduğumuz yerlerdeki seminer çalışmaları ise az bilenlerin hiç bilmeyenlere bir şeyler anlatmasından başka bir şey değil (Öğretmen-45).

-Eğer hizmet içi eğitim bildiğim konularda ise istekle katılmam, fayda sağlayacağını düşünürsem istekle katılım (Öğretmen-55).

-Ulaşım ve geceleme sorunları olmazsa elbette gönüllü katılır (Öğretmen-73).

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Gönülsüz Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri: Öğretmenlerin bir kısmı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın gönülsüz olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın gönülsüz olduğunu belirten öğretmenlerin bunun nedenleri ile ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 12: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılımın Gönülsüz Olduğunu İfade Eden öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Gönülsüz (Nedenler)
1. Zamanlamanın uygun olmaması.
2. Sunumda görevli kişilerin, anlatanların yetersizliği.
3. Angarya olarak görülmesi.
4. Zorunlu olması.
5. Yer sorunu (ulaşım, geceleme vs.).
6. Verimli olmaması (formalite olması).
7. İhtiyaca yönelik olmaması.
8. Ailevi durumlar (özel nedenler, eşlerin çalışması çocuk vs.)
9. Bilinen konuların tekrarı.
10. Büyükşehirlerde daha planlı, küçük yerlerde plansız olması.
11. Programın zorlayıcı olması.

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Tablo 12'ye göre; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından "Zamanlamanın uygun olmaması." ifadesinin hizmet içi eğitime gönülsüz katılımın en önemli nedeni olarak ifade edildiği görülmektedir.

Hizmet içi eğitime katılımın gönülsüz olduğunu belirten öğretmenlerin görüşleri arasında, "Sunumda görevli kişilerin, anlatanların yetersizliği." ifadesinin yer aldığı görülmektedir.

Bu bulgular ışığında; hizmet içi eğitime katılımın gönülsüz olmasının en önemli nedenleri olarak, zamanlamanın uygun olmaması, sunumda görevli kişilerin

yetersiz olması, angarya olarak görülmesi, katılımın zorunlu olması ve yerin uygun olmamasını gösterebiliriz.

Bu sonuçlara göre; zamanlama uygun olursa, öğretici kişiler gerekli niteliklere sahip olumlu kişiler olursa, katılım öğretmenlerin isteğine bırakılırsa, faaliyetlerin yapılacağı yer uygun olursa, hizmet içi eğitimin angarya olarak görülmemesini sağlayıcı çalışmalar yapıp öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya özendirilirse, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine gönüllü olarak katılacağını söylemek mümkündür.

Baskan (2001), yaptığı bir araştırmada benzer sonuçlar sayılabilecek bulgulara ulaşmıştır. Buna göre; hizmet içi eğitim programlarından kaçış yolları aramanın, katılmak istememenin en önemli nedenleri olarak, ihtiyaca yönelik olmaması, yer ve zamanın uygunsuzluğu, programların sıkıcı, öğretici kadronun yetersiz olması ve katılımın zorunlu olması gösterilebilir.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısına İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı ile ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısı ile

İlgili Görüşleri

Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısı	n	%
Var	142	78
Kısmen var	28	15
Yok	12	7
Toplam	182	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin % 78'i katkısı var, % 15'i kısmen katkısı var (bazı olumsuzluklar kaldırılırsa), % 7'si ise katkısı yok cevabını vermiştir.

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı olduğu düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısı Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri: Araştırmaya katılan öğretmenlerinin %78'i hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı olduğunu belirten sınıf öğretmenlerinin bunun nedenleri ile ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 14: Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısı Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısı Var
1. Mesleki ve kişisel gelişime.
3. Yeni müfredat programlarını uygulamaya.
3. Öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmaya.
4. Eğitim-öğretimdeki güncel uygulamalara, yenilik ve gelişmelere uyum sağlamaya.
5. Bilgi paylaşımına.
6. Öğretmenlerin ufkunu açıyor, silkiniş sağlıyor.
7.Öğretmenler arası etkileşime.
8. Uygulamaya hazır olmaya.
9. Farklı ülkelerdeki eğitim-öğretim örneklerini görmeye.
10. Bilinen şeylerin farklı bir uygulanışını görmeye.
11. Ders çıkarmak öğretmenin çabasına bağlı.

12. Yaygınlaştırılmalı.

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Tablo incelendiğinde; hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı konusunda “Mesleki ve kişisel gelişime.” ifadesinin öğretmenlerin %45’i tarafından ifade edilerek en fazla belirtildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı olduğuna inandıkları söylenebilir. Bu duruma göre; hizmet içi eğitim öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Durmuş (2003), yaptığı bir araştırmada benzer sayılabilecek bulgulara ulaşmıştır. Buna göre; hizmet içi eğitim etkinliğinde öğretilenler öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Hizmet içi eğitim etkinliğinde kazanılan bilgi ve beceriler hala kullanılmaktadır.

Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Kısmen Katkısı Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri: Öğretmenlerin % 15i hizmet içi eğitimin uygulamaya kısmen katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimin uygulamaya kısmen katkısı olduğunu belirten öğretmenlerin bunun nedenleri ile ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 15: Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Kısmen Katkısı Olduğunu İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Kısmen Katkısı Var
1. Hizmet içi eğitim veren kişilerin akademik seviyeleri yüksek, anlatımları etkili olursa.
2. Uygulamaya yönelik olursa.
3. Kaliteli eğitim verilirse.
4. Gönüllü alınırsa.
5. Düzenli, sık ve yeterli yapılırsa.
6. Amacına uygun yapılırsa.
7. İhtiyaçtan dolayı yapılırsa.
8. Bölgesel ve okuldaki farklılıklar göz önüne alınırsa.
9. Zaman ve mekan iyi ayarlanırsa.

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Tablo incelendiğinde hizmet içi eğitimin uygulamaya kısmen katkısı olduğunu belirten öğretmenler hizmet içi eğitimde karşılaşılan bazı sorunları ifade etmişlerdir. Bu sorunların ortadan kaldırılması halinde hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısının artacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısı Olmadığını İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri: Öğretmenlerin %7’si hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı olmadığını ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı olmadığını belirten öğretmenlerin bunun nedenleri ile ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 16: Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısı Olmadığını İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısı Yok
1. Seminerler verimsiz, yetersiz ve yasak savmak amacıyla yapılıyor.
2. Uygulamaya yönelik değil. (Sözlü anlatım var.)
3. Bir müddet uygulanabilir olsa da sonra etkisini kaybediyor.

4. Semineri verenler yetersiz.
5. İlçemizde yeterli derecede düzenlenmiyor.
6. Okul koşulları göz önüne alınmıyor.
7. Eğitim fakültesi mezunu olan bir öğretmen bu konuları zaten görüyor. KPSS’de bunu pekiştiriyor.

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Tablo incelendiğinde, hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı olmadığını savunan öğretmenlerin bir kısmı “Seminerler verimsiz, yetersiz ve yasak savmak amacıyla yapılıyor.” görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı tarafından ifade edilen “Uygulamaya yönelik değil. (Sözlü anlatım var.)” görüşü de nedenler arasında yer almaktadır. Dile getirilen her iki görüş de hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısını engelleyen önemli nedenler olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Yer ve Zamana İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yer ve zamanla ilgili görüşleri sorulmuştur.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Yer ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri: Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yer ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 17: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Yer ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Yer	n	%
Uygun	33	18
Kısmen Uygun	43	23
Uygun Değil	86	47
Yorumsuz (Boş)	20	12
Toplam	182	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yer ile ilgili olarak %86’sı uygun değil derken, %33’ü uygun, %43’ü de kısmen uygun demiştir. %20’si ise yorumsuz kalmıştır.

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimin yapıldığı yer hakkında olumsuz düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yerin uygun olmadığını belirten öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılabileceği yer ile ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 18: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapılabileceği Yer ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapılabileceği Yer
1. Uygun ortamlarda yapılmalı. (kalabalık, soğuk olmamalı...vb.)
2. Görev yapılan yerlerde yapılmalı.

3. Sadece ilde değil, ilçelerde de yapılmalı. (mahalli de olmalı.)
4. Ulaşım sıkıntısı olmamalı.
5. Çalışılan bölge dışında yapılarak yeni yerlerin tanınmasına fırsat verilmeli.
6. Tarihi/turistik yerlerde yapılmalı.
7. Merkezi seminerlerde öğretmenlerin masrafı giderilmeli.
8. Kıyafet serbest olmalı. (Sohbete, çaya gidiyor gibi gidilmeli.)
9. Yapılacak yer anketlerle öğretmenlere seçtirilmeli.
10. Sahil kenarlarındaki hizmet içi eğitim faaliyetleri genellikle tatil amaçlı ve torpilli kişilere uygulanıyor.
11. Kadınve evli kişiler için zor oluyor.

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Elde edilen sonuçlara göre; hizmet içi eğitimin yapıldığı yerlerin hem ulaşımının hem de fiziki şartlarının yetersiz olduğu söylenebilir. Ortamın soğuk olması ve katılımcıların sayısının çok fazla olması hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimini engellemektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetleri için seçilen yerin ulaşımı konusunda sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Faaliyetlerin rahat edebilecekleri ve kolay ulaşabilecekleri yerlerde düzenlenmesini istemektedirler. Özellikle görev yapılan yerlerde yapılmasını beklemektedirler. Ayrıca faaliyetlerin sadece ilde değil, ilçelerde de yapılmasını istemektedirler.

Öğretmenlerin rahat ulaşabilecekleri, amaçlarına uygun olarak gerekli araç ve gereçlerin olduğu yerlerde planlı bir şekilde yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha faydalı olacağını söylemek mümkündür.

Baskan (2001), yaptığı bir araştırmada benzer sayılabilecek bulgulara ulaşmıştır. Buna göre; öğretmenlerin %52.7'si hizmet içi eğitim programlarının fiziki şartlarını kısmen yeterli bulmaktadır. Programların uygulandığı yer için ise, %53'ü bazen uygun demıştır. Hizmet içi eğitim fiziki şartlarının yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmenler programların çalıştıkları ilde olmasını öncelikle istemektedirler (%42.7). Öğretmenlerin %35.9'u çalıştığı okulda düzenlenmesini istemektedir. Uygulama yeri olarak seçilecek yerlerin öğretmenlerin görüş ve istekler alınarak belirlendiğinde katılanların imkanları dahilinde ulaşabilecekleri yerler seçildiğinde, hizmet içi eğitim zorunlu bir etkinlikten çıkarılıp, istekli katılımın sağlandığı, katılanların orada bulunmaktan zevk aldığı bir etkinlik haline getirilebileceğini de söylemek mümkündür.

Gülmez (2004), yaptığı bir araştırmada benzer sayılabilecek bulgulara ulaşmıştır. Buna göre; öğretmenler eğitim merkezinin genel olarak fiziki yapısını yetersiz olarak değerlendirmektedirler. Bu eğitim merkezlerinin yetişkin eğitime uygun olmadığı, fiziksel donanımının yetersiz olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin (%70-%80) genel bir görüşüdür.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Zaman ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri: Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı zaman ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 19: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Zaman ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Zaman	n	%
Uygun	24	13
Kısmen Uygun	42	23
Uygun Değil	116	64
Toplam	182	100

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı zamanın uygun olmadığını belirten öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılabileceği zaman ile ilgili görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 20: Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapılabileceği Zaman ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapılabileceği Zaman
1. Tatillerde yapılmalı (Yaz tatili, hafta sonları, 1. yarıyıl tatili).
2. Eğitim-öğretimi aksatmamalı.
3. Seminer çalışmaları döneminde yapılmalı.
4. Yorgun olunan zamanda verimsiz oluyor. (Katılımcılar düşünülmeli.)
5. Sene başında verilmeli.
6. Öğretmenin özel hayatını etkilememeli.
7. Hafta içi yapılmalı.
8. Kısa olmalı.
9. Zaman önceden haber verilmeli.
10. Yeni başlayan öğretmenlere dersini aksatmayacak zaman dilimlerinde verilmeli.
11. Ulaşımın kolay olduğu bir zamanda verilmeli.
12. Zaman anketlerle öğretmenlere seçtirilmeli.
13. Hafta sonu yerine akşam saatlerinde yapılmalı.
14. Daha iyi zaman aralıklarında yapılmalı.

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Daha Etkin ve Yararlı Kılınmasına İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı kılınması ile ilgili önerilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Daha Etkin ve Yararlı Kılınması ile İlgili Görüşleri

ÖNERİLER
1. Kursu veren kişiler yeterli olmalı.
2. Yer iyi ayarlanmalı.
3. Zaman iyi ayarlanmalı.
4. İhtiyaca yönelik ve güncel olmalı.

5. Uygulamada kullanılabilecek bilgiler verilmeli.
6. İlgi çekici, akıcı ve etkili olmalı.
7. Dinleyici katılımına özen gösterilmeli.
8. Gönüllülük esas alınmalı.
9. Bütün öğretmenlere katılma fırsatı verilmeli.
10. Zaman ve yer öğretmenin bulunduğu yere göre ayarlanmalı.
11. Daha sık yapılmalı.
12. Görsel olmalı.
13. Amacına uygun, ciddi yapılmalı.
14. Öğretmenler önceden bilgilendirilmeli.
15. Öğretmenlerin görüşü alınmalı.
16. Çok uzun eğitim verilmemeli. (2 haftayı geçmemeli.)
17. Ders yılı başlangıcında yapılmalı.
18. İl, ilçe ve köyleri kapsamalı.
19. Hizmet içi eğitimin gerekliliği öğretmenlere benimsetilmeli.
20. Yaz tatilinde yapılmalı.
21. Sadece gönüllülük esas olmamalı.
22. Uzun süreli ve zamana yayılarak yapılmalı.
23. Gidenlerin kademesi yükseltilmeli.
24. Sertifika verilmeli.
25. Sürekli aynı şeylerin tekrarı yapılmamalı.
26. Yabancı uzmanlar da Türkiye'ye getirilip yardımları alınmalı.
27. Bilgisayar kullanımının yaygınlaştırılması ile ilgili çalışmalar yapılmalı.
28. Yeni ve eski programların farklılıklarını anlatan, yeni programın amaç ve sonuçlarını anlatan çalışmalar yapılmalı.
29. Faaliyet sonrası konuyla ilgili ek kaynak ve materyal verilmeli.
30. Müfettişler bu seminerleri vermemeli.
31. Her okuldan öğretmenler belirlenerek belli kurslara tabi tutulmalı.
32. Sadece öğretmenlere değil, eğitim-öğretim ile doğrudan ilgili herkese

verilmeli.
33. Angarya olarak görülmemeli.
34. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere değişik sınıflarda staj yaptırılmalı.
35. Seminer dönemlerinde düzenlenmeli.
36. Seminerlere ailece katılma imkanı verilmeli.
37. Eğitim-öğretim aksamamalı.
38. Yararlı olmalı.
39. Tatile denk gelmemeli.
40. Konaklama il içinde karşılanmalı.

(Not: Bir öğretmen birden fazla görüş belirtmiştir.)

Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla hizmet içi eğitimi veren kişiler ile hizmet içi eğitimin yapıldığı yer ve zaman üzerinde durdukları ve konular hakkında daha çok önerilerde bulunduğu görülmektedir.

Ayrıca hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ihtiyaca yönelik, güncel, uygulamaya dönük, ilgi çekici, akıcı ve etkili olması gerektiği de öğretmenlerin önerileri arasında yer almaktadır.

Öğretmenlerin ifade ettikleri diğer önemli konular ise hizmet içi eğitimde gönüllülüğün esas alınması, dinleyici katılımına özen gösterilmesi ve bütün öğretmenlere katılma fırsatı verilmesidir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı kılınması ile ilgili önerilerinde dikkati çeken üç husus vardır. Öğretmenler hizmet içi eğitimin yapıldığı yer ve zaman ile hizmet içi eğitimi veren kişiler konusunda sorun yaşamaktadırlar. Bu da hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenirken öğretmenlerin görüşlerinin alınmıyor olmasından ve faaliyetlerin tam olarak planlı bir şekilde yürütülememesinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınarak hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanıp uygulamaya konulursa faaliyetler daha verimli olabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve buna bağlı olarak getirilen önerilere yer verilmiştir.

Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliğine İlişkin Görüşlerle İlgili Sonuçlar

Hizmet içi eğitim gereklidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %93'ü hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu belirtirken, %3'ü kısmen gerekli, %3'ü gereksiz olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler için hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenlerden en önemlileri şunlardır:

- Hizmet içi eğitim, yeniliklerden haberdar olmak için gereklidir.
- Hizmet içi eğitim, mesleki gelişim için gereklidir.
- Hizmet içi eğitim, müfredat değişikliklerine uyum sağlamak için gereklidir.

Bunları takip eden diğer önemli nedenler sırayla şunlardır:

- Hizmet içi eğitim, eğitim-öğretimdeki güncel uygulamaları öğrenmek için gereklidir.
- Hizmet içi eğitim, bilgi paylaşımı için gereklidir.
- Hizmet içi eğitim, bilgilerin tazelenmesi ve birikimi için gereklidir.
- Hizmet içi eğitim, eğitim-öğretim veriminin artırılması için gereklidir.
- Hizmet içi eğitim, öğrenci-öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için gereklidir.

Hizmet içi eğitimin gerekliliğiyle ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri olumludur. Hizmet içi eğitim, özellikle öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları için gereklidir.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Katılma İstekliliğine İlişkin Görüşlerle (Gönüllü Katılıp/Katılmama Hakkındaki İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %39'u faaliyetlere gönüllü olarak katıldığını, %36'sı gönülsüz olarak katıldığını, %25'i de kısmen gönüllü olarak katıldığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak isteme nedenlerinden en önemlileri şu şekilde sıralanmaktadır:

-Milli Eğitim Bakanlığı'nın MEBSİS modülünden öğretmenler katılmak istedikleri faaliyetlere kişisel başvuru yaparlarsa katılım gönüllü olmaktadır.

- Öğretmenler kendini yetiştirmeyi ve donanımlı olmayı isterlerse katılım gönüllü olmaktadır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin ilgi alanlarına uygun olursa katılım gönüllü olmaktadır.

Bunları takip eden diğer önemli nedenler ise şunlardır:

-İkametleri hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yerde olursa katılım gönüllü olmaktadır.

-Öğretmenler başka yerleri gezip görmeyi isterlerse katılım gönüllü olmaktadır.

Öğretmenler için faaliyetlere katılmak istememe nedenlerinden en önemlileri

şu şekilde sıralanmaktadır:

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zamanlaması uygun olmazsa katılım gönülsüz olmaktadır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde sunumda görevli kişiler yetersiz olursa katılım gönülsüz olmaktadır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri angarya olarak görülürse katılım gönülsüz olmaktadır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yer sorunu olursa katılım gönülsüz olmaktadır.

Bunların dışında diğer önemli nedenler sırayla şöyledir:

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri verimli olmazsa katılım gönülsüz olmaktadır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri ihtiyaca yönelik olmazsa katılım gönülsüz olmaktadır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım bazen gönülsüz olmakla birlikte genelde gönüllü olarak gerçekleşmektedir. Katılımın gönüllü olmasının en önemli nedeni olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın MEBSİS modülünden öğretmenlerin katılmak istedikleri faaliyetlere kişisel başvuru yapabilmeleri gösterilmiştir.

Hizmet İçi Eğitimin Uygulamaya Katkısına İlişkin Görüşlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %78'i hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısı olduğunu ifade ederken; %15'i kısmen katkısı olduğunu, %7'si ise katkısı olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler için hizmet içi eğitimin uygulamaya katkıları arasında en önemlileri şunlardır:

-Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlamaktadır.

-Hizmet içi eğitim, yeni müfredat programlarını uygulamaya katkı sağlamaktadır.

-Hizmet içi eğitim, öğrenci-öğretmen etkileşimine katkı sağlamaktadır.

-Hizmet içi eğitim, eğitim-öğretimdeki güncel uygulamalar ile yenilik ve gelişmelere uyum sağlamaya katkı sağlamaktadır.

-Hizmet içi eğitim, bilgi paylaşımına katkı sağlamaktadır.

Bunların yanında hizmet içi eğitimin uygulamaya diğer önemli katkıları

şunlardır:

-Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin ufkunu açmaya katkı sağlamaktadır.

-Hizmet içi eğitim, öğretmenler arası etkileşimi artırmaya katkı sağlamaktadır.

-Hizmet içi eğitim, uygulamaya hazır olmaya katkı sağlamaktadır.

Hizmet içi eğitimin uygulamaya katkısıyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri olumludur. Hizmet içi eğitim özellikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine, yeni müfredat programlarını uygulamaya katkı sağlamaktadır.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Yer ve Zamana İlişkin Görüşlerle İlgili Sonuçlar

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Yere İlişkin Görüşlerle

İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47'si hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yeri uygun bulmazken; %18'i uygun, %23'ü kısmen uygun bulmaktadır.

Öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerin sahip olması gereken en önemli özellik, fiziki şartların uygun olması (kalabalık ve soğuk olmamalı...vb.) olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerin sahip olması gereken diğer önemli özellikler şunlardır:

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yer görev yapılan yerlere yakın olmalıdır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerin ulaşım sıkıntısı olmamalıdır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri sadece illerde değil ilçelerde de yapılmalıdır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yerle ilgili öğretmen görüşleri olumsuzdur ve faaliyetlerin yapıldığı yerlerin özellikleri yetersizdir. Faaliyetler için en uygun yer öğretmenlerin kolay ulaşabileceği görev yapılan bölge olarak gösterilmiştir.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Yapıldığı Zamana İlişkin Görüşlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64'ü hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı zamanı uygun bulmazken; %23'ü kısmen uygun, %13'ü uygun bulmaktadır.

Öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı zamanın sahip olması gereken en önemli özellik, faaliyetlerin tatillerde yapılması olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı zamanın sahip olması gereken diğer önemli özellikler şöyle sıralanmaktadır:

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri eğitim-öğretimi aksatmayacak zamanlarda yapılmalıdır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri seminer çalışmalarını döneminde yapılmalıdır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılımcıların da görüşleri alınarak onlar için de uygun olan zamanlarda yapılmalıdır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri sene başında yapılmalıdır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapıldığı zamanla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri olumsuzdur ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zamanlaması uygun değildir. Faaliyetler için en uygun zaman ise tatil dönemleri olarak belirtilmiştir.

Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Daha Etkin ve Yararlı Kılınmasına

İlişkin Görüşlerle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan öneriler doğrultusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı olabilmesi için öncelikle;

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görev alacak öğretici kişiler yeterli olmalıdır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yer iyi ayarlanmalıdır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı zaman iyi ayarlanmalıdır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı olabilmesi için belirttikleri öneriler arasında yer alan diğer önemli görüşler şunlardır:

-Hizmet içi eğitim faaliyetleri ihtiyaca yönelik ve güncel olmalıdır.

-Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde uygulamada kullanılacak bilgiler verilmelidir.

- Hizmet içi eğitim faaliyetleri ilgi çekici, akıcı ve etkili olmalıdır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde dinleyici katılımına özen gösterilmelidir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımda gönüllülük esas alınmalıdır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerine bütün öğretmenlerin katılmasına fırsat verilmelidir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılacağı zaman ve yer öğretmenlerin bulunduğu yere göre ayarlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri daha sık yapılmalıdır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri görsel olmalıdır.

Öneriler

Hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenler dikkate alınmalıdır. Özellikle öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olma istekleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bilim ve teknolojideki gelişmeleri öğretmeyi ve bunlara uyum sağlamayı amaçlayan faaliyetler düzenlenmelidir.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin eğitim ve öğretim ihtiyaçları belirlenerek ele alınacak konular ihtiyaca yönelik ve güncel olmalı, faaliyetler planlı bir şekilde geliştirilmelidir. Özellikle 2006'dan sonra uygulanmaya konulan yeni müfredat programlarını açıklayıcı ve bu programları uygulamayı kolaylaştırıcı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine istekli katılmaları sağlanmalıdır. Bunun için; katılım zorunlu olmamalı, faaliyetler yararlı ve ilgi çekici hale getirilmelidir. Öğretmenlere katılmak istedikleri hizmet içi eğitim faaliyetlerini seçme şansı verilmelidir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlendiği yerlerin fiziksel koşulları iyileştirilmeli ve öğretmenlerin rahat ulaşabilecekleri yerler tercih edilmelidir.

Düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin zamanı uygun olmamaktadır. Faaliyetlerin öğretmenlerden alınan dönütlere göre; imkanlar dahilinde tatillerde düzenlenmesine dikkat edilmelidir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görev alacak öğretici personel seçilirken konu alanı uzmanlıklarının yanında iletişim becerilerine de dikkat edilmelidir.

Öğretmenleri hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya özendirici çalışmalar yapılarak hizmet içi eğitimin gerekliliği öğretmenlere benimsetilmeli ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi angarya olarak görmeleri engellenmelidir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin de aktif olması sağlanmalı ve uygulamada kullanılabilecek bilgiler verilmelidir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinden bütün öğretmenlerin yararlanmasına fırsat verilmelidir.

Sadece il merkezlerinde yapılan merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerine değil, aynı zamanda ilçelerde düzenlenen mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerine de gereken önem verilmelidir.

Panel, konferans, sempozyum gibi akademik etkinliklere katılan öğretmenlerin hizmet puanıyla ödüllendirilerek bu tür etkinliklere katılımları teşvik edilmelidir.

Kaynaklar

Arslan, D. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Sorunları ve Çözümüne Yönelik Bir Model (Kütahya Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Atay, D. Y. (2003). Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydoğan, İ. (2002). MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. Milli Eğitim Dergisi, Temmuz, Ağustos, Eylül 2000 (147). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/aytac.htm>.

Baskan, H. (2001). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algı ve Beklentileri (Denizli İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Başaran, İ. E. (1975). Eğitime Giriş (1. Baskı). Ankara: Bilim Matbaası.

Çevikbaş, R. (2002). Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirel, Ö. (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Durmuş, E. (2003). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekici, G. (2005). Öğretim Yönetimi. (Editör: Emin Karip). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.75-116.
- Ercan, A. R. (2006). Öğrenmeyi Etkileyen Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları (4. Baskı). Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Erden, M. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme (1. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. (Editör: Yüksel Özden). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 1-31.
- Gordon, T. (2003). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. (Çeviren: Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gülmez, S. İ. (2004). Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (19),185-201
<http://www.yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd19/sbd-19-16.pdf>.
- Hamdan, N. (2003). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Aralık 2004 (58).
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (1999). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme (2. Baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Kalkandelen, H. (1979). İşletmeler, KİT'ler ve Kamu Kuruluşları İçin Hizmet İçi Eğitim El Kitabı. Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi (4. Baskı). Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Küçükahmet, L. (2001). Öğretim İlke Ve Yöntemleri (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- M.E.B. Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. (1995). T.C. Resmi Gazete, 22252, 8 Nisan 1995.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Mayıs 1973.
- Madden, T. (2003). Okul Yöneticileri Ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Eskişehir İli), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Moon, B. ve Mayes A. S. (1997). Teaching and Learning In the Secondary School (4. ed.). London: Routledge.
- Oğuzkan, A. F. (1982). Öğretmenliğin Üç Yönü (5. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Özen, R. (2005). MEB Personelinin Hizmet İçi Eğitim Programlarında Kalitenin Arttırılmasına İlişkin Görüşleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı. 28–30 Eylül. Denizli. Cilt I, s.160-165.
- Özkara, D. (2003). Hizmet Öncesi ya da Hizmet İçi Eğitim Yoluyla Öğretmenlik Eğitimi Alan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, O. (2003). Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim (2. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkinliği. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, No; 102.
- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Milli Eğitim Dergisi, (145), s.25-32.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. Milli Eğitim Dergisi, Ocak-Şubat-Mart 2001
- Sünbül, A.M. (2001). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. (Editör: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.223- 247.
- Şencan, H.r ve Erdoğan, N. (2001). İşletmelerde Eğitim İhtiyacı Analizi. İstanbul: Beta Yayınları. Yayın No: 1077.
- Şişman, M. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1984). Hizmet İçi Eğitim Elemanı Yetiştirme. Eğitim Bilimleri Sempozyumu. 5-6 Nisan 1984. Yayına Hazırlayan: Cahit Kavcar. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları; No: 136, s.65-70.
- Taymaz, H. (1992). Hizmet İçi Eğitim- Kavramlar, İlkeler, Yöntemler (2.Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu (1974). Türkçe Sözlük (7. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

- Uçar, R. (2005), İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Van İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Vural, B. (2006). Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen (3. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yağcı, E. (2003). Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi Uygulamaları, Sorunlar ve Öneriler. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu. 21-23 Mayıs 2003. Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas. Ankara: Tekışık Yayıncılık, s.139-148.
- Yalın, H. İ. (2001), Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, Mart-Nisan-Mayıs 2001 (150).
- Yetim, A. ve Göktaş, Z. (Ekim 2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12 (2), s.541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2001), Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmetiçi Eğitimin Yeri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli. 22 Kasım 2000. Ankara: M.E.B., s.103-117.
- Yüksel, Ö. (1998). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Doç.Dr. Sümer AKTAN

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, saktanus@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991) tarafından geliştirilen MSLQ ölçeğinin motivasyon kısmının sosyal bilgiler dersine uyarlanmasının yapılması ve bu uyarlama sürecinin psikometrik olarak incelenmesidir. Araştırma Balıkesir il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden 300 kişilik bir gruba uygulanmış ve bu gruptan elde edilen veriler ile istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,7'si erkek [146], % 51.3'ü kadındır [154]. Uyarlama sürecinde MSLQ ölçeğinin motivasyon bölümü İngilizceden Türkçe'ye çevrilmiş ve yapılan çeviri ana dil düzeyinde yetkin iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Çeviri sürecini takiben ölçeğin pilot uygulaması yapılarak yapı geçerliği, iç tutarlılık katsayısı ve madde ayırtedicilik güçleri belirlenmiştir. MSLQ ölçeğinin motivasyon kısmının sosyal bilgilere uyarlanması sürecinde yapılan bu araştırma nicel metodolojiye uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılık katsayısı için McDonald'ın Omega Katsayısı ve madde ayırt ediciliği için madde toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonrası faktör yükleri .79 ile .46 arasında değişmektedir. Hata varyansları ise .20 ile .79 arasındadır. Ölçeği oluşturan maddelerin ayırtedicilik güçleri .309 ile .653 arasındadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı McDonald'ın Omegası ile hesaplanmış ve ölçeğin geneline ilişkin Omega katsayısı .925 olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre toplam 17 madde ve dört alt boyuttan oluşan Sosyal Bilgiler Motivasyon Ölçeği'nin psikometrik açıdan gerekli nitelikleri taşıyan bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Motivasyon, MSLQ.

Abstract

The aim of this study is to adapt the motivation part of the MSLQ scale developed by Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991) to the social studies course and to examine this adaptation process psychometrically. The research was applied to a group of 300 high school students studying in Balıkesir city center and the data obtained from this group and statistical analyzes were performed. 48.7% of the students were male [146] and 51.3% were female [154]. In the adaptation process, the motivation part of the MSLQ scale was translated from English to Turkish and the translation was evaluated by two experts at the native level. Following the translation process, the scale was piloted and the construct validity, internal consistency coefficient and item discrimination index were determined. This research, which was conducted during the adaptation of the motivation part of the MSLQ scale to social studies, was designed in accordance with the quantitative methodology. Confirmatory factor analysis for construct validity of the scale, McDonald's Omega Coefficient for internal consistency coefficient and item total correlation values for item discrimination were calculated. After the confirmatory factor analysis of the scale, factor loadings ranged from .79 to .46. Error variances are between .20 and .79. The discriminative power of the items constituting the scale is between .309 and .653. The internal consistency coefficient of the scale was calculated with McDonald's Omega and the Omega coefficient for the overall scale was .925. According to the results, it was decided that the Social Studies Motivation Scale consisting of 17 items and four sub-dimensions was a psychometric measurement instrument.

Keywords: Social studies, Motivation, MSLQ

Giriş

Öğrenme öğretme sürecinin niteliğini belirleyen değişkenler içinde öğrenme sürecine en fazla etki eden değişken bireyin öğrenme sürecine ilişkin motivasyon düzeyidir. Motivasyon öğrenme sürecinde bireyin daha fazla etkin olmasını, daha fazla çaba göstermesini ve belirlediği hedeflere ulaşabilme maksadı ile öğrenme sürecini belirli bir sistematik içinde yürütmesini sağlayan kritik bir değişkendir (Ames,1992;Ames & Archer, 1987;1988; Brophy, 2004; 2017; Perry, Turner, & Meyer, 2006; Pintrich, 2003; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Stipek, 2002; Wigfield & Eccles, 2002). Öğrenme öğretme süreci içinde motivasyonun belirli bir düzeyde kalması eğitim durumlarının niteliği açısından büyük bir önem taşımaktadır. Motivasyonun düşmesi çoğu zaman beraberinde

akademik açıdan başarısızlığı da getirdiği için istenmeyen bir durumdur. Bu bağlam içinde ele alındığında motivasyon öğrenen bireyin öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılımı ve başarılı olmaya yönelik inanç, arzu, ihtiyaç ve dürtüleri olarak tanımlamak mümkündür (Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson, & Sheldon, 1997). Yine bir diğer tanımda motivasyonun tek boyutlu bir yapı olmadığı tam tersine birden fazla bileşenden oluşan bir stratejiler bütünü olduğu da vurgulanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Pintrich, Schunk ve Meece (2008, p.4) ise motivasyonu “belirli bir amaca yönelik etkinliklerin başlatılmasında ve sürdürülmesinde etkili olan süreç” olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme sürecinde motivasyon doğrudan gözlenebilen bir yapı değildir. Bireyin motivasyon düzeyi sözlü ifade, hedefler arasında tercihte bulunma ve hedef odaklı eylemlerle dolaylı olarak gözlenebilen davranış dizileriyle belirlenebilmektedir. Motivasyon bu bağlamda insanların niçin belirli şekillerde eylemlerde bulduklarının anlaşılmasında yol göstericidir. Diğer taraftan bazı basit öğrenmeler çok az bir motivasyonla gerçekleşmesine rağmen motivasyon, akademik öğrenmede oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenmeye motive olmuş öğrenciler, derse aktif olarak katılmakta ve bilgiyi tekrarlama, bilgileri önceki bilgiyle ilişkilendirme ve soru sorma gibi etkinliklerde bulunmaktadır. Motive olmuş birey boş zamanlarında konuyla ilgili etkinliklerde bulunmakta, çalışmalar yapmakta ve farklı öğrenme yolları aramaktadır (Pintrich & Schunk, 1996; Schunk, 2012). Öğrenme sürecine katılan ve farklı öğrenme yolları arayan bireylerin öğrenme sürecini zenginleştirmek için gayret gösterdikleri ve zorluklar karşısında kolay kolay pes etmedikleri araştırmalarda vurgulanmaktadır (Schunk, 2012). Motivasyon düzeyleri yüksek olan bireylerin zorluklarla başetmede daha etkili stratejiler kullandıkları, kendileri için ulaşılabilir hedefler belirledikleri ve hedefe ulaşmak için farklı ve etkili stratejiler kullandıkları da literatürde vurgulanmaktadır (Pintrich, Schunk & Meece, 2008; Ryan & Deci, 2000). Bu durum, akademik başarının gelişmesi ile sonuçlanmaktadır. Yapılan araştırmalar motivasyon düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Carr, Borkowski, & Maxwell, 1991; Chan, Wong & Lo, 2012; Graham & Weiner, 1996; Martens, Gulikers, & Bastiaens, 2004).

Motivasyon, Ryan ve Deci'nin (2000) vurguladığı gibi tek boyutlu bir yapı değildir. Tam tersine belirli bileşenlerden oluşan bir yapıdır. Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991) motivasyonu bir takım stratejiler grubu olarak ele almaktadır. Bu bağlamda temel motivasyonel yapılar içinde içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, konu değeri, öğrenme inançları, öz yeterlik ve sınav kaygısı yer almaktadır. İçsel hedef yönelimi veya bir diğer ifade ile içsel motivasyon bireyin herhangi bir işi sadece kendi içinden gelen bir istek ve arzu ile icra etmesine vurgu yapan bir yapıdır. İçsel hedef yönelimine sahip öğrencilerde merak, ilgi, araştırma, ihtiyaç gibi kavramlar daha baskın bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber içsel hedef yönelimini geliştirecek görevlerin çok büyük bir özenle tasarlanması ve öğrenen bireyin görevi tamamladıktan sonra yaptığı işten dolayı mutluluk duyması içsel hedef yöneliminin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Ryan & Deci, 2000). Dışsal hedef yönelimi yine bir diğer motivasyonel stratejidir. Öğrenme sürecinde bireyi motive eden dış etkenlere dikkat çekmekte ve dış uyaranların öğrenme sürecindeki rolünü vurgulamaktadır. Dışsal hedef yönelimi performans odaklı hedefleri dikkate alır. Bu tür hedefler, sürecin önemini ve görev tamamlamanın temelini oluşturan stratejilerin önemini ortaya çıkarmada veya öz yeterliliğin artmasında etkili olmayabilir. Öğrenciler derslerden alacakları notlar için veya aile ve akran grubunda takdir edilme için kendilerini öğrenme görevine adayabilirler. Fakat bu durum motivasyonda her zaman sürekliliği sağlamayabilir. Dolayısıyla performans hedeflerinden çok içsel motivasyonla beslenen hedef yönelimi öğrenme sürecinde daha etkilidir (Schunk, 2012). Konu değeri yine motivasyonel stratejiler içinde yer alan bir diğer stratejidir. Öğrenen bireyin ben bunu niçin yapıyorum, bunu yapmanın bana faydası nedir gibi soruları sormasına neden olan bir yapıdır. Bireylerin öğrenme sürecinde içsel veya dışsal hedef yönelimleri etkili olsa da konu değerinin tam olarak görünmediği durumlarda bireylerin özellikle içsel motivasyonlarının azalması veya işten sağlanan doyumun düşmesi gibi dezavantajlı durumlar ortaya çıkabilir. Özellikle öğrenme sürecine yönelik çalışmaların tasarımında öğrencilerin ilgisini sürekli canlı tutacak ve onları potansiyelleri bağlamında yeteri kadar zorlayacak çalışmaları önemi bu açıdan büyüktür. Öğrenme inançları öğrencinin öğrenmeye harcadığı çaba sonucunda elde edeceği olumlu sonuçlara ilişkin inançlarını belirtmektedir. Öğrenci eğer öğrenme için harcadığı çabanın sonucunda öğrenme düzeyinde olumlu bir fark görürse büyük ihtimalle çalışmasını daha stratejik bir biçimde yoğunlaştıracaktır. Diğer bir ifadeyle öğrenci ortaya koyacağı akademik performansı kontrol edebilirse istedik değişimleri ortaya koyabilecek daha kompleks yaklaşımlar geliştirebilir (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Öz yeterlik bir diğer motivasyonel yapıdır. bireyin herhangi bir işi ifa etmeye yönelik yeterliliğini ve inanacını gösteren öz yeterlik aynı zamanda başarı ile yakından ilişkili bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Sınav kaygısı ise motivasyonel stratejiler içinde ve motivasyon yapısı ile ilişki içinde bulunan bir diğer değişkendir. Sınav kaygısı “başarısızlık korkusu ile ilişkili fenomenolojik, fizyolojik ve davranışsal tepkilerden oluşan genel kaygı düzeyinin özel bir durumudur” (Sapp, 1999, p. 272). Sieber (1969, p. 46) sınav kaygısını “bireylerin performanslarının değerlendirileceğini algıladıklarında ortaya çıkan korku, huzursuzluk, rahatsızlık ve sinirlilik durumu” olarak tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle herhangi bir değerlendirme durumunda bireyin yaşantısıyla birlikte ortaya çıkan davranışsal ve fizyolojik özellikleri olan şiddetli duygular sınav kaygısının belirtileri olarak ele alınabilir. Sınav kaygısı özellikle herhangi bir konuda etkili bir performans ortaya konulması gereken bilişsel ve dikkate dayalı süreçlerde etkili olmaktadır. Sınav kaygısıyla

ilgili yapılan araştırmalarda sınav kaygısıyla başarı ve zekâ arasında negatif yönlü bir ilişki belirlenmiştir (Sapp, 1999). Motivasyonun akademik başarıda oynadığı rol ve etki dolayısıyla genel motivasyon düzeyinin yanında dersler bağlamında da motivasyonun incelenmesi zorunluluk olmuştur. Öğrencinin belirli bir bağlam içindeki motivasyonel durumunun belirlenmesi hem o derse yönelik akademik başarının geliştirilmesine hem de hangi stratejilerin sorunlu olduğunun tespit edilmesine ışık tutacaktır. Bu bağlamda ele alındığında sosyal bilgiler dersine altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve bu süreçte hangi motivasyonel stratejilerin kullanıldığının tespiti akademik başarının geliştirilmesi ve daha nitelikli bir öğrenme ortamının gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Sosyal bilgiler dersi özellikle öğrencilerin aktif yurttaşlık becerilerini kazandıkları ve kimlik algısını geliştirdikleri bir ders olarak dikkat çekmektedir. Geleceğin vatandaşları olacak bireylerin bu becerileri daha nitelikli bir şekilde almalarında motivasyon düzeyleri önemli bir değişken olarak yer almaktadır. Bu kapsamda düşünüldüğünde sosyal bilgilere yönelik farklı ölçekler vardır. Tahiroğlu ve Aktepe (2015) toplam 394 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisine yaptığı çalışma ile orijinal bir ölçek geliştirmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonu ve motivasyonel stratejileri belirlemek için geliştirilen bu ölçek altmış üç madde ve beş faktörden meydana gelmektedir. sosyal bilgilerde motivasyonu belirlemeye yönelik bir diğer ölçekte Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından yapılmıştır. 705 ilköğretim öğrencisinden oluşan bir gruba yapılan pilot çalışma sonucunda üç faktör ve toplam 23 maddeden oluşan ölçeğin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemede kullanılabileceği belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde öğrenci motivasyonunu belirlemek için hazırlanan bu ölçek bir uyarlama çalışmasıdır. Dolayısıyla diğer iki çalışmadan bu yönü ile ayrılmaktadır. MSLQ tüm dünyada motivasyon ve öz düzenleyici öğrenme stratejileri bağlamında kullanılan ve psikometrik özellikleri çok farklı kültürlerde test edilmiş bir ölçektir. Bu nedenden dolayı ölçeğin sosyal bilgiler dersine uyarlanmasının hem motivasyon hem de sosyal bilgiler öğretimine yönelik literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

MSLQ ölçeğinin motivasyon kısmının sosyal bilgilere uyarlanması sürecinde yapılan bu araştırma nicel metodolojiye uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Araştırma Balıkesir il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden 300 kişilik bir gruba uygulanmış ve bu gruptan elde edilen veriler ile istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,7'si erkek [146], % 51,3'ü kadındır [154]. Elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler için SPSS 21 ve Lisrel 8.54 paket programları kullanılmıştır.

MSLQ ölçeğinin motivasyon ile ilgili kısmı toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uyarlanırken öz yeterlik ve sınav kaygısına ilişkin maddeler çeviri sürecine dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni kaygı ve öz yeterliğe ilişkin müstakil ölçekler varken diğer motivasyonel yapılar olan konu değeri, içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, öğrenme inançları gibi yapıların motivasyonda oynadığı rolün daha net bir şekilde ortaya konulması içindir. Ayrıca ölçek daha az sayıda maddeden oluşmakta ve uygulama açısından da büyük bir kolaylık getirmektedir. Bu ölçeğin uyarlama sürecinde ilk olarak maddeler ana dil düzeyinde İngilizce bilen iki uzman tarafından Türkçe'ya aktarılmıştır. Yapılan çeviriler daha sonra karşılaştırılmış ve iki çeviri arasında belirli bir uyum düzeyi aranmıştır. Çeviri işleminin yeterli olduğuna ilişkin gerekli uyum düzeyi karşılandıktan sonra ölçek maddeleri Türkçe alanında bir uzman tarafından çocukların anlayabileceği bir şekilde yeniden düzenlenmiştir. Yapılan bu düzenlemenin ardından ölçek uzman görüşüne sunulmuş ve eğitim bilimi alanında üç uzmanın görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmasını takiben Balıkesir il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırma sürecinde ölçeğin yapı geçerliği, madde ayırtedicilik indeksleri ve alt boyutların iç tutarlılık katsayıları [Omega Katsayısı] verilmiştir. McDonald tarafından geliştirilen ω katsayısı özellikle konjenerik ölçmeler için tasarlanmıştır ve standartlaştırılmamış faktör analizi terimleri ile ifade edilmektedir (Yurdagül, 2006). Konjenerik ölçümler bir ölçekte yer alan maddelere ilişkin ortalamaların, standart sapmaların ve kovaryansların farklı olduğu durumları betimlemek için kullanılmaktadır. SBMÖ'de yer alan alt boyutlardaki maddelerin ortalama, standart sapma ve kovaryansları farklı olduğu için Omega Katsayısı tercih edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sürecinde ilk olarak elde edilen verilerin yapı geçerliğinin test edilmesi için yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Bartlett Küresellik Testi ve KMO sonuçları

KMO	Bartlett Küresellik Testi
Chi Square	Sd p

.889	1843,210	136	.000*
------	----------	-----	-------

* $p < 0.05$

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda örneklemin yapı geçerliğini test etmek için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci adımda ise dağılımın normalliği test edilmiştir. Dağılımın normallik özelliğinin test edilmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Dağılımın basıklık ve çarpıklık katsayılarının + / - 2 düzeyinde olması ve olabildiğince 0'a yakın olması dağılımın normalliği için yeterli görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012). Dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. SBMO Çarpıklık ve Basıklık Sonuçları

Madde Sayısı	Ranj	Medyan	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
17	3.09	4.05	3.96	.603	-.641	.009

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının + / - 2 aralığında olduğu görülmektedir. Elde edilen bu verilerden hareketle parametrik istatistik kullanılmasının uygun olduğu kararına varılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak ölçeğin yapı geçerliği test edilmiş ve uyum indeksleri verilmiştir. İkinci olarak ölçeğin maddelerine ilişkin ayrırtedcilik indeksleri ve son olarak ölçeğin Alpha Katsayıları verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

SBMÖ'nin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi "gizil değişkenlerle ilgili teorilerin test edilmesinde kullanılan ileri düzeyde gelişmiş bir tekniktir." (Tabachnik ve Fidell, 2007, p. 609). Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Şimşek, 2007). Bu bağlamda ele alındığında DFA yapı geçerliliğinin belirlenmesi için kullanılmaktadır (Floyd ve Widaman, 1995; Kline, 2005'den Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 275). Stapleton, yapı geçerliliğinin belirlenmesinde DFA'nın çok daha güçlü bir yöntem olduğunu belirtmektedir (Stapleton, 1997). DFA, önceden seçilen faktör modelinin veriye uyumunun sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için kullanılan en etkili analizdir ve bu açıdan açılmalı faktör analizinden ciddi biçimde ayrılmaktadır. Literatürde DFA'nın özellikle geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçlarına yönelik uyarılma çalışmalarında ve yapı geçerliliğinin tespitinde kullanılabileceği belirtilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen sonuçların yorumlanmasında önemli bir etken olan uyum indekslerinin yorumlanmasında kullanılacak kriterler ise Tablo 3'de sunulmuştur.

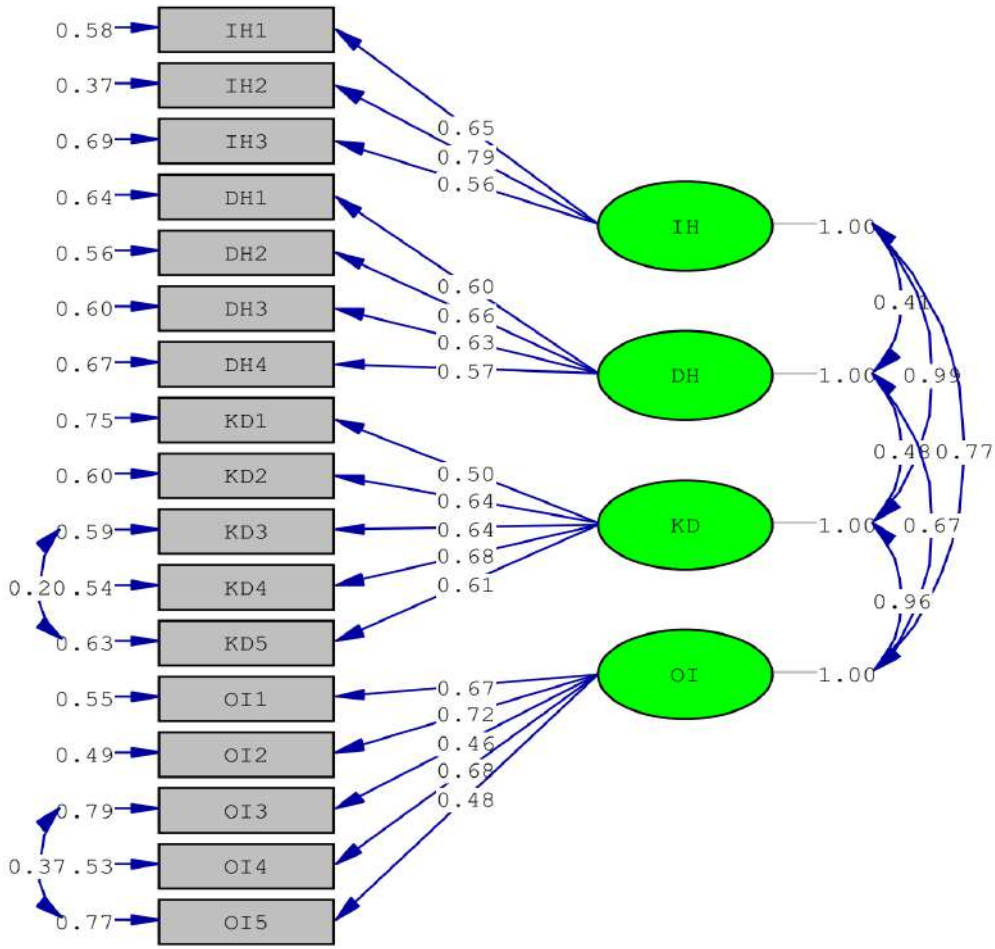
Tablo 3. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Uyum İndeksleri ve Referans Aralıkları

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$
NNFI (TLI)	$.95 \leq NNFI (TLI) \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI (TLI) \leq .95$
RFI	$.95 \leq RFI \leq 1.00$	$.90 \leq RFI \leq .95$
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$

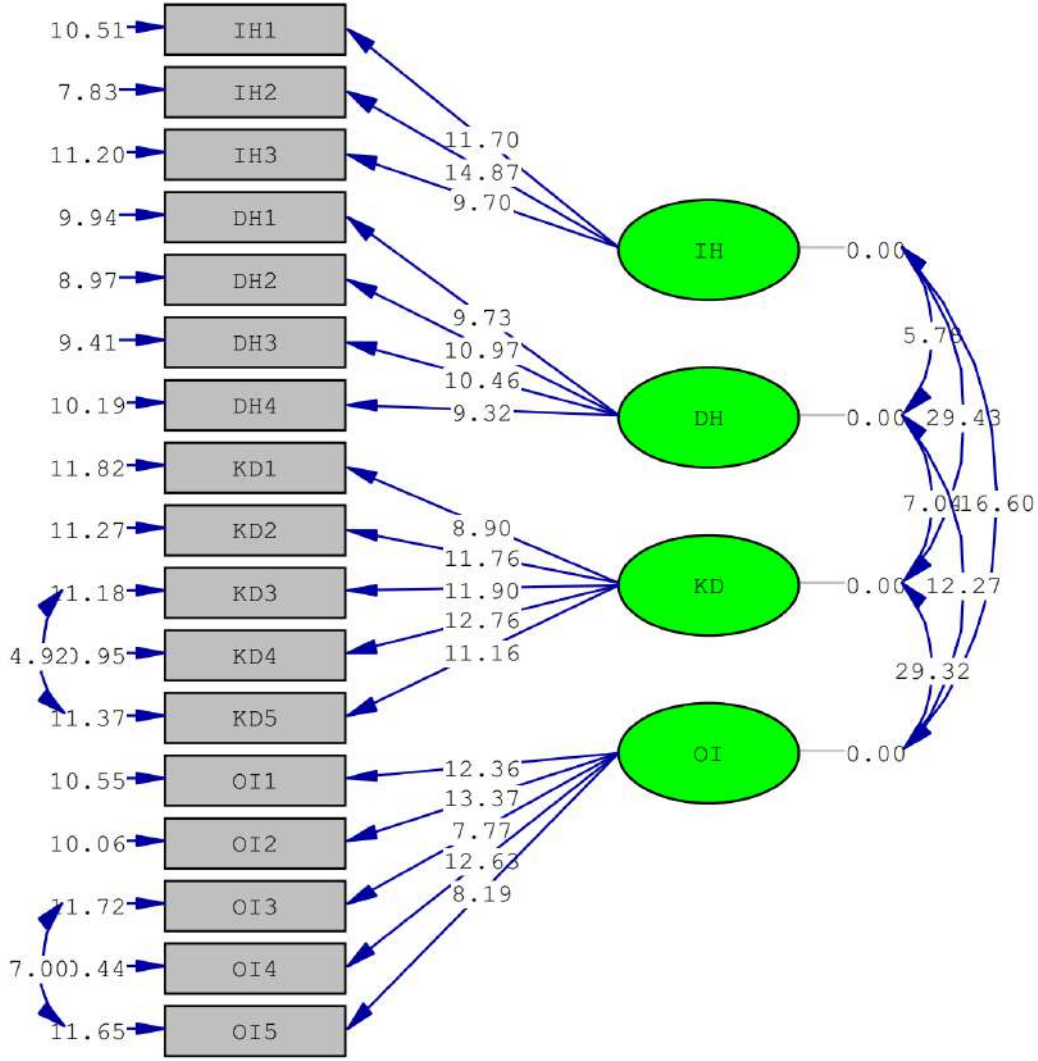
İlhan & Çetin, (2014, p.31)

Yapı geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilmesi için 300 kişilik bir grup ile çalışılmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilere ölçeğin nasıl cevaplanacağı açıklanmış ve katılım gönüllülük esasına dayanmıştır. Yapılan DFA sonucuna göre ortaya çıkan Path Diyagramı ve t-değerleri tablosu Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 1. SBMÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Path Diyagramı



Şekil 2. SBMÖ Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin t-Değerlerini Gösteren Path Diyagramı



Şekil 1’de SBMÖ’ne ilişkin faktör yükleri ve hata varyansları görülmektedir. Şekil incelendiğinde faktör yüklerinin .79 ile .46 arasında değiştiği görülmektedir. Yine hata varyansları incelendiğinde .79 ile .20 arasında değiştiği görülmektedir. DFA uygulamasında faktör yüklerinin yüksek fakat hata varyanslarının düşük olması istenilen bir durumdur. Harrington (2009) faktör yüklerinin 0.30’un altında olmamasının önemini vurgularken 0.71 ve üzeri faktör yüklerini mükemmel, 0.63 çok iyi, 0.55 iyi, 0.45 güzel/kabul edilebilir ve 0.32 faktör yükünü zayıf olarak sınıflar. Faktör yüklerinin bu açıdan yeterli olduğu söylenebilir. Modelde ortaya çıkan hata varyansları incelenirken t-değerlerinin de dikkate alınması gereklidir. Modelde tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı olması modelin kabul edilebilir olması için gerekli bir koşuldur. Modelde yer alan t-değerlerinin 1.96’dan büyük olması modelin 0.05 düzeyinde ve 2.56 üzerinde olması modelin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Schumacker & Lomax, 2010). Hata varyansları ile beraber t-değerleri de incelendiğinde hata varyanslarının modelin bütünlüğünü tehdit etmeyeceği kararı verilmiştir. DFA ilişkin uyum indeksleri de modelin tutarlılığı açısından önem taşımaktadır. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri şu şekilde belirlenmiştir: χ^2 : 243.38; sd: 111; $\chi^2 / sd = 2.19$; NFI: 0.95; NNFI: 0.96; CFI: 0.97; IFI: 0.97; SRMR: 0.059; RMSEA: 0.063; AGFI: 0.88. Elde edilen değerleri incelendiğinde χ^2 / sd , SRMR, RMSEA, AGFI düzeyleri kabul edilebilir aralıklarda, NFI, NNFI, CFI, IFI değerleri ise mükemmel uyum göstermektedir. Bu değerlerden hareketle SBMÖ’nin yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Ölçeğin İç Tutarlılığına İlişkin Bulgular

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için McDonald’ın Omega Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. SBMÖ Geneli ve Alt Boyutlarına Göre İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Omega Katsayısı
İçsel Hedef Yönelimi	1, 2, 3,	.600
Dışsal Hedef Yönelimi	4,5,6,7	.710
Konu Değeri	8,9,10,11	.814
Öğrenme İnançları	12,13,14,15,16,17	.748
SBMÖ Genel	Tüm Maddeler	.925

Tablo 4 incelendiğinde SBMÖ geneli için Omega Katsayısı .925 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Bu verilerden hareketle ölçeğin iç tutarlılık açısından yeterli olduğu ifade edilebilir.

SBMÖ Madde Ayırtedicilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

SBMÖ oluşturan 17 maddenin ayırt edicilik güçlerinin belirlenebilmesi için madde toplam korelasyon değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 7. SBMÖ Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Ortalama	Standart Sapma
M1	.595	3.96	.98
M2	.653	3.56	1.08
M3	.476	3.70	1.08
M4	.326	4.61	.72
M5	.309	4.60	.73
M6	.340	4.40	.80
M7	.376	4.31	.94
M8	.470	3.59	1.13
M9	.594	4.09	.97
M10	.589	3.69	1.14
M11	.635	3.97	.96
M12	.565	3.58	1.18
M13	.624	4.04	1.02
M14	.623	4.20	.98
M15	.477	3.41	1.18
M16	.610	4.08	1.06
M17	.491	3.61	1.21

Tablo 7 incelendiğinde SBMÖ'ni oluşturan maddelerin ayırt edicilik düzeyleri .309 ile .653 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin kabul edilen referans aralıklarında olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Pintrich ve arkadaşları tarafından (1996) geliştirilen MSLQ ölçeğinin motivasyon kısmının sosyal bilgiler dersi için Türkçe'ye yapılan bu uyarılama çalışmasında temelde üç soruya cevap aranmıştır. İlk soru ölçeğin yapı geçerliğine ilişkindir, ikinci soru ölçeğin maddelerinin ayırt ediciliği ve son soru ölçekten alınan puanların iç tutarlılığıdır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğinin literatürde verilen referans aralıklarını karşıladığı, ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edicilik indekslerinin yeterli olduğu ve iç tutarlılık katsayılarının uygun düzeyde gerçekleştiği görülmüştür. Ölçeğin madde sayısının az olması ölçeğin kullanılabilirliğini arttıracığından özellikle ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler ile ilgili yapılacak çalışmalarda etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Kaynaklar

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), pp.261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), pp.409-414.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), pp.260-267.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). The impact of teaching strategies on intrinsic motivation. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 418 925).
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brophy, J. E. (2017). Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom. In Scott G. Paris, Gary M. Olson & Harold W. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 283-306). New York: Routledge
- Carr, M., Borkowski, J.G., & Maxwell, S.E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27(1), pp. 108-118. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.108>
- Chan, K.W., Wong, K. Y. A. & Lo, S. C. E. (2012). Relational analysis of intrinsic motivation, achievement goals, learning strategies and academic achievement for Hong Kong secondary students. *The Asia Pacific Education Researcher*, 21(2), pp.230-243.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, Ö. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Gömlüksiz, M. & Kan, A.Ü. (2012). Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2), pp. 116-125.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D.C. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Macmillan.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Martens, R., Gulikers, J., & Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(5), pp. 368-376. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00096.x>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. 3rd Edition. McGraw-Hill: New York.
- Perry, N. E., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. In P. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 327-348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp.667-686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall, NJ: Englewood Cliffs.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: Michigan. ED 338 122.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp.54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sapp, M. (1999). *Test Anxiety: Applied research, assessment, and treatment interventions*. (2 nd Edition). Lanham, Maryland: University Press of America.

- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Taylor & Francis Group.
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R & Meece, L. J. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (Third Edition). Merill: Prentice Hall.
- Sieber, J. E. (1969). A Paradigm for experimental modification of the effects of test anxiety on cognitive processes. *American Educational Research Journal*, 6(1), pp. 46-61.
- Stapleton, C. D. (1997). Basic Concepts and Procedures of Confirmatory Factor Analysis. <http://ericae.net/ft/tamu/Cfa.htm> adresinden 08.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5'th Edition. U.S.A: Pearson Education Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. New Jersey: Pearson Education.
- Tahiroğlu, M. & Aktepe, V. (2015). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3) pp. 907 – 932. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press.
- Yurdagül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), pp. 15-37.

Bir Grup 4. Sınıf Öğrencisinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Sinem TOPALOĞLU

sinem.zsf@gmail.com

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

hadiye.kkaragoz@deu.edu.tr

Dokuz Eylül Üniversitesi

ÖZET

Sosyal Bilgiler dersinin amacı öğrencileri iyi bir ülke ve dünya vatandaşı haline getirmek, toplumsal yaşama uyum sağlamalarına, sağlıklı bir kişilik geliştirmelerine katkı sunmak ve toplumla uyumlu bir biçimde yaşamak için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. İlkokul dönemi bir çocuğun Sosyal Bilgiler dersinin amaçlarını benimsemesinde önemlidir. İlkokul dönemini aynı zamanda çocuğun tutumlarının oluşmaya başladığı dönemdir. Çocuğun bu derse yönelik tutumu onun derse ilgi ve başarısına temel oluşturacağı için bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçülmektedir.

Bu çalışma 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İzmir ilinde bir özel okul(üst) ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan üç ilkokulda 126 dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılmıştır.

Çalışmanın amacı öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumlarının bazı sosyo-demografik (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumu ve mesleği, aile geliri, aile birey sayısı) değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Çalışmada veri toplama araçları olarak sosyo-demografik bilgi formu ve Özkal(2002) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin araştırma kapsamında “geçerlilik-güvenirlilik” analizi yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı hesaplanarak ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) ile faktör analizi yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersine yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla verilerin normal dağılıma sahip olması durumunda t ve f testleri veya verilerin normal dağılmadığı durumda ise nonparametrik testler ile analiz edilerek sonuçlar tartışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler dersi, Tutum, İlkokul, Öğrenci

GİRİŞ

Sosyal Bilimler, insanın insanla ve çevresi ile olan ilişkilerini inceleyen disiplinler topluluğu olarak tanımlanmaktadır (MEB,2005).

Sosyal Bilgiler; sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve becerikli, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanır (Tahiroğlu, 2006: 7)

Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Kurtulgan ve Köstüklü, 2010).

Sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarından olan özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır (MEB, 2005) amacından anlaşılacağı gibi öğrencinin fiziksel özellikleriyle birlikte duyuşsal özelliklerinin de geliştirilmesine özen gösterilmiş genel amaçlar içerisinde yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgi, istek ve tutumu öğrencinin akademik başarısına olumlu katkı sağlayacak, başarısında büyük öneme sahip olacaktır.

Tutum, bireylerin, bir fikre veya objeye yönelik, nispeten istikrarlı ve tutarlı değerlendirmeleri, duyguları ve eğilimleri olarak tanımlanmaktadır (Kotler ve Armstrong, 2010: 175).

Bloom (1995: 123), duyuşsal özelliklerin ilgili alandaki (ilgili ders) bilişsel başarıya yaklaşık dörtte bir oranında artırdığını yani öğrenme başarısındaki değişkenliğin yaklaşık dörtte birinin duyuşsal özelliklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Davranış değişikliğinin üç alanda oluşması beklenir. Bunlar; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak ifade edilebilir. Bu alanlarda davranış değişiminin oluşmasında çeşitli değişkenlerin etkisi vardır diyebiliriz. Bunlar; öğrenme-öğretme ortamının fiziksel şartları, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme

materyalinin özellikleri, öğrencinin motivasyonu vb. olarak sayılabilir. Bu değişkenlerden biri de öğrencinin derse karşı geliştirdiği duyuşsal özelliklerdir, yani tutumdur (Akt. Tay,2004).

Bir başka anlatımla, bireyin kendine/bir nesneye/bir konuya/bir olaya karşı kendi deneyimi, bilgisi, duygusu ve motivasyonu aracılığıyla oluşturduğu zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki, tutum olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2004: 19). Kısaca tutumlar, duygusal, bilişsel ve davranışsal öğelerden tarafından şekillendirilmektedir.

Duyuşsal özellikler bir dersi öğrenmede, o derse karşı ilgi ve merak geliştirmede, başarıda önemli rol oynamaktadır.

Buradan hareketle bu çalışmada;

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı,

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı,

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumlarının anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı,

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumlarının okul öncesi eğitim alımlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı,

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumlarının anne-baba mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı,

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumlarının öğrencilerin başarı algısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı,

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumlarının ailenin gelirine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmekte sonuçlar ele alınıp tartışılmaktadır.

ÖRNEKLEM

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde İzmir'in Buca ilçesinde orta ses de bulunan semtlerde öğrenim görmekte olan 126 ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle gönüllü olarak gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel ilişkiisel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli olayların, varlıkların, grupların, mevcut durum ve özelliklerini kendi koşullarında betimlemeye ve incelemeye çalışan bir araştırma modelidir (Kaptan, 1998: 53). Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar 2005: 183).

BULGULAR

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Anova Analizi Sonuçları

	Cinsiyet				
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	8,500	37	,230	,892	,644
Gruplar içi	22,917	89	,257		
Toplam	31,417	126			

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. (.644;p>0.05)

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Yaş					
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	1026,827	37	27,752	4,415	,000
Grup içi	559,394	89	6,285		
Toplam	1586,220	126			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Buradan hareketle, sınıf içerisinde öğrencilerin yaş farklılığı göstermesi bu derse karşı tutumunu değiştirebiliyor diyebiliriz.

Tablo3. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Başarı Algısı					
	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	19,034	37	,514	1,736	,018
Grup İçi	26,367	89	,296		
Toplam	45,402	126			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumları öğrencilerin başarı algısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Buradan da öğrencilerin kendilerini “Başarılı” olarak algılamaları onların Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkiliyor tam tersi “Başarısız” olarak algılamaları Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını düşürüyor sonucuna varabiliriz.

Tablo4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	72,331	37	1,955	1,319	,146
Gruplar içi	131,890	89	1,482		
Toplam	204,220	126			

Baba Eğitim Düzeyi

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	63,066	37	1,704	1,036	,434
Gruplar içi	146,398	89	1,645		
Toplam	209,465	126			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumları anne-baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir(,434 ; $p>0,05$).

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alıp-Almama

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	23,865	37	,645	2,058	,003
Gruplar içi	27,898	89	,313		
Toplam	51,764	126			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumları okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir(,003 ; $p<0,05$). Bu da bizi okul öncesi eğitimi alanın tutumları olumlu etkilediği, okul öncesi eğitimi alan bir çocuğun eğitim hayatının ilerleyen yıllarında Sosyal Bilgiler dersine karşı daha ilgili, istekli ve meraklı olduğu sonucuna götürür.

Tablo6. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Anne Mesleği

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	46,825	37	1,266	,751	,835
Gruplar İçi	150,025	89	1,686		
Toplam	196,850	126			

Baba Mesleği

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
--	--------------------	----	-----------------------	---	------

Gruplar Arası	62,089	37	1,678	1,187	,254
Gruplar İçi	125,785	89	1,413		
Toplam	187,874	126			

Tablo 6 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumları anne-baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. (.835-,254 ; $p>0,05$)

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Aile Geliri

	Kareler				
	Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	47,728	37	1,290	1,126	,319
Gruplar İçi	101,925	89	1,145		
Toplam	149,654	126			

Tablo 7 incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ile bu derslere yönelik tutumları ailenin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. (.319 ; $p>0,05$)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışmanın sonuçları bize okul öncesi eğitimi almanın, başarı algısının ve yaşın Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumu olumlu etkilediğini göstermektedir. Bir çocuğun bilişsel, duyuşsal, psikomotor özelliklerinin gelişmesinde büyük öneme sahip olan okul öncesi eğitimi alan çocuklar eğitim hayatlarının ilerleyen dönemlerinde bu eğitimin faydasını görmekte, derslere karşı daha olumlu tutuma sahip olmaktadır. Okul öncesi eğitimin gerekliliği ve önemini bu çalışmada bir kez daha görebiliyoruz. Çalışmada tutumu olumlu yönde etkileyen bir diğer değişkenimiz başarı algısıydı. Başarı algısı öğrencinin tutumunu etkileyip bir dersi sevmesine veya dersten uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Öğrenci kendisini “Başarılı” olarak algılıyorsa “ben yapabilirim” düşüncesiyle hareket ediyor, akademik özgüveni gelişmiş oluyor, derse karşı daha ilgili, meraklı, öğrenme isteğiyle dolu oluyor ve bu da akademik başarısının artmasına katkı sağlıyor. Kendisini “Başarısız” olarak algılayan bir öğrenciye baktığımızda “yapamam, başaramam” düşüncelerinin daha yoğun olduğunu, akademik özgüveninin düşük olduğunu, derslere karşı daha mesafeli daha ön yargılı olduğunu söyleyebiliriz. Bir diğer değişkenimiz yaş faktörüyü. Sınıf içerisinde yaş farklılıkları öğrencilerin birbirlerinden farklı tutumlara sahip olmasında etkili olduğu sonucuna vardık.

Bu değişkenlerden özellikle başarı algısını değiştirip dönüştürmekte etkili olabilen faktör öğretmendir. Öğretmenler öğrencilere model, destek ve rehber olarak öğrencilerin kendilerini başarılı birer öğrenci olarak görmesinde etkili olabilir. Öğretmenin öğrencilere anlattığı başarı hikayeleri, kendi yaşamından kesitler öğrenciye esin kaynağı olabilmektedir. Dalda açan çiçek bir ağacı nasıl güzelleştiriyorsa akademik anlamda özgüvenli bir öğrenci yetiştirmekte öğretmeni öyle güzelleştirir.

ÖNERİLER

1-Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla okul dışı etkinliklere (Müze,Tarihi Ören Yerleri vb.),drama, eğitsel oyun gibi yöntemlerin kullanımına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

2- Öğretmen ve ebeveyn tutumlarının öğrencilerin tutumlarını etkiliyor olma ihtimalinin değişkenler arasına alınıp incelenmesi.

3-Öğrencilerin okul dışında da Sosyal Bilgiler konularına ilgi ve merak duymalarına katkı sağlayacak yayınları okuması konusunda teşvik edilmeli, arkadaşlarıyla Sosyal Bilgiler konularında konuşabilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri ortamlar hazırlanmalı.

- 4-Sosyal Bilgiler dersinin bazı kazanımlarını müzik aracılığıyla öğretmeye yönelik çalışmalar yapılmalı.
- 5-Öğrencilerin yakın çevresindeki büyükleriyle tarihi ve sosyal konular hakkında konuşmaları için teşvik edilmeli.
- 6-Öğrencilere Sosyal Bilgiler dersini anlatırken materyal ve teknolojiden faydalanarak ders zenginleştirilmeli ve kalıcılığı artırılmaya çalışılmalı.

KAYNAKÇA

- Bloom, B.S. (1995). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. İstanbul: M.E. Basımevi. (Çeviren D.A. Özçelik)
- Tahiroğlu, M. (2006). İlköğretim Okulları İkinci Kademesindeki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurtulgan, K.,Köstüklü N. (2010). İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Öğretmen ve Müfettiş Görüşlerinin Değerlendirilmesi ,Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 29, s. 175.
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum-Algı İletişim. Elips Kitap, Ankara.
- KAPTAN, Saim: (1998). Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARASAR, Niyazi: (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- MEB:(2005).Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.

Bir Entelektüelin Yetiştirme Süreci: İsmail Hakkı Tonguç ve Kütüphanesi

Doç. Dr. Sümer AKTAN

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi saktanus@gmail.com

Özet

Erken cumhuriyet döneminde yetişen pek çok eğitimci içinde İsmail H.Tonguç'un ayrı bir yeri vardır. Öğretmen okullarında öğretmenlik, yöneticilik ve bakanlık merkez teşkilatında idarecilik gibi görevlerin ardından bakanlığın üst düzey yöneticilerinden biri olmuş ve yaklaşık 11 yıl [1935-1946] İlköğretim Genel Müdürlüğü görevini yürütmüştür. İsmail Hakkı Tonguç'un öğretmenliği, yöneticiliği ve teşkilatçılığı pek çok kez gündeme gelmiş olsa da onun entelektüel kimliği üzerinde çokta ayrıntılı durulmamıştır. Oysa kendisi sadece Türkçe literatüre değil Almanca literatüre hâkimiyeti ile dikkat çekmenin yanı sıra kendini yetiştirmiş bir otodidaktir. Bu yetiştirme süreci onun Kastamonu Öğretmen Okulu'na girişi ile başlamış ve ölümüne kadar devam etmiştir. Bu süreç içinde onun Almanya seyahatlerinin de önemli bir yeri vardır. Bu yetiştirme süreci içinde İsmail Hakkı Tonguç'un Kütüphanesi, okudukları önemli bir veri kaynağıdır. Bir entelektüelin gelişme sürecinde onun kitapla olan ilişkisinin irdelenmesi bu yetiştirme sürecinin anlamlandırılmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlam içinde bu çalışmanın amacı İsmail Hakkı Tonguç'un bir entelektüel olarak gelişim sürecini ve bu gelişim sürecine etki eden eserlerin incelenmesidir. Araştırma doküman incelenmesine dayalı olarak yürütülmüş ve İsmail Hakkı Tonguç'un okuduğu kitaplar onun biyografisinden belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İsmail H. Tonguç, Entelektüel, Otodidaktizm

Abstract

İsmail H.Tonguc has a special place among many educators who grew up in the early republican period. After serving as a teacher, administrator and administrator in the central organization of the ministries, he became one of the senior managers of the ministry and served as the General Director of Primary Education for 11 years [1935-1946]. Although İsmail Hakkı Tonguç's teaching, leadership and organization have come up many times, his intellectual identity has not been elaborated. However, in addition to attracting attention not only to the Turkish literature, but also to the German literature, he is a self-educated autodidact. This upbringing process started with his entrance to Kastamonu Teachers' School and continued until his death. His travels in Germany also played an important role in this process. İsmail Hakkı Tonguç's Library is an important source of data during this upbringing process. Examining an intellectual's relationship with the book in the development process can contribute to the meaning of this upbringing process. In this context, the aim of this study is to examine the development process of İsmail Hakkı Tonguç as an intellectual and the works that affect this development process. The research was based on document analysis and the books read by İsmail Hakkı Tonguç were tried to be determined from his biography.

Keywords: İsmail H.Tonguç, Intellectual, Autodidactic

Giriş

Osmanlı İmparatorluğunun özellikle son dönemlerinde ve bilhassa II.Meşrutiyet dönemi zengin eğitim tartışmalarının olduğu bir dönem olarak dikkat çekmektedir (Kafadar, 1997). Bu tartışmaların oldukça zengin bir entelektüel zeminde cereyan ettiği ve oldukça farklı önerilerin geliştirildiği görülmektedir. Bu önerilerin neredeyse tamamında egemen olan düşünce devletin eğitim aracılığı ile kurtulacağına olan katıksız inançtır. Özellikle son dönem Osmanlı aydınlarının derin bir şekilde etkilendiği Almanya ve Alman birliğinin oluşma süreci, eğitimin toplumsal kurtuluşun anahtarı olduğuna ilişkin bir görüşün kökleşmesine olanak sağlamıştır. Bir devletin kurtuluşu okullara, öğretmenlere ve zengin bir donanımına bağlıdır fikri neredeyse tüm Osmanlı aydınlarının –görüşleri farklı olsa da – ittifak ettikleri bir düşünceydi. Bu dönemde yetişen eğitimciler içinde özellikle yüksek eğitim sürecinde bu tartışmaların bizzat içinde bulunan eğitimcilerden dersler alan ve bu tartışmaların gerçekleştiği ortamlarda bulunan İsmail H. Tonguç erken cumhuriyet döneminde öncülük ettiği Köy Enstitüsü projesi ile Türk eğitim tarihine silinmez bir iz bırakmış ve eğitim düşüncesinin uzun yıllar pratik ve teorik olarak bir ikileme mahkum ettiği uygulamalı eğitim düşüncesini geniş ve kitlesel bir bağlamda harekete geçirmiştir. Böyle etkili ve silinmez bir iz bırakan bu kişinin yetişmesi nasıl olmuştur? İsmail H. Tonguç sadece bir öğretmen eğitimcisi, eğitim pratiği üzerine düşünen bir öğretmen veya bakanlık bürokrasisinde yer alan bir yönetici midir? Çoğu zaman ideolojik

tartışmaların odak noktasında ele aldığımız Köy Enstitüsü düşüncesinin mimarı olan bu kişinin nasıl yetiştiği neler okuduğu ve bir öğretmen olmanın yanında entelektüel kimliğinin nasıl şekillendiği üzerine sistemli bir çalışma yapılmamış olması da ayrıca üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Tonguç üzerine yapılan farklı çalışmalar olmasına karşın neredeyse tüm bu çalışmaların temel kaynağı onun oğlu olan Engin Tonguç tarafından yazılan biyografisine dayanmaktadır. Bu biyografi oldukça kıymetli bilgileri içermesinin yanında oldukça kronolojik bir şekilde Tonguç'un hayatının izlerini sürmek imkânı vermektedir. Bununla beraber bu eser tek başına yeterli değildir. İsmail Hakkı Tonguç'un hayatının farklı yönlerinin derinliği ile anlaşılması bu tarihsel kişiliğin ortaya koyduğu eserin de anlaşılmasına kolaylık sağlayacaktır. Bu bağlam içinde bu çalışmanın hedefi de Tonguç'un akademik kimliğini araştırmaktır. Bu araştırma sürecinde onun eğitim süreci izlenmiş ve okuduğu eserlerin izleri sürülmüştür. Böylece eğitim üzerine sistematik bir şekilde düşünen, toplumsal ihtiyaçlar bağlamında eğitimin yönlendirilmesi ve uygulanması gerektiği fikrini uygulamaya geçiren bir entellektüelin nasıl yetiştiği ve bu yetişme sürecinin onun fikirlerinde ortaya koyduğu değişimi izlemek mümkün olacaktır.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma içinde yer alan doküman analizine uygun bir şekilde yapılandırılmıştır. En genel anlamıyla doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırmanın temel problemini İsmail Hakkı Tonguç'un bir entelektüel olarak yetişmesi ve bu yetişme sürecinde rol oynayan ve onun pedagojik düşüncelerinin şekillenmesinde etkili olan eserler olduğu için araştırma sürecinde dokümanlar birinci dereceden önem taşımaktadır. Bu bağlamda temel kaynak doküman olarak İsmail H. Tonguç'un oğlu tarafından yazılan biyografisi olmuştur. Bir diğer önemli veri kaynağı ise İsmail H. Tonguç belgeliğindeki Tonguç'un şahsi kütüphanesidir. Araştırmanın kapsamından dolayı kütüphanedeki tüm eserler değil de pedagoji tarihi açısından önemli katkıları olan eserler incelemeye alınmıştır. Çalışmanın ilk bölümünde İsmail H. Tonguç'un eğitim yaşantısı üzerinde durulmuştur. İkinci bölüm ise kendisinin dünya görüşünü şekillendiren ve Köy Enstitüsü fikrine götüren eserler irdelenmiştir. Çalışmanın son bölümü ise bir değerlendirmeden oluşmaktadır.

Entelektüel Zeminin Oluşumu

İsmail Hakkı Tonguç'un doğum yeri olan Tataratmaca Köyü günümüzde Bulgaristan'ın Silistre iline bağlıdır. 1893 yılında bu köyde dünyaya gelen İsmail Hakkı Tonguç için temel eğitim köyde başlamış ve 1901 yılındaki köyündeki ilkokula başlamıştır. Eğitim hayatına ilişkin belki de ilk dikkat çeken nokta onun mahalle mektebine değil de doğrudan ilkokula başlamasıdır. Genelde ve başkent İstanbul'da çocuklar 4 yıl 4 ay ve 4 günlükken başladıkları mahalle mektebi veya sıbyan mektebine gönderilir buradaki dini ve temel becerilere yönelik bir eğitim aldıktan sonra rüştiye'ye devam etmekte veya daha kısa bir süre mahalle mektebine devam edip usul-ü cedide denilen daha modern tarzda eğitim veren ilkokullara devam etmekteydiler. Tonguç'un neden sıbyan mektebine değil de doğrudan ilkokula başladığına ilişkin biyografisinde net bir bilgi yoktur. Kendisi de belirli kitaplarda beyan ettiği hatıralarında bu duruma temas etmez. Bununla beraber onun aile yapısı ve dönemin karakteristikleri üzerinden belirli çıkarımlar yapılabilir. Hakkı Tonguç'un dedesi ve yetiştiği muhit olan Tataratmaca Köyü oldukça muhafazakâr bir köydür. Aslında bu durum o dönem için oldukça anlaşılır bir durumdur zira din böyle bir yerleşim ortamında kültürün devamı için kritik düzeyde bir savunma aracıdır. Diğer taraftan Tonguç'un ailesi de yine oldukça dindar bir ailedir. Dindar bir atmosferde yetiştiği için dini temelli bir eğitim belki de aile için gerekli görülmemiş olabilir. Muhtemelen 1905-1906 öğretim yılında Silistre Rüştiyesine başlayan Tonguç'un hayatında yeni bir dönem başlar. Rüştiye eğitiminin onun hayatında iz bırakan bir dönem olduğu söylenebilir. 1873 yılında açılan Silistre Rüştiyesi o dönemin modern diye tabir edilen okulları arasındaydı ve öğretmen kadrosu içinde özgürlük düşüncesine sahip, geniş bir perspektife ve hata görüşüne sahip hocalar ders vermekteydi. Tonguç'un rüştiye tahsili iki boyutlu bir kazanım sürecini göstermektedir. Bu kazancın ilki bu okulda tanıştığı yeni hocalar ve okulun kütüphanesidir. İkincisi ise burada tek başına yaşamını idare etmek zorunda kalmasıdır. Hayatının bu dönemi onun çocukluktan çıkıp gençliğe attığı bir adım olmasının yanı sıra kendi kendini idare konusunda da kendini yetiştirmesidir. Bir diğer ifade ile hayat okuluna adım atması bu dönemde gerçekleşmiştir. Daha sonraki yıllarda özellikle Köy Enstitülerinin atılım yaptığı dönemlerde öğretmenlere ve okul müdürlerine yazdığı mektuplarda vurguladığı hayatın zorlu koşullarına karşı mücadele, iş adamı olma gibi ifadelerin altında bu dönemdeki yaşantısının izleri olduğu düşünülebilir. Yine bu dönem onun öğretmenlik mesleğine olan ilgisinin şekillendiği bir dönemdir. Okulda ders veren hocalar içinde fesli, redingotlu hocalar onun dikkatini çekmiş ve muallim olma fikrinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Rüştiye eğitiminin ardından ailesi ile bir kriz yaşadığı görülüyor biyografisinde. Başta dedesi ve babası onun İstanbul'a gidip okumasına karşıydılar. Bunun temel nedeni Tonguç'un amcalarından birinin İstanbul'da yıllarca süren medrese hayatıdır. Yıllarca medrese eğitimi aldığı halde evde pekte itibar görmeyen amca onun gözünde miskinliğin ve tembelliğin simgesi olmuştur. Ailenin onu okul yerine ticarete veya ziraate teşvik etmesinin altında yatan neden budur. Bu krizi en nihayetinde 1914 yılında aşılır

ve Tonguç İstanbul'a Darülmuallimine girmek için gelir. Biyografisinde bu kısa dönemde yaşadığı problemler anlatılır. Kastamonu Darülmuallimininde geçirdiği 1.5 yıllık dönem çokta aydınlık değildir. Biyografisinden anlaşıldığı kadarı ile yoksunluğun ve kadro eksikliğinin yaşandığı Kastamonu modern bir öğretmen okulu olmaktan uzaktır. Dahası derslerin genelde sarıklı olarak nitelenen din adamları tarafından verilmesi de ayrıca bir sorundur. Öğrenciler arasında İstanbul, İzmir ve Bursa gibi vilayetlerde bulunan öğretmen okullarına olan özenti ve imrenme Tonguç'un yaşam çizgisinde önemli bir iz bırakmıştır.

18 Mart 1916 yılında gelen nakil emrini takiben 5 Mayıs 1916 tarihinde, dünya savaşının çetin bir şekilde devam ettiği bir dönemde, İstanbul Darülmualliminine kayıt olur. İstanbul Öğretmen Okulu o dönem şartları içinde ele alındığında ülke için oldukça modern bir okul görüntüsü çizerken Avrupa'daki emsallerinden de geri değildi. Bunun temelinde Mustafa Sâti Bey tarafından 1909-1911 yılları arasında uygulanan reform planıydı (Elban, 2015). Bu reform planı eğitim tarihi çalışmalarında sıklıkla vurgulanmaktadır. Bununla beraber bu reformist plan ve bu plan üzerinde daha sonraki yıllarda devam eden uygulamalar bu okulda yetişen öğrencilerin dünyaya bakış açılarını yeniden şekillendirmiştir. Tonguç zaten Silistre Rüştüyesinde öğretmen olmayı kafasına koymuş ve orada ders veren fesli öğretmenlere yönelik bir hayranlık onun düşüncelerini kökten değiştirmişti. Kastamonu ve şimdi İstanbul Öğretmen Okulu ise onun duyuşsal bağlamını oluşturduğu öğretmenlik mesleğine entelektüel bir boyut katacaktır. İlk olarak şu söylenebilir: Mustafa Sâti Bey'in yazdıklarını oldukça iyi bir şekilde okuduğu anlaşılıyor. Bunun en açık göstergesi onun daha sonraki yıllarda kaleme alacağı eserlerdeki beyanlardır. İlköğretim Kavramı ve Canlandırılacak Köy isimli eseri bu açıdan önem taşımaktadır. Sâti Bey ve İstanbul Öğretmen Okulu'nun en önemli katkısı pedagojik açıdan öğretmenliğin bir meslek olduğu düşüncesidir. Herkesin yapamayacağı kendine mahsus ilkeleri ve kuralları olan bir meslektir öğretmenlik. İkinci olarak pedagojinin bir bilim olduğu düşüncesi de Tonguç'un zihnine bu dönemde yer etmiştir. Çocuğun ayrı bir yapı olarak incelenmesi gerektiği, ruhbiliminin rolü ve eğitimin toplumsal hayata yönelik etkilerinin bu dönemde onu şekillendiren temel düşünceler olduğunu görmek mümkündür. Yine Tedrisat Mecmuasını yakından takip ettiği biyografisinden anlaşılmaktadır. Bütün bunların dışında okulun pozitif iklimi de onun hayatında önemli bir iz bırakmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerle meslektaş ilişkisi kurması, ders dışı informal sohbetler ve derslerin oldukça dolu geçmesi biyografisinde sıklıkla vurgulanan hususlardır. Anlaşıldığı kadarıyla dönemin İstanbul Öğretmen Okulu entelektüel açıdan oldukça zengin bir atmosfer sunmuştur öğrencilerine. Tonguç bu entellektüel ortamı şu sözlerle açıklamaktadır:

Öğretmenlerimiz iyi niyetli, işlerinin ehli, öğretmen okulu idealine bağlı, Batı kültürü ile ilişkisi olan, yazı yazabilen, yayın yapabilen öğretmenlerdi. İçlerinde yeni pedagoji hareketleri yaratıp ülkeye yayanlar, yazın âleminde tanınanlar, öğrencilerini diledikleri yöne sürükleyip götürenler, 'Baba' diye anılan İhsan Şerif'ler vardı. Adlarını her zaman saygı ile andığımız bu ülkücü insanlar bize öğretmenlik mesleğini sevdirmişler, hatta daha ileri giderek " halkı bilinçsizlikten, ülkeyi de içinde bulunduğu sıkıntılı durumdan öğretmenlerin kurtaracakları" düşünüyü aşılayabilmişlerdi (Tonguç, 2007, p.31).

İstanbul Öğretmen Okulu aynı zamanda modern öğretim ilkelerinin de hayata geçtiği bir ortamdır. Yeni yetişen öğretmenler hem Batı medeniyetinin gelişimini ve batılı pedagojiyi öğrenirken aynı zamanda derslerde deney ve gözleme dayalı öğretim uygulamaları öğrencilerin dikkatlerini çekmektedir. Okulun tam donanımlı laboratuvarı, beden eğitimi salonu ve el işleri atölyesi İsmail H. Tonguç'un hatıralarında önemli izler bırakmıştır. Kuşkusuz hayatının baharını yaşayan 23-24 yaşında bir genç için bütün bu olaylar onun düşün sistemini derinden etkilemiştir. El işlerine olan ilgisi ise yine bu dönemde oldukça belirginleşmiştir denilebilir. Okulun zengin atölyesi belki de onun içindeki gizli yeteneğin ortaya çıkmasını sağlamıştır denilebilir. Tonguç'un öğretmen okulundaki bir diğer kazanımı da Almanca olmuştur. Okulda yabancı dil olarak Fransızca okutulduğu halde kendi gayret ve çabası ile Almanca öğrenmesi onun azmini ve gayretini göstermesi açısından önemlidir. Osmanlı İmparatorluğu'nun Almanya tarafında savaşa girmesi, Alman nüfuzunun artması gibi etkenler onda böyle bir teşebbüste bulunmayı tetiklemiş olabilir. Ailesinde ve okul programında Almanca olmadığı halde genç İsmail Hakkı'nın Almancaya yönelik bu ilgisi onun entelektüel merakının bir işareti olarak alınabilir. Belki de genç öğretmen adayı Almanca'nın ona gelecekte önemli kapılar açacağını düşünmüş veya okuduğu pedagoji eserlerinde özellikle Kant, Hegel gibi Alman filozoflarının görüşleri onda bu yönde bir eğilim ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Hangi etken olursa olsun Almanca onun hayatında yeni bir dünyanın kapısını aralayacaktır. Öğretmen okulundan mezun olur olmaz devam ettiği Karlsruhe-Etlingen Öğretmen Okulu onun yaşamında batı medeniyetini ilk defa yakından görme imkânı sağlamıştı. Bu dönemde okuduğu eserler onun artık ne yapması gerektiğine karar vermesinde etkili olan eserlerdir denilebilir.

Bir Öğretmenin Almanya İzlenimleri

Birinci Dünya Savaşının son günlerine doğru İsmail Hakkı Tonguç'un mezun olduğu günlerde dönemin İttihat ve Terakki Hükümeti bazı öğrencileri Almanya'ya pedagoji alanında kısa süreli bir mesleki kursa gönderilmesine

karar vermişti. Savaşın sonlarına doğru asker sıkıntısının had safhada olduğu bir dönemde ve işin ilginç olan tarafı Almanya'nın artık savaşta herhangi bir üstünlük elde edemeyeceğinin anlaşıldığı bir dönemde öğretmen okulu öğrencilerinden bir kısmının Almanya'nın köklü bir öğretmen okuluna tahsil için gönderilmesi oldukça dikkat çekicidir. Tonguç'un gideceği okul Alman eğitim sisteminde oldukça köklü olan 1757 yılında kurulan ve günümüzde Karlsruhe Pedagogische Hochschule [Karlsruhe Pedagoji Yüksek Okulu] olarak bilinen okuldur. Okulun, Tonguç'un gittiği yıl olan 1918 senesinde muhtemelen Karlsruhe'deki okulun Ettlingen isimli küçük kasabada'da bir bölümü vardı veya Ettlingen kasabasında ayrıca beden eğitimi çalışmaları yapılıyordu. Tonguç'un biyografisini yazan oğlu Engin Tonguç bu ayrıntılar üzerinde durmamıştır. Fakat günümüzde halen öğretime devam eden bu büyük okulun Ettlingen'de bir kolu olduğunu düşünmek oldukça mantıklı görünmektedir. Her ne kadar burada aldıkları eğitim yedi ay sürse de Tonguç için Almanya izlenimleri onun pedagojik perspektifinde silinmez izler bırakmıştır. Özellikle burada okuduğu kitaplar üzerinde yapılacak bir çalışma bu konuda önemli ipuçları verecektir. Biyografisi incelendiğinde İsmail Hakkı Tonguç'un okuduğu kitaplardan bir kısmı ve altı çizilen yerler dikkat çekmektedir. Biyografisinde ilk verilen eser Dr. A.Pabst'a ait olan ve 1911 yılında basılan "[Moderne Erziehungsfragen. 25 Aufsätze, Vorträge und Studien über Deutsche und Ausländische Schulen](#)" [Modern Eğitimin Sorunları: Alman ve Yabancı Okullar Üzerine 25 Deneme, Konferans ve Tetkik] başlıklı eserdir. Kitapta altı çizilen noktalar ise onun gelecekteki kariyerini göstermektedir. Altı çizilen bölümlerde modelaj, iş eğitimi, el becerilerine yapılan vurgu ve Alman eğitiminin kültürel boyutuna yönelik eleştiriler vardır. Tonguç'un iş eğitimine verdiği önemin kökleri onun hem çiftçi bir ailede yetişmesine hem de öğretmen okulunda aldığı eğitimde bulunabilir. Bununla beraber bu ilk Almanya seyahati ve Karlsruhe üzerine yaptığı incelemeler onda yüksek sanata olan hayranlığı arttırmış olabilir. Diğer taraftan Karlsruhe'de bulunan ve dönemin en önemli teknik okulu olan Karlsruhe Teknik Okulunu da ziyaret etmiş olması kuvvetle muhtemeldir. Yine aynı kitapta dönemin en önemli iş pedagoğu olan Georg Kerschensteiner'in bazı sözlerinin altı çizilmiştir. Bu sözler içinde en dikkat çeken ifadeler eğitimin teorik değil pratik ağırlıklı olması, bilgi yükünün azaltılarak bilginin niteliği ve yapabilme kapasitesinin artırılmasına yönelik ifadelerdir. Bir diğer eser ise Eduard Weitsch tarafından yazılan 1919 yılında basılan "[Zur Sozialisierung des Geistes, Grundlagen und Richtlinien für Die Deutsche Volkshochschule](#)" [Toplumsal Sosyalizasyon: Alman Halk Yüksek Okulu İçin Esaslar ve İlkeler] başlıklı eserdir. Eserin genel perspektifi ağırlıklı olarak sosyoloji bağlamındadır. Kitabın yazarı Weitsch 25 Mayıs 1883 yılında Dresden'de doğmuş ve 29 Temmuz 1955 yılında Münih'te ölmüştür. Almanya'nın önde gelen halk eğitimi uzmanlarından biri olan Weitsch bu eserinde sosyalizasyon kavramına ağırlık vermektedir. Kitapta altı çizilen bölümler geleceğin enstitüsü için ipuçları vermektedir.

Kitlelerin halk eğitiminden beklentisi ruhsal bakış açılarının genişletilmesi, dünyaya bakış ve kendilerine takılmış at gözlüklerinden kurtarılması...Şimdiye kadar eğitim ve bilgi onlara bir sadaka gibi verilmişti. Halk Yüksek Okulu hiçbir zaman daha yüksek mesleklere geçmek için bir sıçrama tahtası olarak düşünülmemeli. Gerçek anlamda Halk Yüksek Okulu manevi sosyalizasyonu amaçlar; burada şu tür bir kişilik oluşturulmalıdır: onların yaşama bakışları ve konuları kendi çalışmalarına dayanmalıdır, soldan ve sağdan ve yukarıdan, aşağıdan etkilenmemelidir ve özgür olmalıdır. Bu okul eğitim göreceğ olanın gündelik mesleksel telaş ve kargaşadan uzak kalacağı kırık bir bölgede olmalıdır (Tonguç, 2007, p.37-38).

Tonguç'un ikinci Almanya seyahati Kurtuluş Savaşının en çetin günlerinde gerçekleşmiştir. 3 Eylül 1921 tarihinde yeniden Karlsruhe'ye gelmiş ve Karlsruhe Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nda bir yıllık resim, ahşap ve grafik dallarında eğitime başlamıştır. Bu süre içinde katıldığı bazı kısa süreli kurslarda vardır. Bu ikinci eğitim sürecinde okuduğu kitapların içeriği biraz daha iş pedagojisine yöneliktir. Neredeyse iş pedagojisinin en önemli yapıtları onun kütüphanesinde yer almaktadır. Bu bir yıllık süreç onun pedagoji düşüncesinde iş pedagojisinin kök saldığı bir dönem olarak ele alınabilir. Bu süre içinde iş eğitimine bakı açısının daha ziyade Kerschensteiner'in çizdiği bir boyutta olduğu görülmektedir. Modelaj çalışmaları, el işleri ve küçük kasalara dayalı ahşap işleri onun dünyasını şekillendirmektedir. Nitekim daha sonraki yıllarda Gazi Terbiye Enstitüsünde resim ve el işleri hocalığı yaparken Kerschensteiner'ci pedagojiye yönelik dersler yaptığı öğrencileri tarafından vurgulanmaktadır (Arman, 2016). Tonguç'un hayatındaki üçüncü Almanya seyahati ise cumhuriyetin ilanından az sonra olmuştur. 1925 yılının Mart ayında başladığı bu inceleme gezisi Ağustos 1925'te sona ermişti. Bu beş aylık süre içinde Leipzig Öğretmen Okulunda bir kursa katılmış ve Almanya dışında İngiltere'de bazı okulları gözlemlene şansı bulmuştur. Kütüphanesinde bulunan doğa ile ilgili bazı kitapların İngilizce olduğu düşünüldüğünde bu seyahat sırasında bunları aldığı düşünülebilir. Özellikle Leipzig Üniversitesinde katıldığı kurs ve okulun atmosferinin onu etkilediği söylenebilir zira Leipzig Üniversitesi 19.yy'ın ortalarından itibaren Jena ile birlikte reformist pedagojinin öncüsü konumunda olan bir okuldu ve reform pedagojisinin başta gelen temsilcisiydi. Bu durum kuşkusuz Leipzig'teki okulları da etkiliyordu. Biyografisinde bu şehirdeki bir okulu ziyaret ederken okul görevlilerinin şu sözleri daha sonraki yıllarda onun yaşam parolası olmuştu: "biz bilmeyi yapmaya çevireceğiz, çocuğu yaşamdan uzak bir çevrede değil... çalışma ortamında eğiteceğiz" (Tonguç, 1997, p.71). Biyografisi incelendiğinde Tonguç'un sadece iş eğitimi üzerine değil fakat sanat, sosyoloji ve felsefe alanında pek çok eseri temin ettiği görülmektedir. Kitap okurken ilgisini çeken satırların altını çizmesi, katılmadığı veya desteklediği noktaların yanlarına notlar yazması onun oldukça yetkin bir okuyucu olduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir. Kant: Denker und Erzieher [Kant: Düşünür ve Eğitici] isimli eserden altını çizdiği şu satırlar ilginçtir: "Bu kurumların verdiği ders

ve eğitimin nasıl olduğuna dair fikri, okul yasasının ana fıkrası sunmaktadır: “Her kim gençlik dönemlerini huzurlu geçirmek ve dünyadaki şansının nedenini okulda göstermek isterse, her davranışında; her yerde olan ve önünde sadece adil bir kalbin geçerliliği bulunan Tanrıyı anmalı ve onunla iletişim kurmanın yollarını aramalıdır.” Yine bu dönemde Dewey’in Türkçe’ye Demokrasi ve Terbiye olarak çevrilen eserini Demokratie und Erziehung olarak Almanca tercümesinden okuduğunu görmek mümkündür.

Sonuç ve Tartışma

İsmail Hakkı Tonguç eğitimci kimliğinin yanı sıra felsefe, sanat, sosyoloji gibi alanlarda okumalar yapan ve pedagojik gerçekliği sosyoloji bağlamında anlamlandırmaya çalışan bir entelektüeldir. Kuşkusuz burada geçen entelektüel kelimesi anlam olarak içinde yaşadığı toplumun sorunları üzerine sistemli düşünen fakat bu sistemli düşünceyi sanat, sosyoloji ve pedagoji bağlamında yapan toplumu olduğundan daha iyi bir duruma nasıl taşıyacağını düşünen bir insan tipolojisini betimlemek için kullanılmıştır. Onun yetişme sürecinde okuduğu Silistre Rüştüyesi ilk açılımlarının olduğu bir kurumdur. Diğer bir ifade ile onun gençlik yıllarının şekillenmesinde ilk harç bu okuldaki etkileşimleri olmuştur denilebilir. Fesli ve redingotlu, özgürlük peşinde koşan öğretmenlerinin derslerinden açık fikirli olmayı ve fikri zenginliğin önemini kavramış olduğu söylenebilir. İkinci olarak İstanbul Darülmüalliminindeki hayatı sayılabilir. Bu okul ona sadece pedagojik anlamda bir zenginlik katmamış aynı zamanda Almanca öğrenmesine ve farklı alanlarda okumalar yapması içinde uygun bir ortam sunmuştur. Hepsinden daha önemlisi ise öğretim kadrosunun entelektüel zenginliğidir. Sâti Bey’in manevi mirasının havasını teneffüs eden Tonguç’un pedagojiye bakış açısının derinleşmesinde, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin nelerden ibaret olduğuna ilişkin düşüncelerinin gelişiminde Sâti Bey’in katkısı açıktır. Tonguç’un hayatından bazı bölümlerin yer aldığı Canlandırılacak Köy isimli eseri incelendiğinde Sâti Bey’in öğretmenlik mesleğine ve pedagoji biliminin gelişimine olan katkılarını net bir şekilde vurgular. Almanya seyahatleri ise onun yaşamının farklı bir boyutunun gelişimine katkı sunar. Öğretmen okulundaki tahsilinde el işleri, beden eğitimi, uygulama dersleri gibi konulara vurgu yapsa da Tonguç’un pedagojik eğilimi olan iş pedagojisine yönelmesi Almanya yolculukları ile mümkün olmuştur denilebilir. Fakat bu noktada bir hususu vurgulamak gerekir. Tonguç’un zaten öğretmen okulunda aldığı eğitim onun için iş pedagojisine yönelmesine önemli bir vesile olmuştur. Sâti Bey zamanında öğretmen okuluna el işleri dersi konulması için epeyce uğraş vermiş hatta İsmail Hakkı Baltacıoğlu bu el işleri derslerini yürütmüştür. İşte Tonguç’u iş pedagojisine yönelten pedagojik zeminin esasını öğretmen okulunda gördüğü el işleri dersidir denilebilir. Yine öğretmen okulunda Sâti Bey’in çok vurguladığı ve ondan sonra gelen öğretmen kadrosunun da üzerinde durduğu toplumsal gelişme olgusu da Tonguç’un zihninde yer edinmiştir. Almanya’daki müşahedeleri onun zihnindeki altyapı ile tam anlamı ile uyuşmuştur. Almancaya olan hakimiyeti ve okuma sevgisi birleşince bir otodidakt karşımıza çıkar. Gerçekten de Tonguç’un lisans düzeyinde bir eğitimi yoktur. Nitekim daha sonraki yıllarda pek çok enstitü yöneticisi lisans diploması yok diye daha düşük düzeydeki görevlere atanmışlardır. Bununla beraber Tonguç döneminin pek çok lisans mezununa eşit ve hatta onlardan daha yüksek bir düzeyde kendini yetiştirmiş bir otodidaktır. Almanya’dan getirdiği ve sonraki dönemlerde siparişle istediği eserlerin çeşitliliği ve niteliği oldukça açıktır. Bu eserler tek tek okunmuş ve muhtemelen Tonguç’un Hasanoğlu Köy Enstitüsünde verdiği dersler için temel malzeme olmuştur. Erken cumhuriyet döneminin oldukça etkili bir bürokrati olan İsmail Hakkı Tonguç sadece bir resim-iş öğretmeni değil, bürokrat kimliğinin ötesinde sanat, sosyoloji, sosyal pedagoji alanlarında derin okumaları olan, farklı alanlarda kendini geliştirmiş, bir önder aydındır. Nitekim onun daha sonraki dönemlerde köy enstitülerini düzenlemesi ve işler hale getirmesi onun bu entelektüel kimliğinin bir yansımasıdır.

Kaynaklar

- Arman, H. (2016). *Piramitin tabanı: Köy enstitüleri ve Tonguç*. Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği: İzmir
- Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Vadi Yayınları: İstanbul.
- Tonguç, E. (2007). *Bir eğitim devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç: Yaşamı, öğretisi, eylemi*. Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği: İzmir.
- Elban, K. (2015). *Çağdaşlaşma sürecinde öğretmen okulları ve Savaştepe örneği*. Azra Matbaacılık: İstanbul.

Etkileşimli Kitap Okuma Programının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi

Doç.Dr. Tuncay CANBULAT

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

tuncaycanbulat@gmail.com

Uzm. Elif İLHAN,

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

ilhanelif35@gmail.com

Özet

Dilin çocuğun öğrenmesi ve gelişiminde önemli bir yeri vardır. Erken çocukluk dönemi ise dil gelişimi için kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde dil gelişimini desteklemek için alanyazında birçok etkinlik önerilir: Bu etkinliklerden önemli ikisi çocukla sözel iletişim kurmak ve onlara düzenli kitap okumaktır. Alan yazında çocukla kitap okuma yöntemlerinden biri de Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP) olarak belirtilmektedir. Yetişkin ve çocuk arasında etkin bir iletişimi temel alan “EKOP” uygulamaları yetişkin tarafından çocuklara öykü okunmaya başlamadan önce çocukların katılımcı olmalarını sağlaması ve bu katılımın öykü okuma sırasında ve sonrasında devam etmesini teşvik etmesi bakımından geleneksel uygulamalardan farklılaşmaktadır. Bu çalışmada EKOP’ un ilkököl birinci sınıf çocuklarında okuma ve yazma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, “son test kontrol gruplu deneysel model”e göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir’de bir özel ilkökölün 35 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini ölçmek için Obalar (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Becerisi” ve “Dikte ve Yazma Becerileri” öğretmen değerlendirme ölçekleri ile öğrencilere uygulanan “Yazım Kuralları Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen değerlendirme puanlarına göre öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde gruplar arasında anlamlı fark olmazken, öğrencilere uygulanan “yazım kuralları ölçeği” puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Araştırma, EKOP’un ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkililiğini sınıması açısından önemli olup, alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Etkileşimli kitap okuma, ilk okuma ve yazma öğretimi, okuma ve yazma becerisi

Abstract

Language has an important place in the children’s learning and development. Early childhood is considered a critical period for language development. To support language development during this period, many activities are recommended in the literature: two of these activities are to communicate verbally with the child and to read regular books to them. One of the methods of reading books with children is the dialogic book reading program (EKOP). Based on an effective communication between adults and children, “ekop” practices differ from traditional practices in terms of enabling children to participate in stories and encouraging this participation to continue during and after reading the story. In this study, it is aimed to examine the effect of ekop on reading and writing skills in primary school children. The study was designed according to “experimental model with the last Test control group”. The study group formed 35 first-year students of a private primary school in Izmir. The “reading ability” and “dictation and writing skills” teacher assessment scales and “writing rules scale” were developed by obalar (2009) to measure students’ reading and writing skills. Data were analyzed with SPSS. As a result of the research, there was no significant difference between the groups in the reading and writing skills of the students according to the teacher assessment scores, whereas there was a significant difference in the favor of the experiment group according to the “writing rules scale” scores applied to the students. The research is important in terms of testing the effectiveness of Primary School students on reading and writing skills, and it is hoped that it will contribute to field writing.

Keywords: Dialogic Reading, Teaching first reading and writing, reading and writing skills

Giriş

İnsan gelişimi, insan hayatı içerisinde büyüme ve olgunlaşmayı da içine alarak fiziksel, sosyal, zihinsel ve dil alanlarında kişinin sürekli olarak değişmesidir. (Shonkoff ve Meisels, 2000).Değişim ve sürekliliği içinde barındıran insan gelişimi biyolojik ve çevresel birçok değişkenin etkisi altındadır. Bu değişkenlerin bir kısmı gelişimi desteklerken, bir kısmı bu gelişimsel kazanımların etkileri üzerinde risk yaratmaktadır. Özellikle, UNICEF’in 2001 Yılı Dünya Çocukları Durumu yayınında *erken çocukluk döneminde* çocukların doğumdan sekiz yaşına kadar olan zaman diliminin önemi ifade edilmiştir. Erken çocukluk dönemi çocuğun çevresinden en çok etkilediği dönemdir; çocuğu etkileyen sosyal ve çevresel faktörler onun fiziksel, dil ve zihinsel olarak gelişimini de doğru orantılı olarak etkilemektedir (Bertan, Haznedaroğlu, Yurdakök ve Güçiz, 2009). Büyüme ve gelişim açısından büyük öneme sahip olan bu dönemde sağlanan deneyimler, bireyin daha sonraki yaşantısı üzerinde önemli rol oynamakta ve gelişime yön vermektedir.

Erken çocukluk döneminde ilkököl birinci sınıf, yaşam boyunca kullanılacak okuma-yazma, aritmetik gibi temel becerileri kazandırmak ve gelecekte okumaya karşı tutumu yönlendirmek açısından en önemli basamaklardan biridir (Topçu, 2012). İlkokul birinci sınıfın önemli amaçları iyi okuma, okuduğunu anlama ve anlatabilme becerileri olarak ifade edilebilir. Bu beceriler; okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel dil becerileriyle ilişkilidir. Konuşma ve yazma, anlatma; dinleme ve okuma, anlama becerisidir. Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır (Mercan, 2007). Belirtilen dört beceri arasında sıkı bir ilişki mevcuttur. Özellikle okuma ile dinleme, konuşma ile yazma ile bir bütünlük oluşturmaktadır. Dil bu dört becerinin –dinleme, okuma, yazma, konuşma- gerçekleşmesini sağlayan araçtır. 1.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Programda dil gelişiminin önemi vurgulanmıştır. Dil çocuğun tüm gelişiminin bir parçasıdır. Fiziksel büyümede olduğu gibi çocuğun dili kullanması, gelişimini tamamlayıcı özelliklerden biridir (Pınarcık, 2005). Çocuğun çevresiyle etkin bir iletişim sağlayabilmesi, dili kullanmadaki becerisine bağlıdır ve dili daha etkili bir şekilde kullanmasını sağlayacak ortamlar, düşünme ve iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Çubukçu, 1991). Çocuklar, dili öğrenmek için gerekli ilkeleri, bilgileri, sözcükleri ve kalıpları erken çocukluk döneminde kazanmaktadır. Dilin kazanımı kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dil kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimi şeklinde tanımlanmaktadır (Başaran, 1994). Okullarda verilen dil eğitiminin temel amacı, öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinin kazanımlarına uygun olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Göçer, 2015). Erken çocukluk döneminde yer alan ilkököl birinci sınıfın önemli amaçları iyi okuma, okuduğunu anlama ve anlatabilme becerileri olarak ifade edilebilir. Okuma-yazma becerileri insanlığın geçmiş deneyim ve değerlerini kuşaktan kuşağa aktaran ve yaşayan kuşaklar arasındaki etkili iletişimi sağlayan önemli bir araçtır (Öz, 1999). Temel dil becerileri arasında yer alan okuma-yazma becerisinin ilköğretim çağında edinilmesi bireylerin gelecekteki yaşamlarında başarılı olmasında önemli rol oynamaktadır.

Dil gelişimini desteklemek için uygulamalar yapılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda geliştirilen ve yetişkin ile çocuk arasında etkin bir iletişimi temel alan Etkileşimli Kitap Okuma (EKOP) uygulamaları; yetişkinin okuma sırasında aktif dinleyici konumunda olması, çocuğa öykü ile ilgili sorular yönelterek konuşma fırsatları sağlaması, bilinmeyen sözcükleri tanımlaması ve çocuktan gelen yanıtları tekrarlayarak genişletmeler yapması bakımından geleneksel uygulamalardan farklılaşmaktadır (Akoğlu, Ergül ve Sarıca, 2016). Etkileşimli okuma diyaloga dayalıdır ve yetişkin ile çocuk arasında, etiketleme, yorum yapma, soru sorma ve yanıtlama gibi süreçleri kapsayarak etkileşime olanak tanıyan bir yaklaşımı içermektedir. Bu uygulamalar çocukların öyküye ilgi duyma, dinlediğini anlama, sözcük dağarcığını geliştirme ve dili uygun şekilde kullanma becerilerini desteklemektedir (Ergül, 2016).Dünya Sağlık Örgütü (2007) raporuna göre; Etkileşimli Okuma, küçük çocukların dil ve becerilerini geliştirmek için dizayn edilen, etkileşimli paylaşılan, okuma etkinliğinde, yetişkin ve çocuk rollerinin değiştiği, çocuğun aktif dinleyici ve soru soran olarak görev yapan, yetişkinin yardımı ile hikâye anlatan görevi üstlendiği bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin, çocuğa kitap okurken, çocuğun okumaya aktif katılımını sağlayarak, yetişkinin kitapla ilgili sorularına cevap verdikten sonra, yetişkin çocuğun yanıtının doğruluğunu değerlendirir, genişletir ve tekrar eder (Akt: Cengiz, 2010). Geleneksel yöntemde pek çok yetişkin, kitabı çocuğa okur, çocuk dinler. Etkileşimli okumada ebeveyn okuma sırasında sorumluluğu çocuğa verir, ebeveynler kitaptaki yeni kelimelerin edimini başlatmak, desteklemek, teşvik etmek ve aktif öğrenmenin pasif öğrenmeye tercih edildiği bir tekniktir (Vally, 2012).EKOP’ ta çocuk ve yetişkin rolleri değiştirmekte ve yetişkinin yönlendirmeleriyle çocuk hikâyenin okuyucusu olmayı öğrenmektedir. Çocuğun okuma etkinliğine aktif katılımı okuma esnasında yetişkinin çocuğun konuşmasını başlatıcı bazı teknikler kullanması ile sağlanmaktadır. EKOP’ un teorisyeni Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından CROWD olarak kısaltılan bu teknikler; C (completion–tamamlama) çocuğa öyküde bir ifade ya da cümleyi tamamlatma, R (recall–hatırlama) öyküde geçen karakterler ya da olaylarla ilgili sorular sorma, O (open-ended questions–açık uçlu sorular) kitaptaki resimlerde geçen olayları betimleme (wh-questions–5N1K soruları) kitabın resimlerinde yer alan bir nesne ya da eylemi isimlendirmesini isteme ve D (distancing–ilişkilendirme) çocuğa hikâyedeki olaylarla kendi yaşamı arasında bağ kurdurma etkinliklerini içermektedir. EKOP aynı zamanda çocuğa yapıcı dönüt verme ve yanıtlarını genişletme gibi yetişkin

davranışlarını da içermektedir. PEER kısaltmasıyla ifade edilen bu stratejiler ise, P (prompt–yönlendir) konuşma başlatma, E (evaluate–değerlendir) çocuğun yanıtlarının doğruluğunu değerlendirme, E (expand–genişlet) çocuğun yanıtlarını uygun sözcük ya da cümlelerle genişletme ve R (repeat–tekrarla) çocuktan düzeltilmiş ya da genişletilmiş tepkileri tekrarlamasını isteme olarak tanımlanmaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014). CROWD ve PEER olarak ifade edilen teknikler, öyküyü okuma öncesi, esnası ve sonrası olmak üzere okumanın üç aşamasında ilgili yerlerde yetişkin tarafından kullanılır (Ergül, 2016). Alanyazında okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok sayıda öğretim yöntemi ve fiziksel düzenleme bildirilmiştir. Bunlar arasında önemli yöntemlerden biri de EKOP olarak belirtilmektedir (Akoğlu vd., 2014). Çocuklara bu etkinliği sıklıkla uygulamak onun algısal kelime haznesinin gelişmesine ve çocukların dil becerisine de olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Kotaman, 2013).

Yapılan araştırmalar çocuk kitaplarının, dil gelişimi, görsel okuryazarlık ve yazı farkındalığı için birinci dereceden önemli bir aktivite olduğunu ortaya koymaktadır (Efe, 2018). EKOP uygulamalarıyla yapılan çok sayıda çalışmada, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin çocukların gelecekteki okuma performanslarını ve diğer akademik alanlardaki başarılarını oldukça yüksek düzeyde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Özellikle, öğretmenlerin etkileşime dayalı stratejileri kullandıkları, öğretici davranışlar sergiledikleri, bilinmeyen sözcükleri açıkladıkları ve etkinliğin içine öğretimsel amaçlar yerleştirdikleri durumlarda çocukların dil becerilerinin daha hızlı geliştiği ve gelecekteki okuma performanslarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman, 2015). Türkiye’de İlkokul birinci sınıf çocuklarında okuma sürecinden önce gerçekleştirilen ve sistematik olarak uygulanan bir etkileşimli kitap okuma uygulamasına ulaşılabilmiştir. Bu nedenle etkileşimli kitap okuma uygulamalarının, İlkokul birinci sınıf çocuklarında okuma ve yazma becerileri üzerindeki olası etkilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada EKOP’ un ilkököl birinci sınıf çocuklarında okuma ve yazma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada EKOP’ un ilkököl birinci sınıf çocuklarında okuma ve yazma becerilerine etkisinin incelenmesi problem cümlesi olarak belirlenmiş olup aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuma becerisi öğretmen değerlendirme puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
2. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerisi öğretmen değerlendirme puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu arasında yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Modeli

Son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Gruplara yalnızca son test uygulanır. Çoğu denemelerde ön testin uygulanması ya olanaksız ya da gereksizdir. Bu modelde deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlilik üzerindeki olumsuz etkileri önlenabilir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir’de bir özel ilkökölün 35 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Grupların denkliliğinin belirlenmesinde Metropolitan testi kullanılmıştır. Teste ilişkin betimsel veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1

Deney ve Kontrol Grupları Öğrencilerinin Metropolitan Testine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney	19	81,4211	5,97509
Kontrol	16	82,5000	6,88961

Tablo 1'e göre deney grubu 81,4211, kontrol grubu 82,5000 ortalama nota sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının Metropolitan testi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann Whitney U Test yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Metropolitan Testi Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	19	16,92	321,50	31,500	,502
Kontrol	16	19,28	308,50		

Tablo 2'deki sonuca göre 1. sınıf öğrencilerinin Metropolitan testi puanları gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=31,500$; $p>0.5$). Grupların benzer düzeyde ortalamalarla çalışmalarına başladığı ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini ölçmek için Obalar (2009) tarafından geliştirilen "Okuma Becerisi" ve "Dikte ve Yazma Becerileri" öğretmen değerlendirme ölçekleri ile öğrencilere uygulanan "Yazım Kuralları Ölçeği" kullanılmıştır. Okuma Becerisi" ve "Dikte ve Yazma Becerileri" ölçekleri sınıf öğretmenleri; Yazım Kuralları Ölçeği ise öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Okuma Becerisi Ölçeği 5'li likert şeklinde toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Dikte ve Yazma Becerileri Ölçeği 5'li likert şeklinde toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri iki farklı değerlendirici tarafından 141 öğrencinin "Okuma Becerisi Ölçeği" ile değerlendirilmesinden elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alfa değeri .95; II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alfa değeri ise. 96 bulunmuştur. İki farklı değerlendirici tarafından 141 kişinin "Dikte ve Yazma Becerisi Ölçeği" ile değerlendirilmesinden elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. I. Değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alfa değeri. 95; II. Değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan Cronbach Alfa değeri ise. 96 bulunmuştur. Yazım Kuralları Ölçeğinin KR-20 (Kuder Richardson-20) formülünden yararlanarak güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır (.84).

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuma becerisi öğretmen değerlendirme puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 3

Grupların Okuma Becerisi Öğretmen Değerlendirme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney	19	81,63	10,89

Kontrol	16	83,25	9,04
---------	----	-------	------

Tablo 3'e göre deney grubu 81,6316, kontrol grubu 83,2500 ortalama puan almıştır. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının okuma becerisi öğretmen değerlendirme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann-Whitney U testi analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Deney-Kontrol Grubu Okuma Becerisi Öğretmen Değerlendirme Puanlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Becerisi	Deney	19	18,29	347,50	146,500	,857
Okuma Becerisi	Kontrol	16	17,66	282,50		

*p<0.5

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerisi öğretmen değerlendirme puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0.5).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerisi öğretmen değerlendirme puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 5

Grupların Yazma Becerisi Öğretmen Değerlendirme Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney	19	100,68	5,49
Kontrol	16	98,31	9,70

Tablo 5'e göre deney grubu 100,6842 kontrol grubu ortalama 98,3125 puan almıştır. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının yazma becerisi öğretmen değerlendirme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann-Whitney U testi analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney-Kontrol Grubu Okuma Becerisi Öğretmen Değerlendirme Puanlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazma Becerisi	Deney	19	19,79	376,00	118,000	,271
Yazma Becerisi	Kontrol	16	15,88	254,00		

*p<0.5

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi öğretmen değerlendirme puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.5$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Etkileşimli Kitap Okuma Programının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu arasında yazım kuralları becerileri puanları bakımından anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 7

Grupların Yazım Kuralları Becerisi Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Gruplar	N	\bar{X}	Ss
Deney	19	19,1579	1,30227
Kontrol	16	15,5000	2,85190

Tablo 7’ye göre deney grubu 19,1579 kontrol grubu ortalama 15,5000 puan almıştır. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarının yazım kuralları becerisi puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik olarak Mann-Whitney U testi analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Grupların Yazım Kuralları Becerisi Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Yazım Kuralları	Deney	19	24,79	471,00	23,000	,000
Yazım Kuralları	Kontrol	16	9,94	159,00		

* $p<0.5$

Tablo 8 incelendiğinde, Etkileşimli Kitap Okuma Programına (EKOP) katılan çocuklar ile böyle bir programa katılmayan çocukların yazım kuralları becerisi arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($U=23,000$; $p < 0.5$). Bu bulgu EKOP ’un, ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin yazım kuralları becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanılarak okuma ($\bar{X}=81,6316$, deney); ($\bar{X}=83,2500$, kontrol) ve yazma becerisi ($\bar{X}=100,6842$, deney); ($\bar{X}=98,3125$, kontrol) öğretmen değerlendirme puanlarına ilişkin ortalamalara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deney ve kontrol grubunun benzer ortalamalara sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonucun kontrol grubu öğretmen değerlendirme puanlarının yüksek verildiğinden kaynaklandığı söylenebilir. Ancak öğrencilere uygulanan yazım kuralları becerisi ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Bu sonuca göre etkileşimli kitap okuma programı ile hikâye okumanın çocukların yazım kuralları becerilerine pozitif yönde etki ettiği söylenebilir. Bu sonuç, etkileşimli kitap okumanın çocukların okuryazarlık becerisini desteklediği (kelime dağarcığı, yazı farkındalığı, ses farkındalığı gibi) çeşitli araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Akoğlu vd., 2014; Ergül vd., 2014; Ergül vd., 2015; Er, 2016; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Efe, 2018).

Kendisine düzenli olarak kitap okunan çocukların resmi eğitime başladıklarında okuma-yazma eğitimine bir adım önde başladıkları ifade edilmektedir (Ahioğlu, 2006). Ayrıca ailede veya okulöncesi eğitim kurumunda kitap okuma etkinliklerine katılmış çocukların, resmi eğitime, yazı farkındalığını kazanarak başladıkları; bir kitaptaki yazının nereden okunacağını, yazıların soldan-sağa, yukarıdan aşağıya doğru olmak üzere okunduğunu, yazı dili

ile konuşma dili arasında bir bağ olduğunu bilerek başladıkları ifade edilmektedir (Akyol ve Duran, 2010). Bu durum verilerin yorumlanması açısından önemli olabilir.

Öneriler

1. İlkokullardaki Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerinin geleneksel uygulamalardan farklılaşması, etkileşimli okuma ortamları oluşturulmasına yönelik öğretmenlere etkili seminerler verilmelidir.
2. Okul ile aile arasında iş birliği ve bilgi paylaşımının artırılması önerilmektedir.
3. Etkileşimli kitap okuma programı uygulamasına yönelik aile katılım programları düzenlenebilir. Evde yapılması gereken çalışmalar hakkında bilgi verilebilir.
4. Araştırma daha fazla katılımcı ve farklı gruplarla yapılabilir.
5. Etkileşimli kitap okuma programı ilgili çalışmalar belirli aralıklarla tekrarlanmalıdır.

Kaynakça

Ahioglu, Ş. (2006). Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13 (2), 622-639.

Akyol, T. ve Duran, E. (2010). Ana sınıfında yazıya hazırlık eğitimi almanın ilköğretim birinci sınıf yazı öğretimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 91-98.

Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Yurdakök, K., ve Güçüz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52(1).

Cengiz, Ö. (2010). *Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dilsel kodlar ve etkileşim biçimi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir

Çubukçu, Z. (1991). *Okul öncesi eğitimde öğretmen davranışlarının çocuk gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Efe, M. (2018). *Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okulöncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., ve Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4),1449-1472.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin " etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 603-619.

Ergül, C. (2016). *Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programı (EKOP)*. Ankara: Eğiten Kitap.

Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (02), 193-204.

Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 50 (4), 199-204.

Mercan, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarında konuşma temel dil becerisinin üstlendiği işlevler*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Öz, M. F. (1999). İlkokuma-Yazma Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114).

Pınarcık, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Shonkoff, J. P. & Meisels, S.J. (2000). *Handbook of early childhood intervention* Cambridge University Press.

Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

UNICEF, 2001, Dünya Çocuklarının Durumu Raporu. Erken Çocukluk Dönemi, Ankara.

Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth-combating developmental risk in south Africa. *South Africa Journal of Psychology*, 42 (4), 617-627.

Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A Picture book reading intervention in day care and home for children from low – income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.

İlköğretimde Kaynaştırma Dersinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Uygulamaları Yeterliklerine Etkisi

Doç.Dr. Tuncay CANBULAT

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

tuncaycanbulat@gmail.com

Mustafa AKBAYRAM

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencisi

mustafaakbayram96@gmail.com

Özet

Bu araştırmada Sınıf Eğitimi Lisans Programı 4. Sınıf dersi olan İlköğretimde Kaynaştırma dersinin sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma ile ilgili yeterliklerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma, tek grup ön test-son test deneysel modele göre yapılmıştır. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İlköğretimde Kaynaştırma dersini alan dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilip Türkçe uyarlaması Bayar (2015) tarafından yapılan "Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Veriler SPSS'te analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ders öncesine göre öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlik algıları ve kaynaştırma uygulamaları sürecinde kendilerine duydukları özgüven algısı anlamlı derecede artmıştır. Buna göre öğrencilere konuyla ilgili verilen dersin yararlı olduğu söylenebilir. Güz döneminde Özel Eğitim Dersi alınmasına rağmen, bahar yarıyılında alınan İlköğretimde Kaynaştırma Dersi öğretmen adaylarının konuyla ilgili yeterlik algılarını anlamlı derecede ileri taşımıştır. Yeni Sınıf Öğretmenliği Ders Programında iki dersin birleştirilerek tek ders yapılmasının uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın konuyla ilgili yararlı bir tartışma ortamı oluşturacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: özel eğitim, kaynaştırma, sınıf öğretmeni adayları

Abstract

In this study, the effect of Inclusion in Elementary Education course, which is the 4th year course of Class Education Undergraduate Program, on the inclusive practices of primary teacher candidates was investigated. The research was conducted according to one group pre-test and post-test experimental model. The research was carried out with fourth grade students who took the mainstreaming course in the spring term of the 2017-2018 academic year at Dokuz Eylül University. The data were collected with the Scale of the Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP) Scale developed by Umesh Sharma, Tim Loreman and Chris Forlin (2011) and adapted by Bayar (2015). The data were analyzed in SPSS.

According to the results of the study, pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and their self-confidence in the process of inclusion were significantly increased. Accordingly, it can be said that the course given to the students is useful. Although a special education course was taken in the fall semester, the Inclusion in Elementary Education course in the spring semester significantly improved the primary teacher candidates' perceptions of competence. It is thought that it is not appropriate to combine two courses in the New Classroom Teaching Program. This research is thought to provide a useful discussion environment.

Keywords: special education, inclusive, primary teacher candidates

Giriş

Dünyadaki her insan bazı genel haklara sahiptir. Bunlar yaşam hakkı, eğitim hakkı ve benzerleri olarak çeşitlendirilebilir. Özel gereksinimli çocukların da nitelikli eğitim alma hakları meşru olup, pek çok gelişmiş ülkede bu haklar anayasal güvence altına alınmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yer almaya başlaması ise dünyada 1970'lerle birlikte yasal bir zemine oturmuş, ülkemizde de 1984 yılından günümüze kaynaştırma uygulamaları süregelmiştir. Öğretmenler okullarda öğrenme-öğretme sürecinden sorumlu olan önemli bir meslek grubudur. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma yoluyla genel eğitim

sınıflarında eğitilmesi de öğretmenlerin görevleri arasındadır. Kaynaştırma uygulamalarının eksiksiz ve nitelikli uygulanması ise bu sürecin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmene iyi anlatılmasına bağlıdır. Zira, pek çok araştırma bu konuda eksiklerin olduğu sonucunu raporlamaktadır.

Özel eğitim için yapılan tanımlamalara bakıldığında bireyin sosyal ihtiyaçlarını karşılamak ve topluma kaynaşmasını sağlamak gibi amaçlardan söz edildiği görülmektedir. Bu amaçlara erişilmesi özel gereksinimli bireylere gerçek hayatın bir örneği olan eğitim kurumlarında diğer bireylerle birlikte eğitim verilerek mümkün olduğu söylenebilir. Bu uygulamaya en az sınırlayıcı eğitim ortamı ya da kaynaştırma eğitimi adı verilmektedir.

Alanyazına bakıldığında son yıllarda kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısında ciddi bir artış olduğu gözlenmektedir (Altıntaş ve Şengül, 2014; Battal, 2007; Kargın, 2004). Bu bağlamda ilgili alanyazın tarandığında kaynaştırma eğitimi ile ilgili bazı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006; 2) göre

“En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı”ni ifade etmektedir.

Eğitim programlarının uygulayıcısı rolünde olan öğretmenin eğitimdeki önemi kuşkusuz tartışılmazdır (Abell, 2007). Günümüz eğitim dünyasında öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde her ne kadar merkezde olsa da tüm süreci yöneten öğretmenin kendisidir. Öğrenci merkezli yeni anlayışta öğretmen sınıfta rehber, yol gösterici ve lider rolleri ile ön plana çıkarılmıştır.

Özellikle eğer özel eğitim ya da kaynaştırma eğitiminden bahsedilirse öğretmenin önemi bir kez daha anlaşılabilir olacaktır. Bu anlamda öğretmen yeterliği günümüz eğitim dünyasında üzerinde çok sıkça durulan ve tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmada İlköğretimde Kaynaştırma dersinin sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma ile ilgili yeterliklerine etkisi problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

İlköğretimde Kaynaştırma dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma yeterlikleri ön test ve son testten puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

İlköğretimde Kaynaştırma dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvenleri ön testten son testte anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tek grup ön test-son test deneysel modele göre desenlenmiştir. İlköğretimde Kaynaştırma dersini alan sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirildiği için tek grup öntest-sontest deneysel modele göre çalışma yürütülmüştür (Karasar, 2006).

Çalışma grubu

Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İlköğretimde Kaynaştırma dersini alan dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest uygulamalarında 103, son test uygulamalarında ise 97 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Umesh Sharma, Tim Loreman ve Chris Forlin (2011) tarafından geliştirilip Türkçe uyarlaması Bayar (2015) tarafından yapılan “Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği” ile toplanmıştır.

Kaynaştırma Uygulamalarında Öğretmen Yeterliği Ölçeği (KUÖYÖ) toplamda 18 maddeden oluşmakta ve 6'lı Likert tipi bir derecelendirme içermektedir (“1” Kesinlikle Katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kısmen Katılmıyorum “4” Kısmen Katılıyorum, “5” Katılıyorum, “6” Kesinlikle Katılıyorum). Ölçekten alınabilecek puanlar 18 ile 108 arasında sıralanmaktadır. Yükselen puanlar bireyin kaynaştırma eğitimi uygulamalarındaki yeterlik algısına yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Uyarlanan ölçeğin bütününde Cronbach Alfa (α) değeri 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin bütünü için Cronbach Alfa (α) değeri tekrar hesaplanmış ve 0.88 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklem için t testi (Independent Samples T-Test) kullanılmıştır.

Ders İşleme Süreci

Özel Eğitimi Tanımlayan Temel Kavramlar (1. Hafta)

Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya Tarihsel Bakış/Tarihçe (2. Hafta)

Özel Gereksinimli Çocukların Sınıflandırılması (3-4. Hafta)

Özel Gereksinimli Çocukların Belirlenme Süreci (5. Hafta)

Eğitim Programları Nasıl Bireyselleştirilir? (BEP) (6. Hafta)

Kaynaştırma Sınıflarında Uygulanacak Eğitim Düzenlemeleri (7. Hafta)

Kaynaştırma Sınıflarında Uygulanacak Eğitim Yöntem ve Teknikleri (8-9-10. Hafta)

Değerlendirme ve Örnek Olaylar (11-12. Hafta)

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretimde Kaynaştırma dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma yeterlikleri ön test ve son testten puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Öntest ve Sonteste Göre Kaynaştırma Yeterliği Puanlarının İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Uygulama	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	103	89,16	9,10	198	-2,60	,01
Sontest	97	92,36	7,40			

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlikleri öntestten sonteste anlamlı derecede artmıştır [$t_{(198)} = -2,60, p < .05$]. İlköğretimde kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterliklerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlköğretimde Kaynaştırma dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvenleri ön testten son teste anlamlı derecede farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Öntest ve Sonteste Göre Özgüven Puanlarının İlişkisiz Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Uygulama	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Öntest	103	1,91	,59	198	-2,00	,04
Sontest	97	2,07	,52			

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının özgüvenleri öntestten sonteste anlamlı derecede artmıştır [$t_{(198)} = -2,00, p < .05$]. Adaylara özgüven aralığı “düşük, orta ve yüksek” olarak sunulmuştur. Olumlu ifadelerle ilişkin yanıtlara “düşük” den “yüksek” e doğru ve 1’den 3’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında $(3-1=2)$ $(2/3=0.66)$ katsayısı esas alındığında; ağırlıklı

aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı şu şekilde oluşturulmuştur: 1.00-1.66 arası düşük, 1.67-2.33 arası orta ve 2.34-3.00 arası ise yüksek olarak belirlenmiştir. Verilen cevaplara göre adaylar kendine orta düzeyde güvenmektedir. Veriler incelendiğinde İlköğretimde Kaynaştırma dersinin öğretmen adaylarının özgüvenlerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada İlköğretimde Kaynaştırma dersinin sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma ile ilgili yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda İlköğretimde Kaynaştırma dersi öğretmen adaylarının kaynaştırma yeterlik algılarını anlamlı derecede artırmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim verme konusundaki öz güvenleri ön testten son teste anlamlı derecede artmıştır.

Bu konuda Yavuz (2005) ve Battal'ın (2007) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin, Camadan'ın (2015) çalışmasında ise öğretmen adaylarının kendilerini kaynaştırma eğitiminde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Kuşkusuz 1980'li yıllardan itibaren Türkiye'de önemi anlaşılan ve özellikle 2000'li yıllardan itibaren üzerinde yapılan bilimsel çalışmaların ciddi anlamda artış gösterdiği özel eğitim, eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak devam edecek ve çalışmalar daha da artacaktır.

Ulaşılan sonuçlara göre aşağıda öneriler getirilmiştir.

Öneriler

1. Güz döneminde Özel Eğitim Dersi alınmasına rağmen, bahar yarıyılında alınan İlköğretimde Kaynaştırma Dersi sınıf öğretmen adaylarının konuyla ilgili yeterlik algılarını anlamlı derecede ileri taşımıştır. Yeni Sınıf Öğretmenliği Ders Programında iki dersin birleştirilerek "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" tek ders yapılmasının uygun olmadığı düşünülmektedir.
2. Fakülte derslerinde ve öğretmen hizmet içi eğitimlerinde kaynaştırma ve bütünleştirmeye yönelik etkinlikler tasarlama ve geliştirme becerisini geliştirecek içerik düzenlemeleri yapılması yararlı olacaktır.
3. Kaynaştırmayla ilgili çalışmalar öğretmen örneklemleri ile de tekrarlanabilir.

Kaynakça

Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. In: SK Abell, NG Lederman (Eds.): Handbook of Research on Science Education. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 1105-1149.

Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). The Evaluation of special education courses in terms of educational attainments of pre-service mathematics teachers. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 141-159.

Battal, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi-mine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Bayar, A (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 71-85.

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterliliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.

https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf adlı internet adresinden 01.04.2019 tarihinde elde edilmiştir.

Yavuz, C. (2005). Ankara ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında sürdürülen kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (Bilişsel Alan) Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of The Achievements of 9th Grade Geography Course Curriculum according to The Revised Bloom Taxonomy (Cognitive Domain)

Dr. Öğretim Görevlisi Ali İLHAN

Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, alilhan@artvin.edu.tr

Doç.Dr. Ali Ekber GÜLERSOY

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, gulersoy74@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı, 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2018) kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre ünitelere dağılımını-seviyesini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında söz konusu programda yer alan 22 kazanım incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik katsayısı .72'dir. Analiz bulgularına göre doğal sistemler ünitesi kazanımlarının 9'u olgusal; beşeri sistemler ünitesi kazanımlarının 4'ü kavramsal bilgiye yöneliktir. Küresel ortam ünitesinde yer alan 3 kazanımdan 2'si kavramsal bilgi düzeyindedir. Çevre ve toplum ünitesinde yer alan 2 kazanım olgusal ve kavramsal bilgiden oluşmaktadır. Programda yer alan kazanımların %46'sı olgusal bilgi (10 kazanım), %46'sı kavramsal bilgi (10 kazanım), %8'i işlemsel bilgiden (2 kazanım) oluşmaktadır. Görüldüğü gibi programda üst bilişsel bilgi basamağında kazanıma yer verilmemiştir. Bilişsel süreç boyutunda kazanımlar anlama düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Kazanımların %64'ü anlama (14 kazanım), %18'i (4 kazanım) değerlendirme, %14'ü (3 kazanım) çözümlleme, %4'ü (1 kazanım) ise uygulama düzeyindedir. Programda yaratma düzeyinde kazanımlara yer verilmemiştir. Doğal sistemler ünitesinde yer alan 13 kazanımdan 9'u anlama; beşeri sistemler ünitesinde yer alan 4 kazanımın 2'si anlama, 2'si ise çözümlleme seviyesindedir. Küresel ortam ve bölgeler ünitesinde, anlama düzeyinde 2, değerlendirme düzeyinde 1 kazanım vardır. Çevre ve toplum ünitesi kazanımlarının 1'i anlama ve 1'i de değerlendirme seviyesindedir. Sonuç olarak kazanımların homojen bir dağılım göstermediği, üst seviye bilgi ve bilişsel süreç boyutları ile ilgili kazanımların yetersiz olduğu görülmektedir. Programda, öğrencilerin daha fazla zihinsel faaliyetlerde bulunmasını sağlayıcı üst düzey bilgi ve bilişsel süreç basamaklarına yer verilmelidir. Öğretmenlere kendilerini yetiştirmelerine imkân veren hizmet içi eğitimleri sunulmalı ve onlara kılavuzluk edecek bir kitapçık hazırlanmalıdır. Araştırmamızın daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sunması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 9. Sınıf, Kazanım, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Ünite.

Abstract

The aim of this study is to determine the level of distribution of 9th-grade geography curriculum achievements in units according to the revised Bloom's taxonomy and that how a trend is observed. The research was carried out using the document review method. Within the scope of the research, the 22 achievements of the 9th-grade Geography course curriculum were investigated. The reliability coefficient of the study was determined as 0.72. According to the analysis findings, the natural systems unit provides more information (9 acquisition) related to the gains. The human systems unit includes only conceptual (4 acquisition) acquisitions. Two of the three acquisitions in the Global Environment Unit are related to conceptual knowledge. Total of 2 acquisitions in the environment and society unit consist of factual and conceptual knowledge. 45.5 % of the gains (10 acquisitions) included in the program consist of factual information, 45.5% consists of conceptual information (10 acquisitions) and 9.1% of the gains (2 acquisitions) consists of transactional information. In the program, there are more acquisitions at the level of factual and conceptual knowledge, while there are fewer acquisitions at the level of operational knowledge. the acquisition of metacognitive information is not included. In the cognitive process dimension, it is seen that the gains have intensified at the level of comprehension. 63.6% of the gains (14 acquisitions) are at the level of understanding, 18.2% (4 acquisitions) are at the level of evaluation. While 13.6% of the gains (4 acquisitions) are at the analysis level, 4.5% (1 acquisition) are at the implementation level. It has been determined that there are no gains in the program at the creation level. 9 of the 13 achievements in the natural systems unit are at the level of understanding. 4 acquisitions in human systems unit are at the level of understanding (2 acquisitions) and analysis (2 acquisitions). The global environment and regions unit has 2 achievements at the level of comprehension and 1 at the evaluation level. Environmental and community unit gains were collected at levels of understanding (1 acquisition) and evaluation (1 acquisition). It is observed that the gains do not show a homogeneous distribution. It is observed that the gains related to the high level of information and cognitive process dimensions that provide effective and permanent learning are insufficient. In the geography course

curriculum, high level information and cognitive process steps should be taken to ensure that students are engaged in more mental activities. Teachers should be offered in-service training that allows them to train themselves. A booklet should be prepared to guide the teachers. It is hoped that our research will contribute to the work to be done later.

Keywords: Geography Curriculum, 9th-grade, Achievements, Revised Bloom Taxonomy, Unit.

Giriş

Eğitim günümüz dünyasının en önemli parametrelerinden biridir. Yaşam ile ilişkisi ve önemi giderek artmaktadır. Eğitim modern dünyada yaşam boyu süren ve ilerleyen bir süreç şeklini almıştır. Küresel ölçekte bilgi ve teknolojik alandaki gelişmeler eğitimin önemi daha da arttırmıştır. Ülkelerin kalkınması, toplumların mutlu ve kaliteli bir yaşam sürdürmesi, ekonomik refahın sağlanması gibi birçok alanda eğitimin etkisi giderek önem kazanmaktadır. Bu kapsamda coğrafya öğretiminin de önemi artmaktadır.

İnsan ile yeryüzü arasındaki karşılıklı ilişkileri neden-sonuç ve dağılım ilişkisine göre inceleyen ve sorgulayan bir bilim dalı olan coğrafya yer ve insan arasındaki ilişkileri konu edinmiştir. Bu bağlamda bilgi üreten, problem çözebilen, eleştirel bir bakış açısı ile olayları değerlendiren gelişmiş iletişim becerilerine sahip, empati duygusu yüksek, toplumsal ve kültürel gelişime katkısı olan bireylerin yetişmesinde coğrafya öğretim programlarının da önemli yeri vardır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018: 3).

Öğretim, okullarda gerçekleştirilen planlı ve kontrollü öğretme etkinlikleri ya da öğrenmeyi sağlama faaliyetleri şeklinde tanımlanmaktadır (Coştu, 2018: 9; Yılmaz ve Sarpkaya, 2017: 28).

Öğretim programı ise öğrenci davranışlarında pozitif yönlü etkiler oluşmasını sağlamak için belirli öğretim basamaklarında farklı sınıf ve derslerde öğretimi yapılacak konuları ve amaçlarını, dersin haftalık durumunu ve öğretim yöntem ve tekniklerini belirtmek için detaylı bir biçimde yapılan planlama çalışmalarındır (Tekin, 1996: 8; Küçüköğlü, 2016: 9). Öğretim Programlarında; dersin kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış bilgi, beceri, değer ve tutumlardan meydana gelen kazanımlar yer almaktadır.

Kazanım, öğrenme sürecinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yolu ile öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler şeklinde ifade edilmektedir (Sönmez, 2015: 17). Öğretim programları öğrenciye yönelik kazanımlardan meydana gelmektedir. Kazanımlar öğretim programlarının belirlenen hedeflere planlı bir şekilde ulaşmasını sağlamaktadır. Kazanımlar, öğretim programının içerik düzenlemesi, uygulanması ve değerlendirme basamaklarına katkı sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır. Ayrıca, kazanımlar hedeflenen bilgi ve becerileri de ifade etmelidir (Taşdemir, 2015: 111; Ünlü, 2014: 283).

Bloom tarafından geliştirilen tam öğrenme yaklaşımında öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarının etkili olduğu ifade edilmektedir (Bloom, 1998: 86). Öğretim programlarında yer alan kazanımlar, Bloom tarafından zihinsel öğrenmelere yardımcı olmak ve öğrencilerin öğrenme düzeyini arttırmak, öğretim programında yer alan kazanımların uygulayıcılara yararlı olmasını sağlamak için 1956 yılında sınıflandırılmıştır.

Ancak küresel boyutta bilgi ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler nedeni ile Bloom tarafından 1956 yılında geliştirilen taksonomi üzerinde daha sonra yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bloom tarafından geliştirilen ve kazanımları tek kategoride inceleyen taksonominin yetersiz olduğu, kazanımları bilgi ve bilişsel süreç başlıkları altında incelemenin daha uygun olacağı ifade edilerek taksonomi bilgi ve bilişsel süreç şeklinde iki ana kategori altında yeniden yapılandırılmıştır. Böylece öğretimi planlama süreci, hedef yazımı ve değerlendirme aşamalarında kolaylık sağlanmıştır (Arı, 2011:765; Birgin, 2016: 853; Komisyon, 2014: 349-350; Krathwohl, 2002: 213; Delibaş, 2013:244; Koç, Sönmez ve Çiftçi, 2013: 261).

İlgili literatür araştırıldığında coğrafya dersi öğretim programına yönelik (Akengin, 2008; Artvinli, Bulut ve Kaya, 2008; Çomak ve Günceğörü, 2012; Demiralp, 2017; Geçit, 2008; Ünlü, 2014; İlhan ve Gülersoy, 2019) çeşitli çalışmalar dikkat çekmektedir. Fakat 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesine yönelik ayrıntılı çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Literatürde görülen bu eksiklik çalışmanın yapılmasında önemli bir etken olmuştur.

Kuramsal Çerçeve

Bloom, bir derste öğretmenin doğrudan ilişkili olduğu özel hedefleri üç alanda sınıflandırmıştır. Bunlar, bilişsel alan, duyuşsal alan ve psiko-motor alandır. Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin baskın olduğu; duyuşsal alan, tutum, duygu, değer vb. duygusal özelliklerin baskın olduğu; psiko-motor alan ise, zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin odaklanıldığı alanlardır (Bloom, 1998).

Aşağıda çalışmanın ana çerçevesini oluşturan yenilenmiş Bloom taksonomisi (bilişsel alan) hakkında genel bilgiler verilecektir.

Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi

Bloom tarafından 1956 yılında geliştirilen orijinal Bilişsel alan taksonomisi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme kategorilerinden meydana gelmektedir. Bilgi kategorisi dışındaki kategoriler yetenek ve beceriler şeklinde ifade edilmiştir. Orijinal taksonomide bilgi, kavrama, analiz ve sentez basamaklarına ait 3 alt basamağa yer verilirken değerlendirme basamağında 2 alt basamağa yer verilmiş, uygulama basamağında ise alt basamaklara yer verilmemiştir. Taksonomide bilgi, kavrama ve uygulama kademeleri alt seviye düşünme becerilerine; analiz, sentez ve değerlendirme kademeleri ise üst seviye düşünme becerilerine odaklanmaktadır (Köğce ve Baki, 2009: 72; Anderson 2005: 104; Tutkun, 2012: 15- 16).

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

1990'lı yılların ortalarında eğitimcilerin Bloom tarafından 1956 yılında geliştirilen orijinal taksonomide karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek ve 1956 sonrasında bilişsel psikoloji, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme ve küresel boyutta meydana gelen gelişmeleri taksonomiye yansıtmak gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu neden ile Bloom Taksonomisi 1995-2001 yılları arasında David Krathwohl ve Lorin Anderson liderliğinde sürdürülen çalışmalar ile 2001 yılında revize edilmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001: 103; Krathwohl, 2002: 212; Bümen, 2006: 4; Okay ve Tutkun, 2012: 16).

Bloom tarafından tek yönlü yapılan tablo (Tablo 1), bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olarak yeniden yapılandırılmıştır. Orijinal Bloom taksonomisi üzerinde yapılan değişiklik ile bilgi boyutu hedefleri isim şeklinde, bilişsel süreç boyutu hedefleri eylemsi/fiil olarak düzenlenmiştir (Tablo 2; Amer, 2006: 218; Bümen, 2006: 4; Komisyon, 2014: 351-356).

Tablo 1: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi						
BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
A. Olgusal Bilgi						
B. Kavramsal Bilgi						
C. İşlemsel Bilgi						
D. Üstbilişsel Bilgi						
Komisyon, 2014: 36						

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutu ve bilişsel süreç ana boyutlarından oluşmaktadır. Bilgi boyutu olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel (farkındalık) bilgi basamaklarından oluşurken, bilişsel süreç boyutu hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma aşamalarından oluşmaktadır.

Bilgi birikimi boyutu

Bilgi birikimi boyutu “Öğrencilere neler öğretilmelidir?” sorusuna odaklanmaktadır. Bilgi boyutu basamakları özellikleri (Anderson, 2005: 105-106; Bekdemir ve Selim, 2008: 188-189; Birgin, 2016: 854-858; Bümen, 2006: 5; Krathwohl, 2002: 214; Komisyon, 2014: 37) aşağıdaki gibidir:

A. Olgusal bilgi: Bu basamakta bireyin, herhangi bir obje ve olguyla ilişkili birtakım özellikler ile karşılaşınca tanınması, sorulunca ifade etmesi veya ezberden olduğu gibi tekrar etmesi gibi davranışları kapsamaktadır (terimler bilgisi, özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi). Bilgi seviyesi önceden öğrenilen bilgileri hatırlama veya tanıma sürecine bağlıdır. Örneğin, jeolojik zamanları sırası ile söylemek; oluşumlarına göre yağışları ifade etmek.

B. Kavramsal bilgi: Öğrencinin öğrendiklerinden yararlanarak bilgiyi açıklayabilmesi, yorumlayabilmesi ve üretmesi ile ilgilidir. Bu basamak öğrencinin öğretim süreci sonucunda bilgiyi kendi cümleleriyle ifade edebilmesini, örnekler ile ilişkilendirmesini, açıklamasını ve sınıflandırmasını kapsamaktadır (sınıflamalar, ilkeler, genellemeler, kuram, yapı ve modellere ilişkin bilgiler). Örneğin, nüfus verilerini kullanıp tablo ve grafik oluşturma.

C. İşlemsel bilgi: Kavrama basamağında kazanılan bilgiyi kullanarak öğrenciden kendisi için yeni olan bir sorunun üstesinden gelmesini içermektedir. Bir etkinliğin nasıl yapılacağı (beceri, algoritma, teknik, yöntemlerden nasıl yararlanılacağı) ile ilgili bilgilerdir. Örneğin yön bulma bilgisini harita üzerinde kullanabilme.

D. Üstbilişsel (farkındalık) bilgi: Bireyin öğrenmeyi nasıl daha iyi yapabileceğini bilmesi, farkında olmasını kontrol edebilmesini kapsar. Bireyin neyi nasıl öğreneceğinin veya öğrenemeyeceğinin farkında olmasıdır. Örneğin, öğrencinin doğa-insan etkileşiminden kaynaklanan riskleri açıklayabileceğinin farkında olması.

Bilişsel süreç boyutu

Bilişsel süreç boyutu, bilginin edinilmesi ve uygulanması ile ilişkilidir. Bireyin zihinsel süreçlerle bilgiyi hatırlaması, anlaması, uygulaması, çözümlenmesi, değerlendirmesi ve parçaları birleştirerek bilgiyi yeniden yapılandırmasını kapsamaktadır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel süreç boyutu basamakları özellikleri (Anderson, 2005: 105; Bekdemir ve Selim, 2008: 190; Birgin, 2016: 854-858; Bümen, 2006: 6; Krathwohl 2002: 214; Wilson, 2016: 4; Komisyon, 2014: 37) aşağıdaki gibidir:

Hatırlama: İlgili konu ile ilişkili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme, tanıma ve hatırlama. Örneğin, öğrencinin Türkiye'ye komşu olan ülkeleri ifade etmesi.

Anlama: Yorumlama, örnekleme, sınıflandırma, özetleme, çıkarım yapma, karşılaştırma ve açıklama yolu ile sözlü, yazılı ve şekil kapsamında anlam meydana getirme. Örneğin, öğrencinin sıcak su kaynakları ile fay hatları arasındaki ilişkiyi açıklaması.

Uygulama: Yapararak veya uygulayarak bir işlemi gerçekleştirme. Bilgiyi verilenlerden yola çıkarak günlük hayatta ve problem çözmede kullanabilme. Örneğin, öğrencinin bilimsel yöntemleri kullanarak coğrafya dersinde insanın ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla doğaya yaptığı müdahaleleri araştırması. Ya da coğrafya dersinde topografya haritaları hakkında öğrendiği bilgiyi arazide kullanması gibi.

Çözümleme: Öğretim materyalini organize etme, bütün şeklindeki bilgiyi mantıklı parçalara ayırabilme ve her parçanın bütün ile olan ilişkisini analiz edebilme. Örneğin, öğrencinin çevre kirliliğine neden olan faktörleri ortaya çıkarması.

Değerlendirme: Ölçüt kullanarak yorumlama, yargıda bulunma ve eleştiride bulunma. Örneğin, öğrencinin coğrafya dersi için düzenlenen bir inceleme gezisinin faydalı olup olmadığını, gezi planına göre özetlemesi.

Yaratma: Oluşturma, planlama ve üretme süreçleri ile parçaları birleştirerek özgün bir bütün oluşturabilme. Örneğin, öğrencinin coğrafya derslerinde öğrendiği bilgileri kullanarak turizm üzerine kompozisyon metni hazırlaması.

Yenilenmiş Bloom Taksonomi Tablosu Kullanımı

Krathwohl ve diğerlerinin önerdiği taksonomi tablosu kazanımları iki boyutlu ve eş zamanlı incelemeye imkân vermektedir (Tablo 1). Taksonomi tablosunda satırlar bilgi boyutu basamaklarını, sütunlar ise bilişsel süreç boyutu basamaklarını meydana getirmektedir. Öğretim programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinde gösterilebilmesi için kazanım cümlesi yapısı incelenmelidir. Öğretim programı kazanımları isim ve fiil ifadesi olan cümlelerden oluşmaktadır. Kazanım fiil ifadesi bilişsel süreç, isim ifadesi bilgi birikimi boyutunu ifade etmektedir (Komisyon, 2014: 7).

Örneğin, “*İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimlerini örneklendirir*” kazanım cümlesinde “*İnsanların doğal çevreyi kullanma biçimleri*” ad ifadesi, bazı kavramların terminolojik bilgisi verileceğinden yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bilgi boyutunun olgusal bilgi basamağında yer almaktadır. “*Örneklendirir*” fiil ifadesi ise bilişsel süreç boyutunun anlama basamağı (yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama) kapsamında yer almaktadır. Elde edilen verinin, bilgi ve bilişsel süreç boyutu taksonomi tablosundaki A2 hücresinde gösterilir (Tablo 1).

Kazanım cümlesinde birden çok fiil ifadesi bulunuyor ise üst boyuta sahip olan fiil ifadesi seçilmelidir. Örneğin, kazanımda hem hatırlamayı hem anlamayı ifade eden fiil yer alıyorsa bir üst basamak olan anlama basamağı tercih edilmelidir. Kazanım cümlesi olgusal ve kavramsal bilgi içeriyor ise daha üst düzeyde yer alan kavramsal bilgi tercih edilmeli ve kazanım bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının çakıştığı alanda gösterilmelidir (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017: 4).

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, 2018 yılında yenilenen Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 9. Sınıf coğrafya dersi öğrenme alanlarına dağılışının yenilenmiş Bloom taksonomisine (bilişsel alan) göre hangi düzeyde olduğunu ve nasıl bir eğilim gösterdiğini değerlendirmektir. Çalışma kapsamında 2018 öğretim yılı 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Araştırma, MEB 2018 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda yer alan toplam 22 kazanım ile sınırlıdır. Çalışma, daha sonra

yapılacak çalışmalara veri sağlaması yanında, coğrafya öğretmenlerinin etkili bir coğrafya öğretimi ve değerlendirme yapması açısından da önem taşımaktadır.

Literatürde 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendiren çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmada “2018 öğretim yılı 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımları yenilenmiş Bloom sınıflaması açısından hangi seviyededir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın alt problemleri:

Kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi boyutunda homojen dağılışı gösteriyor mu?

Kazanımlar yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel süreç boyutunda homojen dağılışı gösteriyor mu?

Yöntem

Araştırma, doküman incelemesi yöntemi ile yapılmıştır. Görsel, işitsel, istatistiksel ve yazılı kanıtlar olan dokümanlara dayanan doküman analizi yöntemi eğitim bilimleri araştırmaları bakımından hem destekleyici bir yöntem hem de araştırmanın sürdürüldüğü asıl yöntem olarak kullanılabilir (Ulutaş, 2015: 279-284). Yazılı ve görsel materyalin toplanıp incelenmesi şeklinde yürütülen doküman incelemesinden nicel ve nitel araştırmalarda yararlanılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 108). Direkt görüşme ve gözlem olanağının sağlanmadığı koşullarda doküman incelemesi kullanılabilir (Bowen, 2009: 28). Araştırmada, 2018 öğretim yılı 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflaması yapılmış ve bu sınıflamaların analizi yapılmıştır.

Bu kapsamda 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan 22 kazanımın değerlendirilmesi üç aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada, çalışma kapsamında yer alan 22 kazanım yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)’ne göre araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada, benzer çalışmalarda bulunan ve program geliştirme alanında uzman bir doktor öğretim üyesi ve fen bilgisi eğitimi alanında uzman bir öğretim görevlisi 22 kazanımı analiz etmiştir. Uzmanlar analizlerini birbirinden bağımsız bir şekilde farklı ortamlarda yapmışlardır. Üçüncü aşamada uzmanların katılımı ile kazanımların bilişsel süreç ve bilgi boyutu analizi kontrolleri yapılmıştır. Yapılan kontroller sonucunda 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan toplam 22 kazanımdan 16’sı üzerinde görüş birliği sağlanmıştır.

Çalışmanın güvenilirlik katsayısı Miles ve Huberman (1994: 64)’ün belirlediği aşağıdaki formülden yararlanarak hesaplanmıştır.

Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı

Güvenirlik = 16/16+6 = .72

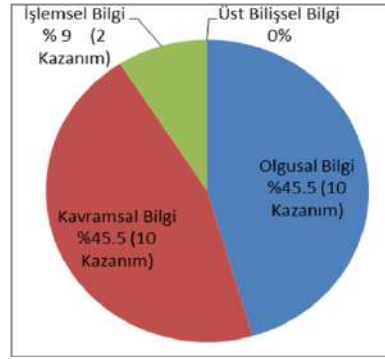
Araştırma güvenilirlik katsayısının 0,70 değerinin üzerinde bulunması araştırmanın güvenilirliğini sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 1994: 64; Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81). Bu bağlamda araştırma güvenilirlik katsayısının .72 olması kazanım analizlerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, 2018 yılı 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan 22 kazanım araştırmacılar tarafından iki uzmana danışılarak kazanımların isim ve fiil ifadeleri belirlenmiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi ve bilişsel süreç boyutları saptanmış ve tablodaki konumları tespit edilmiştir. 2018 yılı 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer alan boyutlar ve alt boyutlara dağılımının daha iyi anlaşılması için farklı grafikler oluşturulmuştur.

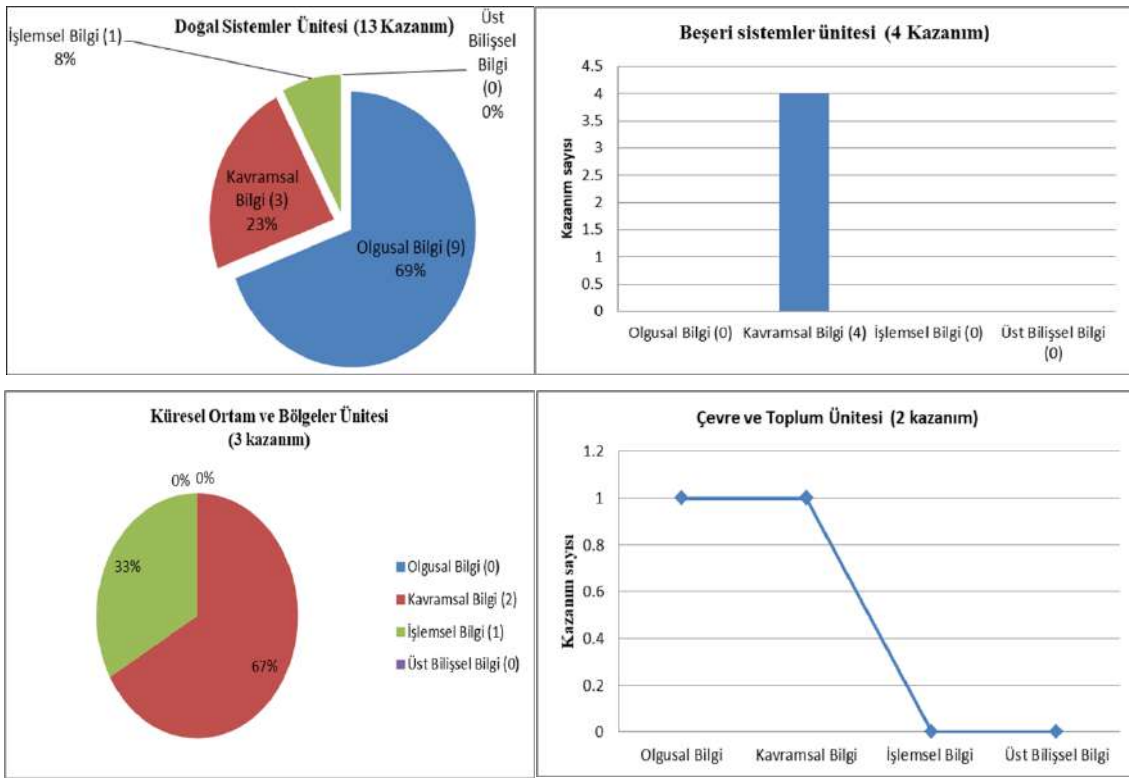
Bulgular

2018 yılı 9. Sınıf CDÖP’nda yer alan kazanımların bilgi birikimi boyutu basamaklarına göre ünitelere dağılışı



Şekil 1: 2018 yılı 9. Sınıf CDÖP'nda Yer alan Kazanımların Bilgi Boyutu Basamaklarına Göre Dağılışı.

Şekil 1'deki kazanımların bilgi boyutu analizinden de anlaşıldığı gibi 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programında en çok kavramsal (%45.5) ve olgusal (%45.5) bilgiye, en az işlemsel (%9) bilgiye yönelik kazanımlara yer verildiği, üst bilişsel bilgi gerektiren kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Yine kazanımların bilgi boyutu basamaklarında bir birine yakın dağılış göstermediği anlaşılmaktadır (Şekil 1).



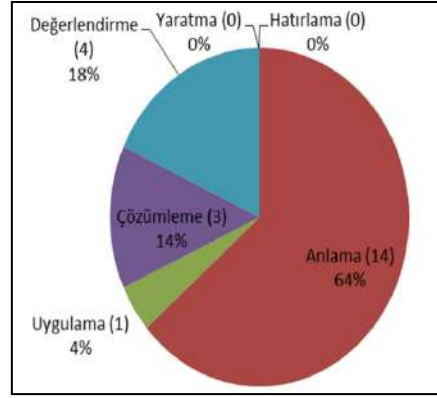
Şekil 2: 2018 yılı 9. Sınıf CDÖP'nda Yer alan Kazanımların Bilgi Boyutları Açısından Ünitelere Göre Dağılışı.

Kazanımların bilgi boyutu dağılışları 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan ünitelere göre incelenerek şekil 2 hazırlanmıştır. Şekil 2'de görüldüğü gibi doğal sistemler ünitesinde yer alan kazanımların %69 (9 kazanım) olgusal, %23'ü (3 kazanım) kavramsal bilgi ve %8'i (1 kazanım) işlemsel bilgiden oluşmaktadır.

Beşeri sistemler ünitesinde yer alan kazanımların tamamı (4 kazanım) kavramsal bilgi basamağında yer alırken, küresel ortam ve bölgeler ünitesinde yer alan toplam 3 kazanımın % 67'si (2 kazanım) kavramsal, %33'ü (1 kazanım) ise işlemsel bilgi basamağında yer almaktadır.

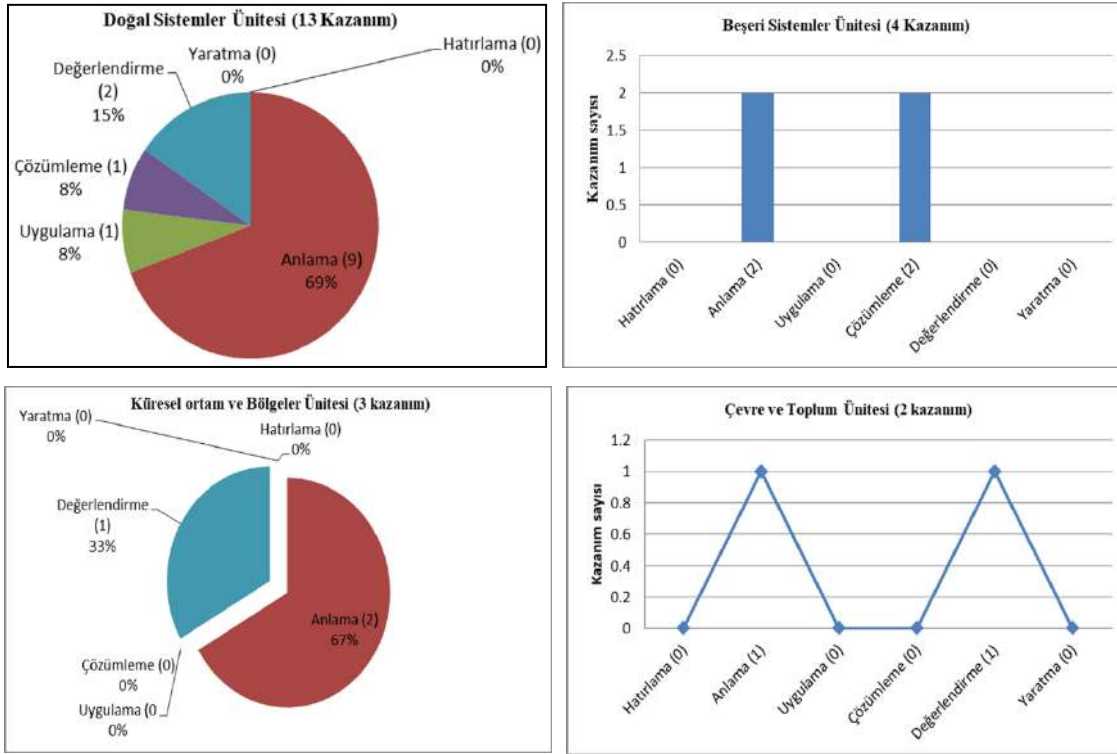
Çevre ve toplum ünitesindeki toplam 2 kazanımın biri olgusal bilgi basamağında yer alırken diğeri kavramsal bilgi basamağında bulunmaktadır (Şekil 2).

2018 yılı 9. Sınıf CDÖP'nda yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre ünitelere dağılışı



Şekil 3: 2018 yılı 9. Sınıf CDÖP'nda Yer alan Kazanımların Bilişsel Süreç Boyutu Alt Basamaklarının Dağılışı (%).

Bilişsel süreç basamakları açısından kazanım analizleri incelendiğinde 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan toplam 22 kazanımın %64'ünün (14 kazanım) anlama düzeyinde bulunduğu dikkat çekmektedir. Değerlendirme düzeyindeki kazanımlara % 18 (4 kazanım) oranında yer verilirken, çözümleme düzeyindeki kazanımlara % 14 (3 kazanım) oranında yer verilmiştir. Programda uygulama düzeyinde 1 kazanım bulunurken, hatırlama ve yaratma düzeyinde kazanımlara rastlanmamaktadır.



Şekil 4: 2018 9. Sınıf CDÖP'nda Yer alan Kazanımların Bilişsel Süreç Boyutlarına Göre Ünitelere Dağılışı

Doğal sistemler ünitesinde yer alan 13 kazanımın bilişsel süreç basamaklarına dağılışına baktığımızda kazanımların %69'unun (9 kazanım) anlama basamağında % 15'inin (2 kazanım) değerlendirme, %8'inin (1 kazanım) uygulama, %8'inin (1 kazanım) ise değerlendirme basamağında olduğu görülmektedir. Bunlara karşın hatırlama ve yaratma düzeyinde kazanımlar üniteye yer almamaktadır (Şekil 4).

Bilişsel süreç basamaklarına göre Beşeri sistemler ünitesinde yer alan 4 kazanımın ikisi anlama, ikisi de çözümleme düzeyindedir. Bu üniteye hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma düzeyinde kazanımlara yer verilmemiştir (Şekil 4).

Küresel ortam ve bölgeler ünitesinde yer alan 3 kazanımın 2'si anlama düzeyinde iken 1'i değerlendirme düzeyinde bulunmaktadır. Çevre ve toplum ünitesinde yer alan 2 kazanımdan birisi anlama, diğeri ise değerlendirme seviyesindedir (Şekil 4).

Tablo 2: 2018 Öğretim yılı 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU						
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma	Toplam
A. Olgusal Bilgi	0	7	1	0	2	0	10
B. Kavramsal Bilgi	0	5	0	3	2	0	10
C. İşlemsel Bilgi	0	2	0	0	0	0	2
D. Üstbilişsel Bilgi	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	0	14	1	3	4	0	22

2018 öğretim yılı 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda 22 kazanımının çözümlemesi tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2, kazanımların genel durumunu ifade etmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi kazanımlar bilgi birikimi boyutunda olgusal ve kavramsal basamaklarda, bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağında yoğunluk kazanmaktadır. Tablo 2 ve şekil 1, 2, 3 ve 4, Coğrafya 9. Sınıf dersi öğretiminin yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç basamaklarından hangilerinin dikkate alınarak yapılacağını göstermektedir (Tablo 2).

Sonuç ve Tartışma

2018 yılında yenilenen 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programında kazanımlar bilgi birikimi boyutu basamaklarından olgusal (%45.5; 10 kazanım) ve kavramsal bilgi de (%45.5; 10 kazanım) yoğunluk kazanmıştır. İşlemsel bilgi düzeyinde 2 kazanıma (%9) yer verilirken üst bilişsel düzeyde kazanıma yer verilmemiştir (Şekil 1).

Kazanımların ünitelere göre dağılımları bilgi boyutu basamaklarına göre incelendiğinde doğal sistemler ünitesinde yer alan toplam 13 kazanımın %69'u (9 kazanım) olgusal bilgiden, %23'ü (3 kazanım) kavramsal bilgiden oluştuğu görülmektedir. Bu ünite işlemsel düzeyde bir kazanıma yer verilirken, üst bilişsel kazanımlara yer verilmemiştir (Şekil 2).

Beşeri sistemler ünitesinde 4 kazanım, küresel ortam ve bölgeler ünitesinde ise 3 kazanımdan ikisi bilgi boyutu basamaklarından kavramsal bilgide yer almaktadır. Diğer kazanımın ise işlemsel bilgi basamağında yer aldığı dikkat çekmektedir. Çevre ve toplum ünitesinde 2 kazanımdan birisi bilgi boyutunun olgusal bilgi basamağında yer alırken, diğeri kavramsal bilgi basamağında bulunmaktadır. Doğal sistemler, beşeri sistemler, küresel ortam, çevre ve toplum ünitelerinde üst bilişsel bilgi düzeyinde kazanımlar bulunmamaktadır (Şekil 2).

9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda işlemsel bilgi düzeyinde kazanım sayısının sınırlı olduğu (2 kazanım) ve üstbilişsel bilgiye yönelik kazanımlara da yer verilmediği görülmektedir. Olgusal bilgi düzeyindeki kazanımların bir üst sınıfa geçtikçe azalması, işlemsel bilgi düzeyindeki kazanımların ise artması beklenir (Anderson ve Krathwohl, 2001: 155; Bümen, 2006: 4). 9. Sınıf CDÖP'nda bu şekilde bir düzenlemenin olması gerekir. Bir üst üniteye geçildikçe olgusal bilgide azalma işlemsel bilgi düzeyinde artma olması beklenir. 9. Sınıf CDÖP'da üniteler geçildikçe olgusal bilgi kazanımları azalmasına rağmen işlemsel bilgi kazanımlarının yeterince artmadığı görülmektedir. Bu durum 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programının etkili bir öğrenmeyi yeterince sağlayamayacağı kaygısına neden olmaktadır.

Kazanımların bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımını incelediğimizde 9. Sınıf CDÖP'nda yer alan 22 kazanımın %63.6'sının (14 kazanım) anlama, %18.2'sinin (4 kazanım) değerlendirme, %13.6'sının (3 kazanım) çözümleme ve %4.5'inin (1 kazanım) ise uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir (Şekil 3).

Kazanımların bilişsel süreç boyutunun ünitelere göre dağılımlarına baktığımızda doğal sistemler ünitesinde yer alan toplam 13 kazanımın % 69'unun (9 kazanım) anlama düzeyinde, %15'inin (2 kazanım) değerlendirme düzeyinde, % 8'inin (1 kazanım) uygulama, %8'inin (1 kazanım) ise çözümlenme basamağında olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 4).

Doğal sistemler ünitesinde yer alan toplam 13 kazanımın %69'u (9 kazanım) anlama, %15'i (2 kazanım) değerlendirme, % 8'i (1 kazanım) uygulama ve %8'i (1 kazanım) ise çözümlenme basamağında yer almaktadır. Beşeri sistemler ünitesinde yer alan 4 kazanımdan ikisi anlama, diğer ikisi çözümlenme basamağındadır. Küresel ortam ve bölgeler ünitesinde yer alan kazanımların %67'si (2 kazanım) anlama basamağında yer alırken, %33'ü (1 kazanım) değerlendirme basamağında bulunmaktadır. Çevre ve toplum ünitesinde yer alan 2 kazanımdan birisi bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında bulunurken diğeri değerlendirme basamağındadır. (Şekil 4).

Ders öğretim programlarının verimli olması, kazanımların bilişsel süreç kademelerinden en az anlama düzeyinde bulunmasına bağlıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001: 155). Bu ifade ders programlarında yer alan kazanımların bilişsel süreç boyutu basamaklarından daha çok anlama düzeyinde olması şeklinde değerlendirilmemelidir. Analiz sonuçlarından da anlaşıldığı üzere 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda anlama düzeyinde kazanımların daha çok yer aldığı, buna karşılık üst düzey bilişsel süreç basamakları olan uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düzeyi kazanımlarının yetersiz kaldığı görülmektedir.

Mayer (2002: 227), etkili öğretimin bilişsel süreç boyutunun uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları ile ilgili kazanımlar yolu ile sağlanacağını belirtmektedir.

Şekil 3 ve 4 incelendiğinde (9. Sınıf CDÖP'nda) bilişsel süreç boyutunda uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları ile ilgili kazanımların ancak % 36.4'lük (8 kazanım) bir orana sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Bu göstergeler, 9. sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programının anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmede yeterli derecede etkili olmayacağı kanaatini oluşturmaktadır.

Bu nedenle 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın yeniden düzenlenmesi durumunda, öğrencilerin üst düzey zihinsel etkinlikler yapmasını sağlayıcı bilgi boyutunda daha çok kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi basamağı kazanımlarına yer verilmelidir. Yine bilişsel süreç boyutu basamaklarından uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma düzeyi kazanımları programda daha fazla yer almalıdır.

9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğini sağlamak için öğretme-öğrenme sürecinin her kazanıma göre nasıl yapılandırılacağını açıklayan öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalı ve coğrafya öğretmenlerine ulaştırılmalıdır (Gülersoy, 2007: 163; Artvinli, Bulut ve Kaya, 2008: 56; İlhan ve Gülersoy, 2019: 14).

MEB tarafından yeni Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın gerektirdiği öğrenci merkezli öğretim, yapılandırmacılık, çoklu zekâ uygulamaları, aktif öğrenme, bireysel farklılıkları ön plana alan öğretim uygulama ve yaklaşımlarının öğretmenlere (örneklerle) uygulamalı şekilde verileceği hizmet içi eğitim kursları periyodik olarak düzenlenmelidir (Çomak ve Günceğörü, 2012: 300; Şahin, 2006; Akengin, 2008: 17; Artvinli vd., 2008: 56).

Çalışmanın daha sonra yapılacak çalışmalara katkı sunması beklenmektedir. Bu kapsamda daha sonra yapılacak araştırmalarda yenilenmiş Bloom taksonomisine göre farklı derslerin 9. Sınıf öğretim programlarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir. Bunun yanında 9, 10, 11, ve 12. Sınıf coğrafya dersi programlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre daha detaylı inceleyen araştırmaların yapılması da temennimizdir.

Kaynaklar

Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, S.1-20.

Amer, A. (2006). Reflections of Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), s.213-230.

Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation*, 31, s.102-113.

Anderson, L., & Krathwohl, D. E. (2001). A Taxonomy for learning, teaching and assessing: A Revision of bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman, Inc. Erişim Adresi: https://www.jstor.org/stable/42926529?seq=1#page_scan_tab_contents

Arı, A. (2011). Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), s.749-772.

- Artvinli, E. Bulut, İ. ve Kaya, N. (2008). 2005 Yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programının Uygulanma Düzeyi: 9. Sınıf Programı Örneği. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (19), s.40-59.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*,10(2), s.185-196.
- Birgin, O (2016). *Bloom taksonomisi*. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ.Ö. Zembat (Ed.). *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (s. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: D. A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Yayın NO: 174.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), s.27-40.
- Bümen, T. N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), s.3-14.
- Costu, B. (2018). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Mehmet Küçük ve Selami Yangın (eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 1-12). Ankara: Nobel Yayınları.
- Çomak, N. ve Güncegörü, B. (2012). Coğrafya dersi öğretim programının kazanım saatlerine göre değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, s.287-301.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş Bloom taksonomisi), *Turkish Studies*, 8(10), s.241-249
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya Öğretiminde Programların Tasarım ve Program Öğeleri Açısından İncelenmesi ve 2017 Öğretim Programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 6 (17), s.521-545.
- Geçit, Y. (2008). Cumhuriyet dönemi lise coğrafya öğretim programları üzerinde bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 18, s.149-178.
- Gülersoy, A. E. (2007). Eski ve yeni 9-10. sınıf coğrafya öğretim programlarının değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, s.163-173.
- Koç, H., Sönmez, Ö.M. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, s.257-275.
- Komasyon (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. (Çev: D. A. Özçelik). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Köğce, D. ve Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, s.70-80.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41 (4), s.212-218.
- Küçüköğlü, A. (2016). *Öğretim ile ilgili temel kavramlar*. Semra Güven & Mehmet Arif Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 1-20), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory Into Practice*, 41(4), s.226-232.
- MEB (2019, Şubat 04), *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*, Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=171>
- Miles, M. B. ve Huberman A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: Sage Publications.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2015). *Öğretimin planlanması*. Bilal Duman (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı) içinde (ss. 109-150). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (9. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tutkun, Ö. F., (2012). Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi Üzerine Genel Bir Bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1 (3), s.14-22.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K.E. (2017). 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), s.1-15.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, R. (2017). Eğitimin temel kavramları. Abdurrahman Tanrıoğen ve Ruhi Sarpkaya (eds.), *Eğitim bilimine girişi* içinde (s. 1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Alan Eğitimi (Coğrafya) Ders İçerikleri, Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi İçerikleriyle Uyumlu mu?

Course Contents of Field Education (Geography) of New Social Sciences Teaching Are Compatible with Those of Social Science Course of Secondary School?

Doç.Dr. Ali Ekber GÜLERSOY

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
gulersoy74@gmail.com

Özet

Bu çalışma yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içerikleri ile ortaokul Sosyal Bilgiler ders içeriklerinin kazanım-amaç boyutunda uyumlu olup olmadığını sorgulamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda zorunlu alan eğitimi dersleri içerisinde coğrafya disiplini içerisinde yer alanlar; Genel Fiziki Coğrafya, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği, Afetler ve Afet Yönetimi'dir. Seçmeli Alan Eğitimi dersleri ise Çevre Eğitimi, Günümüz Dünya Sorunları, Harita Bilgisi ve Uygulamaları, Küreselleşme ve Toplum, Türkiye'nin Ekonomik Yapısı'dır. Ortaokul 5-6-7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi programları kazanımları ile yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içerikleri arasında tam anlamıyla bir uyum olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim ortaokul 5. Sınıf Küresel Bağlantılar Ünitesi'nde yer alan 'Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır' kazanımını, yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içeriklerinde doğrudan karşılayan herhangi bir ifadeye rastlanılmamaktadır. Bilindiği gibi önceki lisans programında yer alan ve zorunlu olarak okutulmuş Ülkeler Coğrafyası dersi içeriği, yeni lisans programında kaldırılmış, Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği dersi içeriğine zorlama ifadelerle eklenmeye çalışılmıştır. Yalnızca 2 kredilik bir derste hem Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği hem de Ülkeler Coğrafyası dersleri içeriğini işlemek oldukça zordur. Lisans öğrencilerine küresel bakış açısını kazandırabilecek ve mesleklerini icra ederken kullanabilecekleri bilgi-beceri alt yapısını edindirebilecek Ülkeler veya Dünya Coğrafyası dersinin yeni programda seçmeli dersler içerisinde yer almaması büyük eksikliklerdir. Bu durum böylesi bir araştırmanın yapılmasında oldukça etkili olmuştur. Sonuç olarak YÖK tarafından yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içeriklerinin, ortaokul Sosyal Bilgiler dersi içerikleriyle uyumlu hale getirilmesi zorunludur. Bu amaçla YÖK, MEB ve üniversiteler işbirliğiyle akademisyen-öğretmen-öğrenci-yöneticilerin katılacağı çalıştayların, panellerin, seminerlerin vb. gerçekleştirilmesi ve her iki programın uyumlu hale getirilmesi temennimizdir.

Anahtar Sözcükler: Yeni sosyal bilgiler öğretmenliği öğretim programı, ortaokul sosyal bilgiler öğretim programı, coğrafya, ülkeler coğrafyası.

Abstract

This study was carried out for the purpose of questioning whether course contents of field education (geography) of new Social Science Teaching are compatible with those of Social Sciences course or not, along dimension of attainment-purpose (aim). In the study, we used descriptive survey method. Courses that take place within compulsory field education courses in Undergraduate Program of new Social Sciences Teaching which has begun to be implemented as of 2018-2019 academic year are General Physical Geography, General Human and Economic Geography, Physical Geography of Turkey, Human and Economic Geography of Turkey, Political Geography&Geopolitics of Turkey, Disasters and Disaster Management. Elective courses of field education are Environmental Education, Today's World Problems, Map Information and Implementations (Applications), Globalization and Society, Economic Structure of Turkey. It is not possible to say that there is a full compatibility between attainments for curriculum of Social Sciences course of 5th-6th-7th grades of secondary school and course contents of field education (geography) of new Social Sciences Teaching. As a matter of fact, no expression (statement) has been encountered, which corresponds directly the attainment that "Students discusses effect of communication and transportation technology on economic relationships among countries", which takes place in Global Connections Unit of 5th grade of secondary school, in course contents of field education (geography) of new Social Science Teaching. As is known, course content of geography of countries, which took place in the former undergraduate program and was taught compulsorily, was removed in new undergraduate program and was tried to be added into course of Political Geography&Geopolitics of Turkey with the forcing expressions. It is quite difficult to teach course content of both Political Geography&Geopolitics of Turkey and Geography of Countries during a course of only two credits. It is a big defect that the course of Geography of Countries or World

which would be able to give a global point of view to Undergraduate students and which would be able to provide infrastructure of knowledge-skill which they would be able to be used while they are performing their professions has not taken place (included) within elective courses in new curriculum. This situation had a highly effect in carrying out such a study. Ultimately, it is mandatory to bring course contents of field education (geography) of Social Sciences Teaching, renewed by YÖK (Council of Higher Education), into conformity with those of Social Sciences course of secondary school. For this purpose, we wish that workshops, panels and seminars and etc., to which academicians-teachers-students-administrators will attend in cooperation with YÖK, MEB (Ministry of National Education) and universities, are carried out and that both programs are brought in conformity with.

Key words: Curriculum of new social sciences teaching, curriculum of social sciences of secondary school, geography, geography of countries.

Giriş

Bilindiği gibi 8 yıllık kesintisiz temel eğitim uygulamasının ardından Sosyal Bilgiler Öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1998 yılından itibaren lisans programları açılmıştır. Aynı yıl YÖK tarafından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretim programları yayınlanmıştır (YÖK, 1998). 1998 öğretim programı, 2006 yılında revize edilmiştir. 2006 programı içeriğinin yapılandırılmasında büyük ölçüde 1998 programına bağlı kalmıştır (YÖK, 2006). 2018 yılında ise YÖK, radikal bir kararla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ders içeriklerini yeniden belirlemiştir (YÖK, 2018).

Cumhuriyet Dönemi'nde ortaokullarda 1926'dan 1962'ye kadar tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ayrı ayrı okutulmuştur. 1962 İlkokul programında ise tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adlı ders konulmuş ancak dersler yine ayrı disiplinler halinde okutulmuştur. 1968 programında ise adı geçen dersler, Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi yerine ilk defa "Sosyal Bilgiler" başlığı altında 4. ve 5. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır. 1968 ilkökul programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konuları aynı çatı altında toplanmasına karşın üç dersin konuları ayrı üniteler şeklinde hazırlanmıştır. 1970-1971 öğretim yılında Sosyal Bilgiler dersi deneme niteliğinde ortaokul programlarında resmen yer almıştır. 1974, 1990 ve 1998 yıllarında gözden geçirilen ilkökul Sosyal Bilgiler programı, amaç ve hedeflerde önemli değişiklik olmaksızın 2004-2005 öğretim yılına kadar içeriğinde bazı düzenlemeler yapılsa da genel karakterini korumuştur. MEB, 2004 yılında taslak, 2005 yılında ise resmi olarak Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarını yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yeniden belirlemiştir. 2018 yılında Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları tekrar güncellenmiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005; MEB, 2018).

Amaç

Bu çalışma yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içerikleri ile Ortaokul Sosyal Bilgiler (5., 6. ve 7. sınıflar) ders içeriklerinin kazanım-amaç boyutunda uyumlu olup olmadığını sorgulamak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel türde, tarama modelinde, veri toplama tekniği bakımından ise belgesel tarama deseninde betimsel bir araştırmadır.

Başka bir deyişle bu araştırmada, daha önce yayınlanan bilgileri inceleyen, özetleyen, sınıflayan ve yorum yapan, eleştiren ve literatür taraması olarak bilinen alanyazın taraması (genel tarama modeli); araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi ihtiva eden yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve betimsel analizler yapılmıştır.

Bulgular

2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda zorunlu alan eğitimi dersleri içerisinde coğrafya disiplini içerisinde yer alanlar; Genel Fiziki Coğrafya, Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği, Afetler ve Afet Yönetimi'dir.

Seçmeli Coğrafya Alan Eğitimi dersleri ise Çevre Eğitimi, Günümüz Dünya Sorunları, Harita Bilgisi ve Uygulamaları, Küreselleşme ve Toplum, Türkiye'nin Ekonomik Yapısı'dır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi seçmeli dersleri şunlardır (13 adet alan eğitimi seçmeli dersinden 6 yarıyılıda ancak 6'sı seçilebiliyor, limit: 12 saat): Çevre Eğitimi, Günümüz Dünya Sorunları, Harita Bilgisi ve Uygulamaları, Küreselleşme ve Toplum, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemesi, Sosyal Bilgiler Öğretimde Yerel-Çocuk Oyunları, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı, Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Kanıt-Yerel ve Sözlü Tarih, Sosyal Bilgilerde Bilişim Teknolojileri, Türk Hukuk Sistemi, Türkiye'nin Ekonomik Yapısı.

Bilindiği gibi Meslek Bilgisi (MB) ve Alan Eğitimi (AE) seçmeli ders havuzuna eklenecek dersler YÖK tarafından belirlenmiştir. Başka bir deyişle bu derslerde YÖK kısıtı bulunmaktadır. Genel Kültür (GK) seçmeli derslerine eklenecek derslerde ise herhangi bir kısıt bulunmamaktadır. Genel Kültür (GK) seçmeli ders eklemelerinde YÖK onayına gerek yoktur (YÖK, 2018). Bunlara karşın, Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları güncellenen programda alan eğitimi derslerinin artırılması gerektiğini ve seçmeli ders sayısının da fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, araştırmacılar katılımcıların derslerle ilgili olarak bazı derslerin programa eklenmesi, bazı derslerin birleştirilmesi, bazı derslerin programdan kaldırılması ve uygulama derslerinin artırılması konusunda görüş bildirdiklerini vurgulamışlardır (Özdemir ve Ersoy, 2018).

Tablo 1: 1998, 2006 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Müfredat Programlarına Göre Coğrafya Derslerinin Adları, Kredileri ve Okutuldukları Yarıyıllar (YÖK, 1998; YÖK, 2006; YÖK, 2018'den değiştirilerek). <i>Kırmızı-italik ifadeler yeni programda ilk kez yer alan dersleri ve mevcut derslerdeki değişiklikleri belirtmektedir.</i>		
1998 Ders Adı, Kredi, Yarıyıl	2006 Ders Adı, Kredi-AKTS, Yarıyıl	2018 Ders Adı, Kredi-AKTS, Yarıyıl
Genel ve Fiziki Coğrafya, 4, I. Yarıyıl	Genel Fiziki Coğrafya, 4-6, II. Yarıyıl	Genel Fiziki Coğrafya, 2-4, I. Yarıyıl
Genel Beşerî ve Ekonomik Coğrafya, 4, II. Yarıyıl	Genel Beşerî ve Ekonomik Coğrafya, 4-5, IV. Yarıyıl	Genel Beşerî ve Ekonomik Coğrafya, 2-4, II. Yarıyıl
Türkiye Fiziki Coğrafyası, 2, V. Yarıyıl	Türkiye Fiziki Coğrafyası, 2-3, III. Yarıyıl	Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası, 2-3, III. Yarıyıl
Türkiye Beşerî ve Ekonomik Coğrafyası, 2, IV. Yarıyıl	Türkiye Beşerî ve Ekonomik Coğrafyası, 2-2	Türkiye'nin Beşerî ve Ekonomik Coğrafyası, 2-2, IV. Yarıyıl
Siyasi Coğrafya, 2, VI. Yarıyıl	Siyasi Coğrafya, 2-3, VI. Yarıyıl	Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği, 2-2, VI. Yarıyıl
YOK	YOK	<i>Afetler ve Afet Yönetimi, 2-3, VII. Yarıyıl</i>
Ülkeler Coğrafyası, 2, III. Yarıyıl	Ülkeler Coğrafyası, 2-3, V. Yarıyıl	KALDIRILMIŞTIR
Çevre Sorunları Coğrafyası (Zorunlu), 2, VII. Yarıyıl	Çevre Sorunları (Seçmeli), 2, III. Yarıyıl	<i>Çevre Eğitimi (Seçmeli), 2-4, Yarıyıl Belirsiz</i>
Günümüz Dünya Sorunları (Zorunlu), 2, VIII. Yarıyıl	Günümüz Dünya Sorunları (Zorunlu), 2-4, VII. Yarıyıl	Günümüz Dünya Sorunları (Seçmeli), 2-4, Yarıyıl Belirsiz
YOK	YOK	<i>Harita Bilgisi ve Uygulamaları (Seçmeli), 2-4, Yarıyıl Belirsiz</i>
YOK	YOK	<i>Küreselleşme ve Toplum (Seçmeli), 2-4, Yarıyıl Belirsiz</i>
YOK	YOK	<i>Türkiye'nin Ekonomik Yapısı (Seçmeli), 2-4, Yarıyıl Belirsiz</i>

Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler dersi programları kazanımları ile yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içerikleri arasında tam anlamıyla bir uyum olduğunu söylemek mümkün değildir. Nitekim ortaokul 5. Sınıf *Küresel Bağlantılar Ünitesi*'nde yer alan '*Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır*' kazanımını, yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içeriklerinde doğrudan karşılayan herhangi bir ifadeye rastlanılmamaktadır (Tablo 1 ve 2).

Önceki lisans programında yer alan ve zorunlu olarak okutulan Ülkeler Coğrafyası dersi içeriği, yeni lisans programında kaldırılmış, Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği dersi içeriğine zorlama ifadelerle eklenmeye çalışılmıştır. Yalnızca 2 kredilik bir derste hem Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği hem de Ülkeler Coğrafyası dersleri içeriğini işlemek oldukça zordur (Tablo 1).

Lisans öğrencilerine küresel bakış açısını kazandırabilecek ve mesleklerini icra ederken kullanabilecekleri bilgi-beceri alt yapısını edindirebilecek Ülkeler veya Dünya Coğrafyası dersinin yeni programda zorunlu veya seçmeli

dersler içerisinde yer almaması büyük eksiklidir. Bu durum böylesi bir araştırmanın yapılmasında oldukça etkili olmuştur.

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinden alınan görüşler de Ülkeler Coğrafyası dersinin programda yer alması gerektiği yönündedir (Şekil 1). Aşağıda bu görüşlerin bazılarının sanal görüntüleri paylaşılmıştır.

The screenshot shows the DEBİS (Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgi Sistemi) interface. The message is titled 'ÜLKELER COĞRAFYASI'. The content of the message is as follows:

KONU: 'ÜLKELER COĞRAFYASI'

MESAJ: Bir Ülkeyi tanımak yeni bir insanı tanımak gibidir. o ülkenin özelliklerini iyi tanırsak bakış açımızda ona göre değişir. Bizden farklı ülkelerin gelişmişlik seviyesi, nüfusu, ekonomik faaliyetlerini tanımak kendi ülkemizdeki bu tür faaliyetleri yürütmekte bize yol gösterir. Ülkeler coğrafyası dersini alan bir öğrenci almayan öğrenciyeye kıyasla daha çok farkındalık kazanır. Ülkelerin geleceği hakkında yordamlarda bulunur. Ülkelerin özelliklerini bilmek herhangi bir savaş durumunda bizim politikamızı belirler ve yönetir. Ülkeler coğrafyası dersini alan bir öğrenci olarak kendimi şanslı hissediyorum. Bu kadar zevkli ve önemli bir dersi kaldırmak bu derse karşı yapılmış bir hakarettir gibidir dolayısıyla bu dersin müfredattan kaldırılması gelecek nesiller için büyük bir kayıp olacaktır.

The screenshot shows the DEBİS (Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgi Sistemi) interface. The message is titled 'Ülkeler coğrafyası'. The content of the message is as follows:

KONU: 'Ülkeler coğrafyası'

MESAJ: Ülkemizde halihazırda uygulanmakta olan milli eğitim müfredatında sosyal bilgiler ders içeriğine küresel ölçekte geçmişten bugüne ülkemiz başta olmak üzere dünya devletleri ve onların iç dinamikleri hakkında bilgi verilmekte ve meslektaşlarımızdan bu konularda öğrenileri bilgileri donatması ona yol göstermesi beklenmektedir. nitekim bu amaç talim terbiye kurulunun açılmış olduğu programda da açıkça belirtilmiştir. ve şu maddeyle açıklanmıştır. 4. 5. 10. ve 17. maddelerde değişim olmasına karşın öğretmen adaylarının bu bilgidin yoksun bırakılması düşünülemez. anayasamızda da yer alan ilgili maddede de belirtildiği gibi "2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;" denilmektedir. sizlerinde pekala bileceği üzere bu kavramlar ve öğrebi alanları iç içedir. ve sadece ülkemizde olan dünyadan soyut öğrenme alanları değildir. dünya ile egüdümlü olarak öğrenmeli ve anlamlandırmalıyız. Ülkeler coğrafyası dersi tamda bu amaca hizmet ederken bu dersin okulumuzda okutulmaması milli eğitim sisteminizin temel dinamiklerine aykırı olduğu görüşündeyim.

3. sınıfın güz döneminde aldığımız ülkeler coğrafyası dersinde ilk derslerde kıtaların ve belli başlı bazı ülkelerin genel özelliklerinden bahsederek sosyal ve ekonomik yapılarına değindik. Sonrasında Türkiye'nin dünya üzerindeki yerini ve komşularını tanıyarak teker teker Türkiye ve komşuları arasındaki ilişkileri ve farklılıklarını kıyaslama yoluyla tartıştık. Bu kıyaslamaya, bize Türkiye'nin dış politikası ve siyasi ilişkileri konusunda önemli ipuçları verdi. Ülkelerin sahip olduğu enerji kaynaklarının ve ekonomik yapılarının kendilerini ve birbirlerini nasıl etkileyebileceği hakkında çıkarımda bulunma fırsatımız oldu. Ardından çemberi daha da genişleterek Avrupa, Amerika, Asya, Avustralya, Afrika kıtalarında en çok öne çıkan ülkelerin genel fiziki ve beşeri yapısını inceleyerek dünya açısından yerine ve önemine değindik. Hangi ülke en çok neyiyle öne çıkıyor, sahip olduğu kaynakları onu nasıl yönlendirmiş, fiziki şartları ekonomisini ve siyasi politikasını nasıl şekillendirmiş bunları tek tek düşünerek yorumlama şansını elde ettik. Son olarak dünyada kurulan uluslararası organizasyonları, bu organizasyonlara hangi ülkelerin ne maksatla üye olduğunu, Türkiye'nin bu kuruluşlar içindeki yeri ve önemini öğrendik.

Yine aynı yılın bahar döneminde aldığımız siyasi coğrafya dersi ise, ülkeler coğrafyası dersi ile yakından ilişkili ve onu tamamlayıcı nitelikte bir derstir. Ancak ne tek başına ülkeler coğrafyası ne de tek başına siyasi coğrafya dünyayı, ülkeleri ve onların dünya üzerindeki önemini ve yerini anlamada yeterli değildir. Ülkeler coğrafyası dersi kapsamında öğrendiğim pek çok bilgi, bu dönem siyasi coğrafya dersinde öğrendiğim ve öğreneceğim bilgilere temel oluşturmuştur. Bu bakımdan değerlendirdiğimde, ülkeler coğrafyasını tam olarak bilip kavramadan ülkelerin siyasi ilişkileri hakkında bilgi edinmek eksik ve yetersiz kalacaktır. Şüphesiz ki, ülkelerin coğrafi konumu, sahip olduğu enerji kaynakları, bulunduğu kıta ve komşuları onun siyasi arenada ne şekilde var olduğunu en güzel biçimde ortaya koymaktadır. Bunları bilmeden ülkelerin siyasi ilişkileri hakkında yorum yapmak mümkün olamaz.

Şekil 1: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin Ülkeler Coğrafyası dersinin kaldırılmasına yönelik görüşlerinden örnekler.

Tablo 2: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Müfredat Programında Yer Alan Coğrafya Ders İçerikleri ile 2018 Ortaokul Sosyal Bilgiler (5., 6. ve 7. Sınıflar) Kazanımlarının Karşılaştırılması (MEB, 2018 ve YÖK, 2018'den değiştirilerek).

Kırmızı-italik ifadeler 2018 Lisans ders içeriklerinde ilk kez yer alan amaçları belirtmektedir.

	Dersin Adı	2018 Lisans Ders İçeriği	2018 Ortaokul Programında Yer Alan İlgili Kazanım
Zorunlu Alan Eğitimi Dersleri	Genel Fizikî Coğrafya (1. Sınıf Güz Dönemi, 2 Kredi)	<i>Coğrafya biliminin gelişimi ve bilimsel kimlik kazanma süreçleri; dünyanın oluşumu ve jeolojik geçmişi, içyapısı, şekli, hareketleri ve buna bağlı oluşan sonuçlar; yeryüzünün şekillenmesi ve bu süreçte etkili olan faktörler (jeomorfoloji); dünya atmosferi ve iklim sistemi (klimatoloji); yeraltı ve yerüstü sularının dağılışı, özellikleri ve etkileri (hidrografya); toprak coğrafyası (oluşum, çeşitleri, dağılışı, toprak sorunları); bitki coğrafyası sınıflandırma, yetişme ortamı şartları, dağılışı), harita bilgisi.</i>	5. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler: SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar. SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir. 6. SINIF- İnsanlar, Yerler ve Çevreler: SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
	Genel Beşerî ve Ekonomik Coğrafya (1. Sınıf Bahar Dönemi, 2 Kredi)	<i>Nüfus coğrafyası (geçmişte ve günümüzde dünya nüfusuna ilişkin artış, dağılışı, yoğunluk ve bunlar üzerinde etkili olan faktörler, sayımlar, politikalar, göçler, diller, dinler, ırklar, kültürler ve kültür bölgeleri); yerleşme coğrafyası (ilk yerleşmelerden günümüze yerleşmelerin gelişimi, dağılışı ve bunlar üzerinde etkili olan faktörler; yerleşmelere ilişkin yapılan sınıflandırmalar, fonksiyonlar); ekonomik coğrafya (ekonomik faaliyet alanları: özelliklerine göre sektörel sınıflandırma, gelişimi ve coğrafi dağılışları, gelişiminde ve dağılışında etkili olan faktörler, ekonomik faaliyetlerin doğal ve beşerî çevreyle etkileşimi ve bu etkileşimin ortaya çıkardığı faaliyet alanına özgü ve çevreye ilişkin sorunlar).</i>	5. SINIF-Kültür ve Miras: SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder. SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır. SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler. SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder. SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir. 5. SINIF- Üretim, Dağıtım ve Tüketim: SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder. SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir. 5. SINIF-Küresel Bağlantılar: SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar. 6. SINIF-Birey ve Toplum SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder. 7. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler: SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur. SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır. 7. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim: SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar. SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir. 7. SINIF-Küresel Bağlantılar: SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.
	Türkiye'nin Fizikî Coğrafyası (2. Sınıf Güz Dönemi, 2 Kredi)	<i>Türkiye'nin yeri ve konumu; Türkiye'de yer şekilleri; Türkiye'nin iklimi, toprakları, hidrografyası, bitki coğrafyası ve hayvan coğrafyası; Türkiye'de</i>	5. SINIF-Kültür ve Miras: SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır. 5. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:

	<i>çevre sorunları; Türkiye’de afetler; iklim değişimleri.</i>	<p>SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.</p> <p>SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.</p> <p>SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.</p> <p>6. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:</p> <p>SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.</p> <p>SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.</p> <p>6. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim:</p> <p>SB.6.5.3. Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.</p>
Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası (2. Sınıf Bahar Dönemi, 2 Kredi)	Türkiye’nin beşeri coğrafyasının genel özellikleri; <i>Türkiye’de nüfus artışı ve nüfus politikaları</i> , Türkiye nüfusunun özellikleri; iç ve dış göçler; <i>nüfus yoğunluğu ve dağılışı</i> ; Türkiye’de yerleşmenin tarihsel gelişimi; kırsal yerleşmeler; şehirlerin dağılışı ve şehrsel etki alanı, şehirlerin sorunları; Türkiye ekonomik coğrafyasının genel özellikleri; Türkiye’de tarım, hayvancılık, ormancılık, sanayi ve dağılışı; Türkiye’de ulaşım ve ticaret, Türkiye’de turizm.	<p>5. SINIF-Kültür ve Miras:</p> <p>SB.5.2.1. Somut kalıntılarında yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.</p> <p>SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.</p> <p>SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.</p> <p>SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.</p> <p>SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.</p> <p>5. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:</p> <p>SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.</p> <p>5. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim:</p> <p>SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.</p> <p>SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıtır.</p> <p>SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.</p> <p>6. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:</p> <p>SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.</p> <p>6. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim:</p> <p>SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.</p> <p>SB.6.5.3. <i>Türkiye’nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.</i></p> <p>SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.</p> <p>7. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:</p> <p>SB.7.3.2. Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.</p>
Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği (3. Sınıf Bahar Dönemi, 2 Kredi)	<i>Siyasi coğrafyanın, coğrafya bilimi içindeki yeri, mekânsal analiz ve öğrenmeyi kolaylaştıran araç-gereçlerin kullanımı; Siyasi coğrafya, kıta ve ülkelerin öğrenilmesinde anahtar öğeler; haritalardan yararlanılarak</i>	<p>6. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:</p> <p>SB.6.3.1. <i>Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.</i></p> <p>6. SINIF-Küresel Bağlantılar:</p>

		<p><i>enlem ilişkileriyle konumlandırma ve iklim kuşaklarıyla yeryüzü şekilleri ve doğal kaynakları belirleme; siyasi coğrafyada fiziki etmenler; konum, iklim, bitki örtüleri, yeryüzü şekilleri, ülke biçimleri, sınırları; siyasi coğrafyada beşeri etmenler; nüfus özellikleri, yerleşme biçimleri, ekonomik yapı; siyasi coğrafya kuramları (Büyük Orta Doğu Projesi, Uygarlıklar Çatışması Kuramı, küresel iklim değişikliği); coğrafi özelliklerden yararlanılarak siyasi coğrafya kuramı oluşturma; Türkiye'nin jeopolitiği, Dünya ve Türkiye'yi etkileyen ülke birlikleri; Türkiye'yi etkileyen siyasi coğrafya bölgeleri (Avrupa Birliği, Orta Doğu, Balkanlar, Kıbrıs, Kafkaslar ve Orta Asya); Dünya'yu ve Türkiye'yi etkileyen siyasi sorunlar.</i></p>	<p>SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askeri, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.</p> <p>7. SINIF-Küresel Bağlantılar:</p> <p>SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.</p> <p>SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.</p> <p>SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.</p>
<p><i>Afetler ve Afet Yönetimi</i> (4. Sınıf Güz Dönemi, 2 Kredi)</p>		<p><i>Afet ve risk kavramları; afet, risk ve zararlarının azaltılması; afet eğitimleri ve önemi; afetlere hazırlık, afetlere müdahale, afet iyileştirmesi; doğal ve beşeri afetler; afetlerin sürdürülebilir kalkınmadaki etkileri; iklim değişikliği ve meteorolojik afetler; Türkiye'de ve dünyada afet zararlarını azaltma çalışmaları; deprem yönetmeliği, afet yönetiminde etkinlik; afet yönetimi döngüsü, afet terminolojisi; afet yönetiminde koordinasyon, acil ve afet koordinasyon merkezleri; afet yönetiminde etik değerler, proje sunumları.</i></p>	<p>5. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:</p> <p>SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.</p> <p>SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.</p> <p>6. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim:</p> <p>SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.</p>

2018 Programında Kaldırılan Ders	Ülkeler Coğrafyası	2018 Programında Kaldırılmıştır.	<p>5. SINIF-Küresel Bağlantılar:</p> <p>SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır (Tarım, sanayi, turizm, ulaşım, eğitim, kültür endüstrisi gibi ekonomik faaliyet alanlarından uygun olanlara değinilir).</p> <p>SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.</p> <p>SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar (Farklı ülke toplumlarının birbirini daha yakından tanımalarının, kültürel zenginliklerini görmesinin ve karşılıklı ön yargılarını fark etmesinin sağladığı kazançlar üzerinde durulacaktır).</p> <p>SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir (Ülkemizden ve dünyanın farklı ülkelerinden örnekler seçilerek ortak mirasın anlamı üzerinde durulur).</p> <p>6. SINIF-Kültür ve Miras:</p> <p>SB.6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.</p> <p>6. SINIF-Küresel Bağlantılar:</p> <p>SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.</p> <p>SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.</p> <p>7. SINIF-Küresel Bağlantılar:</p> <p>SB.7.7.1. Türkiye’nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.</p> <p>SB.7.7.2. Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.</p> <p>SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.</p>
	Çevre Eğitimi (2 Kredi)	Temel ekolojik kavram ve ilkeler, ekosistemler, besin zincirleri, besin ağı, habitat, rekabet; ortak yaşam ve karşılıklı yaşama, enerji akışı, maddenin dolaşımı, nüfus artışı, ekolojik etki, erozyon, toprak ve su kaynakları, çevre duyarlılığı, dünyada çevre duyarlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar, kurum ve kuruluşlar; ortaöğretim programlarında çevre eğitimi.	<p>5. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:</p> <p>SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.</p> <p>SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.</p> <p>6. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim:</p> <p>SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.</p> <p>7. SINIF-Küresel Bağlantılar:</p> <p>SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir (Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır).</p>
	Günümüz Dünya Sorunları (2006’da zorunluken 2018’de seçmeli haline getirilmiştir) (2 Kredi)	Dünyanın karşı karşıya kaldığı politik, ekonomik, ekolojik ve sosyal sorunlar; açlık, fakirlik, insan hakları, nüfus, ırkçılık, terör, toprak kayması, erozyon, deprem, sel, kuraklık, çığ düşmesi, trafik, gürültü kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, kenteleşme, ilaç bağımlılığı vb. sorunların incelenmesi; enerji sorunu ve çözüm önerileri; alternatif görüşler, çevre eğitimi, sosyal bilgiler dersinin bu konudaki yeri ve önemi; sürdürülebilir toplum tartışmaları ve eğitim.	<p>6. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim:</p> <p>SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.</p> <p>7. SINIF-Küresel Bağlantılar:</p> <p>SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir (Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır).</p>
Seçmeli Alan Eğitimi Dersleri	Harita Bilgisi ve Uygulamaları	Harita; haritalama teknikleri; harita türleri ve kullanım alanları; sosyal bilgiler öğretiminde harita ve harita kullanımı ile ilgili	5. SINIF-İnsanlar, Yerler ve Çevreler:

(2 Kredi)	<i>kavramlar; mekânı algılama becerisi öğretiminde harita kullanım uygulamaları; harita çizme ve haritanın öğretimde etkin kullanımına yönelik uygulama örnekleri.</i>	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.
<i>Küreselleşme ve Toplum</i> (2 Kredi)	<i>Küreselleşme ve Türkiye'ye etkileri; dünyada son yüzyılda meydana gelen gelişmeler; çevre üzerindeki değişimler; askeri ve ekonomik birliktelikler; küreselleşmenin az gelişmiş ülkelere etkileri; Türkiye'nin küreselleşme karşısındaki durumu; çoğulculuk ve çok kültürlülük gibi kavramlar (ve bunların sosyal bilgilerde öğretimindeki yeri) ve çok kültürlü eğitim uygulamaları.</i>	7. SINIF-Küresel Bağlantılar: SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir (Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır).
<i>Türkiye'nin Ekonomik Yapısı</i> (2 Kredi)	<i>Ekonomiye dair temel kavramlar; Türkiye'nin makroekonomik yapısı; sosyal bilgiler öğretiminin (üretim, tüketim ve dağıtım öğrenme alanı başta olmak üzere) çeşitli öğrenme alanları ile ilişkili bilgi, beceri öğretimi ve uygulama örnekleri.</i>	5. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim: SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder. SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır. SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder. SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder. SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir. 6. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim: SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder. 7. SINIF-Üretim, Dağıtım ve Tüketim: SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar. SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.

Yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içeriklerinde (doğrudan veya kısmen) yer almayan ortaokul sosyal bilgiler dersi kazanımları aşağıdaki gibidir;

5. SINIF / Küresel Bağlantılar: SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır (Tarım, sanayi, turizm, ulaşım, eğitim, kültür endüstrisi gibi ekonomik faaliyet alanlarından uygun olanlara değinilir).

SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.

SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar (Farklı ülke toplumlarının birbirini daha yakından tanımalarının, kültürel zenginliklerini görmesinin ve karşılıklı ön yargılarını fark etmesinin sağladığı kazançlar üzerinde durulacaktır).

SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir (Ülkemizden ve dünyanın farklı ülkelerinden örnekler seçilerek ortak mirasın anlamı üzerinde durulur). (Somut ve somut olmayan miras unsurlarına zorunlu alan eğitimi dersi olan Sosyal Antropoloji ve Medeniyet Tarihi, meslek bilgisi seçmeli dersi olan Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, genel kültür seçmeli dersleri kategorisindeki Türk Kültür Coğrafyası dersleri içeriğinde yer verilmiştir).

6. SINIF / Kültür ve Miras: SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

6. SINIF / İnsanlar, Yerler ve Çevreler: SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar (kısmen Türkiye'nin Fizikî Coğrafyası, Siyasi Coğrafya ve Türkiye Jeopolitiği dersleri içeriğinde yer alıyor).

6. SINIF / Küresel Bağlantılar: SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder (Kısmen genel kültür seçmeli dersleri kategorisindeki Türk Kültür Coğrafyası (Türk kültürünün yayılma alanları ve komşu coğrafyalar üzerindeki etkisi) ders içeriğinde yer alıyor).

SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini (konu kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından ele alınır) analiz eder (Tablo 2; MEB, 2018; YÖK, 2018).

Sonuç ve Tartışma

2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı hazırlanırken, 2018 Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri", "Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri" özel amaçları ve "konum analizi", "mekânı algılama", "harita okuryazarlığı" gibi temel beceriler tam olarak dikkate alınmamıştır.

2018 Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Küresel Bağlantılar öğrenme alanı açıklaması şu şekildedir: "Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlinindedir. Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan iş birliği yaparken diğer taraftan rekabet etmektedirler. Öğrencilerin bu ilişkileri kavrama ve değerlendirme konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır" (MEB, 2018).

Yenilenmiş Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisan programında yer alan coğrafya dersleri içerikleri böylesi önemli amaçları, özel amaçları ve temel becerileri bütünüyle kapsamaktan uzaktır.

Başka bir anlatımla, Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda doğrudan veya kısmen coğrafyayla ilgili 46 kazanımın 8'inin (% 17) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisan Programı'nda karşılığı yoktur. Diğer bir ifadeyle Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan toplam 98 kazanımın % 8'inin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı içeriğinde doğrudan veya kısmen karşılığı yoktur.

Tablo 3: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği müfredat programlarında zorunlu meslek, genel kültür ve alan eğitimi dersleri içerisinde coğrafya derslerinin saati ve oranı (YÖK, 2018'den değiştirilerek).				
DERSLER		SAAT	%	
Meslek Bilgisi Dersleri		56	36	
Genel Kültür Dersleri		28	18	
Zorunlu	Coğrafya Dersleri	12	8	Zorunlu Alan Eğitimi Ders Saati Toplamı: 58. Bunlar İçerisinde Coğrafya Derslerinin Oranı % 21, Tarih Derslerinin Oranı % 31, Sosyal Bilgiler Öğretimi Derslerinin Oranı % 28, Diğer Alan Eğitimi Derslerinin Oranı % 20'dir.
	Tarih Dersleri	18	12	
	Sosyal Bilgiler Öğretimi	16	11	
	Bilim ve Teknoloji	2	1	
	Sanat	2	1	
	İletişim ve Medya	2	1	
	Siyaset Bilimi	6	4	
Seçmeli Alan Eğitimi Dersleri		12	8	
TOPLAM		154	100	

Eski Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında mezun olabilmek için 59 zorunlu, 7 seçimli toplamda 66 ders almak gerekmekte iken, yeni lisans programında 52 zorunlu, 16 seçmeli olmak üzere toplamda 68 ders almak gerekmektedir. Ders sayısının 2 adet artmasına rağmen ders saatlerinde ve kredilerde düşüş olmuştur. AKTS ise 180 zorunlu, 60 seçmeli dersler olarak aynı kalmıştır. Toplam krediler ise yeni programda düşmüştür. Eski programda mezuniyet için 152 teorik, 28 uygulama olmak üzere 166 kredi gerekli iken, yeni programda 140 teorik, 14 uygulama olmak üzere 147 kredi alınması gerekmektedir. Dolayısıyla mezuniyet için eski programda 180 saat ders almak yeterliyken, yeni programda ise 154 saat ders almak yeterli olacaktır (Gümüş, 2018; YÖK, 2018).

Ders saatlerindeki azalmalar derslerde konuların anlatım sürelerini kısıtlarken, bazı derslerin ve konuların da ortadan kaldırılmasına yol açmıştır. Öte yandan zorunlu “Alan Eğitimi” dersleri kapsamında yer alan coğrafya derslerindeki kredi ve saat azaltmaları alana ilişkin konuların öğretiminde süre ve konuların yetersiz kalacağı endişesini ortaya çıkarmıştır. Nitekim zorunlu Alan Eğitimi dersleri içerisinde Coğrafya derslerinin oranı % 21 iken Tarih derslerinin oranı % 31, Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerinin oranı % 28, diğer Alan Eğitimi derslerinin oranı ise % 20’dir (Tablo 3). Görüldüğü gibi yeni programda Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretimi dersleri ön plandadır. Sosyal Bilgiler Öğretimi dersleri oranının artırılması doğal olmakla birlikte Tarih ve Coğrafya dersleri arasında Tarih dersleri lehine % 10’luk bir farkın olması, “ideal Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayı yetiştirme” amacına ters düşmektedir. Bu farkın en azından % 5’e indirilmesi kaçınılmazdır.

Söz konusu kısıtlılığın çözümü olarak görülen “Seçmeli Alan Eğitimi” derslerine ders ekleme (örneğin Ülkeler veya Dünya Coğrafyası) girişiminin YÖK iznine bağlanması ciddi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. YÖK, hazırladığı bu programla Kazancakis’in tabiriyle incir ağacından kiraz vermesini (Kazancakis, 2000) beklemektedir.

Nitekim en yüksek puanla öğrenci alan programla en düşük puanla öğrenci alan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları arasında yaklaşık üç kat fark vardır (ÖSYM, 2018). Bu durum söz konusu programlara yerleşen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki farkın çok yüksek olduğunu ifade etmektedir. Tarım, sanayi ve bilgi toplumu katmanların bir arada yaşadığı Türkiye’de sözü edilen farkın telafi edilebilmesi kapsamlı, çeşitli ve interdisipliner içeriğe sahip bir lisans programıyla mümkündür. Böyle olmasına karşın yeni lisans programında alan ve alan eğitimi derslerinin sayılarının ve ders saatlerinin azaltılması, ideal Sosyal Bilgiler Öğretmeni yetiştirme profilinden oldukça uzak görünmektedir.

Öneriler

YÖK tarafından yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği alan eğitimi (coğrafya) ders içeriklerinin, ortaokul Sosyal Bilgiler dersi içerikleriyle uyumlu hale getirilmesi zorunludur. Bu çerçevede Ülkeler Coğrafyası veya Dünya Coğrafyası dersinin de öğretmen adaylarının küresel vizyona sahip olabilmeleri açısından zorunlu alan dersleri arasında bulunması gereklidir.

Sözü edilen amaçla YÖK, MEB ve üniversiteler işbirliğiyle akademisyen-öğretmen-öğrenci-yöneticilerin katılacağı çalışmaların, panellerin, seminerlerin vb. gerçekleştirilmesi ve her iki programın uyumlu hale getirilmesi temennimizdir.

Kaynaklar

Gümüş, N. (2018). Eski ve Yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Öğretim Programının Karşılaştırılması, *International Geography Education Symposium 8-10 November 2018 Bildiriler Kitabı* (s. 22-32) içinde, Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

H, N. (2000). Zorba, Çev. Ahmet Angın, İstanbul: Can Yayınları.

MEB (2018), Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Erişim Adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=171>

ÖSYM. (2018). Tablo-4 Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları, Erişim Adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/YER/Tablo4MinMax_31082018.pdf

Özdemir, M. ve Ersoy, A.F. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına (2018) İlişkin Görüşleri, *7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu 11-13 Ekim 2018 Bildiri Kitabı* (s. 1308-1326) içinde, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.

Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve Yeni 4-5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, s.141-152.

YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Erişim Adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>

YÖK (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri, Erişim Adresi: http://egitim.giresun.edu.tr/Error?aspxerrorpath=/fileadmin/user_upload/ders_icerikleri/sosyal_bil_ders_icerikleri.pdf

YÖK (2018), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı, Erişim Adresi:
https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı İçin Seçmeli Bir Ders Önerisi: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Video Oyun Geliştirme

A Suggestion of an Elective Course for Undergraduate Program of Social Sciences Teaching: Video Game Development in Social Studies Education

Doç.Dr. Ali Ekber GÜLERSOY

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
gulersoy74@gmail.com

Uzman Berkay TÜRKAŁ

Bahçeşehir Koleji (Güzelbahçe), Sosyal Bilgiler Öğretmeni, berkay_turkal@hotmail.com

Özet

Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarını değişen eğitim anlayışının gerekliliklerine göre yetiştirmek ve eğitimde ve öğretimde niteliği geliştirmek amacıyla yapılmıştır. 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda oyun başlığına sahip olan tek ders, "Sosyal Bilgiler Öğretimde Yerel-Çocuk Oyunları"dır. Alan seçmeli ders kategorisinde yer alan bu ders ve meslek bilgisi kategorisinde yer alan "Öğretim Teknolojileri" dersinin içeriklerinde sanal oyun geliştirmeye ilgili herhangi bir açıklama yer almamaktadır. Bu nedenlerden hareketle böylesi bir araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmada "001 Game Maker", "RPG Maker VX" ve "Minecraft Education" gibi eğitimde video oyun geliştirebilmenin mümkün olduğu programlar kullanılmıştır. Söz konusu programlarla sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek olan örnek oyun içerikleri oluşturulmuştur. Öğretim amaçlı video oyun geliştirmede izlenecek olan yöntem ve stratejiler Bahçeşehir Koleji (Güzelbahçe) 6. Sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler dersinde paylaşılmıştır. Söz konusu süreçte belli stratejiler izlemek koşulu ile eğitim amaçlı video oyun geliştirmenin mümkün olduğu ve eğitim-öğretim faaliyetlerini de zenginleştirdiği gözlenmiştir. Çalışmada kullanılan programlar dışında, başka programlarda eğitimde video oyunu geliştirmeye olanak sağlamaktadır. Bu çalışmanın eğitimde video oyun geliştirmek isteyen öğretmen ve öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Video oyun geliştirme, sosyal bilgiler öğretimi, bilgisayar programı.

Abstract

This study was carried out for the purpose of raising preservice teachers of social sciences according to requirements of the changing education mentality and of developing quality in education and teaching. Only course that has game title in Undergraduate Program of new Social Sciences Teaching which has begun to be implemented as of 2018-2019 academic year is "Local-Kids Games (Children's Plays) in Social Sciences Teaching". No explanation about virtual game development in contexts of, this course taking a place in elective course category of the field, and of the course "Teaching Technologies" taking a place in professional knowledge category. Based on these reasons, we decided to carry out such a study. In the study, we used programs, by which it is possible to be able to develop video game in education, such as "001 Game Maker", "RPG Maker VX" and "Minecraft Education" etc. In the said programs, we created (generated) exemplar contents of game which can be used in social sciences course. Methods and strategies which will be followed in developing teaching-purpose video game were shared with 6th grade students of Bahçeşehir College (Güzelbahçe) in Social Sciences course. During the said process, it was observed that it was possible to develop education-purpose video game on the condition that certain strategies be followed, and this enriched education-teaching activities, as well. Apart from programs which were used in the study, other programs also enable to develop video game in education. It has been thought that this study would make contribute to teachers and preservice teachers who want to develop video game.

Key Words: Video game development, social sciences teaching, computer program.

Giriş

Bu çalışmada en temel anlamda video oyunlar hakkında bilgilere, video oyunlarının eğitimdeki durumuna ve eğitim amaçlı video program geliştirmede kullanılabilecek program örneklerine yer verilmiştir. Bunun yanında önerilen "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Video Oyun Geliştirme" seçmeli dersi için örnek bir tanıtım formu oluşturulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının video oyun geliştirebilmelerine yönelik eğitim alabilme olanağı bulmaları, onların değişen eğitim anlayışına göre yetişmelerine katkı sağlayacaktır. Sosyal bilgiler dersine içerik oluşturmasında yardımcı olabilecek çok çeşitli programlar mevcuttur. Bu programlar en temel ve basit olanından, en karmaşık ve programlama bilgisi gerektirenine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. Bu çalışmada yer alan programlar ise, herhangi bir kod yazmaya gerek kalmayacak şekilde, kullanımı basit düzeylerden seçilmiştir.

Video oyunlar, bilgisayar veya konsollar aracılığıyla oynanan, çevredeki birimlerle az ya da çok etkileşime geçilebilen ve bunu anlık olarak kullanıcı arayüzüne iletebilen yapılardır. Çocukların ilgisinin bulunduğu bilgisayar oyunları zaman içerisinde çok çeşitlenmiştir. İçerik bakımından çok çeşitli alternatifler sunan oyunlar günümüzde sağlıktan, eğitime kadar pek çok alanda kullanılmaktadır (Akın ve Atıcı, 2015).

Günümüzde kimi oyunlar, oyuncular tarafından tasarlanabilir hale getirilmiş ve bu durum oyunları bambaşka bir deneyim haline getirmiştir (Tuğran, 2016).

Eğitim ve video oyunları ilişkisinde oyunların yararlı ya da zararlı olduğuna ilişkin farklı yaklaşımlar söz konusudur. Basit anlamda video oyunlarının zararlarına ilişkin akademik yayınlarda ya da medyada pek çok içeriğe rastlanabilmektedir. Bunların yanında video oyunlarının yararı-zararı karşılaştırmasında net bir sonuca ulaşılmamasına karşın çocukların erken yaşlardan itibaren bu video oyunlarla tanıştıkları bilinmektedir. Bu durumda kontrolü elden bırakmamak faydalı olacaktır (İşçi, 2011).

Oyunların öğretime yönelik bilinen faydaları şunlardır:

Oyunlar öğrencilerin:

Güdülenmişlik düzeylerini artırır,

İçeriğe ilgi duymalarını sağlar,

Öğrenme süreçlerini eğlenceli kılar,

Öğrenebileceklerine ilişkin kendilerine olan güvenlerini artırır,

Etkinlikleri sürdürmelerini sağlar,

Rahatlamalarını sağlar (Akın ve Atıcı: 2015).

Genel olarak çocuklar gerçek zamanlı oyunları tercih edilmektedir. Çünkü gerçek zamanlı oyunlarda heyecan unsuru daha ön plandadır. Ancak yaş grubu arttıkça tüm zamanlı oyunlar tercih edilmektedir (Pala ve Erdem: 2011). “*Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği*” adlı çalışmada çocukların üçboyutlu dünyalarda gezmek, buralardaki gizli nesnelere bulmak, ışınlanmak ve uçmak gibi deneyimlerden keyif aldığı sonucuna varılmıştır (Bakar ve diğerleri, 2008). Yine aynı çalışmada öğrenciler oyunla yapılan eğitsel işlerin dersi öğrenmelerine katkı sağladığını ve ilgilerini artırdığını ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin uygulamalarda yer almaması olumsuz bir durum olarak tespit edilmiştir (Bakar ve diğerleri, 2008).

Amaç

2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı’nda oyun başlığına sahip olan tek ders, “*Sosyal Bilgiler Öğretimde Yerel-Çocuk Oyunları*”dır. Alan seçmeli ders kategorisinde yer alan bu ders ve meslek bilgisi kategorisinde yer alan “*Öğretim Teknolojileri*” dersinin içeriklerinde video oyun geliştirmeyle ilgili herhangi bir açıklama yer almamaktadır (YÖK, 2018). Söz konusu gerekçelerden hareketle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değişen eğitim anlayışının gerekliliklerine göre yetiştirmek ve eğitim-öğretim sürecinde niteliği geliştirmek amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Yöntem

Araştırma, tanımlayıcı/betimleyici tasarım yöntemiyle geliştirilmiştir. Öğretim amaçlı video oyun geliştirmede izlenecek olan yöntem ve stratejiler Bahçeşehir Koleji (Güzelbahçe) 6. sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler dersinde paylaşılmıştır. Söz konusu süreçte belli stratejiler izlemek koşulu ile eğitim amaçlı video oyun geliştirmenin mümkün olduğu ve eğitim-öğretim faaliyetlerini de zenginleştirdiği gözlenmiştir.

Çalışmada kullanılan programlar dışında, başka programlar da eğitimde video oyunu geliştirmeye olanak sağlamaktadır. Bu çalışmanın eğitimde video oyun geliştirmek isteyen öğretmen ve öğretmen adaylarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın öneriler kısmında “*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Video Oyun Geliştirme*” seçmeli dersi için örnek bir tanıtım formu oluşturulmuştur.

Bulgular

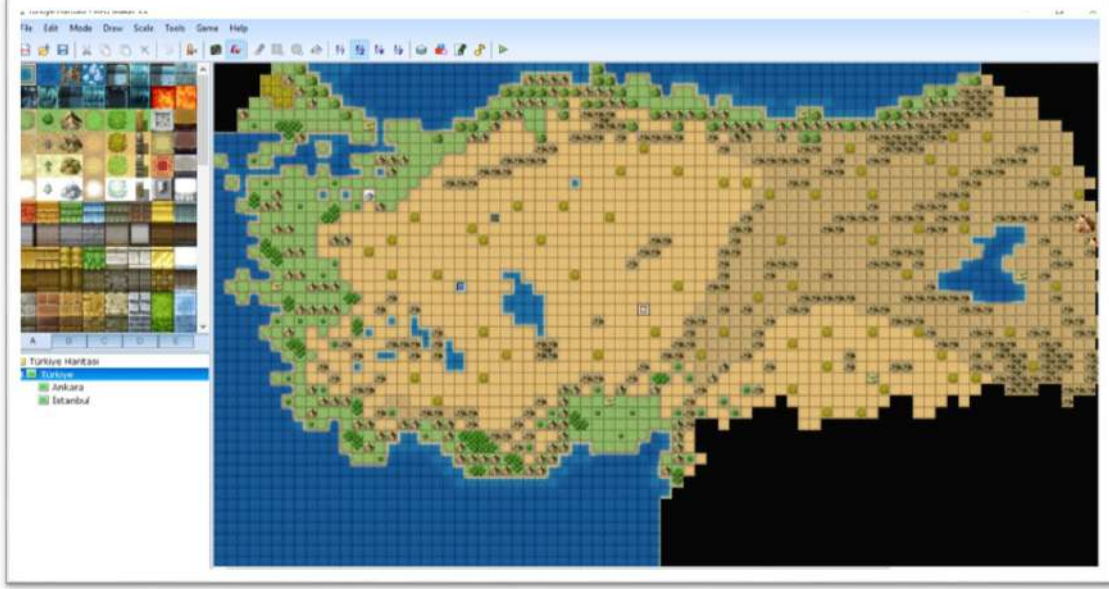
Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular aşağıdaki gibidir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Video Oyun Geliştirmede Kullanılabilecek Programlar

a. RPG Game Maker

KADOKAWA stüdyonun geliştirdiği program, kullanıcılar için klasik anlamda bir RPG (Role Playing Game) oyun geliştirmek için fırsat yaratmaktadır. En basit haliyle RPG oyunlar, karakterinizle çevrede dolaşp görev alabilmenizi, bu görevleri yapabileceğiniz bir sistemi içerir. Ana görevlerin yanında yer alan yan görevlerle oyunun gidişatına oyuncu karar verir.

Geliştirilmekte Olan Video Oyun:



Görsel 1: RPG Game Maker’da oyun geliştirme sürecinden bir görüntü.

Türkiye’nin coğrafi özelliklerini anlatmaktadır,

Oyuncular 7 bölgeden 7 şehir gezerek o bölgedeki özelliklere dair bulmacaları çözmekle görevlidir,

Bu görevler fiziki ve beşeri pek çok unsuru içermektedir (Görsel 1).

Programın artıları:

Kullanıma hazır şablonlar (ses, görüntü, programlama),

Görsel ve ses ekleme seçenekleri,

Arayüz sadeliği,

Düşük sistem gereksinimleri (İşletim Sistemi: Microsoft® Windows® XP / Vista / 7, İşlemci: PC with 2.0GHz Intel® Pentium®4 equivalent or higher processor, Bellek: 512 MB RAM, Ekran Kartı: 1024x768 or better video resolution, Depolama: 100 MB kullanılabilir alan, Ses Kartı: DirectSound-compatible sound card).

Programın eksileri:

Gerçek zamanlı aksiyon imkânı tanımaması,

Türkçe dil seçeneği olmaması,

Programın belirlediği belli başlı şablonlarının dışına çıkılamaması.

b. 001 Game Maker

Softweir tarafından piyasaya sürülen bu program RPG, aksiyon, yarış, bulmaca, kart, tower defence, platform ve daha pek çok oyunu geliştirmeye imkân sağlamaktadır. Özetle kullanıcılar neredeyse akıllarına gelen her tür oyunu bu program üzerinden geliştirebilirler.

Geliştirilmekte Olan Çalışma:



Görsel 3: Minecraft Education’da oyun geliştirme sürecinden bir görüntü (Türkiye’nin bölgeleri).



Görsel 4: Minecraft Education’da oyun geliştirme sürecinden bir başka görüntü (Yer şekilleri).

Türkiye bölgelerini tanıyorum

Türkiye fiziki haritası üzerinde bölgelerin özelliklerinin görülmesi,

Kod blokları ile geliştirilmiş problemler ve verilen doğru yanıtlar ile ödüllendirme sistemi (Görsel 3).

Yeryüzü şekilleri:

Oyuncular (Öğrenciler) yeryüzü şekillerini oyun içerisinde öğrenebilmektedir (Görsel 4).

Programın artıları:

Türkçe dil seçeneği,

Android, PC ve Ios olmak üzere pek çok işletim sistemini destekleyen oyunlar yapılabilme imkânı,

Geliştiricilere rehberlik edebilecek basılı kaynakların mevcut olması.

Programın eksileri:

Sistemi zorlayabilmesi,

Fazla zaman alması (bahsi geçen diğer programlara göre daha fazla zaman almaktadır),

Ücretli olması (geliştirilen oyunu öğrencilerin oynayabilmesi için Minecraft oyununu satın almaları gerekmektedir).

Sonuç ve Tartışma

Değişen eğitim anlayışını yakalayabilmek için yeni metotlar aramak gereklidir. Video oyun geliştirmek ise bunlardan biridir. Bu nedenle lisans programında eğitimini sürdüren öğrencilere böyle bir alternatif tanınması faydalı olacaktır.

Formal bir eğitimle sosyal bilgiler öğretmen adaylarına çeşitli programlarda oyun yapma becerileri verilebilir. Seçmeli bir ders olarak böyle bir olanak sağlamak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki gelişimine büyük katkıda bulunacaktır. Basit formatta oyunlar geliştirmek için yazılımcı olmak da şart değildir.

Sosyal bilgiler dersinin içerisinde yer alan konular ve bulgular kısmında bahsedilen programlar incelendiğinde basit formatta oyunlar geliştirmek için yazılımcı olmak şart değildir. Araştırmacılar RPG Game Maker, 001 Game Maker ve Minecraft Education Edition üzerinde basit düzeyde video oyunlar geliştirmiş ve geliştirme aşamasındadırlar.

Bu çalışmanın içerisinde yer alan programlardan çok daha fazlasına ulaşmak, yeni programlar denemek ve video oyunlar geliştirmek mümkündür.

Öneriler

Sosyal Bilgiler Öğretimine yönelik video oyun geliştirmeye dair öneriler aşağıdaki gibidir:

Kullanım pratiklerine uygun program seçilmelidir,

Yabancı dil yeterliliği yoksa Türkçe dil seçeneği olan programlar seçilmelidir,

Belirli bir planlama ve zaman yönetimi gereklidir,

Geliştirilecek oyunlar öğrencinin yaşına uygun olmalıdır,

Geliştirilecek oyunlarda gerçek zaman ön plana alınabilir,

Geliştirilecek oyunların dili ve içeriği şiddet ya da cinsellik içermemelidir,

Geliştirilecek oyunlarda yalnızca eğlence ön plana alınmamalı eğitimsel bir amaç içerdiği unutulmamalıdır.

Önerdiğimiz “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Video Oyun Geliştirme” dersinin tanıtım formu aşağıdaki gibidir:

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE VIDEO OYUN GELİŞTİRME DERSİ TANITIM FORMU

2019-2020 / GÜZ-BAHAR

Dersi Veren Birim: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı	Dersi Alan Birim: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bölüm Adı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	Dersin Adı: Video Oyun Geliştirme
Dersin Düzeyi: Lisans	Dersin Kodu: -
Formun Düzenlenme/Yenilenme Tarihi: Haziran 2018	Dersin Türü: Seçmeli Alan Eğitimi
Dersin Öğretim Dili: Türkçe	Dersin Öğretim Üyesi/Üyeleri:

			Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY
Dersin Önkoşulu: Bilgisayar Dersinde başarılı olmak.			Önkoşul Olduğu Ders: Bilgisayar
Haftalık Ders Saati: 2			Ders Koordinatörü: Doç. Dr. Ali Ekber GÜLERSOY
Teori	Uygulama	Laboratuvar	Dersin Ulusal Kredisi: 2
2	0	0	Dersin AKTS Kredisi: 2

Dersin Amacı: Değişen eğitim anlayışının gerekliliklerine uygun olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelişimini sağlamak amacıyla derse yönelik video oyun geliştirme yeterlilikleri kazandırmak.

Dersin Öğrenme Çıktıları:

1. Sosyal bilgiler öğretiminde video oyun geliştiriminin gerekliliklerini açıklar.
2. Video oyunlar ile sosyal bilgiler dersi arasında kurulabilecek ilişkiyi kavrar.
3. Video oyun geliştirmek için kullanılabilecek programları bilir.
4. Video oyunlarının ortaokul öğrencileri için ne anlama geldiğini değerlendirir.
5. Video oyun geliştirmek için yararlanılacak programların kullanımı hakkında bilgi sahibi olur.

Öğrenme ve Öğretme Yöntemleri: Sunu (power point) yöntemiyle anlatım, tartışma, soru-yanıt, görselleri yorumlama, uygulama (001 Game Creator, RPG Game Maker, Minecraft Education Edition).

Değerlendirme Yöntemleri: Çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar (uzun ve kısa yanıt).

	Varsa (X) olarak işaretleyiniz	Yüzde (%)
Yarıyıl İçi / Sonu Çalışmaları		
Ara Sınav	X	40
Yoklama Sınavı (Quiz)		
Ödev/Sunum		
Proje		
Laboratuvar		
Final Sınavı	X	60
Derse Katılım		
Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Açıklamalar:		

Ders İçin Önerilen Kaynaklar:

Akyüz, Ş. (2016), Android Oyun Programlama, Dikeyksen Yayınevi, İstanbul.
Ünsal, M. (2015), Uygulamalarla Unity 3D ile Oyun Geliştirme, Abaküs Kitap Yayıncılık, İstanbul.
Gürkan, O. (2013), Adobe Flash CS6, Nirvana Yayınları, Ankara.
Gelişken, U. (2012), Flash Pro Cs6 Actionsript 3.0, Kodlab Yayınevi, İstanbul.
Jelley, C. (2018), (Çeviri: Demir, O.), Minecraft Yaratıcılık El Kitabı, İtalya.
Jelley, C. (2018), (Çeviri: (Sanatel, K.), Minecraft Kızıltaş El Kitabı, İtalya.

Ders Öğretim Üyesi İletişim Bilgileri: ali.gulersoy@deu.edu.tr

Ders Öğretim Üyesi Görüşme Günleri ve Saatleri:

Dersin İçeriği:

Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilebilecek olan video oyunlarda olması gereken nitelikler; video oyunları için kullanılabileceği programlar; söz konusu programların nasıl kullanılabileceği; geliştirilen video oyunların nasıl uygulanabileceği; örnek uygulamalar.

Hafta	KONULAR
	Ortaokul Öğrencilerinin Video Oyun Tercihleri
	Sosyal Bilgiler Dersi Konularının İçeriğini Ele Alan Video Oyun Örnekleri
	Flash Programı Kullanımına Dair Bilgilendirme ve Uygulama
	Flash Programı Kullanımına Dair Bilgilendirme ve Uygulama
	Eğitim Amaçlı Geliştirilecek Video Oyunlara Dair Bilinmesi Gerekenlere Dair Çalışma
	Sosyal Bilgiler Konularının Video Oyun Geliştirme Açısından İncelenmesi
	Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarına Göre Geliştirilecek Oyunların Senaryosuna Dair Bilgilendirme ve Uygulama
	ARA SINAV
	Video Oyun Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Programlara Dair Bilgilendirme (001 Game Maker)
	Video Oyun Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Programlara Dair Uygulama (001 Game Maker)
	Video Oyun Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Programlara Dair Bilgilendirme (RPG Game Maker)
	Video Oyun Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Programlara Dair Uygulama (RPG Game Maker)
	Video Oyun Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Programlara Dair Bilgilendirme (Minecraft Education Edition)
	Video Oyun Geliştirmek İçin Kullanılabilecek Programlara Dair Uygulama (Minecraft Education Edition)
	YARIYIL SONU SINAVI

Dersin Öğrenme Çıktılarının Program Çıktıları ile İlişkisi

PC: Program Çıktıları | ÖÇ: Öğrenme Çıktıları (1 En Az, 5 En Çok Olmak Üzere)

ÖÇ/PC	PC 1	PC 2	PC 3	PC 4	PC 5	PC 6	PC 7	PC 8	PC 9	PC 10	PC 11	PC 12	PC 13	PC 14
:														

ÖÇ 1		5			4		4	5	4			4	4	
ÖÇ 2		4		3	2		3	4	5			4	4	
ÖÇ 3		3		3	3		3	3	5			3	4	
ÖÇ 4		3		3	3		2	4	5			4		
ÖÇ 5		3			3		3	4	4			4	4	

Program Çıktıları:
<p>PÇ1: Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda teknolojik gelişmelerden yararlanabilir</p> <p>PÇ2: Sosyal bilgilerin içeriğinde yer alan konuların video oyunu içeriği olabilmesine dair çıkarımda bulunabilir.</p> <p>PÇ3: Öğretim sürecinde öğretim programı doğrultusunda öğrenme ortamını planlayıp düzenleyebilir.</p> <p>PÇ4: Sosyal Bilgiler öğretimine yönelik strateji, yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanabilir.</p> <p>PÇ5: Video oyunlardaki gelişmeleri takip edebilir.</p> <p>PÇ6: Sosyal bilgiler öğretim sürecine yeni eğitim teknolojilerini tanır ve kullanabilir.</p> <p>PÇ7: Değişen gereksinimler doğrultusunda kendini sürekli geliştirmesini sağlayacak video oyun geliştirme yeterliliklerine sahip olur.</p> <p>PÇ8: Sosyal bilgiler öğretiminde yeni stratejiler geliştirip bunları kullanabilir.</p> <p>PÇ9: Sosyal bilgiler öğretimine yönelik video oyun geliştirmek için temel bilgilere sahip olur ve bunları kullanabilir.</p> <p>PÇ10: Öğrencilerin ilgi ve beğenilerini kavrayabilir.</p> <p>PÇ11: Video oyunların öğrenciler üzerindeki etkisinin farkına varır ve öğretimini buna göre planlayabilir.</p> <p>PÇ12: Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı olarak eğitimde yeniliklerin önemini kavrar.</p> <p>PÇ13: Geliştirilecek olan video oyunların öğrenciye görelilik durumu hakkında bilgi sahibi olur.</p> <p>PÇ14: Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini yönlendirebilir.</p>

AKTS Tablosu:			
Derse İlişkin Etkinlikler	Sayısı	Süresi (saat)	Toplam İşyükü (Saat)
Ders içi etkinlikler			
Ders anlatımı	13	2	26
Uygulama			
Sınavlar			
Final Sınavı	1	1	1
Vize Sınavı	1	1	1
Diğer kısa sınav vb.			
Ders dışı etkinlikler			
Haftalık ders öncesi/sonrası hazırlıklar (ders materyallerinin, makalelerin okunması vb.)	13	1	13

Vize sınavına hazırlık	1	3	3
Final sınavına hazırlık	1	9	9
Alan çalışması			
Kitap Okuma	1	1	1
Toplam İşyükü (saat)	31	18	54
Dersin AKTS kredisi: 2			$54 / 25 = 2,16$ (2 AKTS)

Kaynaklar

Akın F., A., Atıcı B. (2015), Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi, Turkish Journal of Educational Studies, 2.

Bakar, A., Tüzün, H., Çağıltay, K., (2008), Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 35: 27-37

İşçibaşı, Y. (2011), Bilgisayar, İnternet ve Video Oyunları Arasında Çocuklar, Selçuk İletişim, 7, 1, 2011

Pala K., F., Erdem M., (2011), Dijital Oyun Tercihi ve Oyun Tercih Nedeni ile Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Öğrenme Stili Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 2.

Tuğran, F., E., (2016), Dijital Yerlilerin Siber-Uzamda Çoklu Kimlik Kullanımı ve Oyun Oynama Pratikleri, Orta Karadeniz İletişim Çalışmaları Dergisi.

YÖK (2018), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 13.03.2019 tarihinde edinilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Görüşleri

Yüksek Lisans Öğrencisi Fülya Gülnur SAKALLI

Aksaray Üniversitesi, fulya_sakalli@hotmail.com

Dr. Öğr.Üyesi Funda VARNACI UZUN

Aksaray Üniversitesi, fundavarnaci@hotmail.com

Özet

Ülkemizde 2005 yılından itibaren öğrenciyi öğretim sürecinin merkezine alan yapısalcı yaklaşıma dayalı yeni bir öğretim programı kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca günümüzde çağdaş dünyaya ayak uydurabilmek ve gelişmeleri öğretim ortamına yerleştirebilmek amacıyla, eğitim-öğretim süreçlerini verimli olarak tamamlamayı sağlayacak öğretim yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu anlayış öğrenme sürecinde öğrenci merkezli öğretmenin ise rehber konumda olmasını temel alan yöntemlere yer vermektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencinin aktif olduğu yöntemler vardır. Bu yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Yaratıcı drama, öğretme öğrenme sürecinde bir yöntem olarak kullanıldığında hem öğrencilerin ilgisini arttırarak öğrenme düzeylerini yükseltmekte hem de öğrencilerin etkin katılımını sağlayarak onlar için mutlu bir ortam oluşturmaktadır. Eğitimdeki anlayışların değişmesi bu anlayışları ortaya koyacak öğretmenler tarafından benimsenir ve uygulanırsa anlam kazanacaktır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı belirtilen yeni Sosyal Bilgiler Programında öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandığı öğretmenin rehber konumda olduğu yöntem ve tekniklere yer vermesi gerekmektedir. Bu yöntemler içerisinde tüm duyuuları harekete geçirerek ve yaparak yaşayarak öğrenme sürecine olanak sağlayan en etkili yöntemlerden birisi yaratıcı dramadır. Dramanın derslerde kullanımı ile ilgili literatür incelendiğinde verilen örneklerin çoğunun sosyal bilgiler derslerini içerdiği görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında bulunan tarih, coğrafya, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi gibi disiplinlerin pek çok ünitesi ya da konusu yaratıcı drama için uygun özelliktedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilgiler 4.sınıf öğretmen adaylarına drama kullanımı ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler belirlenen temalar altında kodlanmıştır. Elde edilen sonuçlara dayanarak drama tekniği ile işlenebilecek ders örnekleri tasarlanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması, yaparak yaşayarak öğrenme sağladığı için bilginin daha kalıcı olduğu bunun yanında drama yönteminin olumlu ve olumsuz yönlerin olabileceği yönündedir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, Yaratıcı Drama, Eğitimde Yeni Anlayışlar

Abstract

Since 2005, a new curriculum based on the structuralist approach that has placed students at the center of the teaching process has started to be used in our country. In addition to that, in order to keep up with the contemporary world and place the developments in the teaching environment, teaching methods have been started to be used in order to complete the educational processes efficiently. This approach includes methods that are based on student-centered and teacher-based guidance during the learning process. There are methods in which the student is active in constructivist education. One of these methods is the drama method. When creative drama is used as a method in teaching and learning process, it increases the level of learning by increasing the interest of the students and creates a happy environment for them by ensuring the active participation of the students. The change in understanding in education will be meaningful if it is adopted and applied by the teachers who will put forward this understanding. In the new Social Studies Program, which is stated to be prepared in accordance with the constructivist approach, the student should include the methods and techniques in which the teacher whose information he / she is structuring is the guide. Among these methods, creative drama is one of the most effective methods that enable the learning process by experiencing and activating all senses. When literature related to the use of drama in lessons is examined, it is seen that most of the examples given include social studies courses. Many units or subjects of disciplines such as history, geography, citizenship and human rights education within the scope of social studies course are suitable for creative drama. Qualitative research method was used in this study and case study method was used. Open-ended questions about the use of drama were asked to the social studies 4th grade teacher candidates. The obtained data were coded under the determined themes. Based on the results obtained, the course samples that could be processed with drama technique were designed. At the end of the research, when the opinions of the prospective teachers were examined, it was concluded that the use of creative drama method in social studies course, knowledge is more permanent because it provides learning by living, and also there are positive and negative aspects of drama method.

Giriş

Yaratıcı Drama, kişilerin bir olayı, yaşantıyı, düşünceyi, bazen de soyut olayları, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ve drama tekniklerinden faydalanarak grup etkinlikleri şeklinde, edinilmiş olan bilişsel kavramların yeniden yapılandırılması şeklinde gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıları gözden geçirerek “oyun” süreçlerinde anlamlandırma, canlandırımıdır (San 1990). Karadağ ve Çalışkan (2005)’e göre yaratıcı drama yazılı bir metne bağlı değildir, doğal ilerler, liderin rehberlik ettiği katılımcıların sahnelenmesi gerekmeyen olay merkezli şekilde olan hayal edilen bir durumun ya da yaşantının yaratıcı drama şeklinde yansıtılmasıdır. Adıgüzel (2017) ise yaratıcı dramayı, bir olayın, bir fikrin, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grup ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, lider gözetiminde önceden yazılmış bir metne bağlı olmadan o anda ortaya çıkan kendiliğinden gelişen ve –mış gibi yaparak canlandırılması şeklinde tanımlamaktadır. Eğitimle yaratıcılığın geliştirilmesi görüşüne bakıldığında, kişilerin yaratıcılıklarını keşfetmede yaratıcı dramadan yararlanılabilir. Yaratıcı drama çalışmaları günümüzde okul öncesinden yetişkin eğitime kadar pek çok alanda kendine yer bulabilmektedir bu da gelecekte yaratıcı bir nesil için umut vericidir (Üstündağ, 2014). Sungur (2001) ve Açıl (2012); eğitimde yaratıcı drama, önemli bir gelişme göstererek çağımızın eğitiminde büyük değişim rolünü üstlenmektedir. Drama gün geçtikçe yöntem olarak daha fazla uygulanmaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri özgür fikirler üretebilen, yaratıcılığını keşfeden, aynı anda pek çok olay ilişkisini görebilen, demokratik her yaşta bireyler yetiştirmeyi sağlayabilir.

Yaratıcı drama oyunları kullanarak etkililiğini artırır. Oyun, çocuğun sosyal gelişimini sağlayacak imkânlar sunar, sıra beklemeyi öğrenme ve kendisini başkasının yerine koyma gibi becerileri kazandırır (Çetin, Bilbay, Kaymak, 2001). Disiplin yöntem ve sanat eğitimi olarak yaratıcı drama üç boyutta yer alır. yaratıcı drama eğitim sistemi içerisinde yöntem boyutuyla ele alınır. Yaratıcılık üzerine yapılan etkinliklerde veya bir konunun işlenmesinde eğitim sürecine yöntem olarak yardımcı olur (İlhan, 2004). Öğretim yöntemi, bir dersin işlenmesi ve konunun öğretilmesinde öğrenciyi amaca götürmek için izlenen yoldur (Fidan, 1986). Öğretmen uygulayacağı yöntemle, öğrenciyi merkeze almalı, öğrencinin aktif olmasını sağlamalı, öğrenciyi rehberlik etmeli, öğrencinin kolay öğrenip öğrenilenlerini de kalıcı olmasını sağlamalıdır.

Yaratıcı drama, eğitim sisteminde bulunan birçok alandaki disiplinlerde yöntem olarak kullanılabilir. Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri disiplinlerinde oluşan derslerin işlenişinde yöntem şeklinde kullanılabilir (Adıgüzel, 1994). Rosenberg'e göre yaratıcı dramanın öğretimde yöntem olarak kullanılmasının en önemli noktası; “zihinsel, sosyal, psikomotor” gelişimleri aynı anda kullanabilmeye olanak tanınmasıdır. Her alanda kazandırılması istenilen bir çok beceri yaratıcı drama ile işlenebilir (Ömeroğlu, 1990). Yaratıcı drama sayesinde kişiler sadece öğrenmezler. Aynı zamanda özgüvenleri artar, sosyalleşmeyi öğrenirler, başkalarına saygı duyan özgür bireyler olurlar. Birçok niteliği bir arada içermesinden dolayı yaratıcı drama ve eğitsel drama eğitim-öğretimin tüm sınıflarında, öğretim yöntemi ve ayrıca bir disiplin olarak yer bulmaktadır (San, 1992). Sağlamer (1980) ile Öztürk ve Otluoğlu (2003)’e göre terim olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin içerisindeki disiplinlerden alınan içeriklerle meydana gelmiş üniteler şeklindeki programdır. Sosyal bilimlerin öğrenci seviyesine uygun hale getirilip, bireylere günlük hayata ayak uydurmada, sosyal hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm bulmada gerekli olacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırabilmeyi hedefleyen vatandaşlık eğitim programıdır.

Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi sonrasında öğrenci merkezli, öğretmenin yol gösterici olduğu yöntemler benimsenmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrencinin aktif olduğu yöntemler vardır. Drama da bu yöntemler içerisinde yer alır. Yaratıcı drama; günümüzde bireyin merkeze olduğu eğitim yaklaşımı için etkili seçeneklerden bir tanesidir. Öğrencinin merkezde olduğu öğretim yaklaşımlarında bireyin farklı ilgileri ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel, 1997). Sosyal bilgiler dersi kapsamında bulunan tarih, coğrafya, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi gibi disiplinlerin pek çok ünitesi ya da konusu yaratıcı drama için uygun özelliktedir. Birçok disiplini içerisinde barındırır. “Yaratıcı dramanın” eğitimde kullanımı ile alakalı literatüre bakıldığında yapılan çalışma ve örneklerin çoğunda sosyal bilgiler dersleri görülmektedir.

Amaç

Yapılan araştırmanın amacı Aksaray Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan, Sosyal Bilgiler 4. sınıf öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik görüşlerini belirlemektir.

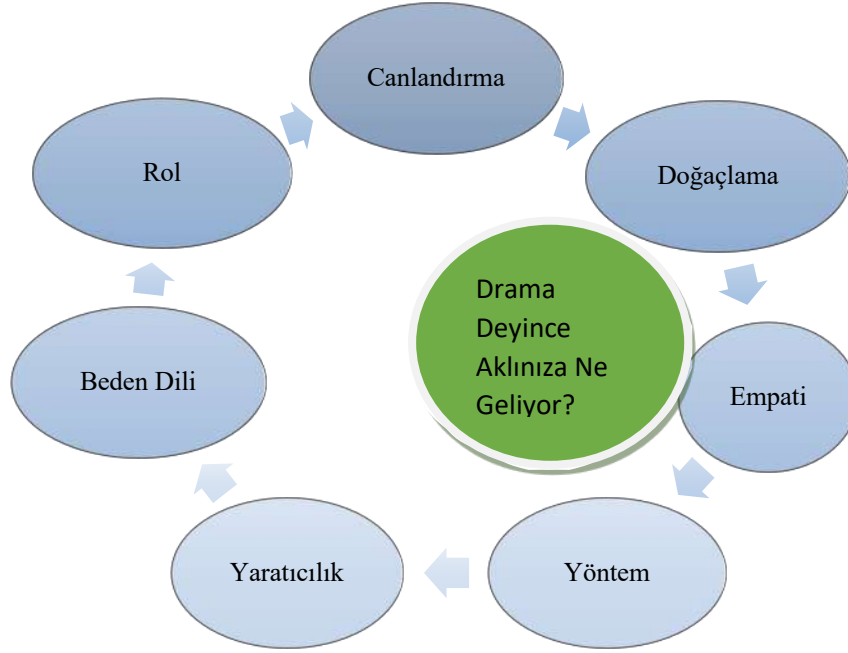
Yöntem

Çalışma grubunu, dört farklı üniversitenin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde 4. sınıfta eğitim gören 253 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilgiler 4.sınıf öğretmen adaylarının drama yöntemine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılandırmacı tarafından ilgili uzman görüşüne başvurulmuş ve ilgili literatür taraması yapılarak açık uçlu sorular

hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yönteminin kullanımı hakkında görüşlerini belirlemek için beş tane açık uçlu soru sorulmuştur. Elde edilen veriler belirlenen temalar altında kodlanmıştır. Bulgular doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının drama yöntemi ile ilgili bilgi düzeylerini ve drama kavramına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “drama deyince aklınıza ne geliyor?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin soruya verdikleri yanıtlar ile ilgili kodlamalar sonucu oluşturulan model şekil 1’de verilmiştir.



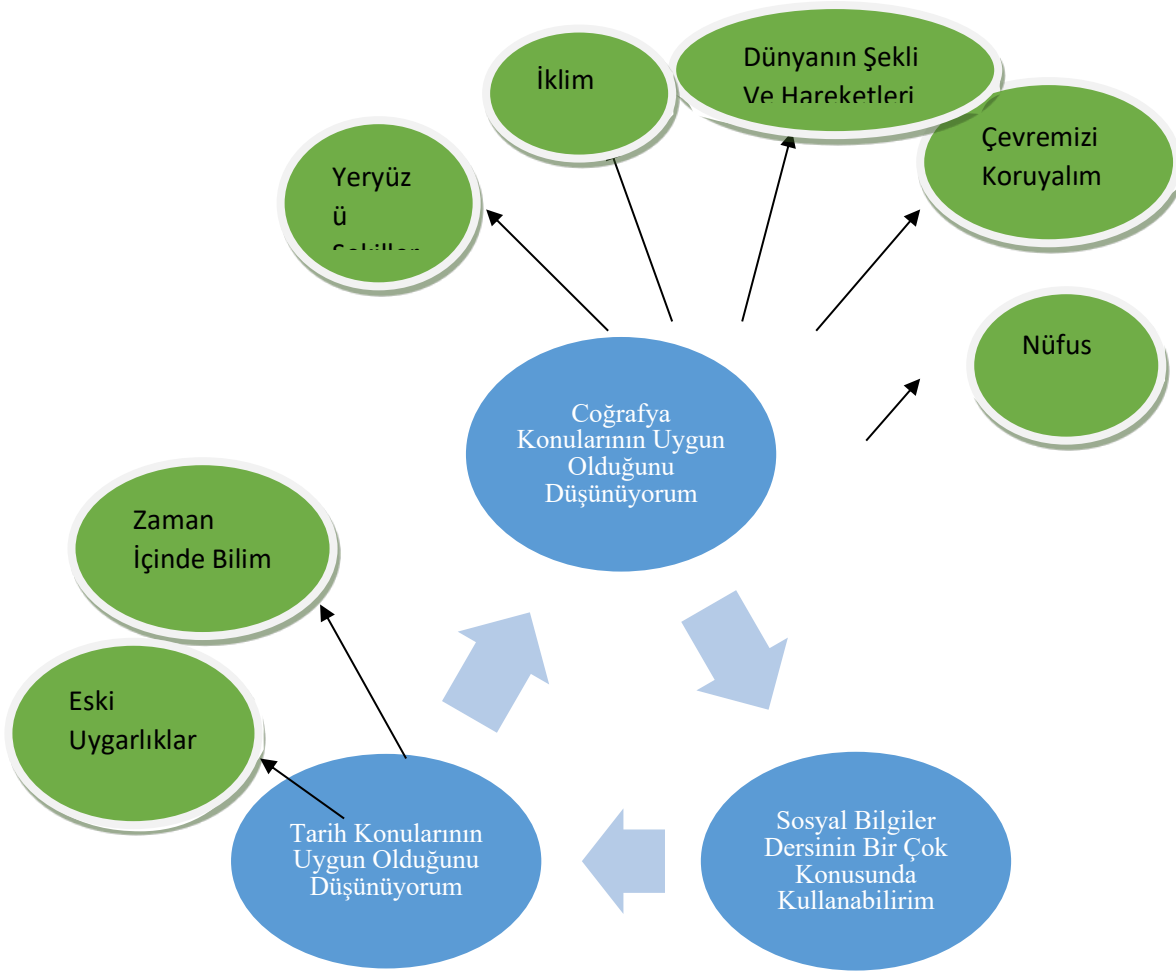
Şekil 1. Öğretmen adaylarının dramanın tanımına ilişkin görüşleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin “drama deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna ait cevaplarına göre oluşturulan kodlamalarda drama için yöntem, empati, doğaçlama, yaratıcılık, rol ve beden dili ifadelerine yer verilmiştir. Bununla ilgili olarak bazı görüşler aşağıda belirtilmiştir.

ÖA228: “kişinin yeteneklerini ortaya çıkarmasına yardımcı olan öğretim yöntemidir. Drama deyince ilk aklıma gelen matruşkadır. Kişi her drama sonunda kendini yeniden keşfeder”.

ÖA120: “drama denince ilk aklıma canlandırma geliyor. Ayrıca eğlenmek ve eğlenerek öğrenmek, yaratıcılık geliyor. Sıkıcı ve tek düze anlatımdan kurtulup öğrenciyi öğrenme sürecine katmaktır”

Öğretmen adaylarının drama yöntemini branşlarına uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Drama yönteminin branşınızda kullanılabilecek bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplara ilişkin model şekil 2’de verilmiştir.



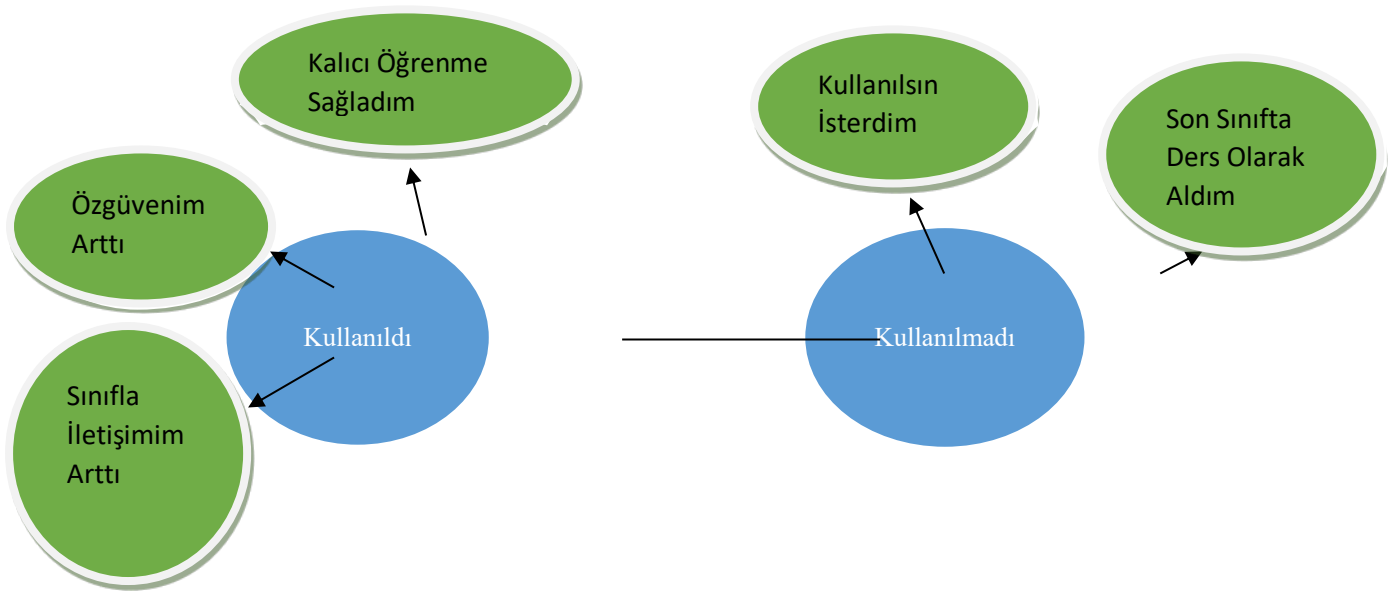
Şekil 2. Öğretmen adaylarının drama yönteminin branşlarına uygun olup olmadığına ilişkin görüşleri

Şekil 2'ye göre öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının drama yönteminin branşlarına uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerine ait kodlamaların “coğrafya konularının uygun olduğunu düşünüyorum”, “tarih konularının uygun olduğunu düşünüyorum”, “sosyal bilgiler dersinin bir çok konusunda kullanabilirim”, temaları altında toplanabildiği görülmektedir. Coğrafya konularının uygun olduğunu düşünüyorum teması altında; iklim, yeryüzü şekilleri, çevre konuları, nüfus, dünyanın şekli ve hareketleri kodları yer almaktadır. Tarih konularının uygun olduğunu düşünüyorum teması altında; Zaman içinde bilim, eski uygarlıklar kodları yer almaktadır. Bu görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

ÖA70: “*evet kesinlikle kendi branşımda kullanılabilir. Çünkü sosyal bilgiler içerisindeki tarih konuları uzun ve sıkıcı geliyor öğrencilere. Bu konular drama yöntemiyle işlenirse hem daha eğlenceli olur hem de daha akılda kalıcı olur. Öğrencilerin dikkatini çeker*”.

ÖA:22: “*branşıma uygun olduğunu düşünüyorum. Birçok konuda kullanabilirim. Özellikle coğrafya konularında dünyanın şekli ve hareketlerinde drama yöntemini kullanıp öğrencilere canlandırma yaptırabilirim*”.

Öğretmen adaylarının üniversitedeki mevcut eğitim süreçlerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılıp kullanılmadığı eğer kullanıldıysa eğitim öğretim hayatları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına “mevcut eğitim sürenizde (üniversitede) yaratıcı drama yöntemi kullanıldı mı? Kullanıldıysa bunların eğitim öğretim hayatınız üzerindeki etkisini nasıl ifade edersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplara ilişkin model Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının üniversitede drama yöntemi kullanılıp kullanılmadığına ve etkisine ilişkin görüşleri

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının üniversitede drama yöntemi kullanıp kullanılmadığına ve etkisine ilişkin cevapları “kullanıldı” ve “kullanılmadı” temaları altında toplanabilmektedir. Kullanıldı teması altında; kalıcı öğrenme sağladım, özgüvenim arttı, sınıfla iletişimim arttı kodları bulunmaktadır. Kullanılmadı teması altında; kullanılsın isterdim, son sınıfta ders olarak aldım kodları bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının üniversitede drama yöntemi kullanıp kullanılmadığına ve etkisine ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

ÖA103: “hayır kullanılmadı. Ama kullanılsın çok isterdim. Çünkü sadece son sınıfın son döneminde ders olarak aldım. Buna rağmen kendime güvenim geldi. Sınıftaki arkadaş ilişkilerimde daha samimi oldum”.

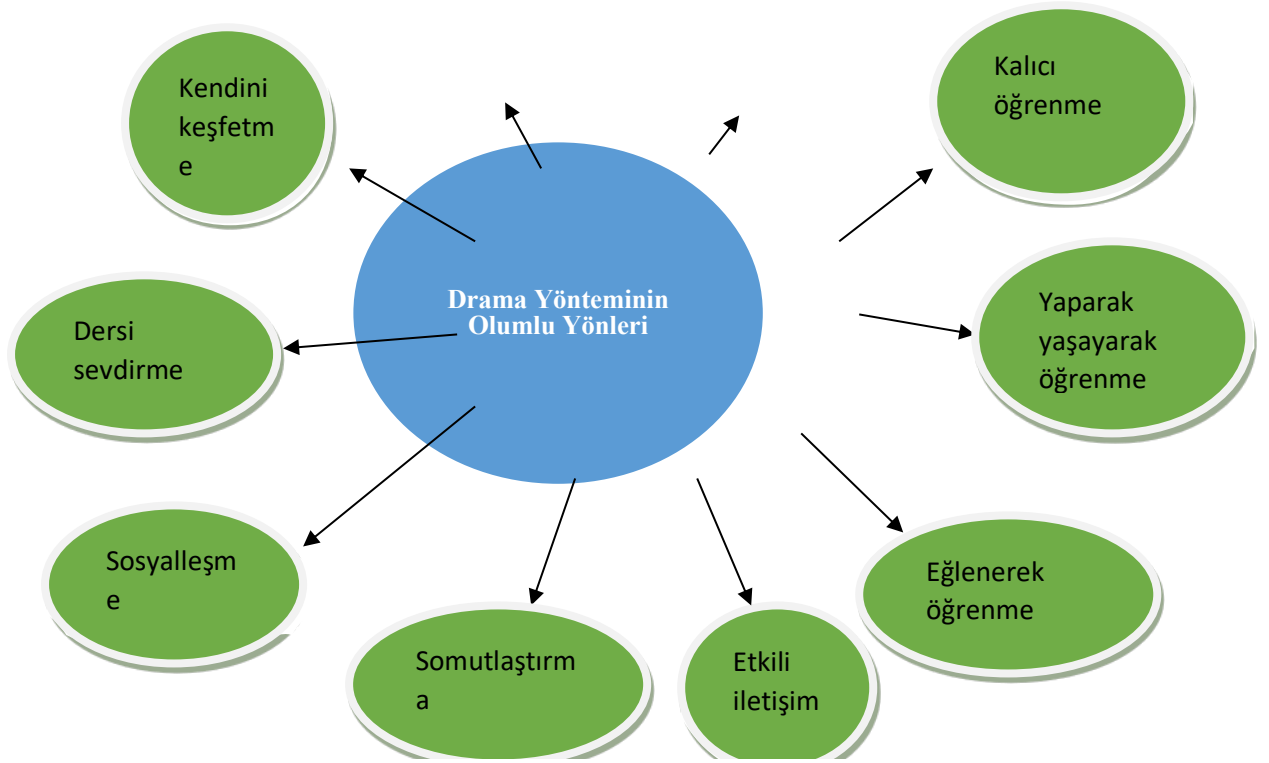
ÖA52: “üniversite ikinci sınıfta iken kullanıldı. Dersi hala hatırlıyorum kalıcı öğrenme sağladım. Derste çok eğlenmiştik. Sınıfla iletişimimiz artmıştı. Derse isteyerek gidiyordum...”

Öğretmen adaylarına drama yönteminin olumlu yönlerinin neler olduğuna dair görüşlerini belirlemek amacıyla “Drama yönteminin olumlu yönleri nelerdir?” Sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre oluşturulan model Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının drama yönteminin olumlu yönlerine ilişkin olarak çoğunlukla empati yapma, kendini keşfetme, özgüven, sosyalleşme, kalıcı öğrenme, etkili iletişim, somutlaştırma, eğlenerek öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, dersi sevdirmeye özelliklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin bir kısmı aşağıda belirtilmiştir.

ÖA 10: “öğrencilerin güveni yerine gelir. Sınıf arkadaşları arasındaki iletişimi kuvvetlendirir. Kişilerin yeni yeteneklerinin farkına varmasını sağlar”.

ÖA 62: “kesinlikle yaparak yaşayarak öğrenme var. Öğrencinin derse katılımını sağlar. Kişisel gelişimi ve özgüveni artırır. Öğrencinin hayal gücü ve empati yeteneğini artırır”.



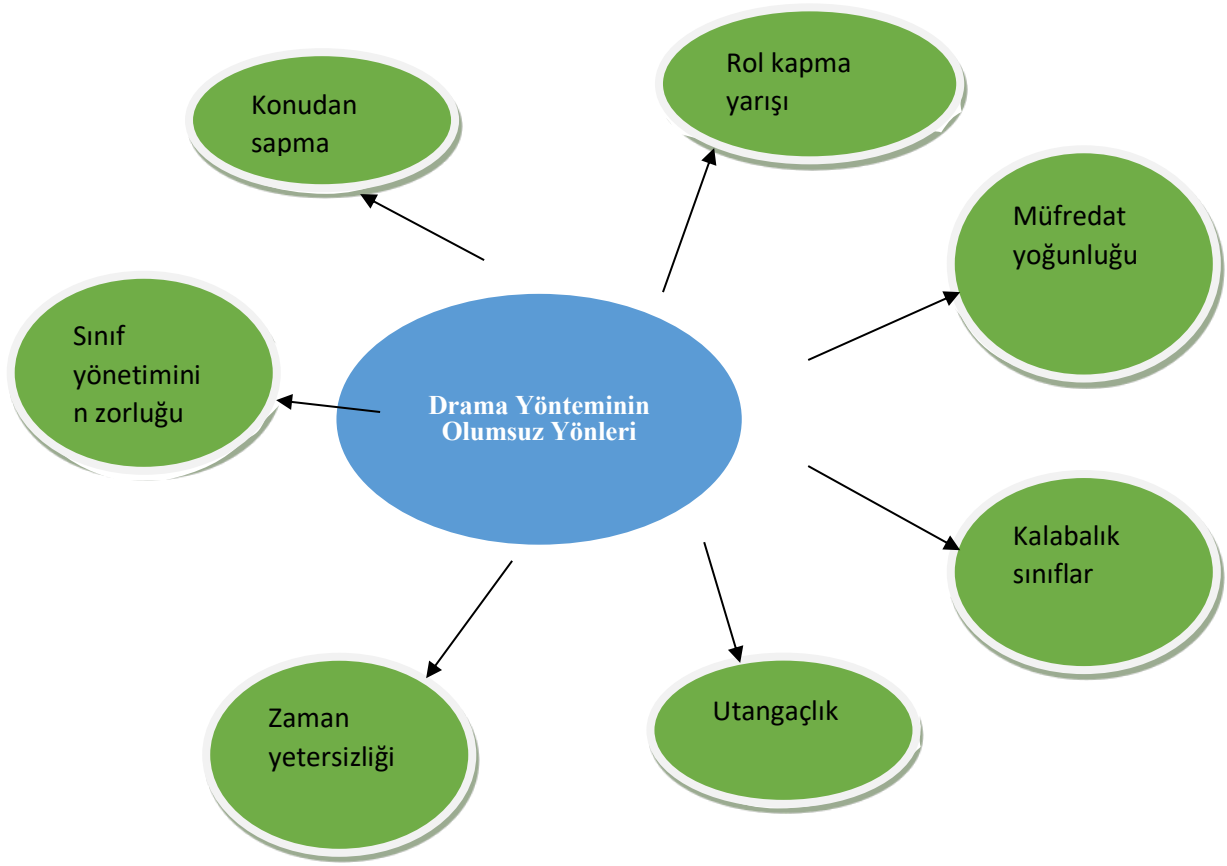
Şekil 4. Öğretmen adaylarının drama yönteminin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri

Öğretmen adaylarına drama yönteminin olumsuz yönlerinin neler olduğuna dair görüşlerini belirlemek amacıyla “Drama yönteminin olumsuz yönleri nelerdir?” Sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre oluşturulan model Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının drama yönteminin olumlu yönlerine ilişkin olarak çoğunlukla zaman yetersizliği, utangaçlık, konudan sapma, rol kapma yarışı, sınıf yönetiminin zorluğu, kalabalık sınıflar, müfredat yoğunluğu özelliklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin bir kısmı aşağıda belirtilmiştir.

ÖA180: “üniversitelerin ve okulların alt yapısı drama yöntemini kullanmaya uygun olamayabiliyor. Mesela drama sınıfı çoğu milli eğitim okulunda yok. Sınıflar kalabalık ve müfredat yoğun olduğundan uygulama noktasında sıkıntı yaşanmaktadır”.

ÖA95: ‘kalabalık ve dar sınıflarda uygulanması zor. Kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini sağlamak zor olur bu da konuya tam odaklanama konudan sapmaya yol açabilir. Zaman sıkıntısı yaşanabilir...’



Şekil 5. Öğretmen adaylarının drama yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

Sonuç ve Tartışma

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının daha önce drama kursuna katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği yapılan u testi sonucunda bulunmuştur. . Sonuç olarak öz yeterlik algılarını daha önce drama kursuna katılma durumunun etkilemediği görülmektedir.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerine bakıldığında drama yöntemi ile yaratıcıyı düşünceyi geliştirme, empati yapma, sosyalleşme, iletişim, kalıcı öğrenme, dersi sıkıcılıktan kurtarma gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili literatürde Güler (2015), Çetingöz ve Günhan (2011), Malbeği (2011), Ormancı ve Ören (2010), Yılmaz (2013) çalışmalarında drama yöntemi ile benzer becerilerin kazandırılabilceği ortaya konulmuştur.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinden drama yönteminin uygulanmasında; zaman yetersizliği, rol dağılımı, müfredat içeriğinin yoğun olması, sınıf yönetiminin güçleşmesi, konudan sapma etkinliklere katılma konusunda çekingenlik yaşayabilecek öğrencilerin bulunması gibi olumsuzluklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde yapılan çalışmalarda Güler (2015), Aytaş (2013), Bertiz (2005), Maden (2011), Yılmaz (2013) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının görüşleri sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ve birçok konusuna uygun olduğu ayrıca kalıcı öğrenme sağlayacağı ayrıca yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinin öğretiminde etkili olduğu, öğrenciyi aktif kıldığı ve dersi sıkıcılıktan çıkardığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında Özcan (2004), Özer (2004), Zayimoğlu (2006), Aykaç (2008), Nayci (2011), Malbeği (2011) bu sonucu desteklemektedir.

Öneriler

Araştırma sonunda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bulunan sonuç, araştırma sonucunda olması beklenen olumlu yönde tespit edilen bir sonuçtur. Sonuçların olumlu yönde daha iyi olabilmesi için bununla yetinilmemeli Üniversitelerdeki drama dersleri zorunlu olmalı ve süre olarak arttırılmalı, daha çok uygulama içerikli çalışmalar yapılmalı öğrencilerin drama dersine ilgisi ve isteği teşvik edilmelidir. Üniversitedeki mevcut eğitim sürecinde öğretmen adaylarının drama konusundaki yeterliklerini artıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Açıl, E. (2012). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin ilköğretim öğrencilerini bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Adıgüzel, Ö. (1994). Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin: yaratıcı drama. 1. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Çukurova, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2017), Eğitimde yaratıcı drama, Ankara: Pegem
- Aykaç, M. (2008). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12).
- Bertiz, H. (2005), Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Çetin, F., & Bilbay, A. & Albayrak Kaymak, D. (2001). Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çetingöz, D. & Cantürk-Günhan, B. (2011). Drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), 89-99.
- Demirel, Ö. (1997). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Usem.
- Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güler, M. (2015). Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Amasya.
- İlhan Çakır, A. (2004). Dramanın sanat dalları içindeki yeri. Abece Dergisi, 212, 6-7.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2005). Kuramdan- uygulamaya ilköğretimde drama “oyun ve işleniş örnekleriyle”. Ankara: Anı.
- Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili sorunlar. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(6).
- Malbeği, F. (2011). Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sakarya.
- Nayci, Ö. (2011). 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ormancı, Ü., & Ören-Şaşmaz, F. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: demirci eğitim fakültesi örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43 (1), 165- 191.
- Özcan, H. (2004). İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (kazan ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özer, M. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1990). Anaokuluna giden beş- altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Sağlam, E. (1980). İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Tekişik Matbaası.
- San, İ. (1990). Eğitimci Yaratıcı Drama. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), s.573- 574.
- San, İ. (1992). Eğitsel yaratıcı drama. yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin. Assitej Bildirileri, Ankara.
- Sungur, N. (2001). Yaratıcı okul düşünen sınıflar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Üstündağ, T. (2014). Yaratıcılığa yolculuk. Ankara: Pegem
- Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2), s.123-145.
- Zayımoğlu, F. (2006). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “coğrafya ve dünyamız” ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Türkçe Yazılı Anlatım Becerileri Konusundaki Yeterlilikleri

Dr. Hülya GÖLGESİZ GEDİKLER

Ege Üniversitesi, hulya.golgesiz.gedikler@ege.edu.tr

Özet

Dil, toplumsal iletişimin temel öğelerinden biridir. Toplumdaki bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından gerek sözlü gerekse yazılı anlatımda dili doğru kullanmaları önemlidir. Bugün ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki tüm derslerin, öğretim programlarında anadilde iletişimin temel yetkinliklerden biri olarak yer alması da konunun önemini ortaya koymaktadır. Son 25 yıldır iletişim teknolojisindeki gelişmelerin yanı sıra, eğitim sistemimizdeki çoktan seçmeli sınavlara dayalı değerlendirme anlayışının toplumumuzda yazılı anlatıma başvurma sıklığını azaltarak, bu konuda bir gerilemeye yol açtığı düşünülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerde dil yetkinliğinin kazanılması konusunda etkili bir rol model olduğu inancıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkçe yazılı anlatım becerilerinin nitel araştırma yöntemiyle incelenmesi ve bu konudaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda doküman analizine başvurulmuş 2016-2017 eğitim - öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına kaydolmuş ve hâlen üçüncü sınıfta okuyan öğrencilerin üç yıl boyunca çeşitli tarih derslerindeki yazılı sınav dokümanları; yazım kuralları, anlatım bozukluğu ve kavram yanlışları açısından içerik analizi ve betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların tarih dersleri ile ilgili yazılı sınav dokümanlarında çok fazla hata yaptığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının üç yıllık sürecini ele alan bu incelemede istikrarlı bir biçimde olumlu ve olumsuz örnek oluşturan katılımcılar ile değişim gösteren katılımcılardan ikişer kişi seçilerek görüşme yapılmış ve bu kapsamdaki bulgular da betimsel analize tabi tutulmuştur. Görüşme sonuçları, öğretmen adaylarının yazılı anlatım yeterliliğine ilişkin bakış açıları ile bu konuda sınavlarda sergiledikleri performans arasında doğru bir orantı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler öğretmen adayları, öğretmen eğitimi, yazılı anlatım becerileri, anadilde iletişim yetkinliği, yazılı anlatım sorunları, kavram yanlışları.

Abstract

Language is one of the basic elements of social communication. Correct use of language in both oral and written communication is important for individuals to function effectively in their everyday and professional lives. The fact that all current curricula in secondary education include the competence of communication in the mother tongue reveals the importance of the subject. It is thought that in addition to the developments in communication technology in the last quarter of the 20th century, educational system based on evaluation with multiple-choice tests decreases the frequency of using writing expression in our society and this leads to a decline in written expression skills. It is a fact that teachers should set a good example in written and oral communication in the mother tongue. In this study, it is aimed to examine the Turkish written expression skills of social studies teacher candidates and to present their opinions on this subject through a qualitative study. For this purpose, the examination papers in various history courses of three years of the students who matriculated in the social studies teaching program in the 2016-2017 academic year and still studying in third grade were analyzed in terms of spelling errors, narrative disturbances and misconceptions. The documents were subjected to content and descriptive analyses. Document analysis showed that the participants made a lot of mistakes in the written examination documents related to the history lessons. In the light of the findings of the documentary analysis, two participants from each category: proficient, inadequate and developing were selected for a semi-structured interview. Interview transcripts were subjected to content analysis. The results of the interviews show that there is a direct correlation between the teacher candidates' perspectives on their written expression competence and their performance in exams.

Key Words: Social studies teacher candidates, teacher education, communication proficiency in mother tongue, written expression skills, problems of written expression, concept errors.

Giriş

Dil; insanların duygu, düşünce ve isteklerini anlatmak ve birbirleriyle iletişim kurmak amacıyla kullandıkları sesli ya da yazılı göstergeler dizgesidir (Bilgin, 2000:5). Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe sözlüğünde ise “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” olarak tanımlanmaktadır (sozluk.gov.tr). Toplumun değerler sistemini, dünya görüşünü yapısında barındıran dil, bireyin insan ve toplum değişkenleri ile karşılıklı etkileşime girmesini ve toplumsallaşmasını sağlamaktadır. Dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma alt becerilerinden oluşmaktadır. Becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi, bireyin ana dildeki yeterliliğini belirleyen temel ölçüttür (Sever, 2004:2,9,10). Dilin yazılı ya

da sözlü doğru bir biçimde kullanılması hem bireylerin kendilerini ifade etmeleri hem de toplumda sağlıklı bir iletişim ortamı kurulması açısından büyük önem taşımaktadır.

Konuşma gibi, bir iletişim ve kendini ifade etme aracı olan yazma; bireylerin duygularını, düşüncelerini, tasarladıklarını, gördüklerini ve yaşadıklarını yazı ile anlatmalarınıdır (Sever, 2004: 24). Yazma; bireylerin duygu, düşünce ve bilgilerini birbiri ile ilişkisi olan birçok eylemi kullanarak dil bilgisi kurallarına uygun bir şekilde art arda sıralaması gereken bir süreç becerisidir. Bu beceri kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini de içermektedir (Arıcı ve Urgan, 2017:V). Ayrıca yazmanın kişisel gelişime de katkısı vardır. Yazmak, belleğin geliştirilmesi ve bilginin kalıcılığının sağlanması açısından önem taşımaktadır (Akbayır, 2011: 2,3).

Dil öğretimi, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de önem verilen ve eğitimin her kademesinde ele alınan bir konudur. Ancak PISA araştırma sonuçları dikkate alındığında ülkemizde anadili kullanma yeterliliğinin sorunlu olduğu anlaşılmaktadır. Uzun süredir eğitim sistemimizde hâkim olan bilgi aktarmaya ve ezbere dayalı anlayışın, uygulama eksikliğinin ve değerlendirmelerin çoktan seçmeli sınavlarla sınırlandırılmasının bu sorunun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan son yirmi beş yılda iletişim teknolojisinde meydana gelen değişimlere bağlı olarak bireylerin hızlı ve kurlsız yazılı iletişim kurmalarının ya da yazılı anlatıma eskisinden daha az başvurularının bu sorunları artırdığı da bir gerçektir.

2015 yılında yürürlüğe girmiş Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikleri ifade edilmekte ve bu yetkinlikler ilkökul, ortaokul ve lise kademelerindeki bütün derslerin öğretim programlarında yer almaktadır. Belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten biri de anadilde iletişimdir. Sosyal Bilgiler Öğretimi Programında anadilde iletişim; *“kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmak”* olarak açıklanmıştır (MEB, 2018:4,9). Güncel program doğrultusunda öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişim konusunda yetkinlik ve beceriler kazandırma sorumluluğu olan sosyal bilgiler öğretmenleri bir yandan ders içi uygulamalarını zenginleştirmeli, diğer yandan bu konuda kişisel performansıyla olumlu bir rol model olmalıdır. Köstekçi (1992), Uçgun (2009), Yıldız ve Ceran (2017) ile Güner-Yıldız’ın (2018) çalışmaları farklı disiplinlerden öğretmen adaylarının Türkçe yazılı anlatım becerileri ile ilgili çeşitli sorunların olduğunu, özellikle de öğretmen adaylarının dil bilgisi kuralları açısından yetersiz olduklarını göstermektedir. Uçgun’un (2009) araştırmasında yazılı anlatımda dil bilgisi kurallarına dikkat etmeyen öğretmen adaylarının, uygulama okullarında öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirirken de aynı dikkatsizliği gösterdiklerini ortaya koyması oldukça çarpıcı bir durumdur. Bu çalışmada öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrencilerde dil yetkinliğinin kazanılması konusunda etkili bir rol model olması gerektiği inancıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yazılı anlatımda Türkçeyi kullanma yeterliliklerinin sınav dokümanlarına dayalı olarak incelenmesi ve bu konudaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın benzer araştırmalardan farklı olan bir yönü öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri konusundaki yeterliliklerinde süreç içinde bir değişim yaşanıp yaşanmadığının da ortaya konulmasıdır.

Yöntem

Araştırma, nitel veri toplama teknikleri ile ele alınmış, betimleyici desende bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu Ege Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programının üçüncü sınıfında öğrenim gören, birinci sınıf Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, ikinci sınıf İslam Öncesi Türk Tarihi ve Uygarlığı ile üçüncü sınıf Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı derslerinin tamamını almış olan 38 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 19’u kız, 19’u erkektir. Toplam katılımcı sayısı ve cinsiyet oranları belirtilen derslerin tamamını almış olma ölçütü doğrultusunda tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmada doküman incelemesi ve görüşme tekniğine başvurulmuştur. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:189). Öğrencilerin üniversitedeki üç yıllık süreçteki gelişimlerini görebilmek ve karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla birinci sınıf Eskiçağ Tarihi ve Uygarlığı, ikinci sınıf İslam Öncesi Türk Tarihi ve Uygarlığı ile üçüncü sınıf Osmanlı Tarihi ve Uygarlığı derslerinin ara sınavları doküman analizi kapsamına alınmıştır. Dokümanların incelenmesinde içerik analizi ve betimsel analize başvurulmuştur. Görüşme verileri ise betimsel olarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk ve ark.2016: 250). Betimsel analiz tekniğiyle veriler, daha önceden belirlenen temalar göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Ayrıca görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:239).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının belirtilen üç tarih dersindeki ara sınavları, yazım ve noktalama yanlışları, anlatım bozuklukları ve kavram yanlışları açısından incelenmiştir. İncelemeye alınan sınavların tamamı açık uçlu

dört sorudan oluşmaktadır. İncelemede Türk Dil Kurumunun belirlediği kurallar (TDK, 2019b) ve alan uzmanlarının bu konudaki görüşleri temel alınmıştır. Her bir öğrenci için kişisel formlar oluşturulmuş ve formlara (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde numaralar verilmiştir. Üç ayrı sınavın verileri-yanlışların tekrarlanma sayıları ve örnekler- formlara kaydedilmiştir. İnceleme sonrasında katılımcıların üç yıllık gelişim süreci dikkate alınarak olumlu ve olumsuz örnek oluşturan ikişer katılımcı ile gelişme kaydeden iki katılımcı belirlenmiştir. Belirlenen katılımcılarla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yazılı anlatım açısından dili kullanmada sahip olması gereken temel yeterlilikler ve kendilerini bu konuda nasıl değerlendirdikleriyle ilgili görüşme yapılmıştır. Görüşme verileri betimsel analize tabi tutulmuştur.

Bulgular

Yazım ve Noktalama Yanlışları

Yazım, sözcüklerin belirli kurallara göre yazıya geçirilmesidir. Yazım kurallarının amacı bir dildeki ortak yazım biçimini saptayarak yazım birliğini sağlamaktır (Bilgin, 2000:105). Yazılı anlatımda noktalama işaretleri; duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek amacıyla kullanılmaktadır (TDK, 2012: 27). Sözlü anlatımdaki vurgu ve tonlamanın yerini yazılı anlatımda noktalama işaretleri almış durumdadır. Noktalama işaretlerinin yanlış kullanılması metnin anlaşılabilirliği konusunda sorun oluşturabilmektedir (Yıldız ve Ceran, 2017:1059).

Türk Dil Kurumunun güncel yazım kılavuzu (TDK, 2019b) dikkate alınarak öğretmen adaylarının sınavları yazım yanlışları konusunda özel isimlerin yazılışı, büyük harflerin kullanımı, “de, da, ki” bağlaçlarının yazımı; sözcük yanlışları, ayrı ve bitişik yazılan sözcükler açısından incelenerek her sınıf düzeyinde tekrarlanan yanlış sayısı belirlenmiştir. Noktalama konusunda sınavlarda hiç kullanılmamış olan noktalama işaretleri inceleme dışında tutulmuştur. Katılımcıların üç ayrı sınav dokümanlarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sayısı Tablo 1’de gösterilmiştir. Sınavların metin uzunluklarını belirlemek ve yapılan yanlışlarla ilgili bir oran oluşturmak amacıyla sınavlarda kurulan toplam cümle sayısı da tabloda gösterilmiştir. Sınav dokümanlarında en çok tekrarlanan yazım yanlışlarının büyük harflerin kullanımı, özel isimlerin yazılışı ve sözcük yanlışları ile ilgili olduğu görülmüştür. İkinci sınav, daha çok sayıda özel isim ve büyük harfle başlayan sözcük kullanmayı gerektirdiği için bununla ilgili hata sayısında artış olmuş ve bu artış kesme işaretinin (‘) kullanımı ile ilgili yanlış sayısına da yansımıştır (Tablo.1).

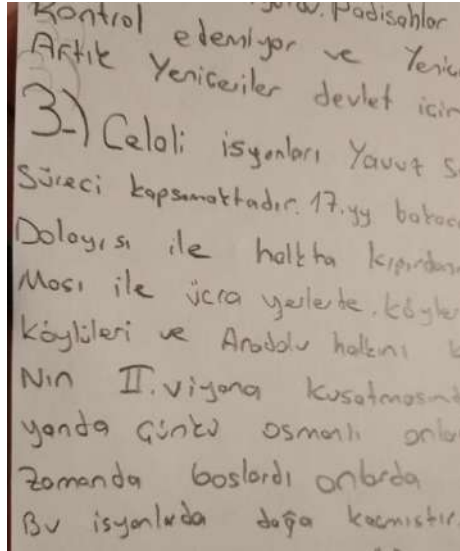
Tablo 1. Yazım ve Noktalama Yanlışları

	1. Sınav	2.Sınav	3. Sınav	Toplam
	(f)	(f)	(f)	
Büyük harfler	252	356	281	889
Özel isimler	150	164	118	432
Bağlaç de/da	88	57	29	174
Bağlaç ki	11	3	7	21
Sözcük yanlışları	141	229	131	501
Nokta	48	71	30	149
Virgül	64	64	26	154
Kesme işareti	199	248	88	535
Tırnak	8	28	3	39
Noktalı virgül, iki nokta üst üste	8	12	4	24
Kısa çizgi	3	12	24	39

Toplam Yanlış	972	1244	741	2967
Toplam Cümle	1481	1855	1773	
(Toplam Yanlış/Toplam Cümle)	0,66	0,67	0,42	

Öğretmen adaylarının yazım yanlışlarında ilk sırada büyük harflerin kullanımı gelmektedir. Üç yıllık dönemi kapsayan inceleme katılımcıların bu konuda önemli bir gelişme göstermediğini ortaya koymaktadır. *Askeri, Politika, Şeyhülislam, Padişah, Defterdar, Nişancı, Çivi Yazısı, Tarihi Çağlar, Gemi, Ağaç, Sekban, Savaş Tazminatı, Kadın, Barış, Maaş, Valide Sultanlar, Piramit, Sfenks, Firavun* gibi kavramların cümle içinde büyük harfle başlatılmasının öğretmen adaylarının bu kavramları önemli görmelerinden, vurgulamak istemelerinden ya da özel isim gibi algılamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. “*Bumin kağan*”, “*İstemi yabgu*” örneklerinde olduğu gibi kişi adlarından önce ve sonra gelen unvanlar, “*Osmanlı devleti*”, “*Dicle nehri*” örneklerindeki gibi devlet ve yer adlarından sonra gelen ikinci isimler konusunda çok fazla yanlış yapıldığı görülmüştür. Büyük harflerin yazımıyla ilgili yapılan bir diğer yanlış ise cümleye büyük harfle başlanmamasıdır. Bir öğretmen adayının cümle başında olmayan sözcükleri ve satır başına denk gelen bölünmüş heceleri büyük harfle başlattığı belirlenmiştir (Resim 1).

Resim 1: Satırbaşlarının Büyük Harfle Başlanması ile İlgili Örnek (Ö18)



Yer, kişi, devlet, millet ve din adları gibi özel isimlerin küçük harfle başlatılması göze çarpan ve sıkça tekrarlanan yazım yanlışları arasındadır. En sık rastlanan yanlışlar: *anadolu, kudüs, hristiyan, ermeni, iran, bizans, attila, müslüman, islamiyet, türkler, asya* gibi sözcüklerin küçük harfle başlatılmasıdır. Büyük harf kullanımı ve özel isimlerin yazımına ilişkin bazı yanlış örnekler aşağıdaki gibidir:

“Farklı olarak Kutsal kitapları Peygamberleri vardır.” Ö11

“Fırat ve dicle nehirleri Zaman Zaman Taşıyordu ve tarım ürünlerine zarar veriyordu.” Ö18

“Mısır hepsini öldürdü ve Değerli Eşyaları Aldı.” Ö18

“Dinde Ana kavramı ön plandaydı.” Ö9

“Karlofça osmanlı devletinin avrupa’da toprak kaybettiği ilk antlaşmadır.” Ö6

“Avusturya budin bölgesinde Lehistan kamaniçede venedik dalmaçya kıyuların bosnadan moraya kadar saldırı oldu.” Ö10

Sözcüklerin yanlış yazılması, katılımcıların dokümanlarında en çok rastlanan ikinci yazım yanlışıdır. Bu konudaki yanlışlar incelendiğinde bir bölümünün kuşkusuz sınav heyecanı, yetiştirme kaygısı gibi nedenlerle dikkatsizlik sonucu yapıldığı düşünülmektedir. Bu tür yanlışlar çok fazla dikkate alınmamıştır. Ancak azımsanmayacak sayıda, yazı diline hâkim olmamaktan ve bilgisizlikten kaynaklanan yanlış yapıldığı görülmüştür. *Tamamiyle* (Ö16), *kullanımıyla* (Ö26) örneklerindeki gibi sözcüklere getirilen eklerin ünlü uyumuna uymaması ve *kazanmıştır* (Ö37), *edmesine... edmişler* (Ö20), *olmamıştır... yönetmiştir... gidilmiştir* (Ö2), *yapanca* (Ö27) örneklerinde olduğu gibi sert ve yumuşak ünsüzlerin kullanımıyla ilgili hatalar sıkça tekrarlanmıştır. Ayrıca konuşma dilinin

yazıya yansımından kaynaklı olarak bazı sözcüklerin yanlış yazıldığına da rastlanmıştır. Bu konuda *götürecek... barındırmıyacak* (Ö27), *bakıcak* (Ö21), *bahsedicek... burda... eğemenlik* (Ö15), *incelenicek* (Ö2), *dayir* (Ö30), *ilerlemiştirler, bulmuşurlar* (Ö12), *sağlıyan* (Ö14) gibi örnekler mevcuttur. Birleşik sözcüklerin yazımı; yazım kılavuzunun belirli aralıklarla değişmesi nedeniyle pek çok kişide kafa karışıklığına yol açıyor olsa da bu konuda *el verişli* (Ö37), *ve ya* (Ö21), *yeni çeri* (Ö20), *sebepler le* (Ö15), *yada... GüneyDoğu... GüneyBatıda... KuzeyBatıda* (Ö2) örneklerinde olduğu gibi çarpıcı yanlışlara rastlanmıştır. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının (Ö16; Ö18; Ö21; Ö38) dik temel harflerin kullanımı konusunda özensiz davrandığı, sözcüklerde geçen ç ve ş sesleri yerine düzenli olarak c ve s seslerini kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Sınavlarda *de, da, ki* bağlaçlarının yazımına ilişkin yanlışlar önemli bir yer tutmaktadır. Aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi bağlaçların ayırt edilememesi ve *de, da* bağlacının ilgili sözcüğe uydurmak amacıyla *t* harfiyle yazılması bu konuda sıkça rastlanan yanlışlardır.

“*Mezopotamyada ki Babil devleti yıkıldılar.*” Ö9

“*Bu koşullar ele alındığın da barış isteyen tarafın osmanlı olacağı anlaşılmıştır.*” Ö6

“*Karadeniz’in kuzeyinde olan topluluk hemen yanı başında ki devlette karmaşa içerisinde oluyordu.*” Ö22

“*Dinsel yapıdan bahsedecek olursak ta: Göktanrı inancının olduğunu biliyoruz.*” Ö22

“*Kültürüde ondan sonra gelen Akadlar almış ve benimsemiştir. Buda o dönem için kültürlerinin etkili olduğunu görüyoruz.*” Ö1

“*Mısır Medeniyetine karşı bir çok girişimde bulunsalar da konumu itibariyle pekte başarılı olamamışlardır.*” Ö23

Noktalama ile ilgili en sık tekrarlanan yanlışlarda ilk sırada kesme işaretinin (‘) kullanımı, ikinci sırada virgül (,) üçüncü sırada ise noktanın (.) kullanımı gelmektedir. Kesme işaretinin kullanımına ilişkin yanlışlar özel isimlerin yazımı ile ilgili yanlışlarla paralellik göstermektedir. İkinci sınavın daha fazla özel isim ve büyük harfle başlaması gereken sözcük içermesi kesme işareti hatasında artışa neden olmuştur (Tablo.1). Kesme işareti ile ilgili yanlışlar incelendiğinde *matbaa’da* (Ö38, Ö23), *lüks’ü* (Ö27), *cephe’de, Coğrafya’ya* (Ö37) örneklerindeki gibi özel isim olmayan sözcüklerin aldığı ekleri kesme işareti ile ayırma hatasının yaygın olarak yapıldığı görülmektedir. Ayrıca *Kağa’nın* (Ö27), *Viyana Kuşatma’sının* (Ö15) örneklerindeki olduğu gibi sözcüğün yanlış yerden kesilmesi ve *Yunanlılar’la, Hristiyanlar’a* (Ö4) örneklerindeki gibi yapım ve çokluk ekleri almış olan sözcüklere gelen eklerden sonra kesme işareti kullanılması gibi hatalara sıkça rastlanmıştır.

Dokümanlardaki noktalama yanlışları arasında virgül (,) ve noktanın (.) kullanımına ilişkin yanlışlar önemli bir yer tutmaktadır. Bitmesi gerektiği yerde noktayla sonlandırılmayan uzun cümleler, virgül kullanılması gerekirken kullanmama ya da yanlış yerlerde kullanma göze çarpan hatalardır. Bazı noktalama işaretlerinin kullanımında yapılan yanlışlarla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir:

“*Sümerlerin yaşadığı bölge nehirlerin ve akarsuların geçtiği bir yerdin ve temel geçim tarımdı ama bu nehirlerin ve akarsuların debisi düzensiz olduğu için taşkınlar oluşuyor ve de tarımsal zarara uğruyordu bu da Sümerlileri Ay esaslı 30 günden oluşan 10 ay bulunan bir takvim icat ettiler.*” Ö27

“*Avrupa umutlandı, ve yeni ittifaklar aramaya yöneldi.*” Ö15

“*Türk ismi cins isim olarak; güçlü, kuvvetli anlamına geliyor.*” Ö30

“*Şerri hukukla çözülen sorunlar; hristiyanları içine kapattı.*” Ö10

“*Babam kağan öylece ili, töreyi kazanıp, uçup gitti! Derken babasının zafer alıp sonra öldüğünden bahseder...*” (Ö26) Cümle başında tırnak işareti kullanılmış ancak cümle sonunda kapatılmamıştır.

“*.....ve Atlarla beraber gömülmüş-
şlerdir.*” Ö20

“*.... Arkeolojik ve Antropol-
ojik buluntlardan...*” Ö20

3.2. Anlatım Bozukluklarından Kaynaklı Yanlışlar

Dilin temel görevi aynı dili konuşan insanlar arasındaki anlaşmayı sağlamaktır. Anlaşmanın istenilen biçimde gerçekleşmesi anlatma ve anlama öğelerinin varlığına bağlıdır. Anlaşılama ya da yanlış anlaşılma alıcının algısından kaynaklanabileceği gibi anlatımdaki eksiklik ya da bozukluktan da kaynaklanabilmektedir. Anlatım, anlamının ön koşuludur, iyi ve doğru bir anlatım söz konusu değilse, bu durum anlamaya da yansiyacak ve sağlıklı bir iletişim kurulması mümkün olmayacaktır (Bilgin, 2000:552). Anlatılmak istenenlerin dilbilgisi kurallarına uygun, açık, anlaşılır bir biçimde ifade edilmesi anlaşmayı kolaylaştırmaktadır. Aksi takdirde yanlış anlaşılmalara,

söyleyiş yanlışları ve anlatım bozuklukları ortaya çıkmaktadır (Kayasandık). Yazılı anlatımda duygu ve düşüncelerin karşı tarafa sağlıklı bir biçimde iletilebilmesi için kurulan cümlelerin açık ve anlaşılır olması, gereksiz unsurlar taşımaması, çelişkili anlamlar içermemesi ve dil bilgisi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Cümlelerin belirtilen özellikleri taşımaması anlatım bozukluklarının ortaya çıkmasına neden olmakta ve iletişim açısından engel oluşturabilmektedir (Yıldız ve Ceran, 2017: 1056). Öğretmen adaylarının sınav dokümanlarındaki anlatım bozuklukları anlam bakımından, yapı bakımından ve her iki bakımdan da yanlış olanlar şeklinde sınıflandırılarak, bu kategoriler çerçevesinde her üç sınavda da tekrarlanan yanlışların sayısı Tablo 2’de gösterilmiştir. Ayrıca toplamdaki yanlış cümle sayısı her sınavda kurulan toplam cümle sayısına oranlanarak öğretmen adaylarının bu konudaki gelişimleri de tabloda gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının dokümanlarında anlamsal açıdan anlatım bozukluklarının her üç sınavda da yapısal kaynaklı anlatım bozukluklarından daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının hem anlamsal hem de yapısal açıdan hatalı cümle sayıları da oldukça fazladır. Ancak ilerleyen sınıflarda bu hataların azaldığı görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 2. Anlatım Bozukluklarından Kaynaklı Yanlışlar

	1. Sınav	2.Sınav	3. Sınav	Toplam
	(f)	(f)	(f)	
Anlam Bakımından	185	114	132	431
Yapı (Dil Bilgisi) Bakımından	132	94	84	310
Anlam ve Yapı Bakımından	114	65	57	236
Toplam Yanlış	431	273	273	977
Toplam Cümle	1481	1855	1773	
(Toplam Yanlış/Toplam Cümle)	0,29	0,15	0,15	

Yazılı anlatımda kurulan cümlelerin açık olmaması, cümle içinde anlamca çelişen ya da gereksiz sözcüklere yer verilmesi, sözcüğün yanlış anlamda ya da yanlış yerde kullanılması, mantık ve sıralama ilkelerine uygun olmaması anlamsal açıdan anlatım bozukluğu bulunduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sınav dokümanlarında bu tür yanlışlara çok fazla rastlanmıştır. Aşağıda bu tür yanlışlar bulunduran örnek cümleler verilmiştir:

“Uygurliklar altında yaşayan uluslar dönem şartları neyi gerekli kılyorsa ve ya hakim güç hangisi ise ona göre inançlarını doğrultuyorlar.” (Ö21)

“Kırım vergi ve akın özelliğini kaybetti.”(Ö30)

“Çiçek aşısı ile aslında hem sağlık hem de toplumun da üzerinde durulduğu fabrikaları da teknik gelişim olarak görebiliriz.” (Ö9)

“Sümercenin uzun süre kalmasının sebebi de kahramanlık, dini vb. bilgiler yer aldığı için uzun süre geçerliliğini korumuştur ve sonraki uygurlikları ilham kaynağı olmuştur.” Ö1

Anlatım bozukluklarının meydana gelmemesi için cümlelerin yapısal olarak yani dilbilgisi kuralları açısından doğru kurulması gerekmektedir. Özne- yüklem uyumsuzluğu, eklerle ilgili yanlışlar, öge eksikliği, tamlama ve bağlaç yanlışları dil bilgisi açısından anlatım bozukluğuna neden olan temel sorunlardır. Öğretmen adaylarının sınav dokümanlarındaki yapı bakımından anlatım bozukluğu içeren cümlelerine bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

“Böylece insanlık tarih ile tanıştılar.” Ö9

“Matbaa ile yayıncılık faaliyetleri ve kitaplar çoğaltılmak istenmiştir” Ö9

“İbranilerin gerçekleştirmek için inşa ettikleri mescidi aksa vardır.” Ö11

“Daha sonra Rusya savaşa katılarak Azak Kalesi alınıyor.” Ö15

“Doğu-batı şeklinde bir yönetim biçimi yukarıdaki yazıttan da anlıyoruz.” Ö36

“*Ve de Sümerler yazıyla birlikte olan ve yaşanmış olayların geleceğe aktarılmasını sağlamıştır.*” Ö27

“Eski Türk toplumunda her insan askerdir ve ordusu halkıdır.” Ö32

Öğretmen adaylarının hem anlam hem de yapı bakımından anlatım bozukluğu içeren cümlelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“*Türklerin islamiyeti kabul ettikten sonra türk tarihinin İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası gibi tasnif edilmesi orta asya türk tarihinin araştırılmasına önem verilmemiştir.*” Ö12

“*Genel olarak iyi ilişkiler, ticaret, alım, satım yapılmış ama güçlü siyaset güdülmüştür.*” Ö25

“*Merkezi bir özellik benimsemiş ama kolonilere yönetici ile yönetecek merkezi yapıyı oluşturduğunu düşünebiliriz.*” Ö1

Kavram Yanlışları

Kavram, Türk Dil Kurumunun güncel sözlüğünde “*Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon*” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019a). Kavramlar nesnelere, insanların, duyu ve düşüncelerin ortak özelliklerini tanımlamaktadır. Kuşkusuz öğrencilerin kavram yanlışlarını ya da yanlışlarını belirlemek için daha özel çalışmalar yapmak, örneğin kavram testleri uygulamak gerekmektedir. Sınav dokümanlarında yapılan bir inceleme ile kavram yanlışları ile ilgili, yazım yanlışları kadar net bir sonuca ulaşılamasa da genel bir fikir edinmek mümkündür. Öğretmen adaylarının genel ve tarihsel kavramlarla ilgili yanlışlarının sayısı Tablo 3’te gösterilmiştir. İlk sınavda kavram hatalarının daha çok olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının üniversiteye ilk başladıklarında kavram bilgilerinin yeterli olmamasından kaynaklı olabileceği gibi, kavram yanlışlarının fazla yapıldığı Eski Çağ Tarihi ve Uygarlığı dersinin içerdiği kavramların zorluğuyla da ilişkili olabilir.

Tablo3: Kavram Yanlışları

	1. Sınav	2.Sınav	3. Sınav	Toplam
	<i>(f)</i>	<i>(f)</i>	<i>(f)</i>	
Kavram Yanlışları	140	13	24	177
Toplam Cümle	1481	1855	1773	

Tarih kavramları konusunda *ayan, ekber ve erşet, tımar sistemi, kapıkulu, hâkimiyet, veraset sistemi, astronomik, ülke* gibi kavramların birden fazla sınav dokümanında yanlış kullanıldığına rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının tarih kavramlarına ilişkin yanlışları ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir:

“*Anadolu’da Urartu, Frig ve Lidya ülkeleri gelişti.*” (Ö6) Burada ülke kavramı, devlet ya da uygarlık kavramı yerine kullanılmıştır.

“*Anadolu ve Mezopotamya gibi çoğu devlet istilaya uğrayıp yıkılmıştır*” (Ö20) Anadolu ve Mezopotamya bir yer adı olmasına karşın devlet olarak kullanılmıştır.

“*Tekerleği icat etmişlerdir. Bu sayede tarlada saban kırma işlemini gerçekleştirmişlerdir.*” (Ö15). Bu cümlede saban kırma kavramı yanlış bir anlamda kullanılmıştır.

“*Kapıkulu müsellemlerinin maaşını kıskanan yeniçeriler vardı.*” Ö18 Kapıkulu, müsellemler ve yeniçeri kavramları yanlış kullanılmıştır.

“*İlmiye sınıfı yani beşik ulemalığında gittikçe bozulmalar yükselmişti, Medreselerde de bozukluklar vardı.*” Ö15 Beşik ulemalığı, ilmiye sınıfından kişilerin çocuklarının bu konudaki yeteneklerine bakılmaksızın daha yeni doğduğunda bilim insanı olabileceklerini ifade eden olumsuz bir kavramdır. Öğretmen adayının bu konuda

bozulma olduğunu belirtmesi, beşik ulemalığını olumlu bir kavram olarak düşündüğü ve anlamını tam olarak bilmediğini göstermektedir.

“Kral hem kendini tanrılaştırmış hem de yönetimi kendisi üzerinde hakim kıldığı için halkta bu yönde bir inanış gerçekleştirmiştir.” Ö21 Bu cümlede hâkim kılmak kavramı doğru kullanılmamıştır.

3.4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterliliğine İlişkin Görüşleri
Sınav dokümanlarının analizinden sonra yazılı anlatım yeterliliği konusunda olumlu örnek oluşturan Ö17, Ö29; olumsuz örnek oluşturan Ö18, Ö37 ve üç yıllık dönemde gelişme gösteren Ö1, Ö13 ile görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır?

- Yazılı anlatım yeterliliği sizce ne ifade etmektedir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları için yazılı anlatımda dili doğru kullanmak önemli midir?
- Kendinizi bu konuda nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Yazılı anlatım becerileri nasıl geliştirilebilir?

Görüşme sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sınav dokümanlarında olumlu bir performans sergileyen katılımcıların, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi konusunda iyi olması, dil bilgisi kurallarına hâkim olması ve bu konuda öğrencilerine rol modellik yapması gerektiği yönünde düşüncelere sahip olduğu anlaşılmıştır. Olumsuz performans sergileyen katılımcıların ise öğretmen adaylarının yazılı anlatım konusundaki yeterliliklerini önemsemedikleri anlaşılmıştır. Bununla ilgili öğretmen adaylarının açıklamalarından bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

“Öğretmen dili iyi kullanırsa öğrenciler de kazanacaktır. Öğretmenler toplumda her zaman örnek gösterilen insanlardır. Veliler de ‘öğretmeninizi iyi dinleyin o ne yaparsa onu yapın’ demiyor mu?” Ö17

“Akademisyen olsa makale yazması gerekiyor onun için önemli yazılı anlatımının iyi olması. Ama ben öğretmen için o kadar önemli olduğunu düşünmüyorum. Sözlü anlatım daha önemli.” Ö37

Ders notları yüksek olan başarılı bir öğretmen adayı yazılı anlatım konusunda ilk sınavında en olumsuz performanslardan birini sergilemiştir. Ancak aynı katılımcının özellikle son sınavda o zamana kadar önemli bir gelişme kat etmiş olduğu görülmüştür. Öğretmen adayı inceleme sonucu hakkında bilgi sahibi olmamasına karşın kendi durumunun farkındadır ve şu açıklamayı yapmıştır: *“İlk başlarda doğru yazmayı çok önemsemiyordum. Hocalar sınavlarda uyardığı için dikkat etmeye çalışıyordum. Ama etütte çalışırken bir kelimeyi yanlış yazmam alay konusu olunca ne kadar önemliymiş anladım.”* (Ö1). Bu örnekten de anlaşıldığı gibi öğretmen adayının öğrencilerle yüz yüze gelerek yaşadığı öğretmenlik deneyimi öğretim elemanlarının sınavlarda Türkçeyi doğru kullanması konusunda yaptıkları uyarılardan daha etkili olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yazılı sınav dokümanlarının incelenmesi sonucunda katılımcıların çoğunun yazım konusundaki temel kuralları bilmedikleri ya da uygulamadıkları anlaşılmıştır. Yazılı anlatımdaki dil yanlışları konusundaki araştırma bulguları, Uçgun (2009), Yıldız ve Ceran, (2017) ile Güner- Yıldız’ın (2018) araştırmalarındaki bulgularla uygunluk göstermektedir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük/küçük harflerin kullanımı ile ilgili yanlışlarının ilk sıralarda olması Güner- Yıldız (2018) ile Uçgun’un (2009) araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırma bulguları katılımcı bazında değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru kullanmaları ile genel başarı durumları arasında doğru bir orantı olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan yazı dilinde olumsuz örnek sergileyen öğretmen adaylarının etnik köken ya da ana dil farklılığı gibi bir durumunun da olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının üç yıllık performansları değerlendirildiğinde, bulgular genel olarak bir iyileşmenin olduğunu göstermektedir. Ancak katılımcı bazında değerlendirildiğinde hiç ilerleme kat etmeyen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu durum bazı öğretmen adaylarının sınavlarda Türkçeyi doğru kullanmaları gerektiği konusundaki sözlü uyarılardan etkilenmediklerini göstermekte ve bazı somut yaptırımların gerekli olabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerle doküman analizinin bulguları birbirini desteklemektedir. Yazılı anlatım konusundaki yeterliliği ve Türkçeyi doğru kullanmayı önemseyen öğretmen adaylarının daha az hata yaptıkları görülürken, önemsemeyen öğretmen adaylarının daha çok hata yaptıkları anlaşılmıştır. Öğretmen adayları yazı dilini doğru kullanma konusunda genel olarak yeterli olduklarını düşünmekte ancak geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu belirtmektedir.

Her bireyin henüz temel eğitim düzeyinde iken kendi dili ile ilgili temel yazım kurallarını biliyor ve uygulayabiliyor olması gerekmektedir. Bunun için öncelikli olarak öğrencilere, yazım dillerini geliştirebilmeleri

ve dili doğru kullanmalarına olanak sağlayacak yeteri kadar uygulama fırsatı verilmesi önemlidir. Diğer yandan öğrenciler okumaya teşvik edilmelidir. Ancak eğitimin alt kademelerinde yaşanan eksiklikler bu sorunların yükseköğretime kadar taşınmasına neden olmuştur. Özellikle geleceğin öğretmenlerinin yazılı anlatımda kendilerini ifade edebilme konusunda sorun yaşamaları konuyu daha önemli hale getirmektedir. Bu durumda yaratıcı yazma etkinlikleri, rapor hazırlama, araştırma projeleri ve açık uçlu sınavlarla yükseköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım performanslarını daha fazla sergilemelerine olanak sağlanması, bu konuda gelişme göstermeleri açısından yararlı olacaktır.

Türk dili ve edebiyatı öğretmeni Nuray Botan Yayla ve Türkçe öğretmenliği anabilim dalı öğrencisi Mertcan Balcı'ya araştırmaya katkılarından dolayı teşekkürler.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2011). *Yazılı Anlatım Nasıl Yazabiliriz?*, 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları,
- Arıcı, A. F ve Ungan, S. (2017). *Yazılı Anlatım El Kitabı*, 4. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilgin, M. (2000). *Anlamdan Anlatıma Anadilimiz Türkçe*, İzmir: Ercan Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş, Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 21. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Güner-Yıldız N. (2018). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Kullanım Hataları: Cümleye Küçük Harfle Başlayan Öğretmen Olur Mu?, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1) ss. 85-96.
- Kayasandık, A. (tarih belirtilmemiştir). *Türk Dili*, <http://turkdili.gen.tr/anlat-m-bozukluklar-.html> (Erişim Tarihi 08.06.2019)
- Köstekçi, M. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Cümle Hataları Üzerine Bir Analiz Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, 4. Baskı, Anlara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar*, Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı.
- TDK (2012). *Yazım Kılavuzu*, 27 Basım, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- TDK (2019a). *Sözlükler*, <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 12.06 2019).
- TDK (2019b). *Yazım Kuralları*, <http://tdk.gov.tr/category/icerik/yazim-kurallari/> (Erişim Tarihi: 23.06.2019).
- Uçgun, D. (2009, Mayıs). Yazılı Anlatımları Açısından Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve Beceri Düzeylerine Yönelik Bir Değerlendirme, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği, Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, D. ve Ceran, D. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Sınavlarda Yaptıkları Dil Yanlışları, *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, (Ed. Özcan Demirel, Serkan Dinçer), 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları, ss.1057- 1072.

Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Çeşitlilik

Zekerya BATUR³⁹

Semih TOPAL⁴⁰

Özet

Çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ortaokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarında yer verilen kültürel öğeleri ve bu öğelerin yer verilme düzeylerini belirlemektir. Çalışma, temel nitel araştırma desenindedir. Kullanılan veri analizi tekniği ise betimsel doküman incelemesidir. Çalışmada 2018-2019 MEB ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma, dinleme ve izleme metinleri seçilmiş ve millî kültürel unsurlar ele alınmıştır. Literatürden yararlanılarak, alan uzmanlarından görüş alınarak kültürel öğeler listesi oluşturulmuştur. Veri toplama aşamasında metinler taranarak kültürel unsurlara ait sözcükler listelenmiştir. Veri analizinde ise listelenen bu unsurların hangi kültürel öğeye ait olduğu belirlenerek öne çıkan kültürel öğeler ve sınıf düzeylerine göre bu öğelere yer verilme düzeyleri belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde sayı ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en çok yer verilen kültürel öğenin “Deyimler” ve en az yer verilen öğelerin de “Atasözleri, çocuk oyunları ve oyuncaklar” olduğu tespit edilmiştir. Sınıf bazında da benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Bulgular ve tartışma bölümünde diğer öğelere ilişkin detaylı sayı ve yüzdelik sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuç bölümünde bulgular özetlenerek Türk kültür ve medeniyet tarihi dersi ile ilişkisi ortaya konmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde ve oluşturulmasında mümkün olduğunca her kültür ögesine ait unsurlara yer verilmesi ve bu unsurlarda çeşitliliğe dikkat edilmesinin kültür aktarımında çeşitliliğin sağlanması adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, ders kitabı, kültür, çeşitlilik.

Abstract

The aim of the study is to determine the cultural elements included in the Turkish textbooks in the secondary school level of the 2018-2019 school year and the level of participation of these elements. The study is in the basic qualitative research pattern. The data analysis technique used is descriptive document analysis. In this study, the texts of reading, listening and monitoring in the Turkish textbooks of the Turkish Ministry of National Education in 2018-2019 have been selected and national cultural elements are discussed. A list of cultural items has been created by taking advantage of the literature and taking opinions from the field experts. At the data collection stage, texts were searched and words belonging to cultural elements were listed. In the data analysis, the cultural elements of these elements were determined and the levels of being included in these elements according to the class levels were determined. Number and percentage values were used to evaluate the data. At the end of the research, it was found that the most important element of the cultural element was “Idioms Araştırma and the least element was“ Ethnic groups Araştırma. Similar results were observed in class level. In the findings and discussion section, detailed number and percentage results of the other items are given. In the conclusion section, the relationship between the history of Turkish culture and civilization is summarized. In the light of the results obtained from the research, it is considered that it should be possible to include the elements of each culture item in the selection and formation of the texts in the textbooks and to pay attention to the diversity in these elements in order to provide diversity in the culture transfer.

Keywords: Turkish, textbook, culture, diversity.

1. Giriş

Kültür sözcüğü Türkçe sözlük (TDK, 2005: 1282)’te “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.” biçiminde tanımlanmaktadır. Kökeni Latince “Toprağı işleme, ekin” anlamına gelen bu sözcüğün genellikle uygarlık; eğitim süreci ürünü; güzel sanatlar; üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme olmak üzere dört anlamda kullanıldığı görülmektedir. Buna ek olarak yapılan bazı tanımlamalarda hayat, düşünüş biçimi, beceri, alışkanlık, bir milletin yaşam kodları gibi ifadeler de yer almaktadır (GÜVENÇ, 1996; GÜVENÇ, 2002; SMİTH, 2005; WILLİAMS, 1993; KAFESOĞLU, 1997; GÖÇER, 2012). Antropoloji çevrelerince ise büyük ölçüde TYLOR’ın (1971) “kültür ya da uygarlık, toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bütündür.” tanımı kabul görmektedir (GÜVENÇ, 2002: 54).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültür sözcüğü oldukça geniş bir anlama sahiptir. Hatta bu sözcük İngiliz dilinin en karmaşık iki ya da üç kelimesinden biridir. Çünkü bu sözcük artık farklı entelektüel disiplinlerdeki ve düşünce sistemlerindeki önemli kavramlar için kullanılır hale gelmiştir (Williams’dan akt. SMİTH, 2005). Kimi zaman “Kültürlü bir insan” denildiğinde aydın bir insan tipi, kimi zaman da genel kültür seviyesi denildiğinde kişinin

³⁹ Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü. El-mek: zekeryabatur9@gmail.com

⁴⁰ Uzm. MEB. El-mek: semihtopalage@gmail.com

hayata, edebiyata, bilime vb. alanlara dair sahip olduğu bilgi seviyesi kast edilmektedir. Böyle olunca da kültürün sınırları çok daha genişlemekte ve tanımlaması zorlaşmaktadır.

Çok geniş bir alanı kapsasa da bu kavramın sahip olduğu çeşitli özellikler vardır. Kültür:

Öğrenilir.

Tarihidir, birikim işidir ve süreklidir.

Toplumsaldır.

İdeal ya da idealleştirilmiş kurallar sistemidir.

İhtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır.

Değişebilir, etkileşebilir.

Bütünleştiricidir (GÜVENÇ, 1996; GÜNAY, 2016; GÖÇER, 2012).

Uluslar sahip oldukları özellikleri yaşadıkları ve geliştirdikleri kültürlerine borçludurlar. Devlet olmadan ulusal kültür olmaz. Ulusal kimlik olmadan da kimlikten, özellikle de ulusal bir kimlikten söz edilemez Devletlerin, kültürün doğuşunda coğrafi durum ve insan unsuru başlıca rol oynamakta ve kültür de buna göre oluşmaktadır. Bu nedenle her kültür kendine mahsustur ve kültürler arasında ilerilik gerilik ayrımı yapmak bazı kültürleri üstün tutmak akılcı bir yol değildir (KAFESOĞLU, 1997; CANDAN, 2011; GÜNAY, 2016). Söz gelimi Türklerin anavatanı olan Orta Asya steplerinin tarıma çok elverişli olmaması Türklerin yeme-içme kültüründe ete dayalı bir düzenin oluşmasına neden olmuştur. Aynı zamanda bu beslenme tipinin gücü, çevikliği, dayanıklılığı arttırması da Türklerin savaş zamanında avantajlı olmasına ve asker millet anlayışına katkı sağlamıştır.

Kültür sözcüğüyle ilişkili olarak en geniş anlamıyla eğitim ve öğrenme anlamına gelen kültürleme sözcüğü insanoğlunun kendi kültüründen öğrendiklerinin tümüdür. Kültürler aynı zamanda da birbirinden etkilenirler. Kültürün insan deneyiminden bağımsız düşünülmeceğini gibi insanlar arası karşılaşmada kültür oluşumu, korunması, değişimi doğaldır. Bu yolla meydana gelen kültürleşme insanın başka toplumlardan öğrendikleri veya bir toplumun diğerinden aldığı, edindiği öğeler ve farklı toplumların karşılıklı olarak birbirinden etkilenmesidir. Bazen toplumdaki kültürel unsurlar evrensel olabildiği gibi bazen de Türk kahvesi, Fransız şarabında olduğu gibi kökendeki kimliğini koruyabilmektedir (GÜNAY, 2016; GÜVENÇ, 1996).

Kültürün çeşitli unsurları vardır ve bu unsurlar temel bilgi ve becerilerden başlayıp toplumu yaşatan evren ve insan yorumlarına kadar birçok şeyi içinde barındırır. Herhangi bir toplum hakkında bilgi edinmek istiyorsak onların kültürü hakkında bilgi edinmek istiyorsak o toplumun kültürel değerlerini öğrenmek zorundayız. Bu sayede o toplumun dünyayı nasıl gördüğünü, başka insanlara verdikleri tepkileri, yaşam biçimlerini kolayca fark edebiliriz. İnsanın meydana getirdiği her şeyi kültür olarak almak gerektiğinden kültürün kapsam alanı neredeyse sınırsızdır. Bu bağlamda atasözleri, deyimler, kalıp sözler gibi dile ait unsurlar; geleneksel el sanatları, şarkılar, sosyal davranışlar, yiyecek, içecek, mimari, gelenek-görenekler, geleneksel kıyafetler, dinî gelenekler, yönetim biçimi vb. toplumun kültürel örnekleridir (GÜNAY, 2016; GÜVENÇ, İnsan ve Kültür, 1996; ERİŞTİ & BELET, 2010); ALPAR, 2013; GÖÇER, 2012; ELİOT, 1987; KAN, 2010).

Türk kültürü dinî açıdan tarih içerisinde çeşitli dinlere mensup oluşu, farklı coğrafyalarda yaşam sürmesi dolayısıyla daima farklı kültürlerle etkileşim içinde olmuş ve kendi kültürünü zenginleştirmiştir. Türkiye, UNESCO tarafından somut olmayan kültürel mirası daha gözle görülür kılmak, önemi konusunda bilinçlenmeyi sağlamak ve kültürel çeşitliliğe saygı içinde diyalogu desteklemek için hazırlanan “Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi”ne kaydettirmiş olduğu 17 unsur ile en çok unsur kaydettiren ilk beş ülke içerisinde yer almaktadır. Bu unsurlar meddahlık, Mevlevî sema töreni, aşıklık geleneği, nevrüz, karagöz, geleneksel sohbet toplantıları, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, Alevi-Bektaşî ritüeli semah, tören keşkeği geleneği, Mesir Macunu Festivali, Türk kahvesi kültürü ve geleneği, ebru sanatı, geleneksel çini ustalığı, ince ekmek yapma ve paylaşma kültürüdür (COŞKUN, ve diğerleri, 2013; T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü, 2019; GÜRÇAYIR, 2011).

GÜVENÇ (1970) kültürün ana öğelerini kaynaklar (törelere); aile, soy, akrabalık; sağlık ve hastalık; sanat bilgi ve eğitim; yerleşme yerleri; üretim tüketim; din-devlet yönetim; insanlar birey-kişi olmak üzere sekiz basamakta toplamıştır. Bu sınıflama oldukça genel bir sınıflamadır. Bu öğelerin içerisinde dil, kutlamalar, oyunlar, spor vb. gibi maddî ve manevî alt öğeler yer almaktadır. Özellikle dil bu öğeler içerisinde daha çok ön plana çıkmaktadır. Çünkü dil, kültürün aynası ve insanları bir arada tutan en önemli kültür öğesidir. Dil, ait olduğu milletin kültürünü yansıtarak hem o milletin fertleri arasında hem de diğer milletlerin bireyleri arasında tanınmasını, kabul görmesini, yaygınlaşmasını sağlar. Bu bir bakıma yatay ve dikey hareketliliğe neden olur ve dil kültür taşıyıcısı olarak geniş bir yaşam tarzına yön verirken bir yandan da kuşaklar arası geçişi sağlama işlevini yerine getirir. Dilin ürünü olan eserler de adeta dilin belli bir yer ve anda donmuş şekilleri gibidir. Bu açıdan bakıldığında Kaşgarlı Mahmud’un Divan-ı Lugati’t Türk adlı eseri yazılı bir Türk müzesi gibidir (ERİŞTİ & BELET, 2010; KAN, 2010; GÖÇER, 2012; BAYRAKTAR, 2015; KAPLAN, 2008; ALEXANDER & SEİDMAN, 2017; GÜNAY, 2016).

Kültürün en önemli aktarıcısının dil olması sebebiyle eğitimde Türkçe dersi ve Türkçe Eğitim Programı ayrı bir önem kazanmaktadır. Çünkü dilin okuma-yazma seviyesinde öğretilmesi bile bir kültür aktarımıdır. Özellikle öğretmenlerin ve kullanılan metinlerin önemi büyüktür. Ayrıca kültürün tüm yönlerinin çeşitli yönlerinin tamamıyla aktarılması da bu noktaların programa yansıtılmasıyla mümkündür. Bu açıdan bakıldığında 1981 Türkçe Eğitim Programı'nın genel amaçlarında yer alan yedinci maddesiyle kültür aktarımını bilinçli bir şekilde gerçekleştiren ilk program olduğu söylenebilir. 2005 programında da kültürel temalar yer almıştır. 2018 programı incelendiğinde ise özel amaçların "Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi", "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması" maddeleriyle ve kültürel temalarla kültür aktarımına vurgu yapılmaktadır (MELANLIOĞLU, 2008; MEB, 2019; GÖÇER, 2012; KAYA & İNCE, 2018).

Çalışmanın problem cümlesi "Ortaokul Türkçe ders kitaplarında okutulan metinlerde öne çıkan kültürel öğeler nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın alt problemleri ise şunlardır:

- 5.sınıf Türkçe ders kitabında okutulan metinlerde öne çıkan kültürel öğeler nelerdir?
- 6.sınıf Türkçe ders kitabında okutulan metinlerde öne çıkan kültürel öğeler nelerdir?
- 7.sınıf Türkçe ders kitabında okutulan metinlerde öne çıkan kültürel öğeler nelerdir?
- 8.sınıf Türkçe ders kitabında okutulan metinlerde öne çıkan kültürel öğeler nelerdir?

2. Amaç

Çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan MEB Ortaokul Türkçe ders kitaplarında okuma, dinleme ve izleme metinlerinde hangi kültürel öğelere yer verildiği, bu kültürel öğeler içerisinde öne çıkan veya ihmal edilen öğelerin hangi öğeler olduğunu belirlemektir. Ayrıca sınıf bazında bir inceleme de yapılarak genel sıralama ile benzerlik ve farklılıkların olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle kültürel zenginliğimizin Türkçe ders kitaplarına yansıtılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

3. Yöntem

3.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma temel nitel araştırma deseninde olup veri analizi tekniği ise betimsel doküman incelemesi şeklindedir. Çalışmada millî kültürel unsurlar ele alınmıştır. Literatürden yararlanılarak ve alanda uzman görüşü alınarak kültürel öğeler listesi oluşturulmuştur. Listede yer alan maddi kültür öğeleri ana başlığı altında yer alan öğeler şunlardır: "Giyisiler, geleneksel el sanatları, alet-gereçler, yazılı ürünler, yerleşim yerleri, yerler-mekanlar, yiyecek-tatlılar-içecekler, tarihi kişi ve kahramanlar, sanat, enstrümanlar, oyuncak, yapı, ev eşyaları." Listedeki manevî kültür öğeleri ise "Kalıp ifadeler, din, toplumsal inanışlar, bayramlar- belirli zamanlar, sosyal gelenekler, törenler, sahne oyunları, çocuk oyunları, spor, unvan, sözlü ürünler, müzik, devlet-millet isimleri, halk oyunları, semboller, deyimler, atasözleri" olarak belirlenmiştir. Ardından MEB ortaokul 5. 6. 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 127 okuma, dinleme ve izleme metni oluşturulan kültürel öğeler listesine göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda metinlerde öne çıkan öğeler listelenmiş, sayısal veri ve yüzdelik değerler kullanılarak tablo ile gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okullarda okutulan 5. sınıf Türkçe (MEB Yay.), 6. Sınıf Türkçe (Eksen Yay.), 7.sınıf Türkçe (Dersdestek Yay.) ve 8.sınıf Türkçe (MEB Yay.) ders kitaplarında yer alan toplam 127 okuma, dinleme ve izleme metni belirlenmiştir.

3.3. Varsayımlar

Araştırma belirlenen kültür unsurlarının ait oldukları kültürel öğeleri temsil ettikleri varsayımına dayanmaktadır.

3.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okullarda okutulan 5. sınıf Türkçe (MEB Yay.), 6. Sınıf Türkçe (Eksen Yay.), 7.sınıf Türkçe (Dersdestek Yay.) ve 8.sınıf Türkçe (MEB Yay.) ders kitaplarında yer alan toplam 127 okuma, dinleme ve izleme metni ile sınırlıdır. Kitaplarda yer alan serbest okuma metinleri, tema değerlendirme ve bazı etkinliklerde yer alan kısa metinler çalışma dışında tutulmuştur. Ayrıca 5. sınıf düzeyinde yer alan "Dersimiz Atatürk" adlı izleme metni 1 saat 32 dakikalık bir film olması ve bu uzunluğu sebebiyle çalışmanın sonucunu yanlış etkileyebileceği düşüncesiyle çalışma dışı tutulmuştur.

4. Bulgular ve Tartışma

2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB ortaokul düzeyinde Türkçe ders kitaplarındaki okuma, dinleme ve izleme metinleri incelendiğinde millî kültürümüze ait çeşitli unsurların var olduğu görülmüştür. Ayrıca her sınıf düzeyinde “Millî Kültürümüz” adı altında çeşitli kültürel unsurlarımızın tanıtıldığı birer tema da yer almaktadır. Bu tema altındaki metinler ve diğer temalardaki metinler içerisinde yer verilen kültürel unsurlar öğrencilere kültürün öğretilmesinde faydalı olmaktadır. Bu işlev sadece metinlerle de sınırlı tutulmamıştır. Kitapta etkinliklerde, hazırlık çalışmalarında, serbest okuma metinlerinde, tema değerlendirme sorularında da kültürel unsurlara yer verildiği tespit edilmiş ve tarihi kişiler hakkında çeşitli bilgilerin sorulduğu etkinlikler gibi birçok etkinliğin de doğrudan kültür öğretimine yönelik olduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan millî kültürel öğelere ait sayısal veriler aşağıdaki tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Kültürel Öğelerin Dağılımı

	Kültürel öğeler	Sınıf Düzeyi / Yer Aldığı Metin Sayısı				Toplam Yer Aldığı Farklı Metin Sayısı	Yüzde
		5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf		
Maddî Kültürel Öğeler	Giyisi	3	4	2	1	10	7,87
	El Sanatları	-	-	1	2	3	2,36
	Alet, Gereç	2	2	-	1	5	3,93
	Yazılı Ürünler	4	1	3	1	9	7,08
	Yerleşim Yerleri	1	5	3	6	15	11,81
	Yerler, Mekanlar	1	2	4	8	15	11,81
	Yemek, Tatlı, Yiyecek, İçecek	2	3	6	6	17	13,38
	Tarihî Kişiler ve Kahramanlar	6	5	9	5	25	19,68
	Sanat	-	-	3	6	9	7,08
	Enstrüman	4	-	4	4	12	9,44
	Oyuncak	1	-	-	1	2	1,57
	Yapı	3	4	4	6	17	13,38
Ev Eşyaları	-	3	-	4	7	5,51	
Manevî Kültürel Öğeler	Kalıp Sözcükler	4	3	2	6	15	11,81
	Din	2	2	-	3	7	5,51
	Toplumsal İnanış	3	1	1	4	9	7,08
	Bayramlar, Belirli Zamanlar	1	4	-	6	11	8,66
	Sosyal Gelenekler	7	9	10	14	40	31,49
	Törenler	1	1	5	2	9	7,08
	Sahne Oyunları	1	1	1	-	3	2,36
	Çocuk Oyunları	1	-	1	-	2	1,57
	Sporlar	3	-	-	-	3	2,36
	Unvanlar	6	8	5	10	29	22,83
	Sözlü Ürünler	1	7	4	7	19	14,96
	Millî ve Devlet İsimleri	3	1	2	5	11	8,66
	Halk Oyunları	-	-	1	2	3	2,36
	Sembol	2	3	1	3	9	7,08
	Deyimler	16	13	16	16	61	48,03
Atasözleri	-	1	-	1	2	1,57	

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında en fazla sayıda metinde yer alan öğenin %48,03 ile “Deyimler” olduğu görülmüştür. Ardından ise sırasıyla “Sosyal gelenekler (%31,49)” ve “Unvanlar (%22,83)” öğelerinin geldiği tespit edilmiştir. En az sayıda metinde yer alan öğeler ise ve “Atasözleri, Çocuk oyunları, Oyuncaklar (% 1,57)” olmuştur.

Genel olarak bakıldığında ise metinlerde 146 maddî kültürel öğeye yer verilirken; 232 manevî kültürel öğeye yer verildiği görülmektedir. Bunun sebebi en sık kullanılan kültürel öğelerin manevî kültürel öğelere ait oluşudur.

Sınıflara göre ayrı değerlendirme yapıldığında, en fazla sayıda metinde yer alan kültürel öğelere ait ilk üç ögenin yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde genel sıralamanın sınıf bazında da fazla değişmediği görülmektedir.

Tablo 2: Sınıf Düzeylerine Göre Kültürel Öğelerin Sıralaması

Sınıf Düzeyi	Sıralaması	Kültürel Öge	Yer Aldığı Metin Sayısı
5	1	Deyimler	16
	2	Sosyal gelenekler	7
	3	Unvanlar, Tarihî kişiler ve kahramanlar	6
6	1	Deyimler	13
	2	Sosyal gelenekler	9
	3	Unvanlar	8
7	1	Deyimler	16
	2	Sosyal gelenekler	10
	3	Tarihî kişi ve kahramanlar	9
8	1	Deyimler	16
	2	Sosyal gelenekler	14
	3	Unvanlar	10

Çalışmada ele alınan kültürel öğeler ayrı ayrı ele alındığında tespit edilen kültürel öge unsurları ve bazı yorumlamalar şu şekildedir:

Giysi

Türkçe ders kitaplarında giysiye dair kullanılan kültürel unsurlar çarık, kaftan, kavuk, sırmalı elbise, hırka, gelinlik, bayramlık ve papak olmuştur. En sık kullanılan unsur kaftan olarak belirlenmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabından bir örnek şöyledir:

Sırtına bir kaftan attılar, başına bir kavuk koydular (AĞIN HAYKIR, KAPLAN, KIRYAR, TARAKCI, & ÜSTÜN, 2018: 140).

El Sanatları

El sanatlarına dair tespit edilen unsurlar çini, tezhip, geleneksel el sanatları, hat sanatı, kaligrafi, resim, ahşap işleme, tespih, mozaik, dantel ve el işidir. En sık kullanılan ise kapsamlı bir ifade olan “Geleneksel el sanatları” ifadesi olmuştur. Örneklerin çoğu da 7.sınıf ders kitabındaki geleneksel el sanatlarının tanıtıldığı “Geleneksel El Sanatları Çarşısı” adlı metinde yer almaktadır. Bu nedenle geleneksel el sanatlarının kitaplarda ihmal edildiği söylenebilir. Özellikle 5. ve 6. sınıf kitaplarında yer almaması önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

Alet, Gereç

Alet ve gereçlere örnek olarak metinlerden mızrak, gürz, yatağan, kılıç, miğfer, kalkan gibi savaş aletleri ve orak, pulluk gibi tarım aletleri tespit edilmiştir.

Yazılı Ürünler

Kültürümüze ait yazılı eserlere örnek olarak 5. sınıfta iki parçada Divan-u Lüğati't Türk ile İstiklâl Marşı ve 8. sınıfta Dede Korkut Hikayeleri tespit edilmiştir. 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında kültürümüze ait yazılı bir eserin olmaması bir eksiklik olarak görülmüştür.

Yerleşim Yerleri

Metinlerde yer alan yerleşim yerlerine örnek olarak Kapadokya, Peribacaları, Ankara, Konya, Akşehir, İstanbul, Edirne, Anadolu, Efes, Milet, Troya, Horasan, Türkiye, Orta Asya, Çanakkale, Ergenekon, İzmir belirlenmiştir. En sık tekrarlanan ise Anadolu sözcüğü olmuştur. Yerleşim yerlerine ders kitaplarında sık sık yer verildiği de görülmektedir.

Yerler, Mekanlar

Bu başlık altında yerleşim yerlerinden farklı olarak özel bir yer ismi olmayan sözcükler ele alınmıştır. Tespit edilen örnekler şunlardır: Oba, kışla, harman yeri, köy, gurbet, saya, yayla, pazar, panayır, vatan, memleket. En sık tekrarlanan öge ise “Vatan” sözcüğüdür.

Yemek, Tatlı, Yiyecek, İçecek

Bu ögelerin 7. ve 8. sınıf düzeyinde diğer sınıflara göre daha fazla yer aldığı ve içecekler az yer verildiği görülmüştür. Özellikle UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Listesinde yer alan Türk kahvesinin olmayışı ve milli bir içecek olan ayranın sadece 8.sınıf düzeyinde iki metinde yer alması bir eksiklik olarak görülmüştür. Tespit edilen sözcükler şunlardır: Çay, şıra, ayran, turşu, şerbet, pamuk şeker, Amasya elması, gül reçeli, adana kebabı, pastırma, tirit yemeği, akide şekeri, nane şekeri, badem şekeri, kahvaltı, tandır ekmeği, tarhana, dövme, bulgur pilavı, yoğurt, horoz şekeri. Ek sık yer verilen örnekler ise çay ve turşu olmuştur.

Tarihî Kişiler ve Kahramanlar

Bu başlık altındaki örnekler her sınıf düzeyinde yer verilmeye özen gösterildiği tespit edilmiştir. Belirlenen sözcükler şunlardır: Atatürk, Sütçü İmam, Hasan Tahsin, Ömer Halis Demir, Hacı Bektaş, Hacı Bayram-ı Veli, Pir Sultan Abdal, Yunus Emre, Tabduk Emre, Mevlana, Mimar Sinan, Oktay Sinanoğlu, Boğaç Han, Bamsı Beyrek, Dirse Han, Bayındır Han, Dede Korkut, Hz. Muhammed, Fatih Sultan Mehmet, 2.Abdulhamid, Kaşgarlı Mahmud, Farabi, İbn-i Sina, Harezmi, Gazali, Ali Kuşçu, Nasreddin Hoca, Birunî, Âşık Veysel, 2.Selim, İl Han, Kayı Han, Karagöz ve Hacivat, Timur. En sık karşılaşılan örnek ise Atatürk olmuştur. Bunda Atatürk’ün Türkiye Cumhuriyeti devletinin kurucusu olması ve Atatürkçülük temasının rolü büyüktür. Ayrıca farklı metinlerde karşılaşılan isimlere örnek olarak Yunus Emre, Mimar Sinan ve Mevlana isimleri dikkat çekmektedir. 6. sınıf Türkçe ders kitabından bir örnek şöyledir:

Atatürk’ün matematik dersini sevdiğini ve bu derste ne kadar başarılı olduğunu biliyoruz (ŞEKERCİ, 2018: 85).

Sanat

Tespit edilen örnekler: Müzik, sanat, heykel, mikro minyatür, minyatür, çini, mimarî, kabartma, resim. 5. ve 6. sınıf düzeyinde sanat dalına ilişkin örneklerin olmayışı eksiklik olarak görülmüştür. 8. sınıf Türkçe ders kitabından bir örnek şöyledir:

Kale, minyatürde ustalaşıp en ince çizgileri çizebildiğini gördükten sonra, “Daha ne kadar küçük yapabilirim?” sorusunu sormuş kendine ve bu yolda ilerlemeyi seçmiş (METE, KARAASLAN, KAYA, OZAN, & ÖZDEMİR, 2018: 104).

Enstrüman

Metinlerde yer alan enstrümanlar ve onlara ait kısımlar şunlardır: Bağlama, saz, lavta, tambura, mızrap, bam teli, tezene, kopuz, cura, çöğür, divan sazı, kemençe, ney, horon, davul, zurna, kaval. En sık kullanılan ise ney olmuştur.

Oyuncak

Oyuncak ögesine ait örnekler 5.sınıfta taş bebek ve 8.sınıfta fırıldak ile sınırlı kalmıştır. Oyuncakların çocuklar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu ögeye ait milli kültürümüze ait oyuncak çeşitlerine yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir.

Yapı

Yapı ögesine ait kültürel unsurlarımıza örnek olarak şu örnekler tespit edilmiştir: Çeşme, Şehzade Camii, Süleymaniye Camii, cami, Galata Kulesi, Kız Kulesi, Topkapı Sarayı, konak, köprü, su kemeri, şadırvan, kütüphane, han, tiyatro, Selimiye Camii, Ayasofya, türbe, dergah, saray, mabed. Kitaplarda kültürel yapılarımıza yer verilmeye özen gösterildiği görülmektedir.

Ev Eşyaları

Bu ögeye ait şu örnekler tespit edilmiştir: Sini, kasnak, kilim, minder, sedir, gaz lambası, divan, gaz ocağı, soba, çömlek, demlik, beşik, tas, maşrapa.

Kalıp Sözcükler

“Her toplumda belli durumlarda söylenmesi alışlagelmiş, gelenek olmuş sözler, duyguları açığa vuran kalıplar, çeşitli klişeler vardır” (AKSAN, 2013: 163). Dilimizde bu kalıp sözlere sıkça rastlanılmaktadır. İncelenen metinlerde de kültürümüzde yer alan kalıp sözlere sık sık yer verildiği görülmüştür. Tespit edilen kalıp sözlerden bazıları ise şunlardır: Günaydın, kolay gelsin, Allah bereket versin, iyi günler, merhaba, maşallah, selamünaleyküm, hay Allah, ne diyeyim, gazamız mübarek ola...

Dinî

Din, insanların ilahî inancı olduğu gibi aynı zamanda da toplumu bir arada tutan öğelerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinlerde dinî öğelere ait örnekler şunlardır: Bektaşilik, İslam, şahadet, kurban kesmek, Müslüman, cennet, cehennem.

Sosyal İnanışlar

Metinlerde nazar değmesi, kırk sayısı ve yetmiş sayısına ilişkin örnekler tespit edilmiştir. Özellikle altı farklı metinde yer alan kırk sayısı dikkat çekmektedir.

Bayramlar ve Belirli Zamanlar

Metinlerde yer alan bayramlar ve belirli zamanlara ilişkin örnekler şunlardır: 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı, bayram, nevruz, İlk Saban İzi Bayramı, Hızır Bayramı, Hasat Bayramı, hasat, 30 Ağustos Zafer Bayramı. Örnekler içinde ise sekiz farklı metinde kullanılan bayram sözcüğü öne çıkmaktadır.

Sosyal Gelenekler

Türkçe ders kitaplarında sosyal geleneklerimize sık sık yer verildiği görülmüştür. Metinlerde tespit edilen sosyal geleneklerimizden bazıları çalışkanlık, adil olmak, selam vermek, iyilik yapmak, sevgi, yardımseverlik, komşuluk, ikramlaşmak, hâl hatır sormak... En fazla yer verilen unsur altı farklı metinde yer alan sevgi ve yardımseverlik örnekleri olmuştur. 7. sınıf Türkçe ders kitabından bir örnek şöyledir:

Bizi saatlerce seyreden komşu nine daha sonra bisküvi ikram ediyordu (KAYA, 2018; 12).

Törenler

İncelenen kitaplardan her sınıf düzeyinde törenlere ilişkin kültürel unsurlara rastlanılmıştır. Tespit edilen sözcükler şunlardır: Düğün, şenlik, Nasreddin Hoca Şenlikleri, şölen, toy, koç katımı şenliği, kış yarısı eğlencesi, çiğdem eğlencesi, saban toyu, bağ bozumu, saya gezme, koyunun yüzü töreni, tören, bağ bozumu. Özellikle 8.sınıf izleme metni olan “Türklerde Toylar, Merasimler, Festivaller ve Şenlikler” adlı metinde törenlere özellikle değinildiği tespit edilmiştir.

Sahne Oyunları

Ders kitaplarında örnek olarak yer alan tek sahne oyunu türü 8. Sınıf haricinde her sınıf düzeyinde bir metin olarak verilen Karagöz ile Hacivat olmuştur. Ancak diğer sahne oyunlarımızdan olan meddahlık, köy seyirlik oyunu, orta oyununa da metinlerde yer verilmesinin kültürel çeşitliliği arttırmada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çocuk Oyunları

Bu öge de oyuncaklar gibi ders kitaplarında ihmal edildiği düşünülen öğelerden biridir. Türkçe ders kitapları incelendiğinde 5.sınıf ders kitabında beştaş, köşe kapmaca, uzuneşek; 7.sınıfta ise kartopu oyununa yer verildiği görülmüştür.

Sporlar

Metinler incelendiğinde okçuluk, cirit ve güreş olmak üzere üç spor dalının üç farklı metinde yer aldığı belirlenmiştir. Ancak bu üç metnin tamamı 5.sınıf düzeyindedir. Bunun yerine spor dallarının bütün sınıf düzeylerinde yer almasının çocuklarda spor kültürü oluşturmada süreklilik sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Unvanlar

Unvanlara ait unsurlar her sınıf düzeyinde yer alarak en fazla metinde yer alan kültürel öğeler sıralamasında üçüncü sırada yer almaktadır. Tespit edilen unvanlardan bazıları şunlardır: Başpehlivan, sultan, oymakbaşı, eren, hakan, hükümdar, şehit, padişah, cumhurbaşkanı, bey, hanım, birader... Örnekler içinde de “Şehit” 8 farklı metinde 19 kez tekrarlanarak en sık kullanılan unvan olmuştur.

Sözlü Ürünler

Sözlü ürünler de metinlerde sık yer alan öğelerden biridir. Tespit edilen bazı sözlü ürünler şunlardır: Ninni, destan, bilmece, masal, türküler, şarkı, mani... En fazla karşılaşılan ise 8 farklı metinde yer alan türkü olmuştur.

Millet ve Devlet İsimleri

Bu ögeye ait unsurlara her sınıf düzeyinde yer verildiği görülmüştür. İnceleme sonucunda belirlenen millet ve devlet isimleri şunlardır: Türk milleti, Selçuklular, Göktürkler, millet, Osmanlı. En sık kullanılan unsur 6 farklı metinde yer alan Türk milleti olmuştur.

Halk Oyunları

Bir milletin türlü duygularını, dünya görüşünü görsele döktüğü halk oyunları toplumların en önemli kültürel öğelerindedir. İnceleme sonucunda halk oyunu, zeybek, bar oyununa ait 7.sınıf düzeyinde bir 8. Sınıf düzeyinde ise iki farklı metinde olmak üzere üç unsura rastlanılmıştır. Halay, horon, karşılama, kaşık gibi halk oyunlarına yer verilmemiş olması ve 5 ile 6.sınıf düzeyinde halk oyunlarına değinilmemesi kültürel çeşitlilik adına bir eksiklik olarak görülmektedir.

Semboller

İnceleme sonucunda tespit edilen semboller şunlardır: Hilal, Ay yıldız.

Deyimler

İncelemede en çok yer verilen kültür unsurunun deyimler olduğu tespit edilmiştir. Kültür, dilin içinde yer aldığı, kendine orada yer bulduğu gibi dilin içinde de çeşitli kültürel unsurlar yer almaktadır. Bu nedenle dil ile kültür birbirine sıkı sıkıya bağlıdır ve birbirlerini karşılıklı olarak beslemektedir. Bu açıdan bakıldığında deyimlerin diğer unsurlara göre çok daha baskın olması ve metinlerde bu kadar sık yer alması gayet doğaldır. Metinlerde yer alan deyimlerden bazıları ise şunlardır: Ağırına gitmek, çığlık atmak, dizlerinin bağı çözülmek, eline düşmek, kendini alamamak... Deyimler arasında kullanım sıklığı bakımından ise belirgin bir farkla öne çıkan bir deyim görülmemiştir.

Atasözleri

AKSOY (1993: 37) atasözünü “*Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırılan ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler.*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere atalarımızın deneyimlerine dayanması, öğüt niteliği taşıması ve düsturlaşması sebebiyle atasözleri en önemli kültürel unsurlarımızdan biridir. Ancak incelenen metinlerde atasözlerine çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun da metinlerdeki en önemli eksikliklerden biri olduğu düşünülmektedir. İncelemede 8.sınıf düzeyinde bir metinde “Ekmeksiz yemek olmaz.”, “Bakarsan bağ bakmazsan dağ olur.” atasözleri ile 6.sınıf düzeyinde bir metinde “Dost kara günde belli olur.” örnekleri tespit edilmiştir.

3. Sonuç ve Öneriler

Toplumların medeniyet kurmada ve uygar olmada ilerledikleri yolda kültürün etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Toplumlar kültürleriyle birlikte var olurlar ve o kültürü yaşatmak, korumak ve de gelecek nesillere aktarmak isterler. Çünkü geleceklelerinin de teminatının buna bağlı olduğunu bilirler. Hayatımızın her karesinde her alanında karşımıza çıkan kültürün aktarımı sorumluluğunu okullarda sadece Türkçe dersinin üzerine yüklemek haksızlık olur. Ancak Türkçe dersinin de bu görevi yerine getirmede en büyük sorumluluğu taşıyan derslerden biri olduğu da şüphesizdir.

Çalışmada listelenen verilerin aktarılmış olduğu Tablo 1 incelendiğinde en çok öne çıkan kültür öğesinin “Deyimler (%48,03)” olduğu görülmüştür. Dil ile kültürün bu denli sıkı sıkıya bağlı olması bu sonucun beklenen bir sonuç olmasını açıklamaktadır. Ancak, deyimlerle birlikte kültür hazinemizin en büyük zenginliklerinden olan ve çocuklar için vazgeçilemeyecek bir değer taşıyan atasözlerimizin sadece 6. ve 8. sınıf düzeyinde birer metinde yer alması çok büyük bir eksiklik olarak görülmüştür. Geçmişten alacağı öğütlerden kendine ders çıkararak geleceğe daha aydınlık bakabilecek nesiller için atasözlerine her sınıf düzeyinde kapsamlı bir şekilde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Fişleme sonucu deyimlerden sonra en fazla metinde yer alan kültür öğesinin ise manevî kültür öğelerinden olan “Sosyal geleneklerimiz (%31,49)” olduğu ve üçüncü sırada da “Unvanlar (%22,83)”ın yer aldığı tespit edilmiştir.

Sınıf düzeylerine göre en fazla yer alan ilk üç kültürel öğenin gösterildiği Tablo 2’de genel sıralamanın sınıf bazında da fazla değişmediği görülmektedir. Sadece 5. sınıf düzeyinde üçüncü sırada unvanlar ile birlikte “Enstrümanlar”, “Tarihî Kişiler ve Kahramanlar”; 7. sınıf düzeyinde de üçüncü sırada unvanlar yerine “Tarihî Kişiler ve Kahramanlar” yer almaktadır. Tarihî kişiler ve kahramanlar başlığı altında da en sık yer verilen kişinin Mustafa Kemal ATATÜRK olduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretimde seçmeli ders olarak okutulan, kendi kültürünü ve medeniyetini iyi tanıyan, ona sahip çıkma ve onu geliştirme şuuruna sahip nesillerin yetişmesine katkı sağlamak üzere hazırlanan Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) incelendiğinde Türkçe dersi okuma, dinleme, izleme metinleri ile bazı noktalarda paralelliklerin olduğu; ancak bazı hususlarda da eksikliklerin olduğu görülmüştür. Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programında Türklerde toplum yapısı ünitesine yönelik “İlk Türk devletlerinde toplumsal yapının temel özelliklerini (Belli döneme ait olaylar, yeme-içme, giyim, önemli günler, kutlamalar vb.) açıkla.” kazanımına yönelik kültürel unsurların Türkçe ders kitaplarında da sık sık yer aldığı gözlenmiştir. Ancak “Türklerde Sanat” ve “Türklerde Spor” üniteleri de programda birer ünite olarak verilerek geniş bir biçimde yer aldığı hâlde bu öğelere Türkçe ders kitaplarında yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. Ayrıca programda en fazla sayıda kazanıma sahip olan ünite “Türklerde Devlet Teşkilatı” ünitesine aittir ve ayrılan ders saati süresi toplam sürenin %24’ünü oluşturmaktadır. Ancak bu üniteye hizmet edecek kültürel unsurlara Türkçe ders kitaplarının metinlerinde oldukça az yer verildiği görülmüştür.

Türkçe dersi, kültür aktarımında önemli bir paya sahiptir. Okuma, dinleme, izleme metinleri de Türkçe dersinde en sık kullanılan materyallerin başında gelmektedir. Bu nedenle bu metinlerin seçimi ve oluşturulması sürecinde son derece titiz olunması gereklidir. Tablo 1’de belirlenen kültür öğeleri içinde özellikle atasözleri başta olmak üzere halk oyunlarının, spor, çocuk oyunları, oyuncak ve el sanatlarının genel olarak ihmal edildiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilerde geleneksel Türk sahne oyunu bilincinin oluşması için ders kitaplarında Karagöz ile Hacivat dışındaki sahne oyunlarına da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kültürün her ögesi çok kıymetlidir. Öğretimi, aktarımı da hayatî derecede önemlidir. Bu nedenle kültürel öğelere ait unsurların sınıf düzeyleri arasında daha dengeli bir biçimde dağılması, bu öğelere daha sık yer verilmesi ve bu esnada da öğrencinin olabildiğince farklı kültür örneği ile karşılaşmasının sağlanmasının kültürel çeşitlilik adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

AĞIN HAYKIR, H., KAPLAN, H., KIRYAR, A., TARAKCI, R., & ÜSTÜN, E. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5.Sınıf Ders Kitabı*. MEB.

AKSAN, D. (2013). *Türkçenin Gücü* (14 b.). İstanbul: Bilgi.

AKSOY, Ö. A. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap.

ALEXANDER, J., & SEİDMAN, S. (2017). *Kültür ve Toplum* (2 b.). (N. YAVUZ, Çev.) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

ALPAR, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.

BAYRAKTAR, S. (2015). Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*(2), 7-23.

CANDAN, E. (2011). *Türkler'in Kültür Kökenleri* (8 b.). İstanbul: Sınır Ötesi.

COŞKUN, S., UÇAR SEVER, A., ADANALI, Y., ERKMEN, S. E., KAYNAKÇI, A. G., ERKAL, H., & UN, H. (2013). Gelenekten Geleceğe: Türkiye'de Somut Olmayan Kültürel Miras. Ankara: Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.

ELİOT, T. S. (1987). *Kültür Üzerine Düşünceler*. (S. KANTARCIOĞLU, Çev.) Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

ERİŞTİ, S., & BELET, Ş. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Resimlerinde Kültür Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 245-264.

GÖÇER, A. (2012). Dil Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili*, 3(729), 50-57.

GÜNAY, D. (2016). *Kültürbilime Giriş*. İstanbul: Papatya.

GÜRÇAYIR, S. (2011). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi Üzerine Eleştirel Bir Okuma. *Milli Folklor*, 23(92), 5-12.

GÜVEN, A. Z. (2013). Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Türk Dili ile İlgili Kültürel Öğelerin Tespiti ve İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*(1).

GÜVENÇ, B. (1970). *Kültür Kuramında Bütüncülük Sorunu Üzerine Bir Deneme*. Ankara : Hacettepe.

GÜVENÇ, B. (1996). *İnsan ve Kültür* (7 b.). İstanbul: Remzi.

GÜVENÇ, B. (2002). *Kültürün Abc'si* (2 b.). İstanbul: YKY.

KAFESOĞLU, İ. (1997). *Türk Milli Kültürü* (15 b.). İstanbul: Ötüken.

KAN, M. o. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kültür Öğeleri Açısından İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Hatay Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü.

KAPLAN, M. (2008). *Kültür ve Dil* (24 b.). İstanbul: Dergah.

KAYA, B. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7 Ders Kitabı*. Ankara: Dersdestek.

- KAYA, K., & İNCE, B. (2018). Türk Dizilerinde Kültürel Ögelerin Yeri. *Turkophone*, 5(2), 5-15.
- MEB. (2019, 04 23). *Ortaöğretim Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi Dersi Öğretim Programı*.
www.mufredat.meb.gov.tr: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120204956504-TKMT%2019012018.pdf>
adresinden alındı (Özgün Eser 2018 tarihlidir).
- MELANLIOĞLU, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- METE, G., KARAASLAN, M., KAYA, Y., OZAN, Ş., & ÖZDEMİR, D. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı*. MEB.
- ŞEKERCİ, Y. (2018). *6. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Eksen.
- SMİTH, P. (2005). *Kültürel Kuram*. (S. GÜZELSARI, & İ. GÜNDOĞDU, Çev.) İstanbul: Babil.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü*. (2019, 04 13).
<http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR-50838/unesco-somut-olmayan-kulturel-miras-listesi.html> adresinden alındı
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- WILLIAMS, R. (1993). *Kültür*. (S. AYDIN, Çev.) Ankara: İmge.

Yazın Öğretimi Yaklaşımları: Öğretim Görevlilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecindeki Kullanımlarına Yönelik Bir İnceleme

Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

gokhancetinkaya76@hotmail.com

Öğr. Gör. Özlem YOLCUSOY

Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu

ozlemyolcusoy@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlar doğrultusunda yer verdikleri etkinlikleri ne sıklıkla kullandıklarını belirlemektir. Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda dil öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 74 öğretim görevlisi yer almıştır. Araştırmanın verileri 48 sorudan oluşan bir sormacayla toplanmıştır. Veriler çevrimiçi sormaca aracı “Survey Monkey” ile genel ağ üzerinden toplanmıştır. Toplanan veriler, Spss paket programına aktarılarak frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları çözümlenmiştir. Yapılan çözümleme sonucunda katılımcıların altı ayrı yazın öğretimi yaklaşımı arasından en sık kullandıkları yaklaşımın bilgi odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu yaklaşımı sırasıyla kişisel tepki yaklaşımı, dil odaklı yaklaşım, açıklayıcı yaklaşım, deyişbilimsel yaklaşım ve ahlaki-felsefi yaklaşım izlemiştir. Öte yandan, katılımcıların yazın öğretimi etkinliklerini kullanım sıklıklarına ilişkin çözümleme sonucu en sık bilgi odaklı etkinliklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanım sıklığı açısından bu etkinlik türünü sırasıyla deyişbilimsel etkinlikler, dil odaklı etkinlikler, kişisel tepki etkinlikleri, açıklayıcı etkinlikler ve ahlaki-felsefi etkinlikler izlemiştir. Bu durum katılımcıların öğretmen merkezli etkinlikleri daha fazla yeğlediğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yazın öğretimi modeli, edebiyat öğretimi yaklaşımları, dil öğretimi

Abstract

The main purpose of this study is to determine how frequently the lecturers use literature teaching approaches and activities within the frame of these approaches in Turkish as a foreign language education process. In this descriptive study, survey technique was used as data collection technique. The study group consisted of 74 instructors who teach Turkish as a foreign language in language teaching centers. The data of the study were collected with a survey consisting of 48 questions. The data were collected via the online survey tool “Survey Monkey“. The collected data were transferred to the Spss packet program and the frequencies, percentages and arithmetic means were analyzed. As a result of the analysis, it was found that the most frequently used approach among the six different literature teaching approaches was information based approach. In terms of frequency of use, this approach was followed by personal-response approach, language based approach, paraphrastic approach, stylistic approach and moral-philosophical approach respectively. On the other hand, as a result of the analysis of participants’ use of literature teaching activities it was found that information based activities were most frequently used. In terms of frequency of use, this activity type was followed by stylistic activities, language based activities, personal-response activities, paraphrastic activities and moral-philosophical activities respectively. This shows that participants prefer teacher-centered activities more.

Keywords: Literature teaching model, literature teaching approaches, language teaching

Giriş

Yazın öğretiminin dil öğretim sürecinde bir dizi genel amacı vardır. Bu genel amaçların başında yaşam dolu, eğlenceli, ilgi çekici okuma deneyimleri sağlayarak öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak gelir. Bunun yanında yazın öğretimiyle öğrencilerin dilsel, içeriksel, biçimsel şemalarının ve dil yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanır. Tüm bu amaçların başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin yazın öğretimi sürecinde işe koştuğu yaklaşımlar önemlidir. Yaklaşım genel olarak bir konuyu ya da sorunu ele alış biçimi olarak tanımlanabilir. Dil öğretim bağlamında yaklaşım öğretmenin dili nasıl öğrettiğidir. Başka bir deyişle, yaklaşım öğrenme sürecinde işe koşulacak sınıf içi etkinliklerin belirlenmesini sağlayan öğretimi gerçekleştirme biçimidir. Yaklaşımlar Carter ve Long'un (1991) ortaya koyduğu üç yazın öğretimi modeli çerçevesinde tanımlanır ve sınıflandırılır. Bunlar; (1) Yazını öğretmen merkezli gören ve öğretmenin öğrencilere bilgi aktardığı bir süreç olarak benimseyen Kültürel Model, (2) Öğrencilerin metne dizgesel ve yöntemsel biçimde erişmesine olanak tanıyan Dil Modeli ve (3) Kaynağını hem kültürel hem dilsel modelden alan ve odağı belirli bir kültürel bağlamda oluşturulmuş bir metindeki tikel dil kullanımları olan Kişisel Gelişim Modeli'dir. Bu modellerden doğan yaklaşımlar, bilgi odaklı yaklaşım, dil odaklı yaklaşım, kişisel tepki yaklaşımı, açıklayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım ve deyişbilimsel yaklaşım olmak üzere altı ulamda belirtilebilir.

Kültürel model öğrencilerin metnin politik, yazınsal ve tarihsel bağlamına ilişkin anlamını çıkarımamasını gerektiren geleneksel bir yöntemdir. Kültürel Model'i benimseyen öğretmenler yazın öğretiminde bilgi odaklı yaklaşımı kullanır (Carter ve Long, 1991). *Dil Modeli*'nde ise metnin yazınsal değeri ya da metin-okuyucu arasındaki ilişki göz ardı edilir ve yazın öğrencinin dilsel özellikleri bağlam içinde pekiştirebileceği varsıl bir kaynak olarak görülür (Yüksel, 2013: 5). Öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirmek için yazını dilsel özellikleri açısından odağa alan bu modeli benimseyen öğretmenler ise derslerinde daha çok açıklayıcı yaklaşımı, dil odaklı yaklaşımı ve deyişbilimsel yaklaşımı kullanmayı yeğler. Ayrıca öğretmenler bu modelde yazını, dilbilgisi, sözcük ve dil yapıları gibi farklı dilsel işlevleri öğretmek için kullanır (Aydın, 2013). *Kişisel Gelişim Modeli* ise ilk iki modelin görüşlerine ek olarak, öğrencilerin duygusal ve kişisel özelliklerine yönelik bir gelişimi odağa alır. Öğrencilerin yaşam deneyimlerinden hareketle izleğe ve soruna tepki vermesini erek edinir (Hwang ve Embi, 2007). Özdeğin öğrencilerin ilgisine göre seçilmesi güdüleyici bir etken olur. Öte yandan, yazın içeriği öğrencilerin deneyimleriyle uyumsuz ya da öğrenciler bazı konularda düşüncelerini açıklamak ya da tartışmak istemezse etkisini kaybedebilir. Bu modeli benimseyen öğretmenler yazın içerikli derslerinde kişisel tepki yaklaşımını ve ahlaki- felsefi yaklaşımı kullanmayı yeğler.

Daha önceden de anıldığı üzere yazın öğretiminde bilgi odaklı yaklaşım, dil odaklı yaklaşım, kişisel tepki yaklaşımı, açıklayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım ve deyişbilimsel yaklaşım olmak üzere altı yaklaşım vardır. Öğretmenlerden çok fazla girdi sağlaması beklenen *bilgi odaklı* yaklaşımda yazın öğrenciler için bilgi kaynağı olarak görülür. Bu nedenle dersler öğretmen merkezlidir. Bağlama odaklanmak için öğrencilerden metnin art alanında yer alan tarihi ve yazınsal akımların özelliklerini (kültürel, toplumsal, siyasal açıdan) incelemesi beklenir (Lazar, 1993). Bu yaklaşımda ders anlatım sürecinde, açıklamalara, öğretmen ya da çalışma kitapları tarafından sağlanan eleştiri ya da notların okunması gibi etkinliklere yer verilir.

Kişisel tepki yaklaşımında öğrencilerden okudukları metni kişisel deneyimleri ve yaşamları ile bağdaştırmaları istenir. Böylece öğrencilere özgün yorum yapma olanağı sağlanır. Bu yolla öğrencinin metinden anlam çıkarması ve metinde yer alan alt anlamlara tepkisini göstermesi amaçlanır. Bu yaklaşımda öğrenciler etkindir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler daha çok soru-tartışma, metin hakkında görüş ve düşünceleri açığa çıkaran alıştırmalar, beyin fırtınası, küçük küme çalışmaları, öğrencilerin düşüncelerini yazdıkları küçük yazma çalışmaları gibi etkinlikleri kullanır (Hirvela, 1996).

Dil odaklı yaklaşımın odağında metnin dilsel kullanımı vardır. Öğrencilerin dilin kullanımına odaklanması amaçlanır (Carter, 1988). Yazın, öğrencilerin hem anlamlı yorumlar yapabileceği, hem de çeşitli dil alıştırmaları ile dili pekiştirebileceği bir kaynak olarak görüldüğünden, metin seçiminde metnin yazınsal değerinin yanı sıra belli dilsel yapıları içermesi de göz önüne alınan bir ölçüttür (Yüksel, 2013: 5). Bu yaklaşım öğrenci merkezli ve etkinlik odaklıdır. Bu nedenle sınıfta dili kullanma olanağı tanıyan tahmin etme, tümce tamamlama, sıralama, yapboz bulmaca, rol yapma, şiir, küme çalışması, sözlü tartışma gibi etkinlikler kullanılabilir (Carter, 1996; Rosli, 1995). Bu yaklaşımda öğrenciler çıkarımda bulunabilecekleri çözümlemeli araçlara maruz kalıp dilbilgisi ve sözcükleri yeni bağlamlarda, farklı biçimlerde görme olanağı yakalayabilir. Ancak yalnızca dilsel öğelere odaklanması durumunda düşünmeyi gerektirmeyen (mekanik) ve güdü düşürücü bir yaklaşıma dönüşebilir (Yüksel, 2013).

Öğretmenin metni açmadığı; daha yalın sözcüklerle ve tümce yapılarıyla açıkladığı ya da başka dile çevirdiği, öğrencinin de metni arkadaşlarına yeniden anlattığı *açıklayıcı yaklaşımda* ise metnin yüzeysel anlamı ile ilgilenilir. Öğretmen merkezli olan ve çok fazla ilgi çekici etkinliklerin kullanılmadığı bu yaklaşım, öğrencinin metni daha iyi anlamasına yardımcı olmak için işe koşulabilir.

Ahlaki felsefi yaklaşımda amaç belli bir metni okurken ahlaki değerleri araştırmaktır. Bu yaklaşımda metnin sonunda ahlaki değerlerin odağa alınması, yansıtıcı alıştırmalar, öz değerlendirme etkinlikleri, ahlaki değerler ve

ikilemler üzerine tartışmalar, metni okurken değerlerin araştırılması ve öğrencilerden okuduklarına dayanarak ne yapmaları ya da yapmamaları gerektiği gibi değerlendirmelerin istendiği etkinlikler kullanılır.

Değişimsel yaklaşımda öğrenciler bir metindeki dilsel biçimlerin okuyucuya anlamı nasıl aktardığını öğrenirler. Lazar'a göre (1993) bu yaklaşımın öğrencilerin metnin yüzeysel anlamının ötesine bakmalarını sağlayarak metinden anlamlı çıkarımlarda bulunmasına olanak sağlamak ve öğrencilerin bilgi ve dil farkındalığını arttırmaya yardımcı olmak gibi iki amacı vardır. Belirli dilsel yapıları işaretlemek, anlama katkısı bulunabilecek olan olası ipuçlarını çıkarmak, metnin farklı anlamlarını tartışmak ve metni yorumlamak bu yaklaşımda kullanılan etkinlikler arasındadır.

Yazın dil öğretiminde dört becerinin gelişmesinin yanı sıra sözcük dağarcığının gelişmesi ve dilbilgisi kurallarının edinilmesine de katkıda bulunup öğrenmenin bağlam içinde gerçekleşmesini sağlayarak öğrenciye anlamlı girdi seli sağlar. Bu nedenle dinleme, yazma, okuma ve konuşma derslerinde çoğu kez yazından yararlanır ve bu derslerde farklı etkinliklere yer verilir. Öğretmenin bireysel olarak seçtiği ya da ders kitaplarının yönlendirdiği bu etkinlikler, yazın öğretimi modellerinden doğan farklı yaklaşımların birer ürünüdür.

Öğrencinin amaca uygun yapıları öğrenmesi büyük oranda neyin öğretildiğine ve nasıl öğretildiğine bağlıdır. Bu çalışmanın temel amacı öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlar doğrultusunda yer verdikleri etkinlikleri ne sıklıkla kullandıklarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorular şunlardır:

Katılımcılarınız yazın öğretimi yaklaşımlarını işe koşma sıklıkları nasıldır?

Katılımcıların öğretim sürecinde yazın öğretimi etkinliklerini işe koşma sıklıkları nasıldır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda dil öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 74 öğretim görevlisi yer almıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Katılımcıların yazın öğretimi yaklaşımlarına ilişkin veriler için Hwang ve Embi (2007) tarafından geliştirilen 48 maddelik 5'li likert tipi bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Form Türkçeye çevrildikten sonra iki öğretim görevlisine ön uygulama yapıp anlaşılır olup olmadığı denetlenmiştir. Ön uygulamada alınan geribildirimler doğrultusunda forma son hale verilmiştir.

Veriler çevrimiçi sormaca aracı "Survey Monkey" ile genel ağ üzerinden toplanmıştır. Toplanan veriler, Spss paket programına aktararak frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları analiz edilmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "hiçbir zaman"; 1,80-2,59 aralığı "nadiren"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "genellikle" ve 4,20-5,00 aralığı "her zaman" biçiminde yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın soruları çerçevesinde katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlemesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Yabancılar Türkçe Öğretim Sürecinde İşe Koştıkları Yazın Öğretimi Yaklaşımları

Araştırmanın birinci sorusu "*Katılımcılarınız işe koştıkları yazın öğretimi yaklaşımlarını işe koşma sıklıkları nasıldır?*" biçiminde oluşturulmuştur. Tablo 1'de her bir yaklaşımın içerdiği maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları, öte yandan Tablo 2'de de her bir yaklaşımın genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Yazın Öğretim Yaklaşımlarının Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Yaklaşım Türü	Madde	\bar{x}	Ss
	1.Metnin içeriğine dönük bilgiyi öğrencilerin çözümlemesini sağlarım.	4,08	,69749

<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım</i>	2. Metnin içeriğini sınıfa açıklarım	4,35	,71063
	3. Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım	4,67	,55166
	4. Öğrencilere metinle ilgili artalan bilgisi veririm	4,11	,75066
<i>Kişisel Tepki Yaklaşımı</i>	5. Öğrencilerden metinde geçen konuları deneyimleri ile ilişkilendirmelerini isterim.	4,11	,82042
	6. Öğrencilerden metnin konusu hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini isterim.	4,23	,80320
	7. Öğrencilerin metne tepkilerini ölçerim.	4,04	,97136
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	8. Öğrencileri metin hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri için yönlendiririm.	4,31	,66055
	9. Okuma derslerinde çeşitli dil etkinliklerine yer veririm.	4,05	,73823
	10. Öğrencilere metni anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaları için destek olurum.	4,50	,62483
	11. Öğrenciler metni anlama sürecinde sınıf arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır.	3,72	,81963
	12. Metni kullanarak dil etkinlikleri oluştururum.	3,73	,84881
<i>Açıklayıcı Yaklaşım</i>	13. Öğrencilere metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için metni tekrar anlatırım.	4,08	,85619
	14. Öğrencilere daha iyi anlamaları için metni tekrar anlatırım.	4,31	,73886
	15. Öğrencilerle yazarın ne demek istediğini tartışırım.	3,69	1,00581
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım</i>	16. Öğrencilerden hikâyenin ana konusunu anlatmalarını isterim.	3,78	,83207
	17. Ahlaki değerleri dersime dâhil ederim.	3,47	1,21884
	18. Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.	3,54	1,03618
	19. Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.	2,84	1,11068
	20. Öğrencilerin metinden çıkan değerler hakkında farkındalığını arttırırım.	3,58	,96524
<i>Değişimsel Yaklaşım</i>	21. Öğrencilerin yazar tarafından kullanılan dile bakarak metni yorumlamalarını sağlarım.	3,40	,93514
	22. Öğrencilere metni anlamaları için gerekli olan dilsel yapıları işaretletirim.	3,81	,83872
	23. Okuma derslerim metnin diline ağırlık verir bu sayede dil farkındalığını artırır.	3,78	,86437
	24. Öğrencileri metnin yüzeysel anlamı ötesinde tartışma yapmaları için cesaretlendiririm.	3,93	,91159

Bilgi odaklı yaklaşım kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Metnin içeriğine dönük bilgiyi öğrencilerin çözümlemesini sağlarım.*” maddesine 4,08, “*Öğrencilere metinle ilgili artalan bilgisi veririm.*” maddesine 4,11 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “*Metnin içeriğini sınıfa açıklarım.*” maddesine 4,35, “*Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım.*” maddesine 4,67 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

Kişisel tepki yaklaşımı kapsamında üç madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Öğrencilerden metinde geçen konuları deneyimleri ile ilişkilendirmelerini isterim.*” maddesine 4,11, “*Öğrencilerin metne tepkilerini ölçerim.*” maddesine 4,04 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “*Öğrencilerden metnin konusu hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini isterim.*” maddesine ise 4,23 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

Dil odaklı yaklaşım kapsamında beş madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Okuma derslerinde çeşitli dil etkinliklerine yer veririm.*” maddesine 4,05, “*Öğrenciler metni anlama sürecinde sınıf arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır.*” maddesine 3,72, “*Metni kullanarak dil etkinlikleri oluştururum.*” maddesine 3,73 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “*Öğrencileri metin hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri için yönlendiririm.*” maddesine 4,31, “*Öğrencilere metni anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaları için destek olurum.*” maddesine 4,50 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

Açıklayıcı yaklaşım kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Öğrencilere metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için metni tekrar anlatırım.*” maddesine 4,08, “*Öğrencilerle yazarın ne demek istediğini tartışırım.*” maddesine 3,69 ve “*Öğrencilerden hikâyenin ana konusunu anlatmalarını isterim.*” maddesine 3,78 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “*Öğrencilere daha iyi anlamaları için metni tekrar anlatırım.*” maddesine ise 4,31 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

Ahlaki-felsefi yaklaşım kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Ahlaki değerleri dersime dâhil ederim.*” maddesine 3,47, “*Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.*” maddesine 3,54, “*Öğrencilerin metinden çıkan değerler hakkında farkındalığını arttırırım.*” maddesine 3,58 ortalamaıyla genellikle yanıtını

vermişlerdir. “Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.” maddesine 2,84 ortalamayla bazen yanıtının verildiği görülmektedir.

Değişbilimsel yaklaşım kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilerin yazar tarafından kullanılan dile bakarak metni yorumlamalarını sağlarım.” maddesine 3,40, “Öğrencilere metni anlamaları için gerekli olan dilsel yapıları işaretletirim.” maddesine 3,81, “Okuma derslerim metnin diline ağırlık verir bu sayede dil farkındalığımı artırır.” maddesine 3,78, “Öğrencileri metnin yüzeysel anlamı ötesinde tartışma yapmaları için cesaretlendiririm.” maddesine 3,93 ortalamayla genellikle yanıtını vermişlerdir.

Tablo 2’de yazın öğretimi yaklaşımlarının genel ortalaması yer almaktadır.

Tablo 2. Yazın Öğretimi Yaklaşımlarının Genel Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Yaklaşım Türü	\bar{x}	Ss
<i>Bilgi Odaklı Yaklaşım</i>	4,30	,41642
<i>Kişisel Tepki Yaklaşımı</i>	4,13	,68625
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	4,06	,50848
<i>Açıklayıcı Yaklaşım</i>	3,97	,59150
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım</i>	3,36	,90478
<i>Değişbilimsel Yaklaşım</i>	3,73	,64946

Katılımcıların yazın öğretimi sürecinde *bilgi odaklı yaklaşımı* 4,30 ortalamayla her zaman işe koştuklarını bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, katılımcılar *kişisel tepki yaklaşımı* (4,13), *dil odaklı yaklaşım* (4,06), *açıklayıcı yaklaşım* (3,97) ve *değişbilimsel yaklaşımı* (3,73) genellikle işe koştuklarını, *ahlaki-felsefi yaklaşımı* ise (3,36) bazen işe koştuklarını bildirmiştir.

Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretim Sürecinde İşe Koştukları Yazın Öğretimi Etkinlikleri

Araştırmanın ikinci sorusu “Katılımcıların öğretim sürecinde yazın öğretim etkinlikleri işe koşma sıklıkları nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Tablo 3’te her etkinlik türünün içerdiği maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları, öte yandan Tablo 4’de de her bir etkinlik türünün genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yazın Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Etkinliklerin Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Etkinlik Türü	Madde	\bar{x}	Ss
<i>Bilgi Odaklı Etkinlikler</i>	1.Okuduğunu anlama soruları kullanırım.	4,57	,59865
	2.Öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatarak aktarırım.	4,09	,87849
	3.Çalışma kitabı ya da basılı metinleri okuyarak bilgi aktarımı yaparım.	3,67	1,06125
	4.Metni öğrencilere açıklarım.	4,26	,74136
<i>Kişisel Tepki Etkinlikleri</i>	5.Öğrencilere günlük yazdırırım.	2,49	1,11335
	6.Beyin fırtınası yaptırım.	3,89	,85316
	7.Küçük grup tartışmaları yaptırım.	3,50	,86405
<i>Dil Odaklı Etkinlikler</i>	8.Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazdırma	3,92	,84004
	9.Grup çalışması yaptırım.	3,59	,90537
	10.Dil etkinlikleri (tümce tamamlama, tahmin etme alıştırmaları, yapboz bulmaca) yaptırım.	3,81	,83872
	11.Sözlü tartışma (münazara) yaptırım.	3,38	,93197
	12.Gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, ezberden şiir okuma) yaptırım.	3,26	,99397
<i>Açıklayıcı Etkinlikler</i>	13.Anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptırım.	2,31	1,10943
	14.Metni öğrencilere yeniden anlatırım.	3,69	,89022
	15.Öğrencilere çalışma kitabı ya da basılı metinlerdeki açıklama notlarını okuturum.	3,26	1,11110

	16.Öğrencilere metni içeriğini kendi sözcükleriyle sınıfa anlattırırım.	3,89	,71323
	17.Öğrencilere yansıtıcı düşünme (özdeğerlendirme) etkinlikleri yaptırırım.	3,59	,82626
<i>Ahlaki-Felsefi Etkinlikler</i>	18.Ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.	2,63	1,01461
	19.Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.	3,12	1,22701
	20.Öz değerlendirme etkinlikleri yaptırırım.	3,51	,92519
	21.Öğrencilere metindeki dilsel öğeleri (sözcük, zaman vb.) belirletirim.	3,94	,70013
<i>Değişbilimsel Etkinlikler</i>	22.Metnin farklı anlamlarını tartıştırırım.	3,76	,85705
	23.Metinde yer alan betimleme örneklerini seçerek kullanmalarını sağlarım.	3,54	,81407
	24.Bir karakteri betimleyen sıfatları belirletirim.	3,64	,78643

Bilgi odaklı etkinlikler kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Okuduğunu anlama soruları kullanırım.” maddesine 4,57, “Metni öğrencilere açıklarım.” maddesine 4,26 ortalamaıyla her zaman yanıtını vermişlerdir. “Öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatarak aktarırım.” maddesine 4,09, “Çalışma kitabı ya da basılı metinleri okuyarak bilgi aktarımı yaparım.” maddesine 3,67 ortalamaıyla genellikle yanıtının verildiği görülmektedir.

Kişisel tepki etkinlikleri kapsamında üç madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilere günlük yazdırırım.” maddesine 2,49 ortalamaıyla nadiren yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “Beyin fırtınası yaptırırım.” maddesine 3,89, “Küçük grup tartışmaları yaptırırım.” maddesine 3,50 ortalamaıyla genellikle yanıtının verildiği görülmektedir.

Dil odaklı etkinlikler kapsamında beş madde yer almaktadır. Katılımcılar “Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazdırma” maddesine 3,92, “Grup çalışması yaptırırım.” maddesine 3,59 ve “Dil etkinlikleri (tümce tamamlama, tahmin etme alıştırmaları, yapboz bulmaca) yaptırırım.” maddesine 3,81 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “Sözlü tartışma (münazara) yaptırırım.” maddesine 3,38, “Gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, ezberden şiir okuma) yaptırırım.” maddesine 3,26 ortalamaıyla bazen yanıtının verildiği görülmektedir.

Açıklayıcı etkinlikler kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Metni öğrencilere yeniden anlatırım.” maddesine 3,69 ve “Öğrencilere metni içeriğini kendi sözcükleriyle sınıfa anlattırırım.” maddesine 3,89 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan “Öğrencilere çalışma kitabı ya da basılı metinlerdeki açıklama notlarını okuturum.” maddesine 3,26 ortalamaıyla bazen, “Anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptırırım.” maddesine ise 2,31 ortalamaıyla nadiren yanıtının verildiği görülmektedir.

Ahlaki-felsefi etkinlikler kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilere yansıtıcı düşünme (özdeğerlendirme) etkinlikleri yaptırırım.” maddesine 3,59 ve “Öz değerlendirme etkinlikleri yaptırırım.” maddesine 3,51 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.” maddesine 3,12 ve “Ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.” maddesine 2,63 ortalamaıyla bazen yanıtının verildiği görülmektedir.

Değişbilimsel etkinlikler kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilere metindeki dilsel öğeleri (sözcük, zaman vb.) belirletirim.” maddesine 3,94, “Metnin farklı anlamlarını tartıştırırım.” maddesine 3,76, “Metinde yer alan betimleme örneklerini seçerek kullanmalarını sağlarım” maddesine 3,54 ve “Bir karakteri betimleyen sıfatları belirletirim.” maddesine 3,64 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4’te yazın öğretimi etkinliklerinin genel ortalaması yer almaktadır.

Tablo 4. Yazın Öğretimi Etkinliklerinin Genel Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Etkinlik Türü	\bar{x}	Ss
Bilgi Odaklı Etkinlikler	4,15	,60805
Kişisel Tepki Etkinlikleri	3,29	,70214
Dil Odaklı Etkinlikler	3,59	,66410
Açıklayıcı Etkinlikler	3,29	,60772
Ahlaki-Felsefi Etkinlikler	3,22	,74522
Değişbilimsel Etkinlikler	3,72	,59816

Katılımcıların yazın öğretimi sürecinde *bilgi odaklı etkinlikleri 4,15, dil odaklı etkinlikleri 3,59 ve deyişbilimsel etkinlikleri 3,72* ortalamayla genellikle işe koştuklarını bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, katılımcılar *kişisel tepki etkinlikleri ile açıklayıcı etkinlikleri 3,29, ahlaki-felsefi etkinlikleri 3,22* ortalamayla bazen işe koştuklarını bildirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve etkinliklerini ne sıklıkla kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada 74 katılımcı yer almıştır. Yapılan çözümleme sonucunda katılımcıların altı ayrı yazın öğretimi yaklaşımı arasından en sık kullandıkları yaklaşımın bilgi odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu yaklaşımı sırasıyla kişisel tepki yaklaşımı, dil odaklı yaklaşım, açıklayıcı yaklaşım, deyişbilimsel yaklaşım ve ahlaki-felsefi yaklaşım izlemiştir. Katılımcılar bilgi odaklı yaklaşımı her zaman, dil odaklı, açıklayıcı ve deyişbilimsel yaklaşımı genellikle, ahlaki-felsefi yaklaşımı ise bazen kullandıklarını bildirmiştir. Hwang ve Embi'nin (2007) çalışmasının sonuçlarında katılımcıların açıklayıcı yaklaşımı en fazla kullandığı, bunu bilgi odaklı ve ahlaki-felsefi yaklaşımın izlediği belirtilmektedir. Öte yandan, kişisel tepki, dil odaklı ve deyişbilimsel yaklaşımların düşük kullanım sıklığı gösterdiği belirtilmektedir. Rashid, Vethamani ve Rahman'ın (2010) çalışmasının sonuçlarına göre bilgi odaklı, ahlaki-felsefi ve açıklayıcı yaklaşım katılımcıların en sık kullandığı yaklaşımlardır. Mustakim, Mustapha ve Lebar'ın (2014) çalışmasında da katılımcıların yazın öğretimi sürecinde bilgi odaklı ve açıklayıcı yaklaşımları tercih ettiği belirtilmektedir. Sonuçları yer alan bu çalışmalarda katılımcıların öğretim sürecinde öğretmen merkezli olan açıklayıcı yaklaşıma ve bilgi odaklı yaklaşıma en fazla yer verdiği görülmektedir. Bu çalışmada da öğretmen merkezli bilgi odaklı yaklaşımın en fazla yeğlendiği görülmüştür. Carter (1996) yazın öğretimi sürecinde öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini vurgular. Gerek bu çalışmanın gerek anılan diğer çalışmaların sonuçları Carter'ın (1999) belirttiği gerekliliğe uygun bir görünümde değildir. Bu çalışmanın katılımcılarının bilgi odaklı yaklaşımdan sonra en fazla benimsediği yaklaşımların ise öğrenci merkezli olan kişisel tepki yaklaşımı ve dil odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Öğretmen merkezli olan bilgi odaklı ve açıklayıcı yaklaşım daha çok öğrencilerin düşük dil yeterliliğine sahip olduğu A1 ve A2 düzeylerinde işe koşulmalıdır. Öğrencinin dil yeterliliği arttıkça öğrencinin merkezde olduğu yaklaşımların sıklığının artırılması gerekir.

Katılımcıların yazın öğretimi etkinliklerini kullanım sıklıklarına ilişkin çözümleme sonucu en sık bilgi odaklı etkinlikleri kullandıklarını bildirdikleri görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu etkinlikleri sırasıyla deyişbilimsel etkinlikler, dil odaklı etkinlikler, kişisel tepki etkinlikleri, açıklayıcı etkinlikler ve ahlaki-felsefi etkinlikler izlemiştir. Katılımcılar bilgi odaklı, dil odaklı ve deyişbilimsel etkinlikleri genellikle, kişisel tepki etkinliklerini, açıklayıcı ve ahlaki-felsefi etkinlikleri bazen kullandıklarını bildirmiştir. Muthusamy, Salleh, Michael, Arumugam ve Thayalan'nın (2017) çalışmasının sonuçları sınıf tartışması, sunum ve açıklama notu verme gibi etkinliklerin yetişkin öğrenenler tarafından öğrenme sürecine katkıları açısından önemli görüldükleri yönündedir. Bunun yanında, ilgili çalışmanın sonuçlarında katılımcıların en yararlı gördükleri etkinliğin düşüncelerini paylaşabildikleri sözlü tartışma etkinlikleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini paylaşabildikleri sözlü tartışma etkinlikleri kaynağını kişisel tepki yaklaşımdan alır. Kişisel tepki yaklaşımı öğrenci merkezlidir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise katılımcıların en fazla yeğledikleri etkinlikler okuduğunu anlama soruları kullanmak, metni öğrencilere açıklamak, öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatmak gibi kaynağını bilgi odaklı yaklaşımdan alan etkinlikler olmuştur. Yabancı dil öğreniminde öğrencinin etkin olması dili kullanma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Bu yüzden öğretmen merkezli yaklaşımların yanında öğrenci merkezli etkinliklere de yer verilmesi gerekir. Katılımcıların öğrencilere küçük grup tartışması yaptırması, bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazdırması ve öğrencilere metindeki dilsel öğeleri belirletmesi öğrencilerin etkin kılındığı etkinliklerdir. Bu durum öğretmen merkezli etkinlikler yanında öğrenci merkezli etkinliklere de yer verildiğini göstermektedir.

Katılımcıların öğrencilere anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptığını bildirmesi dikkat çekicidir. Bu etkinlik her ne kadar en az yeğlenen bir görünümde olsa da hiç de azımsanacak bir oranda (2,71) olmadığı söylenebilir. Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin anadiline yer verilmesi ve öğrencilere çeviri etkinlikleri yaptırılması anadili girişimini yani olumsuz aktarımı tetikleyebilir. Bu yüzden öğretim sürecinde bu tür etkinliklerden uzak durulması gerekir.

Katılımcıların en az yeğledikleri etkinliklerden bir diğeri de öğrencilere günlük yazdırılması olmuştur. Öğrencilere hedef dilde günlük yazdırmak öğrencilerin öğrenmekte oldukları dilin sözdizimsel, sözlüksel, biçimsel özelliklerini edinmeleri açısından önemli katkılar sağlayabilir. Bu yüzden bu etkinliklere daha sık yer verilmesi gerekir.

Sonuç olarak katılımcıların en çok yeğledikleri yaklaşımın ve etkinliklerin bilgi odaklı olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrenci merkezli yaklaşımlara ve etkinliklere de önemli oranda yer verdiklerini bildirmişlerdir.

Öneriler

Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin düzeyini ve öğretilmesi amaçlanan becerinin odağını temel alarak en uygun yaklaşımı işe koşması gerekir. Öğretmenlerin yaklaşımlar ve etkinlikler konusunda bilgi düzeylerinin yüksek olması süreci daha iyi yönetmelerini sağlayacağından gerek lisans eğitimi sürecinde gerek hizmet içi eğitimlerde bu konuya yer verilmesi yerinde olacaktır. Bunun yanında öğretmenlerin işe koştığı yaklaşımların ve etkinliklerin kaynağını büyük oranda ders kitaplarının oluşturduğu bir gerçektir. Bu yüzden ders aracı hazırlayanların da yer verdikleri yaklaşımları ve etkinlikleri özenle seçmesi gerekir.

Öğretmenlerin yazın öğretimi yaklaşımlarının seçiminde sınav, süre, sınıf mevcudu, öğrencilerin tutumu, düşük dil yeterliliği, kaynak ders kitabının yapısı gibi etmenler belirleyici olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yaklaşım ve etkinlikleri yeğlemelerinde belirleyici olan etmenlere dönük çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında ders kitaplarında yer verilen yaklaşımlar ve etkinlikler ile öğretmenlerin kullandıkları yaklaşımlar ve etkinlikler arasındaki ilişkiye dönük çalışmalar alana önemli katkılar sunabilir.

Yazın öğretimi yaklaşımları ve etkinlikleri anadili eğitimi sürecinde de öğretimin odağı ve öğrencilerin artalanı dikkate alınarak seçilmeli ve işe koşulmalıdır. Türkçe alanyazın incelendiğinde yazın öğretimi yaklaşımlarına yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmacıların tüm boyutlarıyla bu konuda çalışmalar yapması önemli bir eksikliği gidermenin yanında elde edilen bulgular ders kitabı yazarlarına, program hazırlayanlara ve öğretmenlere önemli katkılar sunabilir.

Kaynaklar

- Aydin, N. (2013). *Teaching Shakespeare: A qualitative meta-analysis*. Unpublished Master Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carter, R. (1988). The integration of language and literature in the English curriculum: A narrative on narratives. In Holden, S. (ed.). *Literature and language*. Oxford: Modern English Publications, 3–7.
- Carter, R. & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.
- Carter, R. (1996). Look both ways before crossing: Developments in the language and literature classroom. In Carter, R. and McRae, J. (eds.). *Language, literature and the learner*. London: Longman, 1–15.
- Carter, R. (1999). Common language: Corpus, creativity and cognition. *Language and Literature*, 8 (93), 195- 216.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response Theory and ELT. *ELT Journal*, 50, (2), 127-34.
- Hwang, D. & Embi, M. A. (2007). Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 22, 1-23.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mustakim, S. S., Mustapha, R. & Lebar, O. (2014). Teacher's approaches in teaching literature: Observations of ESL classroom. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(4), 35-44.
- Muthusamy, C., Salleh, S. M., Michael, A. S., Arumugam, A. N. & Thayalan, X. (2017). Methods used in teaching and learning of literature in the ESL classroom and adult learners' attitude. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 17-25.
- Rashid, R. A., Vethamani, M. E., & Rahman, S. B. A. (2010). Approaches employed by teachers in teaching literature to less proficient students in form 1 and form 2. *English Language Teaching*, 3(4), 87-99.
- Rosli, T. (1995). *Teaching literature in ESL the Malaysian context*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Pertanian Malaysia.
- Yüksel, D. (2013). Use of literature in language teaching. In İnan, B & Yüksel, D. (Eds.). *Literature and language teaching a course book*. Ankara: Pegem Akademi, 1-14.

Öyküleri Anlamada ve Üretmede Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisinin İncelenmesi

Doç.Dr. Nihat BAYAT

Akdeniz Üniversitesi, nihatbayat@gmail.com

Umay ACAR

Akdeniz Üniversitesi, umayyacarr@gmail.com

Özet

Bu araştırmada çocukların öykülerde neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Çocuklarda neden-sonuç ilişkisi kurma becerisi, anlatıları algılayabilme ve üretebilme becerilerinin bir parçası olarak gelişir. Dolayısıyla neden-sonuç ilişkisi bir anlamlandırma stratejisi olarak işlev görür. Anlamlandırma stratejisi işleviyle yapılan bu araştırmanın katılımcılarını 5-6,5 yaş arası 100 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri iki farklı araçla toplanmıştır. Birinci araç katılımcıların yaş düzeyine uygun bir çocuk kitabından üretilen bir başarı testidir. Bu testte anlatıdaki neden-sonuç ilişkilerine odaklanan sorular yer almaktadır. İkinci veri toplama aracı bir çocuk kitabından alınan bir resimdir. Katılımcılar bu resimle ilgili gördükleri durumun nedenine ve nasıl sonuçlanacağına ilişkin bir öykü anlatmıştır. Birinci araç anlama, ikinci araç anlatma boyutuna yöneliktir. Katılımcılarla görüşme yapılarak toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik hesaplaması yapılmış, Man Whitney U ve regresyon gibi istatistiksel teknikler uygulanmıştır. Bulgular katılımcıların neden-sonuç ilişkisi kurmada anlama boyutundaki ortalamalarının 5,17 ve anlatma boyutundaki ortalamalarının 0,85 olduğunu, neden-sonuç ilişkisi kurmada anlama ve anlatma puan ortalamaları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu, neden-sonuç ilişkisi kurma düzeylerinde katılımcıların cinsiyetlerinin ve anaokullarına devam etme sürelerinin bir fark yaratmadığını, ancak bağımlı anaokullarına devam eden katılımcıların yalnızca anlatma boyutunda daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Son olarak neden-sonuç ilişkisi kurmada anlama boyutunda görülen başarının anlatma boyutundaki başarıyı %17 oranında yordadığı saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanılarak dil çalışmalarında çocukların neden-sonuç ilişkisi kurma durumlarının dikkate alınması ve etkinliklerin buna göre tasarlanması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler:Neden-sonuç ilişkisi, anlama, okulöncesi dönem.

Abstract

The aim of this study is to determine the level of cause-effect relationship skills of children in stories. The ability to establish cause-effect relationships in children develops as a part of their ability to perceive and produce narratives. Therefore, the cause-effect relationship functions as a signification strategy. 100 children aged 5-6.5 years were the participants of this research. The data of the study were collected by two different instruments. The first instrument is a achievement test produced from a children's book suitable for the age level of the participants. This test includes questions that focus on the cause-effect relationships in the narrative. The second instrument is a picture obtained from a children's book. The participants told a story about the reason and the result of the situation in this picture. The first instrument is about comprehension, while the second one is about narration. Statistical techniques such as descriptive statistics, Man Whitney U, and regression were applied for the analysis of the data collected by interviewing with the participants. The findings indicated that the mean scores of the participants in the comprehension dimension were found 5.17, the mean in the narrative dimension was 0.85, that there is a medium level meaningful relationship between comprehension and narration mean scores in establishing cause-effect relationship, that the gender and duration of attendance of the participants did not make a difference in the levels of cause-effect relationship, but the participants attending the dependent kindergartens scored higher only in the narrative dimension. Finally, it was found that the success in comprehension dimension predicted the success in explaining dimension by 17%. Based on these results, it was proposed to take into account the cause-and-effect relationship of children in language studies and to design activities accordingly.

Key words: Cause-effect realiton, comprehension, preschool period.

Giriş

İnsanın yaşamı anlama çabasının önemli bir yolu olguları ve olayları nedensellik ilişkisi içinde kavramasıdır. Tanık olunan bir olaya verilen ilk tepki çoğunlukla onun neden oluştuğunu anlamaya çalışma yönündedir. Olayın nedeni belirlendiğinde yalnızca oluşumuna yönelik bir bilgiye erişilmiş olunmaz, sonraki olaylara yönelik bir öngöründe de bulunulmuş olunur. Bu çaba, olaylar arasında kurulmaya çalışılan neden-sonuç ilişkisiyle olanaklı duruma gelir.

Bu yüzden nedenselliğin temelini oluşturan neden-sonuç ilişkisi insanın yaşamı anlama çabasını destekleyen bir düşünme biçimidir.

Yaşamın temelini oluşturan nedensellik, anlatı türlerinde yer alan olayların işleyişine de yansır. Anlatılarda olaylar çoğunlukla nedensel bir ilişki içinde dizimlenir. Bu tür bir yapılaşma, anlatıların kavranmasında nedensel ilişkinin anahtar bir rol üstlenmesine yol açar. Bu doğrultuda gerçekleştirilmiş çalışmalarda nedensel ilişkilerin fark edilmesinin anlamayı kolaylaştırdığı bulgulanmıştır (Van den Broek, 1989; Van den Broek, Rohleder ve Narvaez, 1996). Nedensel ilişki yalnızca anlatıların değil açıklayıcı türdeki metinlerin yapısında da önemli rol oynar. Açıklayıcı metinlerde verilen bilgiler belli bir sıralılıkla ve mantıksal bir düzenle sunulur. Bu sunum biçimi açıklayıcı metinlerin anlaşılmasında nedenselliği yine bir dayanak durumuna getirir (Armand, 2001; McCrudden, Schraw ve Lehman, 2009). Hem anlatıların hem de açıklayıcı metinlerin yapılanışında rol oynayan neden-sonuç ilişkisi, okurların metni anlama süreçlerini belli ölçüde yönlendirir.

Çocuklar, neden-sonuç ilişkisi içinde düşünmeyi erken yaşlarda edinmeye başlar. Belli bir önbilgiye sahip olan çocuklar fiziksel ve sosyal nitelikli bağlamlarda gerçekleşen neden-sonuç ilişkisini kolayca fark edebilir (Bullock, 1985; Schlottmann, 2001; Shultz, 1982). Hatta yeterli önbilgi olmadığı durumlarda öğrenme sürecinin gereği olarak çocuklar tanık oldukları olayları anlamak için onun nedenine odaklanır (Schlottmann ve diğ., 2002). Çocuklar tarafından algılanan nedensellik, gelişimi destekleyen bir özelliktir. Gelişim sürecinde nedensellik ilişkisini dikkate alarak düşünme becerisi kazanan çocuklar olayları çözümleyebilir, sentezleyebilir ve anlamlandırabilir. Bilişin doğal işleyişine işaret eden nedensellik, deneyimlerle elde edilen, anlamada ve anlatmada kurucu işlev üstlenen bilişsel bir beceridir.

İki olay arasında nedensel bir ilişki kurabilmek için bunun birey tarafından akla yatkın bulunması da son derece önemlidir (White, 1995). Neden-sonuç ilişkisinin kurulmasında olaylar arasında birlikte değişimden çok nedensel bir işleyişin olup olmadığına bakılır (Ahn, Kalish, Medin ve Gelman, 1995). Bireylerin bunu anlama süreci belli bir çaba göstermeksizin özdevinimsel biçimde gerçekleşir. Herhangi bir dışsal dürtüye gereksinim duymadan oluşan bu tepki insanın yaşama ve doğaya tutarlı bir anlam yüklemeye çabasının bir sonucudur.

Nedenselliğin türlerine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin Piaget (1969) çocuklarda nedensel düşünme gelişimini onyediyüze ayırarak ele alır. Buna karşın Terenzi ve Torasso (1995) neden-sonuç ilişkilerini beş başlık altında toplar. Bir kezlik nedensellik (one-shot causation), sürekli nedensellik (continuous causation), karşılıklı sürdürülen nedensellik (mutually sustaining causation), bir düzeye bağlı nedensel ilişki (causal connection with a threshold) ve tamamlanmış olay nedenselliği (culminated event causation) adlarıyla ifade edilen bu yaklaşım farklı yaşam durumlarında ve anlatılardaki nedenselliği belirleme açısından elverişlidir.

Nedensellik, olgu ve olaylarda çoğunlukla örtük biçimde bulunur. Bireyin bu ilişkiyi anlayabilmesi için belli bir çıkarım yapması gerekir. Nedensel bir çıkarımda bulunmak, okuduğunu veya dinlediğini anlamının önkoşuludur. Anlatı metinlerinde yer alan olaylar birbiriyle örtük biçimde ilişkilidir ve biri diğerinin ortaya çıkmasına neden olur. Dinleme ya da okuma sırasında bu ilişkilerin algılanması, bireyin zihninde metnin tutarlı bir anlamını oluşturmasıyla ilgilidir (Khoo ve diğ., 2002). Tutarlı bir anlamın oluşturulması için olaylar arasında ne tür bir nedenselliğin işlediğinin anlaşılması gerekir.

Metindeki olaylar ve bunları yansıtan ifadeler arasında kurulan neden-sonuç ilişkisi içeriğin sonradan anımsanmasına yardımcı olur (Fletcher ve Bloom, 1988; Van den Broek, Rohleder ve Narvaez, 1996). Bazı çalışmalarda öyküdeki nedensellik zincirinin dışında kalan olayların belli bir zaman geçtikten sonra nedensellik zinciri içindeki olaylara göre daha güç anımsandığı bulgulanmıştır (Trabasso, Secco ve Van den Broek, 1984; Trabasso ve Van den Broek, 1985; Fletcher ve Bloom, 1988). Bu sonuçlar nedenselliğin okurun ya da dinleyicinin zihinsel çabasına katkıda bulunduğunu ortaya koyar. Anlatılardaki nedensellik, okurun kısa ve uzun süreli belleğinde yer alan bilginin kullanımıyla çıkarılır (Van den Broek, Rohleder ve Narvaez, 1996). Metinden gelen bilgi, okurun önbilgisiyle ilişkilendiğinde neden-sonuç ilişkileri daha görünür duruma gelir.

Bazı metinlerde neden-sonuç ilişkisi içindeki oluşumlar basit bir yapı yoluyla sunulmaz. Kimi zaman bir neden birçok sonuç doğurur veya tek sonuç birçok olayın birleşiminden kaynaklanır. Kimi durumlarda bir sonucun farklı nedenleri metnin ilerleyen bölümlerinde ifade edilir (Hare, Rabinowitz ve Schieble, 1989; Linderholm ve diğ., 2000). Okuma ya da dinleme sürecinde bunların anlaşılması farklı stratejiler ve beceriler gerektirir. Belli bir sonuç açık bir ifadeyle bir nedene bağlanmamışsa bu durumda okur ya da dinleyici söylenmemiş bu birimi bulmalı, nedene ilişkin bir çıkarım yapmalı ya da bunu önbilgilerinden bulup getirmelidir (Linderholm ve diğ., 2000). Okumada yetersiz olan bireyler veya çocuklar bu işlemi gerçekleştirmediğinde neden-sonuç ilişkilerini saptamada daha çok güçlük yaşayabilir (George, Mannes ve Hoffman, 1997). Ancak metin içi birimler nedensellik yapısı içinde ilişkilendirildiğinde bu kayıp en aza inebilir.

Metinlerin anlaşılmasında ve oluşturulmasında bu derece önemli rol oynayan neden-sonuç ilişkisi alanyazında üstünde yeterince çalışma yapılmış bir konu değildir. Az sayıdaki çalışmalardan birinde akran grubu ortamında paylaşılan resimli öykü kitabı anlatımının 4,5-6 yaşlarındaki çocuklarda nedensel akıl yürütmeyi nasıl

etkileyebileceği araştırılmıştır (Reed ve diğ., 2005). Bir diğer çalışmada neden-sonuç ilişkisinin metinlerde nasıl ifade edildiğine ilişkin bir belirleme yapılmıştır (Khoo ve diğ., 2002). Bu konudaki çalışmaların sayısı Türkçede oldukça azdır. İlköğretim öğrencilerinin nedensellik kavramına ilişkin bilgi ve becerilerinin düzeyini belirlemeye çalışan bir araştırma bulunmaktadır (Tay ve diğ., 2010). Bunun yanında anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşüncelerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma daha bulunmaktadır (Berkant, 2007). Ancak okulöncesi dönemdeki çocuklarda neden-sonuç ilişkisini anlamaya veya bunun öykülerin anlaşılmasında ya da üretilmesindeki rolüne ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bir anlamlandırma stratejisi olarak okulöncesi dönemde çocukların neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin incelenmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Katılımcıların öykü anlama ve üretme boyutlarında neden-sonuç ilişkisi kurma başarıları ne düzeydedir?

Katılımcıların öykü anlama ve üretme boyutlarında neden-sonuç ilişkisi kurma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Katılımcıların yaşları ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Katılımcıların cinsiyetleri ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Katılımcıların okulöncesi eğitim kurumuna devam süreleri ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Katılımcıların devam ettikleri okul türü ile neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Katılımcıların öykü anlama boyutunda neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri öykü üretme boyutunda neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Çocuklarda neden-sonuç ilişkisi kurma becerisinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelindeki araştırmalar belli bir durumu olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2000). Bu araştırmada da çocukların neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerilerinin ne durumda olduğu belirlenmeye çalışıldığı için araştırmanın tarama modelinde olduğu söylenebilir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 100 okulöncesi öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcılar 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Antalya merkezdeki dört farklı okulöncesi eğitim kurumunda öğrenimlerini sürdüren 5 - 6,5 yaş grubu (60-78 aylık) öğrencileridir. Katılımcıların öğrenim gördükleri okullardan ikisi bağımsız okulöncesi eğitim kurumu, diğer ikisi ise bağımlı anaokullarıdır. Katılımcıların 51'ini kız, 49'unu erkek öğrenciler oluşturmuştur.

Bu çalışmada 5-6,5 yaş grubu öğrencilerine odaklanılmasının nedeni bu öğrencilerin dil edinimini önemli ölçüde tamamlamış olmalarıdır. Neden-sonuç ilişkisi, ileri düzey bir anlama becerisidir. Khoo (2002), neden-sonuç ilişkisinin bir olayın ya da durumun nedenini veya sonucunu anlamlandırmak için kullanılan bir strateji olarak değerlendirirken onun belli bir dünya bilgisini de gerektirdiğini ima eder. Okulöncesi dönemde belli ölçüde bir dünya bilgisine dahileri yaşlarda erişileceği için 5-6 yaş grubundan daha açık veriler toplanabileceği düşünülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki farklı araçla toplanmıştır. Bunlardan biri Feridun Oral tarafından yazılan Kırmızı Kanatlı Baykuş adlı çocuk kitabıdır. Bir baykuşun başından geçenleri anlatan bu kitap birbiriyle neden-sonuç ilişkisi içinde olan olayların diziliminden oluşur. Kitabın katılımcıların yaş düzeyine uygunluğu konusunda uzman görüşü alınmıştır. Ardından kitaptaki olaylar neden-sonuç ilişkisi içinde belirlenmiş ve sıralanmıştır. Anlama soruları bu dizilime bağlı olarak yapılandırılmış ve katılımcılara yöneltilmiştir. Hazırlanan 10 sorunun 5'i nedenlere, diğer 5'i sonuçlara odaklıdır. Bu veri toplama aracıyla katılımcıların dilsel anlama sürecinde kurabildikleri neden-sonuç ilişkisinin düzeyini belirlemek hedeflenmiştir.

Veri toplamada kullanılan ikinci araç ise Paro Anand'ın yazdığı ve Suvidha Mistry'nin çizdiği "Bhabhloo Bear's Adventure" adlı bir çocuk kitabının ortasından alınan ve bir ayının ağaçtan düşüşünü gösteren bir resimdir. Resmin katılımcıların yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin uzmanlardan görüş alınmıştır. Resmin seçilme nedeni, öncesinde birtakım olayların gerçekleşerek bu sonuca varıldığı izlenimini yaratmasıdır. Katılımcılar bu sonuca varan, dolayısıyla buradaki düşüşün nedenini oluşturan bir öykü anlatmıştır. Bunun yanında resimde görülen düşme daha sonra gerçekleşecek olayların nedeni olarak da düşünülmüştür. Dolayısıyla katılımcılar resimde

gördüğü ayı karakterinin düşmesinin etkisiyle neler olduğuna ilişkin bir öykü anlatmıştır. Bu veri toplama aracıyla çocukların kendi dilsel üretimlerindeki yaratıcılıkları doğrultusunda neden-sonuç ilişkisi kurabilme durumlarına yönelik veriler elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri iki oturumda toplanmıştır. Öncelikle katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bunun için kendilerine bir kitap okunacağı ve ardından sorular yöneltileceği belirtilmiştir. Katılımcıların bellekleri sınırlı olabileceği için okunan öyküyü çabuk unutabilecekleri düşüncesiyle okuma işlemi 10'ar kişilik gruplar biçiminde yürütülmüştür. Kitap 10 kişilik bir gruba okunduktan sonra her bir katılımcı boş bir görüşme odasına teker teker alınmış ve sorular yöneltmiştir. Araştırmacı katılımcıların yanıtlarına herhangi bir müdahalede bulunmamış ve görüşmede katılımcı tarafından yapılan konuşmanın ses kaydını almıştır.

İkinci veri toplama aracına ilişkin katılımcılara yeniden bilgi verilmiştir. Katılımcıların anlık bir öykü üretmeleri, resimde görülen durumun öykünün ortasına yerleştirilmesi gerektiği, öykünün başlangıcında anlatılan olayların resimde görülen durumla sonlanması ve yine öykünün resimdeki durumun başka olaylara neden olacak biçimde sürdürülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu yapı başka bir resimle katılımcılar için örneklendirilmiştir. Katılımcılar öykülerini boş bir odada herhangi bir müdahale olmadan üretmişlerdir.

Verilerin Çözülmesi

Araştırmanın anlama sorularına ilişkin verileri katılımcıların yanıtlarıyla yanıt anahtarı karşılaştırılarak çözümlenmiştir. Verilen yanıtlar doğru, kısmen doğru ve yanlış olarak üç ulamda değerlendirilmiştir. Değerlendirmede nedene ve sonuca ilişkin yanıtlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Resme yönelik oluşturulan öyküler ise anlatılan öyküde nedeni ve sonucu oluşturan bölümlerin resimdeki durumla tutarlılığına ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme de yine iki uzman tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi katılımcıların anlama ve üretme boyutlarında neden-sonuç ilişkisi kurma başarıları ne düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bunun için öğrencilerin öykü anlama ve üretme puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Buna göre yapılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öykü anlama ve üretme puan ortalamaları

	N	Minimum	Maksimum	X	SS
Öykü anlama	100	00	13	5,17	2,98
Öykü üretme	100	00	4	0,85	1,19

Yapılan betimsel istatistik sonucuna göre öğrencilerin öykü anlama puanlarının ortalaması 5.17'dir (SS=2.99). Alınan en düşük puan 0, en yüksek puan 13'tür. Öykü üretme puanlarının ortalaması 0.85'dir (SS=1.19). Alınan en düşük puan 0, en yüksek puan 4'tür.

İkinci alt problemde katılımcıların öykü anlama ve üretme puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için bu değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda puanların normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır (Öykü anlama puanı $p < 0,00$; öykü üretme puanı, $P < 0,01$). Bu nedenle korelasyon hesaplanırken parametrik olmayan tekniklerden Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İlgili veriler Tablo 2.'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin öykü anlama ve üretme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman Korelasyon testi sonuçları

Değişken	Öykü üretme
Öykü anlama	,406*
p	,000

* $p < ,005$

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin öykü anlama ve üretme puanları arasında orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0.406$, $p<0.05$).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde katılımcıların öykü anlama ve üretme düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yaşlarına göre öykü anlama ve üretme puanlarına yapılan Spearman Korelasyon testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin yaşları ile öykü anlama ve üretme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Spearman Korelasyon testi sonuçları

Değişken	Öykü anlama	Öykü üretme
Yaş	-,023*	-,105*
p	,822	,299
p>,05		

Tablo 3’te de görüldüğü gibi yaş ile öykü anlama ($r=-0.023$, $p>0.05$) ve üretme ($r=-0.105$, $p>0.05$) puanları arasında düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi katılımcıların öykü anlama ve üretme düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Bunun için öncelikle bu değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla ShapiroWilk testi uygulanmıştır. Cinsiyete göre oluşan alt gruplarda puanlar en az bir alt grupta normal dağılıma uymamaktadır. Bu nedenle farka bakılırken parametrik olmayan tekniklerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyetleri ile öykü anlama ve üretme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Öykü anlama	Kız	51	54,11	2759,50	1065,50	,202
	Erkek	49	46,74	2290,50		
	Toplam	100				
Öykü üretme	Kız	51	51,88	2646,00	1179,000	,591
	Erkek	49	49,06	2404,00		
	Toplam	100				

Tablo 4’te görüldüğü üzere kız ve erkek öğrencilerin öykü anlama ($U=1065$, $p>0.05$) ve üretme ($U=1179$, $p>0.05$) puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi katılımcıların öykü anlama ve üretme düzeyleri ile okulöncesi eğitim kurumuna devam durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Bunun için öncelikle bu değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla ShapiroWilk testi uygulanmıştır. Okulöncesi eğitim kurumuna devam yılına göre oluşan alt gruplarda puanlar en az bir alt grupta normal dağılıma uymamaktadır. Bu nedenle farka bakılırken parametrik olmayan tekniklerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin okulöncesi eğitim kurumuna devam yılları ile öykü anlama ve üretme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

	Devam süresi (yıl)	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Öykü anlama	1	36	38,43	1383,50	717,500	,141
	2	49	46,36	2271,50		
	Toplam	85				
Öykü üretme	1	36	41,39	1490,00	824,000	,576
	2	49	44,18	2165,00		
	Toplam	85				

Tablo 5'ten de anlaşılacağı üzere okulöncesi eğitim kurumuna 1 veya 2 yıl devam eden öğrencilerin öykü anlama ($U=717.5, p>0.05$) ve üretme ($U=824, p>0.05$) puanları devam yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi katılımcıların öykü anlama ve üretme düzeyleri ile devam ettikleri okulöncesi eğitim kurumunun bağımlı ya da bağımsız olma durumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir. Bunun için öncelikle bu değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla ShapiroWilk testi uygulanmıştır. Okulöncesi eğitim kurumuna devam yılına göre oluşan alt gruplarda puanlar en az bir alt grupta normal dağılıma uymamaktadır. Bu nedenle farka bakılırken parametrik olmayan tekniklerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin okulöncesi eğitim kurumuna devam yılları ile öykü anlama ve üretme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Öykü anlama	Bağımsız	54	46,04	2486,00	1001,000	,094
	Bağımlı	46	55,74	2564,00		
	Toplam	100				
Öykü üretme	Bağımsız	54	44,19	2386,50	901,500	,009
	Bağımlı	46	57,90	2663,50		
	Toplam	100	46,04			

Bağımlı ve bağımsız okullarda okuyan öğrencilerin anlama puanları okula göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir ($U=1001, p>0.05$). Bağımlı ve bağımsız okullarda okuyan öğrencilerin öykü üretme puanları ise okula göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir ($U=901.5, p<0.05$). Bağımlı okullarda okuyan öğrencilerin öykü üretme puanları ($=57.9$), bağımsız okullarda okuyan öğrencilerin öykü üretme puanlarından ($=44.19$) istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir.

Araştırmanın yedinci alt problemi katılımcıların öykü anlama düzeylerinin öykü üretme düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını belirlemeye yöneliktir. Buna göre yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucu Tablo7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin öykü anlama düzeylerinin öykü üretme düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	-,009	,219		-,041	,968		
Öykü anlama	,166	,037	,416	4,527	,000	,416	,416

$R = .416$ $R^2 = .173$ $F(1,98) = 20,498$ $p = .000$

Tablo 7’de de görüldüğü gibi öykü anlama ve üretme düzeyleri orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .416$ $R^2 = .173$ $F(1,98) = 20,498$ $p = .000$). Buna göre öykü anlama değişkeninin öykü üretme değişkenini %17 oranında açıklamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında neden-sonuç ilişkisi açısından çocukların öyküleri anlama ve anlatma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Öykülerde bulunan neden-sonuç ilişkisini kavrama boyutundan alınan en yüksek not 13 iken ortalama 5.17’de kalmıştır. Öykü oluşturma boyutunda ise olayları neden-sonuç ilişkisi içinde sıralama açısından alınan en yüksek not 4 iken ortalama 0.85’tir. Çocukların öyküleri anlamada ve oluşturmada nedensellik açısından tam bir başarı gösterememeleri bir ölçüde beklenebilir. Çünkü çocuklar genel olarak 3-4 yaşlarında öykü anlatmaya başlasa da öyküdeki kişilerin davranışlarına yönelik bir neden belirtme ya da belirgin bir sonuç üretme durumlarına pek rastlanmamaktadır (Boudreau, 2007; Slobin, 2004). Buna ek olarak farklı bazı çalışmalarda çocukların öykülerinde nedenselliğin pek bulunmadığı sonucuna da ulaşılmıştır (Soares ve diğ., 2010). Bu araştırmanın öykü üretme boyutundan elde edilen sonuç da benzer biçimdedir. Ancak öyküleri anlama boyutunda neden-sonuç ilişkisi onları üretmeye oranla görece daha belirgindir. Katılımcıların öyküleri neden-sonuç ilişkisi açısından anlama ve anlatma puanları arasında orta düzeyde bir ilişki bulgulandığı dikkate alınır ise anlamada işlevsel olan nedenselliğin gelişim devam ettikçe anlatma boyutuna da yansıtacağı düşünülebilir.

Öyküleri anlayabilmenin birçok alt bileşeni vardır. Metinde olup bitenleri sıralama, bunlar arasındaki ilişkilerin niteliğini kavrama, anadüşünceyi bulma ve olayların ne tür sonuçları doğurduğunu sezme bunlardan bazılarıdır (Paris ve Paris, 2003; Sipe, 2008). Neden-sonuç ilişkileri ise öyküleri anlamının bileşenlerinden yalnızca biridir. Katılımcıların bu çalışmada öykü anlama başarıları, yalnızca neden-sonuç ilişkisi üstünden değerlendirilmiştir. Ancak neden-sonuç ilişkisini anlamının öykünün bütününe anlama açısından da belirleyici bir niteliği vardır. Bu çalışmada orta düzeyde olan anlama başarısından elde edilen sonuç, Sarı ve Altun (2018) tarafından 59-68 aylık çocuklar üstünde yapılan çalışmada öyküleri anlamaya yönelik puanların orta düzeyde olması sonucuyla benzerdir. Sözü edilen çalışmada en yüksek not 20 iken katılımcıların ortalaması 9,68’dir. Bu sonuç, yalnızca neden-sonuç ilişkisi üstünden yapılan değerlendirmeden elde edilen sonuçla oldukça yakındır.

Araştırmadan bulgularan sonuçlardan bazıları katılımcıların demografik özellikleriyle ilgilidir. Çocukların yaşları ile öyküleri anlama ya da anlatma başarıları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu sonucun büyük oranda katılımcılar arasındaki yaş aralığının geniş olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. 5-6,5 yaş aralığındaki katılımcılar bir buçuk yıllık bir zaman dilimi üstünde dağılım göstermektedir. Bu süre öyküleri anlamada belirgin farklar yaratmayabilir. Ancak yine de bu çalışmada öyküleri anlamada 5-6,5 yaş aralığındaki çocuklar arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çocukların öyküleri anlamada yeterli başarı gösteremediklerine ilişkin başka çalışmalar da bulunmaktadır (Ulutaş ve Aksoy, 2016; Tatal ve Oral, 2015). Diğer yandan katılımcıların öyküleri anlama ve anlatma puanları neden-sonuç ilişkisi noktasında cinsiyetlerine göre de farklılaşmamıştır. Bu sonucun araştırmada öykü anlamaya yine belli bir noktadan bakılmış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bütüncül bakıldığında genellikle kızların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara (Sarı ve Altun, 2018; Gardner-Neblett ve Sideris, 2017; Lynch ve diğ., 2008) karşın bu araştırmada cinsiyet açısından bir fark elde edilmemiştir. Bunun bir ölçüde yaşla ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü bazı çalışmalara göre (Lynch ve diğ., 2008; Özcan, 2005) öykülerde neden-sonuç ilişkisi içinde düşünme daha ileri yaşlarda görülen bir stratejidir. Yaşla ilişkili düşünülebilecek okulöncesi kurumlarına devam süresi açısından da katılımcılar arasında bir fark oluşmamıştır. Okulöncesi kurumlarına devam süresi başka konularda çocukları olumlu yönde etkilese de (Baran, 2005; Çimen, 2000) bu gelişim öykülerdeki neden-sonuç ilişkisine yönelik bir başarı noktasına kadar erişmemektedir. Son olarak çocukların bağımlı ve bağımsız anaokullarında

bulunmaları açısından bakıldığında öyküleri anlama açısından bir fark elde edilmezken öykü oluşturmada belli bir farkın elde edildiği görülmüştür. Bağımsız okullarda eğitim alan öğrenciler daha başarılı olmuştur. Bu öğrencilerin daha başarılı olmalarının nedeni bağımsız okullarda kendilerini daha özgür hissetmeleri ve yaşı daha büyük öğrenciler tarafından psikolojik bir baskı hissetmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Demografik özelliklerle ilgili sonuçlara genel olarak bakıldığında bunların öyküleri anlama ya da anlatmada neden-sonuç ilişkisi açısından önemli bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen son bulgu, çocukların öyküleri anlama düzeylerinin öykü oluşturma becerilerini neden-sonuç ilişkisi açısından ne düzeyde yordadığına ilişkindir. Bu doğrultudaki sonuç yüzde 17 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç istatistiksel olarak orta düzeyde ve anlamlı biçimde nitelendirilir. Anlama becerisinin zaman içinde anlatmayı da etkilemesi dilin doğal gelişimiyle ilgili bir noktadır. İnsanın dil edinimi dinleme ve dinlediklerini anlamayla başlayan, ardından bu yolla alınmış bilginin üretime dönüşen bir yol izler. Bu çalışmadan elde edilen sonuç da dil edinimindeki ve gelişimindeki doğal süreçle paralellik göstermiştir. Çocukların yeterli ölçüde öykü dinlemesi veya okuması sonucunda anlamasının artabileceği, böylece öykü oluşturma becerisinin de temellerinin atılabileceği söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında şu önerilerde bulunulabilir:

Nedenselliğin öyküleri anlama da ve oluşturmadaki etkisine yönelik çalışmalar farklı gruplar üstünde de yapılmalı ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrulanmalıdır.

Nedenselliğin diğer metin türlerindeki işleyişine ve anlaşılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Çocuklara yönelik yapılan öykü etkinliklerinde neden-sonuç ilişkilerini belirgin kılacak ek çalışmalar yapılabilir. Öyküleri anlamada ve anlatmada nedenselliğin gelişimi farklı yaş grupları dikkate alınarak incelenebilir.

Kaynaklar

Ahn, W.-K., Kalish, C.W., Medin, D.L., and Gelman, S.A. (1995). The role of covariation versus mechanism information in causal attribution. *Cognition*, 54, 299-352.

Armand, F. (2001). Learning from expository texts: Effects of the interaction of prior knowledge and text structure on responses to different question types. *European Journal of Psychology of Education*, 26(1), 67-86.

Baran, G. (2005). Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 321, 9-16.

Berkant, H.G. (2007). *Dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli hazırlanan anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşünmelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşam davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.

Boudreau, D. M. (2007). Narrative abilities in children with language impairments. In R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective* (pp. 331-356). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bullock, M. (1985). Causal reasoning and developmental change over the preschool years. *Human Development*, 28, 169-191.

Fletcher, C.R., & Bloom, J.B. (1988). Causal reasoning in the comprehension of simple narrative texts. *Journal of Memory and Language*, 27, 235-244.

Gardner-Neblett, N., & Sideris, J. (2017). Different tales: The role of gender in the oral narrative-reading link among African American children. *Child Development*, 89(4), 1328-1342.

George, M., Mannes, S., and Hoffman, J. E. (1997). Individual differences in inference generation: An ERP analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9(6), 776-787.

- Hare, V.C., Rabinowitz, M., and Schieble, F.M. (1989). Text effects on main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 72-88.
- Khoo, C., Chan, S., and Niu, Y. (2002). The many facets of the cause-effect relation. In R.Green, C.A. Bean & S.H. Myaeng (Eds.), *The semantics of relationships: An interdisciplinary perspective* (pp. 51-70). Dordrecht: Kluwer
- Linderholm, T., Gaddy Everson, M., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A., and Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more and less skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*, 18(4), 525-556.
- Lynch, J. S., van Den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365.
- McCrudden, M.T., Schraw, G., and Lehman, S. (2009). The use of adjunct displays to facilitate comprehension of causal relationships in expository text. *Instructional Science*, 37, 65-86.
- Özcan, M. (2005). *The emergence of temporal elements in narrative units produced by children from 3 to 9 plus 13* (Yayınlanmamış doktora tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Paris, A. H., and Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Piaget, J. (1969). *The child's conception of physical causality*. Translated By Marjorie Gabain. Littlefield: Adams & Co.
- Reed, H.C., Hurks, P.M., Kirschner, P., and Jolles, J., (2015). Preschoolers' causal reasoning during shared picture book storytelling: A cross-case comparison descriptive study. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 367-389.
- Sarı, B. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960.
- Schlottmann, A. (2001). Perception versus knowledge of cause-and-effect in children: When seeing is believing. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 111-115.
- Schlottmann, A., Allen, D., Linderoth, C., and Hesketh, S. (2002). Perceptual Causality in Children. *Child Development*, 73(6), 1656-1677.
- Shultz, T. R. (1982). Rules of causal attribution. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(1, Serial No. 194).
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Slobin, D. I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In S. Strömquist and L. Verhoeven (Eds.) *Relating events in narrative: Vol. 2. Typological and contextual perspectives* (pp. 219-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soares, A. D., Goulart, B. N., & Chiari, B. M. (2010). Narrative competence among hearing impaired and normal-hearing children: Analytical cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, 128(5), 284-288.
- Tay, B., Kurnaz, Ş., Taşdemir, M. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinde nedensellik kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 9(1), 241-255.
- Terenziani, P. and Torasso, P. (1995). Time, action-types, and causation: An integrated analysis. *Computational Intelligence*, 11(3), 529-552.
- Trabasso, T., & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24(5), 612-630.
- Trabasso, T., Secco, T., & van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N.L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83-111). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Tutal, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121
- Ulutaş, A. ve Aksoy, A. (2016). Altı Yaş Çocuklarının İlkokulda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 215-228.

Van den Broek, P. (1989). The effects of causal structure on the comprehension of narratives: Implications for education. *Reading Psychology, 10*(1), 19-44.

Van den Broek, P., Rohleder, L., and Narvaez, D. (1996). Causal inferences in the comprehension of literary texts. In R.J. Kreuz et al. (Eds.), *Empirical approaches to literature and aesthetics* (pp.179-200). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

White, P.A. (1995). Use of prior beliefs in the assignment of causal roles: Causal powers versus regularity-based accounts. *Memory & Cognition, 23*(2), 243-254.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Not Alma Yönelimleri Üstüne Bir İnceleme

Doç. Dr. Nihat BAYAT
Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü
nihatbayat@gmail.com

Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
gokhancetinkaya76@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının not alma yönelimlerini belirlemektir. Araştırmaya Türkçe Öğretmenliği dalında öğrenimlerini sürdüren 181 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen not alma yönelimlerini belirlemek için hazırlanmış bir sormacayla toplanmıştır. Sormacada yer alan maddeler not alma sıklığını, not almanın öğrenme sürecine etkisine ilişkin algıyı, not alma stratejilerini kullanma sıklığını ve not alınan bilginin niteliğini belirlemeye yöneliktir. Araştırmadan elde edilen bulgular katılımcıların not alma stratejisini genellikle kullandıklarını, not alma stratejisinin öğrenme sürecini olumlu etkilediğini düşündüklerini, not alma stratejilerini pek kullanmadıklarını ve öğretmenin söylediği her şeyi not alma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Not alma, dinleme, anlama, öz-düzenleme

Abstract

The aim of this study is to determine pre-service Turkish language education teachers' note taking tendency. 181 pre-service teachers participated in the study. The data of the study was collected with a questionnaire to determine the note-taking tendency developed by the researchers. The items included in the questionnaire were aimed to determine the frequency of note-taking, the perception of the effect of note-taking on the learning process, the frequency of using note-taking strategies, and the quality of the note-taking information. The findings of the study revealed that participants generally use the note-taking strategy, that the note-taking strategy positively affects the learning process, that they do not use note-taking strategies and that they tend to note everything the teacher says. Based on these results, various recommendations were made.

Keywords: Notetaking, listening, comprehension, self-regulation

Giriş

Not alma günümüzde en sık kullanılan öğrenme stratejilerinden biri durumuna gelmiştir. Bireylerin aldığı notlar okuma ya da dinleme sürecinde çeşitli noktaların daha iyi anlaşılmasını sağlar ve sorun çözmeye becerilerini geliştirir (Holliday, 1999). Not alma işlemi okumaya oranla dinleme sürecinde daha etkin bir strateji olarak belirir. Öğrenciler derslerde buldukları sürenin yaklaşık yüzde 80'ini dinleyerek geçirir (Vogler, 2006). Not alma yoluyla öğrenciler hem dersle olan bağlarını sürdürebilir hem de dinleme yoluyla gelen bilgiyi daha kullanışlı bir duruma getirebilir (Carrier, Williams ve Dalgaard, 1988). Bu nedenle not almanın akademik gelişim açısından önemi dikkate değerdir.

Dinleme sırasında not alma stratejisini kullanan bireyler karmaşık bir işlemeleme ağını yürütmek durumundadır. Suritsky ve Hughes (1991) bu işlemlerin gerektirdiği becerileri dört noktada ele alır: Dinleme, bilişsel işlemeleme, kaydetme ve gözden geçirme. Dinleme ders içeriğine odaklanmayı ve bir bilgi içeriğini almayı gerektirir. Bilişsel işlemeleme dersteki temel noktaları anlama ve bunları ön bilgilerle ilişkilendirme ile ilgilidir. Bu ilişkinin kurulması için kaynaktan gelen bilgi bireyin kendi sözcüklerine dönüştürülerek açılır (Williams ve Eggert, 2002).

Kaynaktan gelen bilgi akışı sürerken not alan birey bilgiyi kendi sözcüklerine dönüştürerek bilgiyi kaydeder. Bunun için kaydedilecek bilgiye yönelik seçici bir yaklaşım sergilenmeli, yalnızca önemli noktalar birbiriyle ilişkilendirilerek not alınmalıdır (Mather, 2004; Peverly ve diğ., 2007). Bu stratejiyi iyi uygulayamayanlar gelen tüm bilgiyi kaydetmeye çalışır, ancak bu davranış zamanın verimli kullanımını ve bilginin denetimini engeller. Bu nedenle yalnızca dinleyicinin zihninin kabul ettiği önemli noktaları kaydetmek gerekir. Son olarak gözden geçirme aşaması, alınan notların sonradan anlamlı olup olmayacağını belirleyen işlemleri kapsar. Bu aşamada hatalı kayıtlar düzeltilir ve eksik bilgiler eklenir (Marzano, 2003). Gözden geçirme aşamasında yer alan gereklilikler yerine getirilmediğinde not alma stratejisinin verimliliğinde kayıp yaşanabilir (Smith ve diğ., 2000). Bu dört adım etkili biçimde yürütülebilirse not alma önemli bir bilgi işleme düzeneğine dönüşebilir.

Not alma derse ilişkin geniş veri sağlayan güçlü bir stratejidir (Simmons, 2006). Not alan öğrenciler bir amaç belirler ve bunu gerçekleştirmek için dinlemeye uyarılmış biçimde çaba gösterir. Gelen bilgiyi kendilerine uygun bir biçime dönüştürdüklerinden sürekli bir çözümleme ve yeniden yapılandırma işlemi yürütürler. Bu boyutundan dolayı not alma, öğrenciyi derse etkin biçimde bağlayan bir öğrenme aracı niteliği gösterir (Einstein ve diğ., 1985). Öğrencinin etkin katılımı not alınan bilgilerin sonradan anımsanmasını kolaylaştırır (Kneale, 1998). Kaydedilen bilgiler işlemlenirken uzun süreli belleğe gönderilmiş olur. Bilginin not alma yoluyla uzun süreli bellekte konumlandırılması gereksinim duyulduğunda getirilmesine olanak sağlar.

Not alma bir boyutuyla kodlama becerisini gerektirir. Gelen bilgiyi kendi anlama ve yorumlama niteliklerine göre kodlayabilen bireyler onu öğrenmede ve anımsamada kolaylık yaşar (Anderson ve Armbruster, 1986). Bunun gerekçesi bireyin sözlü metindeki bilgiyi çıkarması, bütünleştirmesi ve yeniden düzenlemesidir (Faber ve diğ., 2000). Bu işlemler bilginin dinleyici için tanınan bir metin yapısına aktarımını sağlar. Oluşturulan yeni metin dinlenen sözlü metinden genellikle daha verimlidir. Bireyin bu noktadaki başarısı yalnızca oluşturulan metin ya da notlarla ilgili değildir, aynı zamanda bu işlemin kendisiyle de ilgilidir. Not alma bu dönüşümden yalıtılırsa ve içeriğin sözcüğü sözcüğüne kaydedildiği bir biçime dönüşürse aynı etkiyi gösteremeyebilir, çünkü bu tür bir not alma davranışında bilgi işleme süreçleri yer almaz (Anderson ve Armbruster, 1986). Başka bir deyişle, böyle bir not alma sürecinde bilgiye yönelik seçicilik, ana noktaları belirleme, açıklama, çıkarım ve düzenleme gibi alt işlemler bulunmaz.

Not alma diğer yönüyle de çalışma belleğine dayanır (Baddeley, 2007). Bireyin bilgiyi belleğinde hızlı biçimde işleyebilmesi çalışma belleğinin niteliğiyle ilgilidir. Çalışma belleği iyi olan bireyler belleğinde daha fazla bilgi tutabilir, işleyebilir ve bunları yaparken yenilerine yer açabilir (Kiewra ve Benton, 1988). Bunun tersi özelliklere sahip olanlar yeterli başarıyı gösteremeyebilir. Bu noktada başarı gösterebilenler, niteliği yüksek bir not metni oluştururlar ki bu da bir tür dış bellek olarak ele alınabilir.

Dış bellek, not metninin kendisine işaret eder. Bilginin kişisel bir kodlama yoluyla saklanması karşılığı olan dış bellek onun sonradan kolayca anımsanması ve getirilmesi için yapılan düzenleme ve sıralamayla ilgilidir (Blair, 2004). Bu yolla oluşturulan not metni belli bir zaman sonra gözden geçirilir. Dışsal olarak biriktirilen bilginin gözden geçirilmesi öğrenme için yinelemeye gereksinim duyulduğunda belirir. Buna göre not alırken öğrenme hem notun alındığı sırada hem de sonradan yapılan yinelemeler yoluyla gerçekleşir (Kiewra ve DuBois, 1991). Yinelemelerin verimli bir öğrenme süreciyle sonuçlanması için bireyin oluşturduğu notların nitelikli olması önemlidir. Bu nitelik, çoğunlukla uygun strateji seçimine ve onun etkin kullanımına bağlıdır.

Not almaya yönelik stratejiler arasında birinin diğerinden daha iyi ya da kötü olduğu öne sürülemez. Bireyler hangi not alma stratejisini kullanacaklarını kendi öğrenme alışkanlıklarına göre seçer. Farklı öğrenme tekniklerine yatkın bireyler farklı stratejilere yönelebilir (Marzano ve diğ., 2000). Stratejilerin bireylere göre farklılaşmasına karşın not alma eğilimine sahip olanlar bazı ortak davranışları ve teknikleri uygular. Örneğin öğrenciler derse iyi dinlemek ve böylece iyi not alabilmek için ön sıralara ya da bilgi akışının kaynağı olan öğretmeni iyi izleyebilecekleri bir konuma yerleşir. Bu fiziksel zorunluluğu yerine getirdikten sonra uyarılma (transcription) aşaması başlar. Uyarılma aşaması derste verilen bilgilerin kısa ve özlü biçimlere indirgenerek belli bir süre sonra okunduğunda anlaşılmasını sağlayacak yeni bir anlatıma dönüştürülmesi işlemlerini içerir (Anderson ve Armbruster, 1986). Uyarılma iyi yapılmazsa iki sonuç ortaya çıkabilir: Ya aşırı bir kısaltma yapılır ya da aşırı ayrıntı yer alır. Aşırı kısaltma yapılması durumunda daha sonra konuyu anlamak güç olur. Öte yandan, aşırı ayrıntıya yer verilmesi durumunda önemli noktalar gözden kaçabilir. Bu nedenle uyarılamada bir dengeyi yakalanması gerekir (Boyle ve Weishaar, 2001). Not alan bireylerde görülen diğer ortak aşama ise düzeltme ve gözden geçirmedir. Düzeltme not alınan bilgiyi daha açık duruma getirmek, ayrıntılandırmak ve kişisel ekler yapmak için uygulanır (Hughes ve Suritsky, 1993). Gözden geçirme ise alınan notların sonradan kullanılması ve belirlenen amaçları yerine getirmesiyle ilgilidir. Düzeltme dersten hemen sonra yapılırken gözden geçirme çok daha sonra gerçekleştirilir. Bu uygulamalar bireysel özelliklerin ötesinde not alma stratejisinin doğal aşamalarını oluşturur.

Not alma stratejilerinin birçok türü bulunmaktadır. Bunlardan bazıları grafik örgütleyici niteliğindeki ağ (matrix), kavram haritası, ön örgütleyici nitelikli stratejik notlar, T notlar ve sütun notları, yapı (skeleton) notları, anahtarları yazma (outlining), Cornell not alma tekniği ve grup notları gibi uygulamalardır. Bunların her biri öğrenci

niteliklerine ve ders içeriğine göre farklı düzeyde işlevsel olabilir. Marzano ve diğerlerine (2000) göre öğrencilere farklı not alma stratejilerini öğretmek son derece önemlidir. Çünkü geleneksel not alma stratejileri yeterince etkili değildir.

Not alma stratejilerinin etkisine ilişkin farklı dillerde birçok çalışma yapılmıştır. Bu konuda Türkçede yalnızca birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde (Şahin, Aydın ve Sevim, 2011) Cornell not alma tekniğinin dinlediğini anlamaya etkisi üstünde durulmuş, bir diğerinde (Tabak ve Karadüz, 2015) Türkçe öğretmen adaylarının not alma stillerinin belirlenmesi amaçlanmış, başka bir çalışmada (Çetingöz ve Açıköz, 2009) not almanın tarih başarısına ve anımsamaya etkisine bakılmıştır. Not almaya ilişkin dikkate değer bir diğer çalışma Aslandağ ve Çetinkaya (2019) tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencileri üstünde yürütülen bir çalışmadır. Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin not alma becerisine etkisine odaklanılan bu araştırma not alma stratejisine çözümleyici bir anlayışla yaklaşması bakımından önemlidir. Türkçede not alma stratejisine yönelik yapılan bu çalışmalar sınırlı sayıdadır. Türkçe öğretmen adayları üstünde gerçekleştirilen Tabak ve Karadüz (2015) tarafından yapılan çalışmada ise yalnızca 22 katılımcı yer almıştır. Bu nedenle bu çalışmada daha çok katılımcıya erişilmiş ve Türkçe öğretmen adaylarının not almaya ilişkin yönelimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre araştırmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının not alma yönelimlerini incelemektir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının not alma sıklıkları nasıldır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının not almanın öğrenme sürecine etkisi konusundaki algıları nasıldır?
3. Türkçe öğretmen adayları not alma stratejilerini hangi sıklıkta kullanmaktadır?
4. Türkçe öğretmen adayları ne tür notları almaktadır?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören 181 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

	Cinsiyet			Toplam
	K	E		
Sınıf	1,00	39	11	50
	2,00	39	11	50
	3,00	35	10	45
	4,00	29	7	36
Toplam	142	39		181

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri not almaya ilişkin bir sormaca ile toplanmıştır. 14 maddeden oluşan sormacanın hazırlanmasında alanyazında not alma stratejisinin doğasına ve uygulanmasına yönelik bilgiler (Carell, 2007; Viani, 2011; Murakani, 2014; Aslandağ ve Çetinkaya, 2019) dikkate alınmıştır. Bu bilgilere dayanarak hazırlanan 14 maddenin içerik geçerliği, dil ve anlatımının anlaşılabilirliğini değerlendirmek üzere iki Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar içerik geçerliği ve anlaşılabilirlik açısından hazırlanan maddelere olumlu görüş sunduğundan 14 maddenin tümü sormacaya dahil edilmiştir. Sormaca formunda yer alan 14 maddenin her biri katılıp katılmama durumuna göre 5’li likert tipte derecelendirilmiştir. Sormacanın başlangıcına amacını ve maddelerin yanıtlama biçimini anlatan bir yönerge konulmuştur. Bu işlemlerle geliştirilen sormaca ile 20 kişilik bir öğretmen adayına ön uygulama yapılmıştır. Yapılan ön uygulama sonucunda sormacanın anlaşılabilirlik açısından yeterli olduğu görüldükten sonra çalışma grubundan veriler toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri tek oturumda toplanmıştır. Katılımcıların yanıtları sormacadaki biçimiyle istatistik programına (SPSS) aktarılarak sıklık, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları belirlenmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar saptanmıştır (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "hiçbir zaman"; 1,80-2,59 aralığı "nadiren"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "genellikle" ve 4,20-5,00 aralığı "her zaman" biçiminde yorumlanmıştır. Sormacada yer alan maddeler birbirinden bağımsız boyutları ölçtüğü için her bir madde ayrı ayrı raporlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın soruları çerçevesinde çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarından elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının not alma sıklıkları

Araştırmanın birinci sorusu "Türkçe öğretmen adaylarının not alma sıklıkları nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların not alma sıklıkları

Madde	f	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	\bar{x}	Ss
Derslerde dinlediklerimi not alırım	33	83	33	18	14	3,57	1,13134	
	%	18,2	45,9	18,2	9,9			7,7

Türkçe öğretmen adaylarının not alma sıklığına ilişkin görüşlerini ortaya koyan Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, katılımcıların 3,57 puanla derslerde dinlediklerini *genellikle* not aldıkları görülmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının not almanın öğrenme sürecine etkisi konusundaki algıları

Araştırmanın ikinci sorusu "Türkçe öğretmen adaylarının not almanın öğrenme sürecine etkisi konusundaki algıları nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların not almanın öğrenme sürecine etkisi konusundaki algıları

Madde	f	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	\bar{x}	Ss
Not almak dersleri dikkatlice dinlememe yardımcı olur.	36	64	33	33	15	3,40	1,22827	
	%	19,9	35,4	18,2	18,2			8,3
Not almak dersleri anlamama yardımcı olur.	18	32	66	50	15	2,93	1,08833	
	%	9,9	17,7	36,5	27,6			8,3
Not almak akademik başarıyı artırır.	32	83	33	18	15	3,55	1,14225	
	%	17,7	45,9	18,2	9,9			8,3
Not almak bilgiyi seçerek konuya kulak vermeme sağlar.	51	64	33	18	15	3,65	1,22264	
	%	28,2	35,4	18,2	9,9			8,3

Tablo 3’te not almanın öğrenme sürecine etkisiyle ilgili dört ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. “*Not almak dersleri dikkatlice dinlememe yardımcı olur.*” maddesine katılımcılar 3,40 ortalamaıyla “*katılıyorum*” yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “*Not almak dersleri anlamama yardımcı olur.*” maddesine katılımcılar 2,93 ortalama puanla “*kararsızım*” biçiminde yanıt vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “*Not almak akademik başarıyı artırır.*” maddesine katılımcılar 3,55 ortalamaıyla “*katılıyorum*” yanıtını vermişlerdir. Son olarak, katılımcıların 3.65 ortalama puanla “*Not almak bilgiyi seçerek konuya kulak vermeme sağlar.*” maddesine “*katılıyorum*” yanıtı verdikleri görülmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının not alma stratejilerini kullanma sıklıkları

Araştırmanın üçüncü sorusu “*Türkçe öğretmen adayları not alma stratejilerini hangi sıklıkta kullanmaktadır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların not alma stratejilerini kullanma sıklıkları

Madde		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	\bar{x}	Ss
Öğretim elemanının söylediği her şeyi not almaya çalışırım.	f	46	81	36	18	0	3,86	,91368
	%	25,4	44,8	19,9	9,9	0		
Öğretim elemanının söylediklerini ana hatlarıyla yazarım.	f	15	18	32	83	33	2,44	1,14659
	%	8,3	9,9	17,7	45,9	18,2		
Çizim, listeleme, ok çizme gibi yöntemlerle notlarımı görsel olarak alırım.	f	15	18	61	69	18	2,68	1,05686
	%	8,3	9,9	33,7	38,1	9,9		
Önemli bilgiyi vurgulamak için daire içine alma, altını çizme gibi yöntemler kullanırım.	f	15	50	65	51	0	3,16	,93200
	%	8,3	27,6	35,9	28,2	0		
Not alırken kısaltma ve bazı sözcükler için simgeler kullanırım.	f	18	14	18	99	32	2,37	1,16059
	%	9,9	7,7	9,9	54,7	17,7		

Tablo 4’te not alma stratejilerini kullanmayla ilgili beş ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. “*Öğretim elemanının söylediği her şeyi not almaya çalışırım.*” maddesine katılımcılar 3,86 ortalamaıyla “*genellikle*” yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “*Öğretim elemanının söylediklerini ana hatlarıyla yazarım.*” maddesine katılımcılar 2,44 ortalama puanla “*nadiren*” biçiminde yanıt vermişlerdir. Katılımcılar üçüncü sırada yer alan “*Çizim, listeleme, ok çizme gibi yöntemlerle notlarımı görsel olarak alırım.*” maddesine 2,68 ve dördüncü sırada yer alan “*Önemli bilgiyi vurgulamak için daire içine alma, altını çizme gibi yöntemler kullanırım.*” maddesine 3,16 ortalamaıyla “*bazen*” yanıtını vermişlerdir. Son olarak, katılımcıların 2,37 ortalama puanla “*Not alırken kısaltma ve bazı sözcükler için simgeler kullanırım.*” maddesine “*nadiren*” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının aldıkları notların türü

Araştırmanın dördüncü sorusu “*Türkçe öğretmen adayları ne tür notları almaktadır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların aldıkları notların türü

Madde		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	\bar{x}	Ss
Öğretim elemanın belirttiği temel noktaları not alırım.	f	18	33	18	83	29	2,60	1,23684
	%	9,9	18,2	9,9	45,9	16,0		
Her bir temel noktanın önemli ayrıntılarını not alırım.	f	18	72	48	28	15	3,28	1,10098
	%	9,9	39,8	26,5	15,5	8,3		
Not almadan hatırlaması zor sayıları, adları, olguları vb. not alırım.	f	36	79	51	15	0	3,75	,86863
	%	19,9	43,6	28,2	8,3	0		
Öğretim elemanının söylediği her şeyi not almaya çalışırım.	f	33	79	33	36	0	3,60	1,00377
	%	18,2	43,6	18,2	19,9	0		

Tablo 5’te alınan notların türüyle ilgili dört ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. “*Öğretim elemanın belirttiği temel noktaları not alırım.*” maddesine katılımcılar 2,60 ortalamaıyla “*bazen*” yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada yer alan “*Her bir temel noktanın önemli ayrıntılarını not alırım.*” maddesine katılımcılar 3,28 ortalama puanla “*bazen*” biçiminde yanıt vermişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “*Not almadan hatırlaması zor sayıları, adları, olguları vb. not alırım.*” maddesine katılımcılar 3,75 ortalamaıyla “*genellikle*” yanıtını vermişlerdir. Son olarak, katılımcıların 3.60 ortalama puanla “*Öğretim elemanının söylediği her şeyi not almaya çalışırım.*” maddesine “*genellikle*” yanıtı verdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmen adayları not alma stratejisini derslerde genellikle kullanmaktadır. Türkçe Eğitimi Bölümlerinde dersler çoğunlukla anlatım yoluyla işlenmekte, diğer olası araçlara yeterince yer verilmemektedir (Özkan ve Şahbaz, 2011). Derslerin anlatıma ve açıklamalara dayalı biçimde işlenmesinin not almayı öğrenciler açısından zorunlu bir araç durumuna getirdiği düşünülmektedir. Bununla birlikte not alma stratejisi, derslerde verilen bilgiyi kaydetmenin en az çaba ve en düşük giderle çözülebilecek yoldur. Yalnızca dinlemeyi ve kağıt-kalemi gerektiren not alma, ders sırasında öğrencilerin kolayca uygulayabileceği bir öğrenme tekniğidir. Not alma stratejisine başvurulmasını sağlayan bir diğer neden de alınan bilgiler henüz yeniyen ve doğal olarak öğrenci açısından en yetkin durumundayken çeşitli yöntemlerle kişiselleştirilebilmesi olanağının bulunmasıdır. Boyle (2007) derslerde alınan notların öğrenciler tarafından kendileri için kişiselleştirilmesi gerektiğini özellikle belirtir. Bu işlem ancak ders sırasında yapılabilir. Bu araştırmaya katılan öğretmen adayları için not almanın genellikle başvuru bir strateji olması bu gerekliliklerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, katılımcıların not alma stratejisinin öğrenme sürecine olumlu bir katkısının olacağına yönelik sahip oldukları düşüncedir. Katılımcılar not almanın dersi dinleme düzeyini artırdığının farkındadır. Bu durumun akademik başarıyı da artıracaklarını düşünmektedirler. Bu yanıtlar öğrencilerin not alma sırasında derste daha etkin olmalarıyla birlikte düşünülmelidir. Not almanın öğrenciyi derste uyarılmış biçimde tuttuğuna (Issacs, 1994), derslerdeki başarıyı (Simmons, 2006; Marzano ve diğ., 2001) ve dikkati artırdığına (Einstein ve diğ., 1985) yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları da benzer nedenlerle not almanın etkili bir strateji olduğunu düşünmektedir.

Not alma sürecinde katılımcılar bilgiye genellikle seçici yaklaştıklarını da belirtmişlerdir. İyi bir not alma becerisi derste dinlenen bilgilerin tümünün kayıt altına alınmamasını gerektirir (Anderson ve Armbruster, 1986). Bu araştırmada yer alan katılımcılar bu noktanın bilincindedir. Ancak not almanın başarılarını artırıp artırmadığına ilişkin soruda kararsız kalmaları öneminin farkında oldukları bu stratejiyi etkili kullanamadıklarını düşündürmektedir. Bu noktaya ilişkin bir diğer olasılık da sınavlar ile ders anlatımları arasındaki farklar olabilir. Öğrenciler dersler sırasında aldıkları notlara dayanarak öğrendiklerini düşünmüş, ancak farklı bilgi ve becerilere

odaklanan sınavlarla karşılaştıklarında kuşkuya kapılmış olabilir. Bu nokta, çeşitli araştırmalarla sorgulanması gereken belirsizlikler içermektedir.

Araştırmanın diğer sonuçları katılımcıların bilincinde olduğu noktaları görece dikkate almadıklarını ortaya koymaktadır. Örneğin etkili not alma stratejilerine yeterince başvurmamaları bunlardan biridir. Katılımcılar dinledikleri içerikteki ana noktaları pek yazmamakta, çeşitli semboller ya da kısaltmalar kullanmamakta ve önemli bilgileri pek işaretlememektedir. Bunların yerine öğretmenin söylediği her şeyi yazma eğilimindedirler. Bu olumsuzlukların not almaya ilişkin belli bir eğitim almamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çetingöz ve Açıkgöz'ün (2009) çalışmasında not alma eğitimi verilen öğrenciler verilmeyenlerden daha başarılı olmuş ve öğrendiklerini unutmamıştır. Bu araştırmadaki öğrenciler böyle bir eğitim almadıklarından öneminin farkında olsalar bile not alma stratejisini etkili biçimde genellikle kullanamamaktadır. Etkili biçimde kullanıldığında not almanın başarıyı artırdığına ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır (Altınok, 2004; Boyle, 1996; Boyle and Weishaar, 2001; Horton, Lovitt, ve Christensen, 1991; Lazarus, 1991; Sasaki, Swicegood ve Carter, 1983; Aslandağ ve Çetinkaya, 2019). Dolayısıyla bu araştırmanın katılımcıları, not alma stratejilerinin etkilerinden çok kendilerine özgü bir durumu ortaya koymuştur.

Araştırmanın son sorusuyla ilişkili olarak elde edilen bulgulardan katılımcıların ders sırasında gelen bilgilerde önemli olan ile ayrıntı olan arasında bir seçim yapamadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç not alma sırasında bilgi işleme süreçlerini işe koşamadıklarına işaret etmektedir. Buna karşılık öğretmenin söylediği her şeyi ya da akılda tutulması güç olan belli bilgileri yazma eğiliminde olmaları seçici davranmadıklarını doğrulamaktadır. Oysa Bui, Myerson ve Hale (2013) not alma sırasında öğrencinin anlaması, bilgiyi bellekte tutması, düzenlemesi ve kendi sözcüklerine dönüştürmesi gerektiğini, tüm bunları da konu anlatımı sürerken yapması gerektiğini vurgular. Katılımcıların gelen tüm bilgiyi yazma eğiliminde olması hem bu süreçleri işletemediklerini hem de not alma stratejisinin verimini düşürdüklerini ortaya koymaktadır.

Not alınan bilginin türü bakımından iki nokta önemlidir: Yalnızca ana noktaları kaydetmek (Jairam ve Kiewra, 2010; Kiewra ve diğ.,1988) ve bilgiyi kişiselleştirmek (Boyle, 2007; Eggert, 2001). Bu noktalar gerçekleştirilmediğinde not alma etkisini ve bir öğrenme tekniği olma işlevini yitirir. Bu bakımdan katılımcıların not alma stratejisini bütün verimliliğiyle kullanmaları beklenir. Tersi durumda not alan birey eleştirel ve yapılandırıcı düşünme yetilerinden yalıtılmış mekanik bir kaydediciye dönüşür ki bu biçim öğrenme açısından istenmeyen bir durumdur.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında şu önerilerde bulunulabilir: Türkçe öğretmen adaylarının not alma yönelimleri ve becerileri farklı çalışmalarla da saptanmalıdır. Dil becerileriyle ilgili olan not alma stratejisine yönelik bir eğitim izlencesi oluşturulmalıdır. Bir diğer öneri, not alma becerisinin anlamaya ve başarıya etkisi farklı uzmanlık alanlarında ve farklı yaş gruplarında ele alınmalıdır. Bu yolla not alma becerisinin gelişimi de izlenebilir. Son olarak, öğretim elemanları dersleri öğrencilerin not alabilecekleri biçimde işlemelidir. Not alma stratejisinin uygulanmasını bazen not alan birey dışındaki durumlar da olumsuz etkileyebilir. Ders içeriğinin öğrencilere karmaşık ve düzensiz bir sözlü metin olarak ulaşması bunlardan biridir.

Kaynaklar

Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Anderson, T., & Armbruster, B. (1986). *The value of taking notes during lectures* (Tech. Rep. No. 374). Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading.

Aslandağ, B. ve Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 190-210.

Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press.

Balci, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Blair, A. (2004). *Critical inquiry: notetaking as an art of transmission*. Retrieved from <http://www.uchicago.edu/research/jnl-critinq/features/artsstatements/arts.blair.htm>

Boyle, J. R. 1996. Thinking while notetaking: Teaching college students to use strategic notetaking during lectures. In *Innovative learning strategies: Twelfth yearbook*, ed. B.G. Grown, 9–18. Newark, DE: International Reading Association

- Boyle, J.R. (2007). The process of notetaking: Implications for students with mild disabilities. *The Clearing House*, 80(5), 227-230.
- Boyle, J., & Weishaar, M. (2001). The effects of strategic notetaking on the recall and comprehension of lecture information for high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(3), 133-141.
- Carrell, P. L. (2007). Note taking strategies and their relationship to performance on listening comprehension and communicative assessment tasks. ETS TOEFL Monograph Series. Princeton, USA.
- Carrier, C. A., Williams, M. D., & Dalgaard, B. R. (1988). College students' perceptions of notetaking and their relationship to selected learner characteristics and course achievement. *Research in Higher Education*, 28, 223-239.
- Çetingöz, D. ve Açıkgöz, K. (2009). Not alma stratejisinin öğretiminin tarih başarısı ve hatırd tutma üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 577-600.
- Eggert, A. (2001). An investigation of notetaking as a predictor of course performance and course evaluation. Ph.D. dissertation, University of Tennessee, Retrieved March 5, 2009 from *Dissertations & Theses: Full Text database*. (Publication No. AAT 3022721).
- Einstein, G., Morris, J., & Smith, S. (1985). Notetaking, individual differences, and memory for lecture information. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 522-532.
- Faber, J., Morris, J., & Lieberman, M. (2000). The effect of note taking on ninth grade students' comprehension. *Reading Psychology*, 21(2000), 257-270.
- Holliday, W. (1999). Teaching note taking. *ScienceScope*, 23(1), 16.
- Horton, S.V., Lovitt, T.C. ve Christensen, C.C. (1991). Note taking from textbooks: Effects of a columnar format on three categories of secondary students. *Exceptionality*, 2 (1), 19-40.
- Hughes, C. Ve Suritsky, S (1993). *Note taking skills and strategies for students with learning disabilities*. Retrieved from ERIC database. (EJ481367)
- Isaacs, G. (1994). Lecturing practices and notetaking purposes. *Studies in Higher Education*, 19(2), 203-216.
- Jairam, D., Kiewra, K. (2010). Helping Students Soar to Success on Computers: An Investigation of the SOAR Study Method for Computer-Based Learning. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 601-614.
- Kiewra, K., & Benton, S. L. (1988). The relationship between information-processing ability and notetaking. *Contemporary Educational Psychology*, 13(1), 33-44.
- Kiewra, K., & DuBois, N. (1991). Note taking functions and techniques. *Journal of Educational Psychology*, 83(2) 240-245.
- Kiewra, K., DuBois, N., Christian, D., ve McShane, A. (1988). Providing study notes: Comparison of three types of notes for review. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 595-597.
- Kneale, P. (1998). Note taking for geography students. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(3), 427-433.
- Lazarus, B. D. (1991). Guided notes, review, and achievement of secondary students with learning disabilities in main stream content courses. *Education and Treatment of Children*, 14 (2): 112-27.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., Gaddy, B., & Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning. Retrieved from http://www.mcrel.org/pdf/instruction/5992tg_what_works.pdf
- Mather, J. (2004). *The effects of teaching notetaking, text comprehension and test taking strategies in a high school classroom*. Unpublished dissertation, Southwest Minnesota State University.
- Murakami, A. (2014). The impact of instructions: Perceptions of note-taking and awareness of metacognitive listening for ESL students. Theses, Dissertations, and Other Capstone Projects. Paper 308.
- <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1307&context=etds>
- Özkan, B. ve Şahbaz, N.K. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 1-19.

- Peverly, S.T., Ramaswamy, V., Brown, C., Sumowski, J., Alidoost, M., & Garner, J. (2007). What predicts skill in lecture notetaking? *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 167–180.
- Saski, J., P. Swicegood, ve J. Carter. 1983. Notetaking formats for learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 6(3): 265–72
- Simmons, M. (2006). Effective study skills for post-secondary education. *College Quarterly*, 9 (2), 1-5.
- Smith, M., Teske, R., & Gossmeier, M. (2000). *Improving Student Achievement through the Enhancement of Study Skills*. Retrieved from ERIC database. (ED441256)
- Suritsky, S. K., & Hughes, C. A. (1991). Benefits of notetaking: Implications for secondary and post secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(4), 7-18.
- Şahin, A., Aydın, G. ve Sevim, O. (2011). Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 29-36.
- Tabak, G. ve Karadüz, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken not alma stilleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 73-83.
- Viani, E., 2011. Student perceptions of notetaking in a ninth grade social studies class. Unpublished Master's Research Project.. Ohio University, USA.
- Vogler, K. (2006). Impact of a high school graduation examination on Tennessee science teachers' instructional practices. *American Secondary Education*, 35(1):33-57.
- Williams, R. & Eggert, A. (2002). Note taking in college classes: Student patterns and instructional strategies. *The Journal of General Education*, 51(3), 173-199.

Türk Eğitim Tarihinde İlklerin Öncüsü Köy Enstitüleri

Dr. Öğretim Üyesi A. Adnan ÖZTÜRK

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, adil_adnanozturk@hotmail.com

Dr. Öğrencisi Melis AKAY

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, mell.1925@hotmail.com⁴¹

Özet

Bu çalışma, Türk eğitim tarihinde 1940-1954 yılları arasında faaliyette bulunan Köy Enstitülerindeki ilk uygulamaları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Köy Enstitülerinde sosyal, kültürel ve ekonomik alanda yapılan ilklere yer verilmiştir. Yöntem olarak tarama modeli kullanılmış; Köy Enstitüleri ile ilgili yayınlar taranmıştır. Buradaki veriler, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olan doküman analizi yöntemi kullanılarak ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, Türkiye'ye özgü ilk eğitim kurumları olan enstitülerde dört ayrı program uygulanmıştır. Bu eğitim programlarıyla ilk kez ezberciliğin dışına çıkılmış ve *yaparak yaşayarak* öğrenme yöntemi esas alınmıştır. Diğer okullardan farklı olarak izin günleri yılda kırk beş gün olarak belirlenmiş ve enstitüler yıl boyu açık şekilde programlanmıştır. Aynı zamanda Türk eğitim tarihinde ilk kez müzik eğitimi, halk oyunları, halk türküleri, piyesler, serbest okuma saatleri, drama uygulamaları programa alınarak derslerde uygulanmıştır. Çağdaş tarıma geçişin ilk uygulamaları da enstitülerde olmuştur. Anlaşıldığı üzere Köy Enstitüleri, tek bir alanda değil her alanda birçok ilke imza atmıştır. Bazı köylere enstitüler sayesinde ilk kez öğretmen girmiştir. En önemlisi enstitüler ile birlikte ilk kez köylünün sorunu ortaya konmuş ve köylü köylerin kalkınması için çalışmalara başlamıştır. Bu çalışma, enstitüler ile birlikte Türkiye'de uygulanan yenilikleri ortaya koyması açısından önemlidir. Aynı zamanda Köy Enstitülerindeki ilk uygulamaları ortaya koyarak Türk eğitim tarihine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Köy Enstitüleri, ilkler, eğitim, öğretim.

Village Institutes, Leadership of The Firsts, in Turkish Education History

Abstract

This study has been carried out to reveal the firsts in the Village Institutes operating in the history of Turkish education between 1940-1954. In the study, firsts in the social, cultural and economic fields of the Village Institutes have been included. The screening model has been used as a method; Books, journals and articles on Village Institutes have been scanned. The data has been presented using the document analysis method based on the qualitative research approach.

As a result, competition was arranged for the construction of the first large number of institutes in Turkey. In these institutes, four specific programmes for Turkey were implemented. Thanks to these programmes, the method of memorization and learning by living was based on for the first time. Unlike the other schools, off-days were determined as forty-five days in a year and the institutes were programmed throughout the year. At the same time, music education, folk dances, folk songs, plays, representations, free reading hours and drama practices were applied to the courses for the first time in the history of Turkish education. The first implementations of the transition to modern agriculture were also in the institutes. As it is understood, the Village Institutes have undertaken many firsts, not only in a single field, but in every field. Teachers have been introduced by the institutes in some of the villages for the first time. Most importantly, the problem of the peasant's co-existence was been put forward and the villagers started to work for the development of peasant villages with the institutes. This study is important because it demonstrates the innovations implemented in Turkey with the institutes. At the same time, to reveal the first practices in the Village Institutes is important in terms of showing their contribution to the history of Turkish education.

Keywords: Village Institutes, firsts, education, teaching.

Giriş

* Bu bildiri Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde "*Köy Enstitülerinde Yetişen Kadın Öğretmenlerin Türk Toplumuna Etkileri*" adlı basılmamış yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde 17 Nisan 1940'ta Köy Enstitüleri teşkilatına dair kanun görüşülmüş ve kabul edilmiştir. Bu görüşmeler sırasında birçok kişi konu ile ilgili söz almıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ilköğretim bakımından ülkenin durumunu açıklamış ve şehirlerde oturan çocukların %80'inin okuduğunu fakat köylerde oturan çocukların yalnız %25'inin okullarda olduğunu belirtmiştir (Akşam, 1940: 5). Osman Şevki Uludağ ise Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile vatandaşlara ilk defa eğitim öğretim zorunluluğu verildiğini fakat bu yolda alınan pek çok tedbire rağmen henüz köylerin öğretmen ihtiyacını karşılayacak durumda olmadığını belirtmiştir. Bu sebeple Köy Enstitüleri Kanunu'nun oldukça yerinde olduğunu açıklamıştır. Aynı zamanda sözlerinin sonunda Konya'da Maarif bakımından ihtiyaçlarına göre 890 köyün ancak 155'inde okul olduğunu, en az 1000 öğretmene ihtiyaç olduğunu belirterek, burada bir enstitü kurulmasını temenni etmiştir. Anlaşıldığı üzere ülkede, özellikle köylerde oldukça fazla hem okul hem de öğretmen ihtiyacı vardır. Daha sonra Emin Sazak, Doktor Ali Süha, Hakkı Kılıçoğlu da bu konuda konuşmuştur. Hakkı Kılıçoğlu, sözleri arasında "*Muallimlerin vazifesi yalnız A. B. C. öğretmek değildir. Gittikleri yerlerde Cumhuriyet'in, inkılabın, medeniyetin esaslarını anlatacaklar...*" demiştir (Cumhuriyet, 1940: 5). Böylece enstitüde yetişen öğretmenlerin ileride neler yapacağı daha ilk günlerden konuşulmaya başlanmıştır. Öğretmenler sadece okuma yazma öğretmek için değil, Cumhuriyet'in getirdiği yenilikleri de halka yaymak amacıyla da köylere gitmiştir.

Köy Enstitüleri Kanunu ülkede memnuniyetle karşılanmıştır. Bu kanuna göre; Köy Enstitülerine beş sınıflı ilkokulu bitirmiş olan 13- 15 yaş arasındaki kız ve erkek köylü çocukları alınmaktadır. Alınacak çocukların köylü ve çiftçi olması, köylerinde arazisi ve hayvanı bulunması, sağlıklı olması gibi şartlar aranmaktadır (Cumhuriyet, 1940: 1). Daha sonra bu şartlarda değişiklikler olsa da başta bu şekilde belirlenmiştir.

Türk eğitim tarihinde 1940- 1954 yılları arasında faaliyette olan Köy Enstitüleri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ayrıca enstitülerden bilgi ve becerileriyle mezun olan öğretmenler yaşadıkları deneyimleri günümüze taşımıştır. Enstitülü öğretmenler gördüklerini ve yaşadıklarını yazılarında sade ve açık bir dille açıklamıştır. Böylece Ayşe Baysal, Bekir Semerci, Cavit Binbaşıoğlu, Dursun Akçam, Fakir Baykurt, Hatun Birsen Başaran, İbrahim Kuyumcu, İsmihan Şirin, Mahmut Makal, Mehmet Başaran, Mehmet Cimi, Mustafa Şanlı, Nadir Gezer, Pakize Türkoğlu, Perihan Gürler, Rüştü Kartal, Sabahattin Eyüboğlu, Talip Apaydın, Vehbi Polat gibi birinci elden kaynaklara ulaşmak mümkün olmuştur. Aynı zamanda ilk bilgiler ve deneyimler dönemin eğitimcileri Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Tonguç, Hürrem Arman, Lütfi Dağlar, Mehmet Rauf İnan, Nazif Evren, Süleyman Edip Balkır, Şevket Gedikoğlu gibi yazarlar tarafından yazılmıştır.

Pek çok araştırmacıya göre Türk eğitim tarihinin en özgün çalışmalarından biri olan Köy Enstitüleri, aynı zamanda Türk eğitim tarihinde birçok ilklerin yaşandığı kurumlar olmuştur. Enstitülerde gerçekleşen ilkler daha sonra yapılan eğitim öğretim programlarına örnek teşkil etmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, Türk eğitim tarihinde önemli yeri olan Köy Enstitülerindeki sosyal, kültürel ve ekonomik alanda yapılan ilk uygulamaları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde Köy Enstitüleri ile ilgili kitaplar, makaleler, periyodik yayınlar taranmıştır. Yöntem olarak tarama modelinde bir çalışmadır. Veriler, *doküman analizi yöntemi* kullanılarak incelenmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini bir kapsayan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187).

Çalışmada Köy Enstitülerindeki ilkleri ortaya koymak, Türk eğitim tarihine katkılarını ortaya çıkarmak açısından önemlidir. Aynı zamanda Türkiye'deki eğitimin gelişimi hakkında bilgi vermesi açısından da katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bulgular

Köy Enstitüsü kavramı ilk kez İzmir Kızılçullu, Eskişehir Çifteler, Kırklareli Kezirtepe ve Kastamonu Gököy Öğretmen Okulları'nın 1940'ta enstitüye dönüşmesi ile ortaya çıkmıştır. Bu kurumlar aynı zamanda Türkiye'ye özgü ilk eğitim kurumları olmuştur. Böylece Köy Enstitüleri ile birlikte ilk kez köy ve köylünün sorunları ortaya konmuştur (Bayrak, 2000: 29). Bu enstitüler normal okulların aksine ilk olarak eğitim öğretime çadırlarda başlamış; daha sonra Ankara'dan gönderilen mimar çizimleri ile birlikte ilk binalar yapılmıştır. Aynı zamanda Köy Enstitüleri binalarının yapımı için Türkiye genelinde ilk büyük yarışma dizisi düzenlenmiştir. 1940'da ilk 12 adet Köy Enstitüsü için, teslim tarihleri farklı olmak üzere beş buçuk aylık süre verilmiştir. Sadece İzmir-Kızılçullu, Kars- Cılavuz, Erzurum- Pulur, Diyarbakır- Dicle, Aydın- Ortaklar ve Van- Erciş Enstitüleri için yarışma açılmamıştır (Yıldız, 2012: 112). Köy Enstitülerinin ilk ve tek kadın mimarı Mualla Eyüboğlu Anhegger olmuştur (Kocabaş, 2007: 38).

Köy Enstitülerinin deneme programı, 1943 programı, 1947 programı ve 1953 programı olmak üzere dört programı olmuştur. Fakat ilk resmi programı 1943 tarihli Köy Enstitüleri ve öğretim programıdır. Program, mevsim ve iş koşullarına göre değişime uygun oluşturulmuştur. Bu programda müzik, resim, spor ve serbest okuma vb. etkinliklere de yer verilmiştir (Kurtuluş, 2001: 61-62). Enstitülerde eğitim konusunda esneklik sağlanmıştır. Aynı zamanda dersler, ezberciliğin dışına çıkarak ilk kez öğretim ilkelerine bağlı kalarak araştırma- inceleme, deney ve

uygulama etkinliklerine yer vererek işlenmiştir (Bulut, 1990: 49). Sınıf ortamlarından doğaya çıkılmış, öğrencilerin doğa ile iç içe olmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, yemeklerinden giyeceklerine kadar her şeylerini kendileri yapmışlardır. Enstitülerde böylece ilk kez ana yöntem olarak *yaparak yaşayarak* öğrenme yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu yöntem gözlem, tümevarım, tündengelim, anlatım, soru- cevap vd. yöntemlerin birçoğunu da içermektedir (Saral, 2013: 50). Enstitülerde öğrencilere her yöntemi teorik olarak değil, uygulamalı şekilde öğrenmeleri için fırsat verilmiştir. Nitekim enstitülerde aynı zamanda ilk kez ceza yerine ödül ve özendirme yöntemi uygulanmıştır (Kocabaş, 2004: 31).

Enstitülerde izinler de diğer okullardan farklı olarak işlenmiştir. İlk kez diğer okullardan farklı olarak izin günleri yılda 45 gün olarak belirlenmiş ve enstitüler yıl boyu açık şekilde programlanmıştır. Çoğunlukla izinler sınıflara sırayla ve çeşitli aylarda verilmiştir. Öğretmenlerin izin günleri de öğrencilerin izin günleri kadar belirlenmiştir (Türkoğlu, 2000: 214-215). Böylece enstitü faaliyetleri hiç durmamıştır. Her zaman üreten, aynı zamanda öğreten kurumlar olmuşlardır. 1947 tarihli Köy Enstitüleri ve öğretim programı ile derslerde bazı değişiklikler olmuştur. Bazı derslerin isimleri değiştirilirken bazı dersler çıkarılmıştır. Aynı zamanda ders saatlerinde de değişiklik yapılarak teorik derslere ağırlık verilmiştir.

Enstitüler de 1943 tarihli programa göre dersler üç grupta toplanmıştır. Bunlar haftada 22 saat kültür dersleri, 11 saat tarım dersleri ve 11 saat teknik dersleri olmak üzere toplamda haftada 44 saatten oluşmaktadır. Yani enstitülerde derslerin %50'sini kültür dersleri, %25'ini tarım dersleri, %25'ini teknik dersleri oluşturmaktadır. Günlük, haftalık ve yıllık çalışmaların toplamı da diğer okulların beş yıllık öğrenim süresinin oldukça üstündedir. Anlaşıldığı üzere enstitülerde yoğun bir çalışma söz konusu olmuştur. Bu da çoğu zaman tartışma konusu olmuştur. Kültür dersleri içerisinde birde müzik dersi verilmiştir. Böylece Türk eğitim tarihinde ilk kez Köy Enstitülerinde müzik eğitimi resmen uygulanmıştır. Bu ders, her sınıfta haftada iki saat olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda sabahları öğrenciler, öğretmenlerle birlikte müzik alıştırma yapmıştır. Bu şekilde güne dinç ve dinamik başlamaları sağlanmıştır. Müzik derslerinde temel bilgiler verilerek kısa sürede nota eğitimine geçilmiş; okul marşları, halk türküleri, şarkılar çalınıp söylenmiştir (Kurtuluş, 2004: 51). Enstitülerde müzik eğitimi ve öğretimi, ilk kez yaratıcı iş eğitimi ve meslek eğitimi olarak oluşturulmuştur (Kocabaş, 2004: 56). Aynı zamanda temel bilginin yanında araç eğitimi de verilerek ilk kez mandolin çalma zorunluluğu getirilmiştir. Bunun yanında keman, piyano, saz vb. gibi çalgılar da çalınmıştır (Yılmaz, 2005: 87). Öğrenciler böylece hayatlarında görmedikleri müzik aletleriyle tanışmıştır. Halk oyunları ve halk türküleri de enstitülerde ilk kez öğretim programında yer almıştır (Apaydın, 1995: 153). Örneğin, Ege Bölgesi'nde yaşayan öğrenciler horonu öğrenmiş, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yaşayan öğrenciler zeybeği öğrenmiştir. Böylece yörelere ait oyunlar ve türküler yurt geneline yayılmıştır. Enstitülerden mezun olan öğrenciler zengin bir halk oyunları kültürüne sahip olmuştur. Enstitülerde çok önemli bir yere sahip olan müzik, aynı zamanda grup kimliği oluşturmak amacıyla - askeriye dışında - eğitim içerisinde ilk kez Köy Enstitülerinde kullanılmıştır. Her enstitü, kendi bünyesinde korolar kurmuş, eğlenceler düzenlemiştir. Burada öğrenciler yeteneklerini sergilemiştir. Köy Enstitüleri için hem repertuvar hem de solfej kitabını olasılıkla ilk kez kaleme alan kişi Muzaffer Sarısözen'dir. Sarısözen, dönemin Ankara Devlet Konservatuarı şefidir. Enstitülerde fiilen görev yapmasa da 1941'de yazdığı *Seçme Köy Şarkıları* adlı eser ile enstitülere müzik eğitimi alanında katkı sağlamıştır (Duygulu, 2012: 116-169).

Türkiye'de çeşitli piyeslerin ve temsillerin eğitim programına alınması, yine ilk kez Köy Enstitüleri zamanına rastlamış; özellikle 1985'den itibaren popüler olan drama, ilk kez Köy Enstitülerinde uygulanmıştır (Özsoy, 2004: 34). Aynı zamanda öğrencilerin köylülere sunduğu Hasanoğlan'da yapılan köy tiyatrosu, bin kişilik açık hava tiyatrosu olarak oluşturmuşlardır (Başaran, 1999: 84).

Bilindiği üzere enstitülerde öğrenmenin temel kuralı iş yöntemi olmuştur. İşliklerde, laboratuvarında, tarım alanlarında iş içinde öğrenme temel alınmıştır. Buradaki öğrenciler mezun olduktan sonra öğretmenliklerinin yanı sıra bir de köye yarar bir mesleki iş götürmüşlerdir. Böylece köye örnek olmuşlardır. Aynı zamanda eğitim içerisinde sadece öğüt ile öğretilemeyeceği gerçeği ilk kez enstitülerde anlaşılmıştır. Öğrenciler, enstitülerde çağa uygun teknoloji ile karşılaşmıştır. Örneğin, Akçadağ Köy Enstitüsü'ne haberleşmek için telefon alınmış; tüm öğrenciler ilk kez telefon ile tanışmıştır (Cengiz, T.Y: 53). Öğrenciler ve köylüler teknik tarım araçlarını, traktörü ilk kez enstitülerde görmüşlerdir. Yine tarım için ilaç ve gübre kullanmanın önemini ilk kez enstitülerde kavramışlardır. Böylece çağdaş teknik tarıma geçişin ilk uygulamaları enstitülerde öğretilmiştir (Saral, 2002: 17). Enstitülerde yetişen öğrenciler, köylere öğretmen olarak atanmıştır. Öğretmen aracılığı ile ilk kez köylere dikiş makinesi girmiş ve köylü halk dikiş makinesini tanıyıp kullanmaya başlamıştır (Türkoğlu, 2000: 247).

Köy Enstitülerinde tek bir alanda değil görüldüğü üzere pek çok alanda birçok ilk yaşanmıştır. Enstitüler ile birlikte yeni terimler ortaya çıkmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin; uygulama okulları, bölge okulları, enstitü kesimi, eğitim başı, tarım başı, küme başı, usta öğretici, imece ve hafta sonu eğlencesi kelimeleri yaşantımıza girmiştir (Başaran, 2014: 42). Aynı zamanda 1943'te Sağlık Bakanlığı ile yapılan, 4459 Sayılı Kanun'unun birinci maddesinde yapılan değişiklikle ilk kez Ankara- Hasanoğlan, İzmir- Kızılçullu, Erzurum- Pulur ve Malatya- Akçadağ olmak üzere dört enstitüde sağlık kolu açılmıştır (Bulut, 1990: 37). Enstitülerde yetişen köy sağlık memurlarının bakım alanına 7300 köy girmiştir. Böylece köy sağlığı ilk kez bu hareket ile birlikte geniş kitlelere

ulaşmıştır (Makul, 1997: 65). Daha sonraları sayıları yediye çıksa da bu kurumlara gerek duyulmadığı gerekçesiyle kapanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un iş birliği içerisinde uygulamaya koyduğu Köy Enstitüleri, Türkiye'ye özgü diğer okullardan farklı eğitim kurumlarıdır. Resmi olarak Köy Enstitüleri adıyla 14 yıl faaliyet gösteren enstitüler Türkiye genelinde yankı uyandırmıştır. Türkiye nüfusunun %80'i köylerde yaşayan halkı bilinçlendirmek için ellerinden geleni yapmış; bu sayede birçok yeniliğe de öncülük etmişlerdir. Aynı zamanda Köy Enstitüleri ile birlikte ilk kez köy ve köylünün sorunu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle enstitüler köylerin kalkınması için çalışmalara başlamıştır. Enstitüler şehir merkezinden uzaklarda kurulmuş ve çevresini kısa sürede ağaçlandırmıştır. Nitekim enstitülerden mezun olan öğretmenler de gittikleri köylerde, yaşadıkları yeri ve okul bahçelerini ağaçlandırmak için çalışmıştır.

Köy Enstitülerinde diğer okullardan farklı olarak ders programı hazırlanmış; ilk kez müzik eğitimi, halk oyunları, halk türküleri, Batı müziği, piyesler ve temsiller, serbest okuma saatleri, drama uygulamaları programa alınarak derslerde uygulanmıştır. İlk kez ezberciliğin dışına çıkılarak yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Aynı zamanda gözlem, tümevarım, tümdengelim, soru- cevap, araştırma- inceleme, deney vd. yöntemler uygulanmıştır. Sadece öğüt ile öğrenilemeyeceği de enstitülerde anlaşılmıştır. Öğrenciler, çağa uygun teknolojileri öğrenmişlerdir.

Anlaşıldığı üzere, enstitülerde tek bir alanda değil birçok alanda ilkler yaşanmıştır. Sosyal, kültürel ve ekonomik alanda birçok yenilik yapılmış; Türk eğitimi, sanat, müzik, tarım, sağlık ve mesleki eğitim alanında ilkler gerçekleştirilmiştir.

Öneriler

Günümüzde Eğitim Fakültelerinde uygulanan programlardaki derslerin yaklaşık %25'inde fakülteler kendi düşünce ve görüşlerine göre yeni dersler koyabilmektedir. Nitekim enstitülerde olduğu gibi öğrenciler, zorunlu derslerinin yanında çağa uygun, ilgi ve yeteneklerine göre seçmeli dersler alabilir. Ayrıca bazı özel üniversitelere öğretmen yetiştirmede Köy Enstitüsü programından uyarlanarak öğretmen yardımcılığı, aday öğretmenlik, bilimsel araştırma ve kültür becerileri dersleri konulabilir. Aynı zamanda Eğitim Fakülteleri programlarına tarım dersi konulabilir. Tarım dersinde öğrencilere günümüz teknolojisine uygun tarım metotları öğretilir. Bu şekilde mezun olduktan sonra köylere giden öğretmenler gittikleri yerlerde modern tarıma öncülük edebilir. Belki de okul çevresini ağaçlandırabilir ya da öğrencilerine örnek olabilir.

Eğitim Fakültelerinden mezun olmak için öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda birtakım sertifikalara sahip olma şartı uygulanabilir. Böylece her öğretmen kendi alanı dışında bir başka alana da hâkim olmuş olur. Bu uygulama ile hem kendi kişisel gelişimine katkıda bulunur. Hem de atandıkları okullarda öğrencilere çeşitli kurslar açma yetkisine sahip olur. Bu durumda burada yetişen öğretmenin kendi öğrencisinin erken yaşta ilgi alanını ve yeteneğini keşfetmesine yardımcı olur. Aynı zamanda Eğitim Fakültesinden mezun olduğunda sadece bir diploma ile değil, birçok yeterliliğe de sahip olarak hayata daha sağlam atılır. Fakat şimdiye kadar mezun olan öğretmenlerinde bu engele takılmaması için çalışmalar yapılabilir.

Köy Enstitülerden mezun olmak için belirli sayıda kitap okuma şartı aranmıştır. Aynı şekilde Eğitim Fakültelerinden mezun olma şartları arasında kitap okuma şartı konulabilir. Böylece öğrenciler belli başlı kitapları okumak zorunda kalır. Eğitim hayatı boyunca kitap okumadan mezun olan öğrenci kalmaz. Aynı zamanda Eğitim Fakültelerinden mezun olma şartları arasında bazı tarihi ve kültürel yerleri gezip görmeleri ve buralar hakkında rapor sunmaları şeklinde çalışmalar uygulanabilir. Böylece öğrencilerin gezi gözlem becerisi gelişir ve çevre hakkında bilgisi artar.

Kaynaklar

- Akşam Gazetesi (18 Nisan 1940). *Maarif Vekilinin Beyanâtı*, s.5, 3. st. No: 7719,
- Apaydın, T. (1995). *Bilgiden bilince eğitim* (1.basım). Ankara: Eğit- Der Yayınları- 4.
- Başaran, M. (1999). *Devrimci eğitim Köy Enstitüleri- Tonguç yolu* (1.basım). İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Başaran, M. (2014). *Özgürleşme eylemi- Köy Enstitüleri*. (7.basım). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Bayrak, M. (2000). *Köy Enstitüleri ve köy edebiyatı*. Ankara: ÖZ-GE Yayınları.
- Bulut, R. (1990). *Nisandaki güneşler 50. yılında Köy Enstitüleri 1940- 1990*. Ankara: San Matbaası.
- Cengiz, M. Ali (T.Y.). *Akçadağ Köy Enstitüsü. Yenimalatya gazetesi, Malatya- Balaban*.
- Cumhuriyet Gazetesi (18 Nisan 1940). *Millet Meclisinde Müdafaa Tahsisatı Kabul Edildi*, s.5, 6. st. No: 5723.
- Cumhuriyet Gazetesi (19 Nisan 1940). *Köy Enstitüleri Teşkilatı*, s.5, 4. st. No: 5724.

- Duygulu, M. (2012). Köy Enstitülerinde müzik eğitimi, *Düşünen Tohum Konuşan Toprak, Cumhuriyet'in Köy Enstitüleri 1940-1954*. 1, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları.
- Kocabaş, A. (2004). Müzik eğitiminin çoklu zekâ alanlarına etkisi ve Köy Enstitüleri, İzmir: *Yeniden İmece Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Kocabaş, K. (2007). Ortaklar Köy Enstitüsünden Ortaklar İlköğretmen okuluna; Adabelen ışığı (1.basım). İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.
- Kurtuluş, Y. (2001). Köy Enstitülerinde sanat eğitimi ve Tonguç (1.basım). Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Kurtuluş, Y. (2004). Aydınlanma ve Köy Enstitülerinde sanat eğitimi, İzmir: *Yeniden İmece Dergisi*, 1(4), 49-52.
- Makal, M. (1997). Köy Enstitüleri ve ötesi (3.basım). Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Özsoy, N. (2004). Yaratıcı drama ve Köy Enstitüleri, İzmir: *Yeniden İmece Dergisi*, 1(4), 34-36.
- Saral, M. (2002). Karartılan aydınlık: Köy Enstitüleri- Düziçi Köy Enstitüsü. Hatay.
- Saral, M. (2013). Köy Enstitüleri: uyuyan devin uyanışı (1.basım). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2000). Tonguç ve enstitüleri (2.basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2005). Mandolinle ilk tanışıklığım ve Savaştepe Köy Enstitüsü, İzmir: *Yeniden İmece Dergisi*, 6, 87.

Evler: Mağaradan Gökdelen

Gülşen Salğar

Tarih Öğretmeni/Buca Kaymakamlığı AB ve Dış İlişkiler Proje Ofisi

salgargulsen75@gmail.com

Özet

Bu çalışmada tarih öncesinden günümüze insanların barındığı evlerin yıllar içindeki değişimine ve çevresel, sosyal, ekonomik ve teknolojik faktörlerle ortaya çıkan yeniliklerin bu değişime nasıl etki ve öncülük ettiğine odaklanılmıştır. Evlerin tasarımının mağaradan gökdelen uzanan yolculuğu ve bu yolculuğa öncülük eden yenilik ve icatlar, altı tarihsel süreç fon alınarak incelenmiştir: Mağara ve Barınaklar/ Paleolitik Dönem, Kerpiç Evler/Neolitik Dönem, İnsula/Antik Çağ Roma Dönemi, Çiftlik Kulübeleri/Orta Çağ, İşçi Evleri/Birinci Sanayi İnkılabı Dönemi, Gökdelenler/İkinci Sanayi İnkılabı Dönemi. Bu tarihsel süreçlerin anlatımında İzmir Yeşilova Höyüğü kalıntıları, orijinal çizimler, grafikler, görseller ile dönem hatıraları, edebi romanlar, bilimsel makale ve kitap alıntılarında oluşan kaynaklardan yararlanılmıştır.

İş birlikli öğrenme ve akran öğretimine dayanan öğrenme aktivitelerinde öğrenciler, birincil ve ikincil kaynakları kullanarak, insanoğlunun barınma ihtiyacının barınak ve mağaralardan, evlere ve gökdelenlere evrimini analiz eder. Son aşamada edindikleri bilgileri sentezleyen öğrenciler, gelecekteki ev tasarımlarını kurgulayarak sunum yapar. Böylece evlerin tasarımında çevresel, sosyal, ekonomik ve teknolojik faktörlerin etkisi konusunda farkındalık kazanan öğrenciler, bu faktörlerin gelecekteki etkileri ile ilgili bir vizyon geliştirmiş olurlar.

Bu çalışma AB Erasmus + Programının finanse ettiği “*Strategies for Inclusion*” projesinin parçası olarak geliştirilen bir ders materyali olup I. UBEST sempozyumunda sunulmak üzere tüm bölümleri zenginleştirilmiş ve Türkçe olarak güncellenmiştir. Öğretmenler bu çalışmadan bütün olarak veya dönemsel bölümleri baz alarak yararlanabilir. Bu çalışmadaki kazanımlar, Tarih 9. sınıf müfredatında yer alan “*İnsanlığın İlk Dönemleri*”, “*Orta Çağ'da Dünya*”, Tarih 11. sınıf müfredatında yer alan “*Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri*”, “*Sermaye ve Emek*” üniteleri ile Sosyal Bilgiler 4-5-6-7. sınıflara ait ders müfredatlarında yer alan “*İnsanlar, Yerler ve Çevreler*” üniteleri ile ilişkilendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Mağaradan Gökdelen, İnsula, Yeşilova, Sanayi İnkılabı, Aktif Öğrenme

Abstract

This study is a learning activity which is focus on human's shelters a historical perspective. How houses have changed over time as a result of environmental, economical, social factors and technological progress from cave to skyscraper? This study shows this evolution of houses in 6 historical phases: Caves and Shelters/Paleolithic Period; Mudbrick Houses/Neolithic Period; Insula/Roman Antiquite Period; Huts/Middle Age; Labor Houses/First Industrial Revoulution; Skyscrapers/ Second Industrial Revoulution. Used primary and secondary sources: İzmir Yeşilova ruins, original illustrations, graphics, memories, quote from novels, articles and books. The students will use both sources for analyse and synthesise the topic through active learning and cooperative learning activities. Students will expand their awareness of the effect of environmental, social, economical and technological factors on the design of houses. Then they will describe houses in future. Thereby they will develop a vision of future developments in designing houses.

This learning activity has been developed as a part of the “*Strategies for Inclusion*” project which is co-funded by the Erasmus+ Programme of the EU. Whole parts of Turkish version is revized for I. UBEST Symposium. Teachers can use this study as a whole or seperated modular parts. This study related to learning out comes from these units of history and social science curriculum: 9th class-The First Periods of Humanity, The World in Middle Age; 11th class: States-Society Relations in Revoulutions Ages; Capital and Labor; 4-5-6-7th classes: People, Places & Environments.

Key Words: From Cave to Skyscraper, Insula, Industrial Revoulution, Active Learning

Giriş

İnsanlar ihtiyaçları nedeniyle daima çevreleriyle etkileşim içinde olmuş, çevrelerini şekillendirmişlerdir (Bozkurt, Altınçekiç, 2013, s. 69). Doğayı şekillendirme girişimi, koruma ihtiyacı ve mücadele güdüsü ile başlamış; barınak ihtiyacı ortaya çıktığında da sürekli ve organik bir yapıya dönüşmüştür (Yiğit, Türel, 2006, s. 187).

Konut, özellikle ekonomi kitaplarında “barınak” olarak adlandırılır (Smith, 1971, s.4). Arktik iklimsel dönemde insanlar kutup rüzgârlarından ve tropikal sağanaklardan, vahşi hayvanlardan ve düşmanlarından korunma ihtiyacı duymuşlardır. Kendilerini savunmak için de doğaya ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaç doğa ile iş birliği yapmak anlamına gelmiş, barınacakları yerin malzemelerini yaşadıkları çevrelerinden bulup kullanmayı öğrenmişler ve basit barınaklar inşa etmeye başlamışlardır. İnsan toplulukları tarıma geçtikten sonra artık ürünü depolamak ve kişisel mahremiyetlerini daha iyi koruyabilmek için kalıcı barınaklara ihtiyaç duyduklarında güçlerini doğaya karşı kullanırken yeni teknik ve çözümler yaratmışlardır.

Barınma yalnızca fiziksel koruma ihtiyaçlarının bir nedeni değildir; aynı zamanda sosyal, kültürel ve duygusal ihtiyaçları da karşılamaktadır. Ek olarak kişinin ait olma ve mahremiyet duygusunu temsil eder (Anadolu’da Kırsal Mimarlık, 2012). Evler, yaşamın değişen ve yenilenebilir bir sosyal unsuru olarak düşünülen kentsel yerleşim yapılarıdır. Sami (2015) tarafından belirtildiği gibi zaman-mekân-doğa ilişkisinin tarihin akışkan düzlemi içindeki gelişimi, evlerin değişim sürecini görmede önem taşır. Bu noktada şu soruya cevap bulabilmek evlerin mağaradan gökdelen uzanan yolculuğunu anlamamızı kolaylaştıracaktır: “Evler zaman içinde nasıl değişmiştir ve hangi yenilikler bu değişimlere öncülük etmiştir?”

Amaç

Bu çalışmanın amacı, tarih öncesinden günümüze insanların barınaklarının yıllar içindeki değişimini ve çevresel, sosyal, ekonomik ve teknolojik faktörlerle ortaya çıkan yeniliklerin bu değişime nasıl etki ve öncülük ettiğini ortaya koymaktır. Ayrıca birincil ve ikincil kaynakların kullanıldığı aktif öğrenme uygulamaları ile erişilebilir ve kapsayıcı ders içerikleri hazırlamak, bu içeriklerin tarih/sosyal bilgiler öğretiminde uygulanmasını kolaylaştırmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma AB Erasmus + Programının finanse ettiği “*Strategies for Inclusion*” projesinin parçası olarak geliştirilen bir ders materyalidir. EUROCLIO- Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği koordinatörlüğünde yürütülen “*Strategies For Inclusion, Making High Quality History And Citizenship Education More Inclusive And Accessible*” başlıklı projede Hollanda, Almanya, Ermenistan, Çek Cumhuriyeti, Estonya, Gürcistan, Hırvatistan, İngiltere, Karadağ, Portekiz, Slovenya, Türkiye, Norveç ve Yunanistan’dan seçilen uzmanlar otuz altı ay süresince tarih ve vatandaşlık eğitimi alanında uluslararası eğitim kaynakları havuzunda kullanılmak üzere ders materyalleri geliştirmişlerdir. Uzmanların bireysel olarak hazırladıkları taslaklar, ulusötesi toplantılarda diğer uzmanlar ve ziyaret edilen ülkenin akademisyenlerinin de aralarında bulunduğu çalışma grupları tarafından değerlendirilmiş, yeni görüş ve öneriler ışığında revize edilmiştir.

Elinizdeki çalışmanın içeriği tarih öncesi dönemden günümüze barınma, konut ve yerleşme ile ilgili kitap, makale, istatistikî bilgiler, grafikler, orijinal çizimler, görseller, dönem hatıraları, edebi romanlar ve kalınlardan oluşan birincil ve ikincil kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın ilk taslağının pilot uygulamaları, İzmir/Buca Atatürk Spor Lisesi 2016-2017 Öğretim Yılı 9. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden gelen değerlendirmeler ışığında güncellenen taslak ulusötesi toplantılarda sunulmuş, uzman görüş ve önerileri de dikkate alınarak taslağa son şekli verilmiştir.

Materyalin proje üst kurulu tarafından kabul edilen son şekli 10-14 Temmuz 2018 tarihleri arasında Metlika/Slovenya’da düzenlenen “*Strategies for Inclusion Professional Development Training & 4th Regional Summer School*” kapsamında Balkan ülkelerinde görev yapan tarih, coğrafya, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerine yönelik atölye çalışmasında İngilizce dilinde uygulanmıştır (*Çalışmanın İngilizcesi için bkz. <https://historiana.eu/#/learning-activity/houses-from-cave-to-skyscraper>*). “Empati ve farkındalık” amacı ile bir katılımcının uyku bandı kullanarak atölyeye katılması sağlanmıştır. Atölye sonrasında katılımcılar materyali değerlendirmiş; içerik, uygulama ve kapsayıcılık noktasında görüşlerini dile getirmişlerdir. Uyku bandı kullanan katılımcı aracılığıyla katılımcıların kapsayıcılık ve erişilebilirlik konusundaki farkındalıkları gözlemlenmiş ve görüşleri alınmıştır.

Bu materyalin Türk meslektaşlarımızla ilk paylaşımı, 16 Şubat 2019’da İzmir’de düzenlenen 3. *Eğitimde Değişim Konferansı*’nda “*Mağara ve Barınaklar/Paleolitik Dönem*” başlıklı ilk bölümün Türkçe dilinde sunulması ile gerçekleşmiştir. Oturuma özel okullarda ve kamu okullarında tarih, sosyal bilgiler, müzik ve rehberlik (PDR) alanında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Oturum sonunda katılımcılardan alınan dönütlerle materyalin sadece sunulan ilk bölümü değil, diğer bölümleri de yeniden gözden geçirilerek zenginleştirilmiştir. *Çalışmanın tümünün* gözden geçirilmiş ve zenginleştirilmiş son hali, Türkçe dilinde ilk kez I. UBEST Sempozyumu’nda (Mayıs 2019-İzmir) sunulmuştur.

Ders Planı

Hazırlık: Çalışma yapraklarının bulunduğu zarflar hazırlanır: (Bkz. Ekler Bölümü)

Çalışma Yapağı A-Kartlar, Çalışma Yapağı B-Öykü, Çalışma Yapağı C- Sözlük, Çalışma Yapağı D- Uzman ve Delege Gruplar İçin Rehber Sorular, Çalışma Yapağı E- Birleşim Oturumu İçin Rehber Sorular, Çalışma Yapağı F- Farkı Ne?"

Uygulama Basamakları:

Adım 1-Başlangıç/Dikkat Çekme (3 dak.): Resim 1 (Ekler) gösterilerek öğrencilere barınmak için hangisini tercih edecekleri ve gerekçeleri sorulur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ek sorularla çevresel, sosyal, ekonomik vb. açıdan kategorize edilebilir.

Adım 2-Bilgilendirme (3 dak.): Konu hakkında kısa bir bilgilendirmenin ardından anahtar soru sorularak bu derste neler öğrenileceği (bkz. bu bildirinin "Giriş" bölümü) ve ders süresince yapılacak aktiviteler açıklanır.

Adım 3- Uzman Grupların Oluşturulması (3 dak.): Cinsiyet, ilgi, yetenek vb. açısından karma gruplar olmasına özen gösterilerek altı grup oluşturulur. Zarflar kronolojik sıraya uyulmadan karışık olarak dağıtılır.

Adım 4- Uzman Gruplarda Kaynakların Analizi (15 dak.): Uzman gruplar, zarfta bulunan bilgi kartları ve öykü metnini "Çalışma Yapağı D-Uzman ve Delege Gruplar İçin Rehber Sorular" aracılığıyla analiz eder.

Adım 5- Delege Gruplarının Oluşturulması (15 dak.): Her uzman gruptan bir öğrenci seçilerek yeni gruplar oluşturulur. Delege öğrenciler kendi konuları hakkında gruplarındaki diğer delegelere bilgi verir, onların konuları hakkında da bilgi edinirler. Bu aşamada "Çalışma Yapağı D-Uzman ve Delege Gruplar İçin Rehber Sorular" veya öğrencilerin aklına gelen başka sorulardan yararlanılabilir.

Adım 6- Uzman Gruplara Dönüş (15 dak.): Öğrenciler uzman gruplarına geri dönerler ve yeni öğrendikleri bilgileri gruplarıyla paylaşırlar.

Adım 7- Canlandırıcı Aktivite-İnsandan Zaman Tüneli (5 dak.): Her uzman gruptan bir öğrenci ayağa kaldırılır. Öğrencilerden kendi dönemlerini temsilen kronolojik olarak dizilmeleri istenir. Dizilim tamamlandığında öğretmen rehberliğinde diğer öğrencilerle birlikte kontrol soruları sorularak öğrencilerin zaman tüneline konularına "doğru dizilim şekli" verilir.

Adım 8- Birleşim Oturumu (10 dak.): Grup düzeninde olan öğrenciler sandalyelerini çevirerek sınıfça tartışma düzenine geçerler. Öğrencilerin "Çalışma Yapağı E-Birleşim Oturumu İçin Rehber Sorular"dan da yararlanarak yeni öğrendikleri bilgiler ışığında görüşlerini, duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanır. Oturumun sonunda dersin başında sorulan anahtar soru yeniden yöneltilir: "Evler zaman içinde nasıl değişti ve hangi yenilikler bu değişimlerin gerçekleşmesine öncülük etti?"

Adım 9- Sonuç Etkinliği-Yaşadığım Evden Farkı Ne? (7-10 dak.): Her gruba "Çalışma Yapağı F-Farkı Ne?" dağıtılır ve öğrencilerden son sütun hariç tabloyu doldurmaları istenir. Süre bitiminde gruplar tablolarını karşılaştırır. Daha sonra hem tablolarla hem de son sütunla ilgili istekli olanlardan görüşler alınır. Bu adımda öğrencilerin tarihsel süreçte ortaya çıkan ev tiplerinin benzerlikleri ve farklılıklarını belirtmeleri istenir. Öğrencilerin kendi yaşadıkları evleri de aynı kriterlere göre analiz etmeleri beklenir.

Adım 10-Ödev Etkinliği-Geleceğin Evlerini Anlat Bana (Ders dışı etkinlik): Öğrencilerden gruba ya da bireysel olarak gelecekteki evleri resim, maket, afiş, broşür, hikâye, mektup vb. ile tarif etmeleri istenir. Öğrenci ürünleri sınıf veya okul ortamında sergilenir. "İnsan ihtiyaçları, çevresel koşullar (iklim, kuraklık, hava kirliliği, su kaynakları vb.), teknolojik/endüstriyel gelişmeler, yapı malzemeleri, yaşam standartları, sosyo-ekonomik statü gibi unsurları göz önünde bulundurarak gelecekte insanlığın nasıl evlerle karşılaşabileceğini hayal ederek tasarlayınız. Metin yazabilir, resim çizebilir, maket yapabilir, afiş veya broşür hazırlayabilirsiniz. Çalışmanıza adınızı-soyadınızı-sınıfınızı ve numaranızı yazmayı unutmayın."

Bulgular ve Tartışma

Öğrenci Görüşleri: İzmir Buca Atatürk Spor Lisesi 9. sınıf öğrencileri (2016-2017 Öğretim Yılı-61 öğrenci) ile gerçekleştirilen pilot uygulamalar sonrasında öğrencilerimizden derste en beğendikleri ve en beğenmedikleri adımları gerekçesi ile açıklamaları ve ilaveten genel görüş ve önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

54 öğrenci kendi aralarında tartışma (*uzman ve delege gruplar*), sınıfta ders esnasında ayağa kalkma/hareket etme (*zaman tüneli etkinliği*), resim çizme/afiş hazırlama (*ödev etkinliği*) gibi birçok etkinlik yaptıkları için zamanın nasıl geçtiğini anlayamadıklarını belirtmiştir.

37 öğrenci dersin ilk adımında gösterilen ilk resmin kendilerinde merak uyandırdığını ifade etmiştir.

23 öğrenci özellikle delege gruplarında diğer öğrencilerin konularını anlamakta ve kendi konularını anlatmakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

11 öğrenci Avrupa’da da uygulanacak yeni bir ders materyali hazırlanmasında kendilerinin fikrinin alınmasından dolayı çok şaşırıldıklarını ve sevindiklerini, sorumluluk duyduklarından dolayı ilk kez bu kadar ciddi bir şekilde beden eğitimi dışında bir dersle ilgilendiklerini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi aktif öğrenme uygulamaları, özellikle kinestetik yönleri gelişmiş dikkat süreleri düşük olan spor lisesi öğrencilerinin derse karşı tutum ve motivasyonunu yükseltmiştir. Kaynakları sorgulama, analiz etme, tartışma, anladığını ifade etme vb. becerilerinin de aktif öğrenme uygulamalarının artmasıyla gelişeceği açıktır. Ayrıca uluslararası kaynaklar arasında yer alacak bir materyalin oluşumunda kendilerinin katkı koyması noktasında sorumluluk hissetmeleri ve bu nedenle derse daha dikkatli ve istekli olarak katıldıklarını ifade etmeleri anlamlıdır.

Balkan Ülkelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşleri: Materyalin proje üst kurulu tarafından kabul edilen son şekli, 10-14 Temmuz 2018 tarihleri arasında Metlika/Slovenya’da gerçekleştirilen “*Strategies for Inclusion Professional Development Training & 4th Regional Summer School*” kapsamında Balkan ülkelerinde görev yapan tarih, coğrafya, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerine yönelik atölye çalışmasında İngilizce dilinde uygulanmıştır (*Çalışmanın İngilizcesi için bkz. <https://historiana.eu/#/learning-activity/houses-from-cave-to-skyscraper>*). 17 katılımcının yer aldığı atölye çalışmasında bir katılımcının atölye boyunca empati ve farkındalık maksadı ile uyku bandı kullanması sağlanmıştır.

Atölye çalışması sonrasında alınan dönütlerde tüm katılımcılar materyalde kullanılan aktif öğrenme uygulamalarını çok beğendiklerini, kendi sınıflarında uygulayabileceklerini, dersin genel olarak çok eğlenceli geçtiğini dile getirmiştir.

9 katılımcı, hedef grup olarak materyalin lise değil ortaokul öğrencilerine daha uygun olduğunu ifade etmiştir.

7 katılımcı, içerikte yararlanılan kaynakların çeşitliliğinden dolayı materyali çok beğendiklerini, birincil ve ikincil kaynakların yanı sıra kişisel fotoğraf arşivinden ve orijinal çizimlerden yararlanılmasının dikkat çekici olduğunu, bilgi kartları da dahil her notta yararlanılan kaynaklara yer verilmesinin öğrenciye doğru bilgiye ulaşma kültürü kazandırma açısından önemli taşıdığını ifade etmiştir.

Katılımcılar arasında yer alan 2 İngilizce öğretmeni, İngilizce müfredatında yer alan “Evler” başlıklı üniteye bu materyalin bazı bölümlerinden yararlanabileceklerini belirtmiştir.

1 katılımcı çok ilginç yeni bilgiler edindiğini, “*Birleşim Oturumu*” basamağındaki sorular sayesinde bu yeni bilgilerini pekiştirdiğini ifade etmiştir.

Atölye çalışmasında uyku bandı kullanan katılımcı ise özel durumundan dolayı dersi grup arkadaşları kadar iyi takip edemediğini, her şeyi arkadaşlarına sormaktan rahatsız olduğunu, öğretmenin hızına yetişemediğini, bu nedenle dersi dinleme isteğinin azaldığını ifade etmiştir. Uyku bantlı katılımcının grup arkadaşları ise (4 kişi) diğer gruplara yetişemedikleri için uyku bantlı arkadaşlarına öfkeye benzer bir duygu hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Bu düşünceler dinlendikten sonra tüm katılımcılarla kendi sınıflarımızdaki özel öğrencilerle ilgili deneyimleri sorulmuştur. Öğretmen olarak sınıfta özel ihtiyacı olan öğrencilerimizi fark etmede eksiklerimiz olduğu, sadece özel öğrencinin değil onunla aynı sınıfa paylaşanların durumlarının da dikkate alınması gerektiği, özel öğrencilere mutlaka ders dışı zaman ayırmak gerektiği gibi görüş ve öneriler dile getirilmiştir.

Türkiye’de Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşleri: 3. *Eğitimde Değişim Konferansı*’nda (Şubat 2019-İzmir) materyalin “*Mağara ve Barınaklar/ Paleolitik Dönem*” başlıklı ilk bölümünün Türkçe dilinde sunulduğu oturuma özel okullarda ve kamu okullarında tarih, sosyal bilgiler, müzik ve rehberlik alanında görev yapan 13 öğretmenimiz katılmıştır.

Katılımcıların tümü farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için etkinlikler içerdiğinden dolayı materyali çok beğendiklerini; “Mağaralar” başlıklı bölümün hem 9. Sınıflarda hem de ortaokullarda (biraz daha hafifletilerek) verilebileceğini ifade etmiştir. Liselerde görev yapan katılımcılar ise Sanayi İnkılabını küçük sınıfların anlayamayacağını bu nedenle materyalin bütün olarak ancak 11 ve 12. Sınıflar için uygun olabileceğini belirtmişlerdir.

1 katılımcı bilgi notlarında yararlanılan kaynakların yer almasını çok takdir ettiğini, bunun öğrencilerin doğru bilgiye nasıl ulaşacaklarını göstermede önemli olduğunu dile getirmiştir.

Katılımcı 1 müzik öğretmeni, ilkokul öğrencilerine ritim çalışmaları yaparken tarih öncesi dönem ve mağaralarla ilgili olarak bu materyalin görsellerinden yararlanabileceğini, materyalde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini de müzik derslerine uyarlayabileceğini, “*insandan zaman tüneli*” aktivitesini notaları öğretirken kullanabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcı 1 rehber öğretmen, materyal içeriğinde görsel, işitsel, duyuşsal ve kinestetik öğrenme biçimlerine uygun etkinliklerin yer aldığını ve bunun her yaşta öğrenci açısından çok önemli olduğunu, ancak özel durumu olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bu çeşitliliğin bile yeterli olmayacağını belirtmiştir. İşitme veya görme vb. fiziksel engeli olan ama zihinsel engeli olmayan bireylerin zekâ gelişimlerinin işiten/gören bireylerle aynı hızda olmadığını, öğretmenlerin bu noktada bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların tümü, öğretmenlerin ders materyali geliştirme konusunda deneyim paylaşımlarının artması gerektiğini, bu paylaşımların ilham verici olduğunu ifade etmiştir.

Türk ve Yabancı Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması:

Türk ve yabancı öğretmenlerin görüşleri karşılaştırıldığında iki grupta da genel olarak ders işlenişinde uygulanan aktif öğrenme ve iş birlikli öğrenme yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin beğenildiği, dersin eğlenceli ve keyifli geçtiği, öğretmenlerde özel ilgiye muhtaç öğrencilere yönelik farkındalık düzeyinin yeterli olmadığı görüşü hâkimdir.

Görüş farklılıkları ise birkaç maddede toplanabilir. Birincisi, yabancı öğretmenler kaynakların çeşitliliğinin ve doğru kaynaklara ulaşma kültürünün kazandırılması ile ilgili görüş bildirirken, Türk öğretmenlerden kaynakların çeşitliliği ile ilgili herhangi bir yorum gelmemiş, ancak doğru bilgiye ulaşma becerisi edinme konusunu 1 katılımcı vurgulamıştır. İkinci görüş farklılığı da hedef gruplarla ilgilidir. Yabancı öğretmenler eğlenceli aktivitelerin fazla olmasından dolayı materyali ortaokul seviyesi öğrencileri için daha uygun görürken Türk öğretmenler ortaokul öğrencilerinin yanı sıra 9. Sınıf öğrencileri için de uygun olduğunu, hatta eğer materyalin bütünü uygulanacaksa 11.ve 12. Sınıflar için daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüş farklılığının ülkemizde tarih dersi müfredatlarında Avrupa Tarihinin daha az yer kaplamasından, haftalık tarih dersi sayısının tarihsel düşünme becerilerini kazandırmada ve tarih derslerini etkili ve verimli bir şekilde işlemede yetersiz kalmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

İnsanlığın ortaya çıkışından beri var olan barınma ihtiyacından yola çıkarak hazırlanan bu materyal; yerel, ulusal ve ulusötesi iş birlikleri yoluyla öğrencilerin, öğretmenlerin, uzmanların ve akademisyenlerin katkılarıyla hazırlanmıştır. Katılımcılardan alınan dönütler, kaliteli eğitim içeriklerinin hazırlanmasındaki basamakların önemini ortaya koymuştur. Materyal taslağının yapılandırılması aşamasında rol oynayan öğrenciler kendilerini değerli ve sorumlu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Temel basamakları uzmanlar ve akademisyenler tarafından değerlendirilmiş olan materyalin atölye çalışmasına katılan öğretmenler, çeşitli öğrenme alanlarına hitap eden e öğrenme aktivitelerinin öğrenmeyi daha etkili kılacağını ifade etmişlerdir. Ulusötesi atölye çalışmasında “empati ve farkındalık” amacı ile uyku bandı kullanan bir katılımcının ve diğer grup üyelerinin düşünceleri, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını fark etme noktasında öğretmen yeterliliklerini tartışma fırsatı vermiştir.

Dikkati toplama süresinin neredeyse bir dakikanın altına indiği günümüz dünyasında özellikle tarih gibi sıkıcı (!) sayılan derslerde aktif öğrenme uygulamaları ile öğrencilerle etkileşim içinde ders işlemek en önemlisi ilk adım olarak öğrencilerde dersin konusuna karşı merak uyandırmanın bir yolunu bulmak zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluk daha kapsayıcı ve kaliteli ders içerikleri geliştirmek ihtiyacını doğurmuştur. Son yıllarda eğitimde iyi uygulamalarla ilgili bilimsel toplantı düzenleyen üniversitelerin ve çeşitli platformların artması umut vericidir. Yine de yeterli olduğu söylenemez. Bugün sosyal medyada “*Eğitimde İyi Örnekler/İyi Uygulamalar*” başlığı ile açılmış birçok sayfa bulunmaktadır. Herhangi bir akademik elekten geçmeden yayınlanan paylaşımlar, öğretmenler arasında yine de ilham verici olabilmektedir. Ancak gelişigüzel eleştirilere açık olduğu için motivasyon düşürücü bir etki de oluşabilmektedir.

Tam da bu noktada bazı önerilerde bulunmak isteriz: Sahadaki öğretmenlerin kendi geliştirdikleri çalışmaların akademisyenlerin de bulunduğu çalışma grupları tarafından eleştirildiği ve yapılandırıldığı, pilot uygulamaların yapıldığı, dönütler sonrasında yeniden güncellenen içeriklerin geliştirildiği bir platform kurulabilir. Böyle bir ihtiyacı karşılamada I. UBEST Sempozyum Düzenleme Kurulu öncü bir rol üstlenebilir. Eğitim Fakültesi Dekanlığı, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile iş birliğine girerek Sempozyum’da sunulan etkinlik örneklerini, sunumları, atölye çalışmalarını içeren çalıştaylar düzenleyebilir; bu çalıştaylara öğretmenlerin etkin katılımını

sağlayabilir. Hem öğretmenler hem de öğretmen adayları arasında deneyim paylaşımı buluşmaları organize edilebilir.

2023 Eğitim Vizyonu ile yakalanan rüzgârın öğretmenlerimize verdiği coşku açıktır. Başta karar vericiler ve üniversiteler, öğretmenlerin bu coşkusunu öğretmenlik mesleğinin profilini ve kalitesini güçlendirecek üretkenliğe dönüştürmeli; yerel, ulusal ve ulusötesi iş birliği ortamları sağlamalıdır.

Kaynaklar

Abbasoğlu, H. (1996). Anadolu'da Antik Çağ'da Konutlar, *Tarihten Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı*, S. 400-403.

Acar, E. (1996). Anadolu'da Tarih Öncesi Çağlardan Tunç Çağı Sonuna Kadar Konut ve Yerleşme, *Tarihten Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı*, s.383.

Arsebük, G. (1996). Biyokültürel Açından İnsan (Sığınağı ve Barınağı): *Tarihten Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı*.

Acar, E. (1996). Anadolu'da Konut ve Yerleşme: Tarih Öncesinden Bronz Çağı Sonuna Kadar, *Tarihten Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı*.

Antik Dünya Ansiklopedisi, (2014). TUBİTAK, s. 304.

Anadolu'da Kırsal Mimarlık, (2012). Uluslararası Kırsal Yaşam, Kırsal Mimari Sempozyum Bildirisi, ÇEKÜL Vakfı. Erişim adresi: <http://library.atilim.edu.tr/shares/library/files/e-kitap/>

Arsıntaş, Y. (2014). Paleolitik ve Mezolitik Çağ'da Barınma, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24 (2), 319-343.

Barr, J., Gökdelenler ve Ufuk Çizgileri: Çin Dosyası, Erişim adresi: lobal.ctbuh.org/paper/2904

Başçı, A., Anadolu Medeniyetleri Ders Notları, Erişim adresi: www.ayhanbasci.hitit.edu.tr

Birol, G., Modern Mimarlığın Ortaya Çıkışı Ve Gelişimi, Erişim adresi: w3.balikesir.edu.tr/~birol/modernizm.pdf3.

Bozkurt, G., Altınçekiç, H. (2013), Anadolu'da Geleneksel Konut ve Avluların Özellikleri ile Tarihsel Gelişiminin Safranbolu Evleri Örneğinde İrdelenmesi, İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 63 (1), 69-91. Erişim adresi: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jffiu/article/view/5000016286/pdf_18.

Çıkış, Ş (2009). Modern Konut Olarak XIX. Yy. İzmir Konutu: Biçimsel ve Kavramsal Ortaklıklar, METU JFA, 2009/2, (26:2) 211-233, Erişim adresi: jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/pdf

Danış, D., Demografi: Nüfus Meselelerine Sosyolojik Bir Bakış. Erişim adresi: <http://www.acikders.org.tr>

Derin, Z. (2010). İzmir'in Tarih Öncesi Dönemi Yeşilova Höyüğü, Eren Akçicek'e Armağan, Erişim adresi: http://yesilova.ege.edu.tr/arsiv/Eren_Akcicek_Armagan_yesilova.pdf

Derin, Z. (2012, Şubat). Aktüel Arkeoloji Dergisi.

Güzel, B., Sanayi Devriminin Ortaya Çıkardığı Toplumsal Sorunların Edebiyattaki İzdüşümü: Émile Zola'nın Germinal Örneği, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Erişim adresi: www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi33_pdf/1dil_edebiyat/guzel_bekir.pdf

Klassen, F., Materiall Innovations: Transparent, Lightweight, Malleable & Responsive, Erişim adresi: www.Ryerson.ca/Malleablematter/.../Material_Innovations.pdf.

Kuban, D. (1996). Ev Üzerine Felsefe Kırıntıları, Tarihten Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı.

Kuban, D. (2016). Mimarlık Kavramları, YEM Yayın, s.36-44.

Küçükkalay, A. M. (1997). Endüstri Devrimi ve Ekonomik Sonuçlarının Analizi, Süleyman Demirel Üniv. İİBF Dergisi, 2 (2), s. 51-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/sduiibfd/issue/20855/223684>

Manavoğlu, E., Ortaçesme, V. (2015). Şehir ve Bölge Planlama Ders Notu, Yayın no: 20, Akdeniz Üniversitesi, Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü, s. 16. Erişim adresi: aves.akdeniz.edu.tr/ImageOfByte.aspx?Resim=8&SSNO=1&USER=2256

Mazi, F. (2008). Antik Çağ'da Düşüncenin Kentsel Mekâna Yansıması, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (10), s. 35-48. Özdoğan, M. (1996). Kulübeden Konuta: Mimarlıkta İlkler, *Tarihten Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı*, s.19-20.

Özönder, C. Endüstri Devrimi Öncesi Dünyada Şehir ve Şehirleşme, Kent Sosyolojisi-3, Erişim adresi: <http://www.bilgeler.net/konular/endustri-devrimi-oncesi-dunyada-sehir-ve-sehirlesme/>

Sami, K. (2015). Güneydoğu Anadolu Bölgesi: Sosyo-kültürel Değişim Sürecinde Geleneksel Konutun Serencamı, Erişim adresi: <http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01>.

Sencer, M. (2016). Bir Sosyal Sınıf Kriteri Olarak Yerleşme Kesimi ve Konut, Erişim adresi: [tjs.istanbul.edu.tr. /wp-content/uploads/2016/01/5000045696-5000061390-1-SM.pdf](http://tjs.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2016/01/5000045696-5000061390-1-SM.pdf)

Smith, W. F. (1971), Housing, Social And Economic Elements, London.

Tann, J.,(2015). Borrowing Brilliance: Technology Transfer Across Sectors İn The Early Industrial Revolution, s. 94-114. Erişim adresi: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1179/1758120614Z.00000000056>

Tekin, S., Sipahi, E., B., Kent, Yönetim, Din, Siyaset ve Düşünce Bağlamında Orta Çağ Avrupası' na İlişkin Genel Bir Değerlendirme, Erişim adresi: <http://asosindex.com/cache/articles/kent-yonetim-din-siyaset-ve-dusunce-baglaminda-orta-cag-avrupasina-iliskin-genel-bir-degerlendirme-f300076.pdf>

Uskent, S.B., 19.Yüzyıl İngiliz Romanında Endüstri Devriminin Yansımaları: Dickens'ın Hard Times'ı, Gaskell'in Mary Barton'ı ve Disraeli'nin Sybil Or The Two Nations'ı. Erişim adresi: acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/3278/4132.pdf

World History. (2005), Connections To Today, Pearson Prentice Hall, s. 544.

Yiğit, M. E., Türel, S. H. (2006), İlkçağlardan Günümüze Anadolu'da Açık Mekânın Evrimi, Tekirdağ Ziraat Fak. Dergisi, 3(2), 187-195. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/178579>.

<https://web.archive.org/web/20120204034414/http://depthome.brooklyn.cuny.edu/classics/dunkle/romnlife/insulae>.

<https://www.britannica.com/technology/building-construction/Early-steel-frame-high-rises#ref105121>

<https://www.britannica.com/biography/William-Le-Baron-Jenney>

[http://en.wikipedia.org/wiki/Insula_\(building\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Insula_(building))

https://en.wikipedia.org/wiki/Tudor_period

www.romaninsulae.weebly.com/dangers-of-living-in-an-insula.html

http://www.schooltales.net/hardtimes/coketown_xrpt.html

<https://preferreading.wordpress.com/category/emile-zola/>

<https://www.boundless.com>

<http://csengineermag.com/article/william-lebaron-jenney-skyscraper-pioneer/>

<http://sourcebooks.fordham.edu/Halsall/source/chingford.asp>

<http://encyclopedia2.thefreedictionary.com>

<http://sozluk.gov.tr/>

Acar, E. (1996). Anadolu'da Tarih Öncesi Çağlardan Tunç Çağı Sonuna Kadar Konut ve Yerleşme, *Tarihten Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı, s.380-381*.

Barr, J. Skyscrapers and Skylines: The Case of China, Erişim adresi: lobal.ctbuh.org/paper/2904

Danış, D., Demografi: Nüfus Meselelerine Sosyolojik Bir Bakış, Erişim adresi: http://www.acikders.org.tr/pluginfile.php/4148/mod_resource/content/1/TUBA4.pdf

Derin, Z. (2012, Şubat). Aktüel Arkeoloji Dergisi, Anadolu.

Özge Borazan Çizimleri/DEÜ Gör. Sanat. Eğit. Böl. Yüksek Lisans Öğrencisi

Gülşen Salgar-Kişisel Fotoğraf Arşivi.

<http://www.antalyamuzesi.gov.tr/tr/karain-magarasi>

<http://www.ancient.eu/Altamira>

<http://www.sosyaldeyince.com/unesco-dunya-kultur-mirasi-listesi-turkiye/catalhoyuk-t933.0.html>

<http://www.revistaenred.com/historia-personajes-lugares-momentos/343-vida-en-la-roma-imperial-ii>.

http://opac.sba.uniroma3.it:8991/arardeco/1923/23_II/23IIa1.html

<http://www.earth-policy.org/indicators/C52>

<https://commons.m.wikimedia.org/wiki/File:OstianInsula>.

http://wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9a/Child_laborer.jpg

[http://en.wikipedia.org/wiki/Insula_\(building\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Insula_(building))

http://en.wikipedia.org/wiki/The_Crystal_Palace

http://tr.wikipedia.org/wiki/Ortacagda_Avrupa_mutfagi-Hieronymus_Bosch

<http://www.evolo.us/category/2017/>

<http://cengineermag.com/article/william-lebaron-jenney-skyscraper-pioneer/>

<https://www.britannica.com/technology/building-construction/Early-steel-frame-high-rises#ref105121>

<https://pixabay.com/tr/hong-kong-sehir-asya-gokdelen-bina-476387/>

<https://pixabay.com/tr/chateau-di-ripaille-chateau-fransa-1132140/>

ÇALIŞMA YAPRAĞI IB-MAĞARA ADAMI DİYOR KI

Merhaba. Ben bir mağara adamıyım. Mağara benim evim. Barınmak benim en önemli ihtiyaçlarımdan biri. Kendimi korumak zorundayım. Diğer hayvanları aksine fiziksel özelliklerim yetersiz. Tavşan değilim ki hızlı koşayım. Ayı değilim ki soğuk havalarda beni ısıtacak kalın bir kürküm olsun. Bu yetersizliklerimi kapatmak zorundayım. Bu yüzden taştan alet yapmayı öğrendim.

Aveçlikle ve ısıpıyıcılıkla geçiniyorum. Aya arkadaşlarıyla hep birlikte gidiyoruz. Çünkü büyük hayvanları tek başımıza avlayamayız. Önceleri hiç konuşmuyordum. O zamanlar mağara duvarlarına resimler yapar, hayvanları nasıl avladığımı bu resimlerle anlatırdım.

Ben mağarada yaşıyorum ama bazılarımız kızı oyuklarında, ağaç kovuklarında, bazılarımız da hayvan kürkleri ve geniş hayvan kemiklerini kullanarak inşa ettikleri barınaklarda yaşıyor. Yazları ise açık alanları tercih ederiz. Zaten her zaman aynı yerde yaşamıyoruz. Yiyeceğe ihtiyacımız olduğunda kendinize başka yerler, başka mağaralar buluyoruz. Göçebe gruplarımız doğruk ve seyrek.



Yardımları Kaynaklar:

1. Mağara Adamı Çizimi-Özge Horzan
2. Acar, E. (1996). Anadolu'da Konut ve Yerleşme: Tarih Öncesi Dönemden Erenz Çağının Sonuna Kadar, Anadolu'da Konut ve Yerleşmeye Tarihsel Bir Bakış, Habitat II Konferansı, Tarih Vakti, s.280-381.
3. Arsoy, G. (1996). Biyolojiktird Açısından İnsan, Anadolu'da Konut ve Yerleşmeye Tarihsel Bir Bakış, Habitat II Konferansı, Tarih Vakti, s.15-16.
4. Arslantaş, Y. (2014). Paleolitik ve Mezolitik Dönem Boyunca Barınma, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24 (2), s.319-343.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 1A-PALEOLİTİK DÖNEM KARTLARI



Karain Mağarası, Antalya, Türkiye.
<http://www.antalvamuzesi.gov.tr/karain-magarası>



Mağara Duvar Resmi- Altamira Mağarası, İspanya.
<http://www.ancient.eu/Altamira>



İrî Hayvan Kemiklerinden Yapılmış Bir Barınak Örneği
Çizen: Özge Borazan



Ağaç Dallarından Yapılmış Bir Barınak Örneği
Çizen: Özge Borazan

Paleolitik Dönem (MÖ 2.000.000-MÖ 10.000) insanlık tarihinin en uzun dönemi olup, Eski Taş Çağı olarak da bilinir. Bu isim silah olarak kullanılan ok uçları gibi kesici ve kazıcı aletlerin taştan yapılmasından gelir. Dönemin sonlarında insanlar ateşi bulmuşlardır. Mağaralarının bir bölümünde yaptıkları ateşle ısınmış ve yemek pişirmişler, diğer bölümlerde ise dâlenmiş ve uyumuşlardır. Bu durum mağaraların odalara bölündüğü anlamına gelmektedir. Bu dönemde insanlar, göçebelige dayalı toplayıcılık ve avcılıkla geçinmişlerdir. Mağaralarda, ağaç kovuklarında, kaya oyuklarında barınmışlardır. En yaygın barınak şekli ağaç dalları ve sazlıklarla kaplı barınaklardı. Avcı gruplar ise hayvan kürklerinden ve geniş hayvan kemiklerinden barınak yapmışlardır.

(Yarırtanıtın Kaynaklar İçin Bkz. Çalışma Yaprağı B).



İkiel taş aletler- Başçı, A. Anadolu Medeniyetleri
Ders Notları, www.ayhanbasci.hitt.edu.tr

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2B- NEOLİTİK DÖNEMDE YAŞAYAN BİR KADIN DİYOR KI

Merhaba. Ben Neolitik dönemde yaşıyorum. Evliyim. Bir oğlum var. Kocam bir çiftçi. Çeşitli bitkiler yetiştiriyoruz. İneklerimiz, köpeklerimiz var. Bizim çiftlik nehre yakın ve barınığımız da çifliğe yakın. Gruplar halinde yaşıyoruz. Bu çok yararlı. Çünkü tüm tehlikelere karşı birbirimizi yardım ediyoruz. Evimiz çok sağlam. Evimde hem ailemle özel hayatımı rahat yapıyorum, hem de hayvanlardan ve diğer düşmanlardan korunuyorum. Aslında tarım ürünlerimiz için daha geniş depolara ihtiyaç duyuyoruz. Bu yüzden yeni bir yapı malzemesi bulduk. **Kerpiç**. Bizim ev tek odalı, küçük bir dikdörtgen şeklindedir. Evin duvarları sıvalı ve saz çatılı. Pünlüzlü zemini yumuşak koyun derisi ile kapladık. Rahat rahat uyuyoruz. Evin içi karanlık. Çünkü güneş ışığından nasıl yararlanacağımızı bilmiyoruz. Odanın bir bölümünde yemek pişirmek için ateş yakıyoruz. Aydınlık da oluyor ateş yanınca. Vahşi hayvanlardan korunmak için de eve çatıdan girip çıkıyoruz. Ben hayvan derileri, koyun yünü ve bitki liflerinden giysi yapıyorum. Komşumuz ise çanak, çömlek ve stis eşyası yapıyor. Onlar bana tala veriyor, ben onlara kıyafet veriyorum. Değiş-tokuşa ihtiyaçlarımızı karşılıyoruz.



Yararlanılan Kaynaklar:

1. Görsel: Derin, Z. (2012). Yeşilova Höyük, Aktüel Arkeoloji Dergisi, Anadolu, s.114-115.
2. Acar, E. (1996). Anadolu'da Tarih Öncesi Çağlardan Tunç Çağı Sonuna Kadar Konut ve Yerleşme, Tarihden Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı, s.383.
3. Derin, Z. İzmir'in Tarih Öncesi Dönemi Yeşilova Höyüğü, Eren Akççek'e Armağan, s. 60. http://yesilova.ege.edu.tr/arsiv/Eren_Akcecek_Armağan_yesilova.pdf
4. Kuban, D. (2016). Mimari Kavramları, YEM Yayın, s.36.
5. Manavoğlu, E., Ortaçesme, V. (2015). Şehir ve Bölge Planlama Ders Notu, Yayın no: 20, Aktüel Üni, Zirat Fak, Peyzaj Mim. Böl, s. 16. Erişim adresi: <http://akademik.yesilova.edu.tr/images/stories/Resimler/2015/20150216/20150216-2255>
6. Özdoğan, M. (1996). Kulibeden Konutu: Mimari İlişkiler, Tarihden Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı, s. 19-20.

ÇALIŞMA YAPRAĞI 2A-NEOLİTİK DÖNEM



Neolitik köyler su kaynaklarına yakındı.
Derin, Z. (2012). *Aktif Arkeoloji Dergisi*, s. 112.



Çatalhöyük'te giriş kapıları evlerin çatısındaydı. Gündelik hayat bu teras çatılarda geçerdi.
<http://www.sosyaldevimce.com/unesco-dunya-kultur-mirasi-11stesi-turkiye-catalhoyuk-konya-cumra-t933-0.html>



Gelişmiş taş aletler: Ok ucu, boynuzlu taş aletler, buğday döğücü. Foto: Yeşilova Ziyaretçi Merkezi, İzmir. Gülşen Salgar, *Kişisel Foto Arşivi*.



Neolitik dönem kerpiç bir evin iç mekan görüntüsü.
Foto: Yeşilova Ziyaretçi Merkezi, İzmir. Gülşen Salgar, *Kişisel Foto Arşivi*.

Neolitik Dönem (MÖ 8000-MÖ 5500), tarım devrimi olarak da bilinir. Tarımsal üretimin sayesinde göçebe yaşamdan yerleşik yaşama geçilmiştir. İklim koşulları (havaaların ısınması) bu süreci etkilemiştir. Bitkilerin yetiştirilmesi ve hayvanların evcilleştirilmesi insanların hayatına yeni beslenme alışkanlıklarını getirmiştir. Bu durum da insanlığın dış ve kemik yapısında genetik değişiklikleri artırmıştır. Bu dönemde kalıcı barınaklar yaygınlaşmış, kerpiç evler görülmeye başlamıştır. Kerpiç, insanlar tarafından meydana getirilen ilk yapı malzemesidir. Kerpiç evlerin çatıları ahşap kirişlerle desteklenmiş, böylece evlerin daha sağlam olması sağlanmıştır.

(Yarılatılan Kaynaklar İçin Bkz Çalışma Yaprağı B)



Müze için oluşturulmuş neolitik köy. Penceresiz, kapısız, sazlık çatılı kerpiç evler. Foto: Yeşilova Ziyaretçi Merkezi, İzmir. Gülşen Salgar-Kişisel Foto Arşivi

ÇALIŞMA YAPRAĞI 3B- BİR İNSULA DİYOR Kİ

Merhaba. Benim adım İnsula. Ben bir Roma apartmanıyım. MÖ 3. yüzyıldan beri toplu konutların ilk örneği olarak bilirler beni. Kentler küçük ama nüfus hızla artıyor. Sayende bu soruna kısmen de olsa çözüm buldular. Beni dairelere ayırıp bu daireleri fakir veya orta sınıf insanlara kiraladılar. Zemin katını ise sadece dükkanlara kiraladılar. Kirasın en ucuz daireler benim en üst katımdakiler. E tabii "ilk" olduğum için kavuboymuş, süymüş, tesismiş bunları bulamazsınız dairelerimde. Peki, insanlar ne yapıyorlar dersiniz? Ne yapıyorlar, binanın dışına çıkıp halka açık havaletleri kullanıyorlar. Fakirler için problem değil. Zenginler zaten benim dairelerimi kiralamaz ki!

Onlar domus denilen villalarda yaşıyorlar. Biliyor musunuz koca Roma'da 1782 tane domus var. Ya insula? Tam 43.580 tane. Beni inşa ederlerken kerpiç kullanmışlar, kereste kullanmışlar, hatta sert çamur kullanmışlar. Kemer desen, bende ne gezer? Daha çimento da icad edilmedi. Şimdi sorarım size, çimento kullanılmadan yapılan bir insulada, hem de en üst katta yaşamak ister miydiniz? Yangınlara da çökmelere de meyilliyim. Ashında ben bir apartman değilim, adeta fakir insanların mezarı gibiyim.

INSULA ROMANA



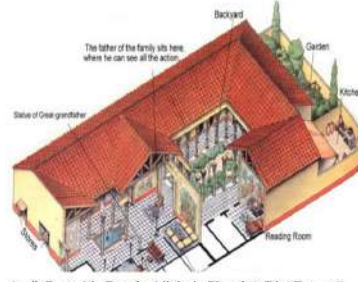
Yararlanılan Kaynaklar:

1. Görsel: <http://www.revistaenred.com/historia-personajes-lugares-momentos/343-vida-en-la-roma-imperial-ii.html>
2. Antik Dünya Ansiklopedisi, TÜBİTAK, 2014, s. 304
3. Abbasoğlu, H. (1996). Anadolu'da Antik Çağ'da Konutlar, Tarihten Günümüze Anadolu'da Konut ve Yerleşme, Habitat II Konferansı, Tarih Vakfı.
4. Bozkurt, G., Altunçekiç, H. (2013). Anadolu'da Geleneksel Konut ve Avluların Özellikleri ile Tarihsel Gelişiminin Sarıhanbolu Evleri Üzerinde İrdelenmesi, İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 63 (1), 69-91. Erişim adresi: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/jfllu/article/view/5000016286/pdf_18.
5. Kuban, D. (2016). Mimari Kavramları, YEM Yayın, ss-38-44.
6. Mazı, F. (2008). Antik Çağda Düşüncenin Kentel Mekâna Yansımaları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (10), s. 47.
7. <https://web.archive.org/web/20120204034414/http://dephome.brooklyn.cuny.edu/classics/durk.le/romnlife/insulae.htm>
8. [http://en.wikipedia.org/wiki/Insula_\(building\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Insula_(building))
9. <http://romaininsulae.weebly.com>

ÇALIŞMA YAPRAĞI 3A-İNSULA KARTLARI

Antikite-Antik Çağ Sümerlerin yazıyı bulduğu MÖ 3200'li yıllardan başlar. Klasik Antik Çağ'ın Yunan tarihinin kayıtlarına alınmaya başladığı MÖ 776'lı yıllarda başladığı kabul edilir. Kabaca Roma İmparatorluğu'nun kurulduğu MÖ 753 yılı ile yıkıldığı MS 476 yıllarını kapsar. Bağımsız Sümer şehir devletleri Mezopotamya'nın verimli topraklarında ortaya çıkmıştır. Üretim fazlası nedeniyle bazı köylerde nüfus, bu şehir devletlerine akmıştır. Ticaretle zenginleşen kentlerde tiyatrolar, tapınaklar, çeşmeler inşa edilmiştir. Bu dönemde insanlar geniş evlerde yaşamışlardır.

(Yararlanılan Kaynaklar İçin Bkz. Çalışma Yaprağı B)



Antik Roma'da Zengin Ailelerin Yaşadığı Bir "Dortikis" Örneği. <http://www.ancient.eu/article/77>

YAPILARI SAĞLAMLAŞTIRAN YENİLİKLER
Kemerler, yapıların dayanıklılığını artırıcı derecede artıran kavışık yapılardır. Kemerlerin kullanımı, MÖ ikinci bin yılda Mezopotamya'da kullanılan tuğlalar kadar eskidir. Ancak sistematik olarak kullanılmaya başlanması Antik Roma döneminde olmuştur.

Çimento, yapılarda kullanılan bağlayıcı bir maddedir. İlk olarak Romalı mimar-mühendis Marcus Vitruvius Pollio tarafından MÖ 1. yy'da kullanılmaya başlanmıştır. Pollio, Mimarlık adlı kitabında çimentoyu şöyle tarif etmiştir:
"Çimento bir tür toz olup taş parçaları ve kireçle karıştırıldığında sertleşerek yapıları sağlamlaştırır. Hatta çimento ile denizde bile bina inşa edilebilir. Çünkü suyun altında da sertleşir."

(Yararlanılan Kaynaklar İçin Bkz. Çalışma Yaprağı B)



İnsuların İlk Örnekleri-MS 2. Yüzyıl, Antik Ostia, Roma. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:OstianInsula>.

ÇİCERO'NUN MEKTUBU

"...dükkânlarımdan ikisi yıkıldı ve diğerleri de çatlak. Sadece kiracılar değil, fareler de göç etti. Diğer insanlar buna talihizlik atıyor, bense sıkıntı bile demiyorum. Ah Sokrates ve Sokratik filozoflar, size asla yeterince teşekkür edemem! Aman Allah'ım böyle şeyler gözümde ne kadar değersiz! Bununla birlikte Vestorius'un bu kaybımı kazanca dönüşürecek olan yeniden bina yapma önerisini kabul ediyorum."

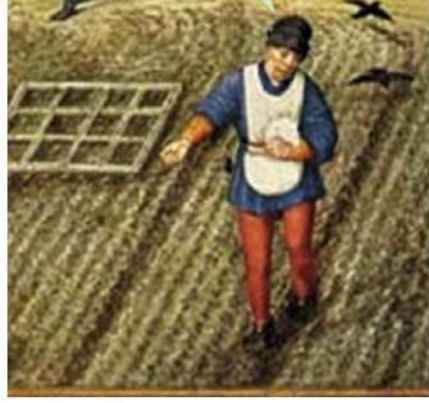
Çicero- Atticus'a Mektup
www.romaninsulae.weebly.com/dangers-of-living-in-an-insula.html



Ostia'da Gismondi Tarafından Yeniden İnşa Edilmiş Bir Insula. http://opac.sba.uniroma3.it:8591/ara/dec01923/23_11/2311a1.html

ÇALIŞMA YAPRAĞI 4B-ORTA ÇAĞ'DA BİR KÖYLÜ DİYOR Kİ

Merhaba. Ben bir köylüyüm. Evliyim, dört çocuğum var. Sabahları erkenden kalkar, emründe çalıştığım asilzadenin çifliğinde çalışmaya başlarım. Asilzadenin malikâne arazisi içinde "kırıltı ev" olarak bilinen bir kulübede yaşıyoruz. İki küçük odası olan çatısı sazlıktan yapılmış kulübemiz kolayca yıkılabilir. Üstelik çok karanlık. Penceremiz var ama cam değil. Cam çok pahalı. Bizim gibi köylülerin kulübelerinde cam pencere bulamazsınız. Biz pencereler için cilalı boynuz, bez ya da kâğıt kullanıyoruz. Bacamız da yok. Dumanı çandaktaki delikten dışarı çıkıyor. Kulübede ayrı bir mutfağımız yok. Oturduğumuz odanın ortasında taştan bir ocak var. Ocağı hem ısınmak hem de yemek pişirmek için kullanıyoruz. Ashında fakirlik çok da önemli değil. Önemli olan güvenliğimiz. Burada, malikâne sahibinin kalın duvarlarla çevrili arazisinde küçük kulübemizde kafamı sokacak bir yer bulduğum için şanslıyım. Kasabanın merkezinde de bir kilise var. Hem kilisede ettiğim dualar, hem de o kalın duvarlar bizi Barbarlara karşı koruyor.



Yararlanılan Kaynaklar:

1. Görsel: <https://www.britannica.com/topic/history-of-Europe>
2. Sencer, M. (2016). Bir Sosyal Sınıf Kriteri Olarak Yerleşme Kesimi ve Konut, Erişim adresi: <https://www.tjs.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2016/01/5000045696-5000061390-1-SM.pdf>
3. Tekin, S., Sipahi, E. B., Kent, Yönetim, Din, Siyaset ve Düşünce Bağlamında Orta Çağ Avrupa'sına İlişkin Genel Bir Değerlendirme, Erişim adresi: <http://asosindex.com/cache/articles/>
4. <https://www.britannica.com/event/Middle-Ages>

ÇALIŞMA YAPRAĞI 4A-ORTA ÇAĞ KARTLARI

Orta Çağ, Roma İmparatorluğu'nun yıkıldığı MS 5. yy'da başlar, Rönesansın doğduğu 15. yy'a kadar devam eder. Neredeyse 1000 yıl: Barbar saldırıları, Haçlı Seferleri, feodalizm, feodalizmin çöküş süreci ve kentlerin önem kazanması ile geçmiştir. Barbar saldırılarından korunmak için birçok insan kalelerde veya malikânelerde yaşamış, tarımla uğraşmıştır. İlk kentler manastırların çevresinde gelişmiştir. 11. yy'da ticaretin canlanmasıyla kasabalar ve kentler gelişmiş, nüfus artmıştır.

1. *Öğünder, C., Endüstri Devrimi Öncesi Dünyada Şehir ve Şehirleşme, Kent Sosyolojisi-3, <http://www.bilgeler.net>.*
2. *Tekin, S., Sıpahtı, E.B., Kent, Yönetim, Din, Siyaset ve Düşünce Bağlamında Orta Çağ Avrupası'na İlişkin Genel Bir Değerlendirme, <http://asosindex.com>*
3. <https://www.britannica.com/event/Middle-Ages>



Bir Orta Çağ Köylüsünün Kulübesi.
https://en.wikipedia.org/wiki/West_Stow_Anglo-Saxon_Village



Bir Orta Çağ Evinin İç Görünümü. Salon ortasındaki ateş, hem ısınma hem de yemek pişirme için kullanılırdı.
https://tr.wikipedia.org/wiki/Ortaçağda_Avrupa_mutfagi
- Hieronymus Bosch

Chingford'da Bir Malikâne, İngiltere, 1265

"... Malikânenin batı tarafında değerli bir yatak, yerde taş bir baca, gardırop ve başka bir küçük oda; doğu ucunda ise bir kiler bulunur. Salon ve şapel arasında bir yan oda vardır. Döşemelerle kaplı nezh bir şapel, taşınabilir bir sunak ve küçük bir haç vardır. Salonda dört masa vardır. Fayanslarla kaplı iyi döşeli mutfakta biri büyük biri küçük iki tane fırın, iki tane masa ve küçük bir pişirme bölümü bulunur. ...Ayrıca yatak odası ile biri buğday, biri yulaf ve biri ahır olmak üzere 3 oda daha vardır. Malikâne; hendek, duvar ve çitle çevrilidir."

<http://sourcebooks.fordham.edu/falsall/source/chingford.asp>



Orta Çağ Köylüsünün Gündelik Hayatı.
<https://simple.wikipedia.org/wiki/Peasant>



Orta Çağ Köyü, Fransa.
<https://pixabay.com/tr/fransa-köyü-ortaçağ-ortaçağ-köyü-1956165/>

ÇALIŞMA YAPRAĞI 5A-ENDÜSTRİ DEVRİMİ KARTLARI

Sanayi İnkılabı/Endüstri Devrimi insan ve hayvan gücünden makine gücüne geçilmesidir. Makine ile üretim 18. yüzyılda İngiltere’de, özellikle dokuma sektöründe, daha sonra diğer alanlarda ortaya çıktı. Bu durum ekonomi alanında sermaye ve emek olarak adlandırılan iki grubun ortaya çıkmasını sağladı. Benzer şekilde sosyal hayatta tarıma dayalı toplum yerini sanayi toplumuna bıraktı.

Küçükakalın, A. M. (1997). Endüstri Devrimi ve Ekonomik Sosyolojilerimiz: İncelme, Sığeyman Demirel Ürün. İİBF Dergisi, 2 (2), s. 51-68. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/xlu/iiyfz>. İSNC 20855 2226/84



Tek Katlı, Sırt Sırtı İnşa Edilmiş İşçi Evleri, İngiltere, 19. yy.

Çiğdem, Ş. (20092). Modern Konut Olarak XIX. yy İzmir Konutu: Bâkimsel ve Kavramsal Ortaklıklar, METU İFA (26-2), s. 211-233. Erişim adresi: fa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316.pdf

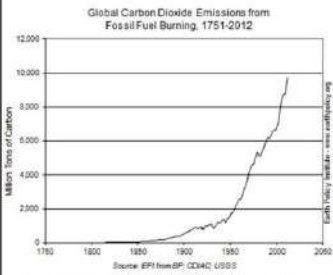
“Kırmızı tuğlaların kentiydi, ya da dumanlı köller izin verseydi, kırmızı tuğladan bir kent olacaktı. Şimdiyse bir yerlinin boyalı suratı gibi kırmızı siyahtı. Fabrikaların ve yüksek bacaların kentiydi. Bacalardan sayısız yılanlar gibi dumanlar yükseliyor, birbirine doluyor, hiç çözülüyordu.

...Kapaklı bir kama, kötü kokulu mor boyalı salsam aktığı bir odur, pencerelerinden bir yağın görüldüğü yağlı fabrika binaları, deli bir film başını sallaması gibi mıp kalkan buhar pistonları vardı. Birbirine benzeyen bir iki büyük caddeye birbirine benzeyen bir yağın küçük sokakta, birbirlerine benzeyen bir yağın insan, aynı saatte gider gelir, sokaklarda aynı sesleri çıkarır, aynı işi yapardı. Her günleri bir ötekine benzer, her yılları bir öncekiyle bir sonrakinin farklı olmazdı.”

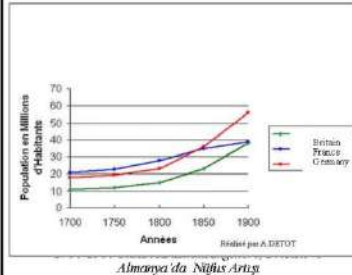
Charles Dickens’in 19. Yy’da İngiltere’de geçen “Zor Zamanlar” romanından alınır. Çev. Elvan Elçığa. Oda Yayınları <http://kizilapnot.blogspot.com/2012/05/endustryel-roman.html>

“Buğday ve pancar tarlalarıyla çevrili *İki Yüz Karıklar* adlı işçi mahallesi, zifiri karanlık gecede uyuyordu. Yan yana sıralanmış küçük evlerden oluşmuş hastane ya da kışla yapılarını andıran, geometrik biçimli, birbirine koat üç geniş caddeye ayrılmış, eşit büyüklükteki bahçelerle bölünmüş, dört büyük blok karanlıkta böyle böyle seçiliyordu. İsaz ovada, çitlerin yerinden kopmuş tahtaları arasında dolan rüzgârın iniltisinden başka ses duyulmuyordu. İkinci blok 16 numaralı dairede oturan Maheu’lerde hiçbir şey kumlanmıyordu. Yoğun karanlık birinci kattaki tek odayı dört bir yandan kaplamış, yorgunluktan bitkin döşmüş, ağzları açık ve üst üste uyudukları hissedilen insanları eziyordu sanki.”

Emile Zola’nın 19. Yy’da Fransa’da geçen “Germinal” romanından alınır. Çev. B. Sanayi Devriminin Ortaya Çıkardığı Toplumsal Sorunların Edebiyatı Üzerine: Emile Zola’nın Germinal Örneği, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Erişim adresi: www.sosyalarastirmalar.com



Fosil Yakıtı Nedeniyle Oluşan Global Karbon Dioksit Kirliliği Miktarı, 1752-2012
<http://www.earth-policy.org/influators/CS2>



Dauş, D., Demografi: Nüfus Mescelelerine Sosyolojik Bir Bakış, Erişim adresi: <http://www.ackiders.org.tr>

ÇALIŞMA YAPRAĞI 5B- BİR ÇOCUK İŞÇİ DİYOR Kİ

Merhaba. Ben on yaşındayım. Bir işçi mahallesinde yaşıyorum. Evlerimiz tek katlı ve sırtı sirta inşa edilmiş. Aynı evde üç kiracı aile olarak yaşıyoruz. Paranız ancak bir odayı kiralamaya yetiyor. Biz tek odada babam, annem, erkek kardeşim, kız kardeşim ve büyükbabanla birlikte yaşıyoruz. Nasıl mı sigiyoruz? Sigiyoruz işte.

Aynı odada uyuyor, yemek yiyor (genellikle patates çorbası) ve yine aynı odada banyo yapıyoruz. Tuvaletimiz ortak. Evin avlusunda yer alıyor. Ben yatağımı kız kardeşim ve büyükbabanla paylaşıyorum. Zaten aynı anda uyumuyoruz. Hepimiz aynı fabrikada nöbetleşe çalışıyoruz. Ben kız kardeşimle birlikte sabahları fabrikaya gününümde büyükbaban gece vardiyasından eve dönmüş oluyor. Ağabeyimse madende çalışıyor ve bazen gözlemler dışında her yeri kömür tozuyla örtülmüş olarak eve geliyor. Sokağımız kömür kokuyor; her yer gri, hatta siyah. Ne evlerin tuğlaları kırmızı, ne de gökyüzü mavi.

Sokaklar da ağabeyimin yüzü gibi kömür tozuyla kaplanmış sanki...



Yansımaları Kaynaklar:

1. Görsel: https://wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9a/Child_laborer.jpg
2. Çıkış, Ş (2009). Modern Kent Olarak XIX. Yüzyıl İzmir Kenti: Bıçimsel ve Kavramsal Ortaklıklar. METU JFA, 2009/2, (26:2) 211-233. Erişim adresi: <http://arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/p/d/f>
3. Güzel, B., Sanayi Devriminin Ortaya Çıkarıldığı Toplumal Sonuçların Edebiyattaki İzlenimleri: Émile Zola'nın Germinal Örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Erişim adresi: www.sosyalarastirmalar.com/cilt/7/say/133.pdf edebiyat/guzel_bekir.pdf
4. Üskent, S.B., 19.Yüzyıl İngiliz Romanında Endüstri Devriminin Yansımaları: Dickens'in Hard Times'ı, Gaskell'in Mary Barton'ı ve Disraeli'nin Sybil Or The Two Nations'ı. Erişim adresi: acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/3278/4132.pdf
5. <http://preferreading.wordpress.com/category/emile-zola/>

Merhaba. Ben **William Le Baron Jenney**. Amerikalı mühendis ve mimarım. 1832'de doğdum. Endüstri Devrimi'nde mühendisliğin yeniliği, yaratıcı ve uygulamada harikalar yaratan yıllarımda geçti çocukluğum. Buhar makinesi, tekstil fabrikası, köprü maksatları çok heyecan vericiydi. Gökdeleni çok yüksek modern bina demektir. Yüksek derken, en az on katlı demek istiyorum. O kadar merdiveni kim çıkmak ister? Geniş pencerelemi ve ağır duvarları binalar taşıyabilir mi? Kentlerde kaç tane gökdelene yer var? İşte 1871'deki Şikago yangını yüzünden binlerce binanın yanması, bu tarihi dönüşüme fırsat yarattı. Yanan binaların hemen hepsi ahşaptı. Nerdeyse 100.000 kişi evsiz kaldı. şehrin üçte biri harabelerde yanyordu. Ben ve bazı yetenekli mimarlar Şikago Ekolu olarak biliniyorduk. Yangından sonra kenti yeniden inşa etmek için 1880'lerde çareleri düşünmeye başladık. Çelik, cam, betonarme gibi yeni materyallerin kullandığı çok katlı yüksek binalar tasarladık. Buhar, hidrolik ve elektrik ile çalışan asansörlerin yaygınlaşması da çok katlı binaların yapımını hızlandırdı. Özellikle de ticari binaların sayısı arttı. Ben 1885'te dünyanın ilk gökdeleni olarak kabul edilen **Konut Sigortası Şirketi Binası**'nı tasarladım. Bu bina sayesinde tüm dünya beni "Gökdelenin Babası" olarak tanıyor.



Yararlanılan Kaynaklar:

1. Görsel: <http://csengineerimg.com/article/william-lebaron-jenney-skyscraper-pioneer/>
2. Birol, G., Modern Mimarlığın Ortaya Çıkışı Ve Gelişimi, Erişim adresi: w3.balikesir.edu.tr/~birol/modernizm.pdf
3. Borrowing Brilliance: Technology Transfer Across Sectors in the Early Industrial Revolution <http://www.tandfonline.com/doi/pdf>
4. <https://www.britannica.com/biography/William-Le-Baron-Jenney>

ÇALIŞMA YAPRAĞI 6A- GÖKDELEN KARTLARI



eVolo Magazine 2017 Gökdelemler Yarışması 1.lik Mashambas Skyscraper. Yapımın inşası ve taşınarak yeniden inşası için basit modüler malzemeler kullanılmıştır. <http://www.evolo.us/category/2017/>



Kristal Saray 1851'de Londra'da düzenlenen I. Dünya Sergisi için inşa edildi. 564 m x 139 m x 39 m ebatında 74.000 metrekarelik sergi alanına sahiptir. Cam ve demirin ilk kez seri üretimde kullanıldığı hafif, modüler ve şeffaf mimarinin en önemli simgelerinden biri olarak kabul edilir. Endüstriyel prefabrikasyon ve montaj teknikleri kullanılarak fiyandan sonra sökülecek şekilde Henry Cole tarafından tasarlandı.
1. Görüş: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Crystal_Palace
2. Klassen, F., Material Innovations, www.kyerson.ca/

Sıra No	Kıta	Gökdelemler Sayısı	Yüzdelik Oran (%)
1	Asya	6.651	59
2	K. Amerika	3.050	27
3	Avrupa	708	6
4	G. Amerika	456	4
5	Avustralya	319	3
6	Afrika	93	1

309 Metre ve Daha Yüksek Gökdelemlerin Sayısı, 2015.

Sıra No	Şehir	Gökdelemler Sayısı
1	Hong Kong	1294
2	New York City	690
3	Tokyo	418
4	Chicago	302
5	Dubai	268

Barr, J. Gökdelemler ve Ufuk Çizgileri: Çin Dosyası, Erşim adresi: lobaldbuldu.org/paper/2904



William Le Baron Jenney tarafından tasarlanan Konut Sigorta Binası (Chicago, ABD, 1885) dünyanın ilk gökdeleni olarak kabul edilmektedir. Uzunluğu 42 metre ve 10 katlıdır. Gövdesi, çelik kirişlerle birlikte demir demir kolonlardan oluşuyordu. Bu bina, taşıyıcı olarak çelik iskeletini kullandığı ilk yapıdır. Dış cephe sistemi uzaktır. Bu binanın inşası, Büyük Şikago Yangını'ndan sonra kentin yeniden yapılması sürecinde gerçekleşti.

1. <https://www.britannica.com/technology/building-construction/Early-steel-frame-high-rises-ref105121>
2. <http://esengincermog.com/urukte/william-lebaron-jenney-skyscraper-pioneer/>

James Watt, 1760'larda İngiltere'de modern buhar makinesini geliştirerek Birinci Endüstri Devrimi'ni (Sanayi İnkılabı) başlatmıştır. Neredeyse yüzyıl boyunca Endüstri Devrimi'nin en büyük sembolü olan buharın yerini çelik aldığı ise II. Endüstri Devrimi başlamış oldu. "Teknolojik Devrim" olarak da bilinen bu dönem I. Dünya Savaşı'nın başlangıcına kadar uzanan 1870-1914 yıllarını kapsamaktadır.

1. <https://www.boundless.com>
2. *World History, Connections to Today*, 2005, Pearson Prentice Hall, s. 344.
3. Kütükkalay, A. M. (1997). Endüstri Devrimi ve Ekonomik Sembollerin Analizi, Süleyman Demirel Üniv. İİBF Dergisi, 2 (2), s. 51-68. Erşim adresi: <http://dergipark.org.tr/huil/issue/20855/223684>



Hong Kong'da Gökdelemler
<http://pizaboy.com/tr/hong-kong-gehuru-asya-gokdelemler-bina-476387/>

- **Antikite/Antik Çağ:** Sümerlerin yazıyı bulduğu Milattan Önce 3200’lü yıllardan Batı Roma’nın yıkıldığı Milattan Sonra 476’ya kadar olan dönem. İlk çağ.
- **avlu:** Bir yapının veya yapı grubunun ortasında kalan üstü açık, duvarla çevrili alan,
- **barbar:** Antik dönemde Yunan, Roma ve Hıristiyan toplumlarından olmayan kişiler.
- **barınak:** İklim, doğa, vahşi hayvanlar gibi unsurlardan korunmayı sağlayan bir tür yapı.
- **çimento:** Yapılarda harç malzemesi olarak kullanılan kül renginde veya beyaz toz.
- **domus:** Antik Roma’da zengin ailelerin yaşadıkları konaklar.
- **Endüstri Devrimi:** İnsan ve hayvan gücünden makine gücüne geçilmesi. Sanayi Devrimi. **İkinci Endüstri Devrimi** ise “Teknolojik Devrim” olarak da bilinir. Buharın yerini demir almıştır.
- **gökdelin:** Çok yüksek modern binalar.
- **insula:** MÖ 3. yüzyıldan itibaren ilk toplu konut örneği olarak bilinen Roma apartmanı.
- **işçi evleri:** Sanayi İnkılabı döneminde fabrikada çalışan işçiler için tek katlı sırt sırta sıralanmış olarak inşa edilen evler.
- **James Watt:** İngiltere’de 1760’larda modern buhar makinesini geliştirerek endüstri devrimini başlatan buluşa imza atan bilim adamı.
- **kemer:** İki sütun veya ayağı birbirine üstten yarım çember, basık eğri, yonca yaprağı vb. biçimlerde bağlayan ve üzerine gelen duvar ağırlıklarını iki yanındaki ayaklara bindiren tonoz bağlantı.
- **kerpiç:** İnsanlar tarafından yapılmış ilk yapı malzemesi. Duvar örmekte kullanılmak için kalıplara dökülüp güneşte kurutulmuş saman ve balçık karışımı ilkel tuğla.
- **kirişli ev:** Çatının iki büyük kereste ile desteklendiği orta çağ evi.
- **mağara:** Bir yamaca veya kaya içine uzanan, barınak olarak kullanılabilen yer kovuğu, in.
- **malikâne:** Orta Çağ Avrupa’sında geniş arazili büyük ve gösterişli ev.
- **Neolitik Dönem:** MÖ 8000-MÖ 5500 arasında, gıda üretimi/tarım devrimi olarak da bilinen “Yeni Taş Çağı”. Tarıma dayalı yerleşik hayata geçiş.
- **Orta Çağ:** Avrupa tarihinde Roma İmparatorluğunun parçalandığı 5. Yüzyıldan 15. yy-Rönesans’a kadar olan dönem

ÇALIŞMA YAPRAĞI D

UZMAN VE DELEGE GRUPLAR İÇİN REHBER SORULAR

1. Resimlerde ne görüyorsunuz?
2. Ev/barınak hangi malzemeden yapılmış?
3. Bu evlerde yaşayan insanların gündelik hayatları nasıl olabilir?
4. Bu barınaklar/evler neden bu şekilde yapılmış?
5. Sizce çevresel, teknolojik, sosyal ve ekonomik hangi faktörler barınakların/evlerin yapılışını etkilemiştir? Nasıl?
6. Bu dönemde hangi yenilikler gerçekleşmiş?

ÇALIŞMA YAPRAĞI E

BİRLEŞİM OTURUMU İÇİN REHBER SORULAR

1. Daha önce bilmediğiniz neler öğrendiniz?
2. Sizi çok şaşırtan bir bilgi oldu mu?
3. Barınak ve evlerin değişiminin nedenleri neler olabilir?
4. Mağaralar, barınaklar, kerpiç evler ve apartmanlar arasında malzeme, boyut, kullanım biçimi açısından ne gibi farklar ve benzerlikler var?
5. Tarih öncesi dönemden bugüne, barınaklar ve evlerle ilgili merak ettiğiniz başka sorular/konular var mı?

ÇALIŞMA YAPRAĞI F-FARKI NE?

KONUSU	BARINAK/ MAĞARA	KERPIÇ EV	İNSULA	ÇİFTÇİ KULÜBESİ	İŞÇİ EVLERİ	GÖKDELEN	YAŞADIĞIM EV
İnsani İhtiyaçlar (Barınma, orunma , Mahremiyet vd)							
Çevresel Şartlar (İklim, Nüfus, Hava Kirliliği, Vahşi Doğa vd)							
Teknolojik Gelişmeler (Alet yapımı, beton, cam vd)							
Yapı Malzemeleri (Taş, kemik, kerpiç vd)							
Sosyal- Ekonomik Durum/yaşam Standartları (Göçebe, avcı, tarım, sanayi vd)							

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDAN YARARLANMA

Ömer İnce

Dokuz Eylül Üniversitesi

omerr35@gmail.com

Tuğba Şimşek

Dokuz Eylül Üniversitesi

tugbasimsek5@gmail.com

Özet

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son yıllarda önemini arttırmıştır. Değişen ve gelişen dünya düzeni yeni öğretim yaklaşımlarını gerektirmektedir. Bunlardan biri olan yapılandırıcı yaklaşım öğrenilenlerin zihinde yapılanarak kalıcı izli hale gelmesini öne sürer. Bu yaklaşımın yabancılara Türkçeyi öğretirken kullanılması dersin işlenişinin zevkli hale getirilmesi ve öğrenilenlerin yaşantılarla özdeşleştirilerek daha kalıcı hale gelmesini sağlayacaktır. Bu çalışmanın konusunu oluşturan yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken yapılandırıcı yaklaşımdan yararlanmanın önemli olduğu ve üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili çalışmaların eksikliği göz önünde bulundurularak bu çalışma tarama modeliyle oluşturulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılandırıcılık yaklaşımından yararlanma alt boyutlarla açıklanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırıcılık yaklaşımı, Yabancı dil olarak Türkçenin Öğretimi.

Abstract

Increased in recent years, the importance of teaching Turkish as a foreign language. Changing and evolving world order requires new teaching approaches. One of them underwent permanent track to become the constructivist approach suggests that what has been learned in the mind. The use of this approach in teaching Turkish to foreigners to make the course enjoyable and learning experiences were identified with the processing becomes more permanent and ensure that. As a foreign language which is the subject of this study is important and should be focused on teaching the use of the constructivist approach is considered to be an issue. Considering the lack of studies on this topic, this study established screening model. The constructivist approach to teaching Turkish as a foreign language to benefit from the lower dimensions are explained.

Keywords: Constructivism approach, Teaching Turkish as a foreign language.

GİRİŞ

Kuramsal Çerçeve

20. yüzyılın başlarından beri dünyada çeşitli yöntem ve yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan yapılandırıcılık yaklaşımının tarihi ilk çağ filozoflarının görüşlerine kadar dayansa da eğitimdeki yansımaları günümüzde yeni sayılmaktadır. Bilginin öğrenen tarafından oluşturulmasını öngören yapılandırıcı yaklaşım çağımızın bilgi edinme anlayışına uygun olduğu görüşüyle kabul görmektedir. “Yapılandırıcılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2001: 133). Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapılandırıcılık” sözcüğü kullanılmaktadır (Oğuzkan, 1993: 158). Yine birçok yerde “yapısalcılık”, “kurmacılık”, “bütünleştiricilik”, “yapılandırıcı öğrenme”, “yapısalcı öğrenme”, “oluşumcu yaklaşım” gibi kelime ve kavramlarla “yapılandırıcılık” ifade edilmektedir. Bu terim, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler (Özden, 2003: 54-55). Tüm bu görüşlerin temelinde öğrenenin bilgiyi kendi zihinsel temaları dâhilinde yeniden oluşturarak şekil vermesi vardır. Öğrenme kişinin bireysel algısına göre değişiklik gösterebilmektedir.

Değişen ve gelişen dünya, dil eğitiminde de farklı anlayışlara yönelme gereği duymuştur. Dil öğretimini “davranış değişikliği” olarak gören anlayış yerini “iletişim aracı” olarak dile bırakmış ardından günümüzde beraberinde yapısalcı yaklaşımı getiren "Dil sosyal etkileşim aracıdır." anlayışı benimsemiştir. Bu yaklaşımla birlikte dil öğretiminde zihinsel, sosyal, duygusal becerilerin gelişmesi ön plana çıkmış ve dil öğretimi bu anlamda uygulamaya yönelik çalışmaları gündeme getirmiştir. Proje, etkinlik, görev vb. gibi öğrenenin aktif olmasını gerektiren çalışmalar ön plana çıkmıştır.

Ülkemizde de bu gelişmelere paralel olarak yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaya başlanmıştır. MEB'in yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırladığı ilköğretim birinci kademe Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ilk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır ilinde 120 deneme okulunda uygulanmaya başlanmış, 2005-2006 öğretim yılında ise tüm ülke genelinde uygulamaya geçilmiştir (Gömleksiz ve Bulut, 2007: 76). Günümüzde ise ilkökul, ortaokul ve daha üst kademelerdeki okullarda yapılandırmacılık yaklaşımından yararlanılmaya devam edilmektedir.

Aktif bir öğrenme-öğretme görüşünü benimseyen yapılandırmacı yaklaşımın etkisini en iyi özetleyen görüşlerden biri de bir Çin atasözü olan; “Bana söylersen unuturum, gösterirsen hatırlarım ama yaptırırsan anlarım.” dır. Bu görüş bilgilerin kalıcı izli olmasını kolaylaştıracağı, eğitime öğrenciyi her aşamasında katarak öğrenmeyi zevkli hale getireceğini ön görmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak yapılandırıcı yaklaşımın yansımalarını yeni yeni görmeye başladığımız yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi asıl konumuzu oluşturmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin önem kazanması Avrupa'daki sanayi devrimi ve sonrasında yaşanan gelişmelerden sonra başlamaktadır. Ekonominin gelişmesi ticaretin artması ulaşım yollarının artması vb. gibi sebeplerle insanlar yabancı dil öğrenme gereksinimi duymuşlardır. Yabancı dil olarak İngilizcenin yayılma süreci ise, İkinci Dünya Savaşı öncelerinde, İngiliz İmparatorluğu ve Amerikan sömürgecilerinin Asya ve Afrika'nın büyük bölümü üzerinde sömürge kurmalarıyla başlamış, İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünyanın sömürge altında olmayan ülkelerine de yayılmıştır (Doğançay ve Aktuna, 1998: 23-24). İngilizce uluslararası dil olma yolunda ivme kazanmıştır. İngilizcenin uluslararası bir dil olarak yayılmasıyla birlikte, İngilizce dünyadaki birçok ülkenin eğitim sistemine yerleşmiştir (Doğançay ve Aktuna, 1998: 26). Günümüzde gerek sosyal medya gerek diğer iletişim yollarıyla insanlar birbirleriyle kolaylıkla ilişki kurabiliyor ve bu anlamda insanların birbiriyi anlaşmasını sağlayacak en önemli unsur dildir. Tüm bu gelişmelere paralel olarak Türkiye'de de -bir dünya dili- İngilizce öğretimi önemli bir yer tutmuştur.

Ancak, genellikle yabancı dil öğretiminde amaçlanan düzeyde başarıya ulaşılamamıştır. Bunun nedeni de uzun yıllar devam eden geleneksel dil öğretme alışkanlıkları, yabancı dil öğretilmede uygulanan yöntemlerin yetersizliği ya da uygun öğretim tekniği kullanılmaması, materyallerin, etkinliklerin ya da ölçme ve değerlendirmede yetersizliklerin veya eksikliklerin olması ve bunların doğurduğu yöntemsel hatalar olduğu belirtilmektedir (Işık, 2008: 15). Bu başarısızlıklar yeni ve başarıya götürecek bir yaklaşımın gerektiğini kanıtlamıştır. Bu yaklaşım yapısalcılık yaklaşımıdır.

Dünyanın birçok yerinde geniş bir coğrafyada Türkçe konuşulmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi konusuna gereken önem verilmemiştir. Karahanlı Türkçesi dönemine ait Kaşgarlı Mahmut tarafından, 1072-1074 yılları arasında Araplara Türkçeyi öğretme amacıyla yazılan Divân-ı Lugâti't-Türk Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi hedefleyen bilinen en eski kaynaklardandır. Daha sonra yine bu alanda yazılmış eserler ve yapılan çalışmalar olsa da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin 1950'lerden sonra ve sistematik olarak eğitiminin TÖMER'lerle başladığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Türk dilini geliştirmeyi ve yabancılara öğretmeyi amaçlayan TÖMER'lerin ilki 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER ve daha sonra 1994'te Gazi Üniversitesi TÖMER olmak üzere kurulmuştur. Günümüzde çeşitli üniversiteler bünyesinde kurulan yüze yakın TÖMER hizmet vermektedir (http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_vezekleri.html). Ayrıca çeşitli özel kuruluşlar, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü vb. gibi kurum ve kuruluşlar bu konuda faaliyetlerini arttırmışlardır.

Bugüne kadar TÖMER'deki eğitimlerle ilgili pek çok çalışma yapılmış, Türkçenin yabancılara öğretilmesi amacıyla hazırlanan materyaller araştırma konusu olmuş, yapılandırmacılık kavramı tek başına ele alınmış, yabancı dil öğretiminde İngilizceden yola çıkılarak görüşler belirtilmişse de (“Yapılandırıcı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi” Gömleksiz ve Elaldı (2011), “Yapılandırmacılık” Güney (2007), “Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı” Çiçek (2005), “Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık” Karatay (2010), “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi” Arslan (2009), vb.). Ancak Türkçenin yabancılara öğretilmesinde yapılandırmacılık yaklaşımının etkileri konusunda örneklerle desteklenmiş bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yapılan araştırmalarda Türkçenin öğretiminde yapılandırmacılık kavramını ele alan çalışmalara rastlanılmakla birlikte yabancılara Türkçenin öğretiminde yapılandırmacılık kavramını ele alan kapsamlı çalışmaların olmadığı

anlaşılmaktadır. Türkçenin öğretiminde yapılandırmacılıkla ilgili çalışmalardan, çalışmamıza katkısının olacağı düşünülüyor birkaçı şöyledir:

Saraç ve Kunt (2016), “Yapılandırmacı Yaklaşım 7E Öğrenme Halkası Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması” adlı çalışmada; 2005-2016 yılları arasında yapılandırmacı yaklaşım öğrenme halkası modellerinden olan 7E modeli ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış olan araştırmaları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışma sonucunda son yıllarda 7E modeli üzerinde yapılan araştırmaların düzenli olarak arttığı görülmüştür.

Küçükavşar (2010), “Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi” isimli doktora tezinde yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme tasarımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, 2009-2010 öğretim yılının birinci ve ikinci yarısında 10 haftalık süre içerisinde Ankara’da Maltepe İlköğretim Okulu’nun 6. sınıf düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığınca verilen izinle yürütülmüş ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim durumları hazırlanmıştır. Hedefler belirlenmiş, metinler seçilmiş, etkinlikler hazırlanmış ve değerlendirme süreci planlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, yapılandırmacı öğrenme tasarımının uygulandığı deney grubunun başarı düzeyinin arttığını göstermiştir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme tasarımının yürütülmekte olan programa oranla öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmadan yabancılara Türkçeyi öğretirken okuma becerilerinde yapılandırıcı yaklaşımın kullanılabileceği görüşü güçlenmektedir. Yine Çelikkıran (2012)’nin “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlama ile İlgili Kazanımların Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi” başlığını taşıyan yüksek lisans tezi de adından anlaşılacağı gibi ders kitaplarını yapılandırmacılık yaklaşımına göre incelemektedir. Bu çalışma bize yapılandırmacılık yaklaşımına göre Türkçeyi öğretirken kitapları nasıl hazırlamamız gerektiği konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu ve benzeri tezlerin yanı sıra çeşitli çalışmalar da karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan konumuzu ilgilendirenlere bakacak olursak:

“Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi” başlıklı makalede Gömleksiz ve Elaldı (2011) İngilizce öğretiminin başarıya ulaşmasını yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımını uygulama konusunda tam donanımlı ve yetkin olabilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmış ancak bu şekilde yabancı dilin öğrenilme ve öğretme süreçlerinin başarıya ulaşacağı vurgulanmıştır.

Karatay (2010), “Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık” isimli makalesinde öğrenme sürecinde öğrenciyi etkin kılan ve yapılandırmacı öğrenme kuramı anlayışı ile hazırlanan Türkçe dersi kitabı ve öğretmen kılavuzu, metinlerarasılık ölçütü bakımından değerlendirilmiştir. Okuma ve anlam oluşturma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması metinlerarasılık olarak tanımlayan Karatay metinlerarasılığı ise bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması veya sonraki metinler için bir beklenti oluşturması durumudur diye belirtmiştir. Kitapların hala önemli bir kaynak olduğundan bahsetmiş ve üç farklı sınıf ile yayınevine ait Türkçe dersi kitabı ve öğretmen kılavuzu metinlerarasılık ölçütü bakımından incelemiştir. Bu öğretim araçlarında öğrenmeyi yapılandırmak için işlenen tema ve metinlerde göndermeler, Türkçe dersi dışındaki disiplinlerle ilişkilendirme şeklinde yapmıştır ve bunların da her tema ve metinde yeteri kadar sağlanmadığı Karatay tarafından görülmüştür. Bu çalışmayla yabancılara Türkçe öğretirken kullanacağımız kitapların yapılandırmacılık yaklaşımına uygunluğunun önemine ve öğretimin gerçekleşirken nelere dikkat edilmesi gerektiğine açıklık getirmektedir.

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi” başlıklı Arslan (2009)’ın makalesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı tanıtılmış; ardından bu öğrenme yaklaşımına göre Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyalleri, ölçme-değerlendirme araçları, çeşitli yönleriyle etkinlikler ve yöntem-teknikler hakkında bilgi verilmiştir. Bu yaklaşımda bilginin oluşturulması, geliştirilmesi, yorumlanması, üretilmesi, yapılandırılması gibi üst düzey düşünme sürecinin gerçekleştirilmesi; öğretim teknolojileri ve materyallerinin derste hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından yeterince kullanılmasına, performansa dönük ölçme değerlendirme araçlarının uygulanmasına ve öğrenciyi edilgenlikten kurtarıp aktifleştiren yöntem ve tekniklerin ön plana çıkarılmasına bağlıdır görüşü dile getirilmiştir. Türkçe dersi öğretilirken çeşitli hususlarda yapılandırmacılık yaklaşımına önem verilmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Şimdiye kadar yapılan çalışmalardan farklı olarak yabancılara Türkçe öğretiminde bu yaklaşımdan nasıl yararlanabiliriz sorusuna cevap aranılan bu çalışmanın gerek öğrencilere gerek öğretmenlere gerekse araştırmacılara yeni bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada da yabancılara Türkçe öğretirken yapılandırmacılık yaklaşımından yararlanma konusu farklı boyutlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duyular vasıtasıyla edilgin olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır (Açıkgöz, 2005: 60-61).

Araştırmamızın ana problemi yapılandırmacılık yaklaşımından yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nasıl yararlanabiliriz? sorusudur. Bu temel sorunu daha ayrıntılı inceleyebilmek için şu sorulara ihtiyaç vardır:

1. Yapılandırmacılık yaklaşımından yararlanarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrenme ortamı nasıl olmalıdır?
2. Yapılandırmacılık yaklaşımından yararlanarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretmenin rolü nedir?
3. Yapılandırmacılık yaklaşımından yararlanarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretme yöntemleri nelerdir?
4. Yapılandırmacılık yaklaşımından yararlanarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretimin değerlendirilmesi nasıl olmalıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Yapılandırmacılık yaklaşımını yabancılara Türkçe öğretiminde nasıl kullanabiliriz?” sorusuna cevap aramaktır.

Küreselleşen dünyada toplumlar, siyasi, sosyal, askeri ve ekonomik açıdan birbirine bağlı duruma gelmiştir. Ulusların birbirini tanıma ve ilişki kurma ihtiyacı çok dilliliği gündeme getirmiştir. Bu aradaki bağ ana dili dışındaki dilleri öğrenme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Türkçe gibi dünyanın pek çok yerinde konuşulan köklü bir dil, ülke olarak dünyadaki yerini güçlendirmesiyle birlikte daha yeni yeni yabancı dil olarak öğretilmesiyle gündeme gelmektedir. Türkiye'nin 1980'li yıllardan itibaren dışa açılması ile birlikte değişen dünya şartları içinde Türk dilinin yabancılara öğretilmesi zaruri bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Türkçeyi öğretirken yapılandırmacılık yaklaşımından yararlanmak, öğrenmeyi zevkli hale getirmenin yanı sıra Türkçeye ve Türk kültürüne karşı öğrencilerde olumlu tutum ve davranışların oluşmasına katkı sağlayacaktır. Yapılandırmacılık yaklaşımının en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir (Erdem, 2001: 6; akt. Arslan, 2009: 145). Böylece öğrenciler, hayatlarının her alanında kullanabilecekleri çok yönlü gelişme gösterebilmektedir.

Yöntem

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe dersleri uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususları ve bu öğrenme yaklaşımının başarıya ulaşmasında gerekli olan program öğelerini belirlemeye yönelik olan bu çalışma var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçladığından tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Konuyla ilgili yapılan literatür taramasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi ile ilgili kaynaklara internet ve kütüphaneler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

3.1.Yapılandırmacılık Yaklaşımı ve Eğitime Yansımaları

Yabancılara Türkçe öğretirken yapılandırmacı yaklaşımdan yararlanma daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi imkanı sunacaktır. Çünkü “Tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu” görüşünü savunan yapılandırmacılık, öğrenenlerin aktif öğreticilerin rehber olmasını gerektirmektedir.

Yapısalcı yaklaşımın temelinde yer alan epistemolojik anlayışa göre; bireylerin deneyim kazandığı bir dış dünya vardır, ancak anlam bireylerden bağımsız olarak bu dünyada bulunmak yerine, birey tarafından dünyaya verilir. Yapıcı ortamlar öğrenciye bilgi aktarma işlevi görmezler, aksine öğrencinin bilgiyi yapılandırılmasını destekleyecek olanakları sunarlar (Duffy ve Jonassen, 1991; akt Alkan, 1995: 57).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme temel kavramlar etrafında yapılandırılır. Öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimleri ile şu anda içinde buldukları yeni durum arasında bağlantı kurmalarıyla yeni bilgiyi anlamlı hale getirilir (Daley, 2001: 41). Öğrenci, yeni bilgiyi önceden var olan zihinsel oluşumlarla birleştirerek yapılandırır. Örneğin, su deneyimi yalnızca yüzme havuzu ve kuvvetle sınırlı olan bir birey için deneyim suyun durağan olması kendi hareketlendirdiğinde bu hareketleri yansıtması olarak söylenebilir. Ama aynı öğrenci ilk kez okyanus kenarında bulunduğu anda, burada dalgaların kıyıya vurması, suyun inişli çıkışlı kendi ritmik hareketleri, suyla ilgili yeni deneyimini kapsayacaktır. Böylece farklı bir su deneyimiyle karşı karşıya gelince önceki algıladığı su deneyimine uymadığını görecektir. Bu durumda birey su deneyimini yeniden yapılandırıp farklı bir anlama zihninde yerleştirecektir.

Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993: 4).

Öğrenenin, bilgiyi anlamlandırması, ancak öğrenilenle ilgili bir yaşantı geçirmesi ile mümkün olabilecektir. Örnekte sunulan birey deniz suyunun hoş olmayan bir tadı olduğunu bilir. Büyüdükçe bunun tuzlu olmasından kaynaklandığını anlayabilir. Ergenlik çağına geldiğinde kimyasal olarak tuzluluk kavramını anlayabilir. Kendisi isterse tuzlu suyun nasıl elektriği geçirdiğini öğrenerek bilgisini artırabilir. Her bir yeni anlama, düşüncesindeki karmaşıklığın artmasıyla sonuçlanacaktır. Merak ettiği yeni şeyleri keşfetmeye yeni bilgileri yapılandırmaya çalışacaktır (Brooks ve Brooks, 1993: 5).

Demirel (2002: 51)'e göre:

“Öğretimin gerçekleşmesi için, öğretilen konunun öğrencide bilgi ve beceri oluşturması gerektiğini ve bu bilgi ve becerinin oluşması için öğrencinin öğretime aktif bir şekilde katılması, öğrenen kişinin yaparak yaşayarak öğrenmesi önemli olduğundan, bireyin duyu organlarını kullanarak öğretime katılmasını vurgulamakta ve duyu organları ile ilgili şu oranları vermektedir: “insanlar okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, hem görüp, hem duyup, hem söylediklerinin %80'ini, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokuduklarının %90'ını, hem görüp, hem duyup, hem söyleyip, hem de dokunup, hem de yaptıklarının %95'ini hatırlamaktadır.”

Yapılandırmacı görüşün temelinde bilginin bireyin zihninde oluşturulması vardır. Öğrenci öğrenme sürecinin tam ortasındadır, aktiftir. Bilgi dışarıdan doğrudan olarak bireye aktarılmaz. Kişi deneyimleriyle bilgiyi zihninde oluşturur. Bu da öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışa göre; öğrenme, öğrenenin bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp, kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşam bağlamında, öğrenenin de bu bağlama katılımı ile gerçekleşmesi görüşüne dayanır (Jonassen, 1990, Akt., Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995: 56). Yapılandırmacılık kuramı, bir anlamda öğrendiklerini hayatta kullanmak için bir araçtır. Gerçek hayatta karşımıza çıkabilecek olasılıklar için önceki öğrenilenlerin harekete geçirilerek çözüm bulma sürecini öğrenmedir. Çok yönlü bir bakış açısı kazandırarak farklı durumlar için çözüm üretmeyi, düşünmeyi gerektirir.

Yabancılara Türkçe öğretirken öncelikli amaçlarımızı da belirlememizde fayda vardır. Hedef dil ve hedef kültüre yönelik amaçlarımızı şu şekilde sıralayabiliriz:

Hedef dilde konuşulanları anlamak

Hedef dilde konuşabilmek

Hedef dilde yazılmış bir yazıyı okuyup anlayabilmek

Hedef kültür olarak da adlandırabileceğimiz hedef dili konuşan milletin kültür ve gelenekleri hakkında fikir sahibi olabilmek

Bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olarak yapacağımız öğretimin çeşitli boyutları vardır. Bu boyutları yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak yabancılara Türkçe öğretirken nasıl ele almalıyız onları incelemekte fayda olduğu görüşündeyiz.

3.2.1. Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı öğretimin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. İyi bir öğrenme ortamı öğretmene ve öğrenciye pek çok kolaylık sağlamakta öğrenilenlerin kalıcılığını da arttırmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilmesi için öğrenme ortamlarının;

Öncelikle öğrencilerin özgürce düşünebilecekleri ve bunları açıklayabilecekleri bir ortam sağlanmalı,

Öğretmen konuyu düz anlatımla anlatmak yerine öğrencileri de derse katarak soru-yanıt şeklinde işlenen konunun öğrencinin zihninde yapılanmasını sağlamalı,

Öğretmen öğrencinin konuyla ilgili ufkunu genişletmek için cesaretlendirmeli,

Öğrencinin, öğretmen ve diğer arkadaşlarıyla birlikte gerektiğinde grup çalışması da yapılarak bilgiyi yapılandırması sağlanmalı ve bunun için yeterli süre verilmeli,

Öğrencinin bu sürece kadar konu ile ilgili öğrendiklerini ve gerekirse konuyla ilgili çeşitli materyalleri kullanması sağlanarak hipotezler kurması sağlanmalı ve bunları sorgulaması beklenmeli, Son olarak da süreç içinde öğrendiklerini gerçek hayat aktarmaları beklenmelidir.

Bu maddelerin uygulanabilmesi için öncelikle uygun öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin gerçekleştirileceği ortam öncelikle rahat ve huzurlu olmalıdır. Öğrenenlerin özgürce fikirlerini söyleyebileceği, öğrendiklerini kendi zihinsel yapıları içinde şekillendirebilecekleri bağımsız bir ortam oluşturulmalıdır. Öğrencilerin, öğrendiklerini uygulama şansı tanımalıdır. Öğrenme ortamını sınıf ile sınırlandırmak doğru olmayacaktır. Yapılandırmacılıkta bilgiyi yapılandırmak için sınıf dışı yaşantılara ihtiyaç duyulur. Öğrenci yeni öğrenilenleri yaşantılarıyla ilişkilendirdiği oranda öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamış olur. Öğrencinin, öğrendiklerini günlük hayata aktarma becerisini kazanmış olması sağlanmalıdır.

Öğrenme, öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleşir. Bu yüzden sınıftaki oturma düzeni de etkileşimin kolay sağlanabileceği şekilde düzenlenmelidir. Prawat (1992: 357), yapılandırmacı sınıfı öğretmen ve öğrencilerin birlikte önemli fikirleri derinlemesine araştırmakla meşgul oldukları entelektüel sorgulamanın merkezi olarak tanımlamıştır. Yabancı dil öğretiminde sınıfların özellikle kalabalık olmaması ve yerleşim düzeni önemlidir. Öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımı için bireysel yerleşim düzeni-U yerleşim düzeni, sıralı yerleşim düzeni, küme yerleşim düzeni ve yuvarlak masa yerleşimi gibi düzenlerden yararlanılır.

Bilginin yapılandırılmasında içinde bulunulan ortamının etkisi önemlidir. Dolayısıyla ortamlar öğrenci merkezli ve esnek olmalıdır (Ersoy, 2005: 171). Öğrenilenleri uygulamaya fırsat verecek şekilde her türlü etkinliğe olanak sağlaması, teknolojik açıdan donanımlı olması yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun oluşturulan sınıfın fiziksel özellikleri arasında sayılabilir. Öğrencinin de öğrenmeye etkin katılımını, sorgulamasını, problem çözmesini ve araştırmasını sağlayan (Demirel, 2010: 252) bu çeşit sınıf ortamları öğrenmeye motive etmek ve öğrenilecek konuya ilgiyi çekmeye yönelik olarak öğrenen ve öğretmen eşliğinde düzenlenirler. Öğretimin gerçekleştirileceği ortamda ne kadar fazla uyaran bulunursa çağrışım ve yapılandırma o kadar artacaktır. Uyarılar olabildiğince çeşitlendirilmeli beş duyu organımıza hitap edebilecek her türlü materyallerden yararlanılmalıdır. Öğrenilenle ilgili yaşantılar ne kadar arttırılırsa kalıcılık o kadar fazla olacak ve bilginin yapılandırılması artacaktır.

Konuyla ilgili görseller, video kayıtları, etkileşimli kartlar, koku, müzik vb. birçok materyal zihinsel şemaları oluşturmada bize katkı sağlayacaktır. Örneğin; bağlama sözcüğünü öğretirken bağlama çalan âşıkların köy kahvesinde yaptığı atışmanın olduğu bir videoyu izlettiğimizde o yabancıya yalnızca Türkçedeki bağlama sözcüğünü değil ayrıca kültürümüze ait diğer öğeleri de bağlamayla ilişkilendirerek hem kültürü öğretmiş hem de bağlamanın bir çalgı aleti olduğunu öğretmiş oluyoruz. Sadece bu örnekle yetinmemiz öğrencinin bağlamayı zihninde sadece bu çerçevede içinde yapılandırmış olacağından farklı yerlerde çalınan ya da türkü söyleyen bir müzisyenin bağlama çaldığı videoyu göstermek ya da imkân dâhilinde sınıfa davet etmek ona sorular sormasını sağlamak ya da tek başına bağlama resmi göstermek öğrenenin bağlamanın farklı şekillerde de kullanıldığını anlamasını sağlayacaktır. Oluşturduğu bağlama şemasına özümleme yaparak katkıda bulunacaktır. Sınıf ortamı öğrenciyi özgür ve rahat hissedeceği bir ortam olmanın yanı sıra konuya katkısı olacak her türlü materyale sahip zengin içerikli olması da önemlidir.

Hedef dil Türkçeyi öğretirken Türk kültürüne ait çeşitli öğelerden yararlanmak kültür aktarıcısı olan dile ilgiyi arttıracak ve öğrenmenin daha zevkli hale gelmesini sağlayacaktır. Öğrenme ortamlarında da kültür öğelerinden yararlanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin sınıfın bir bölümüne yapılan şark köşesiyle dile ait pek çok öğeyi verebilir, öğrencilerin merakını uyandırabiliriz. Sorgulayan bir tavırla yaklaşan öğrenci o dile ait pek çok şeyi belki de drama tekniğinden de yararlanarak bizzat yaşayarak öğrenecektir. Yaparak yaşayarak, merak duygusuyla güdülenerek ve sorgulayarak öğrenilen bilgiler elbette daha kalıcı olacaktır.

3.2.2. Sınıf Yönetimi

Öğrencilerin bilgileri kendi yapılandırmasını ön gören yapılandırmacılık yaklaşımında sınıf yönetimi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin kendini ifade edebildikleri, öğretmenle birlikte sorgulayıcı bir yaklaşımla dersi işledikleri bir ortamda belirli kuralların uygulanması da önemlidir. Sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için şunlara dikkat etmek gerekir:

Öncelikle davranış kuralları açık ve net bir şekilde öğretmen ve öğrencilerle birlikte belirlenmeli,

Öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımıyla ilgili bilgi sahibi olması ve uygulamayı en iyi şekilde yapmak için kendini geliştirmesi gerekmektedir,
Yapılacak aktiviteler, kullanılacak materyaller öğretmen tarafından tanıtılmalı ve uygulama esnasındaki davranış beklentileri öğrencilerle tartışılmalı,
Ders esnasında öğretmen, öğrenci ya da küçük grup aktiviteleri arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için öğretmenin doğru davranışları pekiştirmesi gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımlarda, davranışların yönetimi ile ilgili problemler çok düşüktür. Öğretmen sınıfta öğrencilere gereken değeri verir ve onları dinler. Derste aktif olan öğrenci sıkılmaz. Düşünceleri ve soruları öğretmen için önemlidir. Çünkü öğrenmenin yolu sorgulamaktan geçer. Öğrencinin aktiviteleri, ürünleri özgündür. Kendilerine aittir öğretmen de bunlara değer verir. Değer ve saygı gören öğrencinin derse ilgisi artar. Davranış kurallarını da sınıfta öğretmenle tartışarak kendi belirlediği için disiplin problemi yaşamaz. Kuralları benimser ve uygulamakta zorlanmaz. Öğretmenin işi bu anlamda daha kolaydır.

Yabancılara Türkçe öğrettiğimiz ortamda tüm bunlara dikkat etmek karşımızdaki kişiyi aynı zamanda Türkçeye karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlayacak, dili öğrenmeye hevesli kılacaktır. Tüm bunlar öğretmenin de işini kolaylaştırır saygı ve hoşgörü ortamı sağlanarak ders zevkli hale gelir.

3.2.3. Öğretmenin Rolü

Teknolojinin sürekli olarak geliştiği günümüzde her şeye rağmen öğretmenin rolü önemli görülmektedir. Öğretmenin rehberlik görevini üstlendiği bu yaklaşımda bilginin yapılandırılması için sorular sormak öğrenciyi yönlendirmek özgür bir ortam oluştururken sınırları çizmek öğretmene düşer. Öğretmeden dersin işleniş esnasında ve öğrencilere davranışlarında şunlar beklenir:

Öğrencilerin görüşlerine önem verir, sorgulayan bireyler olması için onları teşvik eder,
Sınıf içi davranış kurallarını öğrencilerle tartışarak birlikte belirler,
Öğrenci yerleşimini, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşim kurabilecek şekilde düzenler, Grupla çalışmaya teşvik eder,
Öğrencilere geniş bir bakış açısı kazandırmak amaçlı, sürekli farklı alternatifler sunar,
Bilgiyi, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırmasını sağlar,
Öğrencilerin hatalarından ders almasını sağlayarak, bilgiyi doğru yapılandırması için olanaklar oluşturur,
Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini ve ön bilgilerini iyi tanır,
Öğrencilerin kendini yönetmesini, onların görüşleri doğrultusunda gerekirse dersin içeriği dâhil, materyalleri aktiviteleri değiştirebilir,
Açık fikirli, özgür düşünerek katı tutumdan uzak durur, derste olabilecek her olasılığı olgunlukla karşılayabilecek düzeydedir,
Ham verileri ve temel kaynakları öğrencilerin bilgi ve becerilerinden yararlanarak çeşitli aktivite ve materyallerle yeniden yapılandırır,
Öğrencilere tanımları vermek yerine kavramların isimlerini vererek hakkında düşünmelerini sağlar,
Öğrencileri anlamlı sorular sormak için teşvik eder,
Öğrencilerin hipotezlerini tartışma konusu yaparak farklı görüşler üzerinde düşünmelerini sağlar,
Öğrencilerin konular üzerinde düşünmeleri için gerekli süreyi sağlar,
Sonuçtan ziyade sürece önem verir,

Bu maddeleri çoğaltmak mümkün olsa da öğretmenin genel olarak üstlendiği rolü vermesi açısından yeterli olduğu görüşündeyiz. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin rolü; bilgiyi olduğu gibi almak değil, araştırmaktır. Bu yaklaşıma göre; öğretmen çeşitli konularda öğrenciyi yönlendirecek, öğrenci ise konuyu araştıracaktır. Öğretmen yola ışık tutacak öğrencide o yolda ilerleyecektir. Kısacası; öğretmen verdiği araştırma konularında bir rehber olmalıdır. Öğretmen ne zaman, hangi konularda, hangi başvurma kaynaklarından, nasıl yararlanılacağını öğrencilere öğretmelidir (Özbay, 2006: 169).

Yapılandırmacılıkta, öğretmen, konuşmaktan çok dinlemeyi tercih eder. Bu yaklaşımda sınıf yönetimi çok önemlidir; ama bu, emir verme ya da zor kullanma ile yapılmaz (Erdem, 2001: 87). Bu öğrenme yaklaşımına göre: Öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu

kullanacakları bilgileri oluştururlar (Karadağ ve Korkmaz, 2007: 40). Sınıfta disiplin öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesi için gerekli düzenin sağlanmasıdır. Bu düzen öğrencilerle birlikte oluşturulacak kurallarla sağlanmalıdır. Öğrenci kendini değerli hissettiği sürece disiplin problemleri daha az yaşanacaktır. Öğretmen bunu hissettirmek için şunlardan yararlanabilir:

- *Öğretmen, öğrencilere arkadaşça yaklaşır,
- *Öğrencilere isimleriyle seslenir,
- *Öğretmen, öğrenciye özgüven verir,
- *Öğretmen, ders anlatırken öğrencilerin gözlerine bakar,
- *Öğretmen, dersin başlangıcında önceki dersin konusunu kısaca tekrar eder,
- *Öğretmen, zayıf öğrencileri dışlamaz, herkesin derse katılımını sağlar,
- *Ödev verir, ödevleri kontrol eder,
- *Öğretmen, sesini iyi derecede kullanır,
- *Öğretmen, öğrencileri yazı yazmaya teşvik eder,
- *Öğretmen, tahtayı çok iyi kullanır,
- *Öğretmen, derste şakalar yapar, öğrencilerin fikirlerini sorar,
- *Öğretmen, uyarıcı konuşmalar yapar, grup çalışmasına önem verir,
- *Öğretmen, sosyal aktiviteleri destekler, öğrencilere rehberlik eder,
- *Öğretmen, tenefüste öğrencilerle konuşur ya da sınıfta özel günler düzenler,
- *Öğretmen zamani iyi kullanır, öğrencilere sorumluluk verir,
- *Mesleki konularda kendini geliştirir, yeni yayınları takip eder, konferanslara katılır, (Prodromou, 1995: 37-47).

Bahsi geçen maddeler uygulandığında sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlanacak ve öğrenciler bilgiye ulaşan yolda daha özgür olacaklardır. Öğretmenin rolü yapılandırmacılık yaklaşımının sağlıklı bir şekilde uygulanmasında çok büyük etkindir.

Öğretme yöntemi

Yapılandırmacılık yaklaşımını uygularken çeşitli yöntem-tekniplerden yararlanmak öğrenmenin zevkli ve kalıcı olması için önemlidir. Öğretmenin işini kolaylaştırır, öğrenci için öğrenmenin daha keyifli olmasını sağlar. Öğrenme ortamının düzenlenmesi için de ipuçları verir. Yapılandırmacılık yaklaşımında kullanacağımız çeşitli öğrenme yöntemlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

İşbirliğine Dayalı Öğrenme:

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi yaşantılarıyla yapılandırarak oluşturduğunu vurgulamaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında, öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak bilgiyi birlikte yapılandırmakta ve yapılandırdıkları bilgiyi paylaşmaktadırlar. Öğrenilenlerin paylaşılması öğrenilene farklı açılardan yaklaşılması öğrencilerin ufkunu geliştirerek bilginin kalıcılığını arttıracaktır. Sosyal ilişkilerin de artması ve pratik yapılmasının sağlanması yabancıların Türkçeyi öğrenirken deneyim kazanmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin işbirliği içinde bilgiyi yapılandırmaları farklı görüş ve düşüncelere saygılarını arttırmanın yanı sıra farklı görüşlerin, bakış açıları da geliştirmelerini sağlayacaktır. Türkçeyi öğrenirken işbirliğine dayalı olarak bir konuyu ele almaları bilginin kalıcılığını da arttıracak sorumluluk duygusunun da katkısıyla bilgiyi üretmek için çabaları çoğaltacaktır. Öğrencilerin bilgi düzeylerindeki farklılıklar da öğrenmeyi arttıracaktır. Hedef dil Türkçeyle ilgili bir konu üzerine tartışırken farkında olmadan bilmediklerini de öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Problem Çözme:

Problem çözme yönteminin amacı, öğrenenlerde bilimsel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmektir. Problem çözme yöntemi, büyük grupla yapılabileceği gibi, küçük gruplarla veya bireysel olarak da uygulanabilir. Problem çözme yöntemi uygulanırken; rol oynama, benzetişim, küçük grup tartışmaları gibi birçok teknikten yararlanılabilir (Erden, 1996: 111). Problem çözme yalnızca ders içi etkinlikleri değil gerçek hayatta karşımıza çıkacak olaylar üzerinden öğretildiğinden yabancıların öğrendiği Türkçeyle ilgili gerçek hayatta yaşadığı sorunlara da çözüm olacaktır. Türkçe öğrenirken farklı durumlar için problem çözümlerinin ortaya konması, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara da örnek teşkil edecektir.

Öğrenci bilimsel yöntem ve tutumla konuya yaklaşacak, çözümü bulmak için bilgilerini kullanacak ve yeni çözüm arayışına girecektir. Öğrenci merkezli olduğu için öğrencilerin ilgileri artacak, güdülenecekler ve üretime geçecekler böylece kalıcı izli öğrenme gerçekleşecektir. Bu yöntemle kazanılan deneyimler gerçek hayattaki farklı durumlarda nasıl kullanır öğrenci bu yapılandırmayı sağlayarak öğrendiklerini pekiştirmesini sağlayacaktır.

Türkçeyi öğrenirken bu yöntemden yararlanılması günlük hayatta öğrencilerin karşılaştıkları farklı durumlarda doğru çözümler bulmasına katkı sağlayacaktır.

Proje Tabanlı Öğrenme:

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında proje geliştirme tekniğinin kullanılması, öğrencilerin temel kavramlar üzerinde odaklanmalarını ve düşüncelerini sağlar. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, incelemeye teşvik eder. Öğrencilerin bilgilerini kullanmalarını ve yeni, özgün şeyler üretmelerini sağlar. Bilimsel bir bakış açısı da kazandıran proje tabanlı öğrenme grup olarak çalışıldığında da öğrencilerin etkileşimlerini destekler bu aynı zamanda, öğrencilerin bireysel çalışmalar yoluyla, kendi bilgilerini yapılandırmalarını ve özgün bir biçimde oluşturmalarını destekler.

Türkçe öğretirken proje tabanlı öğrenmeden yararlanmak, bilgilerin öğrenci tarafından eleştirel olarak ele alınmasını sağlayacaktır. Öğrenciler öğrendiklerini harekete geçirerek yeni bilgiye ulaşmak için yeni şeyler üretmeye çalışacaklardır. Bilgiye ulaşırken sorgulayacaklar, araştıracaklar ve süreç esnasında yeni bilgilerle karşılaşarak bunları da kullanacaklardır.

Buluş Yoluyla Öğrenme:

Buluş yoluyla öğrenmede, bilgi doğrudan verilmez; öğrenciler bilgileri kendileri keşfeder, bilgileri yapılandırmaları sağlanır. Öğretmenin rol burada çok önemlidir. Doğru sorularla öğrenciyi bilgiye götürmelidir.

Türkçeyi öğretirken öğretmenin doğru sorularla, farklı durumlar için öğrencileri yönlendirmesi, öğrencinin yeni bilgiye ulaşırken zihnindekileri kullanarak eski bilgilerin tekrarını sağlayacak, etkileşimi arttıracaktır. Öğrencilerin sorularla konuşturulmasının yanı sıra yazılı anlatımdan da yararlanılması dili kullanarak kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlayacaktır.

Aktif Öğrenme:

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa dayanmaktadır. Ancak yapılandırmacılık, bilginin yapılandırılması için öğrenene hangi fırsatların verilmesi veya öğrenme ortamında ne türden etkinlikler düzenlenmesi gerektiği konularına açıklık getirmez. Aktif öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın uygulama alanına aktarılması çabalarının bir ürünüdür (Açıkgöz, 2003: 59). Öğrenci bilgiyi öğrenirken aktif bir öğrenme yaparak bilgiyi zihninde kendi oluşturmalıdır. Derse katılım sorular sorma deneyimler kazanma bilgiyi doğru bir zihinsel kalıba oturtmasını ve yapılandırdığı bilgiyi farklı durumlarda kullanabilmesini kolaylaştıracaktır.

Bu yöntemlerin dışında gelişen teknolojiyle birlikte daha pek çok yöntem ön plana çıkmaktadır bunlardan bazıları: bilgi teknolojilerini kullanma, öz-düzenleyici öğrenme, yaşam boyu öğrenme vb. daha birçok yöntem, yabancılarla Türkçeyi öğretirken kullanılabilir ancak yapılandırmacılık kavramı içinde ön plana çıkan yöntemler belirgin olarak bunlardır.

Değerlendirme

Değerlendirme, öğrencilerin nasıl düşündüklerini, ne bildiklerini, hangi becerilere sahip olduklarını bulmaya yarar, öğretmene dönüt sağlar. Geleneksel yaklaşım okul döneminde karşılaşmış, yaşamış olduğumuz yaklaşımdır.

Çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular şeklindedir. Bunlar öğretmen tarafından hazırlanabilir veya standart değerlendirmeler şeklinde olabilir. Geleneksel yaklaşımda ölçme ve karşılaştırma vardır. Gerçek hayatta kimin en iyi, herhangi bir etkinlikte kimin en üstte olduğunu bilmek istediğimiz gibi eğitimde de başarıları karşılaştırırız.

Yapılandırmacı değerlendirmede ise, projeler, yazılı değerlendirmeler, pratik alıştırmalar, kağıtlar, anketler, envanterler, kontrol listeleri, portfolyolar, öğretmen gözlemleri, tartışmalar, görüşmeler yer almaktadır. Geleneksel değerlendirmenin aksine sonuç değil süreç önemlidir. Yapılandırıcı yaklaşımda kullanılan grupla çalışma, sınıf içi tartışmalar, vb. gibi bilginin yapılandırıldığı durumlar ancak süreç göz önünde alınırsa bir dönüt verir. Bundan dolayı geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanılmaz. Öğrencilerin grup içi sosyal etkileşimleri gerek özdeğerlendirme gerekse öğretmen değerlendirmesiyle süreç odaklı değerlendirilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde değerlendirme yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak ders içi ve dışı etkinliklere bakılarak öğrencinin aktif bir rol alıp almadığına bakılarak yapılmalıdır. Uygulamaya yönelik değerlendirmeler bize öğrettiğimiz dilin dönütünü en doğru şekilde verecektir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancılar Türkçeyi öğretirken hangi hedef kitleye ne kadar sürede hangi amaçla dili öğrettiğimiz önemlidir ve öğretim buna göre planlanırsa başarı artacaktır.

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma olan dil öğretiminin dört temel becerisi dikkate alınmalı öğretim bu beceriler üzerinden yapılmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken ders kitaplarını dersin içeriğini ve etkinlikleri ilk ünitelerden itibaren bu dört temel beceriye göre ele almak gerekmektedir.

Yabancılar Türkçeyi öğretirken ilk önce karşılaşabilecekleri ve çevresiyle ilişki kurabilecekleri kelimeler öğretilmesi, somuttan soyuta basitten karmaşığa bir öğretme gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenilenlerin ilk derslerden itibaren yaşama aktarılması için bu önemlidir.

Kelimeleri öğretirken tümevarım yönteminin kullanılmasının yanı sıra söz kalıpları ve kalıplaşmış diyalogların öğretiminde tüm dengeli yöntemi de kullanılmalıdır.

Yabancılar Türkçeyi öğretirken bir seferde tek yapı sunulmalıdır. Bir dilbilgisi yapısı kavratılmadan başka bir yapıya geçilmemelidir. Aynı anda farklı yapılar vermek kafa karışıklığına yol açabilmekte uygulama zorluğu yaşatabilmekte ve unutmaya kolaylaştırmaktadır. Ayrıca yapıları verirken günlük hayatta örneklerle desteklemek öğrenmenin kalıcı ve uygulanabilir olmasını sağlayacaktır.

Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu öğrencinin dikkatini daha çok çekecek ve yaşantılarıyla özdeşleştirerek bilginin özümsemesini sağlayacaktır. Türkçeyi öğrenen yabancı, günlük hayatında da Türkçeyi kullandığı düzeyde Türkçeye ve Türk kültürüne yakınlaşacaktır.

Daha önce de bahsettiğimiz gibi öğrencinin aktif olması öğrencinin yaşayarak öğrenmesini sağlar. Yabancılar Türkçeyi öğrenirken ne kadar aktif olurlarsa dilin kalıcılığı o kadar artacaktır. Geçirdikleri yaşantılarla zihinde oluşan şemalara özümleme yaparak bilgi ve deneyimlerini arttıracaklardır. Ders içinde de dikkat süresinin ortalama yirmi dakika olduğu göz önüne alınırsa öğrencinin sıkılmadan öğrenmesi için de aktif olması büyük önem taşımaktadır.

Her öğrencinin algısı ve ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Öğretmen yaş, eğitim durumu, sosyo-ekonomik durumu, Türkçeyi öğrenme sebeplerine göz önüne alarak etkinlikleri planlarken ödevleri verirken bu özellikleri dikkate almalıdır.

Teknolojideki başka gelişmeler bir yana, televizyon, bilgisayar ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle bilgi üretimindeki hızlı artış, yüzyılların eğitim sistemini her yönüyle sarsmaktadır (Esirgen, 1997: 57). Dilin iletişimin en temel aracı olduğu düşünüldüğünde tüm teknolojik iletişim araçlarından yararlanılmalıdır. Öğretmen teknolojiyi takip ederek yeni öğretim araçlarını kullanmalıdır. Video, televizyon, bilgisayar gibi araçları yabancılar Türkçe öğretirken kullanmak öğrenilenlerin aktif kullanımını ve kalıcılığını arttıracaktır. Etkileşimli programlar geri bildirim sağlayacaktır. Öğrencileri sıkılmadan öğrenmesini sağlamaya yarayacaktır.

Yabancılar Türkçe öğretirken yaşayan Türkçenin öğretilmesi içine girdikleri Türk toplumuna kolay uyum ve iletişim sağlamalarını sağlayacaktır. Türkçe öğretmemizin temel hedeflerinden biri zaten budur. Öğretimde

kullanılan materyallerin ve öğretmenin kullandığı Türkçenin öğrencinin karşısına çıkarabilecek çeşitlilikte olması çok önemlidir. Öğretmen yalnızca kendi cümlelerini değil toplumun farklı kesiminde kullanılan standart Türkçeyi de öğretmelidir.

Türkçeyi öğretirken farklı milletlerden gelen öğrencilerin olduğu sınıfta telaffuzun üzerinde oldukça durmak gereklidir. Telaffuzun öğretimine ne kadar önem verilirse sınıfta birden fazla söyleyişin o kadar önüne geçilmiş olunacaktır.

Yabancılara Türkçeyi öğretirken daha önce öğrencilerin zihninde yapılandırılan kelimelerden yararlanarak cümleler kurmalı aralara yeni kelimeler ekleyerek metinler oluşturulmalı o metin içinde yeni kelimelerin yapılandırılması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkânını bulabildikleri ortamlar oluşturulmalı, çalışma kitabı ve çeşitli ödevlerle örnekler zenginleştirilmelidir. Yapısalcı yaklaşımın olmazsa olmazlarından grup çalışmaları yapılmalı öğrencilerin birbirlerinin deneyimlerinden ve yaratıcılıklarından yararlanılması sağlanmalıdır. Sınıf içinde yapılan bireysel ya da grup çalışmaları hem dersi zevkli hale getirecektir hem de öğrenilenleri zenginleştirilecektir.

Öğretim yapılırken herkese eşit söz hakkı verilmelidir. Böylece her öğrenci aktif hale getirilmiş olunacak ve öğrencilerin kafasında herkesin eşit olduğu algısı oluşacaktır. Kendini değerli hissedenden bireyin Türkçeye karşı tutum ve algısı olumlu yönde gelişecektir.

Yabancılara Türkçe öğretirken dört temel becerinin öğretimin başından itibaren birlikte verilmesi gerekmektedir. Konuşma ve yazma birlikte verilerek öğrencinin öğrendiklerini sözlü ve yazılı ifade etmesi sağlanmalıdır. Böylece öğrenilenler kalıcı hale gelecektir.

Dil aynı zamanda ait olduğu toplumun kültürünü de yansıtır. O yüzden toplumun yaşantısından yola çıkarak dil öğretilmelidir. Öncelikle insanlığın ortak değerleri verilmeli ardından Türk toplumuna ait kültürel değerler verilerek Türkçeyi öğretmeliyiz. Özellikle deyimler günlük hayatta kullandığımız önemli unsurlardır. Deyimlerin iyi öğrenilmesini sağlamak Türk toplumuna uyumu kolaylaştıracak günlük hayatta iletişimin kurulmasını kolaylaştıracaktır. Atasözleri ve deyimler gibi kültürel değerlerimizi yansıtan sembolik anlama sahip dil unsurlarına ayrıca önem verilmesi gerekmektedir. Yabancılara Türkçeyi öğretirken yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olarak çeşitli etkinliklerden yararlanılmalıdır. Fıkra, bulmaca, şarkı, şiir, bilmece vb. gibi değişik oyunlardan yararlanmak öğrencinin bilgiyi daha kolay ve kalıcı bir şekilde yapılandırmasını sağlayacaktır. Yabancı dil öğrenirken akılda kalan şeylerin başında şarkılar ve tekerlemeler gelmektedir. Bunlar ve daha birçokları gibi uygulamalara yer verilmesi dersi sıkıcılıktan kurtaracaktır.

Ölçme ve değerlendirme yaparken ders içi uygulamalar da önemsenmelidir. Ayrıca öğretilen kelimeler dikkate alınarak değerlendirme yapılmalıdır öğretilmeyen konularda sorular sorulmamalıdır.

Öğretimin belli bir program çerçevesinde yapılması gerekmektedir. Konular yığın halinde verilmemeli daha önce de belirttiğimiz gibi bir konu öğrenilmeden diğer konuya geçilmemelidir. Konular arasında bağlantılar kurulup bilginin yapılandırılmasına yardımcı olunmalıdır. Türkçeyi yabancılara öğretirken dönütler anında verilmeli, yanlış anlaşılmalara mahal verilmemelidir. Yanlışların anında düzeltilmesi yanlış bilgi yığınlarının oluşmasının önüne geçecektir. Düzeltmeleri yaparken olumlu ve iyileştirici bir tavır takınılmalı, öğrencinin kişiliğine dönük cümleler yerine yanlış bilgiyi gidermeye yönelik cümleler kurulmalı ve öğrenciler sorularla doğru bilgiye yönlendirilmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme aktif bir süreçtir. Öğrenci öğrenim süreci boyunca sürekli farklı yaşantılarla karşılaşarak zihinsel yapılarını oluşturarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Yalnızca öğrenci değil öğretmen de öğrenir çünkü bilgi yeni sorularla ve yönlendirmelerle yapılandırılır. Bilgiyi anlamlandırmanın en iyi eylemi zihinseldir. Bedensel yapılan etkinliklerle kazanılan yaşantılar zihinsel şemaların çeşitliliğini artırarak bilginin kalıcılığını artırır. Yabancılara Türkçe öğretirken etkinlik ve uygulamalar olabildiğince çeşitlendirilmeli günlük hayatta öğrencilerin karşısına çıkarabilecek örnekler verilmelidir.

Türkçeyi öğretirken kullanacağımız dil toplum içinde kullanılan dil ile birebir olmalıdır. Dilin toplumdan ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Öğrenciler öğrendikleri Türkçeyi günlük hayatta iletişim kurarken çok rahat kullanıp anlayabilmeleri gerekir. Türkçeyi öğretmemizin temel amaçlarından biri; öğrencilerin sosyal hayatta iletişim kurarken Türkçeyi kullanabilmeleridir. Zaten Türkçeyi sosyal hayatta kullanabildikleri ölçüde öğretimde başarı sağlanmış olur. Kendilerini yeterince ifade edebilmeleri Türkçeyi öğrendiklerinin göstergelerindedir.

Öğrencinin önceki bilgileri, inançları, korkuları, değer yargıları kısacası önceki yaşantıları öğrenmelerini etkiler. Önceki bilgiler yeni bilgileri oluşturmada basamak görevi görür. Yeni bilgiler, önceki bilgilerin üzerine inşa edilerek oluşturulan yapılarla kazanılır yani özümser.

Öğrencilerin isteklendirilmesi sağlanarak bir bilgi yapılanıp özümsemeden diğer bir bilgiye geçilmemeli daha önce de belirttiğimiz gibi bilgiler önceki bilgilerle bağdaştırılarak inşa edilmeli ya da özümsemelidir. Sonuç olarak yabancılara Türkçeyi öğretirken yapısalci yaklaşımdan yararlanarak daha verimli öğrenmeler gerçekleştirebiliriz. Türkçeyi ve Türk kültürünü onlara sevdirecek aktif bir öğrenimle kalıcı ve uygulanabilir bilgiler kazandırabiliriz.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayıncılık.
- Alkan, C. , D. Deryakulu, N. Şimşek. (1995). Eğitim Teknolojisine Giriş. Ankara: Önder Matbaacılık
- Arslan, A. (2009). Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C. 1, S.1 (2009), s. 143-154.
- Brooks, J. G. ve Brooks M. G. (1993). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Virginia USA, ASCD - Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çiçek, A. İ. (2005). Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı. <http://www.kastamonu.meb.gov.tr/subelerimiz/Mufettisler/Bizdensize'den> 10.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- Daley, B. J (2001). Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions, American Association for Adult and Continuing Education, C. 52, S.1, s. 39 -54.
- Demirel, Ö. (2001, Şubat). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara.:Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). Eğitimde Program Geliştirme – Kuramdan Uygulamaya. Ankara:Pegem Akademi.
- Doğançay Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and Its Current Sociolinguistic Profile. Journal of Multilingual and Multicultural Development, C. 19, S. 1, s. 23-39.
- Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi Hacettepe Üniversitesi SBE Ankara.
- Erden, M. (1996). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ersoy, A. (2005). İlköğretim Bilgisayar Dersindeki Sınıf Yerleşim Düzeni ve Öğretmen Rolünün Yapılandırıcı Öğrenmeye Göre Değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, C.4, S. 4, s.170- 181.
- Esirgen, R. (1997). Eğitim Sorunlarının Çözümünde Teknolojiden Yararlanma. Eğitim Reformunun Temel İlkeleri, Dünya'da ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim , Sempozyum 22-23 Ekim 1997, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, s.57.
- Gömlüksiz, M. N.– Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 32, s. 76-88.
- Gömlüksiz M. N. - Elaldı Ş. (2011). Yapılandırıcı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p. 443-454, TURKEY.

Güney, S. Y. (2007). Öğrenme, Zeka ve Motivasyon Teorileri. Marmara Üniversitesi Doktora Tez Ödevi. <http://www.storylineturkiye.com/websitesineeklencecekler/yapilandirmacilikson.pdf> 'den 05.05.2018 tarihinde alınmıştır.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? Journal of Language and Linguistic Studies, C. 4, S. 2, s.15- 26.

Karadağ, E. ve Korkmaz T. (2007). Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Karatay H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute Yıl/Year: 2010 Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 14, s. 155 – 178.

Oğuzkan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Emel Matbaacılık.

Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. American Journal of Education, 100(3), 354-395.

Prodromou, L. (1995). İyi Bir Dil Öğretmeni. (Çev. Cihan Gülten) Dil Dergisi. Ankara. 35-37.

Saraç H.-Kunt H. (2016). Yapılandırmacı Yaklaşım 7E Öğrenme Halkası Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması. Turkish Studies International Academic Journals Year: 2016 Number: Volume 11 Issue 9 Page : 701-724.

Ömer Seyfettin'in Hikâyelerinin Dil Eğitimi Bakımından İncelenmesi

Ömer İNCE

omerr35@gmail.com

Adil Acemoğlu

adilacemoglu@hotmail.com

Özet

Zenginliğinin tüm olanaklarını sınırsızca sunan dilimiz, Türkçemiz, derinliğine inildikçe bize farklı kapılar açmakta, yapılan her çalışmada kusursuz yapısıyla araştırmacıları şaşırtmaktadır. Dil üzerine yapılan her araştırma, kat edilen mesafe ve farklı konularda ulaşılan her sonuç, diğer bilim dallarında da olduğu gibi dilbilimde de son noktayı koymaya izin vermemiş; merak duygusunu perçinleyerek, günümüze kadar yapılmış olan ve devam eden faydalı dilbilim eserlerine de temel oluşturmuştur.

Kelime grupları bir dildeki söz diziminin anlatılması ve anlaşılmasında önemli görevler üstlenir. Türkçenin söz dizimini kavramak ve anlatabilmek için kelime gruplarının tanınması önemli bir aşamayı oluşturur. Kelimelerin karşıladığı nesne ve hareketlerin değişik özellikleriyle, değişik yönleriyle anlatılabilmesi, daha açık ve geniş bir şekilde ifade edilebilmesi için tek başına kelimelerden daha büyük, daha geniş dil birliklerine ihtiyaç vardır. İşte belirli kurallar içerisinde birden fazla kelimenin yan yana getirilmesiyle meydana gelen, yapı ve anlam yönünden bütünlük taşıyan, dilde tek kelime gibi işlev gören, tek bir kelime gibi çekime giren ve bir cümle gibi yargı taşımayan dil birliğine kelime grubu adı verilir. Kelime grupları temel ve yardımcı unsurlardan oluşur. Türkçenin genel yapısı, ekler sistemi dikkate alındığında kelime gruplarında esas olan, asıl unsurun yardımcı unsurdan sonra gelmesidir. Ancak bu kuralın özellikle şiir dilinde bozulduğu görülür. Ama bu bozulma kelime grubunun genel yapısında bir değişiklik meydana getirmez. Kelime grupları, cümle içinde tek bir kelime gibi görev yapar ve her tür öge görevini üstlenebilir. Bazı kelime gruplarında kelimeler hiç ek almadan bir araya gelirken bazılarında da kelimelerin ekli olarak birbirine bağlanması söz konusudur.

Bu konuda yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak, yaşadığı dönemi ve olayları eserlerinde akıcı bir dille anlatan Türk hikâyeciliğinin usta isimlerinden Ömer Seyfettin'in "Bütün Hikâyeleri" adlı eserindeki Bir Hatıra, Binecek Şey, Çakmak isimli hikâyelerinde geçen kelime grupları tespit edildi.

Bu çalışma Ömer Seyfettin'in "Bütün Hikâyeleri" adlı eserindeki Bir Hatıra, Binecek Şey, Çakmak isimli hikâyelerinde geçen kelime gruplarının incelemesini içerir.

Anahtar Sözcükler: Ömer Seyfettin, Kelime Grupları, Dil Eğitimi

Giriş

Ömer Seyfettin, Türk edebiyatının en önemli yazarlarından biridir. Millî hikâyeciliğin başlatıcısı olarak bilinir. Polat (2011)'in belirttiği üzere, "Ömer Seyfettin, 11 Mart 1884 yılında Gönen'de doğmuştur. "Kaşağı" adlı hikâyesinde "Babam pek sertti." diye anlattığı babası Ömer Şevki Bey binbaşısıdır. Annesi ise "İlk Namaz" isimli hikâyesinde tarif ettiği melek yüzlü Fatma Hanım'dır. Ömer Şevki Bey ile Fatma Hanım'ın dört çocuğu olmuştur: Büyük çocukları Güzide, "Kaşağı" adlı hikâyesinde kuşpalazından öldüğünü anlattığı Hasan ve küçük yaşta ölen kız kardeşi".

Ömer Seyfettin'in çocukluğu "And" isimli hikâyesinde anlattığı gibi Gönen'de geçer. Ailesi 1892'de Ömer Seyfettin'in eğitimi için, İstanbul'a taşınmaya karar verir. 1893'te Ömer Seyfettin önce Askerî Baytar Rüştiyesine, oradan mezun olduktan sonra da Edirne Askerî İdadisine kaydolar.

Askerî okullardaki eğitimini başarıyla tamamlayan Ömer Seyfettin, 1907'de Jandarma Alay Mektebine öğretmen olarak atanır. Böylece öğretmenlik hayatında, fikir ve edebiyat ortamını daha yakından tanır. "İzmir, Ahenk, 11 Temmuz" gibi gazete ve dergilerde yazılar yazmaya başlar.

Tülek (2010, s.8-9)'in belirttiği üzere, "Meşrutiyet'in ilanından sonra Balkanlardaki Bulgar ve Makedon komitacılarının izini sürme gibi zor görevlerde bulunur. Balkanlardaki görevi süresince rastladığı olaylar, Müslüman Türklerin uğradığı zulüm onun hissiyatında derin izler bırakır, milliyetçilik düşüncesinin pekişmesini sağlar. Eserlerinde de bu açıkça görülür. "Bomba, Beyaz Lale" gibi hikâyeleri bu dönemlerinin etkisiyle yazılmış hikâyelerdir.

1911'de Ziya Gökalp'in teşvikiyle askeriye'den ayrılır. Ziya Gökalp ile birlikte "Genç Kalemler" adlı dergiyi çıkarmaya başlarlar. Genç Kalemler dergisinde yazarın, "Bahar ve Kelebekler, Bomba, And, Aşk Dalgası" gibi hikâyeleri yayımlanır.

1911 yılında arkadaşlarıyla birlikte çıkardıkları Genç Kalemler dergisinin ilk sayısında Ömer Seyfettin'in imzasız olarak yazdığı "Yeni Lisan" adlı başmakale, "Millî edebiyatın meydana gelmesinde ilk basamağı teşkil eder. Bu dergi ve makale, bu bakımdan edebiyatımızın dönüm noktalarından biridir. Makalede, Türklerde edebiyat alanında yeni bir uyanışın gerçekleştiğine dikkat çekilir. Millî edebiyatın meydana gelmesi için öncelikle, "Millî bir dilin" var olması gerektiği ifade edilir. "Yeni Lisan" makalesi şöyle başlar:

"Yavaş yavaş millî edebiyat uyanmaya başladı. Yani konuştuğumuz saf, sade ve güzel Türkçe ile şiirler, edebi parçalar okumak saadetine nail olduk. Her millet kendi lisanında yaşar. Lisan, vatan kadar mukaddesdir." (Yardım, 1997, s.23).

1912'de Ömer Seyfettin, askerlik görevine tekrar çağırılır ve Yunanlılara esir düşer. Esirliği süresince de edebiyattan kopmaz. 1913'te serbest kalır. 1914'te de tekrar askerlikten istifa eder. 1914-1920 yılları arası yazarın edebiyat hayatındaki en verimli yıllarıdır.

Kemal (2008)'in belirttiği üzere, "Edebiyata şiirle başlayan Ömer Seyfettin, Türk edebiyatında hikâyeye türünü geliştiren ilk yazardır. Dil konusunda da oldukça hassas olan yazar, dilin kendi kanunları ve ihtiyaçları içinde gelişebileceği ve ancak dilin tabiatına uygun bir müdahale yoluna gidilebileceği fikrini savunmuştur. Döneminin isyanlarını, savaşlarını, siyasi çekişmelerini, fakirliğini hikâyelerinde açık bir şekilde yansıtmıştır. Türkçülük hareketinin önemli bir parçası olan Ömer Seyfettin, askerî okullarda okumuş olmanın verdiği disiplini eserlerinde de yansıtmıştır" (s.6).

Ömer Seyfettin özellikle "Yeni Lisan" adlı makalesinin yayımlanmasından sonraki hikâyelerini sade, anlaşılır bir dille yazdığı için okuyucular tarafından çok tercih edilmiştir. Bu derece önemli eserler veren, döneminin yaşayış ve anlayış şeklini eserlerinde yansıtan ve hikâyelerinin baskı sayısının yıllar doğrultusunda arttığı düşünüldüğünde tercih edildiği belirtilebilen yazarın hikâyeleri, çalışmanın temelini teşkil etmektedir.

Ömer Seyfettin otuz altı yaşında hayata veda etmesine rağmen, çok yazmış ve eserleri en çok okunan yazarlar arasında yerini almıştır, bu özelliği bugün de devam etmektedir (Kemal, 2008, s.5-6).

Ömer Seyfettin hikâyelerinin ders kitaplarında yer alması, MEB'in tavsiye ettiği ve 100 Temel Eser içinde hikâyeleri bulunan yazarlardan olması, eserlerinde Türkçeyi ustaca kullanması, Türkçenin öğretiminde hikâyelerinin önemli bir yere sahip olması nedeniyle yazarın hikâyeleri tezin konusu olarak seçilmiştir.

Yöntem

Araştırmada doküman inceleme – doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu model seçilirken araştırmanın niteliği ve kapsamı, araştırma modelinin çalışmaya uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmamızda esas olarak Ömer Seyfettin hikâyelerindeki kelime ve kelime grupları konu edildiği için bu çalışmaya en uygun model olarak doküman analizi modeli tercih edildi. Doküman inceleme modeli temel olarak yazılı materyallerin analizi olarak kullanılsa da film, video ve fotoğraf gibi diğer doküman türleri de bu incelemenin kapsamına girer. Doküman analizi ve doküman analizi yönteminin basamakları farklı kaynaklarda küçük farklılıklar ile değişiklik gösterse de esas olarak şu şekilde açıklanabilir. Yöntem nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi yöntemlerin kullanımının zor veya olanaksız olduğu durumlarda kullanılan ya da bu yöntemlerin yanında ek çalışma olarak da kullanılabilen bir çalışma sistemidir. Yöntemin temeli doğrudan yazılı veya görsel dokümanlarla çalışma üzerine kuruludur. Bu yöntemde en önemli noktalardan biri ve ilk basamağı üzerinde çalışma yapılacak dokümanı seçmektir. Araştırma problemi ile ilgili ve kapsamlı olmayan doküman üzerinde çalışma yapmak çalışmanın en başından hataya düşmektir. Çalışma için yanlış doküman seçilirse diğer basamakların da doğru olması mümkün değildir. Doküman seçiminden sonra tercih edilen dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi basamağı gelir. Bu basamakta çalışmaya başlamadan önce dokümanların orijinal olup olmadığı mutlaka tespit edilmelidir. Bu basamak ihmal edilirse çalışmaya ayrılan zaman, emek ve kaynaklar heba edilmiş olur. Çalışma için verilen tüm çaba dokümanın orijinal olmadığı sonradan anlaşıldığı takdirde boşa gideceği gibi çalışmacının güvenilirliği ve itibarı da zedelenecektir. Modelin üçüncü basamağı aslında çalışmanın asıl yapıldığı noktadır. Bu basamak dokümanın anlaşılması olarak adlandırılır ve aslında ilk iki basamakta yapılan tüm çalışmaların amacı bu basamakta kullanılacak dokümanları temin edebilmektir. Bu basamakta araştırmacı elindeki verileri inceler ve özümser. Yaptığı çalışmalar sonucu doküman içeriğini yorumlayabilmesi ve sözel olarak ifade etmesi esastır. Araştırmacının doküman analizi yöntemini tek yöntem olarak mı kullanacağı yoksa bu yöntemi başka veri toplama yöntemlerine ek olarak mı kullanacağı önem arz etmektedir. Yöntemin diğer basamağı veriyi analiz etmedir. Bu süreçte yöntem diğer çalışmalara ek olarak kullanılıyor ise bu yöntemden elde edeceği veriler diğer yöntemlerden gelen verileri desteklemek ya da kontrol etmek için kullanılacaktır. Bu durumda yöntem sadece destekleyici ve yardımcı bir öge konumunda olduğu için çok derin ve karmaşık bir çalışmaya ihtiyaç duyulmayabilir. Ancak araştırmacının temel ve tek yöntemi veri analizi ise dokümanların daha kapsamlı ve derinlemesine incelenmesi gerekir. Doküman analizi yönteminin son basamağı elde edilen veriyi kullanmadır. Ancak bu basamakta dikkat edilmesi gereken durumlar söz konusu olabilir. Öncelikle elde edilen verilerin kullanımı herhangi bir kişi veya

kuruma zarar ya da fayda sağlayabilir mi sorusu cevaplandırılmalıdır. Söz konusu dokümanlar incelemeye alınmadan önce de inceleme sonrası bu verilerin kullanımına dair olarak da ilgili kişi ve kurumlarla mutlaka iletişime geçilmelidir. Ortaya çıkabilecek her türlü olumsuz durumun önüne geçmek için gerekli hallerde izin alınmalı, gereken durumlarda gizlilik esas alınmalıdır. Elde edilen veriler kullanılmadan önce bir kopya olarak söz konusu kişi ve kuruluşlara bildirilerek durumdan haberdar edilmeleri ve mümkünse yazılı izin alınması en sağlıklı yöntem olacaktır.

Bulgular

1. BİNECEK ŞEY

A. TAMLAMALAR

1. İSİM TAMLAMALARI

Bu grup iki isim unsurunun meydana getirdiği kelime grubudur. Bir ismin manasının iyelik sistemi içinde başka bir isimle tamlanması esasına dayanır. Bir nesnenin başka bir nesnenin parçası olduğunu, bir nesnenin başka bir nesneye ait bulunduğunu veya bir nesnenin başka bir nesneyle tamamlandığını ifade etmek için bu kelime grubuna başvurulur. Grubu meydana getiren iki isim unsurundan biri tamlayan, biri tamlanan unsurdur. Tamlayan önce tamlanan sonra gelir. İki unsur iyelik sistemiyle birbirine bağlanır ve grubun temelini ifadesi teşkil eder. Bu grup ekli bir birleşmedir.

1.1. BELİRTİLİ İSİM TAMLAMALARI

Bir varlığın kime ya da neye ait olduğunu bildiren isim tamlamasıdır.

Kirli, yırtık yenleriyle **alının terlerini** sildi. (B.Ş. s.550 str.1-2)

Anadolu **tekkelerinin kapıları** ağzına kadar açıldı. (B.Ş. s.550 str.17-18)

Onun fikrinde köylerin, kasabaların, şehirlerin isimlerine de lüzum yoktu. (B.Ş. s.550 str.20-21)

1.2 BELİRTİSİZ İSİM TAMLAMALARI

Tamlayanı eksiz olan isim tamlamalarıdır. Bir varlığın türünü, ne işe yaradığını bildirir. Belirtisiz isim tamlamasında tamlayan ek (ilgi) almaz, tamlanan ise iyelik (tamlanan) eklerini alır.

Sıcak bir **haziran güneşi** dünyayı sebepsiz bir belâ gibi kasıp kavuruyordu. (B.Ş. S.550 str.2-3)

Öğleden evvel bir köye rast gelirim ümidiyle geceyi geçirdiği **çoban kulübesinden** aç çıkmıştı. (B.Ş. s.550 str.10-11)

Gözlerini yere indirince, bir takım **hayvan, kağnı izleri** gördü. (B.Ş. s.551 str.18-19)

1.3. ZİNCİRLEME İSİM TAMLAMALARI

Dağın, taşın, nehrin, gölün, ormanın hususî isimleri olur muydu? (B.Ş. s.550 str.19-20)

İlkbaharlar, sonbaharlar, yazlar, kışlar **tabiatın birer efsanesiydi**. (B.Ş. s.550 str.24-25)

Aşkın haricindeki şeyler, onun etrafında toplanmış bir küme masivâ bulutuydu. (B.Ş. s.551 str.10-11)

2. SIFAT TAMLAMALARI

Sıfat ve isim unsurlarının, herhangi bir tamlama eki taşımadan bir araya gelerek oluşturdukları kelime grubudur. Burada isim unsuru asıl unsur, sıfat unsuru da onu belirten ya da niteleyen yardımcı unsurdur. Unsurlardan biri veya her ikisi bir kelime grubu olabilir. Sıfat tamlaması bir isim grubu olduğundan cümle içinde isim gibi görev yapar.

2.1. NİTELEME SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Kirli, yırtık yenleriyle alının terlerini sildi. (B.Ş. s.550 str.1-2)

Sıcak bir haziran güneşi dünyayı sebepsiz bir belâ gibi kasıp kavuruyordu. (B.Ş. s.550 str.2-3)

Sıcak bir haziran güneşi dünyayı **sebepsiz bir belâ** gibi kasıp kavuruyordu. (B.Ş. s.550 str.2-3)

2.2. BELİRTME SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

2.2.1. SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

2.2.1.1. ASIL SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Sabaktan beri işte **dört saattir** hiç durmadan yürümüştü. (B.Ş. s.550 str.3-4)

Otuz senedir, omuzunda keşküllü sırtında abası, gönlünde tevekkülü, nereye gittiğini bilmediği yollardan geçmiş, ismini öğrenmediği köylerde misafir kalmıştı. (B.Ş. s.550 str.14-16)

Açlık, sıcak, ihtiyarlık **üç bin okkahlık** bir yük gibi sırtına çökmüştü. (B.Ş. s.551 str.13-14)

2.2.1.2. SIRA SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Bu, eserini seven merhametli Allah'ın **en birinci** bir vazifesiydi. (B.Ş. s.553 str.10-11)

2.2.1.3. ÜLEŞTİRME SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

İlkbaharlar, sonbaharlar, yazlar, kışlar tabiatın **birer efsanesiydi**. (B.Ş. s.550 str.24-25)

2.2.1.4. KESİR SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Böyle bir ata binse, ufukta göreceği en uzak bir köye **yarım saat içinde** gidebilirdi. (B.Ş. s.551 str.30-31)

2.2.2. SORU SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Ama **hangi köye?..** (B.Ş. s.550 str.12)

2.2.3. İŞARET SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Vakıa **şu alacalı gölgelerde** uzanıp rahat bir uyku çekmek... hiç de fena değildi. (B.Ş. s.550 str.8-9)

Ancak nadanlar **bu rüya** ile seraba aldanırlar, beyhude yere üzülmüşlerdi. (B.Ş. s.551 str.1-2)

Derviş Hasan işte **bu erenlerden** biriydi. (B.Ş. s.550 str.5)

2.2.4. BELGİSİZ SIFATLAR İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Seyrek, sıska ağaçlı **bir ormanın** kenarında idi. (B.Ş. s.550 str.4-5)

Hükümet, kanun, aile, din, ahlâk hâsılı her şey, nazarında, manası olmayan **birtakım uydurma lâtifelerdi**. (B.Ş. s.550 str.26)

Geniş, kuru omuzlarının üstündeki koca külâhlı, çok saçlı başlı, beyaz sakallı yanık yüzü, derin, iri, siyah gözleri ona **garip bir heybet** verirdi. (B.Ş. s.551 str.5-7)

2.3. FİİLİMSİLERLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Uzakta, tırşe rengi hafif bir sisle **boyanmış kat kat dağlar** görünüyordu. (B.Ş. s.550 str.5-6)

“Öğleden evvel bir köye rast gelirim” ümidiyle **geceyi geçirdiği çoban kulübesinden** aç çıkmıştı. (B.Ş. s.550 str.10-11)

Otuz senedir, omuzunda keşkülü sırtında abası, gönlünde tevekkülü, **nereye gittiğini bilmediği yollardan** geçmiş, ismini öğrenmediği köylerde misafir kalmıştı. (B.Ş. s.550 str.14-16)

B. İKİLEMELER

Anlamı pekiştirmek, güçlendirmek, anlatımı daha çekici hale getirmek için aynı sözcüğün, eş, yakın, karşıt anlamlı veya sesleri birbirini çağrıştıran sözcüklerin yan yana kullanılmasıyla oluşturulan sözcük grubudur.

1. SÖZCÜK TEKRARI İLE KURULAN İKİLEMELER

Uzakta, tırşe rengi hafif bir sisle boyanmış **kat kat** dağlar görünüyordu. (B.Ş. s.550 str.5-6)

Balık denizinde nasıl hiçbir mevzu kanuna tâbi olmadan **rahat rahat** yüzerse, o da, dünyasında öyle serbest serbest gezerdi. (B.Ş. s.550 str.22-24)

Balık denizinde nasıl hiçbir mevzu kanuna tâbi olmadan rahat rahat yüzerse, o da, dünyasında öyle **serbest serbest** gezerdi. (B.Ş. s.550 str.22-24)

2. FARKLI SÖZCÜKLERLE KURULAN İKİLEMELER

Dönemecin karşısında **iki üç** çınar ağacıyla bir kurumuş çeşme vardı. (B.Ş. s.552 str.12-13)

Etrafında ne varsa **tuzla buz** oldu. (B.Ş. s.553 str.26)

Çeşmenin biraz ilerisinde **yüklü yüksüz** birçok atlar, katırlar duruyordu. (B.Ş. s.553 str.32, s.554 str.1)

C. FİİLİMSİ GRUPLARI

1. İSİM-FİİL GRUPLARI

İsim-fiiller, fiil kök veya gövdelerine getirilen -mAk, -mA, -İş ekleriyle yapılan ve fiilin ismini ifade eden fiilimsilerdir. Türkçenin gramerinde isim-fiillerle ilgili “Türkçede -mek, -me, -iş ekleriyle yapılan üç türlü ad fiil vardır (satmak çalışma duruş). -meklik uzatılmış ekiyle yapılan ad fiiller de nadir olarak kullanılır (görmeklik okumaklık). Bunlar hepsi kılış adı sayılırlar.” açıklamasını yaptıktan sonra isim-fiil gruplarının şu özelliğine de yer verir: “Ad fiillerde kişi anlamı olmadığı gibi zaman anlamı da yoktur. Aralarında az çok anlam ve kullanım farkları vardır.

Vakıa **şu alacalı gölgelerde** uzanıp rahat bir **uyku çekmek...** (B.Ş. s.550 str.8-9)

Yine aşkının hakikatine dalarak, yine etrafını dumanlaştırarak, hiçbir şey görmeden, **yürümeye başladı**. (B.Ş. s.551 str.22-23)

Güneş tam tepeden tekrar **ufka doğru inmeğe** başlamıştı. (B.Ş. s.552 str.3-4)

2. SIFAT-FİİL GRUPLARI

Sıfat-fiiller, fiil kök veya gövdelerine getirilen -An, -r/-Ar, -mIs, -DIk, -AcAk, -mAz, -AsI, -DI, -mAlI, -dAçI ekleriyle yapılan ve cümle içinde çoğunlukla sıfat görevinde kullanılan fiilimsilerdir. Sayı ve şahsa bağlı fiil çekimine girmeyen fakat aldığı eklerle fiilin zamana bağlı olarak taşıdığı kavramı sıfatlaştırdığından kendisinde sıfat ve fiil niteliklerini birleştiren fiil şeklidir.

Ne gelen vardı, ne giden... (B.Ş. s.551 str.18)

Ne gelen vardı, **ne giden**... (B.Ş. s.551 str.18)

Bu tepenin eteğini dönünce **yolun tırmanıp aştığı** öyle dik, öyle sarp bir yokuş gördü ki... (B.Ş. s.552 str.13-15)

3. ZARF-FİİL GRUPLARI

Zarf-fiiller, fiil kök veya gövdelerine getirilen -A, -I, -Ip, -ArAk, -IncA, -AlI, -mAdAn, -IcAk, -IcAğIz, -UbAn, -gAç, -IsIn, -ken ekleriyle yapılan ve cümlede zarf görevinde kullanılan fiilimsilerdir. Kişi ve zaman kavramı

olmadan temel cümlenin ya da yan cümlenin yüklemine niteleyen, cümlede genellikle zarf tümleci olarak görev yapan fiilimsilerdir.

Sıcak bir haziran güneşi dünyayı sebepsiz bir belâ gibi **kasıp kavuruyordu**. (B. Ş. S.550 str.2-3)

Sabahtan beri işte dört saattir **hiç durmadan** yürümüşü. (B.Ş. s.550 str.3-4)

Vakıa şu **alacalı gölgelerde uzanıp** rahat bir uyku çekmek... (B.Ş. s.550 str.8-9)

D. EDAT GRUPLARI

Arapça bir kelime olan edat ‘âlet’ ve ‘vasıta’ demektir. Onun gramerindeki mânâ ve yerini tespit ederken de bu aslî mânâsını göz önünde bulundurmak gerekir. Nitekim bir gramer unsuru olarak da ‘edatlar tek başlarına manaları olmayıp, ancak cümledeki diğer kelime ve kelime grupları arasında çeşitli münasebetler kurmaya yarayan’ ‘âlet sözler’dir, ‘vasıtalar’dır. Daha müşahhas bir ifade ile anlatmak gerekirse, denilebilir ki edatlar dilin mantıkî kuruluşunu teşkil eden cümle yapısının ‘harcı’dır. Bu bakımdan vazife itibarı ile isim çekim eklerine benzerler. Edatlar, mânâ ve vazifelerine göre on grupta incelenir: “1- Çekim edatları 2- Bağlama edatları 3- Kuvvetlendirme edatları 4- Karşılaştırma-Denkleştirme edatları 5- Soru edatları 6- Çağırma-Hitap edatları 7- Cevap edatları 8- Ünleme edatları (Ünlemler) 9- Gösterme edatları 10- Tekerrür edatlarıdır.

1. “BAŞKA” EDATI İLE KURULANLAR

2. “BERİ” EDATI İLE KURULANLAR

Sabahtan beri işte dört saattir hiç durmadan yürümüşü. (B.Ş. s.550 str.3-4)

Açlık, sıcak, ihtiyarlık **sabahtan beri** durmadan yürüyen Derviş Hasan’ı azıcık daha isyan ettirecekti. (B.Ş. s.552 str.17-18)

Dünya zahitleri tarafından **binlerce seneden beri** o kadar ibadet, o kadar taleple taciz edilen Allah’ın şüphesiz artık “istenildiği gibi” değil “istediği gibi” vermek en haklı bir hikmetiydi. (B.Ş. s.555 str.3-6)

3. “BİLE” EDATI İLE KURULANLAR

Derviş Hasan sırtına, beline, uyluklarına yediği tekmelerin altında büsbütün sersem, hatta “**eyvallah**” **bile diyemeyerek**, nefes nefese yokuşu tırmandı. (B.Ş. s.554 str.31-32)

4. “DAHA” EDATI İLE KURULANLAR

Sıcak gittikçe kızıyor, **yol daha ziyade** biçimsizleşiyor, tozlar çoğalıyor, taşların arasında baygın kertenkeleler görünüyordu. (B.Ş. s.551 str.35-37)

Açlık, sıcak, ihtiyarlık **sabahtan beri** durmadan yürüyen Derviş Hasan’ı **azıcık daha** isyan ettirecekti. (B.Ş. s.552 str.17-18)

Şimdi uzaklaşan Yörük hayvanlarının gittikçe derinleşen çingırak seslerini işitiyor, çıkmayan sesini bu yeknesak çingıraklara uydurarak, “istediği gibi veren”den **bir daha** “bir şey istemeğe” “tövbe, tövbe, tövbe” diyordu. (B.Ş. s.555 str.7-11)

5. “DAİR” EDATI İLE KURULANLAR

6. “DİYE” EDATI İLE KURULANLAR

“Biraz dinlensem...” **diye düşündü**. (B.Ş. s.550 str.8)

“Huu...” **diye girer**, isterse haftalarca, aylarca... (B.Ş. s.550 str.18)

“Vallahı bunu çıkamam!” **diye haykırdı**. (B.Ş. s.552 str.16)

Allah’ım, merhamet, merhamet...” **diye inledi**. (B.Ş. s.552 str.31)

“Ne?” **diye haykırdı**. (B.Ş. s.554 str.15)

7. “DOĞRU” EDATI İLE KURULANLAR

Güneş tam tepeden tekrar **ufka doğru** inmeğe başlamıştı. (B.Ş. s.552 str.3-4)

Derviş Hasan bir kolunda mahbuplar, öteki kolunda cariyeler, arkasında genç köleler, menekşe, yasemin kokuları, saz, ney sedaları içinde bu **küheylâna doğru** yürüyor, binmeğe çalışıyordu. (B.Ş. s.553 str.20-22)

8. “EVVEL” EDATI İLE KURULANLAR

“**Öğleden evvel** bir köye rast gelirim.” (B.Ş. s.550 str.10)

Her hâlde yürümeli, **bir an evvel** bir köye yetişmeliydi! (B.Ş. s.550 str.11-12)

9. “GİBİ” EDATI İLE KURULANLAR

Sıcak bir haziran güneşi dünyayı **sebepsiz bir belâ gibi** kasıp kavuruyordu. (B.Ş. s.550 str.2-3)

Ne olduğuna dikkat etmediği, “dünya”nın üstünde **bir duman içindeymiş gibi**, hiç görmeyerek yaşardı. (B.Ş. s.551 str.8-9)

Açlık, sıcak, ihtiyarlık, **üç bin okkalık bir yük gibi** sırtına çökmüştü. (B.Ş. s.551 str.13-14)

10. “İÇİN” EDATI İLE KURULANLAR

Şimdi, **bir an için**, aşkını unutup, bu ağır yükün altında ezilen vücudunun varlığını sezer gibi oluyordu. (B.Ş. s.551 str.14-15)

Derviş Hasan, şimdi şehirlerdeki zengin, tenperver zahitlerin içmeye kıyılamayacak soğuk, berrak sularla serin gölgeli rahat şadırvanlarla **ikinci namazı için** abdestlerini tazelemekle meşgul olduklarını düşündü. (B.Ş. s.552 str.4-7)

“**Öbür taraf için** seni taciz etmem.” (B.Ş. s.552 str.26-27)

11. “İLE” EDATI İLE KURULANLAR

Ancak nadanlar **bu rüya ile** seraba aldanırlar, beyhude yere üzülrlerdi. (B.Ş. s.551 str.1-2)

Hem bir tane değil, **sürü ile...** (B.Ş. s.554 str.2)

12. “KADAR” EDATI İLE KURULANLAR

Anadolu tekkelerinin kapıları **ağına kadar** açtı. (B.Ş. s.550 str.17-18)

“Huu...” diye girer, isterse haftalarca, aylarca... ta canı **sıkılıncaya kadar** kalırdı. (B.Ş. s.550 str.18-19)

Bu arabanın yumuşak, ipek yastıklı içi kim bilir **ne kadar** rahattı. (B.Ş. s.551 str.27-28)

13. “KARŞI” EDATI İLE KURULANLAR

Böyle inerken, ansızın aczinden, **Allah’a karşı** yaptığı arsızlıktan utandı. (B.Ş. s.552 str.32-33)

14. “ÜZERE” EDATI İLE KURULANLAR

Ömründe ilk defa **olmak üzere** bir araba düşündü. (B.Ş. s.551 str.27)

E. UNVAN GRUPLARI

Bir şahıs ismiyle bir unvanın ya da akrabalık bildiren bir ismin yan yana gelerek oluşturdukları kelime grubudur. Grupta şahıs ismi başta, akrabalık ismi veya unvan sonda bulunur. Unsurlar eksiz olarak bir araya gelirler. Şahıs ismi, grubun vurgusunu üzerinde taşır.

Derviş Hasan birdenbire durdu. (B.Ş. s.550 str.1)

Derviş Hasan bunu asla bilmez, düşünmez, aklına getirmezdi. (B.Ş. s.550 str.13)

Derviş Hasan işte bu erenlerden biriydi. (B.Ş. s.551 str.5)

2. BİR HATIRA

A. TAMLAMALAR

1. İSİM TAMLAMALARI

1.1. BELİRTİLİ İSİM TAMLAMALARI

İdealimizin rüyası bize hayat kışının fırtınalarını, karlarını, tipilerini hatırlatmaz. (B.H. s.761 str.3-5)

Bir kelimeyi, bir satırı, bir sözü haftalarca, aylarca düşünür, bir **cümlenin altındaki** -var tevehhüm ettiğim- gizli manayı bulmak için birçok geceler uyuyamazdım. (B.H. s.761 str.14-17)

Onları da fişlere yazar, **notlarının arasına** kordum. (B.H. s.761 str.20)

1.2 BELİRTİSİZ İSİM TAMLAMALARI

Evet; seneler nasıl bir **ok gölgesi** gibi uçuyor! (B.H. s.761 str.7)

Mersinli’deki minimini evimde, kocaman **çınar ağaçlarının** hiç durmadan öten ninnileri içinde, kitapların dipsiz girdabına dalmış gitmişim. (B.H. s.761 str.9-12)

Sözde **felsefe feneriyle** büyük bir hakikat bulacaktım. (B.H. s.761 str.12-13)

1.3. ZİNCİRLEME İSİM TAMLAMALARI

Yeşil kırlar, kelebek dolu bahçeler, güzel kokular içinde **serçelerin şen efsanelerini** doymadan dinleyerek dolaşırız. (B. H. s.761 str.2-3)

İdealimizin rüyası bize **hayat kışının fırtınalarını, karlarını, tipilerini** hatırlatmaz (B. H. s.761 str.3-5)

Meşrutiyet’in bu hür, bu serbest günlerinden çok uzaktık. (B.H. s.761 str.7-8)

2. SIFAT TAMLAMALARI

2.1. NİTELEME SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Tıpkı **ezeli bir baharın** ilk çiçekli günlerine benzer. (B. H. s.761 str.1)

Tıpkı ezeli bir baharın **ilk çiçekli günlerine** benzer. (B. H. s.761 str.1)

Yeşil kırlar, kelebek dolu bahçeler, güzel kokular içinde serçelerin şen efsanelerini doymadan dinleyerek dolaşırız. (B. H. s.761 str.2-3)

2.2. BELİRTME SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

2.2.1. SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

2.2.1.1. ASIL SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

On dokuz yaşındaydım. (B.H. s.761 str.6)

Galiba **on beş sene** evvel... (B.H. s.761 str.6)

Bu “ukalâlıklardan birisi, beni tam **üç ay** düşündürdü. (B.H. s.762 str.1)

2.2.1.2. SIRA SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Tıpkı ezeli bir baharın **ilk çiçekli günlerine** benzer. (B. H. s.761 str.1)

2.2.1.3. ÜLEŞTİRME SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Kolları, koltuklarının altında **birer zaviye-i kaime** hâsil edecek derecede kabarmıştı. (B.H. s.764 str.35, s.765 str.1)

2.2.1.4. KESİR SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

2.2.2. SORU SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Ama şimdi bu kazın rengini yeşile boyasalar, gagasını ördek gibi yassılasalar, **ne tuhaf** olur. (B.H. s.764 str.5-6)

Düşün, mahlûklar **ne maskara** olurlar! (B.H. s.764 str.8-9)

“**Ne cinayeti?**” (B.H. s.765 str.11)

2.2.3. İŞARET SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Ben işte **bu hiç bitmez sanılan baharı** İzmir’de geçirdim. (B.H. s.761 str.5)
Meşrutiyet’in **bu hür, bu serbest günlerinden** çok uzaktık. (B.H. s.761 str.7-8)
Lâkin **o eski, zalim idarenin** ezici kahrını... (B.H. s.761 str.8-9)

2.2.4. BELGİSİZ SIFATLAR İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Tıpkı ezeli **bir baharın** ilk çiçekli günlerine benzer. (B. H. s.761 str.1)
Sözde felsefe feneriyle büyük **bir hakikat** bulacaktım. (B.H. s.761 str.12-13)
Bir kelimeyi, bir satırı, bir sözü haftalarca, aylarca düşünür, bir cümlenin altındaki gizli manayı bulmak için birçok geceler uyuyamazdım. (B.H. s.761 str.14-17)

2.3. FİİLİMSİLERLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Ben işte **bu hiç bitmez sanılan baharı** İzmir’de geçirdim. (B.H. s.761 str.5)
Mersinli’deki minimini evimde, kocaman çınar ağaçlarının **hiç durmadan öten ninnileri** içinde, kitapların dipsiz girdabına dalmış gitmişim. (B.H. s.761 str.10-12)
Filozofların pek o kadar mana murat etmeden **yumurtladığı fikirler...** (B.H. s.761 str.17-18)

B. İKİLEMELER

1. SÖZCÜK TEKRARI İLE KURULAN İKİLEMELER

Şimdi bu masum hülyamı aklıma getirince nasıl **acı acı** gülüyorum. (B.H. s.761 str.13-14)
Sakin evimde oturamıyor, bulamadığım manayı arayarak تنها sahillerde, kalabalık caddelerde, dar sokaklarda **serseri serseri** dolaşıyordum. (B.H. s.762 str.11-13)

Bütün bütün atmaşyon! (B.H. s.763 str.2)

2. FARKLI SÖZCÜKLERLE KURULAN İKİLEMELER

“Sana ne olmuş” dedi, “**betin benzin** solmuş!” (B.H. s.762 str.30)
Logaritmacı, hislerimizin işaretleri olan isimlerin, tabirlerin, hatta vasıfların şuurumuzda nasıl **başlı başına** bir “mücerredat” âlemi teşkil ettiğini, bu âlemin nâzımı ancak riyazi mantık olduğunu uzun uzadıya anlatmaya başladı. (B.H. s.763 str.16-19)

Logaritmacı, hislerimizin işaretleri olan isimlerin, tabirlerin, hatta vasıfların şuurumuzda nasıl başlı başına bir “mücerredat” âlemi teşkil ettiğini, bu âlemin nâzımı ancak riyazi mantık olduğunu **uzun uzadıya** anlatmaya başladı. (B.H. s.763 str.16-19)

C. FİİLİMSİ GRUPLARI

1. İSİM-FİİL GRUPLARI

Logaritmacı, hislerimizin işaretleri olan isimlerin, tabirlerin, hatta vasıfların nasıl başlı başına bir “mücerredat” âlemi teşkil ettiğini, bu âlemin nâzımı ancak riyazi mantık olduğunu **uzun uzadıya anlatmaya** başladı. (B.H. s.763 str.16-19)

Logaritmacı evvelâ “tabir”leri **tarif ettirmek** istiyordu. (B.H. s.763 str.32-33)

Logaritmacı benim anlayışsızlığımı görünce yine **mektepteki tavsiyelerini tekrarlamaya** başladı. (B.H. s.764 str.17-19)

2. SIFAT-FİİL GRUPLARI

Logaritmacı, hislerimizin işaretleri olan isimlerin, tabirlerin, hatta vasıfların nasıl başlı başına bir “mücerredat” âlemi teşkil ettiğini, bu âlemin nâzımı ancak **riyazi mantık olduğunu** uzun uzadıya anlatmaya başladı. (B.H. s.763 str.16-19)

Onca “haysiyet” kelimesini **tarif edemeyen**, hududunu çizemeyen kullanmamalıydı. (B.H. s.763 str.33-34)

Onca “haysiyet” kelimesini tarif edemeyen, **hududunu çizemeyen** kullanmamalıydı. (B.H. s.763 str.33-34)

3. ZARF-FİİL GRUPLARI

Kafamdan -velev ehemmiyetsiz olsun- **bir “meçhul”ün ağırlığı kalkınca** o kadar ferahlamıştım ki... (B.H. s.765 str.33-35)

Şimdi, **yeni zenginciklerimiz bazı komik muvazenesizliklerini duydukça** yine bu cümleyi hatırlıyorum... (B.H. s.766 str.1-2)

D. EDAT GRUPLARI

1. “BAŞKA” EDATI İLE KURULANLAR

Artık **başka kitap, gazete** falan okuyamaz oldum... (B.H. s.762 str.7-8)

Başka ilimler hep safsatadır. (B.H. s.762 str.37)

Başka düşünecek bir şey bulmak için Mersinli’deki minimini evime döndüm. (B.H. s.765 str.35-36)

2. “BİLE” EDATI İLE KURULANLAR

Hatta romanlarda rast geldiğim “**ukalâhık’lar bile** gözümünden kaçmazdı. (B.H. s.761 str.18-20)

Şimdi İzmir’e geldi mi, **en açık havalarda bile** arkasında ayrı ayrı paltosunu, bastonunu, şemsiyesini taşıyan uşaklarıyla: “Ben paşayım, bana bakınız!” der gibi kabara kabara dolaşır. (B.H. s.765 str.26-28)

3. “DAHA” EDATI İLE KURULANLAR

“**Daha iyi ya...** Bütün bütün atmaşyon! (B.H. s.763 str.2)

4. “DİYE” EDATI İLE KURULANLAR

Bir gün yine deli gibi, içimden “Le grade dégrade! Le grade dégrade...” diye söylenerek hükümet konağının önünden geçiyordum. (B.H. s.762 str.15-17)

“Le gr... şey! Hiç...” diye kendimi topladım. (B.H. s.762 str.22)

“Bulamıyorsun ha?” diye güldü. (B.H. s.762 str.34)

5. “EVVEL” EDATI İLE KURULANLAR

Galiba on beş sene evvel... (B.H. s.761 str.6)

Yedi sekiz sene evvel köyünde gayet tabii bir hayat geçiriyordu... (B.H. s.765 str.14-15)

6. “GİBİ” EDATI İLE KURULANLAR

Evet; seneler nasıl bir ok gölgesi gibi uçuyor! (B.H. s.761 str.6-7)

Filozofların pek o kadar mana murat etmeden yumurtladığı fikirler, bence bir “İlâhî nas” gibiydi. (B.H. s.761 str.17-18)

Her satırın altında, manasını anlamadığım bu “Le grade dégrade...” cümlesi kararıyor, bir avuç istifham işaretinden yoğunlaşmış sabit bir fikir gibi dimağımında düğümleniyordu. (B.H. s.762 str.8-11)

7. “İÇİN” EDATI İLE KURULANLAR

Bir kelimeyi, bir satırı, bir sözü haftalarca, aylarca düşünür, bir cümlenin altındaki -var tevehhüm ettiğim- gizli manayı bulmak için birçok geceler uyuyamazdım. (B.H. s.761 str.14-17)

Başka düşünecek bir şey bulmak için Mersinli’deki minimini evime döndüm. (B.H. s.765 str.35-36)

8. “İLE” EDATI İLE KURULANLAR

Mevki ile sahibinin arasında samimî bir münasebet bulunmazsa vaziyetin çok gülünç olacağına pek akıl erdiremiyordum. (B.H. s.764 str.14-16)

9. “KADAR” EDATI İLE KURULANLAR

Filozofların pek o kadar mana murat etmeden yumurtladığı fikirler, bence bir “İlâhî nas” gibiydi. (B.H. s.761 str.17-18)

Bir “meçhul”, bir “sır” insana ne kadar ıstırap verir; bhusus masum bir iman da olursa... (B.H. s.762 str.13-15)

Hâsılı dünyada ne kadar hakikate benzer müspet bir şey meydana koymuş âlim, filozof varsa niçin hepsi riyaziyecidir. (B.H. s.763 str.12-14)

E. UNVAN GRUPLARI

Bir de baktım ki, riyaziye muallimim, Logaritmacı Hasan! (B.H. s.762 str.17-18)

Sonra nasıl olmuş bilmiyorum; bir kolayını bulmuş, Başkâtip İzzet’e her sene turfanda üzüm, falan filan göndermeye başlamış. (B.H. s.765 str.21-23)

Memiş Ağa birdenbire Memiş Paşa oluverince... (B.H. s.765 str.24-25)

3. ÇAKMAK

A. TAMLAMALAR

1. İSİM TAMLAMALARI

1.1. BELİRTİLİ İSİM TAMLAMALARI

Yılın her mevsimine göre ayrı bir ticaretleri vardı. (Ç.K. s.576 str.11)

Birbirlerinin hakkında nihayetsiz bir itimat beslerlerdi. (Ç.K. s.576 str.14-15)

Derenin kenarı düz bir çimenlikti. (Ç.K. s.577 str.15)

1.2 BELİRTİSİZ İSİM TAMLAMALARI

Aradıkları kalabalık bir ticaret yeri! (Ç.K. s.577 str.7)

Yüzde üç yüz kâr bırakacak bir ticaret yeri... (Ç.K. s.577 str.7-8)

İhtiyar söğüt ağacı alaca gölgeliklerini sudaki aksine karıştırıyor, etraftaki nihayetsiz tarlalar, tenhalıklarıyla zümrüt kumlu bir çölü andırıyordu. (Ç.K. s.577 str.15-17)

1.3. ZİNCİRLEME İSİM TAMLAMALARI

Şimdi bu ücra Anadolu kasabacığının dışarısında, bu inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında böyle karşı karşıya gelmek... (Ç.K. s.576 str.6-8)

Birbirlerinin hakkında nihayetsiz bir itimat beslerlerdi. (Ç.K. s.576 str.14-15)

İboş “Gözünü sevdiğimin Rumeli’si...” dedi... (Ç.K. s.577 str.9)

2. SIFAT TAMLAMALARI

2.1. NİTELEME SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Şimdi bu ücra Anadolu kasabacığının dışarısında, bu inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında böyle karşı karşıya gelmek... (Ç.K. s.576 str.6-8)

Şimdi bu ücra Anadolu kasabacığının dışarısında, bu inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında böyle karşı karşıya gelmek... (Ç.K. s.576 str.6-8)

Terk ettikleri eski vatanlarında ikisi de sürücülük yapardı. (Ç.K. s.576 str.10)

2.2. BELİRTME SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

2.2.1. SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

2.2.1.1. ASIL SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

İki hemşehri hemen kucaklaştılar. (Ç.K. s.576 str.5)

“**Bir ay** var...” (Ç.K. s.576 str.26)

“İşin yoksa burada **on kuruş gündelikle** eşek gibi çalış...” (Ç.K. s.577 str.12-13)

Belki **bir saatten** ziyade... (Ç.K. s.578 str.13)

2.2.1.2. SIRA SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

2.2.1.3. ÜLEŞTİRME SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Mıstık kirli sarı yüzünde gayet temiz **birer canlı mücevher** gibi mavi mavi parlayan küçük gözlerini oynatarak sordu... (Ç.K. s.576 str.15-17)

Beğenmedikleri tütünden, birbiri arkasına, **onar cigara** içmişlerdi. (Ç.K. s.578 str.13-14)

2.2.1.4. KESİR SAYI SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Yüzde üç yüz kâr bırakacak bir ticaret yeri... (Ç.K. s.577 str.7-8)

...**Yarım saat** sonra... (Ç.K. s.580 str.9)

2.2.2. SORU SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

“**Ne vakitten** beri buradasın?” (Ç.K. s.576 str.25)

“**Hangi çakmağı?**” (Ç.K. s.578 str.25)

2.2.3. İŞARET SIFATLARI İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Şimdi **bu ücra Anadolu kasabacığının** dışarısında, bu inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında böyle karşı karşıya gelmek... (Ç.K. s.576 str.6-8)

Şimdi bu ücra Anadolu kasabacığının dışarısında, **bu inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında** böyle karşı karşıya gelmek... (Ç.K. s.576 str.6-8)

İboş “Gözünü sevdiğimin Rumeli’si...” dedi, “nerede **o günler?**” (Ç.K. s.577 str.9-10)

2.2.4. BELGİSİZ SIFATLAR İLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

...onlar için umulmadık **bir saadet** oldu! (Ç.K. s.576 str.8-9)

Yılın her mevsimine göre ayrı **bir ticaretleri** vardı. (Ç.K. s.576 str.11)

Birbirlerinin hakkında nihayetsiz **bir itimat** beslerlerdi. (Ç.K. s.576 str.14-15)

2.3. FİİLİMSİLERLE KURULAN SIFAT TAMLAMALARI

Makedonya’dan çıktıkları günden beri görüşmemişlerdi. (Ç.K. s.576 str.5-6)

Şimdi bu ücra Anadolu kasabacığının dışarısında, bu **inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında** böyle karşı karşıya gelmek... (Ç.K. s.576 str.6-8)

...onlar için **umulmadık bir saadet** oldu! (Ç.K. s.576 str.8-9)

B. İKİLEMELER

1. SÖZCÜK TEKRARI İLE KURULAN İKİLEMELER

Şimdi bu ücra Anadolu kasabacığının dışarısında, bu **inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında** böyle karşı karşıya gelmek... (Ç.K. s.576 str.6-8)

Şimdi bu ücra Anadolu kasabacığının dışarısında, bu inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında böyle **karşı karşıya** gelmek... (Ç.K. s.576 str.6-8)

Mıstık kirli sarı yüzünde gayet temiz birer canlı mücevher gibi **mavi mavi** parlayan küçük gözlerini oynatarak sordu... (Ç.K. s.576 str.15-17)

2. FARKLI SÖZCÜKLERLE KURULAN İKİLEMELER

“Ben de **aşığı yukarı** bir aydır buralardayım!” (Ç.K. s.577 str.1)

Çolukları çocukları yoktu. (Ç.K. s.577 str.3)

Anadolu’ya **geldi geleli** hastalıktan baş kaldıramadığını söylüyordu. (Ç.K. s.577 str.25-26)

C. FİİLİMSİ GRUPLARI

1. İSİM-FİİL GRUPLARI

Şimdi bu ücra Anadolu kasabacığının dışarısında, bu inleye inleye akan çakıllı dereciğin başında **böyle karşı karşıya gelmek...** (Ç.K. s.576 str.6-8)

Sonra Anadolu sularının midesine dokunduğunu, sıtma yaptığını **anlatmaya başladı.** (Ç.K. s.577 str.21-23)

Anadolu tütünlerinin, Rejinin, kaçakçıların aleyhinde küfürler savurarak **içmeye başladılar.** (Ç.K. s.578 str.2-3)

2. ZARF-FİİL GRUPLARI

Sonbaharda Sırbistan’a geçerler, at, katır, eşek alır... **kış gelince** cambazlığı bırakarak Bulgaristan’dan zahire taşırlardı. (Ç.K. s.576 str.12-13)

Sonbaharda Sırbistan’a geçerler, at, katır, eşek alır... kış gelince **cambazlığı bırakarak** Bulgaristan’dan zahire taşırlardı. (Ç.K. s.576 str.12-13)

Mıstık **hazin hazin akan dereye bakarak...** (Ç.K. s.577 str.20-21)

D. EDAT GRUPLARI

1. “BAŞKA” EDATI İLE KURULANLAR

O **başka mesele...** (Ç.K. s.580 str.24)

2. “BERİ” EDATI İLE KURULANLAR

Makedonya’dan çıktıkları gündən beri görüşmemişlerdi. (Ç.K. s.576 str.5-6)

“Ne vakitten beri buradasın?” (Ç.K. s.576 str.25)

3. “BİLE” EDATI İLE KURULANLAR

En ufaklık hakkını bile kimsede bırakmazdı. (Ç.K. s.579 str.17-18)

4. “DAHA” EDATI İLE KURULANLAR

“Daha belli değil. Sen nereye?” (Ç.K. s.576 str.23)

Mıstık keseyi daha açmadan... zayıf, tıraşı uzamış, pis suratını fena hâlde ekşiterek “Tütün değil, mübarek, tezek!” dedi. (Ç.K. s.577 str.33-34)

5. “DİYE” EDATI İLE KURULANLAR

Mıstık “Hâşâ... Kabul etmem vallahi...” diye birbiri arkasına yeminleri basıyor, arkadaşının bu ithamını ağır bir hakaret sayarak kabarıyor, kavga çıkarmaya kalkıyordu. (Ç.K. s.579 str.13-16)

“Al malını uğursuz...” diye, biraz evvel katiyen çalmadığı tahakkuk eden çakmağı arkadaşının suratına fırlattı. (Ç.K. s.581 str.13-15)

6. “DOĞRU” EDATI İLE KURULANLAR

Hiddetle, kasabaya doğru giden yola atıldı. (Ç.K. s.579 str.36)

7. “EVVEL” EDATI İLE KURULANLAR

Dışından –bir dakika evvel o kadar tatlı tatlı muhabbet ettiği arkadaşına- acı acı haykırdı. (Ç.K. s.580 str.1-2)

“Al malını uğursuz...” diye, biraz evvel katiyen çalmadığı tahakkuk eden çakmağı arkadaşının suratına fırlattı. (Ç.K. s.581 str.13-15)

8. “GİBİ” EDATI İLE KURULANLAR

Mıstık kirlili sarı yüzünde gayet temiz birer canlı mücevher gibi mavi mavi parlayan küçük gözlerini oynatarak sordu... (Ç.K. s.576 str.15-17)

“İşin yoksa burada on kuruş gündelikle eşek gibi çalış...” (Ç.K. s.577 str.12-13)

Ama iki şaşı göz gibi biri sağa, biri sola bakıyordu. (Ç.K. s.580 str.7-8)

9. “İÇİN” EDATI İLE KURULANLAR

...onlar için umulmadık bir saadet oldu! (Ç.K. s.576 str.8-9)

Çiftçi olmadıkları için toprağa, zanaat sahibi olmadıkları için çarşıya ehemmiyet vermiyorlardı. (Ç.K. s.577 str.5-7)

Çiftçi olmadıkları için toprağa, zanaat sahibi olmadıkları için çarşıya ehemmiyet vermiyorlardı. (Ç.K. s.577 str.5-7)

10. “KADAR” EDATI İLE KURULANLAR

Kara kaşlı, kara gözlü, tıknaz, insan esvabı giymiş bir öküz kadar kuvvetli İboş, hep sıksa arkadaşını tasdik ediyor... (Ç.K. s.577 str.23-25)

Dışından –bir dakika evvel o kadar tatlı tatlı muhabbet ettiği arkadaşına- acı acı haykırdı. (Ç.K. s.580 str.1-2)

11. “SONRA” EDATI İLE KURULANLAR

Sulardan sonra sırasıyla havadan, yollardan, şimendiferlerden, dağlardan, hanlardan, jandarmalardan bahsettiler. (Ç.K. s.577 str.26-28)

...Yarım saat sonra... (Ç.K. s.580 str.9)

Sonuç ve Tartışma

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Bu gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda dilbilgisinin Türkçe için önemi ön plana çıkmaktadır.

Dil bilgisinin temel taşlarından olan kelime grupları, ifadeyi güçlendiren, anlatımı zenginleştiren unsurlardır. Kelime grupları ilkokullarda çocuklara yaşları küçük olduğu için tam olarak verilmemektedir. Bu noktadan hareketle çalışmamızda Ömer Seyfettin’in hikâyelerinde kelime grupları araştırılmış ve bunların Türkçe eğitiminde kullanılabilmesi için bir kaynak oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda tespit edilen kelime grupları sayısı öykülere göre şu şekilde bulunmuştur:

Ömer Seyfettin’in incelenen hikâyelerde en çok kullandığı kelime grubunun 2114 adet ile sıfat tamlamaları olduğu görülmüştür. Bu sonuca bakarak Ömer Seyfettin’in anlatımında sıfatların özel bir yeri olduğu bunları doğal kullanımda anlatım gücünün yüksek olduğu söylenebilir. Sıfat tamlamaları betimlemelerde, yazılarda etkiyi artırmak için kullanılan kelime gruplarımızdır. Öğrencilere ilkokuldan itibaren varlıkların özelliklerini belirten kelimeler olarak anlatılır. Yazar birçok şeyi anlatırken sıfat tamlamalarından yararlanır. Çünkü sıfat tamlamaları adeta sözcüklerle resim çizme sanatıdır. Sıfat tamlamaları sayesinde her varlığı, her olayı, her nesneyi kısaca yeryüzünde var olan tüm kavramları tasvir edebiliriz.

Sıfatlardan sonra yazarın en çok kullandığı kelime grubu 854 adet ile isim tamlamalarıdır. Belirtili isim tamlamalarının belirtisiz isim tamlaması ve zincirleme isim tamlamasına göre daha fazla kullanılmış olması dikkat çekmektedir.

İsim tamlamalarının ardından en çok kullanılan kelime grubu 663 adet ile dilin yardımcı unsurları olarak kabul edilen edat grupları olmuştur. Yine fazla yer tutan gruplardan olan fiilimsiler, özellikle de sıfat ve zarf görevi yapan fiilimsiler, anlatımı uzatmadan ve bağlaç kullanmadan, tek cümle içinde birkaç eylemin bildirilmesini sağlayarak Türkçenin gücünü ve kıvraklığını arttırmaktadır.

Kelime grupları ve bu grupların Türkçe Eğitime katkısı üzerine Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bilim Dallarında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar temel olarak örnek metinler üzerinde önceden belirlenmiş kelime gruplarının kullanılma sıklığını değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeler sonucunda öncelikle örnek metinlerin seçildiği eserlerin yazarları hakkında bilgi edinilmiştir. Seçilen yazarların üslupları, verdikleri eserlerde kullandıkları kelime ve kelime gruplarının türleri ve kullanım sıklıkları çerçevesinde yorumlanabilir. Ayrıca kelime ve kelime grubu incelenmesi orta öğretim kurumlarında Türkçe öğretimine katkı sağlamaktadır. Üzerlerinde kelime ve kelime grubu inceleme çalışmaları ayrıntılı şekilde yapılmış metinler, bu kelime gruplarının öğretiminde faydalı birer kaynak ve örnek metin olarak kullanılabilir.

Yapılan çalışmaların Ömer Seyfettin, Sait Faik Abasıyanık, Reşat Nuri Güntekin, Refik Halit Karay gibi Türk Edebiyatı'nın önde gelen hikâyecisi ve romancılarının eserlerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Fatma Akpınar, Cennet Genç, Özlem Mıdık, Nazan Mıh ve Levent Şahin farklı yıllarda (2006, 2008, 2008, 2011, 2014) yüksek lisans tezlerinde Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyelerini incelemiştir. Bu çalışmalarda Sait Faik Abasıyanık'ın yayınlanmış beş hikâye kitabı bütüncül olarak ele alınmış, her bir çalışmada ele alınan farklı bir kitap içindeki kısa hikâyelerin tamamı üzerinde çalışılmıştır. (Son Kuşlar, Alemdağ'da Var Bir Yılan, Az Şekerli, Havada Bulut, Mahalle Kahvesi) Sait Faik Abasıyanık'ın eserlerinin tercih edilmesinde yazarın Türk hikâyeciliğinin mihenk taşlarından biri olması etkilidir. Her yaştan her okura hitap etme gücü olan yazarın kısa hikâyeleri orta öğretim seviyesindeki öğrenciler için de kusursuz birer örnek metin olarak kullanılabilir.

Ömer Seyfettin'in eserleri de kelime grubu ve söz dizimi çalışmalarında bazı çalışmalara konu edinilmiştir. Sait Faik Abasıyanık'ın eserlerinde olduğu kadar yoğun olarak çalışmalara konu edinilmemiş olması da bizim çalışmamız için tercih edilmesinin sebeplerindedir. Bizim yapacağımız çalışmada olduğu gibi önceki çalışmalarda da Ömer Seyfettin'in tek bir hikâyesi üzerinde çalışmak yerine kısa hikâyelerinden bazıları bir araya getirilerek örnek metin kümesi oluşturulması tercih edilmiştir. Ülkü Korkut 2002 yılındaki yüksek lisans tez çalışmasında Ömer Seyfettin'in on iki farklı hikâyesini incelemiştir. (Mermer Tezgâh, Falaka, Yüksek Ökçeler, Perili Köşk, Topuz, Gizli Mabed, Keramet, Diyet, Beynamaz, Forsa, Kurbağa Duası, Külâh, Ferman) Yahya Yüce ise 2007 yılındaki yüksek lisans tez çalışmasında dört hikâye kitabında yer alan altmış dokuz hikâyeyi ele almıştır. (Yüksek Ökçeler, Eski Kahramanlar, Gizli Mâbed, Beyaz Lâle)

Kelime gruplarının incelenmesi sırasında hangi dil bilgisel yapıların çalışmaya başlık olarak dâhil edileceği ve bu başlıkların da hangi alt başlıklara ayrılarak sınıflandırılacağı da önem arz etmektedir. Uygulama yapılırken bazı çalışmalarda gösterilen kelime grubu türlerinin diğerlerinde farklı şekilde isimlendirildiği ya da farklı bir açıklama ile ayrıntılandığı görülmektedir. Hatta bazı kelime gruplarının bir çalışmada alt başlıklar ile ayrıntılı olarak ele alınırken diğer çalışmalarda tamamen inceleme dışında tutulduğu görülebilir.

Alper Özcan, Özlem Mıdık ve Nazan Mıh incelemeye aldıkları örnek bir kelime grubu türünü ad takımları ve bunun alt başlıklarını da belirtili, belirtisiz ve zincirleme ad takımları şeklinde isimlendirirken aynı öğeler diğer çalışmalarda isim tamlamaları ve alt başlık olarak belirtili, belirtisiz, zincirleme isim tamlamaları olarak isimlendirilmiştir. Yine bu kelime grupları Alper Özcan, Özlem Mıdık, Cennet Genç ve Nazan Mıh'ın çalışmalarında ana başlıklar olarak incelenirken Fatma Akpınar, Levent Şahin, Erkan Acur ve Feride Yılmaz çalışmalarında bu başlıkları unsur sayıları, aldıkları ekler ve oluşma biçimlerine göre farklı alt başlıklar altında daha ayrıntılı biçimde incelemişlerdir.

Öneriler

1. Dil bilgisi becerisi uygulamalarla daha kalıcı olarak öğrenilmektedir. Dil bilgisinin önemli ayaklarından biri olan kelime grupları da somut örnekler üzerinden gösterilirse öğrenciler için daha kalıcı olacaktır. Ömer Seyfettin'in hikâyelerinin kelime grupları yönünden zenginliği dikkate alındığında tespit edilen örnekler ile Türkçe eğitimindeki örnek eksikliğini giderebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda okullarda kelime grupları konusu anlatılırken yararlanılabilecek çok sayıda ve değişik yapıda örnek verilmek istenildiğinde bu çalışmadan faydalanılabilir.

2. Yapılan çözümlenmelerden hareketle öğrenciler gerek gündelik kullanımlarda cümle analizi yaparken gerekse girdikleri yarışma niteliğindeki sınavlarda ulaşacakları çözümlerle çalışmadan kazanım elde etmiş olacaklardır.

3. Öğrenciler yapacakları çalışmalardan hareketle, kelimeleri bilinçli kullanabildiklerini gördükçe dilin anlamlı ve bilinçli kullanılmasının avantajlarından faydalandıkça dili daha da sevecek ve sahipleneceklerdir.
4. Öğrencilerin çoğunun yazma becerileri gelişmemiştir. İki-üç cümleden ileri gidemeyen, gitse bile yanlış kelime kullanımları, yazım hataları gibi yanlışları bulunmaktadır. Bunun temel nedeni ise öğrencilere dil bilgisi kurallarının yeterince kavratılmamasıdır. Kelime ve kelime grupları dil bilgisi temel yapı taşlarıdır. Kelime grupları öğrencilere tam olarak kavratıldığında çocuk hem günlük hayatında hem de öğrenim hayatında başarılı olacaktır. Kelime gruplarını düzgün kullandığında konuşması daha etkileyici olacaktır. Böylece girdiği ortamlarda kendini, sorunlarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebilecektir.
5. Öğrencilere edat grupları ve ikilemeler yeterince kavratılmamaktadır. Günümüzde yapılan önemli yanlışlardan biri de bağlaçların ayrı bir konu olarak verilmesidir. Aslında bağlaç olmayıp bağlama edatları olarak anlatılması gerektiğini çoğu kişi bilmemektedir. Öğrencilere bu şekilde verilirse daha kalıcı ve etki olacağı düşünülmektedir.
6. İkileme grupları da Türkçenin en önemli zenginliklerindedir. Ancak ikilemelere gereken önem ne yazık ki verilmemektedir. Kelime türleri içinde basitçe tanımlı yapılar geçilmektedir. Oysa ikilemeler Türk dilinin zenginliğini gösteren nadide sözcük gruplarıdır. Çünkü çeşitli yollarla birleşen kelimeler yeni bir anlam karşılırlar. Görev bakımından ise cümlelerde özne, nesne, sıfat gibi daha birçok görevde kullanılabilirler. Bu nedenle ikilemeler üzerinde daha fazla durulması gerekmektedir.
7. Kelime grupları türlerine göre anlatımı çeşitli yönlerden zenginleştiren ve güçlendiren özelliklere sahiptir. Anlatımda kullanılan kelime grubunun sıklığı okuyucuya yazarın üslubu ve anlatım gücü hakkında fikir verir. Yapılan incelemelerden örnek cümlelere bakıldığında bu yapıların etkisi görülecektir.

Kaynaklar

1. KİTAPLAR

- Atatürk Kültür Merkezi. (1992). *Doğumunun Yüzüncü Yılında Ömer Seyfettin*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Alangu, T. (2017). *Ömer Seyfettin Ülkücü Bir Yazarın Romanı*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Devellioğlu, F. (2005). *Osmanlıca-Türkçe Lugat*. Ankara: Aydın.
- Kaplan, M. (2002). *Hikâye Tahlilleri*. İstanbul: Dergâh.
- Kemal, A. (2008). *Ömer Seyfettin'den Seçme Hikâyeler - Türk Klasikleri*. İstanbul: Kitap Zamanı.
- Polat, N. H. (2011). *Ömer Seyfettin - Bütün Hikâyeleri*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Polat, N. H. (2016). *Ömer Seyfettin'in Bütün Nesirleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu
- Seyfettin, Ö. (2015). *Bütün Hikâyeleri*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Tülek, A. (2010). *Ömer Seyfettin'den Seçme Hikâyeler*. Ankara: Akçağ.
- Türk Dil Kurumu. (2009) *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yardımlı, M. N. (1997). *Ömer Seyfettin: Hayatı - Sanatı, Eserleri*. İstanbul: Boğaziçi.

2. TEZ ÇALIŞMALARI

- Acur, E. (2011). *Reşat Nuri Güntekin'in Miskinler Tekkesi romanının kelime grupları bakımından incelenmesi ve Miskinler Tekkesi romanının Türkçe eğitimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Genç, C. (2008). *Sait Faik Abasıyanık'ın Alemdağ'da Var Bir Yılan adlı hikâye kitabındaki hikâyelerin kelime grupları bakımından incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkut, Ü. (2002). *Ömer Seyfettin'in on iki hikâyesinde Türk dilinin eğitimi ve öğretimi açısından kelime gruplarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mıdık, Ö. (2008). *Sait Faik Abasıyanık'ın Az Şekerli adlı hikâye kitabındaki hikâyelerin kelime grupları bakımından incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mih, N. (2011). *Sait Faik Abasıyanık'ın Havada Bulut adlı hikâye kitabının kelime ve kelime grupları bakımından incelenmesi ve Türkçe eğitimine katkısı*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özcan, A. (2006). *Refik Halit Karay'ın Gurbet Hikayeleri'ndeki kelime gruplarının tespiti ve Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, L. (2014). *Sait Faik Abasıyanık'ın Mahalle Kahvesi isimli eserindeki hikâyelerin kelime grupları ve Türkçe eğitimi bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, F. (2014). *Ahmet B. Ercilasun'un "Gülzar" adlı romanında kelime gruplarının tespiti ve Türkçe öğretimi bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yüce, Y. (2007). *Ömer Seyfettin'in hikâyelerinde kelime grupları*. Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

3. BİLDİRİ, MAKALE VE DERGİ YAYINLARI

Cunbur, M. (1992). *Ömer Seyfettin Bibliyografyası*. Doğumunun Yüzüncü Yılında Ömer Seyfettin. 1, 65-67.

Önertoy, O. (1972). Küçük Hikâye Yazarı Olarak Ömer Seyfettin. *Türkoloji Dergisi*. 4(1), 137-145.

Türk Masallarındaki İletiler ve Masalların Eğitsel İşlevleri

Öğr. Gör.Dr. Olcay Saltık

Anadolu Üniveristesi, osaltik@anadolu.edu.tr

Özet

İçinde yaşadığına inanılan toplumun değer yargılarından, dünya görüşünden, gelenek ve göreneklerinden izler taşıyan; serüven içeren olayları, dil ve anlatımı ile başta çocuklar olmak üzere hemen hemen her yaşta insanın ilgisini çeken masallar, geçmiş yüzyıllar öncesine uzanan önemli bir edebiyat türüdür. Sözlü kültürün ürünü olan masallar kaynağını toplumsal gerçeklerden almaktadır. İnsanoğlu kendi yaşam gerçeğini, beklentilerini, yaşama ilişkin kaygılarını ve çözüm önerilerini masalarda yer alan kahramanlara yükleyerek dile getirmiş, yüzyıllar boyunca kendinden sonraki kuşakları uyarmaya, eğitmeye çalışmıştır. Sunduğu örtük iletilerle toplumların iyiye, doğruya ve güzele yönelmesine kılavuzluk etmiş, insanoğluna sorumluluklarını duyurmada, iyi bir vatandaş olarak yaşamda yer almasında önemli bir rolü üstlenmiştir. İçerdiği çok sayıdaki iletiler aynı zamanda yaratıldıkları toplumların kültürel izlerinden de örnekler teşkil etmektedir. Bu çalışmada Türk masallarında yer alan iletiler belirlenerek masalların eğitsel işlevleri ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: masal, ileti, eğitsel işlev, kültür, toplum

Functions From Education Of Tales And Message Of Turkish Tales

From the values judgments of the society that are believed to live in, the world view, the traditions and customs bearing the traces; events involving adventure, language and narration, and the people who are interested in people of almost all ages, especially children, are an important literary genre dating back centuries. The source of the tale, which is the product of oral cultures, is derived from social facts. Mankind has expressed the reality of its own life, its anticipations, concerns about life and suggestions for solutions to the heroes who are present at the tables and tried to educate and educate the next generations for centuries. He has guided the society towards the good, the right and the good taste with the implicit messages and has played an important role in taking responsibility for the human being as a good citizen. The numerous messages it contains are examples of the cultural traces of the societies in which they are created. In this study, the messages which are included in the Turkish tales will be determined and the educational functions of the tales will be revealed.

Key Words: Tale, Message, Educational Function, Culture, Society

Giriş

Sözlü kültürün ürünü olan masallar ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa aktararak yayılımını sürdürmüş, derleme çalışmalarıyla birlikte yazılı bir ürün olarak günümüze kadar ulaşmış bir türdür. İnsanoğlunun acıları, kaygıları, sevinçleri, inanışları renkli ve canlı bir anlatımla masalda somutlaşmıştır. Masal, düşsel öğelerle yapılandırılan serüven yüklü olayları, birbirinden ilginç kahramanları, devingen anlatımı ve içinde yaşadığına inanılan toplumun değer yargılarından, dünya görüşünden, gelenek ve göreneklerinden izler taşıyan kültürel öğelerindeki zenginliği hemen her yaşta herkesin ilgiyle okuduğu/ dinlediği bir türdür.

Günümüzde duygu ve düşünce yeteneğinin köreldiği ve insanların soyut düşünme kabiliyetlerini yitirmeye başladıkları bir "görsel çağ" yaşanmaktadır. İnsanların his ve hayal ufuklarının önüne çekilen dev ekranlar, masal devlerini hayal bile edilemez hale getirmişlerdir. Felsefi fikir ve düşünce üretmenin en büyük dayanağı sağlam ve zengin bir iç dünyadır. Masallar, bu iç dünyanın diri tutulması, zengin tasarımlar ve çok yönlü çağrışımlarla düşünebilme yeteneğinin sağlanmasında önemli bir yazınsal (edebi) kaynaktır. (Bilkan, 2009: 32). Masal kahramanlarının karşılaştıkları sorunların hemen hepsiyle, yaşamın gerçekleri arasında koşutluk kurulabilir ve o masallardan ait oldukları toplumun yaşam gerçeğine ulaşılabilir (Yavuz, 2009: 19). Masalın gerçeğe yaslanan, başka bir deyişle kaynağını gerçekten alan kültürel kanalları bireye yaşadığı toplumu tanıması, toplumun değerlerini benimsemesi yolunda önemli iletiler sunar. Tezel (1987: 142)'e göre masal öyle gür bir kaynaktır ki bu kaynaktan birçok bilimler yararlanır. Halk masalları bir millet için zengin hazinelerdir. Milletinin eski seciyeleri, eski ülküleri masallarda gizlidir. Halk medeniyetinin eski izlerini masallardan kısmen çıkarmak olanağı vardır. Övgüleri, iyide, güzelde ve zekâda; kusurları, kötude, çirkinde ve zayıfta yaşatan; inançların, gelenek ve göreneklerin izlerini iyilik-kötülük, güzel-çirkin, doğruluk-haksızlık, alçakgönüllülük-kibir gibi karşı durumları ile okura/ dinleyene sunan masal dünyası, insanoğlunu iyiye, güzele ve doğruya yöneltmede kılavuzluk rolü üstlenir.

Masallar, meydana geldikleri zaman bir kişinin malı iken yaygınlaştıkça yöreden yöreye, ülkeden ülkeye geçtikçe ilk söyleneni unutulmuş toplumun malı olur ve toplumun ortak değerlerini içinde barındırır. Öte yandan masallar dil ve anlatım özellikleriyle dikkati çeken bir türdür.

Çocuğa anadilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini: kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu –ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde- ilk açılıyan masallardır (Boratav, 2009: 17).

Masallar, sadece sahip oldukları sözcüklerle değil, bunların yanında özellikle deyim, atasözü ve ikilemelerle de ön plana çıkarlar. Türkçenin zengin sözvarlığını; kıvrak dil oyunları, benzetmeler, ses benzeşmeleri vb. özellikler ile bünyesinde işleyen masallarımızın sahip olduğu her söz unsuru, Türkçenin eğitimi ve öğretimi sürecinde önemli bir değer taşımaktadır (Baş, 2012: 127).

Özetle, sıra dışı olaylarıyla, kahramanların olağanüstü özellikleriyle, dil ve anlatım özellikleriyle masallar, eşsiz bir hazinedir. Bu türün eğitim ve öğretim çalışmalarına konu edilmesi hem çocukların kendilerini geliştirmeleri hem de bu kültür hazinesinden yararlanmaları açısından önem taşımaktadır.

Çalışmanın Amacı

Çalışma, Türk masallarında yer alan iletilerin belirlenerek masalların eğitsel işlevlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma tarama türünde bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 211: 77).

Araştırmanın evrenini geleneksel Türk masalları ile sanatçılar tarafından kurgulanmış masallar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 20 derlenmiş Türk masalı oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yönteminin temel özelliği, örneklemin temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk, 2009: 82).

Bu çalışmada veriler, alanyazın taraması (doküman incelemesi) ile elde edilmiştir. Alanyazın taraması, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2011: 183).

Masallarda Yer Alan İletiler

A.Sosyolojik İletiler

Aile

Ana ve babalar, çocuklarına üstesinden gelemecekleri sorumluluklar vermemelidir.

"Eğer ben ölürsem kız kardeşlerinizi kim gelip isterse, kurt gelip isterse kurda verin kuş gelip isterse kuşa verin." (s.150) (PÜK)

Kardeşlerin birbirine destek olması olayların üstesinden gelmede onlara kolaylık sağlar.

"Kız biraz sonra gelen kardeşine olanları anlatıp padişahın oğlu beni sarayına götürüp evlenmek istiyor, bunun için de ağacı kesiyor, demiş. Geyik kesilen ağacı üç kere yalayarak yine eski haline getirmiş ve üzülmemesini söylemiş." (s.236) (AİÇ)

Anne ve babaların gözünde tüm çocukları eşittir.

"Padişah da, sultan anneleri de, çocuklarının üçüne eşit muamele yapıyorlar; birine bir şey alsalar, ötekilere de aynı şeyi getiriyorlarmış." (s.357) (KKA)

Zamanı gelince evlenilmelidir.

"Erken kalkan yol alır, erken evlenen de döl alır, derler." (s.241) (SY)

Her koşulda insan eşinden yana olmalı, eşine kötülük yapmamalıdır.

"- Eşime fenalık yapmam." (s.247) (SY)

Evliliklerde güven önemlidir, eşler birbirlerinin güvenlerini sarsacak eylemlerden kaçınmalıdır.

"Kaybolan şeyler, kendi kendine nasıl geldi? Yoksa karısı bir oyun mu etti?" (s.247)

"Bu odayı benden neden kısıyor' diyerek kapısını açıyor." (s.29) (YD)

Eşler yalnızca iyi günde değil zor günlerde de birbirine destek olmalıdır.

"Adam şifalı otlar bulup kaynatarak kadını iyileştirmeye çalışmış, konu komşuya danışmış; bir türlü kadının derdine çare bulunamamış." (s.109) (KKö)

Eşler birbirine karşı sevecen davranmalı, anlayış göstermelidir.

"Oduncu karısının dırıltularıyla, karısı öfkesiyle karınlarını doyurup yatarlar." (s.51) (OK)

"Kadının zoruyla geldim, dilinden kurtulamadım' diyerek boynunu kösüyor." (s.16) (YD)

Aile bireyleri arasında dayanışma ve sevgi olduğunda her türlü sorunun üstesinden kolaylıkla gelinebilir.

"Üç kardeş: "Babamızın derdini öğrendik, devasını da buluruz," demişler." (s.97) (YDK)

Çocuklar, anne ve babaları için gerektiğinde canını tehlikeye atmaktan çekinmemelidir.

"Karı koca biraz ah vah etmişler, kız da üzülmüş, ama ne yapsın, anasını babasını kurtarmak için razı olmuş, onları teselli etmiş:" (s.192) (OK1)

Anne ve babalar çocuklarını tembelleğe alıştırmamak için onların üstesinden gelebileceği sorumluluklar vermelidir.

"Anacığı onu da yitirmek korkusuyla bir dediğini iki etmez, her isteğini yerine getirirdi, sıcağın soğuğa vurduramazdı elini." (s.47) (TA)

Anne ve babalar çocukları ile yakından ilgilenmeli, onların da istekleri olabileceğini göz ardı etmemelidir.

"Hâlâ evlenmeyişinin nedeni babasının bu işi hiç düşünmemiş olmasıydı." (s.48) (TA)

Çocuklar arasında ayırım yapılmamalıdır.

"Koskoca padişah kızydı, padişah da kızlarına çeyiz verirken ayrılık gözetmemişti." (s.52) (TA)

Anne ve babalar çocuklarının sorunlarına duyarsız kalmamalı, onlara destek olmalıdır.

"Oğlum, ben sana bir terki altınla bir de at veririm, aradığın üç nar neredeyse git bul, al da gel." (s.270) (ÜN)

Yönetim, Yönetici

Yöneticiler yurttaşlarının sorunlarıyla ilgilenirler.

"Doğrusun, iyi düşünmüşsün, demiş padişah. 'Çağırılım bakalım, her birine sorulmuş, bu neyin nesiymiş!'" (s.64) (SBAKZKM)

Devletin yaşaması için herkes üzerine düşeni yapmalıdır.

"Padişah hastalanmış, iyi olana kadar herkes atlarından birer ikişer götürecek bakacak." (s.274) (ÜN)

İnsan İlişkileri

Büyüklerin sözünü dinlememek olumsuz sonuçlar doğurabilir.

"Kız kardeşi, babalarının tembihini hatırlatarak onu uyarmış ama oğlan yine de eğilip içmiş. İçmesiyle de geyik olması bir olmuş." (s.235) (AİÇ)

"Oğlum, ben sana bu kapıyı açma demedim mi? Bilirsizliğinden buralara düştün. Şimdi de bu derdi elinle sardın başına..." (s.68) (MG)

"Oğlan kuyuya ineceği zaman küçük kız, 'Gitme çıkamazsın sonra tekrar dünya yüzüne,' diye çok yalvarıyorsa da oğlan, 'İneceğim' diye tutturuyor." (s.99) (YDK)

Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.

"...konuşup yalvararak kızın gönlünü yapmış ve onu alarak sarayına götürmüş." (s.236) (AİÇ)

Sorunların üstesinden gelme de kızlar da erkekler kadar, hatta onlardan daha cesur olabilir.

"- Siz hiç üzülmeyin padişahım. Ben şimdi o aynayı alırsam, gelirim." (s.227) (ANİGA)

Yaşadığımız toplumun sorunlarına karşı duyarlı olmalıyız, sorunun çözümü için elimizden gelen katkıyı vermeliyiz.

"Bugün de Padişahın kızını götüreceğiz., onu yiyecek. Başka da kız kalmadı." "Nerede bu dev? Bana göster ana." (s.100) (YDK)

İnsan bir şeyi ne kadar iyi bilirse bilsin yine de bilgisine kuşkuyla yaklaşmalı, o iş üzerinde geniş bilgisi olanın düşüncesine başvurmalıdır.

"Ama dilerseniz, bunu bir de babama gösterip sorulmuş." (s.67) (SBAKZKM)

Eve gelen konuklar hoşça ağırlanmalıdır.

"Açıp bakıyorlar gene o derviş baba. Derviş baba yukarıya çıkıyor, izzet ikram yapıyorlar." (s.270) (ÜN)

Büyüklerin öğütlerinden, yaşam deneyimlerinden yararlanmak, sorunun çözüme kavuşmasında kolaylıklar sağlar.

"Hızır'ın dediklerini yaparak bahçeye girer, üç narı koparır, gene girdiği gibi çıkar, selameti bulur." (s.271) (ÜN)

İnsan ilişkilerinde görgü kurallarına dikkat edilmelidir.

"Yaprak'la Fidan Dal'ın yaptığı gibi babalarına teşekkür etmeyi düşünmedikleri için utanmışlar." (s.357) (KKa)

B. Psikolojik İletiler

Sabır, Kararlılık

Başlanılan iş bitirilmelidir.

"Eğer ne kadar yandım yakıldım dersem yine de beni çekmeyin. Bakacağım ki ne var?" (s.151) (PÜK)

Akıllı, sabırlı ve cesur olanlar isteklerine kavuşurlar.

"Delikanlının aklına, sabrına ve cesaretine hayran olan küçük sultan, onunla evlenmeye karar vermiş." (s.229) (ANİGA)

Kıskançlık, Merak, Öfke

Kadınlar kardeşlerin arasını açabilecek sözler söyleyebilir.

"Bak senin kardeşlerin çiğ süt emmiştir. Şimdi çıkarsam ben onlardan güzelim beni alırlar sana vermezler." (s.152) (PÜK)

Kıskançlık benimsenen bir davranış biçimi değildir. Eninde sonunda kişinin kendisi zarar görür.

"Çünkü, kendi armağanlarından daha değersiz olduğu halde, onun gümüş tasını pek kıskanıyorlarmış." (s.359) (KKa)

İnsanların gelir durumları birbirinden ayrı olabilir. Başkaları zengin diye onlara özenip mutsuz olmak yerine eldekilerin değerini bilmeli, çalışıp mutlu olmalıdır.

"Bu mutsuz kadın, karşı konaktaki kadınlar gibi olamadığına tasalanır ya, bir türlü nedenini bulamaz." (s.47) (OKa)

Merak insanın başına türlü işler açabilir.

"Bir hafta dayanmış, nihayet merakını yenememiş. 'Ne olursa olsun,' demiş, odayı açmış. Bir de ne görsün, oda baştan başa insan kemikleri, yarı eti dökülmüş cesetler, yerlerde kan lekeleri..." (s.192) (OKı)

Öfke insanın iyi düşünmesini engeller, yine bundan da kişinin kendisi zarar görür.

"Bir parçacık akli vardı, yaptığı deliliği anladıktan sonra, o da altın tasla birlikte gitmişti." (s.98) (KİD)

Başarı kıskançlık uyandırabilir.

"Arkadaşları başarısını çok kıskanmış, 'Çıkınca övünür durur, bizi alaya alır' diye düşünmüşlerdi." (s.62)

(TA)

Zakâ ,Sağduyu, Dikkat

Korkusuz, kararlı ve sabırlı kişiler ancak amaçlarına ulaşabilir.

"Yok ya yarimi bulurum ya da yolunda ölürüm." (s.154) (PÜK)

Akil, sağduyu ve dikkat, kaba gücü yener.

"... Kocakarı saray penceresinden el etmiş, meğer Gül kızın gözlerini iki fincanda saklıyormuş. Hemen getirip vermiş ve iki demet gül almış yerine." (GGAK)

"Ben senin odanda bir dolaba saklanayım. Sen zamanı çağirt, onu konuşur. Ölümünün neden olacağını öğrenmeye bakalım." (s.26) (YD)

Bir işin aslını aramadan acele karar vermemelidir.

"Bakalım bu oyunun sakalı ne zaman bitecek!" diye beklemeye başlamış.(GGAK)

"Seçtiği karpuz gibi bir adamla evlendirecekti onu." (s.50) (TA)

Herkese karşı dikkatli olmalı, kimseye güvenmemelidir.

"Dev anası, bu iyiliğine karşılık hakanın başını koparıyor." (s.30) (YD)

"Padişahın oğlu aldatıldığını anlıyor ya, iş işten geçmiş bir kez." (s.63) (MG)

"Konağı nasıl yaptırdı, atı nereden buldu, gizini (sırrını) öğrenelim." (s.88) (KKO)

"'Hanım, şunu çıkart, ben gideyim, bakalım sana yaklaşıyor mu?' diyerek o eksik eteğin bütün elbiselerini alıp, onu anadan doğma yapıyor. Bir tek mik vuruyor, kız ağaçtan aşağı düşüyor, o çınar ağacının yanında bir nar ağacı oluyor." (s.272) (ÜN)

"O zaman padişah da, sultan anne de Yaprak'la Fidan'ın kıskançlık yüzünden kardeşlerini kurtarmadıklarını anlamışlar." (s.361) (KKa)

"Öte yandan Cinler Padişahı, kızının sağ, esen oluşuna dünyalarca sevinmiş ya, bir kişi oğluyla evlenmek istemesine çok kızmış. Ordusunu donatıp üzerlerine göndermiş." (s.20) (YD)

"Allah, size şifalar versin yoksa, kızınız için merak edilecek ne var, biz onu kolumuz, kanadımız altında götürürüz padişah oğluna, demişler ve bir sabah gelin arabasına bindirip yola çıkmışlar." (GGAK)

"Hele bir sabah ola, hayrola. Sen yat uyu, biz de gidip altınları toplayalım. Sabaha bir çuval altını tedarik ederiz." (s.10) (KİD)

"Padişahın güzel kızını durdurdu, yanına çağırıp altın taşı eline verdi: 'Senin olsun, al götür!' dedi" (s.96) (KİD)

Akıllı ve cesur olanlar isteklerine kavuşurlar:

"Yemekte onu konuşturur, ilacın yerini öğreniriz. Yemekten sonra ben onu eğlendirirken, sen de yavaşça gider ilacı alırsın." (s.117) (KKö)

Sorunların üstesinden gelebilmek için akıllı ve sağduyulu olmak gerekir.

"Dört dönüyor, inme olanağı bulamıyor, deli oluyor. Bezekleri attığı doruğun karşısındaki doruğu gözüne kestiriyor 'Bu doruktan inebilirim diye' kendini bırakıyor." (s.64-65) (MG)

Önlem almadan işe koyulmamalıdır.

"Önce bir deneyeyim, gücüm yeterse götüreyim." (s.76) (MG)

Bir şeyin aslını aramdan karar verilmemeli, iftira olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır.

"İyi şeyleri çıkarmış, kötü şeyleri ballandırmışlar, bire on katmışlardı. Neler neler eklemişlerdi." (s.97)

(KİD)

Umut, Şans, İnanç

İnsan hiçbir zaman umudunu yitirmemelidir.

"Oduncu baba 'Bismillah' deyip de gözlerini yerine koyunca, gözleri açılmış kızcağızın ve dünya gözüyle görmüşler birbirini!" (GGAK)

"Bunun üzerine, derviş; oğlanın sırtını üç kez okşayıp: 'Her ne zaman başın darda kalırsa (Ey Hızır yetiş) dersin, yardımına koşar, derdine derman olurum' diyor." (s.17) (YD)

"... konuşup yalvararak kızın gönlünü yapmış ve onu alarak sarayına götürmüştü." (s.236) (AİÇ)

"Hastayı bir de ben göreyim, belki bir yardım olur." (s.109) (KKö)

"Ağlama hanım, bir çare buldum." (s.193) (OKı)

"Oğlan koca adamın bu sözlerini duyduktan sonra artık durmayıp gidiyor, koca adamın sayesinde, az bir zamanda Uyuz-Padişahının memleketine ulaşıyor." (s.98) (YDK)

Başarmak için inanmak gerekir.

"Adıma Tembel Ahmet derler ya bakma, gücüm de, yüreğim de yerinde, ben bu işi başarırım." (s.63) (TA)

İyilik-Kötülük, Haklılık-Haksızlık

İyilik eden iyilik bulur.

"Sahibimiz bize iyilik yaptı, üstelik fakirliğine karşın bizi besledi. Şimdi biz de ona bir iyilik yapmalıyız." (s.110) (KKö)

"Korkma oğlan, diyor. Sen benim yavrularımı kurtardın. İşte benden dileğini." (s.101) (YDK)

"Arslan:

Tutamam, demiş, o bana iyilik etti. Et verdi." (s.228) (ANİGA)

"Daha dururlar mı ya, bütün dağları oduncu babaya bağışlayıp sarayın yolunu tutmuşlar." (GGAK)

Hiçbir kötülük cezasız kalmaz.

"Foyası meydana çıkan kocakarı ile kızı kırk katıra bağlanırken öte yandan da vurulmuş davullar!" (GGAK)

"Mührümü çalan oğlanın ayağına bir taş bağlayıp denize bıraksınlar." (s.92) (KKO)

"Böylece kötü kalpliliklerinin cezasını almışlar, başlarını önlerine eğerek, saraydan çıkıp gitmekten başka çare bulamamışlar." (s.361) (KKa)

"Hakanın dirildiğini gören Dev anası 'çaat' diye çatlayıp ölüyor." (s.32) (YD)

"Bakmış ki bir tilki küleğe yanaştı, sütü içiyor. Hemen satırı kapmış nine, tilkinin kuyruğuna indirmiş, koparmış tilkinin kuyruğuna." (s.29) (KNİT)

"Arap'ı tutup aslan ile kaplanın önüne atmışlar, hayvanlar onu parça parça etmişler. (s.197) (OKı)

"Kız başından geçenlerin hepsini anlatıyor. Bunun üzerine o gurbet kızıyla çocuğunu bir katırın kuyruğuna bağlıyorlar. Her bir parçaları bir dağda kalıyor." (s.275) (ÜN)

Sahtekâr ve kurnaz geçinenler de mutlu sona ulaşabilir ancak bu durum insanı yanıltmamalı ve örnek alınmamalıdır.

"İkindiye doğru, dilenci göçmen ivediyle savuşur oradan. Bu, yoksulun yoksula oyunu." (s.50) (OKa)

Paylaşım

İşbirliği ve dayanışmayla sorunların üstesinden daha kolay gelinebilir.

"Bu tiyümden al nerede başın sıkışırsa kılım kılına siirt yak. Ben orada imdadına yetişirim." (s.154) (PÜK)

"Yirmi kadar kedi gidip köpeğin boynundaki ipi kemirmeye başlamışlar." (s.112) (KKö)

"Kuş havalanıyor, yıldırım hızıyla uçuyor. Üç aylık yolu üç saatte alıyor." (s.74) (MG)

"Sen beni sırtına al, yüzerek konağa dek götür. Sen orada bir kenarda saklan. Ben miyavlarım. Üst yanını bana bırak." (s.90) (KKO)

Her canlının birbirine gereksinimi vardır.

"Dere, dere. Bana su ver, tarlaya vereyim. Tarla bana mısır versin, tavuklara vereyim." (s.31) (KNİT)

"At demiş ki: - Sultanım, bu pek kolay bir iş değil. Ama, sana elimden gelen yardımı yapacağım, gel benimle beraber." (s.227) (ANİGA)

Derdini söylemeyen derdine çare bulmaz.

"Aman bre oğlum, diyor adam, deyiversem derdime derman mı olacaksın?" "Baba, belki derman olurum." (s.96) (YDK)

Yardım

Yardıma gereksinimi olanlara duyarsız kalınmamalı, gerektiğinde yardım eli uzatılmalıdır.

"Bir de bakmış ki bir çalı dibinde bir kız, dünyasından geçmiş yatıyor. hemen sırtındakini yere vurup kolları arasına almış onu ve ağrıtip incitmeden götürmüş evine." (GGAK)

"Hemen yerinden kalkıp, kediyi kucağına almış, incitmeden ağzındaki kemiği çıkarmış." (s.108) (KKö)

"Ama Tembel Ahmet ölüme de kulak asmıyordu: 'Seni kurtaracağım,' dedi." (s.63) (TA)

Ev işlerinde büyüklere yardım etmeli, her şeyi onlardan beklememelidir.

"Nenesi bunun halinden âciz kalıp, ocağı yakmaya, çorbayı pişirip kotarmaya yetişemez olmuş." (s.7)

(KİD)

Sağlık

Her şeyin başı sağlıktır.

" - O halde, demiş, ikimizin de sağlığı için evlenmemiz lâzım." (s.242) (SY)

C. Etik İletiler

Dürüstlük

Mutluluğa ulaşabilmek için dürüst olmalı, doğru sözden şaşmamalıdır.

"İhtiyar adamın sözlerine karısının verdiği cevapları çok beğenen delikanlı, bir daha anlamış ki, eşi çok dürüst, temiz ahlâklı bir kadındır." (s.248) (SY)

İnsan yerine getiremeyeceği söz vermemelidir.

"Emmi (Amca), yeminin vardı, niçin balığa geldin?" (s.14) (YD)

Namus

Kadınlar eşlerini aldatabilir.

“Baktım ki, bu kalktı koynumdan çıkıp gitti... Gül aşıya indi ve bu arapla sarılıp yattılar.” (s.158) (PÜK)

D. Ekonomik İletiler

Yaşamı sürdürme

Geçinmek, iyi bir yaşam sürebilmek için çalışmak gerekir.

"Günün birinde, sattığı odunun parasıyla, bir tavuk alıp geliyor adam." (s.48) (OKa)

"Oğlan, dağdan sırtıyla odun getirir, kentte satarmış. Odun parasıyla öteberi almış. Böylece geçinip giderlermiş." (s.79) (KKO)

"Bu inekten sağdığı sütü satar, geçinirmiş nine." (s.29) (KNİT)

Geleceği düşünüp tutumlu olmalıdır.

"Dar günler için sakladığımız unla idare et." (s.81) (KKO)

"Padişahın kızı dört kuruşu aldı, uzun uzun baktı, sonra çok güzel bir kutu buldu, dört kuruşu içine koyup kapattı." (s.56) (TA)

İnsan yaşı geldiğinde çalışmalı, ailenin geçimine katkıda bulunmalıdır.

"Bu Keloğlan yerinden kıpırdamaz, evden çıkmaz, hiç de çalışmazmış." (s.7) (KİD)

Paranın Gücü

İnsanların mutluluğunu sağlayan önemli etkenlerden biri de "para"dır.

"Doğrusu çok güzel kullanmışlardı paralarını, sevinç içindeydiler, üstelik bu sevinç bitmeyecek gibiydi." (s.91)

E. Öteki İletiler

Çocuklar yemek yiyen, tüketen ve çevreye zarar veren varlıklardır.

"Çocukların hepsi hamur teknesine saldırmışlar, hamuru yiyip bitirmişler." (s.272) (NO)

Çocuğun çok olması ailenin yoksullaşmasına neden olur.

"Be karı, demiş bu gidişle bunlar bizi aç bırakacaklar." (s.273) (NO)

Anne ve babalar gerektiğinde çocuklarını öldürebilir.

"Gelin çocuklarım, sizi yıkayım, de, hepsini kızgın suda öldür." (s.273) (NO)

Anne ve babalar gerektiğinde çocuklarını para karşılığında satabilir.

"Ben Padişahım, demiş çiftçiye. Bana bu çocuğu satar mısın?

Ne yapın, ne etsin?

Düşünmüş, taşınmış adamcık en sonunda kabul etmiş." (s.274) (NO)

İnsanları soyarak onları dolandırarak da para kazanılır.

"Ben cebini delerim, sen de bütün paralarını toplarsın. Öyle yapmışlar çiftçi epiy para toplamış." (s.274) (NO)

Evlenmek için eş adayını tanımaya gerek yok öyle ki çöreğin içinden çıkan yüzüğün sahibiyle dahi evlenilebilir.

"Padişah çöreğin içinde bulduğu yüzüğü göstermiş, ama annesi gene de razı olmamış." (s.195) (OKı)

Yanlış verilen kararlar olmadık sağlık sorunlarına yol açabilir.

"Evet, iyiden iyiye oynatmıştı Keloğlan." (s.98) (KİD)

Padişahın kızıyla evlenenler yaşamları boyunca rahat bir yaşam sürerler.

"Padişahın kızını alırsan, ölünceye kadar rahat edersin, gel dinle sözümü," dedi. (s.50) (TA)

İnsan ne kadar okumuş olursa olsun bazen okumayla elde edeceği bilgiler de yetmeyebilir.

"Danışmanlar, bilginler, uzmanlar yine toplaşmışlar, orasını elleşmişler, burasını yoklamışlar, kafa kafaya vermişler, fiskos etmişler; 'Hayır, öyle değil böyle, böyle değil, öyle' demişler. Yine bir sonuca varmamışlar." (s.66) (SBAKZKM)

Soyun devamı için erkek çocuk olmalıdır.

"Padişah mutlaka bir oğlan babası olmak istiyormuş." (s.223) (ANİGA)

Sonuç

Sanatın insanı etkileme gücü, gerçeğin yeniden üretilerek yeni bir gerçeklik yaratmasından ileri gelmektedir. Binyazar (2010: 33) "İnsan, varoluşunun bilincine sanat yoluyla ermiştir" der. İnsanın varoluş bilincine ermesi kendi varlığını duyumsaması, varlığını anlamlı kılması ile olasıdır. Bu süreçte sanatsal yaratılar da önemli bir rol oynar. İnsanoğlunun düşlerinin, sevinçlerinin, mutluluğa ulaşma çabalarının, dile getirildiği masallar konu itibarıyla evrensel gerçekleri işler. Bunu sembollerle anlatır. Sunduğu örtük iletileri ile insanoğlunun düşünmesine olanak sağlayarak içinde bulunduğu yaşamı ve yaşamın gerçeklerini anlamasına yardım eder.

Çalışmaya konu olan masallar iletileri bakımından incelendiğinde masalarda ele alınan olaylar dizisiyle yaşam arasında bir koşutluk söz konusudur. Yaşamın uğraşlarla dolu olduğu, insanın mutluluğa ulaşmada zorluklarla uğraş vermesi gerektiğine dikkat çekiliyor.

Araştırmaya konu olan masalarda verilen en çok iletiler, psikolojik ve sosyolojik iletilerdir. Psikolojik iletilerde, sorunları çözmede kaba güç yerine akıllı, sağduyulu ve dikkatli olmanın, yine sabırlı ve kararlı olmanın, yardıma gereksinimi olanlara yardım elini uzatmanın, yardımlaşma ve dayanışmayla sorunların üstesinden kolayca gelinebileceğini duyumsatması, hiçbir kötülüğün cezasız kalınmayacağı okura/ dinleyene duyumsatılmaktadır.

Sosyolojik iletiler içinde ise daha çok aile yaşamına ilişkin iletiler söz konusudur. İletilerde, aile bireyleri arasında dayanışma ve sevgi olduğunda her türlü sorunun üstesinden kolaylıkla gelinebileceği, anne ve babaların gözünde

tüm çocukların eşit olduğu, evliliklerde eşlerin birbirlerine karşı güven içinde olması gerektiği, eşlerin birbirlerinin güvenlerini sarsacak eylemlerden kaçınması, eşlerin birbirine karşı sevecen davranması ve anlayış içinde olması gerektiği, anne ve babaların çocukları ile yakından ilgilenmesi, onların da istekleri olabileceğini göz ardı etmemesi gerektiği duyumsatılmaktadır.

Bu araştırmada saptanan 105 iletinin 20 tanesi ise etik, ekonomik ve öteki iletilerden oluşmaktadır. Ekonomik iletelerde tutumlu olmanın, geleceği sürdürebilmek için çalışmanın ve mutluluğu sağlamada paranın önemli olduğu sezdirilir. Etik iletiler için mutluluğa ulaşmada dürüst olmanın, yerine getirilemeyecek sözlerin verilmemesi gerektiği dile getirilir. Öteki iletelerde ise çocuğun çok olmasının ailenin yoksullaşmasına neden olabileceği, anne ve babaların gerektiğinde çocuklarını para karşılığında satabileceği, İnsanları soyarak onları dolandırarak da para kazanılabileceği gibi olumsuz iletilerin yanında İnsan ne kadar okumuş olursa olsun bazen okumayla elde edeceği bilgilerin yetmeyebileceği, yanlış verilen kararların olmadık sağlık sorunlarına yol açabileceği gibi olumlu iletiler de yer almaktadır.

Sonuç olarak masallar gerek eğitimcilere, halkbilimcilere, gerek toplumbilim, psikolog, yazar ve sanatçılara özgün bir kaynak sunmaktadır. Bu kaynaktan yararlanılması kültürel değerlerin yaşatılıp benimsenmesi, diğer yandan da çocuğun içinde bulunduğu toplumu tanıması açısından önem taşımaktadır.

Kaynaklar

- BAŞ, Bayram (2012) “Türk Masallarının Sözcüğü Üzerine Bir Değerlendirme” *Milli Folklor* 24 (93), s. 125-135.
BİLKAN, Ali Fuat (2009) *Masal Estetiği, (15-161)*, İstanbul: Timaş Yayınları.
BİNYAZAR, Adnan (2010) *Toplum ve Edebiyat (21-364)*, İstanbul: Can Yayınları.
BORATAV, Pertev Naili (2009) *Zaman Zaman İçinde (9-271)*, Ankara: İmge Kitabevi.
Saltık, O. (2016) *Derlenmiş Masallar ile Kurgulanmış Masalların Çocuğa Göreliliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
TEZEL, Naki (1987) *Türk Masalları (134-144)*, Ankara: Gökyüzü Yayınları.
YAVUZ, Muhsine Helimoğlu (2009) *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri (13-511)*, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

İncelemeye Konu Olan Masallar

- Alangu, Tahir (2011) “Keloğlan ile Devler” **Keloğlan Masalları**. Resimleyen: Mustafa Delioğlu, İstanbul: YKY.
Boratav, Pertev Naili (2011) “Nohut Oğlan” **Az Gittik Uz Gittik**. Ankara: İmge Kitabevi.
Boratav, Pertev Naili (2011) “Koca Nine ile Tilki” **Az Gittik Uz Gittik**. Ankara: İmge Kitabevi.
Boratav, Pertev Naili (2011) “Yeraltı Diyarının Kartalı” **Az Gittik Uz Gittik**. Ankara: İmge Kitabevi.
Boratav, Pertev Naili (2009) “Oduncunun Kızı” **Zaman Zaman İçinde**. Ankara: İmge Kitabevi.
Dursun, Tarık K. (2002) “Sikkenin Basılmadığı, Akçenin Kesilmediği Zamanlardan Kalma Masal” **Deve Tellal Pire Berber İken**. Resimleyen: Figen Renda, Ankara: BilgiYayınevi.
Günay, Umay (1975) “Üç Nar” **Elazığ Masalları**. Erzurum: Atatürk Basımevi.
Güney, Eflâton Cem (1980) **Güldükçe Güller Açan Kız**. İstanbul: İtimat Kitabevi.
Kuglin, Necla Ülkü (2000) “Kediyle Köpek” **Onlar Ermiş Muradına**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
Seyidoğlu, Bilge (2006) “Padişahın Üç Kızı” **Erzurum Masalları**. Erzurum: Dergâh Yayınları.
Tansel, Oğuz (2009) “Oduncunun Karısı” **Al'lı ile Fırfırı –Cilt I-**. Ankara: Elips Kitap.
Tansel, Oğuz (2011) “Yedi Devler” **Yedi Devler**. Resimleyen: Mustafa Delioğlu, İstanbul: YKY.
Tansel, Oğuz (2011) “Mavi Gelin” **Mavi Gelin**. Resimleyen: Mustafa Delioğlu, İstanbul: YKY.
Tansel, Oğuz (2011) “Kocakarının Oğlu” **Mavi Gelin**. Resimleyen: Mustafa Delioğlu, İstanbul: YKY.
Tezel, Naki (2009) “Ağlayan Nar ile Gülen Ayva” **Türk Masalları**. Resimleyen: Mustafa Delioğlu, İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
Tezel, Naki (2009) “Konuşan Kaval” **Türk Masalları**. Resimleyen: Mustafa Delioğlu, İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
Tezel, Naki (2009) “Sihirli Yüzük” **Türk Masalları**. Resimleyen: Mustafa Delioğlu, İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
Yavuz, Muhsine Helimoğlu (2009) “Avcı ile Çocukları” **Masallar ve Eğitimsel İşlevleri**. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
Yücel, Tahsin (2010) “Altın Tas” **Anadolu Masalları**. Resimleyen: Dağistan Çetinkaya, İstanbul: YKY.
Yücel, Tahsin (2010) “Tembel Ahmet” **Anadolu Masalları**. Resimleyen: Dağistan Çetinkaya, İstanbul: YKY.

Rıfat Ilgaz'ın Halime Kaptan Adlı Çocuk Romanında Terim Kullanım Sıklığı

Dr. Öğretim Üyesi Ömer İNCE,

Dokuz Eylül Üniversitesi, omerr35@gmail.com

Doktora Öğrencisi Bahar YAMAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, yamanbahar35@hotmail.com

Özet

Terim kavramı, Güncel Türkçe Sözlükte “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime” olarak tanımlanmaktadır. Türkçe eğitiminde sözcükte anlam konusu kapsamında gösterilen terimler, dilin söz varlığını alan bazında gösteren sözlerdir. Bir ülkedeki bilim, teknik, sanat, spor, vb. dallar geliştikçe bu dalların özel alanına giren sözler olan terimler de aynı oranda gelişecek ve böylece dilin genel söz varlığı da zenginleşmiş olacaktır. Bu çalışmada aynı zamanda Türkçe öğretmenliği yapmış ve Türk çocuk edebiyatı alanında değerli eserler vermiş olan Rıfat Ilgaz'ın çocuk romanlarından biri olan Halime Kaptan adlı eserindeki terimlerin Türkçe öğretimindeki yerini ve kullanım örneklerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile terim kullanımı açısından incelenmiş ve elde edilen ilk sonuca göre özellikle denizcilik ve askerlik alanlarında olmak üzere, bitki bilimi, coğrafya, tıp, din eğitimi, müzik gibi birçok alanda toplam terim 137 söze rastlanmıştır. Çalışma tamamlandığında elde edilen bulgular, sayısal olarak değişiklik gösterebilir. Bu çalışmanın Türkçe eğitimi üzerine yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: terim, Rıfat Ilgaz, Halime Kaptan, Türkçe eğitimi.

Abstract

The term is defined as kelime the word that meets a specific and specific concept related to a science, art, profession or a subject te in the Turkish Dictionary. In Turkish education, the terms shown in the context of meaning in the word are words that show the vocabulary of the language on the basis of field. Science, technique, art, sports, etc. in a country. As the branches develop, the terms that are the words that fall into the special field of these branches will develop at the same rate and thus the general vocabulary of the language will be enriched. In this study, it was aimed to determine the place and usage examples of the terms in Halime Kaptan, one of the children's novels of Rıfat Ilgaz, who also taught Turkish and gave valuable works in the field of Turkish children's literature. The study was examined in terms of document usage, which is one of the qualitative research methods, and according to the first result, a total of 137 terms were found in the fields of plant science, geography, medicine, religion and music, especially in the fields of maritime and military service. It is thought that this study will contribute to the studies on Turkish education.

Keywords: Term, Rıfat Ilgaz, Halime Kaptan, Turkish education.

Giriş

Herhangi bir mesleğe ait olan dil kullanımı, meslek dili olarak bilinmektedir ve bu dilin kullandığı sözlük, bir mesleğe ait terim sözlüğüdür. Her mesleğin kendine özgü bir dili vardır ve bu meslek ne kadar gelişmişse, dili de o kadar gelişecektir. Bunun için de tıpkı yabancı bir dile ait meslek dilini öğrenmek için nasıl özel bir çaba sarf edilmesi gerekiyorsa kendi dilimize ait bir meslek dilini ya da sözlüğünü öğrenmek için de özel bir uğraş sarf etmemiz gerekmektedir. (Karaağaç, 2013)

Sartosun (1995) “Türkiye Türkçesinde Bilim Dili ve Terim Sorunu” isimli bildirisinde bilim dilini “bilimi oluşturan veri ve bilgileri, sözlü ve yazılı olarak başkalarına aktarmak için kullanılan, bilim dalları ile ilgili özel kavramları taşıyan sözcük ve terimlerden oluşan dil” olarak tanımlamış ve teknik anlamda ilerlemiş ülkelerin dilinde terim sözcüklerin genel dildeki sözcüklerden daha çok olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çağdaş bilimsel çalışmalarda ve eğitimlerde belli bir düzeyin koruması gerekmele birlikte bilimin halk kitlelerine de iletilmesi ve toplumsal yaşamla birleştirilmesi gerektiğini vurgular. Karataş (2001) terimi “genel, ‘adi’ kelimelerin, farklı anlamlarla bilim dallarına veya sanat/meslek kollarına ait özel kelimeler halini alması” olarak tanımlamış ve terimlerin ‘sınırlı ve özel’ anlamlarının ancak içinde yer aldıkları ‘özel’ kitaplardan öğrenilebileceğini belirtmiştir.

Özdemir (1973) terim kavramını, “bilim ve sanat dallarıyla ilgili özel kavramları karşılayan sözcükler” olarak tanımlamıştır. Terimler belli bir alana ait sözcükler olduğu için kullanım alanları sınırlıdır, daha çok ait olduğu alanın konuşurlarının dilinde yer alır. Örneğin, ağaç, sevgi ve buzul sözcüklerini ele alalım. Bu iki sözcük günlük hayatta her kesim tarafından kullanılan, dolayısıyla alanları geniş sözcüklerdir. Aralarında fark ise birinin somut

diğerinin soyut olmasıdır. Buzul sözcüğünün ise kullanım alanı diğer ikisine göre daha dardır. Çünkü bu sözcük bir coğrafya terimi olarak “yüksek dağların, kutup bölgelerinin kalıcı karları, buzkarları ile beslenerek dağ yamaçlarından aşağı ağır ağır inen buz ırmağı ya da buz alanı.” olarak kullanılmaktadır. Öyleyse terimleri belirlerken yani hangi sözcüğün terim anlama sahip olduğuna karar verirken şu niteliklere dikkat etmeliyiz: özel anlamlılık, dil içinde dolaşım ve kullanımda sınırlılık. Peki bu nitelikler, terim anlamı belirlemekte yeterli midir? Cevabımız, her zaman hayır, olacaktır. Her sözcük bir anlam birimidir. Bir sözcüğün ilk ve temel anlamına çekirdek anlam diyoruz. Zamanla bu çekirdek anlam, birçok yan anlam kazanarak genişleyebilir. Terimleşme ise, bilim insanının sözcüğün temel anlamına ilişmeden bir yan anlamını seçerek onu sınırlandırması ve kendi alanına dâhil etmesiyle ve tek anlam yüklemesiyle ortaya çıkar.

Aksan (1996) ise terimi “bilim, teknik, sanat, zanaat alanlarının kavramlarını yansıtan dil öğelerine verilen ad” olarak tanımlamış ve terimlerin toplum tarafından kullanılma sıklığının artması durumunda terim özelliğini yitirebileceğini ve fakat ilgili alanın sözlüğünde yine de yer alacağını belirtmiştir. Örneğin demokrasi sözcüğü toplumun her kesimi tarafından bilinmekte ve kullanılmakta olmasına karşılık aynı zamanda bir toplum bilimi terimidir.

Kaplan (1986) her ilmin kendine özgü terim ve işaretlerden oluşan bir dili olduğunu söylemiş ve bu bağlamda ilim dilini günlük konuşma ve kültür dilinden ayırmıştır. Burada özellikle matematik, fizik, kimya gibi ilimlerde kullanılan terimleri kastetmiş ve ilim ve kültürün ortak kültüre hâkim olduğu oranda, ilmi terimlerin de ortak kültür diline karışacağını belirtmiştir. Çünkü bu terimlerin anlaşılma ve konuşulma oranı artmış olacaktır.

Terimi “bilim dallarının, sanat ve meslek kollarının özel kelimeleri” olarak tanımlayan Zülfikar (1991), terim üretme konusunda özellikle Cumhuriyetten hemen sonra birçok çalışma yapıldığını belirtmiştir. Türk dilinin özleştirilmesine büyük önem veren ulu önder Atatürk’ün matematik terimlerine Türkçe karşılıklar ürettiği Geometri adlı eseri de bu alanda yapılan çalışmalara somut bir örnektir. Ziya Gökalp ise yeni terimler aranırken öncelikle halk diline bakılmasını, bulunmadığı takdirde Türkçe kurallara bağlı kalınarak Türkçe eklerle terim türetilmesi gerektiğini savunmuştur. Aynı şekilde Kaplan da (1986) Osmanlı aydınlarının medreselerde yetişmesiyle kültür ve ilim dillerine Arapça ve Farsça kelimelerin karıştığını, sonrasındaki dönemlerde ise Türk bilginlerin Batı dünyasındaki bilimsel ve teknik bilgilerden yararlanmaları sonucu, kitaplarının birçok yabancı kelimeyle dolu olduğunu belirtmiştir. Fakat yeni terimlerin olabildiğince Türkçe köklerden türetilmesini temenni etmiştir. Çünkü aksi halde yabancı dillerdeki terimlerin, dilimizi istila edeceğini dile getirmiştir.

Terimlerin özleştirirken özellikle şu altı yoldan yararlanılmıştır: türetme, birleştirme, canlandırma, genel dilden yararlanma, halk ağızlarından yararlanma ve çevirme.

Türetmede asıl amaç, Türkçe köklere Türkçe ekler getirerek terim oluşturmaktır. Özellikle Türk Dil Devrimi sırasında terim yapma yollarından biri olarak türetme kullanılmıştır. Örneğin felsefe-mantık alanında Arapça külli sözcüğü için tümel, hafıza sözcüğü için bellek karşılıkları türetilmiştir.

Birleştirme de çok kullanılan terim özleştirme yöntemlerinden biridir. Birleştirme zaman zaman çeviri yoluyla da yapılmıştır. Örneğin fizik alanındaki Fransızca *consave* sözcüğü için içbükey, *convexe* sözcüğü için dışbükey karşılıkları belirlenmiştir.

Türk Dil Devriminden sonra yapılan derleme çalışmalarında eski kaynaklarda Türkçede önceden kullanılan ama zaman içinde yerine yabancı karşılık yerleşen kelimeler bulunmuş ve canlandırılmıştır. Örneğin, 14. yüzyılda kullanılan oran sözcüğünün yerine Arapça nisbet sözcüğünün kullanıldığı görülmüş, fakat dildeki sadeleşme çalışmalarıyla oran sözcüğü dildeki yerini yeniden almıştır. Başka bir örnek olarak, Uygur döneminde kullanılan tanık sözcüğünün yerine Arapça şahit sözcüğünün kullanıldığını, bu çalışmalarla tanık sözcüğünün dile tekrar kazandırıldığı görmekteyiz.

Genel dilden yararlanmaya anlam aktarımı da denmektedir. Burada, dilde yaygın olarak kullanılan bazı kelimelerin bir yönüyle belli alana ait bir sözcük olarak anlamını sınırlama söz konusudur. Örneğin, diş kelimesini ele alalım. Genel dilde “Çene kemiklerinin üstüne dizili, ısırp koparmaya ve çiğnemeye yarayan sert, beyaz organlardan her biri” anlamında kullanılırken “Omurgalı hayvanların çenelerinde veya ilkel yapıları omurgalıların gırtlak ve ağızlarında bulunan kemiksi sert parçalar” anlamı ise hayvan bilimine indirgenmiş ve terim olmuştur.

Yine Dil Devrimi çalışmalarıyla ya da kimi yazarların yapıtlarında kullandıkları ağız özelliği taşıyan bazı sözcükler, genel dile geçmiştir. Örneğin, bir geometri terimi olan çap sözcüğü, Anadolu ağızlarında, “kağı tekerleğinin ölçüsü; en, boy” anlamlarında kullanılmaktadır. Ayrıca ortak dilde anlamı genişleyerek “ülke çapında, dünya çapında” gibi söylemlerde de karşımıza çıkmaktadır.

Çeviri, hemen her dilde karşımıza çıkan bir terim oluşturma yöntemidir. Hem Batı hem doğu dillerindeki birçok terime Türkçe karşılıklar bulunduğu bir gerçektir. Örneğin Arapça *sevk-i tabii* yerine Türkçe içgüdü; İngilizce *grammar* sözcüğü yerine Türkçe dilbilgisi karşılıklarının bulunması gibi...

Terim türetmek, yaşanan gelişmeler karşısında oluşan yeni kavramlara ya yapılan buluşlara karşılıklar bulmak açısından önemli ver gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Burada asıl iş, türetilen terimi, ortak kullanıma sokmak ve benimsetmektir. (Zülfikar, 1991)

Peyami Safa (1978), İlimi Terimler ve Halk Dili adlı yazısında, ilmi terimler hazırlayan uzmanların en büyük hatalarının bunların halk tarafından anlaşılır olmaya çalışmaları olduğunu belirtmiştir. Safa'ya göre, ilim dili ile ortak dil birbirinden farklıdır ve ayrılması da gerekmektedir. İlim dilini halk dışında o ilme mensup olmaya diğer ilim adamlarının da anlamayacağını belirtmiştir. Ayrıca Terim Rezaleti ve Gene Terim Bahsi adlı yazılarında Türk eğitiminin bir sistemden yoksun olduğunu ve hangi ilkelere göre terim yapacağını şaşırdığını belirtmiştir. Bunun çözümü olarak da Greko-Latin kültür çevresinde yer alan milletlerin ortak sistemini kabul etmeyi önermiş ve terim üretirken Yunan ve Latin köklerini esas almayı ve bunları benzer söyleyişle Türkçeye uyarlamayı uygun görmüştür. Örneğin "İstılah mı terim mi?" sorusuna "Terim" olarak cevap vermiştir, çünkü Latincesi terminus, Almancası terminus, Fransızcası terme, İngilizcesi term, İtalyancası termine biçimindedir.

Terimlerin Genel Özellikleri

* Terimlerin en belirgin özelliği, bir bilimsel kavrama tek bir karşılığın bulunmasıdır. Bir başka deyişle, terimlerin anlamları sabittir ve hangi cümlede kullanılırsa kullanılsın aynı anlama gelmektedir, yani yoruma açık değildir.

* Gündelik dilde sıkça karşılaşılan sözcükler, terim olarak kullanılabilir. Örneğin suç kelimesini ele alalım. Genel kullanımda "törelere, ahlak kurallarına aykırı davranış" anlamında iken yan anlamından yola çıkılarak elde edilen "yasalara aykırı davranış, cürüm" anlamı ise hukuk terimi olarak kullanılmaktadır.

* Terimler, halkın söz varlığında yer almamakla birlikte, halk ağzında konuşulup sonradan terim özelliği kazanabilir. Böğürtlen kelimesine halk arasında "yer dutu, göğemecik, ilmen, karamık" gibi karşılıklar kullanılmaktadır. Fakat bu kelimeler, o nesnenin gerçek bilimsel adları olmadığı için, birer terim olarak değerlendirilemezler. Bunun için, genel dile geçmeleri gerekmektedir.

* Bazı terimlerin ise anlamı oldukça dardır ve sadece belli bir alana ait bir kavramı karşılayan kelime olarak kullanılırlar. Örneğin "Yer kabuğunun yapı gereci olan bir veya birkaç mineralden oluşan kütle, külte, porfir" anlamındaki kayaç sözcüğü bir jeoloji terimidir. Bu durumdaki terimler; herkes tarafından bilinmeyen, çoğunlukla bağlı bulunduğu alanın uzmanları tarafından kullanılan kelimelerdir.

Terimin Önemi

Duygu, düşünce, bilgi ve bulgular dil yoluyla; kelime ve terimler aracılığıyla aktarılır. Bu bağlamda eğitim ve öğretim amacıyla verilecek bilgilerin ana diline dayalı olması beklenir. Bu bağlamda ders kitabı yazan bir bilim insanı, seçtiği metinde, kullandığı dilde dikkatli olmalıdır. Öğrencinin anlamayacağı terimler kullanarak bilgi vermeye çalışmak, öğrenci ile öğretmen arasına engel koymak demektir. Kullanılan terimler ortak dilimin kök ve eklerinden oluşmuyorsa, öğretme ve dolayısıyla öğrenme yerine getirilmemiş olur. (Zülfikar, 1991)

Rıfat ILGAZ

Rıfat Ilgaz, doğum tarihinin nüfus kaydında 7 Mayıs 1911 yazmasına karşın, annesinin söylediklerine dayanarak 1910 Şubat'ında doğduğunu düşünmektedir. Cide doğumludur. Babası Düyun-ı Umumiye'de memur olarak çalışmaktadır, medrese eğitimi görmüş ve okumayı seven birisidir. Annesini "sağlığı bozuk, zayıf bir kadın" olarak tanımlamıştır ve kendisinden önce yedi çocuk doğurmuştur. Doğduğu ve yaşadığı yıllar gereği, padişahlık dönemini, Kurtuluş Savaşı'nı, Cumhuriyet Dönemini, 2. Dünya Savaşı yıllarında Türk insanının yaşadıklarını bizzat görmüş ve yaşamıştır. İlkokul çağlarından itibaren okumayı çok seven ve çok okuyan Ilgaz'ın ortaokul yıllarında yazdığı şiirleri dergilerde yayımlanmaya başlamıştır. 1928'de babası vefat edince Muallim Mektebi'ne girmiş ve mezun olduğunda ilk görev yeri olarak Bolu Gerede'ye sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Öğretmenlik yaşarken Gazi Eğitim Enstitüsü Edebiyat bölümünü kazanır. Enstitünün son sınıfında vereme yakalanmıştır, İstanbul'da tedavi edildiği için tayini buraya çıkar. Bir yandan da felsefe eğitimine devam etmektedir.

Bu süreçte İkinci Dünya savaşı başlamış ve 1940 toplumcu, gerçekçi kuşağın oluşmasına büyük etki etmiştir. Rıfat Ilgaz da bu kuşağın şair ve yazarlarındandır. Sabahattin Ali'nin deyimiyle şiirleri, Rıfat Ilgaz'ın özel defteri gibi savaşın bütün sıkıntılarını dile getirmektedir.

Rıfat Ilgaz, şairliği ile ilgili olarak kendi kalemiyle değerlendirmeler yapmıştır. Bu bağlamda öncelikle bir şairin nasıl olması gerektiğine değinmiştir. Ona göre sanatçı, çağının gerçeklerini, sorunlarını bilen ve kendi çevresini kavrayabilecek ileri bir düşünce sistemine sahip olmalıdır. Duygu ve düşüncesini anlatırken bunu tek başına değil, topluma yeni bir bakış açısı kazandıran işçi sınıfının bir bireyi olarak anlatmalıdır.

1982'de Orhan Kemal Roman Ödülü'nü alan Rıfat Ilgaz, şiirle başladığı yazın hayatına mizah hikâyeleri ile devam etmiştir. İlk mizah yazılarının 1927 yılında Kastamonu'da yayımlanan "Çalçene" adlı mizah dergisinde yayımlayan Ilgaz, bu yazılarında "Mehmet Rıfat" takma adını kullanmıştır (Saydur, 1998). Aziz Nesin ve Sabahattin Ali ile birlikte çıkardıkları Marko Paşa ve sonrasındaki dergilerde yazdıklarından dolayı başları oldukça

derde girmiştir. (Andaç, 2011) Türk edebiyatına önemli katkılar sağlayan yazar; roman, şiir, öykü, tiyatro, anı, köşe yazısı, çocuk kitapları türlerinde unutulmaz eserler vermiştir. Ayrıca Bacaksız serisinin Almancaya çevrilmesi, yazarın dünya edebiyatında da tanınmasına olanak sağlamıştır.

Rıfat Ilgaz'ın çocuk yazarlığına baktığımızda 11 romanla karşılaşırız. Bir konuşmasında bu romanlarıyla ilgili olarak, ileri yaşlara geldiğinde birçok çocuk ve toruna sahip olduğunu ve onların büyümeleri sürecinde karşılaştığı sorunların kendisinde çocukların dünyasına girme isteği uyandırdığını belirtmiştir. Ayrıca, çok küçük yaşlarda öğretmenliğe başlamasının çocuklarla arkadaşlık kurmasında, onların yaşamına karışmasında önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. (Bezirci, 1989)

Eserlerinden bazılarına örnek verecek olursak;

Şiir: Yarenlik, Sınıf, Yaşadıkça, Devam, Üsküdar'da Sabah Oldu, Soluk Soluğa, Karakılıçlık, Güvercinim Uyur mu?, vb.

Hikâye: Radarın Anahtarı, Don Kişot İstanbul'da, Kesmeli Bunları, Nerde O Eski Usturalar, Saksaganın Kuyruğu, Şevket Ustanın Kedisi, Geçmişe Mazi, vb.

Roman: Hababam Sınıfı, Bizim Koğuş, Karadeniz'in Kıyıcığında, Karartma Geceleri, Sarı Yazma, Yıldız Karayel, vb.

Oyun: Hababam Sınıfı, Hababam Sınıfı Uyanıyor, Karadeniz'in Kıyıcığında, vb.

Fıkra: Nerde Kalmıştık, Cart Curt

Anı: Yokuş Yukarı, Kırk Yıl Önce, Kırk Yıl Sonra

Rıfat Ilgaz'ın çocuklar için yazdığı "Öksüz Civeiv", "Küçükçekmece Okyanusu", "Cankurtaran Yılmaz", "Kumdan Betona", "Halime Kaptan", "Bacaksız Kamyon Sürücüsü", "Bacaksız Sigara Kaçakçısı", "Bacaksız Paralı Atlet", "Bacaksız Okulda", "Bacaksız Tatil Köyünde" ve "Nasrettin Hoca ve Çömezleri" adlı eserleridir.

Halime Kaptan Romanının Özeti

Roman, Kurtuluş Savaşı yıllarında geçmektedir ve bu günlerde köyde büyük bir kıtlık vardır. İnsanlar yiyecek ekme bulamamaktadır. Temel Reis, Halime'nin kayınpederidir. Tecrübeli bir denizcidir. Fakat hastalığından dolayı zor hareket etmektedir. Bir süre hasta yattıktan sonra çalışmadan duramaz ve kalkarak denize açılır, ancak bir sefer esnasında vefat eder. Halime, küçük yaştaki oğluyla beraber yalnız yaşamak zorunda kalır. Bir gece kapı çalınır. Gelen kocası Sabri'dir. Sabri, askerden kaçtığı için Halime kocasına tepki göstererek askerlik şubesine teslim olmasını ister.

Temel Reis'in ölümünün ardından teknesi boş durmaktadır. Halime, çalışmak gerektiğine inanır ve kayınpederinin bıraktığı işleri yapmaya başlar ve erkek kılığına girerek oğlu ve iki tayfası ile birlikte Karadeniz'in hırçın dalgalarıyla boğuşmak zorunda kalır. Savaş yılları olduğundan Karadeniz'de eşkıyalar da vardır. Bir sefer esnasında eşkıyalar tarafından esir alınarak zorla Rusya'ya götürülürler. Eşkıyalar onlardan, Rusya'dan kendi hesaplarına tuz getirmelerini ister. Halime Kaptan mecburen kabul eder. Ancak sonunda kurtularak köylerine geri dönerler.

Karadeniz'de bu şekilde eşkıyalar olduğu gibi Rumların kurduğu çeteler de vardır. Bu çeteler, Türklerden silah çalarak kendi mücadeleleri için kullanılmaktadırlar. Bir seferinde Halime Kaptan'ın teknesine de saldırırlar. Ancak Halime Kaptan ve tayfası sağ salım kurtulur.

Diğer yandan Halime'nin kocası Sabri, kendisine gösterilen tepkiden dolayı tekrar askere giderek savaşa katılır.

Halime Kaptan denizciliği de iyice öğrenerek Karadeniz'de büyük işler yapmaya başlar. Anadolu'da Mustafa Kemal'in başlattığı Millî Mücadele'ye destek vermek amacıyla silah taşımaya başlar. Bu işi yaparken birçok tehlikeyle yüz yüze gelmesine ve birçok saldırıya maruz kalmasına rağmen hepsinden başarıyla çıkar.

Halime Kaptan'ın Karadeniz'in azgın sularıyla, korsan ve eşkıyalarla mücadelesi ve İnebolu'ya cephan taşıması onu bir efsane hâline getirir. Bir kadın hâliyle bunları yaparken savaşan erkeklere cesaret verir. Nitekim o civarın kumandanı olan Teğmen İhsan Bey, Halime Kaptan'ı tebrik ederek hem kocasının yeniden bir asker olmasını sağladığını hem de kendinin büyük başarılarına ve kahramanlıklara imza attığını belirtir.

Bu çalışmanın amacı, Rıfat Ilgaz'ın Halime Kaptan adlı romanında kullanılan terimleri belirlemek ve alanlarına göre sınıflamaktır.

Yöntem

Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım, Şimşek, 2011) Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmamızın çalışma grubunu, Rıfat Ilgaz'ın Halime Kaptan isimli çocuk romanı oluşturmaktadır. Bu çalışmada adı geçen romanda kullanılan terimler, alanlarına göre sınıflandırılıp kullanım sıklığı belirlenmiştir.

Bulgular

Alanlarına Göre Terim Kullanımlarına Bazı Örnekler

Denizcilik

“Hali mi vardı kalkıp *kalafatları* kurumuş, boyası dökülmüş sandalı, bu güz rüzgârında suya atacak.” (s: 5-6)

“Temel *Reis* uyumamıştı bütün gece.” (s: 1)

“İkimiz sandalın direğiyle serenini bile taşıyamayız...” (s: 19)

Bitki Bilimi

“*Cevizler, kestaneler* çoktan toplanmış, kilerlere konmuştu. (s:16)

“Şu dağlar, dağlardaki *karaağaçlar, kocayemişler, meşeler* yeşermeyecek miydi bir daha?..” (s: 12)

Askerlik

“Gençler uzak *cephelerde* savaşırken yerlerini Bekir gibiler tutacak değil miydi geride.” (s: 15)

“Demek *mavzerinle* kaçtın öyle mi?” (s: 42)

“Sardı bir *bölük jandarmayla*” (s: 81)

Tıp

“Lodos, Karadeniz kıyılarını yaladı mı hep böyle olurdu, azardı *romatizması*. (s: 1)

“*Kolunu* bir iki kez oynattı.” (s: 69)

“En büyük tehlike *peritonit* olmasıydı.” (s: 186)

Coğrafya

“Sandalı, sulara gömülmekte olan motorun *anaforundan* uzaklaştırdıktan sonra...” (s: 180)

“Açıldıkça *lodos* yelkeni dolduruyor...” (s:188)

Din Bilgisi, Mimarlık

“Güneş, *mescidin* tahta minaresinin gölgesini uzatmıştı yol üstüne boylu boyunca.” (s: 21)

Müzik

“Ön sıralardan kopan *kemane* seslerine ortalarından yükselen *kaval* sesleri karışıyordu.” (s: 165)

Hayvan Bilimi

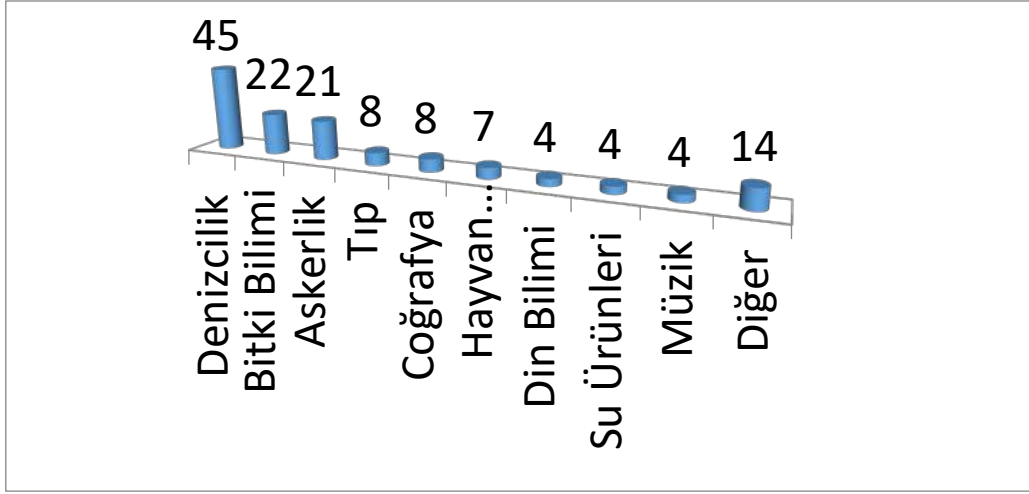
“Bir türlü doymak bilmiyordu *buzacı*” (s: 151)

Su ürünleri

“Batırdıkları *motordan* ayrılırken kapaklı saatine bakmıştı.” (s: 189)

Bu romanda incelenen kelimelerin terim olarak belirlenmesinde TDK Güncel Türkçe Sözlük ve Derleme Sözlüğünden yararlanılmıştır. Romanda kullanılan terimlerin frekans değerleri, Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Romanda Kullanılan Terimler ve Frekans Değerleri



Tablo 1: Romanda Geçen Terimlerin Alanlarına Göre Sınıflandırılması

Denizcilik	Bitki Bilimi	Askerlik	Tıp	Coğrafya
Alabanda	Ceviz	1. Cephe	1. Romatizma	1. Anafor
Baba	Darı	2. Şarapnel	2. Omuz	2. Boğaz
Borda	Elma	3. Depo	3. Kol	3. Bora
Baş	Funda	4. Mavzer	4. El	4. Kaya
Bodoslama	Fındık	5. Bölük	5. Kulak	5. Kerempe
Çıma	Ihlamur	6. Fişeklik	6. Peritonit	6. Koy
Dretnot	Kiraz	7. Siper	7. Bilinç	7. Lodos
Fora	Kestane	8. Namlu	8. Parmak	8. Sis
Gulet	Kayın	9. Üs		
Gemi	Karaağaç	10. Jandarma		
Güverte	Kocayemiş	11. Kumandan		
Iskarmoz	Karalahana	12. Top		
Iskota	Meşe	13. Cephane		
Kaptan	Mürdümeriği	14. Alay		
Kalafat	Mısır	15. Denizaltı		
Kayna	Mercimek	16. Binbaşı		
Kürek	Meyve	17. Subay		
Kıyı	Pirinç	18. Mitralyöz		
Kıç	Söğüt	19. Tabur		
Kızak	Tohum	20. Gambot		
Kaloma	Üzüm	21. Teğmen		
Kaburga	Yosun			
Kotra				
Liman				
Makara				

Mayna				
Mendirek				
Orsa				
Pupa				
Reis				
Safra				
Sancak				
Seren				
Serpme				
Siya				
Süvari				
Taka				
Tayfa				
Tekne				
Uşak				
Vardiya				
Yalpa				
Yeke				
Yelken				
Yıldız				

Hayvan Bilimi	Din Bilimi	Su Ürünleri	Müzik	Diğerleri
1. Ayıbalığı	1. Cami	1. Halat	1. Çalgı	Edebiyat
2. Barbun	2. Ezan	2. İskele	2. Ezgi	1. Türkü
3. Buzağı	3. Mescid	3. Motor	3. Kaval	Jeoloji
4. Gümüşbalığı	4. Namaz	4. Sandal	4. Kemane	1. Çakmaktaşı
5. Hamsi				2. Kara
6. İstavrit				Kimya
7. Uskumru				1. Tuz
				2. Kan
				Meteoroloji
				1. Fırtına
				Mimarlık
				1. Kiriş
				2. Minare
				Tarih
				1. Padişah
				2. Seferberlik
				3. Tentürdiyot

				Ticaret 1. Mal 2. Navlun Zanaat 1. Musandıra
--	--	--	--	--

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yaptığımız araştırmada Rıfat Ilgaz'ın Halime Kaptan adlı romanında 17 alanda toplam 137 terim kullanımına rastlanmıştır. 45 farklı örnekle en çok denizcilik alanında terim kullanılmış, bunu 22 örnekle bitki bilimi, 21 örnekle askerlik alanları takip etmiştir.

Türkçe terim üretme çalışmalarında özellikle bitki bilim alanında organ adlarından yararlanılarak pek çok adlandırmalar yapılmıştır. Halkın eseri olan bu adlandırmalara dikkat etmek gerekir. Çünkü günümüzde de Türkçe terim üretme ihtiyacı devam etmektedir. (Zülfikar, 2016)

Denizcilik alanında fazla örneğin çıkması bizce tesadüf değildir. Karadeniz'in bir sahil kasabası olan Cide'de dünyaya gelen Rıfat Ilgaz, muhtemelen denizcilik konusunda bilgi sahibiydi ve bu bilgisini kitabına yansıttı. Bir çocuk romanı olan Halime kaptan aracılığıyla, özellikle çocuk okurlara terimler hakkında birçok örnek sunmuş oldu.

Ayrıca birçok alanda terim kullanımına rastlanması, okurda bu konuda farkındalık yaratmaya yönelik bir tutum olarak görülmektedir.

Bunun dışında romanda, halk ağzındaki birçok söyleyişe yer verilmiştir. Yaptığımız ilk incelemede bu örneklerden bazılarını terim sınıflandırmamıza dâhil etmiştik. Fakat sonrasında bu örneklerin Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte özellikle Türkiye Türkçesi Ağızları sözlüğüne girdiğini ve fakat henüz herhangi bir terim sözlüğünde yer almadığını fark ettiğimizden bu örnekleri sınıflandırmamızdan çıkardık.

Böyle kullanımlara örnek verecek olursak;

“Hele bir bak leva deliğine!” dedi kaptan.” (S: 13)

Leva deliği, kitapta “Sandala dolan suyu aktarmaya yarayan delik.” olarak verilmiştir. Derleme Sözlüğünde ise “Kayıkta içeriye dolan suyu akıtmaya yarayan delik” anlamında verilir Perşembe-Ordu yöresine ait olduğu belirtilmiştir. Ancak herhangi bir alanın terimi olarak kabul edilmemiştir.

Halk ağzında kullanılan bu tür sözlerin terim olarak kullanılmamasının önemli bir nedeni, batı kaynaklarındaki bilimsel adının bilinmemesidir. Terim olarak kabul edilecek sözcüğün kapsamlı bir tanımı yapılmadıkça ve özellikleri tam olarak ortaya konulmadıkça ondan terim olarak yararlanmak zordur. Bunun için dil uzmanı ile bilim adamının ortak bir çalışma yapması gerekmektedir. (Zülfikar, 1991)

Romanda geçen başka bir örnek olan *funda etmek* sözü, kitabın dipnotunda “demir atmak, demirlemek” anlamında kullanılmış fakat TDK'nin hiçbir sözlüğünde yer almadığı görülmüştür.

Dirisa etmek sözü, romanın dipnotunda “yön değiştirmek” anlamıyla verilmiş iken TDK'nin hiçbir sözlüğünde yer almadığı görülmüştür. Yine aynı duruma kitapta “kıç tarafı düz tekne” anlamında verilen aynakıç kelimesini örnek verilebilir.

Ayrıca romanda yer alan *kıblename* sözcüğü, TDK Güncel Sözlükte, Arapça eskimiş bir isim olarak kıblenüma biçiminde yer almaktadır. *Amura* kelimesi Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlüğünde yer almamakla birlikte Derleme Sözlüğünde “kayık yelkenlerinin baş tarafı” anlamıyla Giresun ve Trabzon bölgelerinde kullanılmaktadır. Fakat Türk Dil Kurumunun Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğüne girmemiştir.

Son olarak *şıvgın* kelimesini örnek verelim. Romanda “körpe ve küçük dal” anlamında verilmiş olan şıvgın kelimesi Derleme Sözlüğünde birçok ağzıda (ör. Çorum, Maraş, Yozgat) eskimiş sözcük olarak bulunmakla birlikte şıvgın biçimi de Biyoloji Terimleri Sözlüğünde yer almaktadır.

Ağız özeliği taşıyan böyle örneklerin kullanılmış olması, dil kullanımı açısından zenginlik olarak görülmektedir.

Çetin (2006), “Roman Çözümleme Yöntemi” adlı kitabında, yazarların eserlerindeki terim kullanımları konusunda şu sorulara dikkat çekmiştir: “Romanda kişilerin mesleğine uygun özel terimlere ya da konuyla ilgili terimlere yer veriliyor mu? Yazar, eserini her okuyucunun bilemeyeceği çok özel terimlere boğarak romanı sıkıcı bir hale

getiriyor mu? Bol terim kullanmaktan amaç ne? Bilgiçlik taslamak mı yaksa romanı daha anlamlı ve belirgin kılmak mı?”

Rıfat Ilgaz’ın Halime Kaptan adlı romanını bu sorular bağlamında incelediğimizde şu sonuçlara ulaştık: Romanda ana kahraman olan Halime, bir tekne kaptanıdır ve teknesiyle İnebolu’ya mühimmat taşımaktadır. Çünkü roman, Kurtuluş Savaşı yıllarında geçmektedir. Romandaki terim kullanımına baktığımızda en çok denizcilik alanında olmakla birlikte askerlik alanında da fazlaca terim kullanıldığı görülmüştür. Bu durum bizce tesadüf değildir. Aynı zamanda öğretmenlik yapmış olan Rıfat Ilgaz’ın bu romanında farklı alanlarda bu kadar çok terim kullanmış olması muhtemelen kahramanın mesleğine ve romanın ana konusuna dikkat çekmek olmalıdır.

Yapılan çalışmayla ilgili şu öneriler geliştirilebilir:

İlköğretim MEB Türkçe ders kitaplarında Rıfat Ilgaz’ın eserlerinin okuma ya da dinleme metni olarak yer almadığı görülmüştür. Bu bulguya dayanarak Rıfat Ilgaz’ın çocuğa dayalı eserlerinin çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden Türkçe ders kitaplarında yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Rıfat Ilgaz’ın Halime Kaptan adlı romanının, çocukların dil eğitimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Halime Kaptan romanında tespit edilen bazı ağız özelliklerinin TDK’nin Derleme Sözlüğü başta olmak üzere hiçbir sözlüğünde yer almadığı görülmüştür. Bu sözlerin ilgili sözlüklerde yer alması gerektiği ve bu durumun alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda belirttiğimiz TDK’nin sadece Derleme Sözlüğünde yer alan ya da hiçbir sözlüğünde yer almayan kelimelerin öncelikle Derleme Sözlüğüne, sonrasında Güncel Türkçe Sözlüğe eklenmesi; Bilim ve Sanat Terimlerinde ilgili alanlarda yerlerini almaları gerektiği uygun görülmektedir.

Kaynaklar

- Aksan, D. (1996). Türkçenin Sözvarlığı. Ankara: Engin Yayınevi
- Andaç, F. (2011). Romanda ve Öyküde Gerçeklik Arayışları. İstanbul: Varlık Yayınları
- Bezirci, A. (1989), Rıfat Ilgaz, İstanbul: Çınar Yayınları.
- Çetin, N. (2006). Roman Çözümleme Yöntemi. Ankara: Edebiyat Otağı Yayınları
- Ilgaz, R. (2010). Halime Kaptan. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Kaplan, M. (1986). Kültür ve Dil. İstanbul: Dergâh Yayınları, 4. Baskı.
- Karaağaç, G. (2013). Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ Yayınları, 2. Baskı.
- Karataş T. (2001). Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Perşembe Kitapları
- Özdemir, E. (1973). Terim Hazırlama Kılavuzu. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 379 Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Safa, P. (1978). Osmanlıca Türkçe Uydurmaca. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 3. Baskı.
- Sarıtosun, N. ve diğerleri (1995). Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi İnşaat Fakültesi Matbaası
- Saydur, M. (1998), Biz de Yaşadık: Dünden Bugüne Rıfat Ilgaz, İstanbul: Çınar Yayınları.
- TDK Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü, www.sozluk.gov.tr
- TDK Derleme Sözlüğü (Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü), www.sozluk.gov.tr
- TDK Güncel Türkçe Sözlük, www.sozluk.gov.tr
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zülfikar, H. (1991). Terim Yapma Sorunları Ve Terim Yapma Yolları. Ankara: Ankara Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları: 569.
- _____ (2016). Türkçe Coğrafya Terimleri ve Reşat İzbirak. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi: 774. Ankara: Salmat Basım Yayıncılık.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yeni Lisans Programında Eski Türk Edebiyatı derslerinin Yeterlilik ve Sınırlılıkları

Esra BEYHAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, e.uslu@deu.edu.tr

İlyas YAZAR

Dokuz Eylül Üniversitesi, i.yazar@deu.edu.tr

Özet

Değişen ve küreselleşen dünyanın, gelişen kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik durumu hem sebep hem yeni durumlara sebebiyet veren sonuçlardır. Yeni gelişmelerle birlikte bir adım daha ileri giden uygarlık, bunu eğitim sistemine borçludur. Eğitim sistemi de her yeni gelişmeyle birlikte bu değişim ve gelişmelere ayak uydurarak yeni ilerlemelerin temellerini atar. Dolayısıyla eğitim ve uygarlık, dönüşümlü olarak sürekli birbirini etkileyen iki önemli olgudur. Her ne kadar ortak bir uygarlık söz konusu olsa da her ülkenin bu uygarlığa erişimi ve katkısı aynı ölçüde değildir. Küresel uygarlık mirasına en çok katkıda bulunan milletler, yeni gelişmelere kendilerini ve eğitim sistemlerini en iyi şekilde entegre edebilenlerdir. Türk eğitim sistemi de toplumun yetişmiş bireylerinin ihtiyaçlarını karşılamak, gelişmelere ayak uydurabilmek ve uygarlığa azami katkıda bulunabilmek için önlemler almakta, yeni uygulamalara başvurmaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme alanında YÖK tarafından köklü bir düzenlemeye gidilerek Eğitim Fakültelerinin programları tamamen değiştirilmiş ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulamaya konularak öğretmen yetiştirme sürecinde değişime gidilmiştir. Yapılan değişikliklerden Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programı önemli ölçüde etkilenmiştir. Eski Türk Edebiyatı ve öğretimine yönelik derslerin yeni programdaki durumuna bakıldığında, belirgin sınırlamalara gidildiği görülmektedir. Bu değişiklikler sonucunda ortaya çıkan yeterlilik ve sınırlılıkların ortaya konulması çalışmamızın amacıdır. Bu kapsamda 2006 - 2012 öğretim planlarıyla 2018 yılında YÖK tarafından hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programı öğretim planları incelenecek, programlarda yer alan Eski Türk Edebiyatı ders içerikleri mukayese edilecek, aynı zamanda değişiklikten birinci derecede etkilenen öğrencilere anket uygulanarak betimsel tarama yapılacaktır. Çalışmada toplanan veriler doküman analizi ve betimsel tarama aracılığıyla çözümlenecektir.

Anahtar Sözcükler: Türk Dili ve Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, 2018 YÖK Öğretim Planı

Giriş

Eğitimin öğrenci, öğretmen ve programdan oluşan üç temel ögesi bulunmaktadır. Eğitim sisteminin verimliliği, kalitesi ve etkililiği bu üç ögenin belirlenen hedefler doğrultusunda uyum içerisinde ilerlemesine ve çalışmasına bağlıdır. Eğitimin bir ülkenin geleceği için önemi düşünüldüğünde sistemin hayati bir parçası olan öğretmenin niteliğinin de ne derece önemli olduğu ortadadır. Bu durum da ülkeleri nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemi kurma ve bu yolla eğitim sisteminin ihtiyacı duyduğu öğretmen kaynağını karşılamaya yönelik çeşitli politika ve uygulamalar geliştirmek zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bakımdan Türk eğitim tarihi modern anlamda öğretmen yetiştirme açısından incelendiğinde, 1848'e kadar uzanan zengin bir tecrübeye sahip olduğu görülecektir. Çeşitli denemelerle günümüze kadar süregelen nitelikli öğretmen yetiştirme, hâlâ Türk eğitim sisteminin temel sorunlarından biri olarak varlığını sürdürmektedir. Bu sorunları çözüme kavuşturmak için asli görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin öğretim programlarında 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında değişiklikler yapılarak uygulamaya geçildiği bilinmektedir. Eğitim fakültelerinde uygulanan müfredat değişimleriyle öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun, alan bilgisi ve pedagojik formasyonu yüksek, nitelikli ve donanımlı, öğrenci merkezli düşünebilen, öğrenme ve öğretme sürecinde gerektiği şekilde rehberlik edebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Söz konusu hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla da periyodik olarak, çağın gerekleri ve toplumsal ihtiyaçlar gözetilerek öğretim programlarında bir takım düzenlemeler, yenilikler ve uygulamalara yer verilmektedir.

Eğitim fakültelerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun, nitelikli ve donanımlı öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarında ilk değişim 1997 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu program 2006 yılında küçük çaplı tadilatlarla uğramışsa da 2018 yılına kadar devam etmiştir. 2018-2019 öğretim yılından itibaren YÖK tarafından eğitim fakültelerindeki tüm programlar yeniden hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur.

2018-2019 öğretim yılında yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişiklik gerekçelerinin arasında geçmişten bugüne uzanan değişimlere atıf yapıldığı, 1997, 2006 ve 2009 program değişikliklerinin daha

çok ilköğretim programları üzerinde olduğu, ortaöğretim de değişime ihtiyaç bulunduğu üzerinde durulmuştur (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018:12).

Yenilenen programlarla birlikte derslerin AKTS durumları, haftalık ders saatleri ve ders kredilerindeki uyumsuzluklar giderilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel eğitim ve ortaöğretim süreçlerine yönelik talepleri dikkate alınmış; fakülte-okul işbirliği kapsamında öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili süreç yeniden düzenlenmiş olup öğretmenlik mesleğinin pedagojik ve alan yeterlikleri dikkate alınarak güncellemeler yapılmıştır.

Türk Eğitim sistemiyle ilgili çalışmalar sadece öğretim programları üzerinden eğitim fakülteleri odağında yürütülen bir çalışma değildir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme konusunda 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Kalkınma Planı, Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2019 dönemini içeren Stratejik Planı, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri gibi bir takım çalışmaların yansımaları olarak yükseköğretimde de eğitim fakültelerinin programlarında düzenlemelere gidilmiştir.

Avrupa yükseköğretim alanında Bologna uyum süreci kapsamında, kalite ve akreditasyon çalışmaları, dünyada ve Türkiye'de aynı alanda eğitim veren lisans programları için çekirdek programlar oluşturmaya dönük çalışmalarla yürütülmektedir. Bu açıdan da eğitim fakültelerinin lisans programlarının güncellenmesine ve ortak çekirdek programlar oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerekli olup her ne kadar öğretmen yetiştirme programlarında söz konusu seçmeli dersler yer almakla birlikte, giderek seçmeli derslerle ilgili olarak fakültelerde yüzlerce farklı ad altında seçmeli ders açıldığı bir gerçektir. Bu bağlamda yeni güncelleme çalışmalarında seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulması da ayrı bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Gerek yükseköğretim alanında gerekse eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında, giderek etik, moral, ahlaki, kültürel konuların önem kazandığı ve bu konularla ilgili sorunların önemli ölçüde arttığı bir süreçte öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları yanında sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak ahlaki ve kültürel liderler olarak yetiştirilmesi benimsenmektedir (YÖK, 2018:12).

Çalışmamız, söz konusu 2018 program değişikliklerinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi genelinde ve Eski Türk Edebiyatı dersi özelinde, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen ve öğretmen adaylarının da ihtiyaç ve sorunları gözetilerek değerlendirilmesine dayalıdır. Eski Türk Edebiyatı dersi ve bu dersle ilişkili derslerin önceki ve yeni öğretim programlarındaki durumları (ders sayısı, içeriği, dönemi, etkisi ve kredisi gibi) üzerinde durulacak, bulgularımız sayısal verilerle de desteklenecektir.

Çalışmanın Amacı

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğretim programında yapılan değişikliklere bağlı olarak Eski Türk Edebiyatı derslerinin durumu, yeni programda yapılan kısıtlamalar karşısında bu derslerin alan yeterliliğinin sağlanmasında ortaya çıkabilecek eksiklikler ve sınırlılıklar önceki program yeterlilikleriyle mukayeseli biçimde değerlendirilecek, bu değerlendirme, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanan anketteki nicel verilerle desteklenecektir.

Yöntem

Araştırmamız, nicel verilerle desteklenmiş nitel bir çalışmadır. Doküman analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmamızın iki ana gövdesi bulunmaktadır. Bunlardan ilki 2018 öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı geneli, Eski Türk Edebiyatı özelinde yeterlilik ve sınırlılıkların önceki öğretim programıyla mukayese edilerek belirlenmesidir. İkincisi ise elde ettiğimiz bulguların geliştirdiğimiz bir anket ve bu anketin sonuçlarına göre yorumlanıp desteklenmesidir. Bunun için çalışmamızda YÖK'ün 2018 Öğretim Planı ile, açık uçlu, evet-hayır seçeneekli ve birden fazla şıkkın işaretlenebildiği çoktan seçmeli, toplam 21 sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket, hali hazırda öğrenimi devam etmekte olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayları ile mezun durumdaki öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Anket, Google form üzerinden hazırlanmış ve mükerrer girişleri engellemek için Google hesabı ile giriş yapılması sağlanmıştır. Anketimize 136 kişi katılmıştır. Şu ana kadar toplanılan verilere göre çalışma grubumuzun %8'i 1. sınıf öğrencilerinden %48'i öğrenimi devam etmekte olan 2, 3 ve 4. sınıf ve beklemeli öğrencilerden; %44'ü de mezunlardan oluşmaktadır. Katılımcıların %81'i daha önce en az bir dönem Eski Türk Edebiyatı almıştır. Eski Türk Edebiyatı dersini alan katılımcıların ise yaklaşık %40'ı dersi 7-8 dönem aldığını ifade etmiştir. Konusu yeni lisans programlarında Eski Türk Edebiyatı dersinin yeterlilik ve sınırlılıkları olan çalışmamızın en önemli unsurlarından biri şu an yeni öğretim planına göre öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri olsa da konuyu objektif ve mukayeseli biçimde ele alabilmemiz için daha önceki öğretim planına göre Eski Türk Edebiyatı dersi almış olanların da çalışmaya dâhil edilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmıştır.

2018 Öncesi Öğretim Planlarındaki Eski Türk Edebiyatı Dersleri ve Kazanımları⁴²

a. Eski Türk Edebiyatı I: İslam öncesi Türk edebiyatının mahiyeti ve bu dönem ürünleri hakkında birikim kazanabilme, edebiyat bilimi, tarihi ve yöntemi hakkında bilgi edinebilme, yazının Türk kültür hayatındaki yerini ve önemini ilk örneklerden hareketle kavrayabilme, İslam kültür ve medeniyetinin Türk kültürüne olan tesirini ilk ortaya çıkışından itibaren kavrayarak Türk edebiyatının ortak İslam edebiyatları içindeki yeri ve önemini açıklayabilme, tasavvufun ortaya çıkışı ve edebiyatla olan ilişkisini kavrayabilme, X-XII. yy. Türk edebiyatının sahalara göre özelliklerini ve şahsiyetlerini değerlendirebilme, edebi metinleri türlere göre tasnif edebilme.

b. Eski Türk Edebiyatı II: XIII. Yy. Türk edebiyatının sahalara göre gelişimini kavrayabilme ve dönemin ürünlerini tanıyabilme, tasavvufun XIII. yy.daki temsilcilerini, eserlerini ve edebi değerlerini kavrayabilme, Mevlana ve Yunus Emre'yi fikri ve edebi açıdan tanıyabilme ve eserlerini edinilen birikimle inceleyebilme, XIII. yy. Türk edebiyatının sahalara göre özelliklerini ve şahsiyetlerini değerlendirebilme, edebi metinleri türlere göre tasnif edebilme, XIII. yy. Türk edebiyatının manzum ve mensur edebi metinleri okuyup yorumlayabilme, bu erken dönem şairlerini ve eserlerini yakından tanıyarak gelecek yüzyılların daha iyi anlaşılması için kendisini hazırlayabilme ve öğretmen olduğunda, öğrendiklerini aldığı metotla öğrencilerine aktarabilme.

c. Eski Türk Edebiyatı III: XIV. yy. Türk edebiyatının sahalara göre gelişimini belirleyebilme ve yazılan ürünleri tasnif edebilme, divan edebiyatını hazırlayan sebepleri ve kuruluş sürecinde etkili olan faktörleri kavrayarak bu edebi geleneğin yüzyıl içindeki gelişimini değerlendirebilme, Türklerin Divan edebiyatı türleri arasına dâhil ettiği tıyûğ örneklerinin bu asırdaki yoğunluğunu kavrayarak İslam öncesi edebi gelenekle olan bağlantılarını kurabilme, XIV. yy. Türk edebiyatının sahalara göre özelliklerini ve şahsiyetlerini değerlendirebilme, edebi metinleri türlere göre tasnif edebilme, XIV. yy. Türk edebiyatıyla ilgili manzum ve mensur edebi metinleri okuyup yorumlayabilme.

d. Eski Türk Edebiyatı IV: XV. yy. Türk edebiyatının sahalara göre gelişimini belirleyebilme ve yazılan ürünleri tasnif edebilme, yüzyılın genel görünümü içinde Türkçenin durumunu ve etkisini edebi sahalara göre kavrayabilme, Türk kültüründe önemli bir yere sahip olan mevlit geleneğinin oluşumunu hazırlayan edebi eserleri tanıyarak gelenekle ilişkisini kurabilme, mesnevi edebiyatındaki gelişmeleri yüzyıl açısından tasnif edebilme ve tematik olarak değerlendirebilme, XV. yy. Türk edebiyatının sahalara göre özelliklerini ve şahsiyetlerini değerlendirebilme, edebi metinleri türlere göre tasnif edebilme, XV. yy. Türk edebiyatıyla ilgili manzum ve mensur edebi metinleri okuyup yorumlayabilme.

e. Eski Türk Edebiyatı V: XVI. yy. Türk edebiyatının Orta Asya ve Azeri sahalarındaki gelişmeleri belirleyebilme ve yazılan ürünleri tasnif edebilme, divan edebiyatının klasik bir edebiyata dönüşümünü yüzyıl bazında oluşan ortak estetik değerler açısından dönem ve eser bazında değerlendirebilme, Fuzuli'nin kültürümüzde ve edebi gelenekteki yerini somut biçimde belirleyebilme, XVI. yy. Türk edebiyatının sahalara göre özelliklerini ve şahsiyetlerini değerlendirebilme, edebi metinleri türlere göre tasnif edebilme, XVI. yy. Türk edebiyatıyla ilgili manzum ve mensur edebi metinleri okuyup yorumlayabilme.

f. Eski Türk Edebiyatı VI: XVI. yy. Türk edebiyatının Anadolu sahasındaki edebi gelişmeleri belirleyebilme ve yazılan ürünleri tasnif edebilme, divan edebiyatının klasik bir edebiyata dönüşümünü yüzyıl bazında oluşan ortak estetik değerler açısından dönem ve eser bazında değerlendirebilme, Türk edebiyatı tarihi açısından dönemin önemli kaynakları arasında yer alan Şuara Tezkirelerinin ortaya çıkışı, mahiyeti ve önemi konusunda bilgi sahibi olabile, XVI. yy. Türk edebiyatının Anadolu sahasındaki edebi canlılığı edebi şahsiyetler açısından değerlendirebilme ve türlere göre tasnif edebilme, XVI. yy. Türk edebiyatının Anadolu sahasında yazılmış manzum ve mensur edebi metinlerini okuyup yorumlayabilme.

g. Eski Türk Edebiyatı VII: XVII. yy. Türk edebiyatı sahalarındaki edebi gelişmeleri belirleyebilme ve yazılan ürünleri tasnif edebilme, Divan edebiyatında bu yüzyılda ortaya çıkan üslup farklılıklarını (klasik, sebki-hindî, mahallî, hikemî) anlayış bazında oluşan ortak estetik değerler açısından kavrayabilme, XVII. yy. Türk edebiyatının Anadolu sahasındaki edebi canlılığı edebi şahsiyetler açısından değerlendirebilme ve türlere göre tasnif edebilme, XVII. yy. Türk edebiyatının Anadolu sahasında yazılmış manzum ve mensur edebi metinlerini okuyup yorumlayabilme, klasik dönem şairlerini ve eserlerini yakinen tanıyıp kendisini hazırlayarak öğretmen olduğunda, öğrendiklerini aldığı metotla öğrencilerine aktarabilme.

h. Eski Türk Edebiyatı VIII: XVIII ve XIX. yy. Türk edebiyatı sahalarındaki edebi gelişmeleri belirleyebilme ve yazılan ürünleri tasnif edebilme, divan edebiyatındaki üslup farklılıklarını dönem bazında oluşan ortak estetik değerler açısından kavrayabilme, XVIII ve XIX. yy. Türk edebiyatının Anadolu sahasındaki edebi canlılığı edebi şahsiyetler açısından değerlendirebilme ve türlere göre tasnif edebilme, XVIII ve XIX. yy. Türk edebiyatının Anadolu sahasında yazılmış manzum ve mensur edebi metinlerini okuyup yorumlayabilme, yüzyılın edebi

⁴² Bu içerikte yer alan bilgiler Dokuz Eylül Üniversitesi Resmi Web Sitesi'nden alınmıştır. http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2017-2018/tr/bolum_1108_tr.html Erişim tarihi: 03.03.2019

geleneğinde Divan edebiyatının son dönemiyle ilgili birikim sahibi olarak oluşacak yeni edebi anlayışlar arasında ilişki kurabilme.

2018 Öğretim Planlarındaki Eski Türk Edebiyatı Dersleri ve İçerikleri⁴³

a. Eski Türk Edebiyatı I: Anadolu sahası eski Türk edebiyatının erken dönem (13-15.yüzyıllar arası) şairleri Dehhânî, Şeyyad Hamza, Ahmed Fakih, Ahmedî, Âşık Paşa, Kadı Darir, Şeyhoğlu, Gülşehri, Kadı Burhaneddin, Ahmed Dâî, Süleyman Çelebi, Nesimî, Şeyhî, Avnî, Adlî, Cem Sultan, Şeyhî, Mihrî Hatun, Zeynep Hanım, Yazıcızâdeler, Necâtî, Ahmed Paşa, Tâcizâde Ca'fer Çelebi, Sinan Paşa, Hamdullah Hamdi gibi şairlerin tanıtımı, eserleri ve şiir tahlilleri

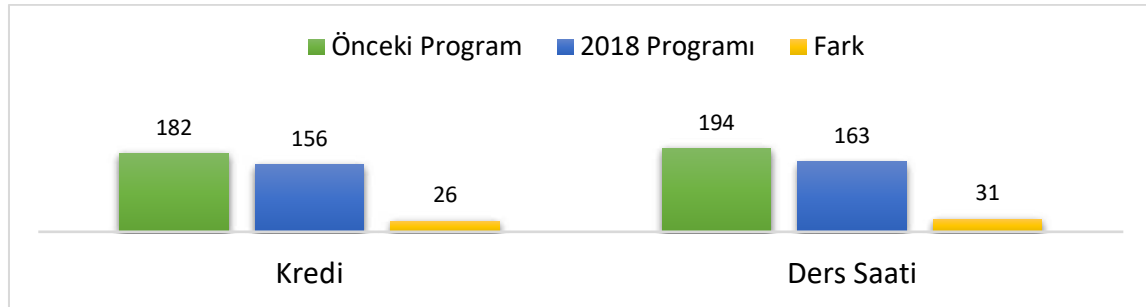
b. Eski Türk Edebiyatı II: 16.yüzyıl divan edebiyatı ve genel özellikleri ile 16. yüzyıl şairleri, eserleri ve bibliyografya bilgisi; şiir örnekleri ve metin tahlili.

c. Eski Türk Edebiyatı III: 17. yüzyıl divan edebiyatı ve genel özellikleri ile 17. yüzyıl şairleri, eserleri ve bibliyografya bilgisi; şiir örnekleri ve metin tahlili.

d. Eski Türk Edebiyatı IV: 18-19. yüzyıl divan edebiyatı ve genel özellikleri ile 18-19. yüzyıl şairleri, eserleri ve bibliyografya bilgisi; şiir örnekleri ve metin tahlili.

Bulgular ve Tartışma

Lisans programlarının yenilenmesiyle ortaya çıkan başlıca sorun, öğretmenlik programlarının alan eğitime yönelik YÖK'ün kısıtlayıcı yaklaşımıdır. Eğitim Fakülteleri'nde değişkenlik göstermekle birlikte, 2018 öncesi öğretim programlarının geneline bakıldığında, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin, alan eğitimi ve öğretimine yönelik ders çeşitliliğinin ve kredi limitlerinin getirilen yeni programa göre daha çok ve çeşitli olduğu, 2018 öğretim programıyla birlikte meslek bilgisi dersleri ve genel kültür derslerinin alan eğitime ayrılan çeşitliliği ve krediyi sınırlandırdığı görülmektedir. Önceki programın alan eğitimi ve öğretimi ile pedagojik derslerine karşılık 2018 öğretim programında derslerin %32'si Meslek Bilgisi, %17'si Genel Kültür ve %51'i Alan Eğitimi'nden oluşmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde önce uygulanan öğretim programı ile 2018 öğretim programının kredi ve ders saatleri karşılaştırıldığında 2018 öncesinde 182 kredi ve 194 ders saati bir içeriğin bulunduğu, yenilenen programda ise 156 kredi ve 163 ders saatini kapsayan bir içeriğin olduğu görülmektedir.



Grafik 1: 2018 ve Önceki Programların Kredi ve Ders Saati Açısından Mukayesesi

Buna göre yenilene programda 26 kredi ve 31 ders saati eksiltme yapılmıştır. Bu durumun da alan eğitimi açısından ciddi sıkıntılar yaratacağı düşünülmektedir. 2018 öncesinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının tamamında yer alan Eski Türk Edebiyatı dersleri tabloda gösterilmiştir⁴⁴. Buna göre toplam 8 Eski Türk Edebiyatı dersinin olduğu ve tamamının zorunlu olduğu görülür. Bu derslerin 8 yarıyılın tamamında verildiği ve 40 AKTS'lik, toplamda 24x15=360 ders saati yer tuttuğu görülmektedir.

Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türü	T	U	AKTS
TDE 1501	Eski Türk Edebiyatı I	Zorunlu	3	0	5
TDE 1502	Eski Türk Edebiyatı II	Zorunlu	3	0	5
TDE 2501	Eski Türk Edebiyatı III	Zorunlu	3	0	5

⁴³ 2018 YÖK Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Planı ders içerikleri esas alınmıştır.

⁴⁴ Eski Türk Edebiyatı derslerinin farklı eğitim fakültelerinde 6-8 yarıyıldaki okutulan dersler olduğu görülmektedir. Bu tabloda Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı öğretim programı esas alınmıştır.

TDE 2502	Eski Türk Edebiyatı IV	Zorunlu	3	0	5
TDE 3501	Eski Türk Edebiyatı V	Zorunlu	3	0	5
TDE 3502	Eski Türk Edebiyatı VI	Zorunlu	3	0	5
TDE 4501	Eski Türk Edebiyatı VII	Zorunlu	3	0	5
TDE 4502	Eski Türk Edebiyatı VIII	Zorunlu	3	0	5
TOPLAM			24	0	40

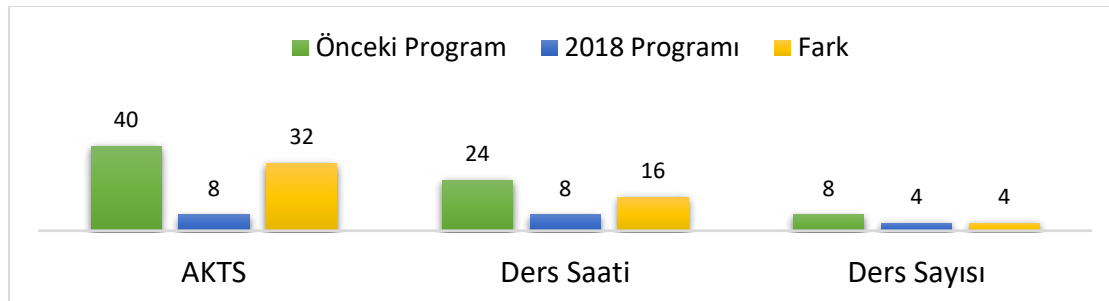
Tablo 1: 2018 Öncesi Eski Türk Edebiyatı Dersleri

Divan Edebiyatı gibi uzun yüzyıllar hüküm sürmüş bir edebi geleneğin, içeriğinin büyük kısmını oluşturduğu Eski Türk Edebiyatı derslerinin 8 yarıyılın tamamına yayılması öğretmen adaylarının hem alan bilgisi hem de alan öğretimi yeterliliklerini arttıran önemli bir faktördür.

Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türü	T	U	K	AKTS
EDB 2009	Eski Türk Edebiyatı I	Zorunlu	2	0	2	2
EDB 2010	Eski Türk Edebiyatı II	Zorunlu	2	0	2	2
EDB 3007	Eski Türk Edebiyatı III	Zorunlu	2	0	2	2
EDB 3006	Eski Türk Edebiyatı IV	Zorunlu	2	0	2	2
TOPLAM			8	0	8	8

Tablo 2: 2018 Eski Türk Edebiyatı Dersleri

2018’de yenilenen Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programının tamamında yer alan Eski Türk Edebiyatı dersleri tabloda gösterilmiştir. Buna göre Eski Türk Edebiyatı derslerinin sayısı yarıya düşürülmüş, ders saatleri %66 ve AKTS’leri %80 azaltılarak hem nitelik hem de nicelik açısından ciddi kısıtlamalara gidilmiştir. Bu kısıtlamanın doğal bir sonucu olarak ders içerik ve kazanımlarının da yoğunlaştırıldığı, sekiz yarıyıldan verilmesi gereken içeriğin gerçeklikten uzak biçimde dört yarıyıldan verilmesinin hedeflendiği görülmektedir. YÖK’ün öğretim programında yer alan Eski Türk Edebiyatı ders içerikleri incelendiğinde Eski Türk Edebiyatı I-II-III-IV ders içerik ve kazanımlarının tek yarıyıldan, Eski Türk Edebiyatı V-VI ders içerik ve kazanımlarının da 2. yarıyıldan öğretilmesi öngörülmüştür. Teorikte mümkün gibi görünen bu uygulamanın yapılan kısıtlamalar neticesinde pratikte mümkün olmadığı açıktır. Bu da öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliliklerini ciddi anlamda etkileyecektir.



Grafik 2: 2018 ve önceki programların kredi ve ders saati açısından mukayesesi

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Eski Türk Edebiyatı dersi kazanımlarını elde edebilmeleri için Osmanlı Türkçesi, Edebiyat Bilgi ve Teorileri gibi derslerin kazanımlarını da başarılı biçimde elde etmiş olmaları gerekmektedir. Bu tip dersler Türk Edebiyatı için kapsayıcı nitelikte olup Yeni Türk Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı gibi mihver derslerin de bir nevi ön şartı durumundadır. Arap harfli Osmanlı

Türkçesi metinleri okuyamayan, biçim-ölçü-söz sanatları bilgisi almayan, akımları bilmeyen bir öğrencinin Türk Edebiyatını tam anlamıyla özümsemesi ve ilgili derslerde başarılı olması beklenemez. Bu nedenle Eski Türk Edebiyatını takviye eden Osmanlı Türkçesi, Edebiyat Bilgi ve Teorileri derslerinin durumuna da ayrıca değinmek gerekir. Tabloda⁴⁵ 2018 öncesi öğretim programlarında yer alan Osmanlı Türkçesi ve Edebiyat Bilgi ve Teorileri dersleriyle ilgili ders saati ve AKTS bilgileri verilmiştir.

Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türü	T	U	AKTS
TDE 1505	Osmanlı Türkçesi I	Zorunlu	3	0	4
TDE 1506	Osmanlı Türkçesi II	Zorunlu	3	0	4
TDE 2519	Osmanlı Türkçesi III	Zorunlu	2	0	3
TDE 2502	Edebiyat Bilgi ve Teorileri I	Zorunlu	3	0	3
TDE 3501	Edebiyat Bilgi ve Teorileri II	Zorunlu	3	0	3
TOPLAM			14	17	

Tablo 3: 2018 Öncesi Osmanlı Türkçesi ve Edebiyat Bilgi ve Teorileri Dersleri

Buna göre Osmanlı Türkçesi toplamda 11 AKTS ve $8 \times 15 = 120$ ders saatlik; Edebiyat Bilgi ve Teorileri ise toplamda 6 AKTS ve $6 \times 15 = 90$ ders saatlik bir yer tutmaktadır.

Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türü	T	U	AKTS
	Osmanlı Türkçesi I	Zorunlu	2	0	3
	Osmanlı Türkçesi II	Zorunlu	2	0	3
	Osmanlı Türkçesi III	Zorunlu	2	0	3
	Edebiyat Bilgi ve Teorileri I	Zorunlu	2	0	3
	Edebiyat Bilgi ve Teorileri II	Zorunlu	2	0	4
TOPLAM			10	16	

Tablo 4: 2018 Osmanlı Türkçesi ve Edebiyat Bilgi ve Teorileri Dersleri

YÖK'ün yaptığı düzenleme sonrası AKTS yükü fazla değişmese de hem $-6 \times 15 = 90$ saat ile- Osmanlı Türkçesi, hem de $-4 \times 15 = 60$ saat ile- Edebiyat Bilgi ve Teorileri derslerinin ders saatlerinin kısıtlandığı görülmektedir. Bu durum AKTS ile dengelenmeye çalışılsa da, kısıtlanan ders saati yükünün yerine geçecek alternatifin ne olduğu YÖK tarafından belirtilmemiştir. Hem ortaya çıkan belirsizlik hem de ders saatlerinin kısıtlanması öğretmen adaylarının alan yeterliliklerinde geri döndürülemez problemler ortaya çıkmasına sebebiyet verebilir.

Eski Türk Edebiyatı dersi yeterliliklerini etkileyen diğer unsur, doğrudan Eski Türk Edebiyatıyla alakalı zorunlu yahut seçimli derslerdir. Öğrencinin inisiyatifine bırakılan bu derslerin programda varlığı hem alan yeterliği hem de kendini belli bir alana kanalize edip lisansüstü öğrenim düşünen öğretmen adayları için önem arz etmektedir. Tabloda Eğitim Fakültelerinde okutulan ve Eski Türk Edebiyatı dersi yeterliliklerini doğrudan etkileyen zorunlu ve seçimli dersler yer almaktadır. Eski Türk Edebiyatı dersini metin şerhi, biyografi yazıcılığı, alan öğretimi, zihniyeti gibi hususlarda takviye edecek derslerin nitelik ve nicelik açısından yeterli olduğu dikkat çekmektedir.

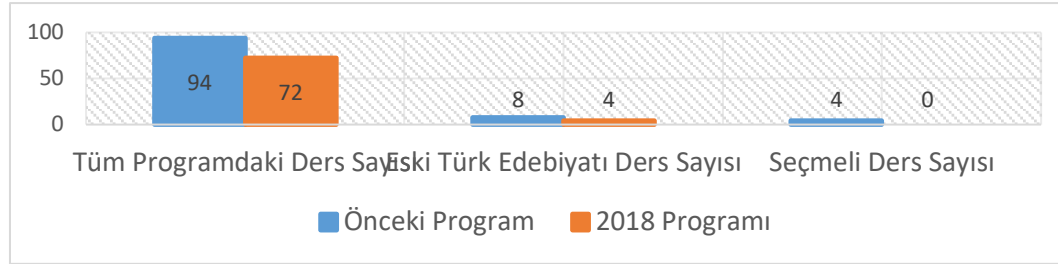
Kodu	Kurum	Niteliği	Adı	T	U	K
------	-------	----------	-----	---	---	---

⁴⁵ Bu tabloda Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı öğretim programı esas alınmıştır.

TDE 2515	DEU ⁴⁶	Seçmeli	Türk Edebiyatında Biyografik Kaynaklar	2	0	2
TDE 3515	DEU	Seçmeli	Divan Edebiyatı Klasikleri: Nazım	2	0	2
TDE 3518	DEU	Seçmeli	Divan Edebiyatı Klasikleri: Nesir	2	0	2
TDE4518	DEU	Seçmeli	Klasik Türk Edebiyatında Tasavvufi Metinler	2	0	2
TDE515A	GU ⁴⁷	Seçmeli	Eski Türk Edebiyatı İncelemeleri	2	0	2
TDE5105	BAU ⁴⁸	Zorunlu	Metin Şerhi I	2	0	2
TDE5205	BAU	Zorunlu	Metin Şerhi II	2	0	2
TMB2101	BAU	Zorunlu	Eski Türk Edebiyatı Eğitimi	2	0	2
TDE4106	BAU	Zorunlu	Eski Türk Edebiyatında Nazım I	2	0	2
TDE4206	BAU	Zorunlu	Eski Türk Edebiyatında Nazım II	2	0	2

Tablo 5: 2018 Öncesi Eğitim Fakültelerinde Okutulan Eski Türk Edebiyatı ile Alakalı Dersler

2018 sonrası öğretim programı incelendiğinde Eski Türk Edebiyatı dersi yeterliliğine doğrudan katkıda bulunan zorunlu yahut seçmlik hiçbir dersin olmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Halbuki gerek ders sayısı gerekse kredisi ciddi anlamda azaltılan Eski Türk Edebiyatı dersinin diğer zorunlu yahut seçmeli derslerle telafi edilmesi beklenirdi. Çünkü programın bu haliyle öğretmen adaylarının alan yeterliliklerini ciddi anlamda kısıtladığı açıkça görülmektedir.



Grafik 3: 2018 ve Öncesi Programların Grafıksel Olarak Karşılaştırılması

Yeni ve eski programların grafiğinden de anlaşılacağı gibi Eski Türk Edebiyatı ve doğrudan Eski Türk Edebiyatıyla alakalı derslerin ağırlığı, kredi niteliği, çeşitliliği ciddi farklılıklar oluşturmaktadır. Eski Türk Edebiyatı derslerinin yeni programda nicel olarak eksiltilmesinin yanında nitel açıdan içerik mukayeseleri yapıldığında da alan yeterlilikleri bağlamında önceki programa göre oldukça zayıf kaldığı görülmektedir.

Öğretmen Adayları Ne Diyor?

Çalışma grubumuzun %44'ü mezun, %56'sı halen öğretimi devam eden öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmamıza Artvin Çoruh Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Necmeddin Erbakan Üniversitesi başta olmak üzere 11 farklı üniversiteden katılım sağlanmış olup %79'u Eğitim Fakültesi, kalan %21'i ise formasyonunu tamamlamış öğretmen ve öğretmen adayı olan Fen Edebiyat Fakültesi mensubudur. Eski Türk Edebiyatı dersinin yeterlilik ve sınırlılıklarının belirlenmesi ekseninde çalışma grubumuza yönelttiğimiz sorular ve verilen cevaplar şu şekildedir:

⁴⁶ İlgili bilgiler üniversitenin web adresinden alınmıştır. http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2017-2018/tr/bolum_1108_tr.html erişim tarihi: 02.03.2019

⁴⁷ İlgili bilgiler üniversitenin web adresinden alınmıştır. <http://gef.gazi.edu.tr/posts/view/title/gazi-egitim-fakultesi-bilgi-paketi-104697?siteUri=gef> erişim tarihi: 02.03.2019

⁴⁸ İlgili bilgiler üniversitenin web adresinden alınmıştır. https://obs.balikesir.edu.tr/oibs/bologna/dersler_ext.aspx?lang=tr&infopage=1&curProgID=14534 erişim tarihi: 02.03.2019

Eski Türk Edebiyatı ilginiz çeker mi?

Çalışma grubumuzun %76'sının Eski Türk Edebiyatına ilgi duyduğu tespit edilmiş, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat fakültesi mensubu katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen adayının Eski Türk Edebiyatı dersi alması gerektiğini düşünüyor musunuz?

Çalışma grubumuzun %99'u Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayının Eski Türk Edebiyatı dersi alması gerektiğini düşünmektedir. Bu da bize Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adayının yetiştirilmesinde Eski Türk Edebiyatı dersinin önemini ve mihver derslerden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

Mezun olduğunuzda öğrencilerinize Eski Türk Edebiyatı öğretebileceğinizi düşünüyor musunuz?

Çalışma grubumuzun %78'i mezun olduklarında Eski Türk Edebiyatı öğretebileceğini düşünürken %22'si öğretebileceğini düşünmemektedir. Bu soruya yanıt veren Eğitim Fakültesi mensubu 1. sınıf öğrencilerin %50'si hayır cevabı vererek Eski Türk Edebiyatı öğretebileceğini düşünmediğini belirtmiştir. Yine benzer şekilde hayır cevabı verenlerin %37'sini 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmamızda bu soruya hayır yanıtını verenlerin gerekçeleri sorulmamıştır. Ancak yapılan öğretim planı değişikliğinin öğrencilerde endişeye sebep olduğu ihtimal dâhilinde değerlendirilebilir.

Eski Türk Edebiyatına ait eserleri (divanlar, mesneviler... vb.) okuyup anlayabiliyor musunuz?

Çalışma grubumuzun %54'ü Eski Türk Edebiyatına ait divan, mesnevi gibi türleri okuyup anlayabildiğini ifade ederken hayır cevabı verenler %46'sını oluşturmaktadır. Bu durum bize katılımcıların neredeyse yarısının divan, mesnevi gibi Divan Edebiyatı eserlerini anlamakta sıkıntı yaşadığı göstermektedir. Soruyu cevaplayan 1. sınıf öğrencilerinin %88'inin cevabı hayır olmuştur. Diğer sınıf seviyelerinde verilen cevaplar irdelendiğinde evet cevabı verenler ile hayır diyenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yeni öğretim planına mensup 1. sınıf öğrencilerin dışındaki katılımcılara bakıldığında Eğitim Fakültesi mensubu öğrencilerde %44, Fen Edebiyat Fakültesi mensubu öğrencilerde %61 oranında hayır cevabının verildiği görülmektedir. Dolayısıyla okuduğunu anlayamama sadece Eğitim ya da Fen Edebiyat fakültesine özgün bir durum değildir. Eski öğretim planlarının uygulandığı sistemde bile okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşanıyorsa, YÖK'ün son güncellemesiyle kredi ve ders saati neredeyse yarı yarıya azaltılmış öğretim planında öğrencilerin metni okuma, anlama, mezun olduklarında öğrencilerine yetkin biçimde öğretmesi nasıl sağlanacaktır?

Eski Türk Edebiyatı dersinde aşağıdaki yüzyıllardan hangisi sizi daha çok zorladı/zorlayacak?

8-13. yüzyıllar	31	23%
14-16. yüzyıllar	33	24%
17-18. yüzyıllar	66	49%
19. yüzyıl sonrası	6	4%
Toplam	136	

Tablo 6: Çalışma Grubunun En çok Zorlandığı Yüzyıl Aralıkları

Yukarıdaki tablo ekseninde çalışma grubumuz incelendiğinde, katılımcıların yarısı 17-18. yüzyılların kendisini en çok zorladığını yahut zorlayacağını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Dolayısıyla YÖK'ün ilgili yüzyıllar için üniversitelerin daha önceki öğretim programlarına paralel olarak birer yarıyıl ayırmış olması isabetli görülmektedir. Ancak 2018 öncesinde 6 ile 8 yarıyıl arasında ve 3'er kredi olarak verilen ilgili dersin hem yarıyıl hem de kredi olarak azaltılması, çalışma grubunun kalan yarısını oluşturan ve 8 ile 16. yüzyıllar arasında en çok zorlandığını belirten öğrenciler açısından olumlu bir gelişme değildir. Hele ki daha önce de belirttiğimiz üzere daha önce dört yarıyıldan işlenen içeriğin tek bir yarıyıla sıkıştırılması öğrencilerin alan eğitimi açısından ciddi sıkıntılara sebebiyet verecektir.

Eski Türk Edebiyatı dersinin haftalık ders saatlerini yeterli buluyor musunuz?

Eski Türk Edebiyatı derslerinin Eğitim Fakültelerindeki haftalık ders saatlerine bakıldığında 270-360 toplam ders saatinin YÖK'ün yeni düzenlemesiyle 120 saate düşürüldüğü görülmektedir. Aşağıda yer alan tablo yapılan değişikliği özetlemektedir.

	Haftalık Ders Saati	Yarıyıl	Toplam Ders Saati
2018 Öncesi Öğretim Planları	3	6-8	270-360
2018 Sonrası Öğretim Planı	2	4	120
Değişiklik	- %33	- %33, - %50	- %56, -%66

Tablo 7: Eski Türk Edebiyatı Ders Saati Değişiklikleri

Bu husus doğrultusunda çalışma grubumuzda yer alan katılımcılara Eski Türk Edebiyatı dersinin haftalık ders saatlerini yeterli bulup bulmadıkları sorulmuştur. Cevapları şöyledir:

	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	2018 Öncesi	Frekans	Yüzde
EVET	83		39			3	
				47%			
						44	7%
	61%				2018 Sonrası	41	93%
HAYIR	53		4			17	
				8%			
						44	40%
	39%				2018 Sonrası	27	60%

Tablo 8: Katılımcılara Göre Eski Türk Edebiyatı Haftalık Ders Saati Yeterliliği

Tablo incelendiğinde katılımcıların %61'i Eski Türk Edebiyatı derslerinin haftalık ders saatlerini yeterli bulurken %39'u hayır cevabını verdiği görülür. Ancak asıl ilgi çeken husus hayır cevabı verenlerin %83'ünün Eğitim Fakültesine mensup olmasıdır. Bunların içinde de %40'lık bir kesim, YÖK'ün yeni öğretim planını uyguladığı 1. sınıf öğrencileridir. Geriye kalan % 60'lık kesim ise 2018 öncesi öğretim planına tabi okuyan yahut mezun kesimdir. Yani eski öğretim planına göre eğitim almış yahut alan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin %60'ı hali hazırda ders saatlerini yeterli bulmazken YÖK'ün yaptığı düzenlemenin yeni sorunlara yol açması ihtimal dâhilindedir.

Eski Türk Edebiyatı dersine haftada kaç saat hazırlanıyorsunuz?

	Yüzde	Frekans
1 saatten az	38	34%
1-3 saat	59	53%
3 saatten fazla	15	13%

Tablo 9: Katılımcıların Haftalık Derse Hazırlık Saatleri

Sınav Çalışma Saati

	Yüzde	Frekans
2 saatten az	11	10%
2-4 saat	33	30%
5-8 saat	33	30%
daha fazla	34	31%

Tablo 10: Katılımcıların Sınava Hazırlık Saatleri

Bu iki sorunun birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu soruyu sormaktaki amacımız Eski Türk Edebiyatı dersine hazırlık ve sınava çalışma yönünden öğretmen adaylarına ne kadar iş yükü getirdiğini anlamaktır. Sonuçlar incelendiğinde Eski Türk Edebiyatı dersinin öğrenciye ciddi bir iş yükü oluşturduğu, dolayısıyla YÖK tarafından belirlenen ders saati, kredi ve AKTS'lerin gerçekleri yansıtmadığı görülmektedir.

Eski Türk Edebiyatı dersi öğretim elemanlarının ders dışında sizinle yeterince ilgilenemediklerini düşünüyor musunuz?

Eğitim fakültelerinde bulunan öğretim üyesi sayısının diğer fakültelerdeki öğretim üyesi sayısından az olması ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının eğitim fakültelerinde diğer fakültele oranla daha çok olması temel sorunlardan biridir. Geçmişten beri süregelen bu probleme henüz çözüm getirilememişken, Yeniden yapılandırmanın öngördüğü uygulama ağırlıklı öğretmen yetiştirme sürecinin gereği gibi işletilemeyecek olmasının temel nedeni öğretim üyesi azlığı olacaktır. Nitekim çalışma grubumuzdaki katılımcıların %52'si Eski Türk Edebiyatı dersi öğretim elemanlarının kendileriyle yeteri kadar ilgilenemediğini ifade etmiştir. Öğretim üyelerinin sayısının az, ders yüklerinin ise çok fazla olmasından dolayı gerek ders gerekse ders dışında öğrencilerle yeterince ilgilenememekte, ders dışı akademik çalışmalarına yeterince zaman ayıramamaktadır.

Eski Türk Edebiyatı dersiyle ilgili sizi en çok zorlayan/zorlayacak olan durum nedir?

	Frekans	Yüzde
Ağır dil	52	40%
Vezin ve Sanatlar	18	15%
Osmanlı Türkçesi	24	18%
Metin Tahlili	19	15%
Ders Kapsamının Genişliği	5	4%
Öğretim Elemanının Tutumu	7	5%
Dersin Öğretimi	5	4%

Tablo 11: Katılımcıların Eski Türk Edebiyatı Dersinde En Çok Zorlandıkları Hususlar

Çalışma grubumuzdaki öğrencilere Eski Türk Edebiyatı dersiyle ilgili kendilerini en çok zorlayan yahut zorlayacak olan hususun ne olduğu açık uçlu olarak sorulmuş, verilen cevaplara göre temalar belirlenmiş ve tabloda ayrıntılı biçimde gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %40'lık bir kesimi, Eski Türk Edebiyatı edebi eserlerinin ağır ve anlaşılması zor bir dile sahip olmasını, vezin ve edebi sanatlarda zorlanan %18, Osmanlı Türkçesiyle Arap harfleriyle yazılmış metinleri okumakta zorlananlar %24, Metin tahlili yapmakta zorlananlar da %19'luk bir kesimi oluşturmaktadır. Bunun dışında dersin çok kapsamlı olması, dersin öğretim elemanının tutumu, ders saatlerinin yetersiz olması gibi hususlar bildirmişlerdir. Eski Türk Edebiyatı, Osmanlı Türkçesinden okuma, tarih, biyografi, metin şerhi, belagat, edebi sanatlar, biçim ölçü, kafiye gibi pek çok unsurun bir arada olduğu bir derstir. Dersin amacını tam olarak yerine getirebilmesi ve anlaşılabilmesi için öğrencilerin de pek çok bilgi ve beceriyi harmanlamaları gerekmektedir. Kapsamının geniş, ancak haftalık ders saatlerinin sınırlı olmasından dolayı Eski Türk Edebiyatı dersinin Osmanlı Türkçesi, Edebiyat Bilgi ve Kuramları, Metin şerhi gibi derslerle takviye edilmesi gerekmektedir. 2018 öncesi Eğitim Fakültelerinin öğretim planları incelendiğine bu dersin takviyesi niteliğinde olan zorunlu yahut seçmeli pek çok ders olduğu görülmektedir. Bunların içinde fakültelerde büyük oranda ortak olan Osmanlı Türkçesi ve Edebiyat Bilgi ve Teorileri dersleri dikkat çekmektedir. 2018 sonrası öğretim planı incelendiğinde ise bu iki dersin de hem ders saati hem de yarıyıllık olarak azaltıldığı görülmektedir.

Ders Adı		Haftalık Ders Saati	Toplam Ders Saati
Edebiyat Bilgi ve Teorileri	2018 Öncesi Öğretim Planları	6	90
	2018 Sonrası Öğretim Planı	4	60
	Değişiklik	-%34	
Osmanlı Türkçesi	2018 Öncesi Öğretim Planları	12	180
	2018 Sonrası Öğretim Planı	6	90
	Değişiklik	-%50	

Tablo 12: 2018 Sonrası Edebiyat Bilgi ve Teorileri ve Osmanlı Türkçesi Ders Saati Değişiklikleri

Tablo İncelendiğinde Edebiyat Bilgi ve Teorileri dersinin %34 azaltıldığı, Osmanlı Türkçesi derslerinin ise yarı yarıya azaltıldığı görülmektedir. Hali hazırda öğrencilerin en az 4'te 1'inin Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinleri okumak ve anlamakta zorlandığı; en az 5'te 1'inin de biçim-ölçü-söz sanatlarında zorlandığı bir durumda var olan ders saatlerinin de azaltılması neye çözüm olacaktır?

Yine buna paralel biçimde, çalışma grubumuz içinde Eski Türk Edebiyatı dersinden en az bir dönem başarısız olan katılımcılarımıza başarısız olma sebeplerini belirtmelerini istedik. Çoğunlukla seçmeli ve virden fazlan şıkkin işaretlenebildiği bu soruya verilen yanıtların dağılımı da aşağıdaki gibidir:

	Frekans	Yüzde
Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinleri okumakta zorlanıyorum	48	45%
Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinleri anlamakta zorlanıyorum	56	52%
Dersin referans kaynaklarını anlamakta zorlanıyorum	20	19%
Dersin referans kaynaklarına ulaşamıyorum	15	14%
Haftalık ders saatini yetersiz buluyorum	22	21%
Dersin öğretim elemanı ile ilgili sıkıntılarım var	26	24%

Tablo 13: Katılımcıların Eski Türk Edebiyatı Dersinde Başarısız Olma Sebepleri

Görüldüğü gibi öğrencilerin en çok zorlandıkları hususlar ile ders tekrarına kalanların başarısızlık sebepleri birbirleriyle paraleldir ve neredeyse yarısının Osmanlı Türkçesiyle okuma ve anlamada sorun yaşadığı görülmektedir. Bunların dışında haftalık ders saatlerini yetersizliği, dersin öğretim elemanının tutumuyla alakalı durumlar da başarısızlık sebepleri arasında gösterilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu değerlendirmeler ışığında 2018 yılında yenilenen Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi lisans programında Eski Türk Edebiyatı derslerinin muhteva, çeşitlilik, kredi ve ders saati açılarından üzerinde durulması ve yeniden değerlendirilmesi gereken yönler bulunmaktadır. Bu maksatla program üzerinde yapılacak olası düzenlemelerde, program öğrencilerinin daha nitelikli ve donanımlı yetişmesi amacıyla sonuç ve öneriler aşağıda sunulmuştur:

YÖK, öğretmenlik programlarını ulusal ve uluslar arası standartları yakalamak, öğretmen adaylarının en çok istihdam edildiği MEB'in ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla revize ettiğini belirtmektedir. Eğitim ve öğretimde standartların olması ve bu standartların yakalanması önemlidir. Eğer standartları yakalamak amaçlanmış ise niçin yalnızca Eğitim Fakülteleri için ortak bir öğretim programı belirlenmiştir? Yahut ilerleyen süreçlerde diğer fakültelerin öğretim programları için de bir çalışma yapılacak mıdır?

MEB atama kayıtlarına bakıldığında, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu ve pedagojik formasyon olarak öğretmenlik yapmaya hak kazanmış öğretmen adaylarının sayısının azımsanmayacak boyutlarda olduğu bilinen bir gerçektir. O halde niçin ilgili fakülteler için de ortak bir öğretim programı belirlenmemiştir?

Nitelikli öğretmen, hem meslek bilgisi hem genel kültür hem de alan yeterliliklerini en iyi düzeyde kazanmış öğretmendir. YÖK tarafından belirlenen öğretim programında bu üç açıdan da yeterli olan öğretmen adaylarının amaçlanması önemlidir. Ancak bu yapılan değişiklikler bu ihtiyacı ne kadar karşılayacaktır? Çünkü görülmektedir ki yeni öğretim planı meslek bilgisi ve genel kültür açısından doyurucu olsa da alan yeterliliğiyle ilgili ciddi problemlere sahiptir. Bu nedenle öğretmen adaylarında alan yeterliliğinin sağlanması için alan derslerinin nitelik ve niceliğinin artırılması gerekmektedir.

Eski Türk Edebiyatı dersi özelinde bakıldığı zaman ders saati, sayısı ve kredisinde ciddi kısıtlamalara gidildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının Eski Türk Edebiyatı alan yeterliliklerinin sağlanması için bu derslerin nitelik ve niceliğinin artırılması gerekmektedir.

Eski Türk Edebiyatı derslerini takviye edici dersler olan Osmanlı Türkçesi ve Edebiyat Bilgi ve Teorileri derslerinin de nitelik ve niceliğinin artırılması gerekmektedir.

YÖK'ün yeni öğretim planında olan alan seçimli derslerin de çeşitlendirilerek Eski Türk Edebiyatına ilgi duyan veya bu alanda lisansüstü öğrenim yapmak isteyen öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını karşılayacak düzeye getirilmesi gerekmektedir. Bu durum sadece Eski Türk Edebiyatı dersi için geçerli değildir. Seçimli dersler belirlenirken her alan gözletilmelidir.

Üniversitelerdeki eğitim öğretim faaliyetleri işlenen derslerle sınırlı değildir. Öğrencilere rehberlik etme, bir sonraki eğitim basamağı için yol gösterme, ilgi ve yeteneklerini keşfederek bunları geliştirmelerini sağlama gibi misyonlara da sahiptir. Üniversitelerin temel unsurlarından olan öğretim üyeleri, bu yönleriyle öğretmenlere de benzemektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının akademik manada öğretim üyeleriyle geçirdiği zaman kıymetlidir. Çalışma sonucumuz göstermektedir ki öğrenciler, akademik olarak öğretim elemanlarıyla ders dışında yeteri kadar görüşmemektedir. Eğitim Fakültelerindeki kadro sıkıntıları nedeniyle öğretim elemanları zamanlarının ve enerjilerinin çoğunu derse girmeye kanalize etmek zorunda kalmaktadır. Bunun sonucunda hem öğrencilerine yetememekte hem de bilimsel çalışmalarına yeterince zaman ayıramamaktadır. Üniversitelerin tek işlevi iş gücü yetiştirmek değildir. Üniversiteler bilim yuvasıdır ve mensuplarının da bilimsel araştırmalara ayıracak zamanları olmalıdır. Bu nedenle yalnızca Eski Türk Edebiyatı özelinde değil, her alanda eğitim fakültelerinin kadro problemleri çözülerek nitelikli eğitim verilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğretim planı, http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2017-2018/tr/bolum_1108_tr.html Erişim tarihi: 02.03.2019

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğretim planı, <http://gef.gazi.edu.tr/posts/view/title/gazi-egitim-fakultesi-bilgi-paketi-104697?siteUri=gef> Erişim tarihi: 02.03.2019

Balıkesir Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı öğretim planı, https://obs.balikesir.edu.tr/oibs/bologna/dersler_ext.aspx?lang=tr&infopage=1&curProgID=14534 Erişim tarihi: 02.03.2019

Yüksek Öğretim Kurulu (2018), Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turk_Dili_ve_Edebiyati_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf Erişim Tarihi: 02.03.2019

Türk Halk Türküleri Çerçevesinden Cahil İnsana Bir Bakış

Dr. Sevtap Yazar

Millî Eğitim Bakanlığı, sevtapyazar@gmail.com

Özet

Türküler; halkın duygu ve düşüncelerini dile getiren, nazım şeklinde yaratılmış sözlü gelenek ürünleridir. Çok geniş konu hazinesine sahip olan türkülerde ele alınan konulardan biri de cahil insandır. Cahil kelimesi öğrenim görmemiş, okumamış, belli bir konuda yeterli bilgisi olmayan, deneysiz, genç, toy anlamlarına gelen bir kavramdır. Bu araştırmanın amacı türkülerde cahil insanın nasıl ele alındığını gözler önüne sererek eğitilmiş olmanın, insanın kendisini geliştirmesinin toplum içindeki olumlu algısını gözler önüne sermektir. Nitel araştırma yöntemine başvuru bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yöntemi esas alınarak elde edilmiştir. Verilerin elde edilmesi için yazarı bilinen, bilinmeyen ve cahil insanla ilgili bakış açıları sunan türkü metinleri kaynak olarak kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği ile altmış beş türkü incelenmiş, bu incelemenin sonunda cahil kelimesinin türkülerde daha çok öğrenim görmemiş, okumamış, belli bir konuda yeterli bilgisi olmayan, deneyimsiz insan anlamlarında kullanıldığı görülmüştür. Kelime, türkülerde gönül, ömür, söz ve yar kavramlarını niteler vaziyette de kullanılmıştır. Türkülerde cahil insanın olumsuz birçok özelliği gözler önüne serilmiştir. Cahil insan; âlim, kâmil ve arif olan insanla karşılaştırılmış, onlardan farklı olan yönleri ortaya konulmuştur. Türkülerde cahil bir softa, Cumhuriyet'e ve ona bağlı değerlere kötü gözle bakan cahiller, zamane cahilleri, iki dinli cahiller, çok okumuş cahiller gibi belirli alanlarda cahillik gösteren kişilerin konu edildiği de görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: türkü, cahil insan, eğitilmiş insan

Abstract

Folk songs are products of oral tradition created in the form of verse, expressing the feelings and thoughts of the people. Folk songs have a wide range of subjects, one of these subjects is ignorant people. The word ignorant is a concept that means uneducated, inexperienced, young and naive. The aim of this research is to show how the ignorant people are handled in folk songs and to show the positive perception of being educated and improving oneself in society. The qualitative research method was used in this research and the data were obtained based on the document analysis method. In order to obtain the data, folk songs which has an author or not and about ignorant people used as sources. Sixty-five folk songs were analyzed with the content analysis technique in this research. At the end of this study, it was seen that the word ignorant was used in the meanings of people that uneducated, did not have sufficient knowledge on a certain subject and inexperienced. Ignorant used with heart, life, say and love words in folk songs. Many negative features of ignorant people were revealed in folk songs. Ignorant people was compared with wise, educated and scholar people and different aspects of them were revealed. In folk songs an ignorant religionist, ignorants which looks with a bad eye to the Republic and values of it, ignorants of time, ignorants who have two religions, most educated ignorant people have been seen.

Keywords: folk song, ignorant person, educated person

Giriş

Türkçe söylenmiş şiir anlamına gelen türkü kelimesi, Türk kelimesine Arapça "i" ilgi ekinin getirilmesi ile oluşmuş, zamanla türkü şekline dönüşmüştür. Türkünün pek çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan birkaçı ele alınacak olursa; Fuat Köprülü türküyü "Türlere mahsus bir beste ile söylenen halk şarkıdır" (1981, 246) şeklinde tanımlamıştır. Türküyü Pertev Naili Boratav ise "Düzenleyicisi bilinmeyen, halkın sözlü geleneğinde oluşup gelişen, çağdan çağa ve yerden yere içeriğinde olsun biçiminde olsun değişikliklere (zenginleşmelere, bozulmalara, kırılmalara) uğrayabilen ve her zaman bir ezgiyle söylenen şiirlerdir." olarak ele alır (1969, 163). Doğan Kaya'nın türkü tanımı ise şu şekildedir: "Halkın ruh halini, derdini, neş'esini, zevkini, dünya görüşünü, inancını, karşılaştığı hadiseleri yansıtan; hece ölçüsüyle ve bir veya dört mısralı bentlere çoğu defa bağlantıların getirilmesiyle söylenen; manzum ve ezgili anonim ürünlere türkü denir" (1999, 131). Yapılan tanımlardan türkünün en önemli özelliklerinin halkın duygu ve düşüncelerinin tercümanı olması, nazım şeklinde yaratılması ve mutlaka bir ezgi eşliğinde dile getirilmesi olduğu görülmektedir.

Halkın duygu ve düşüncelerini tercüme eden türkülerde ele alınan konulardan biri de cahil insandır. Türkçe sözlükte "öğrenim görmemiş, okumamış, belli bir konuda yeterli bilgisi olmayan, deneysiz, genç, toy" (www.tdk.gov.tr) anlamlarına gelen cahil insan, türkülerin pek çoğunda konu edilmiş ve toplumun cahil insana bakışı ve yaklaşımı gözler önüne serilmeye çalışılmış, eğitilmiş olmanın ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu incelemenin temel amacı kaynaklarda yer alan olgu ya da olguları belirleyip, ampirik bilgi üretmektir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman incelemesi genellikle yazılı unsurların derinlemesine incelenmesini içerir. Bu çalışmada Türk halk türküleri taranmış, türkülerin tamamı değerlendirme kapsamına alınmamış, sadece cahil kelimesini konu edinen türküler tespit edilerek araştırmaya konu edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan türküler şunlardır:

Türkü Adı	Eser Sahibi/Kaynağı	Yöre
Ahirim Sensin	Neşet Ertaş	Kırşehir
Aldanma Cahilin Kuru Lafına	Âşık Veysel	Şarkışla
Alim ile Cahil Emsal Olamaz	Âşık Şevki Halıcı	-
Aman Aman Bağdatlı (Seko)	Necmettin Melek	Antakya
Aman Fatma Gül Fatma	Veli Öztürk	Şereflikoçhisar
Anlayın Cahiller	Şahini	Sivas
Ararlar Beni	Âşık Mahzuni Şerif	Afşin
Bana	Âşık Mahzuni Şerif	Afşin
Ben Cahilim Benim Dilde Nazım Yok	Âşık Arabacı Ahmet	Gümüşhane
Ben de Bir İnsanoğluyum	Âşık Mahzuni Şerif	Afşin
Bin Derdim Vardı Bin Dahi Oldu	Müslim Aydoğdu	Kahramanmaraş
Bir Cahil Birazcık Mesned Bulunca	Davud Sulari	-
Bir Cahil Softayla Ettik Refakat	Âşık İbreti	Kayseri
Bir Taş Attım Alıca	Ali Sandal	Bozkır
Bitlis'in Önünde Bağlar	Yöre Ekibi	Bitlis
Bu Yarayı Dosttan Aldım	Muhlis Akarsu	Kangal
Bugün Ayın On Dördü	Hasan Özdemir	Emirdağ
Cahil Gökte Bostanımı	Âşık Nuri Çırağı	Erzurum
Cahil Gönlümü Eylesen	Âşık Ferrahi	Adana
Cahil ile Sohbet Etme	Feyzi Halıcı	-
Cahil Kişinin Sözüne İnanma	Âşık Beyhani	Erzincan
Cahilden Kötülük Gelir be Dostum	Hasan Erdoğan	Divriği
Cahiller Çekemez	Edip Harabi	-
Cahillerden Beter	Maraşlı Meftuni	Kahramanmaraş

Cahillerle Yola Gitsen	Âşık Adil Ali	Kemaliye
Çok Okumuş Cahillere	Âşık Deryami Baba	-
Dama Goydum Yakacak	Burhan Gökçalp	Çubuk
Dert Yanma Cahile	Arap Demir	Çorum
Diktiğimiz Fidanların	Dertli Divani	Urfa
Diye Diye	Âşık Mahzuni Şerif	-
Evden Çıktı Yürüdü	Haydar Çetin	Adana
Ey Sofi Zannetme Sen Bizi Cahil	Barsamalı Kaşif	Kayseri
Faydası Olmayan Bahardan Yazdan	Âşık Hüdai	-
Gel Göçelim Gönül	Nesimi Çimen	-
Gel Gönül Cahilin Yanına Varma	İsmail İpek	Afşin
Gel Seninle Danışalım	Durmuş Çetinkaya	Şarkışla
Geldim Şu Alemi Islah Edeyim	Feyzullah Çınar	Sivas
Gönül Ne Gezersin Seyran Yerinde	Âşık Daimi	Tercan
Hacı Bektaş/Bütün Evren Semah	Âşık Mahzuni Şerif	Afşin
Her Gelen Her Cahil	Âşık Şeref Taşlıova	Çıldır
Her Sabah Her Seher Çıkar Bakarsın	Karacaoğlan	-
Hilekar Dostlardan Bıktım Usandım	Perişan Ali	-
İlme Değer Verdim	Âşık İbreti	Kayseri
İsterim ki Bu Dünyada	Neşet Ertaş	Kırşehir
Kaleden İndim Bugün	Pehlivan Ziya Yenici	Sinop
Kar mı Yağmış Yüce Dağlar Başına	Neşet Ertaş	Kırşehir
Körpe İken Kırdın Felek Dalımı	Âşık Mahzuni Şerif	Kahramanmaraş
Mezarlık	Âşık Mahzuni Şerif	Afşin
Nazlı Yarım Aklın Başa	Âşık Haşimi	Çorum
Ne Kadar Bilirsen Hey Dost Bilene Danış	Pir Sultan Abdal	-
Niye Gamlanırsın Divane Gönül	Şekip Şahadoğru	Çorum
O Güzel	Ali Yavuz	-
Oğlan Özün Sevdığım	Eşe Selver	Pazarören

Sakın Cahilin Yanına	İsmail İpek	Afşin
Sap Yükledim Kağrıya	Zekeriya Bozdağ	Ankara
Serçeşme	Dertli Divani	Urfa
Sözün Bilmez Bazı Cahil	Âşık Gevheri	-
Suya Düştü Gülümüz	Âşık Veli Aydın	Tokat
Şaşkın Yarım	Musa Ersus	-
Şu Zelve'nin Ufak Tefek Taşları	Gürbüz Sapmaz	Hacıbektaş
Tokat Yaylasında Yaylayamadım	Ürgüplü Refik Başaran	Orta Anadolu
Tokat'a Varmadın mı	-	Ürgüp
Zalim Suna Vurma Bana	Âşık Mahzuni Şerif	-
Zamane Cahili	Kul Fakir	-
Zeytinyağlı Yiyemem	İhsan Kaplayan	Bursa

Verilerin analizi; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak temel amacına dayanan içerik analizine göre yapılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Dokümanların incelenmesinde kullanılacak temalar şu şekilde belirlenmiştir.

Cahil insan ve özellikleri

Cahil insan ile âlim/kâmil/arif olan insanın karşılaştırılması

Kişilere veya belirli alanlara özgü cahil olma

ç) Cahil insana karşı tavırlar

İnsanların cahil kalmamasını isteme

Cahil ifadesiyle birlikte kullanılan kavramlar

Bulgular

Analize tabii olan türküler yukarıda belirtilen temalar çerçevesinde incelenmiş ve bu temalar çerçevesinde yorumlanarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

Cahil İnsan ve Özellikleri:

Aldanma Cahilin Kuru Lafına türküsünde cahil insanın kültürsüz olması, laflarının kuru, arzusunun, hedefinin, yolunun, işinin, gücünün ve halinin birer yalandan ibaret olduğu, ondan iyilik beklenmemesi gerektiği, okusa da âlim olamayacağı ele alınmıştır:

Aldanma cahilin kuru lafına
Kültürsüz insanın külü yalandır
Hükmetse dünyanın her tarafına
Arzusu hedefi yolu yalandır

İnsan bir deryadır ilimde mahir
İlimsiz insanın şöhreti zahir
Cahilden iyilik beklenmez ahir
İşleği ameli hali yalandır

Kar suyundan süzen çeşme göl olmaz
Gül dikende biter diken gül olmaz
Dız dız eden her sineğin bal'olmaz
Peteksiz arının balı yalandır

Cahil okur amma alim olamaz
Kamillik ilmini herkes bilemez
Veysel bu sözlerin halka yaramaz
Sonra sana derler deli yalandır (Âşık Veysel, 2001, 61).

Cahil ile Sohbet Etme türküsünde cahil insanın, insanları ağlatacağı ve onları sonu olmayan işlere sürükleyeceği şu şekilde anlatılır:

Cahil ile sohbet etme Mustafa
Ağlatır gözünü yaşa bırakır
Evirir çevirir akıbetini
Sonucu olmayan işe bırakır (Halıcı, 1992, 558-559).

Bir Cahil Birazcık Mesned Bulunca türküsünde cahil insanların bir yerlere gelince insanlara nasıl kötü muamele edeceği şu şekilde dile getirilir:

Bir cahil birazcık mesned bulunca
Sadrazam gibi payesine bak
İşin düşüp başın darda kalınca
Bir tecrübe et de mayesine bak (Taş ve Turhan, 2004, 182-183).

Cahil Kişinin Sözüne İnanma türküsünde cahil insanın sözüne inanılmaz, benliğine önem veren, dar günde insanları satan, insanı uçurumdan atan, uslu ve mazlum gibi görünüp insanlara kalleslik edebilecek biri olması, derde derman bulamaması, yol ve erkân, mecliste irfan bilmemesi özellikleri ile anıldığı görülür:

Cahil kişinin sözüne
İnanma sakın inanma
Benlik dolmuştur özüne
İnanma sakın inanma (ona aldanma)

Dar gününde satar seni
Uçurumdan atar seni
İnanma sakın inanma (ona aldanma)

Dar gününde satar seni
Uçurumdan atar seni
İnanma sakın inanma (ona aldanma)

Derdine derman bilmiyor
Yol ile erkan bilmiyor
Mecliste irfan bilmiyor
İnanma sakın inanma (ona aldanma)

Uslu olur yavaş olur
Mazlum ile yoldaş olur
Fırsat bekler kalles olur
İnanma sakın inanma (ona aldanma)

Dar gününde satar seni
Uçurumdan atar seni
İnanma sakın inanma (ona aldanma)

(Taş ve Turhan, 2004, 279-280).

Cahilden Kötülük Gelir be Dostum türküsünde cahil insanlardan kötülük geleceği şu şekilde ifade edilir:

Ararsan kamili ara cihanda
Cahilden kötülük gelir be dostum
İkrar verip ikrarında durmayan
Zalimden kötülük gelir be dostum

Cahili tüketir kendi emeli
Hal bilmeyen dosta neyi demeli
Çiğ lokmayı bile dostla yemeli
Cahilden kötülük gelir be dostum

Seven dostlarına dönme yüzünü
Kör sayar zalimler gören gözünü
Tarikat ehline bağla özünü
Cahilden kötülük gelir be dostum

Erdoğan dost için boşuna yanma
Yüzüne gülteni can çiğeri sanma
Her gördüğün kula bağlanıp kanma
Cahilden kötülük gelir be dostum

(www.turkudostlari.net).

Cahillerle Yola Gitsen türküsünde cahil insanın geniş yolları dar, gülü diken eden, sır verilmemesi gereken, insanın namusunu ve arını hiç, ak yüzü kara, göreni kör, kolay işi zor eden bir insan olduğundan şu şekilde bahsedilir:

Cahillerle yola gitsen
Geniş yolun dar ederler
Çöplükte gül olup bitsen
Açsan bile har ederler

Kendini bilmezi tutma
Ak yüzün kar' ederler

Bilmeze verme sırrını
Hiç eder namus arını
Arife söyle halini
Deli olsan er ederler

Haset ile birlik olma
Cevherini taşta çalma
Bilmezlerle sakın durma
Görse bile kör ederler

Akılısıza öğüt satma
Sen ol gönlün gama atma

Adil Ali özün hak et
Kötülükten arıt pak et
Bir iş tutarsan gizli tut
Kolay işin zor ederler

(www.turkudostlari.net).

Dert Yanma Cahile türküsünde cahil insanın, insanların dertlerini söylememesi gerektiği biri olması ele alınır:

Arabi imdada gidersen kime
Varıp bir cahil'e derdini deme
Kendi vicdanında yap bir mahkeme
Ceviz kırılır mı takma diş ile (Halıcı, 1992, 169).

Gel Gönül Cahilin Yanına Varma türküsünde cahil insanın bilgisiz olması, insanı halinden şaşırtacak, hayal dünyasından taşıracak, tuzağa düşürecek, insana zarar verecek nitelikte olması dile getirilir:

Gel gönül cahilin yanına varma O bilmez halinden şaşırr seni Türlü türlü hülya içinde durma Hayal deryasından taşırr seni	Namert metahından tutma yükünü Anlamaz tuzağa düşürür seni Dost İpek söylerim bitmez ah u zar Kendini bilmezden hep gelir zarar Yalvarırsan bari kamile yalvar Ondan zarar gelmez pişirir seni
--	---

(www.turkudostlari.net).

Cahil Gökte Bostanını türküsünde cahil insanın kendini bilmez davranışlar sergilemesi ele alınır:

Cahil gökte bostanını
Biçer habersiz habersiz
Kendi derdin bilmeyene
Açar habersiz habersiz (www.turkudostlari.net).

Cahil insanın vereceği zarar, Her Gelen Her Cahil türküsünde şöyle dile getirilir:

Her gelen her cahil bir oklar beni	Özüm öz halime gezdiğim yerde
Ben de bir gavvasdım Nil deryasında	Yuttu semek beni yüzdüğüm yerde (Coşkun Elçi, 2016, 457-458).

Sakın Cahilin Yanına türküsünde cahil insanın hali hatırı sorulmaması gereken biri olması, dostların arasını bulamaması, tok olduğu halde aç gibi gezmesi, muhannet olduğu halde doğruymuş gibi görünmesi, namussuz olması, cahilin yarasının sarılmaması gerektiği anlatılmıştır:

Sakın cahilin yanına Varma gönül demedim mi Müşkül olsa da halını Sorma gönül demedim mi	Muhannetin hakçasına Namussuzun bahçasına Girme gönül demedim mi İpek'i düşürdün aşka Görmeseydim seni keşke Kendi kusurundan başka Görme gönül demedim mi
---	--

(www.turkudostlari.net).

Aç gezer o tokçasına
Sözün Bilmez Bazı Cahil türküsünde cahillerin sözünü, edep, erkân ve yolunu bilmediği şu şekilde dile getirilir:

Sözün bilmez bazı nadan elinden
Erkan ağlar usul ağlar yol ağlar
Bülbülün feryadı gonca gülünden
Bülbül ağlar gülşen ağlar gül ağlar (Elçin, 1987, 72).

Cahiller Çekemez türküsünde cahillerin ehli kemali çekememeleri, insan suretinde birer hayvan olmaları ve hasetlikleri dile getirilir:

Cahiller çekemez ehli kemali Zira sözlerinin hikmeti vardır Nasıl anlatayım bilmem bu hali Ehli dilin şan ü şöhreti vardır	Bir insan cahil ü nadan olursa İnsan suretinde hayvan olursa Harabi'ye karşı düşman olursa Mutlak onda haset illeti vardır
---	---

(www.turkudostlari.net)

Bana türküsünde cahil insanın başkalarına hücum etmesi, her elini attığı işi rezil etmesi, ilim dilinden anlamaması ele alınır:

Ele geniş olan şu yalan dünya
Bilmem ki nedendir dar bana bana
Bize hücum etti cahil sürücü
Artık kesseler de kar bana bana

...

Cahilin her işte eli çıkıyor
Ondan rezaletin bolu çıkıyor

Açsam şapkasını keli çıkıyor
Sökmez gayrı dede hoca pir bana

...

Mahzuni Şerif'im yoldan kalır mı
İlmin dillerinden cahil bilir mi
Hayvan kesmek ile kurban olur mu
İnanmazsan kaldır kılıç vur bana

(Aktaş, 2002, 144).

Ne Kadar Bilirsen Hey Dost Bilene Danış türküsünde cahil insanla konuşanın cahil olacağı, cahilin kişiyi itibardan düşüreceği uyarısı yapılır:

Altında bir tuğla olur mu kabul
Ulu şehim ile olasın ehil
Konuşma cahille olursun cahil
Kişi itibardan düşer mi düşer (www.turkulerimiz.biz).

Niye Gamlanırsın Divane Gönül türküsünde cahillerin insanları taşlaması şu şekilde dile getirilir:

Neye gamlanırsın divane gönül
Elbet birgün bu kış gider yaz gelir
Ben dertliyim diye etme şikayet
Vay gurbet yetmez mi vay vay
Gerçeklere cahil taşı vız gelir
Aşıklara böyle cefa az gelir

Bir garibim sana geldim niyaza
Aşık oldum bülbüldeki avaza
Dayanılmaz iftiraya gazeze
Vay gurbet yetmez mi vay vay
Gerçeklere cahil taşı vız gelir
Aşık isen böyle cefa az gelir

Güven o mevlaya da kalmazsın naçar
Baki değil kara gün gelir de geçer
Seni bilenler birgün kıymetin biçer
Vay gurbet yetmez mi vay vay
İncitirler cahil elden söz gelir
Korkarım ki sana elden söz gelir

Şekip haşır neşir olursun hakla
Özünle sözünle kalbini pakla
Canının içinde cananı sakla
Vay gurbet yetmez mi vay vay
Korkarım ki sana elden söz gelir
Korkarım ki cahil elden söz gelir

Cahil insanın acı dilli olması ve insanlara zarar vermesi Diktiğimiz Fidanların türküsünde şu şekilde dile getirilir:

Yanmışam kör cahil dostun elinden
Bıkmış usanmışam acı dilinden (Atılğan ve Acet, 2001, 181-182).

Bin Derdim Vardı Bin Dahi Oldu türküsünde cahil insanın sır saklamayan kişi olduğu ele alınır:

Gamze-i zülûfün çeşmim yaş eyler
Cismim bir işaret eyler kaşeyler
Cahil sır saklamaz seni faş eyler
Kaşları kemanım amman ha Amman (Boz ve Derebent, 2012, 48-49).

Hilekar Dostlardan Bıktım Usandım türküsünde cahil insanın, insanları taşlamayı sermaye edindiği anlatılır:

Elinde sermaye cahilin taşı
Onun için yara bağrımın başı
Senin olsun sürmeli kirpikle kaşı
Gerçeği fark eden göz gerek bana (www.turkuler.com).

Ararlar Beni türküsünde cahil insanın boş laflar ile insanları yorduğu dile getirilir:

Ne dedimse halka hiç yaramadı
Ben gittikten sonra ararlar beni
Boşa cahillerin gözü karardı
Kuru çene ile yorarlar beni (Kalkan, 1991, 493).

Yaz gelince cahil insanın gönlünün bulanacağı Her Sabah Her Seher Çıkar Bakarsın türküsünde şu şekilde ifade edilir:

Yaz gelince kuru otlar sulanır
Cahil olanların gönlü bulanır
Yıl geçince iki bayram dolanır
Bilmiyorum ne derdin var yar senin (Öztelli, 2018, 369).

Körpe İken Kırdın Felek Dalımı türküsünde cahil insanın yaşının gelip geçmesini kâr bildiği dile getirilir:

Seherde naz eder de menevşe sümbül
Bak ne hale düşer biçare bülbül
Boşuna ağlayıp gam çekme gönül
Cahilin karıdır yaş gelir gider (Boz ve Derebent, 2012, 85-87).

Cahil İnsan ile Âlim/Kâmil/Arif Olan İnsanın Karşılaştırılması:

Alim ile Cahil Emsal Olamaz türküsünde cahil insan ile alim insan; alimin sözlerinin güzel olması, cahil insanın namert, alim insanın mert olması, alimin zahmetler içinde çalışarak namert olanlara muhtaç olmadan yaşamını sürdürmesi hususlarında şu şekilde karşılaştırılmıştır:

Alim ile cahil emsal olamaz
Alim konuşanda sözü güzeldi
Namert heznesinden bana ne fayda
Merdin muhabbeti özü güzeldi

Çalışan kazanar etse de zahmet
Namerde hiç defa eylemez minnet
Ana babasına eyleyen hürmet
Veçhinde nur olar üzü güzeldi

(Cemiloğlu, 2000, 46).

Cahil ile Sohbet Etme türküsünde cahil insanın gösterdiği yöne kişilerin meyil etmeyeceği, cahil olanın hiçbir yarayı saramayacağı, kamil olanın yolunun terk edilmeyeceği ve kamil olanın insanı yücelteceği, insanların derdini anlayacağı şu şekilde anlatılır:

Cahil yer gösterse icabet etmem
Minderi uzatır taş bırakır
Kamil sohbetini asla terketmem
Ayaktan kurtarır başa bırakır

Kamiller her derdi anlar mı anlar
Saramaz yarayı gafil insanlar
Öz nefesine hakim olan şeytanlar
Çıkarır havaya boşa bırakır
(Halıcı, 1992, 558-559).

Bir Cahil Birazcık Mesned Bulunca türküsünde cahil insanın evliya olsa bile adam olamayacağı, arif insanın ise eşkıya olsa bile cahil olandan daha iyi olduğu dile getirilir:

Cahil adam olmaz evliya olsa
Arife teslim ol eşkıya olsa
Hüzni bel bağlama akraba olsa

Hele bir fikrinin gayesine bak (Taş ve Turhan, 2004, 182-183).

Cahilden Kötülük Gelir be Dostum türküsünde insanların kâmil olanı seçmesi gerektiği, cahil olandan insana kötülük geleceği vurgulanır:

Ararsan kamili ara cihanda
Cahilden kötülük gelir be dostum
İkrar verip ikrarında durmayan
Zalimden kötülük gelir be dostum (www.turkudostlari.net).

Cahillerle Yola Gitsen türküsünde cahil insanın sır verilmeyecek, insanların arını, namusunu hiç edecek biri olması ile âlim insanın, insanların halinden anlayacak ve deliyi bile er edecek yapıda olması dile getirilir:

Bilmeze verme sırrını
Hiç eder namus arını
Arife söyle halini
Deli olsan er ederler (www.turkudostlari.net).

Dert Yanma Cahile türküsünde kâmile cahili ayırmanın önemi şu şekilde vurgulanır:

Dosta ikrar verip candan geçmeden
Aşkın ummanından bade içmeden

Kamil'i cahil'i görüp seçmeden
Yoldaş olunur mu gönlü kış ile (Halıcı, 1992, 169).

Gel Gönül Cahilin Yanına Varma türküsünde cahil olandan insana zarar geleceği, kâmil insanın ise insana zarar vermeyeceği onu daha da geliştireceği şu şekilde dile getirilir:

Dost İpek söylerim bitmez ah u zar
Kendini bilmezden hep gelir zarar
Yalvarırsan bari kamile yalvar
Ondan zarar gelmez pişirir seni (www.turkudostlari.net).

Cahiller Çekemez türküsünde âlim olanlar; sözlerinin hikmeti olması, şanlı, şöhretli, itibarlı, kıymetli, ilim, irfan sahibi, sözü, özü doğru, vicdanlı olmaları, her müşkülü halletmeleri yönlerinden cahil insanlarla karşılaştırılmıştır:

Cahiller çekemez ehli kemali
Zira sözlerinin hikmeti vardır
Nasıl anlatayım bilmem bu hali
Ehli dilin şan ü şöhreti vardır

Aklı fikri fazlı irfanı malum
Sözü özü doğru vicdanı malum
Her müşkili halle kudreti vardır

Vücudu mürdemi kamil ü irfan
Sızdırılmış altın gibidir her an
Her nereye gitse olsa numayan
İtibar ederler kıymeti vardır

Bir insan cahil ü nadan olursa
İnsan suretinde hayvan olursa
Harabi'ye karşı düşman olursa
Mutlak onda haset illeti vardır

(www.turkudostlari.net).

Kamillerin ilm ü irfanı malum
İsterim ki Bu Dünyada türküsünde cahillerin körleştiği, âlimlerin ise geliştiği dile getirilir:

İl'm edenler nurlaşıyor
İl'm etmeyen körleşiyor
İlimle dünya birleşiyor
Söyle ki neden olmasın (Parlak, 2013, 437-438).

Ne Kadar Bilirsen Hey Dost Bilene Danış türküsünde cahil insandan uzak durulup kâmil olana yaklaşılmaması gerektiği şu şekilde anlatılır:

Uzak ol cahilden –hey dost- kamile yakın
Sözümde mana yok darılma sakın
Hasmın karıncaysa merdane takın
Ummadığın taş başa düşer mi düşer (www.turkudostlari.net).

Cahil olanın, insanı dert sahibi yapacağı, menzile ancak kâmil olanlarla ulaşılacağı Bu Yarayı Dosttan Aldım türküsünde ifade edilir:

Düşkün iken dost bağına girilmez
Yalan ile Hakk'a ikrar verilmez
Kamil olmayınca menzil görünmez
Kör cahil elinden kul dertli dertli (Kalkan, 1991, 507-508).

Faydası Olmayan Bahardan Yazdan türküsünde cahil insanın yaptığı sohbetense âlimin hayalinin bile daha makbul olduğu, hal ehli olmayanın halden anlamayacağı dile getirilir:

Faydası olmayan bahardan yazdan
Yüce dağ başının kışı makbuldür
Cahilin yaptığı sohbetten sözden
Alimin hayali düşü makbuldür

Hüdaî konuşur bir ince dilden
Hal ehli olmayan ne bilir halden
Bilgisiz görgüsüz duygusuz kuldan
Ölülerin mezar taşı makbuldür

(Kalkan, 1991, 470).

Gel Seninle Danışalım türküsünde cahil insanın insanı cahil; kâmil insanınsa kâmil edeceği ele alınır:

Altın ile tunç bir olur mu kabul
Kamil ile konuş olursun kamil
Cahilden uzak dur olursun cahil
Ummadık taş başa düşer mi düşer (TRT Arşivi, 3001).

Gel Göçelim Gönül türküsünde ariflerin olmadığı, cahillerin çoğaldığı bir dünyada yaşanmayacağı şöyle vurgulanır:

Arifler azaldı kalmadı kamil
Hani sohbet ehli nerde ehl-i dil
Her ne arar isen bir guruh cahil
Gel göçelim gönül gidelim buradan (www.turkudostlari.net).

Sözün Bilmez Bazı Cahil türküsünde kâmil olanlar; yerlerinin belli olması, insanın yoluna can ve baş koymaları ile cahil olanlardan şu şekilde ayrılmıştır:

Kamil olanların bellidir yeri
Yoluna koyarlar can ile seri
Hakkın didarını görenden beri
Gökler ağlar derya ağlar sel ağlar (Elçin, 1987, 72)

Gönül Ne Gezersin Seyran Yerinde türküsünde cahil sözüne uyanların kâmil olamayacağı üzerinde durulur:

Şah Hatayi'm eder bu sırrı beyan
Kamil midir cahil sözüne uyan
Bir baştan ağlamak ömüre ziyan
İki baştan sadık yar olmayınca (TRT Arşivi, 4005)

Zalim Suna Vurma Bana türküsünde kâmil olan ile cahil olanın birbirlerine bakış açıları şu şekilde ele alınır:

Kamil cahile uyardı
Cahil kamili duyardı
Adam eşine kıyardı
Öldürmez bu yara beni (www.turkuler.com).

Serçeşme türküsünde cahillerin bir durum karşısında kendilerini aklayacağı, kâmillerin ise kendilerini sorgulayacağı üzerinde durulur:

Cahiller kendini aklar kamiller özünü yoklar
Kurudu çaylar ırmaklar serçeşmenin gözü kaldı (www.turkudostlari.net).

O Güzel türküsünde bir güzeli görünce arif olanın bile niyetini bozacağı ve cahil olanın ise methiyeler düzeceği ifade edilir:

Arif olsan niyetini bozarsın
Cahil olsan methiyeler yazarsın
Kırk makamı dört kitabı yazarsın
Hele bir sallanıp geçsin o güzel (www.turkudostlari.net)

Cahillerden Beter türküsünde ise âlimlerin bir kısmının cahillerden beter olduğu ele alınır:

Meftuni diyorlar kime neylemiş
Ahınan vahınan gönlün eylemiş
Yeryüzünü silahlara bağlamış

Cahillerden beter alimlerin var (www.turkudostlari.net).

Kişilere veya Belirli Alanlara Özgü Cahil Olma

Ben Cahilim Benim Dilde Nazım Yok türküsünde türküyü söyleyen kişi; dilinin şiir söyleyememesi, elde sazı olmadığı için dilinin perde tutmaması ve hanımlara layık söyleyecek sözü olmaması yüzünden kendisini cahil olarak nitelendirmektedir:

Ben cahilim benim dilde nazım yok
Dilim perde tutmaz elde sazım yok
Senin hanımlara layık sözüm yok (Tulunay, 1930, 3-4).

Bir Cahil Softayla Ettik Refakat türküsünde cahil bir softanın özellikleri şu şekilde verilir:

Bir cahil softayla ettik refakat	Yüzü benzer zemherinin kışına
Safsatadan başka diyaneti yok	Çok beğenir Muaviyenin işine
Hiç kimsede olmaz böyle hamakat	Zor rastlanır böylesinin eşine
Çöl öpmekten başka diyaneti yok	Adem olmak için bir niyeti yok

Sakalı bıyığı eylemiş sünnet
Bütün arzuları huriyle cennet
Tüyün murdar bilir der ki kerahat
Batıl itikattan feragati yok

Hak ademde demez yabanda arar
Mürşüde baş eğmez fakıyı sorar
Sakalını kırkar saçını tarar
Mırıldan başka bir adeti yok

Çok vakit ibrığı düşmez elinde
Ömer Osman Bekir her dem dilinde
Peygamberin asla gitmez yolunda
Bundan başka hiçbir kabahati yok

Harama mısıml der Bismillah ile
Kafire İslam der la ilah ile
Mahşeri bekliyor bu sevda ile
Kamile yaranan gidişatı yok

(www.turkudostlari.net).

Anlayın Cahiller türküsünde Cumhuriyet'e ve ona bağlı değerlere kötü gözle bakan cahillerden şu şekilde söz edilir:

Anlayın cahiller mesaj yalındır
Kolay kazanmadık Cumhuriyeti
Atatürk'ün yolu senin yolundur
Kolay kazanmadık Cumhuriyeti

Laikliği dine mani gözetme
Yalanı yayıp da gerçek söz etme
Türbanı hak görüp dine tez etme
Kolay kazanmadık Cumhuriyeti

Nice şehit verdik o kadar gazi
Topraklara kanla yazıldı yazı
Yıkmak isteyene tattırmam hazı

Kolay kazanmadık Cumhuriyeti

Atamdan armağan bunu bilirim
Bölmek isteyene karşı gelirim
Özgürlük uğruna cenkte ölürüm
Kolay kazanmadık Cumhuriyeti

Şahini başıma gelince gada
Kudret ihsan etsin Yaradan Hüda
Bir karış toprağım çiğnetmem yada
Kolay kazanmadık Cumhuriyeti

(www.turkudostlari.net).

Zamane Cahili türküsünde zamanın cahillerinin sır verilmeyecek, bir araya gelinmeyecek, görmezden gelinmesi gereken insanlar olduğu şu şekilde dile getirilir:

Zamane cahilin yanına varma
Cahil-i nadana sırrını verme
O seni görmezse sen onu görme
Budur bu alemde halin makbulu (www.turkudostlari.net).

Ahirim Sensin türküsünde âşık cahilliğini şu şekilde dile getirir:

Cahildim dünyanın rengine kandım
Hayale aldandım boşuna yandım
Seni ilelebet benimsin sandım (Parlak, 2013, 367).

Dama Goydum Yakacak türküsünde âşık kedisinin de yarının de cahil olmasını şöyle ifade eder:

Gidiyom gidemiyom (ah da gara gözlüm)
Ben sensiz edemiyom
Yarım cahil ben cahil (ah da gara gözlüm)
Goyup da gidemiyom (TRT Arşivi, 875).

Şu Zelve'nin Ufak Tefek Taşları türküsünde âşık cahil olup sevdiğinin kıymetini bilmemesini şu şekilde dile getirir:

Şu Zelve'yi gece geçtim görmedim
Karlı buzlu sularına doymadım
Cahil idim kıymetini bilmedim (TRT Arşivi, 3385).

Bitlis'in Önünde Bağlar türküsünde âşık cahil olduğunu şu şekilde anlatır:

Bitlis'in başında bora
Hanimey le le
Cahil idim düştüm tora
Belalım le le
Beni tora düşürenler
Hanimey le le

Dilerim yansınlar nara
Belalım le le (TRT Arşivi, 2375).

Geldim Şu Alemler İslah Edeyim türküsünde iki dinli cahillerin sözlerinin insanı nasıl etkileyeceği üzerinde şu şekilde durulmaktadır:

Şu zalimin kara kara gözleri
Yaramıza yaramadı tuzları
İki dinli şu cahilin sözleri
Durdukça kar etti cana sonradan (TRT Arşivi, 1469).

Tokat'a Varmadın mı türküsünde türküde anılan kişinin cahil olması üzerinde durulur:

Tokat'a varmadın mı
Sen gelin olmadın mı (ah canım ah)
Seni zalımın oğlu
Sen cahil olmadın mı (sürmeli gözlerin melul) (TRT Arşivi, 2735).

Çok Okumuş Cahillere türküsünde ise çok okumuş cahillerin görüşlerinin gerçekle bağdaşmadığı, bir yılın gibi gerçek olmayan fikirlerle dünyaya hâkim olmaları, herkes ilerlerken aslında onların çağın çok gerisinde olduğu şu şekilde dile getirilir:

Çok okumuş cahillere rastladım
Göze kirpik kirpiğe kaş dediler
Onlar ile gidemedim bir adım
Başa ayak ayağa baş dediler

İlim sahasında yarışlara bak
Bala zehir katan barışlara bak
Şu adamlardaki görüşlere bak
Taşa odun oduna taş dediler

Birkaç yılın hakim olmuş dünyaya
Zehir atıyorlar yıldız aya
Yanıp kavrulursun girme araya
Savaşa sulh sulha savaş dediler

Alem aya gitti gelin yatmayın
Allah izan vermiş inat etmeyin
Deryami der hep geriye gitmeyin
Önce yavaş sonra savaş dediler

(www.turkudostlari.net).

Ey Sofi Zannetme Sen Bizi Cahil türküsünde cahil olduğu itham edilenlerin cahil olmadıklarını ortaya koyduklarını görürüz:

Ey sofi zannetme sen bizi cahil
Alemin k... parmak attık biz
Sade sen kendini gösterme akıl
Çok akıllılara taş çıkarttık biz

Biz tamah bilmeyiz toktur karnımız
Halka karşı daim açık alınımız
Kerimdir rahimdir büyük Tanrımız
Günahı sevaba karış kattık biz

Aşkın libasını giydik vücuda
Beş vakit namazda vardık sücuda
Gözümüz yok elmas ile incide
Başımıza sevda tacın taktık biz

Bütün sizin olsun dünya ve uhra
Huri gülman ne var cennet-ü mev'a
Biz isteriz ancak rıza-i Mevla
La değil illaya cevap attık biz

Kainat helvası bizlerin aş
Köşkü saraydır toprağı taşı
Erenler bezmine serdik fırışı
Yastıksız yorgansız öyle yattık biz

Yüzeriz bu aşkın bahrine girip
Tarika-ı Hak'tan maksada erip
Ar ile namusu tellala verip
İflas edip Kaşif işte battık biz

(Kalkan, 1991, 102).

Hacı Bektaş/Bütün Evren Semah türküsünde âşık, cahil olanların kendilerini dinsiz olarak gördüğünü, oysaki kendi dinlerinin sevgi olduğunu şu şekilde dile getirir:

Mahzuni ünümüz bizim
Bulunmaz kinimiz bizim
Cahil bize dinsiz demiş
Sevgidir dinimiz bizim dost (www.turkudostlari.net).

ç) Cahil İnsana Karşı Tavırlar:

İlme Değer Verdim türküsünde âşık cahillere minnet etmeyeceğini şu şekilde dile getirir:

İbreti emelim insana hizmet
Eşim bana huri evim de cennet

Cahil cühelaya edemem minnet
Bütün zincirleri kırdım da geldim (www.turkudostlari.net).

Şaşkın Yarım türküsünde âşık, cahil ile konuşamayacağını ifade eder:

Rüzgar ile yarışmam
Cahil ile konuşmam
Nadan ile barışmam
Dedim amma geçti zaman (www.turkudostlari.net).

Mezarlık türküsünde cahillerin rüzgârının insanı soldurduğu ve cahilin dedikodusunun insana vız gelmesi şu şekilde dile getirilir:

Dünya dedikleri mezarlık imiş	Tükenmez dünyanın kara kedisi
Bilmem ki ne zaman güldürür beni	O'nun için bitmez gönlümün yası
Bir çiçeğim derdim dostluk bağında	Vız gelir cahilin dedikodusu
Eser cahilin rüzgarı soldurur beni	Ne korkutur ne de yıldırır beni

(www.turkudostlari.net).

Zeytinyağlı Yiyemem türküsünde cahile efendi denilemeyeceği vurgulanır:

Zeytinyağlı yiyemem (aman)
Basma (da) fistan giyemem
Senin gibi cahile
Ben efendim diyemem (aman) (Uğurlu, 2009, 236).

Diye Diye (Sinemi Zalime Açtım) türküsünde âşık, pir diyerek birçok cahile gönül bağladığını şu şekilde dile getirir:

Mahzuni düştüm ağladım
Baharda coştum çağladım
Çok cahile bel bağladım
Pir diye, pir diye canım (http://www.turkuler.com).

Bir Taş Attım Alıca türküsünde bir gelinin elmayı yemeyi bilmeyip cahillerin eline vermesi şu şekilde anlatılır:

Elma verdim geline
Aldı soktu beline
(oy gelin gelin ne derdim benim)
Yemesini bilmemiş
Vermiş cahil eline
(oy gelin gelin evde mi yarım) (TRT Arşivi, 2462).

İnsanların Cahil Kalmamasını İsteme:

İsterim ki Bu Dünyada türküsünde insanların cahil kalmaması, okuyup ilim sahibi olması, cahillerin ilim sahibi olmak isteyene engel olmaması, ilim sahibi insanların yüceleşmesi, cahillik yerine ilmin dünyayı birleştiren güç olması, ilimle birlikte barışın gelmesi, yurdun geri kalmaması talepleri şu şekilde dile getirilir:

İsterim ki bu dünyada
Hiç kimse cahil kalmasın
Okusun ilmin kitabını
Cahilden akıl almasın

Kendi kendin' yedenlere
İlim tahsil edenlere
İlme doğru gidenlere
Cehalet mani olmasın

İl'm edenler nurlaşıyor
İl'm etmeyen körleşiyor
İlimle dünya birleşiyor
Söyle ki neden olmasın

Can yakmadan atom gücü
Birleşsin hep tüm bilimci
Dilerim olsun sahici
Dünyada silah kalmasın

İnsan hakları hak olsun
Bu hakkı bilen çok olsun
Bütün silahlar yok olsun
Cehalet can dağlamasın

...

Bir Garib'im budur derdim
Tüm dünyayı ben de gördüm
İsterim ki benim yurdum
Dünyadan geri kalmasın

(Parlak, 2013, 437-438).

Ben de Bir İnsanoğluyum türküsünde âşık insanca fikirlerini sunmayı, insanca danışmayı talep etmektedir. İnsanların düşündükçe kendini bileceği, fikir üretmek cahil olmayacağı türküde ifade edilir:

Ben de bir insanoğluyum
Bırak beni konuşayım
Bir başım bir beynim vardır
Bırak beni konuşayım
Ve insanca danışayım

Senin dilin benim dilim
Yakışmaz insana zulüm
İnsanım hayvan değilim
Bırak beni konuşayım
Ve insanca danışayım

Düşünen cahil olamaz
Cahil kendini bilemez
Can ölür fikir ölemez
Bırak beni konuşayım
Ve insanca danışayım

Cahil İfadesiyle Birlikte Kullanılan Kavramlar

Cahil Gönlümü Eylesen türküsünde cahil ifadesi gönül için kullanılmıştır:

Cahil gönlümü eylesen
Ben yazarım sen söyleyen
Kapıda köle eylesen
Olurdum Nazlı'm olurdum (Atılğan, 1998, 181)

Kaleden İndim Bugün türküsünde cahil ifadesi gönülle birlikte kullanılmıştır:

Of eğlenmiyor cahil gönlüm of
Of eğlenmiyor sensiz gönlüm of (www.turkudostlari.net).

Aman Aman Bağdatlı (Seko) türküsünde cahil ifadesi gönülle birlikte kullanılmıştır:

Bağdat'a tel vuruldu
Akan sular duruldu
Şu benim cahil gönlüm
Bir güzele vuruldu (TRT Arşivi, 915).
Tokat Yaylasında Yaylayamadım türküsünde cahil ifadesi gönülle birlikte kullanılmıştır:

Tokat yaylasında yaylayamadım
Divane gönlümü eyleyemedim
(Şu cahil gönlümü eyleyemedim)
Hamdi kardaşıma söyleyemedim (Eğrilmez, Turhan ve Güzelgöz, 2010, 295-296).

Aman Fatma Gül Fatma türküsünde cahil ifadesi gönülle birlikte kullanılmıştır:

Fatma bize bakıyor
Cahil gönlüm akıyor
Kekiline yağ dökmüş
Yel estikçe kokuyor (TRT Arşivi, 2995).

Kar mı Yağmış Yüce Dağlar Başına türküsünde cahil ifadesi ömür ifadesi ile birlikte kullanılmıştır:

Şu dünyanın vefasını görmedim
Geçti cahil (Garip) ömrüm bir murada ermedim
Eller gibi dem-i devran sürmedim (Parlak, 2013, 442).
Evden Çıktı Yürüdü türküsünde cahil kelimesi ömür kelimesi için kullanılmıştır:

Evden çıktı yürüdü
Saçı yerden sürüdü
Sağ olası Hayriye
Cahil ömrüm çürüdü (Atılğan, 1998, 226-227).
Bugün Ayn On Dördü türküsünde cahil kelimesi ömür kelimesi için kullanılmıştır:

Çarşıda banadura
Sarardım dura dura
Cahil ömrüm çürüdü
Bağrıma vura vura (Atılğan, 1998, 179).

Sap Yükledim Kağnya türküsünde cahil kelimesi ömür kelimesi için kullanılmıştır:

Ot kağnısı yürüdü
(Oy deli deli vay deli deli)
Dağları duman бүrүdü (amman)
Alacaksan al beni
(Ey deli deli)
Cahil ömrün çürüdü (www.turkuler.com).

Suya Düştü Gülümüz türküsünde cahil kelimesi ömür kelimesi için kullanılmıştır:

Suya düştü gülümüz
Hanım kızlar kızlar canım kızlar kızlar
Ötmüyor bülbülümüz
Hanım kızlar kızlar canım kızlar kızlar
Sen orada ben burda
Hanım kızlar kızlar canım kızlar kızlar
Geçti cahil ömrümüz
Hanım kızlar kızlar canım kızlar kızlar (http://www.turkuler.com).

Oğlan Özün Sevdığım türküsünde cahil kelimesi söz kelimesi ile bir arada kullanılmıştır:

Oğlan özün sevdiğim
Cahil sözün sevdiğim

Boyacılar boyamış
Göğce gözün sevdiğim (TRT Arşivi, 2728).

Nazlı Yarım Aklın Başa türküsünde cahil kelimesi yar kelimesi ile bir arada kullanılır:
Haşimi'yim şu sazımdan
Uzak durma yar gözümden
Cahil yarım bu sözümden
Alır ama neden sonra (www.turkudostlari.net).

Sonuç ve Tartışma

Öğrenim görmemiş, okumamış, belli bir konuda yeterli bilgisi olmayan, deneysiz, genç, toy anlamlarına gelen cahil kelimesi türkülerde daha çok öğrenim görmemiş, okumamış, belli bir konuda yeterli bilgisi olmayan insan anlamlarında kullanılmıştır. Cahil kavramı türkülerde gönül, ömür, söz ve yar kelimelerini niteleyecek şekilde kullanılmış bir kelimedir.

Cahil insanın özellikleri türkülerde şu şekilde ele alınmıştır:

Kültürsüzdür. Lafları kurudur. Arzusu, hedefi, yolu, işi, gücü ve hali birer yalandan ibarettir. Ondan iyilik beklenmez, kötülük gelir. Okusa da âlim olamaz. İnsanları ağlatır. İnsanları sonu olmayan işlere sürükler. Makam sahibi olursa insanlara kötü muamele eder. Sözüne inanılmaz. Benliğine önem verir. Dar günde insanları satar. İnsanı uçurumdan atar. Uslu ve mazlum gibi görünüp insanlara kalleslik eder. Derde derman bulamaz. Yol ve erkân, mecliste irfan bilmez. Geniş yolları dar, gülü diken, insanın namusunu ve arını hiç, ak yüzü kara, göreni kör, kolay işi zor eder. Sır tutamaz. Bilgisizdir. İnsanı halinden şaşırır, hayal dünyasından taşırır, tuzağa düşürür. Kendini bilmez davranışlar sergiler. Muhannet olduğu halde doğruymuş gibi görünür. Namussuzdur. Ehl-i kemali çekemez. İnsan suretinde bir hayvandır. Hasetlik eder. İlim dilinden anlamaz. Her elini attığı işi rezil eder. İnsanları taşlar. İnsanları cahil eder, itibardan düşürür. Dili acıdır.

Türkülerde cahil insan, âlim, kâmil ve arif olan insanla karşılaştırılmıştır. Âlim insan; sözlerinin güzel olması, mert olması, zahmetler içinde çalışarak namert olanlara muhtaç olmadan yaşamını sürdürmesi, insanların halinden anlayacak ve deliyi bile er edecek yapıda olması, sözlerinin hikmeti olması, şanlı, şöhretli, itibarlı, kıymetli, ilim, irfan sahibi, sözü, özü doğru, vicdanlı olması, her müşkülü halletmesi, insanları geliştirmesi yönleri ile cahil insandan üstün görülmüştür. Kâmil insan; yolu terk edilmeyecek biri olması, insanı yüceltmesi, dertten anlaması, insana zarar vermemesi onu daha da geliştirmesi, insanları menzile ulaştırması, insanları kâmil etmesi, yerinin belli olması, insanın yoluna can ve baş koyması yönleriyle cahil insanla kıyaslanmıştır. Arif insanın eşkiya olsa bile cahil insandan daha iyi olduğu; ariflerin olmadığı, cahillerin çoğaldığı bir dünyada yaşanmayacağı vurgulanmıştır.

Kimi zaman türkü sahiplerinin kendilerini, sevdiklerini, türküde ele aldıkları kişileri cahil olarak nitelendirdiği de türkülerde görülmektedir. Bunun yanında cahil bir softa, Cumhuriyet'e ve ona bağlı değerlere kötü gözle bakan cahiller, zamane cahilleri, iki dinli cahiller, çok okumuş cahiller gibi belirli alanlarda cahillik gösteren kişilerin özel olarak türkülere konu edildiği de görülmektedir. Bazı türkülerde ise kendisine cahil denen kesimlerin cahil olmadıklarını ispatlama çabası içinde oldukları görülmektedir.

Cahil insanlara karşı türkülerde toplum cahille konuşma, cahile inanma, aldanma gibi ifadelerle sürekli uyarılmaktadır. Bunun yanında cahile efendi denemeyeceği, minnet edilmeyeceği, onun dedikodusuna itibar edilmeyeceği şeklinde cahil insana karşı takınılan tavırların ortaya konulduğu da türkülerde görülmektedir.

Diğer türkülerde sadece cahil insan ve onun kötü özellikleri ele alınırken iki türküde cahil kalmamak için yapılması gerekenler üzerine âşıkların yol gösterici fikirler sundukları görülmektedir.

Kaynaklar

Aktaş, A. İhsan (2002). *Anadolu'yu Kucaklayan Ozan Aşık Mahzuni Şerif*. Ankara: Baran Ofset.

Âşık Veysel (2001). *Dostlar Beni Hatırlasın*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Atılğan, Halil (1998). *Çukurova Türküleri-I*. Ankara: Burcu Ofset.

Atılğan, Halil ve Acet, Mehmet (2001). *Harran'da Bir Türkmen Köyü Kısas*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Boratav, Pertev Naili (1969). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Boz, Duran ve Derebent, Hatice Fatoş (2012). *Kahramanmaraş Türküleri ve Oyun Havaları*. Ankara: Kahramanmaraş Belediyesi Yayınları.

Cemiloğlu, Mustafa (2000). *Aşık Şevki Halıcı (Hayatı, Sanatı, Şiirleri)*. Bursa: VİPAŞ Yayınları.

Corbin, J. M. ve Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Sage Publications, Inc.

- Coşkun Elçi, Armağan (2016). *Aşık Şeref Taşhova'nın Ezgi Repertuarı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Eğrilmez, Salih, Turhan, Salih ve Güzelgöz, Osman (2010). *Türkülerdeki Hekimlik ve Sağlıkla İlgili Türküler*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Elçin, Şükrü (1987). *Gevheri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Halıcı, Feyzi (1992). *Âşıklık Geleneği ve Günümüz Halk Şairleri, Güldeste*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Kalkan, Emir (1991). *Yirminci Yüzyıl Türk Halk Şairleri Antolojisi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kaya, Doğan (1999). *Anonim Halk Şiiri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Köprülü, Fuat (1981). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınevi.
- Öztelli, Cahit (2018). *Karacaoğlan. Bütün Şiirleri*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Parlak, Erol (2013). *Garip Bülbül Neşet Ertaş, Hayatı-Sanatı-Eserleri 2*. İstanbul: Demos Yayınları.
- Taş, Fahri ve Turhan, Salih (2004). *Erzincan'a Girdim, Ne Güzel Bağlar - Erzincan Türküleri 1 - Sözlü Kırık Havalalar (Türküler)*. Ankara.
- TRT Arşivi, www.trtnotaarsivi.com.
- Tulunay, Faik (1930). Âşık Ahmet. *Halk Bilgisi Haberleri*, 11, 3-4.
- Uğurlu, Nurer (2009). *Folklor ve Etnografya Aşk Türkülerimiz*. İstanbul: Örgün Yayınevi.
- www.tdk.gov.tr
- www.turkudostlari.net
- www.turkuler.com
- www.turkulerimiz.biz
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Yeterlikleri Hakkında Bir Araştırma

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi, nevin.akkaya@deu.edu.tr

Büşra ÜNER

Dokuz Eylül Üniversitesi, busrauner99@gmail.com

Özge Oğuz

Dokuz Eylül Üniversitesi, ozge4624@gmail.com

Özet

Bilişim teknolojileri, bireysel ve toplumsal hayatta pek çok olgunun değişmesine etki etmiştir. Okuma eylemi de yaşanan bu süreçten etkilenen olgulardan birisidir. Bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler sonucunda geleneksel okuma kültürüne paralel olarak dijital okuma, ekran okuma, dijital metin gibi yeni kavramlar eklenmiştir. Dijital okuma; veri, enformasyon veya bilginin dijital araçlar aracılığıyla okunması eylemidir. Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında ortaya çıkan bir kavram olmakla birlikte ülkemizde ve gelişen dünyada bireylerin dijital okuma ve dijital kaynakları kullanma oranları her geçen gün artmaktadır.

Dijital okuma kültürü yaygınlaşmaya devam ederken bireysel okuma tercihleri ve davranışlarda da farklılaşma yaşanmaya başlamıştır. Dijital okumanın etkileri bilişim araçlarını daha yoğun kullanan genç nüfus üzerinde daha fazla hissedilmektedir. Bu bakımdan gelecek kuşakların yetişmesinde etkin rol oynayacak öğretmen adaylarının da dijital yeterliklerinin araştırılması önemlidir.

Bu çalışmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi bölümü 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin dijital okuma kavramına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 39 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu (cinsiyet, sınıf, tablet ya da bilgisayara sahip olma) ve 9 tane açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tablet ya da bilgisayar kullanma durumları incelendiğinde 32 öğretmen adayının evet cevabı verdiği, 7 öğretmen adayının ise hayır cevabını verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital okuma yeterlikleri “bilgi, tercih, metin türü ve etki” boyutlarında gruplandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Dijital okuma, Türkçe öğretmen adayları.

A Research on Digital Reading Capabilities of Turkish Language Teacher Candidates

Abstract

Information technologies have profoundly altered the phenomena in individual and societal life. The act of reading is one of the phenomena affected by the process. Owing to rapid changes in information technologies, new concepts such as digital reading, screen readers and digital texts have been introduced to the culture of traditional reading. Digital reading is the reading of data and information via digital tools. It emerged in the light of scientific and technological developments and the individual adoption rate of digital reading and digital resources is increasing on a regular basis.

While the digital reading culture is prevailing, individual reading preferences and behaviors have simultaneously begun to differ. The effects of digital reading are more profoundly experienced on the young population who are more proficient in information technologies. In this regard, it is important to study the digital reading skills of teachers who will play a key role in the education of future generations.

In this study, the attitudes and opinions of first and second-year Turkish language education students in Buca Education Faculty, Dokuz Eylül University, towards the concept of digital reading will be analyzed. The method of content analysis has been employed to analyze qualitative data derived from the study. 39 Turkish language teacher candidates have participated in the study. As a means of data collection, a personal information form (gender, grade, ownership of a tablet or a computer) as well as a semi-formatted interview form including 9 open-ended questions have been used. It has been found out that 32 of the teacher candidates answered yes, while 7 of them capabilities of the teacher candidates that participated in the study have been grouped according to information, preference and text type.

Keywords: Reading, Digital Reading, Turkish Language Teacher Candidates.

Giriş

Okuma bireyin iç dünyasını geliştiren, ona yeni bilgileri keşfetme ve öğrenme imkânı sunan ve yaşam boyu etkili olan bir süreçtir. “Bilgi toplumunda okuma becerisi, dinlediklerimizi anlamlandırmada, zihnimizdeki anlamı başkalarına konuşma ve yazma yoluyla aktarılmakta ve bilgi edinmekte en önemli ve en etkili araçtır” (Coşkun, 2003; Akyol, 2006; Özbay, 2007). Bireyin etrafındaki olayları keşfetmesinde; söylenileni doğru anlama,

yorumlama ve cevap verebilmesinde; etkili iletişim kurabilmesinde; yaratıcılığının artmasında; bilgilerini güncellemesinde; problem çözme becerisinin gelişmesinde ve kişiliğinin biçimlendirilmesinde okumanın önemli bir yeri vardır. Okuma, öğrenmenin ve bilişsel gelişimin en temel kaynaklarından biridir (Ülper ve Çeliktürk, 2013).

Okuma hayat boyu süren bir eylemdir. Okuyan birey okuduklarının yanı sıra iletişimde bulunduğu ortamlarda da etkin bir rol almaktadır. Okuyan birey, iyi bir okuyucu olmakla beraber iyi bir konuşmacı ve iyi bir dinleyicidir. Okuyan birey ayrıca etkili bir konuşma yeteneğine sahip olur, kendisini daha iyi ifade eder ve insanları daha iyi tanır. Başka bir ifadeyle, okumanın bireye en büyük katkısı doğru anlama ve anladığını doğru ifade etme becerisidir (Boz, 2018).

Okumanın en yaygın tanımı, alfabe aracılığıyla yazılı metinlerin okunmasıdır (Reinking, 1994; Longman, 2003). Geçmişte kâğıt üzerindeki harfleri anlamlandıran birey okuryazar olarak tanımlanırken günümüzde okuryazarlık farklı bir anlam içermektedir. Okuryazar olmak sadece basılı simgeleri algılamak ve bu simgeleri kâğıda yazabilmek değil; toplumsal değer yargılarını anlayıp uygulayabilmektir (Shetzer ve Warschauer, 2000). Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere; okuryazarlık kavramı, okuma-yazma becerilerinden daha üst düzey bilgi ve becerileri kapsamakta ve sürekli değişen ve yenilenen bir süreç de vurgu yapmaktadır (McCarthy ve Raphael, 1992; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Başka bir deyişle okuryazarlık, okuma kavramından daha kapsamlı ve sürekli gelişen anlam içermektedir.

Okuryazarlık yeni terimlerle birleşerek dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık vb. gibi farklı isimler almıştır. Bilgisayar, tablet ve akıllı cep telefonları sayesinde her türlü bilgi kâğıt üzerinden dijital ortama taşınmıştır. İnternet ve akıllı cep telefonları gibi cihazlar ortam ve mekân zorunluluğu olmadan merak edilen her bilgiye çabuk ulaşmayı sağlamaktadır. Kısacası bilgi, kâğıtlardan dijital cihazların içerisine girmiştir. Bunun sonucu olarak metinlerin özellikleri ile okuma kavramının da çerçevesi değişmiştir. Öncesinde resim ve yazı ile kısıtlı basılı metin, görsel ve işitsel açıdan zenginleştirilmiş metinlerle farklı bir boyut kazanmıştır. Videolar, animasyonlar, filmler, simgeler vb. kaynaklar interaktif bir ortamda sunulmaya başlanmıştır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaşanan ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmeler, okuma kavramına yeni boyutlar eklemiştir (MEB, 2012). Okuma kültürü de yaşanan sosyal ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişebilmektedir. Bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler sonucunda geleneksel okuma kültürüne dijital okuma, ekran okuma, dijital metin gibi kavramlar eklenmiş ve kitaplar küçük dijital cihazların içerisine sığmıştır. 21. yüzyılda iki tür okuma mevcuttur: yazılı ve dijital okumadır. Ekrandan okuma denilen yeni bir okuma türü artık kâğıdın yerini almıştır (Dillon, 1996).

Dijital okuryazarlık herhangi bir yazılımı kullanmaktan çok daha fazlasını içermektedir. Dijital okuryazarlık sadece alfabeyi anlama veya resim ve grafikleri çözümlenme becerileri ile sınırlı değildir, bireyin duydukları ve izledikleri arasında anlam çıkarabilmeyi de kapsamaktadır. Dijital okuryazarlık “dijital/elektronik ortamda sunulan bilgiyi iletme, değerlendirme ve özümseme yeteneğidir” (Hull, Mikulecky, Clair ve Kerka, 2003). Martin (2005) bu kavramı 21. yüzyıl için önemli bir araç olarak görmekte ve onun bireyin başarılı olması için ne kadar önemli olduğunu dikkat çekmektedir. Martin’in (2008) daha sonra yaptığı okuryazarlık tanımı bireylerin dijital araçları uygun olarak kullanmasını; dijital kaynaklara karşı tutum ve bilincini; dijital kaynakları tanıma, yönetme, değerlendirme, analiz ve sentez etmesini; dijital kaynaklara erişim, yeni bilgi ve ortam ifadeleri oluşturmasını; sosyal eylemler oluşturabilme ve iletişim kurmasını kapsamaktadır.

Dijital okuma ise veri, enformasyon ve/veya bilginin dijital araçlar aracılığıyla okunması eylemidir. Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en belirgin özellik, eylemin ekran üzerinde yapılıyor olmasıdır. Eyleme etki eden okuma aracı zaman içinde insan davranışı üzerinde çok yönlü etkiler göstermiş ve okuma davranışında değişikliklere neden olmuştur. Metni okuma yöntemi, metne karşı duyarlılık, okuma süresi, okunanları/okunacakları tarama-bulma metodu, yönlendirme, içerik çeşitliliği ve seçiciliği gibi pek çok husus, dijital ve geleneksel okuma eylemleri arasında ortaya çıkan farklılıklar olarak dikkat çekmektedir (Liu, Reading Behavior in the ... 701-702; Odabaş, 2017: 284).

Kütüphaneler dolusu kitapları yanımda taşıyabilmek bilgiye her yaşta bireyin her yerde ve her an ulaşabilmesini kolaylaştırmıştır. Tıpkı yetişkinler gibi öğrenciler de dijital cihazların aktif kullanıcısı olmuşlardır. Bazı öğrenciler teknolojiyi yakından takip ederken bazıları biraz daha mesafeli kalmayı tercih etmiştir. Bu durum öğrencilerin okuma kültürlerinde farklılıklara yol açmıştır. Örneğin, sadece geleneksel okumayı tercih eden öğrencilerin yanı sıra dijital okumayı kendilerine daha yakın hisseden veya her iki okuma türünü de tercih eden öğrenciler vardır. Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında bilgisayar teknolojisinin yaygınlık kazanması özellikle internet ağının yeni bir bilgi depolama ve dağıtma işlevini üstlenmesi, kitap ve buna bağlı olan okuma eylemine yeni yaklaşımları ortaya çıkarmaktadır. Özellikle genç nüfus üzerinde yazılı bir metni okumadan çok dijital okumanın yaygınlaştığı da gözlemlenmektedir (Yılmaz, 2009).

Akıllı telefonlar, tabletler ve elektronik kitap okuyucuları özellikle de teknoloji ile iç içe yaşayan gençleri ekran üzerinde okumaya sevk etmektedir. Gençlerin okuma eylemini ekran üzerinde sürdürmesinin pek çok nedeni bulunmaktadır. Toplumda dijital teknolojilerin yaygınlaştığı bir dönemde dünyaya gelmeleri, internetin eğlenceli bulunması, ödev ve proje gibi araştırmaların internet aracılığıyla daha kolay halledilebilmesi gibi pek çok etken bu nedenler arasında gösterilebilir. Hiç kuşkusuz akıllı telefonların söz konusu olguya etki oranı çok yüksektir. Bu etkenlerden biri de sınıflarda internet bağlantısını destekleyen akıllı tahtalardır (Asutay, 2016). Veri, enformasyon ve bilgi sağlama araçları olarak yaşamın her alanına giren ekranlı dijital teknolojiler, bu döneme özgü bir olgu olarak ortaya çıkan dijital okumanın oluşmasına yol açmıştır (Odabaş, Odabaş & Sevmez, 2018). Bilişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmeler sonucunda geleneksel okuma kültürüne dijital okuma, ekran okuma, dijital metin gibi kavramlar eklenmiş ve kitaplar küçük dijital cihazların içerisine sığmıştır.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin doğrultusunda bazı okuyucular, yazılı metni değil dijital metinleri okumayı tercih etmektedirler. Bu tercihte metni istenilen boyuta değiştirebilme, bilgiyi koruma ve düzenleme kolaylığı, kâğıt kullanımını azaltma, kâğıt masrafından kaçınma ve çevresel faydalar etken olmuştur (Akt: Erkan & Dağal, 2018; Dyson, Haselgrove, 2001; Garland, Noyes, 2004; Spencer, 2006; Rose, 2011). Öğrenciler ekrandan okuma araç-gereçlerinin hafifliği ve taşınabilirliğiyle yanı sıra navigasyon, kullanım kolaylığı, depolama kapasitesi gibi özelliklerinden olumlu bir biçimde etkilenmektedir (Akt: Erkan & Dağal, 2018; Gibson, Gibb, 2011).

Ekran metin; dijital metin ve elektronik metin diye adlandırılmaktadır. Bu metinler, okuyucu tarafından yararlı görülmektedir çünkü en kayda değer kolaylığı taşınabilir olması, her an ulaşılabilir ve ekran ayarları yapılabilir olmasıdır. Bu metinler okuyucu tarafından zararlı görülmektedir çünkü göz sağlığını olumsuz etkilemektedir. Henüz avantajları ve dezavantajları ile dijital metinlerin okuma kültürü içerisindeki yeri tam olarak belirlenememektedir. Bu tür metinleri tercih etme, okuyucunun ilgi ve beklentilerine göre değişmektedir.

Gasouka, M. ve diğerlerine (Çeviren Arslan, ?) göre öğretmenler ve öğrenciler televizyon, bilgisayar, cep telefonu ve okuma yapılan diğer taşınabilir cihazlarla dijital okumaya aşinadılar. Bu nedenle her gün çevrim içi gazetelerden ve bloglardan haber okuma, facebooktan arkadaşları takip etme, e-postaları okuma, alt yazılı film izleme günlük alışkanlıklardandır ve hayatımızda zorlanmadan gerçekleştirilen davranışlar içerisinde yer almaktadır. Artık dijital edebî metinlerin okunması da diğerleri gibi sıradan bir durum hâline gelmiştir.

Ulusal ve uluslararası yayınlar incelendiğinde özellikle üniversite öğrenimlerinin ilk yıllarında daha az okuyan öğrencilerin, son yıllara doğru okuma eğilimleri artmaktadır. Ancak tespit edilen bu oran, bir üniversite öğrencisi için olması gereken düzeyin oldukça altındadır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008: 459). Buna bağlı olarak Türkiye’de okuma alışkanlığına sahip olan bireylerin sayısı gittikçe azalmaktadır. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalarda, kitap okuyanların sayısı 1965’te %27, 1980’de %5,7, 1990’da %2,5, 1997’de %3,5 olarak belirlenmiştir (Sağlamtunç, 1990; Dökmen, 1994; akt. Özen, 1998: 23-30). Bu nedenle, insanlarda yazılı ve dijital okuma alışkanlığının dengeli bir biçimde yükseltmek amacıyla, eğitimin her kademesinde ve yaşam boyu bireylerin kitaplara verdikleri önem ve bilinci artırma yönünde çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmelidir (Book Industry Study Group, 2010).

Dijital okuma kültürü, bilişim teknolojisinin hızla gelişmesi ve yayılmasıyla birlikte ortaya çıkan bir kavram olmakla birlikte ülkemizde bireyin, dijital okuma ve dijital kaynakları kullanma oranları her geçen gün artmaktadır (TÜİK, 2012). Son dönemlerde söz konusu gelişmelere paralel olarak farklı yönleriyle öğrencilerin ekran okuması ya da dijital metin okuma ve yazma üzerine nitel ve nicel kısmî çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle Dünya’da başlayan bu tarz araştırmalar, ülkemizde de akademisyenler ve üniversite öğrencileri (lisans, yüksek lisans ve doktora tezleri olarak) tarafından dikkate değer bulunmuş; tamamen ya da bir hususta bu konu araştırılmıştır.

Dijital okuma, ekran okuma, elektronik metin, dijital metin, okuryazarlık türleri vb. alanlarda çeşitli çalışmalar yapılmış ve bazen örtüşen bazen de birbirinin karşısında olan görüşler ortaya konmuştur. Bu araştırmalardan birisi de Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010)’in “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”dir. Kurudayıoğlu ve Tüzel, geleneksel okumanın yanında bilişim teknolojisindeki gelişmeler ile görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığını ve bu kavramların neyi ifade ettiğini yorumlamışlardır. Yazarlara göre elektronik okuryazarlık;

“... bireylerin birbirleri ile yahut devlet ile ilişkilerini düzenler hale gelmiştir. Arkadaşlarıyla e-posta yoluyla iletişim kuran öğrenci; çocuğunun devamsızlık durumunu Milli Eğitim Bakanlığı'nun e-okul projesi doğrultusunda okula gelmeden bilgisayar ekranından görüntüleyen veli; yılsonunda öğrencilerin notlarını internet ortamına aktarmak zorunda olan öğretmen, değişen okuryazarlık modelinin eğitime yansımaları gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla elektronik okuryazarlık önce etkin vatandaş sonrada etkin veli, etkin öğretmen olmak için oldukça önemli bir beceri olarak önem kazanmaktadır.” (s.294).

Dijital okuma konusu ile ilgili alanyazında öğrenciler üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki; Güneş'in (2010) “Öğrencilerin Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme” adlı makalesidir. Güneş, makalesinde ekran okumayla ekranik düşünme denilen yeni bir düşünme biçiminin ortaya çıktığını ve ekran okumanın giderek arttığını belirtmektedir. Bu alanda yapılmış Güneş'in başka bir çalışması da Kırmızı (2014) ile birlikte hazırladığı “E-Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (EKOT) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması”dır. Güneş ve Kırmızı bu çalışmayı, ortaöğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmek amacıyla yapmışlardır. Hazırladıkları ölçeği Milli Eğitim Bakanlığının tablet bilgisayar dağıttığı okullardaki on ve on birinci sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Güneş ve Kırmızı'ya göre dijital cihazlar, uydu ve internet ile mevcut bilginin, duygunun ve düşüncenin insanlar arasında dolaşması daha kolaydır. Kütüphanedeki bilgilere ulaşım hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir.

“Bu durum öğrencilerin basılı ürünler yerine elektronik araçlara yönelmesini de beraberinde getirmektedir. Derslerde ‘kitap okuma’ yerine ‘ekran okuma’, ‘e-kitap okuma’ gibi kavramlar daha fazla kullanılmaktadır. E-kitap ile birlikte öğrencilerin okuma beceri, tutum ve alışkanlıkları değişmektedir.” (s.197)

Konuyla ilgili olarak öğrenciler üzerine yapılmış diğer çalışmalar ise Maden ve Maden (2016)'in “Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekran Okumaya Yönelik Tutumları” adlı çalışmasıdır. Yaman ve Dağtaş (2013) da ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla, Kocaeli'ndeki 41 sekizinci sınıf öğrencisi ile nicel ve nitel çalışarak “Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi” araştırmasını yapmışlardır. Duran ve Alevli (2014) ise Uşak ilinde sekizinci sınıf olan 30 öğrencinin dijital metin ve basılı metne yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir.

Dijital okuma konusu ile ilgili olarak öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik yapılmış ve araştırmamıza kaynaklık edecek diğer çalışmalar ise kısaca şunlardır;

Araştırmacılar, öğrencilerin yanında öğretmen adaylarının da dijital okumaya yönelik görüşleri, dijital okuma kültürleri, internet kullanım amaçları, internete erişimleri, internet algıları gibi konularda çalışmalar yapmışlardır. Bunlardan çalışmamızla ilgili olanlardan birisi de Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015)'in hazırladığı “Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi”dir. Araştırma, Marmara ve Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 573 öğretmen adayının “yazılı ve dijital okuma” alışkanlıklarına ait görüşlerini içermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erkeklerin okuma kazanımları ve yazılı okuma alışkanlıkları kadınlardan daha düşüktür; Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler ile Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler arasında okuma kazanımları bakımından anlamlı bir fark vardır, Türkçe öğretmeni olacak öğrenciler lehine; kitaplığa sahip olan öğrenciler okuma kazanımları ve yazılı okuma alışkanlığı daha yüksektir; evinde bilgisayar olan öğretmen adaylarının dijital okuma alışkanlıkları daha gelişmiştir.

Alanyazın çalışması sırasında araştırmamıza kaynaklık edecek öğretmenlerle ilgili iki önemli araştırmaya da bakacak olursak; bunlardan ilki Dağtaş (2013)'in çalışmasıdır. Dağtaş (2013), “Öğretmenlerin Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Tercihleri ile Eğitimde Elektronik Metin Kullanımına Yönelik Görüşleri” adlı çalışmasında öğretmenlerin basılı metin ve elektronik metin hakkındaki düşüncelerine ve eğitimde elektronik metin kullanımına ait görüşlerine yer vermiştir. Dağtaş çalışmasını, on altı öğretmenden yararlanarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile nitel olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmasında teknoloji tabanlı okuryazarlıktan bahsetmiş ve bunların bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, yeni okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar teknolojileri okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı olduğundan söz etmiştir.

Dağtaş'ın araştırmasından elde edilen bulgulara göre “...öğretmenlerin büyük çoğunluğu, genelde bir metni ekrandan okumaktan ziyade basılı sayfadan okumayı tercih etmektedir. Ayrıca öğretmenler, eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahiptirler.”

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde dijital okuma kùltürüne ait geniş kapsamlı herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olmakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı'nca yùrütölen Dr. Serap Akcaoğlu Saydım tarafından 2017 yılında hazırlanan "Öğretmenlerin Dijital Okuma Kùltürü" üzerine yapılan bu araştırma, ùlkemizde öğretmenlerin dijital okuma kùltürüne ait yapılan ilk kapsamlı araştırma ve örnekleminin büyük olması açısından önemli bir çalışmadır. Araştırmada, MEB tarafından 92.500 öğretmenin dijital okuma kùltürüne ait verilerini toplama imkânı elde edilmiştir.

2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nca yùrütölen bir başka araştırma ise Makbule Serpil Boz tarafından hazırlanmıştır. "Öğrencilerin Dijital Okuma Kùltürü" adlı bu çalışma öğrencilerin dijital okuma kùltürü üzerine yapılmış ilk kapsamlı araştırma olması bakımından oldukça önemlidir.

Bu araştırmada toplam 73.053 öğrencinin dijital okuma kùltürüne ait verilerini toplama imkânı elde edilmiştir. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen FATİH Projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA), dijital okuma kùltürünün gelişmesine ve yaygınlaşmasına imkân sağlayan önemli girişimlerdir. Bu kapsamda bu araştırmanın FATİH Projesi'nin dijital okuma kùltürüne katkısının da belirlenmesinde kayda değer bir yeri olduğu düşünülmektedir (Boz, 2018).

Sonuç olarak günümüzde, dijital dünyadaki etkileşimin çoğu bireyin evinin dışında gerçekleşmektedir. Birey kendisini kuralların olmadığı, kolayca etik dışı davranışlar sergileyebileceği bir ortamda olarak düşünebilmektedir. Bu nedenle eğitim sistemimizin, bireye dijital teknolojilerden güvenli bir şekilde yararlanabilmesi ve onu doğru kullanabilmeleri için yol göstermesi gerekmektedir (Hague ve Payton, 2010).

Bilgisayar, cep telefonu gibi pek çok bilgi ve teknoloji ürünleri bireyin yaşamının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Bunun sonucu olarak bireylerin geleneksel okumadan daha çok dijital okuma yaptıkları; öğretmenlerin öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını geliştirirken hem basılı materyal hem de dijital materyalleri kullanmaları gerektiği düşünülmektedir (Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., ve Mckenna, M. C., 2013). Conradi vd.'ne (2013) göre öğrencilerin çoklu ortamlardaki okumalarına dikkat etmek, onların daha geniş bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Diğer taraftan bu araştırmacılar geleneksel metinler üzerinde okuma güçlüğü olanların dijital ortamlarda okuma güçlüğü çeken biri olamayacağına dikkat çekmekte ve dijital okumaya karşı okuma tutumun değerlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadırlar.

Günümüzde sadece geleneksel okumaya yönelik faktörleri incelemek yetersiz olabilir. Bunun yanında gelişen dünyada hızla yayılan dijital kaynakların da değerlendirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Sonuç olarak, dijital okuma bireysel ve tek yönlü yapılan bilişsel bir etkinlik değil bireyin içinde bulunduğu toplum ile etkileşime girdiği, ortak paylaşımların gerçekleştiği sosyo-bilişsel bir etkinliktir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuma yeterliliklerini, dijital okuma kùltürüne karşı bakış açılarını ve bu konudaki görüşlerinin değerlendirilmesini tespit etmektir. Araştırmada öğretmen adaylarının hem eğitim-öğretim ortamlarında hem de kişisel yaşamlarında dijital okumayı ne düzeyde kullandıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

A. Kişisel Bilgiler

1. Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının;

1.1. Cinsiyeti,

1.2. Öğrenim gördüğu öğretmenlik programı,

1.3. Sınıfı,

1.4. Tablet ya da bilgisayar kullanma durumları.

B. Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Yeterlilikleri

2. Öğretmen adaylarının dijital okuma yeterliliklerine ilişkin;

2.1. Dijital okuma kavramı nedir?

2.2. Dijital okuma kavramı hakkında bir bilginiz var mı? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

2.3. Dijital okumayı tercih ediyor musunuz?

- 2.4. Dijital okumayı hangi durumlarda tercih ediyorsunuz?
- 2.5. Hangi metinleri dijital okumayla okuyorsunuz?
- 2.6. Cep telefonunuzdan metin okuyor musunuz?
- 2.7. Dijital okumanın **olumlu** yönleri nelerdir?
- 2.8. Dijital okumanın **olumsuz** yönleri nelerdir?
- 2.9. Dijital okumaya ilişkin başka görüşleriniz varsa belirtiniz.

Yöntem

Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada, ilk aşamada daha önceden belirlenen kavramlara (tarama ve seçim ölçütleri) göre kodlama yapılmış ve bu bağlamda temalar elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplandırılmış ve uygun durumlarda sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarından toplanan veriler oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 39 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu (cinsiyet, sınıf, tablet ya da bilgisayara sahip olma) ve araştırmacılar tarafından hazırlanan 9 tane açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Araştırmaya Katılanlar Hakkında Genel Bilgiler

Değişkenler		Frekans	
Sınıf	1. Sınıf	21	
	2. Sınıf	18	
Cinsiyet	Kadın	25	
	Erkek	14	
Tablet ya da Bilgisayar Kullanma Durumları	Evet	1. Sınıf	17
		2. Sınıf	15
	Hayır	1. Sınıf	4
		2. Sınıf	3
Toplam		39	

Araştırmaya toplam 39 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Katılanların 21'i 1. sınıf geriye kalan 18 kişi ise 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarıyla yapılmasının nedeni kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin staj ve sınav kaygısı ile uğraşmaları ve okulda fazla bulunmamaları nedeniyle verilere kolay ulaşabilme açısından 1. ve 2. sınıf öğrencileri tercih edilmiştir.

Araştırmaya toplam 39 Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Katılanların büyük çoğunluğu kadın öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bunun sebebi ise bölüm içi demografik yapıdan kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tablet ya da bilgisayar kullanma durumları incelendiğinde 32 öğretmen adayının evet cevabı verdiği, 7 öğretmen adayının ise hayır cevabını verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2: Boyut ve Temalar

Boyutlar		
1. Boyut (Bilgi)	1. ve 2. soru	1. Dijital okuma kavramı nedir? 2. Dijital okuma kavramı hakkında bir bilginiz var mı? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
2. Boyut (Tercih)	3.ve 4. soru	3.Dijital okumayı tercih ediyormusunuz? 4.Dijital okumayı hangi durumlarda tercih ediyorsunuz?
3. Boyut (Metin Türü)	5. ve 6. soru	5. Hangi metinleri dijital okumayla okuyorsunuz? 6.Cep telefonunuzdan metin okuyor musunuz?
4. Boyut (Etki)	7. 8. ve 9. soru	7. Dijital okumanın olumlu yönleri nelerdir? 8.Dijital okumanın olumsuz yönleri nelerdir? 10. Dijital okumaya ilişkin başka görüşleriniz varsa belirtiniz.

Araştırmamızda 4 boyut (tema) belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorularda belirlenen boyutlar (temalar) çerçevesinde gruplandırılmıştır.

Tablo 3: Boyutlar, Kodları ve Frekans Değerleri

Boyutlar	Kodlar		Frekans Değerleri
1. Boyut (Bilgi)	Yeterli	Kadın	3
		Erkek	1
	Orta düzey	Kadın	13
Erkek		5	
Yetersiz	Kadın	9	
	Erkek	8	
2. Boyut (Tercih)	Tercih edenler		7
	Tercih etmeyenler		2
	Belirli durumlarda ve mecburiyetten tercih edenler		30

3. Boyut (Metin Türü)	Edebi metinler	12
	Öğretici metinler	29
	Sosyal medya yazıları	5
	Kişisel amaçlı mesajlar (kısa mesaj)	3
	Diğerleri	4
4. Boyut (Etki)	Olumlu ve olumsuz etki	

Tablo 4: 1. Boyutun (Bilgi) Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Frekans Değerleri

	Kodlar	Frekans Değerleri
Cinsiyet	Yeterli	3 Kadın 1 Erkek
	Orta Düzey	13 Kadın 5 Erkek
	Yetersiz	9 Kadın 8 Erkek
Sınıf	Yeterli	3 (1. sınıf) 1 (2. sınıf)
	Orta Düzey	9 (1. sınıf) 9 (2. sınıf)
	Yetersiz	9 (1. sınıf) 8. (2. sınıf)

1. boyutla (bilgi) ilişkili olarak 3 tane kodun elde edildiği görülmektedir. Bu kodlar “yeterli, orta düzey ve yetersiz” şeklindedir. Her kod kendi içerisinde cinsiyet faktörüne bağlı olarak “kadın-erkek” şeklinde ayrılmıştır. Bu temalar ayrı ayrı incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarını cinsiyet faktörüne göre incelediğimizde; 3’ü kadın, 1’i erkek olmak üzere toplam 4 öğretmen adayının “yeterli” cevabı verdiği; 13 kadın, 5 erkek öğretmen adayının da “orta düzey” cevabını verdiği; son olarak 9 kadın, 8 erkek öğretmen adayının da “yetersiz” cevabını verdiği” görülmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarını sınıf faktörüne göre incelediğimizde; toplamda 1. sınıflarda 21 öğretmen adayının olduğunu görmekteyiz. Bunlardan 3 öğretmen adayının yeterli, 9 öğretmen adayının orta düzey ve son olarak 9 öğretmen adayının da yetersiz cevabı verdiği görülmektedir.

2. sınıflara baktığımızda ise toplamda 18 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Bunlardan 1 öğretmen adayının yeterli, 9 öğretmen adayının orta düzey ve 8 öğretmen adayının ise yetersiz cevabı verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5: 2. Boyut (Tercih)

Sınıf	Tercih Türü	Kişi Sayısı	Cinsiyet
1. Sınıf	Tercih Edenler	1	1 Kadın
	Tercih Etmeyenler	0	---
	Belirli Durumlarda ve Mecburiyetten Tercih Edenler	21	14 Kadın 7 Erkek
2. Sınıf	Tercih Edenler	6	3 Kadın 3 Erkek
	Tercih Etmeyenler	2	2 Erkek
	Belirli Durumlarda ve Mecburiyetten Tercih Edenler	9	8 Kadın 1 Erkek

2. boyut olan tercih boyutu kendi içerisinde “tercih edenler-tercih etmeyenler-belirli durumlarda ve mecburiyetten tercih edenler” şeklinde 3 koda ayrılmıştır. Öğretmen adaylarından toplamda; 7 kişi tercih eden, 2 kişi tercih etmeyen ve 30 kişi ise belirli durumlarda ve mecburiyetten tercih edenler şeklinde 3 gruba ayrılmıştır.

Tablo 6: 3. Boyut (Metin Türü)

Sınıf	Metin Türü	Kişi Sayısı	Cinsiyet
1. Sınıf	Edebi Metinler	7	6 Kadın 1 Erkek
	Öğretici Metinler	17	11 Kadın 6 Erkek
	Sosyal Medya Yazıları	2	1 Erkek 1 Kadın
	Kişisel Mesajlar	2	2 Kadın
	Diğerleri	0	
2. Sınıf	Edebi Metinler	5	4 Kadın 1 Erkek
	Öğretici Metinler	12	7 Kadın 5 Erkek
	Sosyal Medya Yazıları	3	1 Kadın 2 Erkek
	Kişisel Mesajlar	1	1 Kadın

	Diğerleri	4	3 Kadın 1 Erkek
--	-----------	---	--------------------

3. boyuta (metin türü) baktığımızda ise kendi içerisinde 5 alt koda ayrıldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarından 12'si metin türü olarak edebi metinleri, 29'u öğretici metinleri, 5'i sosyal medya yazılarını, 3'ü kişisel amaçlı yazıları geriye kalan 4 kişi ise diğer metinleri okuduğu görülmektedir.

Son boyutumuz olan etki boyutu dijital okumanın olumlu ve olumsuz etkisi olarak kendi içerisinde iki koda ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının dijital okumaya karşı olumlu bakış açıları ve frekansları Tablo 4'te verilmiştir;

Tablo 7: Dijital Okumanın Olumlu Etkileri

Okumaya teşvik eder. (2)
Sosyal medya kullanımının çok fazla olması sebebiyle mecburiyetten kullanılır. (1)
Metinlere kolay ulaşabilmemizi sağlar. (18)
Temin edilemeyen kitapları bulmamızı kolaylaştırır. (3)
Bilgiye hızlı ulaşım ve zaman açısından pratiklik kazandırır. (16)
Daha düşük maliyetlidir. (5)
Farklı fikirlere sahip olmamızı sağlar. (1)
Birden fazla kaynağa ulaşmayı ve karşılaştırma yapabilme olanağı sağlar. (5)
Her an yanımızda daha kolay taşıyabiliriz. (7)
Fiziksel ortamın yeterli olmadığı ortamlarda daha rahat kullanabiliriz (ışık).
İngilizceyi geliştirmeyi sağlar. (1)
Boş zamanı değerlendirebilmeyi sağlar.
Kâğıt tasarrufu sağlar. (3)
Yazılı materyaller gibi yırtılma, zarar görme gibi durumları yoktur. (1)

Öğretmen adaylarının dijital okumaya karşı olumsuz bakış açıları ve frekansları Tablo 5'te verilmiştir;

Tablo 8: Dijital Okumanın Olumsuz Etkileri

Kitaptan (yazılı materyallerden) uzaklaşmaya neden olur. (7)
Okunanların daha çabuk unutulmasına neden olur. (1)
Elde kalıcı bir belgenin olmaması. (2)
Metnin doğruluğundan emin olunamaması. (yazım ve noktalama dâhil) (7)
Dijital okuma araçlarına herkesin ulaşamaması. (1)
Kitabın verdiği dokunma hissini vermemesi. (8)

Sağlık açısından zararlarının olması. (25)

Bireyin kişiliği üzerinde asosyalleştirme ve pasifleştirmeye neden olması. (4)

Verimli olmaması. (2)

Dikkati dağıtması. (1)

Kaybolma olasılığı. (2)

Kolay okunabilir olmaması (punto küçüklüğü). (2)

Dijital okuma aracındaki teknik sorunlardan dolayı bilgilerin kaybolması.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1. ve 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının %82'si tablet ya da bilgisayar kullandığını, %18'i ise tablet ya da bilgisayar kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu alanyazında Yaman & Dağtaş (2013) ve Maden & Maden (2016)'in çalışmalarıyla örtüşmektedir. Ayrıca Anwarul'un (2013) dijital ortamlarda okuma tutum ve alışkanlığı ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarının okuma materyaline göre değişiklik gösterdiğini ve ekran üzerinden okumanın okumaya yönelik tutum üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmış elde edilen bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla benzer özellik göstermektedir. Ayrıca Dağtaş (2013)'in çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğu genelde bir metni ekrandan okumaktan ziyade basılı sayfadan okumayı tercih etmektedir. Elde edilen bu sonuç, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının dijital okumayı tercih etme boyutlarına baktığımızda; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %18'i dijital okumayı tercih ettiklerini, %5'i ise dijital okumayı tercih etmediğini ve son olarak %77'lik bir bölüm ise dijital okumayı belirli durumlarda veya mecburiyetten tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %98'lik bir bölümünün dijital okumayı tercih ettiğini, geriye kalan %2'lik bir bölümünün ise dijital okuma yerine yazılı bir materyalden okumayı tercih ettiği görülmüştür.

Konu farklı evrenlerde, farklı anabilim dallarında, bölümler arası karşılaştırma şeklinde aynı ve farklı değişkenler açısından çalışılıp araştırılabilir. Bu tarz betimleme çalışmalarının yapılmasının alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Teknolojik gelişmelerin hayatımızın içinde kaçınılmaz olduğu bu dönemde geleceği inşa edecek öğretmen adaylarını teknolojiden en etkili bir şekilde yararlanması gerekmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilebilir;

Dijital okuma becerilerinin/kültürünün öğretmen adaylarının başarısına etkisi araştırılabilir.

Öğretmen adayları üzerine dijital okuma kültürü araştırması yapılabilir.

Dijital cihazlarda daha nitelikli okuma yapmaları konusunda öğretmen adaylarını teşvik edici faaliyetler yapılabilir.

Öğretmen adaylarının dijital cihazları güvenli kullanmaları konusunda önlemler alınabilir.

Dijital cihazdan hiç okuma yapmayan öğretmen adayları üzerine derinlemesine bir araştırma yapılabilir ve bunun nedenleri ortaya konularak çözüm önerileri getirilebilir.

Bir süre ekran okuması yapıp sonra bırakan öğretmenler adayları için de neden ekran okumayı bıraktıklarına dair araştırmalar yapıp araştırma sonucuna göre gerekirse yeniden yönlendirme çalışmaları yapılabilir.

Dijital cihazlarda daha nitelikli okuma yapmaları konusunda öğretmen adaylarını/öğrencileri teşvik edici faaliyetler yapılabilir.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak araştırmacıların dijital okuma becerilerine yönelik bir ölçek hazırlayarak durumun genellenebilmesi sağlanabilir.

Araştırma noktasında ise bu çalışma sonuçlarının nicel ve diğer nitel araştırma desenleriyle farklı açılardan ele alınması ve daha fazla değişkenle test edilmesi bir öneri olarak ileri sürülebilir.

Günümüzde bir disiplin olarak görülen dijital okuma kültürü/deneyimi üzerine akademik düzeyde eğitim ve araştırma çalışmalarının yapılması ve üniversitelerin ilgili bölümlerinde lisans ve lisansüstü düzeyde dijital yayıncılık derslerine yer verilmesinin hem eğitim alanına hem de okuma sistemlerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlar çerçevesinde kendilerini dijital ortamda okuma becerilerinde eksik hissettikleri dikkat çekicidir. Bu noktada öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan eğitim programlarının içerisine dijital ortamda okumaya yönelik programların dâhil edilmesi önerilebilir.

Henüz alanda yeni bir araştırma konusu olan dijital okumanın gerek öğretmenler gerekse daha farklı ortamlardaki öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılarak alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İçinde bulunduğumuz toplumun yapısı, yaşanan teknolojik gelişmeler ve günümüz yetişme koşulları dikkate alındığında öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bilişim teknolojisi açısından yetişme kültürünü ve okuma alışkanlığını karşılaştırma imkânı göz önüne alınarak bu tarz çalışmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak “Dijital cihazların öğrenciler açısından okuma amaçlı kullanımı nasıl olmalıdır?” gibi rehber bir çalışması yapılarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2006). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anwarul, I. M. (2013). Reading Habits and Attitudes in The Digital Environment: A Study on Dhaka University Students, International Conference on Digital Humanities, University of Nebraska, Lincoln (Shortpaper) 16-19 July [USA].
- Asutay, H. ve ark.. (2016). "The New Reading Types Occurring As A Result of Changing Youth Cultures." The International Journal of Research in Teacher Education 7.1: 28-39.
- Book Industry Group (2010). Book Industry Group's Identification of e-books research Project. Summary of Report Findings, USA: Book Industry Group Inc, www.bis.org (Erişim tarihi: 23/05/2014).
- Boz, M. S. (2018). Öğrencilerin Dijital Okuma Kültürü. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, Ankara.
- Conradi, K., Jang, B. G., Bryant, C., Craft, A., & McKenna, M. C. (2013). Measuring Adolescents' Attitudes Toward Reading: A Classroom Survey. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56(7), 565-576.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı, 13: 219-232.
- Dağtaş, A. (2013). “Öğretmenlerin Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Tercihleri ile Eğitimde Elektronik Metin Kullanımına Yönelik Görüşleri”, Turkish Studies, 8(3), s.137-161.
- Dillon, A. (1996). Myths, misconceptions and an alternative perspective on information usage and the electronic medium, içinde: J. F. Rouet, Levonen, J. J., Dillon, A., Spiro, R. J. (Ed.) Hypertext and cognition (9-24), New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). “Students' Opinions: Digital Text or Printed Text?, Öğrenci Görüşleri: Dijital Metin mi Basılı Metin mi?”, International Journal of Language Academy, 2(2), s.110-126.
- Erkan Ş., S. S. & Dağal Balaban, A. (2018). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma, Yazma ve Sunum Hazırlama Becerileri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, C. 3, S. 1, s. 131-144.
- Gasouka, M. ve diğerleri. Çeviren: Arslan, A.S. (?). Halk Kültürü ve Zenginleştirilmiş Kitaplar: Dijital Araçlarla Zenginleştirme Araçlarını Örneklerle Değerlendirme “EAnagnosis”, Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAFAD) 4 (1):87-102.
- Güneş, F ve Kırmızı, F.S. (2014). “E-Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (EKOT) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), s.196-212.
- Güneş, F. (2010). “Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (14), s.1-20.
- Hague, C., ve Payton, S. (2010). Digital literacy across the curriculum. UK: Futurelab.
- Hull, G. A., Mikulecky, L., St. Clair, R. ve Kerka, S. (2003). Multiple Literacies: A Compilation for Adult Educators Columbus, Ohio: CETE.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”, TÜBAR, 27. s.283-298.

- Liu, Ziming. (2005). "Reading Behavior in The Digital Environment: Changes in Reading Behavior Over The Past Ten Years." *Journal of Documentation* 61.6: 700–712.
- Longman (2003). *Dictionary of Contemporary English*, Pearson Longman, UK.
- Maden, S. ve Maden, A. (2016). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekran Okumaya Yönelik Tutumları", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), s.1305-1319.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and The "Digital Society. in C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies And Practices*. S.151-176. New York: NY: Peter Lang.
- McCarthy, S. J., ve Raphael. T.E. (1992). *Alternative Research Perspectives*, In J.W. 86 Irwin & M.A. Doyle (Eds.), *Reading/Writing Connections, Learning from Research* (pp.230). Newark, NJ: International Reading Association.
- MEB, (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı*.
- Odabaş, H., Odabaş, Y. Z. ve Polat, C. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği*. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431- 465.
- Odabaş, H. (2017). "Kitap Okumadan Dijital Okumaya: Okuma Kültüründe ve Davranışında Gözlemlenen Değişimler." *Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri*. İstanbul: Hiperyayın, 277-292.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., Sevmez, H. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Dijital / E-Kitap Okuma Kültürü: Selçuk Üniversitesi Örneği*. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. 58, S. 1.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Yayınevi.
- Reinking, D. (1994). *Electronic Literacy: Perspectives in reading research*. ERIC Document (ERIC Document No: ED 371 324).
- Saydım Akcaoğlu, S. (2017). *Öğretmenlerin Dijital Okuma Kültürü*. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, Ankara.
- Shetzer, H., ve Warschauer, M. (2000). *An Electronic Literacy Approach To Network-Based Language Teaching*. In M. Warschauer ve R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 171–185). New York, Cambridge University Press.
- Şahenk Erkan, S.S., Balaban Dağal, A. ve Tezcan, Ö. (2015). "Evaluation of Teacher Candidates' Printed Media and Digital Reading Habits", *Ines Journal*, 2, s.122-134.
- TÜİK. (2012). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). *Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği*. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1033-1057.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). "Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi/Impact of Screen Reading Towards Attitudes of Reading" *Journal of Theory and Practice in Education (Eğitimde Kuram ve Uygulama)*, 9(4).
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 11. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2009), *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir İnceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Örneği)*, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), s.144-167.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Osmanlı Türkçesi Dersinin İşlevselliğine Yönelik Görüşlerine Dair Bir Değerlendirme: Ege Üniversitesi Örneği

Arş. Gör. Ebru KABAKÇI YEŞİLTEPE

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ebru.kabakci@ege.edu.tr

Özet

Osmanlı Türkçesi, 15. yüzyılın ikinci yarısından 20. yüzyılın başlarına kadar Anadolu ve çevresinde kullanılmış olan yazı dilidir. Batı Türkçesinin ikinci ve yaklaşık 450 yıllık dönemini kapsayan bir kültür, edebiyat ve bürokrasi dili olan Osmanlı Türkçesini öğrenmek, o dönemde yazılmış pek çok eseri okuyabilmenin yanı sıra, Türkiye Türkçesinin ses ve biçim özelliklerini anlamaya da yardımcı olmaktadır. Üniversitelerimizin Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Tarih ve Sanat Tarihi gibi birkaç bölümünde uzun yıllardır okutulan Osmanlı Türkçesi dersi, 2014 yılında alınan bir kararla İmam Hatip ve Sosyal Bilimler liselerinde zorunlu, diğer liselerde seçmeli ders hâline getirilmiştir. Dersin ortaokullarda zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulması tartışmalarıysa sürmektedir. Dolayısıyla, müfredata alınması hâlinde ortaokullarda Osmanlı Türkçesi dersini verebilecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde aldıkları bu derse dair görüşleri, incelenmeye değer bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının, Osmanlı Türkçesi dersinin işlevselliğine yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında (1-4. sınıf) okumuş olan 201 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ihtiyaç duyulan verilere, tarama modeline uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Osmanlı Türkçesi Dersinin İşlevselliğine Yönelik Görüşler" adlı anket formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Anket formu geliştirme çalışmasında uzman görüşleri alınmış, elde edilen veriler üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen verilerin sonuçları tartışılacak ve öneriler paylaşılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Osmanlı Türkçesi, Türkçe Öğretmenliği, Ege Üniversitesi, Anket.

Giriş

Osmanlı Türkçesi tabiri, Türk dilinin, Osmanlı Devleti'nin hakimiyetindeki bölgelerde, 15. yüzyılın ikinci yarısından 20. yüzyılın başlarına kadar resmî ve edebî dil olarak kullanılmış ve Arap harfli temelli bir alfabe ile yazıya geçirilmiş olan dönemini ifade eder. Batı Türkçesinin ikinci ve yaklaşık dört yüz elli yıllık dönemini kapsayan Osmanlı Türkçesi, kimi araştırmacılar tarafından Arapça, Farsça ve Türkçe karışımı melez bir dil (Korkmaz 3; Şimşir 10; Karal 28; Lewis 20), kimi araştırmacılar tarafından ise yalnız bir bürokrasi jargonu (Ortaylı 2017: 29) sayılsa da genel kabule göre bu yazı dili, Türkçenin, çoğunluğu Arapça ile Farsçadan olmak üzere yabancı dillerden çok sayıda kelime ve birkaç gramer kuralı almış tarihî lehçesidir. Osmanlı Türkçesinin, Arapça ve Farsçanın yanında Batı dillerinden de pek çok alıntı söz içerdiği doğrudur; ancak bu durumu melezlikten ziyade, H. İnalcık'ın dediği gibi Osmanlı Devleti'nin "çok dilli, çok dinli ve çok kültürlü" (Brown 2017: 35) yapısına bağlamak gerekir.

Hayati Develi, Osmanlı Devleti gibi çok dilli toplumlarda, kişilerin özel hayatlarında kullandıkları ve *alt değişke* denen dile karşılık idarî işlerde, eğitimde ve medyada kullanılan *üst değişke* denen bir dil olduğunu, bunu öğrenmenin kişiye itibar ve toplumsal mevki kazandırdığını yazar (2009: 23-24). Dolayısıyla Osmanlı Devleti'nde yaşayan Arnavut, Boşnak, Bulgar, Çerkez, Ermeni, Gürcü, Kürt, Laz, Makedon, Roman, Rum, Sefarad, Yunan vb. pek çok farklı ırk ve etnisiteye sahip tebaanın birer *alt değişkesi* yani yerel dili olmakla beraber bütün bu toplulukların ortak kültür ve üst kimliklerinin taşıyıcısı bir *üst değişkesi*, bir devlet dili, diğer bir deyişle *lingua francası* vardı; o da Türkçeydi. Alt değişke ile üst değişke arasındaki kültürel etkileşim sonucunda özellikle gramer ve söz varlığı düzeyinde alışverişlerin, alıntıların, ödünçlemelerin olması doğaldır. Yukarıda sayılan toplumların dillerine Osmanlı Türkçesi döneminde geçmiş ve o dillerde bugün hâlâ izleri görülebilen Türkçe verintilerin bulunması gibi aynı dönemde aynı dillerden Türkçeye de pek çok söz alıntılanmıştır⁴⁹. Ancak buna rağmen Osmanlı Türkçesi 'müstakil bir dil' ya da 'karışım bir dil' şeklinde nitelenemeyecek kadar Türkçenin ana iskeletine sadık kalmıştır. Sorun esasen yalnızca bir adlandırma meselesidir: "Osmanlıca"!

18. yüzyılda Avrupa'da ortaya çıkan milliyetçilik akımlarının etkisiyle Osmanlı Devleti'nde de alt-üst değişkeler arasındaki uyum bozulmaya başlamış, Osmanlı Devleti, "Türkçenin bütün uyruklara

⁴⁹ Bk. G. Karaağaç (2008). Türkçe Verintiler Sözlüğü, Türk Dil Kurumu: Ankara, V-LXVII.

yaygınlaştırılmasını, ayrılıkçılığın panzehiri olarak değerlendirme” eğiliminde olmuştur (Sadoğlu 2017: 58). Böylelikle 1876’da ilân edilen Tanzimat Fermanı’yla birlikte devletin resmî dilinin Türkçe olduğu ilân edilmiş⁵⁰, ırk, din ve mezhep ayrımı gözetmeksizin devlete tabi olan bütün halka *Osmanlı* denmiştir; dolayısıyla o dönemde kullanılan Türkçe de bazı yazarlar tarafından *Lisân-ı Osmanî* yani *Osmanlı dili/Osmanlıca* şeklinde adlandırılmıştır. Bu adlandırmaya, bugün olduğu gibi, daha o günlerde bile itirazlar vardı. Ş. Sami Osmanlı dili tabirini doğru bulmadığını zira bu kavmin Türk, dilinin de Türkçe olduğunu yazar⁵¹. İsmail Ünver’e göre ise bu dilin yabancı bir dil gibi görünmesinin sebeplerinden biri de kendi terimleri ve kendi kurallarını içeren bir gramer kitabının bulunmamasıdır (1988: 414). Bugünden bakınca da Osmanlıca terimi, dönemin dilinin müstakil bir dil olduğu çağrışımını yaratır. Ancak ne şekilde adlandırılırsa adlandırılınsın “Osmanlı Türkçesi, XV. yüzyılın ikinci yarısıyla XIX. yüzyılın sonları arasında Türk dili coğrafyasının batısında şekillenmiş tarihî bir Türk lehçesidir ve hem tarihî hem kültürel hem de doğal olarak başka dillerin söz varlığıyla ilişkide olduğu için sözlüğündeki alıntı sözlerin oranı başka dönemlere göre yoğun olan ve hâkim olduğu coğrafyalardaki diğer dilleri yüksek ölçüde etkilemiş doğal bir imparatorluk dilidir” (Öztekten 2017: 438) ve adlandırmaya göre değil, bu özelliklerine göre değerlendirilmelidir.

Yazılı metinleri günümüzden yaklaşık 1300 yıl geriye giden Türkçenin her dönemi, kendi içinde değişim ve gelişmeler yaşamıştır. 450 yıllık tarihi boyunca Osmanlı Türkçesi de imlâdan söz varlığına, söz diziminden anlam bilgisine kadar bütün dil bilgisel alanlarda pek çok değişiklikler geçirmiş, başta Türklerin Anadolu’ya yerleşmeleriyle oluşan kültür çevresinin dili sayılan Eski Anadolu Türkçesine yakın özellikler gösterse de zamanla, bilhassa Arapça ve Farsçadan alınan unsurlar sebebiyle halkın anlayamayacağı kadar ağır bir şekle bürünmüştür. Ancak 18. yüzyıldan itibaren bu unsurlardan kurtulmaya çalışan ve 19. yüzyıl itibarıyla bir sadeleşme dönemine giren Osmanlı Türkçesini, bugün yalnızca bu 16-17. yüzyıllardaki anlaşılması zor döneminden ibaret sayıp Türkiye Türkçesiyle bağının olmadığını düşünmek bir yanlıdır. Dilin sürekliliği prensibine göre mevcut dili bütün yönleriyle anlayıp kavrayabilmek için dil tarihinde bugünden geriye doğru gitmek gereklidir; “Türkiye Türkçesinin Orta Asya’da başlayan ve bugün Türkiye Cumhuriyeti’nde tek resmî dil olarak varlığını sürdüren gelişimini anlayabilmek için” (Sadoğlu 2017: 58) de Osmanlı Türkçesi döneminin dil verilerinin ve edebî ürünlerinin incelenmesi mühimdir.

Ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Osmanlı Türkçesi dersinin eğitimi, yükseköğretim seviyesinde Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, İlahiyat, Sosyoloji, Tarih Öğretmenliği, Arap Dili ve Edebiyatı, Fars Dili ve Edebiyatı, Sanat Tarihi, Bilgi ve Belge Yönetimi gibi bölümlerde zorunlu veya seçmeli ders olarak en az 1 yıl, haftada en az 2 saat verilmektedir. Bunun yanı sıra ortaöğretimde 2011 yılından beri⁵² Sosyal Bilimler Liselerinde zorunlu ders olan Osmanlı Türkçesi, Millî Eğitim Bakanlığının 2014 yılının Aralık ayında toplanan 19. Millî Eğitim Şurası’nda alınan 179 tavsiye kararından birine göre⁵³ bu liselerin yanı sıra Anadolu İmam Hatip Liselerinde zorunlu, diğer ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak okutulmaya başlandı. Dersin ortaokullarda da zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulması tartışmalarıysa son beş senedir sürmekte ve dönem dönem hâlâ gündeme gelmektedir.

Osmanlı Türkçesi dersinin ortaokullarda okutulması önerisi çok yönlü bir şekilde tartışılırken öne çıkan bir mesele de dersi hangi branş öğretmenlerinin okutacağı meselesi olmuştur. Zira sözü edilen liselerde Osmanlı Türkçesi dersini Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve/veya Din Kültürü branş öğretmenleri vermekteyken ortaokullarda bu dersi verebileceklerin yalnızca Türkçe öğretmenleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla lisans öğrenimleri sırasında Osmanlı Türkçesi dersini 1 yıl boyunca haftada 2 saat alan Türkçe öğretmenlerinin bu dersle ilgili yeterlilikleri, sorgulanmaya başlanmıştır.

2011 yılında Türkiye genelindeki 605 Türkçe öğretmeni adayıyla yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının alan bilgisi dersleri kapsamındaki teorik derslerden yalnızca Osmanlı Türkçesi dersini işlevsiz buldukları görülmüştür (Özkan ve Şahbaz 2011: 13). Ancak 2014 yılından beri tartışılan ve henüz bir sonuca kavuşmayan Osmanlı Türkçesi dersinin ortaöğretim öğretim programlarına eklenmesi konusunun, Türkçe

⁵⁰ 1878 Anayasası 18. Madde: “tebaa-i osmaniye'nin hidemat-ı devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan türkçeyi bilmeleri şarttır” (Osmanlı uyruğunda olan kimsenin devlet hizmetinde istihdam edilebilmesi için devletin resmî dili olan Türkçeyi bilmesi şarttır). <https://anayasa.tbmm.gov.tr/docs/1876/1876ilkmetinler/1876-ilkhal-turkce.pdf> (Erişim: 25.09.2018).

⁵¹ G. Lewis (2015), Şemsettin Sami’nin 1881 yılında İstanbul’da yayımlanan haftalık bir dergideki şu sözlerine yer verir: “Osmanlı lisanı ta’birini pek de doğru görmüyoruz... Asıl bu lisanla müteteklim olan kavmin ismi ‘Türk’ ve söyledikleri lisanın ismi dahi ‘lisân-ı Türkî’dir.”

⁵² Bk. Talim ve Terbiye Kurulunun 12.09.2011 tarih ve 139 sayılı kararı. (Erişim: 26.09.2018)

http://ttkb.meb.gov.tr/kurul_kararlari2.aspx?ilk=1&aranan=&tarihi=2011-09-12&kararno=139&sayfa=1

⁵³ Tavsiye kararının içeriği şöyledir: "6. Osmanlı Türkçesi dersinin sosyal bilimler lisesinde olduğu gibi, Anadolu İmam Hatip Lisesinde de zorunlu ders olarak, diğer ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak okutulması".

<http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> (Erişim: 25.09.2018).

öğretmeni adaylarının fikrini değiştirmiş olabileceğini düşünüyoruz. Bu nedenle Türkçe öğretmenliği lisans programında hâlihazırda okumakta olan öğrencilerin, Osmanlı Türkçesi dersine dair görüşleri incelemeye değer bulunmuştur.

Yöntem

Çalışma tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu model, "uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir" (Yıldırım ve Şimşek 2011: 78). Çalışma grubu olarak, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının 1., 2., 3. ve 4. sınıfında okuyan öğrenciler seçilmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılının Haziran ayında uygulanan ankete 1. sınıfta okuyan 50, 2. sınıfta okuyan 51, 3. sınıfta okuyan 49 ve 4. sınıfta okuyan 51 öğrenci olmak üzere toplam 201 öğrenci cevap vermiştir. Çalışma grubunun 121'i (%60) kadın, 80'i erkek (%40) öğrencilerden oluşmaktadır. Lisans programında belirtilen dönemde okumakta olan toplam 248 öğrenciden 201'inin ankete cevap vermesi ile ankete %81 oranında katılım sağlanmıştır.

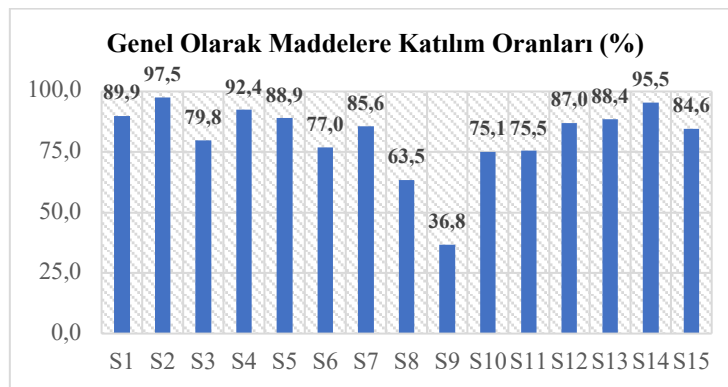
Çalışma için araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış "Osmanlı Türkçesi Dersinin İşlevselliğine Yönelik Görüşler" adlı anket formu kullanılmıştır. Anket formunda yer alan 15 madde, Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden iki; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından bir öğretim üyesinin görüşüne tâbi tutulmuş ve onaylanmıştır.

Çalışma için her sınıftaki öğrencilere, öğle arasından sonra anket formu dağıtılmış, doldurmaları için 20 dakika süre tanınmıştır. Anketi doldurmadan önce öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, kişisel bilgileri alınmadığından anketi samimiyetle cevaplandırmaları istenmiştir.

Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde "amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Yıldırım ve Şimşek 2011: 224). Bu sonuçlar aşağıda paylaşılacaktır.

Bulgular

2014 yılında tartışılmaya başlanan ve geçtiğimiz seneye kadar tartışmaları süren Osmanlı Türkçesi dersinin ortaokul müfredatlarına girmesi konusu, Türkçe Öğretmenliği programlarında okuyan öğrencileri yakından ilgilendirmektedir. Beş yıldır izlediğimiz Osmanlı Türkçesi derslerinde, genel olarak her sene, derse önyargıyla başlayan, bilinçsizce derse karşı olumsuz bir tutum geliştiren ve bu tutumun derse devam durumuna ve öğrenme sürecine engel teşkil ettiğinin farkında olmayan öğrencilerle karşılaştık; Osmanlı Türkçesi tartışmalarının gündemimize girdiği andan itibaren ise öğrencilerin derse olan ilgilerinde ve bu derse ilişkin görüşlerinde değişikliklerin meydana geldiğini gözlemledik. Bunun üzerine öğrencilerin soru ve sorunlarını da temel alarak Osmanlı Türkçesi dersin işlevselliğine yönelik fikirlerini tespit etmemizi sağlayacak bir anket hazırladık.



Tablo 1: Bütün sınıflarda anket maddelerine katılım oranları

Öğrencilerin işaretledikleri anket formlarını incelediğimizde görüş bildirmedikleri maddelerin çok az olduğunu, yine katılmıyorum seçeneğini de çok az işaretlediklerini gördük. Genel olarak maddelere katılım oranlarına baktığımızda en az katılımın %36,8 oranla 9. maddede olduğunu, en çok katılımın ise %97,5 oranla 2. maddede olduğunu görüyoruz.

		1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1. Osmanlı Türkçesi dersi, Osmanlıcayla ilgili kamuoyunda bilinen genelgeçer bilgileri bilimsel ve tarihsel bilgilerle değiştirir.	Kesinlikle katılmıyorum	2	4,1	0	,0	0	,0	3	6,0
	Katılmıyorum	1	2,0	2	4,0	5	10,2	7	14,0
	Kısmen katılıyorum	12	24,5	17	34,0	13	26,5	12	24,0
	Katılıyorum	16	32,7	25	50,0	21	42,9	12	24,0
	Kesinlikle katılıyorum	18	36,7	6	12,0	10	20,4	16	32,0
2. Osmanlı Türkçesi dersi söz dağarcığının artmasına yardımcıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
	Katılmıyorum	1	2,0	0	,0	1	2,0	3	5,9
	Kısmen katılıyorum	4	8,0	8	15,7	9	18,4	6	11,8
	Katılıyorum	17	34,0	23	45,1	18	36,7	21	41,2
	Kesinlikle katılıyorum	28	56,0	20	39,2	21	42,9	21	41,2
3. Osmanlı Türkçesi dersinin haftalık ders saati yeterlidir.	Kesinlikle katılmıyorum	1	2,0	1	2,0	2	4,2	3	6,0
	Katılmıyorum	4	8,2	10	19,6	5	10,4	14	28,0
	Kısmen katılıyorum	13	26,5	7	13,7	16	33,3	15	30,0
	Katılıyorum	16	32,7	23	45,1	9	18,8	10	20,0
	Kesinlikle katılıyorum	15	30,6	10	19,6	16	33,3	8	16,0
4. Osmanlı Türkçesi dersi Türk dilinin tarihsel sürecini öğrenmeyi sağlar.	Kesinlikle katılmıyorum	0	,0	0	,0	3	6,1	1	2,1
	Katılmıyorum	1	2,0	2	3,9	4	8,2	4	8,3
	Kısmen katılıyorum	10	20,0	8	15,7	14	28,6	10	20,8
	Katılıyorum	25	50,0	25	49,0	19	38,8	20	41,7
	Kesinlikle katılıyorum	14	28,0	16	31,4	9	18,4	13	27,1
5. Osmanlı Türkçesi dersi tarihî Türk edebiyatını okuyup anlamakta yardımcıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	1	2,0	1	2,0	2	4,1	3	6,0
	Katılmıyorum	1	2,0	3	5,9	6	12,2	5	10,0
	Kısmen katılıyorum	8	16,3	13	25,5	12	24,5	10	20,0
	Katılıyorum	16	32,7	17	33,3	17	34,7	15	30,0
	Kesinlikle katılıyorum	23	46,9	17	33,3	12	24,5	17	34,0
6. Osmanlı Türkçesi dersinde en çok Arap harfli Osmanlı imlâsını öğrenmek zordur.	Kesinlikle katılmıyorum	2	4,0	2	3,9	5	10,2	4	8,0
	Katılmıyorum	11	22,0	7	13,7	6	12,2	9	18,0
	Kısmen katılıyorum	13	26,0	16	31,4	10	20,4	12	24,0

	Katılıyorum	10	20,0	15	29,4	14	28,6	18	36,0
	Kesinlikle katılıyorum	14	28,0	11	21,6	14	28,6	7	14,0
7. Osmanlı Türkçesi dersinde en çok alıntı sözlerin yapısını öğrenmek zordur.	Kesinlikle katılmıyorum	1	2,0	1	2,0	0	,0	2	3,9
	Katılmıyorum	9	18,0	7	13,7	4	8,2	5	9,8
	Kısmen katılıyorum	15	30,0	16	31,4	15	30,6	21	41,2
	Katılıyorum	13	26,0	23	45,1	23	46,9	15	29,4
	Kesinlikle katılıyorum	12	24,0	4	7,8	7	14,3	8	15,7
8. Osmanlı Türkçesi dersinin zorunlu ders olması doğrudur.	Kesinlikle katılmıyorum	9	18,0	6	11,8	4	8,3	10	19,6
	Katılmıyorum	9	18,0	13	25,5	9	18,8	13	25,5
	Kısmen katılıyorum	10	20,0	13	25,5	12	25,0	9	17,6
	Katılıyorum	14	28,0	12	23,5	13	27,1	14	27,5
	Kesinlikle katılıyorum	8	16,0	7	13,7	10	20,8	5	9,8
9. Osmanlı Türkçesi dersi ön yargılardaki kadar zordur.	Kesinlikle katılmıyorum	10	21,3	10	20,8	19	38,8	14	28,6
	Katılmıyorum	17	36,2	19	39,6	11	22,4	22	44,9
	Kısmen katılıyorum	12	25,5	12	25,0	9	18,4	5	10,2
	Katılıyorum	4	8,5	6	12,5	4	8,2	4	8,2
	Kesinlikle katılıyorum	4	8,5	1	2,1	6	12,2	4	8,2
10. Osmanlı Türkçesi dersinin içeriğindeki bilgiler, ezber olmayan kalıcı bilgilerdir.	Kesinlikle katılmıyorum	3	6,0	1	2,0	6	12,2	7	13,7
	Katılmıyorum	5	10,0	11	21,6	6	12,2	11	21,6
	Kısmen katılıyorum	22	44,0	24	47,1	20	40,8	18	35,3
	Katılıyorum	16	32,0	9	17,6	11	22,4	11	21,6
	Kesinlikle katılıyorum	4	8,0	6	11,8	6	12,2	4	7,8
11. Osmanlı Türkçesi dersinde kullanılan öğretim yöntemleri yeterlidir.	Kesinlikle katılmıyorum	2	4,0	0	,0	5	10,4	6	11,8
	Katılmıyorum	2	4,0	8	15,7	11	22,9	15	29,4
	Kısmen katılıyorum	16	32,0	21	41,2	22	45,8	19	37,3
	Katılıyorum	23	46,0	17	33,3	9	18,8	8	15,7
	Kesinlikle katılıyorum	7	14,0	5	9,8	1	2,1	3	5,9
	Kesinlikle katılmıyorum	3	6,0	2	3,9	4	8,2	4	8,0

12. Osmanlı Türkçesini öğrenmek zevklidir.	Katılmıyorum	3	6,0	5	9,8	2	4,1	3	6,0
	Kısmen katılıyorum	13	26,0	11	21,6	14	28,6	6	12,0
	Katılıyorum	17	34,0	19	37,3	15	30,6	20	40,0
	Kesinlikle katılıyorum	14	28,0	14	27,5	14	28,6	17	34,0
13. Osmanlı Türkçesi ölü bir dil olduğu hâlde bu dille yazılmış binlerce bilimsel ve edebî eser olduğu için, öğrenilmesi gerekir.	Kesinlikle katılmıyorum	1	2,0	2	3,9	4	8,2	2	4,0
	Katılmıyorum	0	,0	6	11,8	2	4,1	6	12,0
	Kısmen katılıyorum	11	22,4	7	13,7	9	18,4	6	12,0
	Katılıyorum	19	38,8	22	43,1	18	36,7	23	46,0
	Kesinlikle katılıyorum	18	36,7	14	27,5	16	32,7	13	26,0
14. Osmanlı Türkçesini öğrenmek, bireyin kişisel ve kültürel gelişimine katkı sunar.	Kesinlikle katılmıyorum	0	,0	1	2,0	2	4,1	0	,0
	Katılmıyorum	2	4,0	1	2,0	0	,0	3	5,9
	Kısmen katılıyorum	1	2,0	3	5,9	4	8,2	5	9,8
	Katılıyorum	24	48,0	25	49,0	23	46,9	20	39,2
	Kesinlikle katılıyorum	23	46,0	21	41,2	20	40,8	23	45,1
15. Osmanlı Türkçesini bilmek, bir Türkçe öğretmeni için gereklidir.	Kesinlikle katılmıyorum	4	8,0	3	5,9	8	16,3	4	7,8
	Katılmıyorum	3	6,0	4	7,8	1	2,0	4	7,8
	Kısmen katılıyorum	9	18,0	14	27,5	11	22,4	11	21,6
	Katılıyorum	12	24,0	16	31,4	11	22,4	18	35,3
	Kesinlikle katılıyorum	22	44,0	14	27,5	18	36,7	14	27,5

Anket maddeleri ve öğrencilerin bu maddelerle ilgili düşünceleri, sınıflarına göre sayı ve oranlarla yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Sınıflara göre Anket Maddelerine Katılım Oranları

Yukarıdaki istatistikî tablodan yola çıkarak öğrencilerin sınıflarına göre anket maddelerinde en çok ve en az işaretledikleri seçenekleri yorumlamak, Türkçe öğretmeni adaylarının Osmanlı Türkçesi dersinin işlevselliğine yönelik düşüncelerini tespit etmede ipucu değerindedir.

Anketimizin ilk maddesi olan “Osmanlı Türkçesi dersi, Osmanlıcayla ilgili kamuoyunda bilinen genelgeçer bilgileri bilimsel ve tarihsel bilgilerle değiştirir” maddesi için *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini en çok işaretleyen 1. sınıf (%36,7) ve 4. sınıf (%32) öğrencileridir; 2. ve 3. sınıf öğrencilerindeyse en yüksek oran *katılıyorum* seçeneğinde (%50 ve %42,9) görülür. İkinci maddede yer alan “Osmanlı Türkçesi dersi söz dağarcığının artmasına yardımcıdır” ifadesi için 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlerken (%56 ve %42,9), 4. sınıf öğrencileri *kesinlikle katılıyorum* ve *katılıyorum* seçeneklerini aynı oranda işaretlemiş (%41,2), 2. sınıf öğrencileri ise *katılıyorum* seçeneğini tercih etmişlerdir (%45,1). Üçüncü madde olan “Osmanlı Türkçesi dersinin haftalık ders saati yeterlidir” maddesiyle ilgili olarak 1. ve 2. sınıf öğrencileri *katılıyorum* görüşünde birleşirken (%32,7 ve %45,1), 3. sınıf öğrencileri *kısmen katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* seçeneklerini eşit oranda işaretlemiş (%33,3), 4. sınıflar ise *kısmen katılıyorum* seçeneğini tercih etmişlerdir (%30). Dördüncü madde olan “Osmanlı Türkçesi dersi Türk dilinin tarihsel sürecini öğrenmeyi sağlar” maddesi hakkında bütün sınıflar görüş birliği içinde *katılıyorum* seçeneğinde yoğunlaşmışlardır (sırasıyla %50; %49; %38,8 ve %41,7). Beşinci

madde olan “Osmanlı Türkçesi dersi tarihî Türk edebiyatını okuyup anlamakta yardımcıdır” ifadesi için 1. ve 4. sınıfların çoğu *kesinlikle katılıyorum* seçeneğini işaretlerken (%46,9 ve %34), 2. sınıflar *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* seçeneklerini eşit oranda işaretlemiş (%33,3), 3. sınıflarda ise *katılıyorum* maddesi tercih edilmiştir (%34,7). Altıncı maddeye konu olan “Osmanlı Türkçesi dersinde en çok Arap harfli Osmanlı imlâsını öğrenmek zordur” meselesi için 1. sınıflar *kesinlikle katılıyorum* (%28); 2. sınıflar *kısmen katılıyorum* (%31,4); 4. sınıflar *katılıyorum* seçeneğini büyük oranda yeğlerken (%36) 3. sınıflar *katılıyorum* ve *kesinlikle katılıyorum* seçeneklerini eşit oranda işaretlemişlerdir (%28,6). “Osmanlı Türkçesi dersinde en çok alıntı sözlerin yapısını öğrenmek zordur” ifadesini taşıyan yedinci madde için 1. ve 4. sınıflar *kısmen katılıyorum* (%30 ve %41,2), 2. ve 3. sınıflar ise *katılıyorum* maddesinde yoğunlaşmışlardır (%45,1 ve %46,9). Sekizinci maddedeki “Osmanlı Türkçesi dersinin zorunlu ders olması doğrudur” ifadesi için 1., 3. ve 4. sınıflar büyük oranda *katılıyorum* seçeneğini işaretlerken (%28; %27,1 ve %27,5), 2. sınıflar *katılmıyorum* ve *kısmen katılmıyorum* seçeneğini eşit oranda seçmişlerdir (%25,5). Dokuzuncu madde olan “Osmanlı Türkçesi dersi ön yargılardaki kadar zordur” maddesiyle ilgili olarak 1., 2. ve 4. sınıflar *katılmıyorum* seçeneğinde yoğunlaşırken (%36,2, %39,6 ve %44,9), 2. sınıflarda çoğunluk *kesinlikle katılmıyorum* seçeneğini işaretlemiştir (%38,8). “Osmanlı Türkçesi dersinin içeriğindeki bilgiler, ezber olmayan kalıcı bilgilerdir” konusunu irdeleyen onuncu maddede bütün sınıfların *kısmen katılıyorum* seçeneğinde yoğunlaştığını görüyoruz (sırasıyla %44; %47,1; %40,8 ve %35,3). On birinci maddedeki “Osmanlı Türkçesi dersinde kullanılan öğretim yöntemleri yeterlidir” konusu hakkında 2., 3. ve 4. sınıflarda *kısmen katılıyorum* seçeneğinin işaretlenme oranı yüksekken (%41,2; %45,8 ve %37,3), 1. sınıflarda en yüksek oran *katılıyorum* seçeneğinde görülür (%46). “Osmanlı Türkçesini öğrenmek zevklidir” diyen öğrencilerin sayısının bir hayli fazla olduğunu görüyoruz: Bütün sınıflarda bu maddede *katılıyorum* seçeneğinin işaretlenme oranı en yüksek olan seçenek olduğunu görüyoruz (%34; %37,3; %30,6 ve %40). “Osmanlı Türkçesi ölü bir dil olduğu hâlde bu dille yazılmış binlerce bilimsel ve edebî eser olduğu için, öğrenilmesi gerekir” konusunda öğrenciler arasında yine bir görüş birliği görülüyor; *katılıyorum* seçeneği bütün sınıflarda en çok işaretlenen seçenek durumundadır (sırasıyla %38,8; %43,1; %36,7 ve %46). On dördüncü madde olan “Osmanlı Türkçesini öğrenmek, bireyin kişisel ve kültürel gelişimine katkı sunar” maddesi için 1., 2. ve 3. sınıflarda *katılıyorum* seçeneğindeki yoğunluk göze çarparken (sırasıyla %48; %49 ve %46,9), 4. sınıflarda *kesinlikle katılıyorum* seçeneği en çok işaretlenen seçenek olmuştur (%45,1). Son olarak “Osmanlı Türkçesini bilmek, bir Türkçe öğretmeni için gereklidir” maddesi hakkında 1. ve 3. sınıflar *kesinlikle katılıyorum* derken (%44 ve %36,7), 2. ve 4. sınıflar ise *katılıyorum* seçeneğini tercih etmişlerdir (%31,4 ve %35,3).

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmeni adaylarının, anket maddelerine verdikleri yanıtların analizi neticesinde çıkardığımız sonuçlar şunlardır:

Her sınıf düzeyindeki öğrencinin, Osmanlı Türkçesi dersinin, Osmanlıcayla ilgili kamuoyunda bilinen bazı genelgeçer bilgilerin yerine doğru ve bilimsel bilgileri ikame ettiğini, bu dersin söz dağarcığını arttırmada ve Türk tarihi ile edebiyatını öğrenmede yardımcı olduğunu kabul ettiği görülmektedir.

Genel olarak öğrenciler, Osmanlı Türkçesi dersinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında zorunlu ders olması hususunda ikna olmuş durumdadırlar.

Türk dilinin tarihsel sürecini öğrenmek için Osmanlı Türkçesi dönemini öğrenmenin elzem olduğunu düşünen öğrenciler, Osmanlıca bilgisinin kendi entelektüel gelişimlerine katkı sunduğuna inanmaktadırlar.

Osmanlı Türkçesi dersinin önyargılardaki kadar zor olmadığını belirten öğrencilerin, bu derste kullanılan öğretim yöntemlerinin yeterliliğiyle doğru orantılı olarak dersi zevkle öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenciler bu dersin Türkçe öğretmeni adaylarının meslekî yeterlilikleri için gerekli olduğu konusunda hemfikir görünmektedirler.

Öğrencilerin hemfikir oldukları bir başka konu, herkesçe bilinen ve Osmanlı'nın son dönemini de meşgul eden Türkçeyi Arap harfleriyle yazma sorunudur. Türkçe öğretmeni adaylarının Osmanlı Türkçesi dersiyle ilgili en çok zorlandıkları konunun Arap harfleriyle yazma konusu olması, aradan geçen doksan yıldan sonra, Türkçenin başka bir alfabeye yazımının, Osmanlı Türkçesini öğrenme ve öğretmede güçlükler meydana getirdiği meselesini haklı çıkarmaktadır.

Bu anketin sonuçlarını yorumlarken şu noktaların dikkate alınması gerektiğini vurgulayalım:

3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin meslek hayatına adım atmaya daha yakın olmaları sebebiyle öğrencilerine aktaracakları bilgileri ölçüp tartmaya başladıklarını, 1. ve 2. sınıf öğrencilerine nazaran aldıkları derslerin yeterliliği konusunda daha çok fikir yürüttükleri ve daha fazla idrake sahip olduklarını göz önünde bulundurmak lazımdır. 1. ve 2. sınıf öğrencilerinde bu bilincin henüz çok fazla gelişmediği aşikârdır.

Öğrencinin kişisel bilinç düzeyi, derse katılım oranı, daha önce Osmanlı Türkçesi dersi veya Arap/Fars dünyasıyla bir temasının bulunup bulunmadığı, hazırbulunuşluğu gibi bu ankette ölçülmeyen ölçütlerin az da olsa verileri etkileyebileceği unutulmamalıdır.

Ege Üniversitesinin bir marka değerinin olması, öğrencilerde, verilen ve/veya verilecek olan her bilginin gerekli ve doğru olduğu kanaatini oluşturabilir. Bu anketin farklı dilimlerden öğrenci alan üniversitelerde uygulanmasıyla farklı sonuçların elde edileceği muhakkaktır.

Bütün bu verilerden çıkan sonuçlara göre Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı öğrencileri yani geleceğin Türkçe öğretmenlerinin Osmanlı Türkçesi dersinin meslek bilgisi ve entelektüel gelişimleri açısından katkı sağlayacağına inanmış olduklarını, aldıkları bu dersin öğretim yöntemleri, ders saati vb. açılardan yeterli olduğunu düşündüklerini, dersin Arap harfli metinlerle öğretimini gereksiz ve Osmanlı Türkçesi içerisindeki alıntı sözlerin yapısını öğrenmeyi zor bulsalar da genel olarak dersin meslek yaşamları için önem ve gerekliliğine ikna olmuş durumda olduklarını söyleyebiliriz.

Öneriler

Çalışmamızın iki boyutu vardır: Amacımız ve hedefimiz Ege Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğrencilerden yola çıkarak, bu programlarda verilen Osmanlı Türkçesi dersinin eğitiminin öğrenciler tarafından ne şekilde görüldüğünün bir kesitini ortaya koyarken arka planda Osmanlı Türkçesi dersinin zorunlu veya seçmeli ders olarak ortaokul müfredatına eklenmesi durumunda geleceğin Türkçe öğretmenlerinin bu dersi verme yetkinliğine sahip olup olmadıklarını analiz etmektir.

Türk dilinin tarihî bir lehçesi olan Osmanlı Türkçesi döneminin dil özelliklerini bilmek, Türkiye Türkçesinin dil özelliklerini anlamayı kolaylaştırır. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin Osmanlı Türkçesi döneminde Türkçenin uğradığı ses ve şekil özelliklerini bilmeleri beklenir. Türkçe öğretmenlerinin Osmanlıcayla ilgili olarak öğrenmeleri gereken en temel ve en önemli konu budur. Ancak gerçekçi olalım; 450 yıllık tarihî süreci boyunca değişimlere uğrayan ve dilin kesifliğine göre kendi içinde dönemlere ayrılan Osmanlı Türkçesini Arap harfleriyle öğrenmek ve öğretmek bir uzmanlık işidir. Anketimizden çıkan sonuçlarda da görüldüğü üzere Osmanlı Türkçesini Arap harfli metinler üzerinden öğrenmek, Türkçe öğretmeni adaylarının Osmanlı Türkçesini öğrenmelerini geciktirmekte ve derse olan ilgilerini azaltmaktadır.

Bugün Osmanlı Türkçesinin orta ve ilköğretim öğrencilerine öğretilmesi tartışmalarında henüz bir yere varılmadığı gibi yüksek öğretimdeki yeri de sorgulanmaktadır. Ortada üç farklı görüş vardır: Birinci görüş Osmanlı Türkçesinin bir uzmanlık alanı olduğunu ve herkese öğretilmesinin gerekmediğini savunur (Ünver 1988; Lewis 2016 vb.). İkinci görüşe göre Osmanlı Türkçesini öğrenmek ve öğretmek geçmişle gelecek arasında bir bağ kurulmasını sağlaması açısından yararlı olabilir ancak bunun bir manipülasyon aracı olarak kullanılmaması gerekir (I. Cemil Schick vb.)⁵⁴. Üçüncü bir görüş ise Osmanlı Türkçesinin, yalnızca yüz yıl önce kullanıldığını ve toplumsal hafıza gereği bu bilginin bilinmesi gerektiğini savunur (Develi 2014 vb.).

Biz de Osmanlı Türkçesinin bir uzmanlık alanı olduğuna inanıyoruz. Bu uzmanlık alanının yüksek öğretimde, özellikle ve öncelikli olarak dil eğitimi veren bölümlerde, yetkili kişilerce ve yeterli biçimde öğretilmesi önem arz etmektedir. Osmanlı Türkçesi dersinin liselerdeki öğretiminde ne durumda olduğu başka çalışmalarda ele alınmıştır (Çalışkan 2013 ve Sevim-Bayındır 2016); ortaokul müfredatına alınması meselesinin ise Türkiye Türkçesini dahi öğrenmekte zorlanan 10-13 yaş arasındaki öğrenciler göze önüne alındığında, yeniden değerlendirilmeye muhtaç olduğunu düşünüyoruz. Yine de müfredata alınmasında ısrar edilmesi durumunda bu dersi verebilecek olanlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri değil, Türkçe öğretmenleridir; zira “bir dili grameriyle, söz varlığıyla, yazı ve imlasiyle öğretme işi, dil uzmanlarının işidir” (Öztekten 2018: 93). Anketimizden çıkan sonuçlara göre de Türkçe öğretmeni adayları Osmanlı Türkçesine hâkimiyet hususunda, Arap harfleriyle yazma konusu hariç, kendilerini yetkin ve yeterli bulmaktadırlar.

Bir uzmanlık alanı olsa da Osmanlı Türkçesine ait dil özelliklerinin ve kelime bilgisinin manipülasyonlardan uzak bir şekilde, ideolojik düşüncelere âlet edilmeksizin, öğrencilerin düzeylerine göre farklı öğretim planlarıyla, Latin harfli metinler üzerinden yetkin kişilerce öğretilmesinde hiçbir zarar görmüyoruz. Özellikle söz dağarcığının ve vezin bilgisinin öğretilmesi, yarım asır öncesinin romanlarını sözlük olmadan okuyamayan öğrencilerimizin edebiyatın yanı sıra felsefi, siyasi vb. metinleri de okuyabilmelerini ve kültürümüzle ilgili tarihsel bir arka plan bilgisine sahip olabilmelerini sağlayacaktır.

Kaynaklar

Brown, L. C. (2017). İmparatorluk Mirası - Balkanlar'da ve Ortadoğu'da Osmanlı Damgası. İstanbul: İletişim.

⁵⁴ <https://t24.com.tr/k24/yazi/ottoman-language,717> (Erişim: 28.03.2019 19:33)

- Çalışkan, N. (2013). "Lise Düzeyindeki Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanışına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme". Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Kış, s.329-343.
- Develi, H. (2009). Osmanlı'nın Dili. İstanbul: Kesit.
- Develi, H. (2014). Osmanlı Türkçesi Kılavuzu 1. İstanbul: Kesit.
- Karal, E. Z. (1988). "Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama)", Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe. Ankara: Türk Tarih Kurumu, s.8-96.
- Karaağaç, G. (2008). Türkçede Verintiler Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (1988). "Atatürk'ün Düşünce Sisteminde Türk Dilinin Yeri", Uluslararası Türk Dili Kongresi-1988. Ankara: Türk Dil Kurumu, 1-10.
- Lewis, G. (2016). Trajik Başarı: Türk Dil Reformu. İstanbul: Çeviribilim.
- Ortaylı, İ. (2017). 'Osmanlı' diye Bir Millet Yoktur. Osmanlıca Bir Dil Değil, Bir Bürokrat Jargonudur.../ Röportaj: A. D. Karabulut. #tarih Dergisi, Eylül Sayı 40, s.26-29.
- Özkan, B. ve Şahbaz, N. (2011). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri". Sakarya University Journal of Education, 1 (1), s.32-43.
- Öztekten, Ö. (2017). "İki Dilli Sözlüklerine Göre Osmanlı Türkçesinin 'Temel Sözcükler'i". Geçmişten Geleceğe Türk Sözlükçülüğü - Elginkan Vakfı Türk Dili ve Edebiyatı Kurultayı Bildirileri Kitabı, s.431-443.
- Öztekten, Ö. (2018). "Osmanlıca Kitabı Yazmak veya Bir Kitabı Tenkit: Hâl-i Pür Melâl Yâhûd Kitab-ı İnhilâl". Kültür Araştırmaları Dergisi Cilt 1, Sayı 1, s.92-103.
- Sevim, O. ve Bayındır, H. (2016). "Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi". EKEV Akademi Dergisi, Yıl 20, Sayı 67, Yaz, s.291-302.
- Sadoğlu, H. (2017). "Türkiye'nin Yakın Dönem Dil Politikaları". PESA International Journal of Social Studies, Cilt 3, Sayı 1, s.57-66.
- Şimşir, B. (2008). Türk Yazı Devrimi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ünver, İ. (1988). "Türkiye'de Osmanlıca Öğretiminin Dünü ve Bu Günü", Uluslararası Türk Dili Kongresi-1988. Ankara: Türk Dil Kurumu, s.413-421.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, B. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Bir Grup İlkokul Öğrencisinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Gizem AL

Dokuz Eylül Üniversitesi, gizemal3535@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, hadiye.kkaragoz@deu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı bir grup ilkokul öğrencisinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışma İzmir ili Buca ilçesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki üç ilkokulda okuyan 95'i kız 89'u erkek toplam 184 öğrencinin gönüllü olarak katılımları ile yapılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacılarca oluşturulan kişisel bilgi formu ve Akkaya tarafından geliştirilen Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alpha kat sayısı ve test yarı test güvenirliği ve geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, başarı algısı, akademik başarı düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve okul öncesi eğitim alma durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla verilerin normal dağılıma sahip olması durumunda t ve f testleri veya verilerin normal dağılmadığı durumda ise nonparametrik testler ile analiz edilerek sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi, tutum, öğrenci

Abstract

The aim of this research is a group of primary school students attitudes toward some of Turkish lesson according to socio-demographic variables. Work in Buca in İzmir province district elementary school Middle socio-economic level three recited by 95, 89 boys girls total 184 with the student's participation on a voluntary basis. As data collection tools for researchers in the study generated personal information form and attitude towards the Turkish Course developed by the Scale used Akkaya. The scope of the scale reliability analysis research for Cronbach Alpha stores and the reliability and validity of test half-test confirmatory factor analysis is calculated with. Study found that the perception of success, students' age, gender, level of academic achievement, the mother and father of the family's income level and level of education, pre-school education, according to the State receiving Turkish lesson, showing no significant difference of attitude toward that in order to put have the normal distribution of data t and f is the normal dispersion of tests or data is analysed with nonparametric tests results are discussed.

Keywords: Turkish lesson, attitude, student

Giriş

İletişim, bireylerin yaşamının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bireylerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarmada, kavramlara aynı anlamları yüklemede ve en önemlisi birbirini anlayabilmede iletişim kurulması kaçınılmaz bir olgudur (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Bu nedenle iletişim, bireylerin yaşamında temel bir ihtiyaçtır.

Bireyler arasındaki iletişimin temelini ise dil oluşturur. Dil, anlama ve ifade etmeyi sağlayan bir araçtır. İletişim çok çeşitli kanallar, yöntemler ve araçlarla sağlanabilir. Bunlardan kuşkusuz en etkili olanı dildir. Dil olmadan toplumsal ve kültürel yaşamdan söz etmek oldukça güçtür. Çünkü insanlar anlamlarını ve değerlerini dil vasıtasıyla birbirlerine aktarabilmektedir (Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009).

Ana dili ise, bireyin içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Birey, dilini öncelikle aile ve toplumda öğrendiği gibi eğitim – öğretim birimleri olan okullarda da temel dil becerileriyle geliştirip zenginleştirmektedir. Bu yüzden okullardaki öğretmenlerin de her şeyden önce birer 'ana dili öğretmeni' olmaları gerekmektedir (Deniz ve Tuna, 2006). Öğrencilerin öğretmenleri model aldığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin 'ana dili öğretmeni' olmalarının öneminin yadsınamaz olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları kültürün ürünü olan Türkçe'yi öğrenirken zorluklarla karşılaşmaları, eğitimle ilgili bir çok araştırmaya konu olmuştur. Bazı sorunlar, okul koşulları ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgiliyken, bazı sorunların da çocuğun yaşadığı çevre –aile ve bazen de kendileri ile ilgili unsurlardan kaynaklandığı görülmektedir (Deniz ve Tuna, 2006). Öğrencinin okul öncesi eğitimi alıp almaması, ailenin gelir durumu, öğrencinin hazırbulunmuşluk düzeyi vb. etmenler öğrencinin öğrenme düzeyinde önemli rol oynar. Bu sorunların hepsi öğrencinin derse yönelik duyuşsal özelliklerini olumsuz etkilemektedir.

Başarıyı etkileyen duyuşsal özelliklerin başında tutum gelmektedir (Senemoğlu, 2009). Tutumlar, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarındaki olumlu ya da olumsuz inançlardır. Olumlu inançlar başarıyı arttırırken, olumsuz inançlar ise başarıyı düşürmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersinde başarıyı elde etmenin yolu Türkçe dersine olumlu tutum geliştiren öğrenciler yetiştirmekten geçmektedir (Bıyıklı, 2014).

Araştırmanın Amacı

Araştırmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin; yaş, cinsiyet, başarı algısı, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi ve öğrencinin okul öncesi eğitim alıp almamasına göre Türkçe dersine yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu nedenle araştırma, Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlara neden olan değişkenlerin belirlenmesi ve durumun olumlu yönde değiştirilmesi için çalışmalar yapılması açısından önemlidir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmada,

a.“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları birtakım sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? ” sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri olarak;

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları,

a.1. Cinsiyete,

a.2. Yaşa,

a.3. Başarı algılarına,

a.4. Anne eğitim durumuna,

a.5. Baba eğitim durumuna,

a.6. Okul öncesi eğitim alıp almamalarına,

a.7. Ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma varolan durumu ortaya koyması sebebiyle tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, 2016).

Çalışma Evreni

Araştırma evrenini İzmir ili Buca ilçesi oluşturmaktadır. Çalışma 4. sınıfta öğrenim görmekte olan, 95’i kız, 89’u erkek toplam 184 öğrencinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akkaya (2008) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen, 10 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği”, beşli likert tipinde hazırlanmış, 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 ve en yüksek puan 105’tir. Olumlu maddeler 5’ten 1’e, olumsuz maddeler 1’den 5’e doğru puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olup, Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada verilere alt problemler doğrultusunda örneklemin normal dağılım gösterdiği durumlarda t-testi uygulanmıştır. Araştırmada önem düzeyi .05 olarak alınmış ve analizlerde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde veri toplama aracı yoluyla toplanan verilerin çözümü sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin Durumu

Cinsiyet,

Öğrencilerin Türkçe'ye ilişkin tutum puanları cinsiyete göre t-testi ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Türkçe'ye İlişkin Tutum Puanlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin t-testi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Kız	95	61,97	7,31	182	-,724	,470
Erkek	89	62,79	8,03	182	-,724	,470

Tablo 1'de görüldüğü gibi ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Türkçe dersine yönelik tutumları farklılaşmamaktadır ($p>,05$). Ancak literatürde yer alan bazı araştırmalarda bu durumun farklılaştığı ve sonucun kız öğrencilerin lehine olduğu sonucu yer almaktadır (Deniz ve Tuna, 2006, Tablo 1).

Cinsiyet değişkenin de olduğu gibi ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları benzer şekilde yaşa göre, başarı algılarına göre, ailenin toplam gelir düzeyine ve okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anne Eğitim Durumu,

Öğrencilerin Türkçe'ye ilişkin tutum puanları, anne eğitim durumuna göre Anova ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkeni için Türkçe dersine yönelik tutumlarının Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1128,477	5	225,695	4,181	,001
Gruplarıçi	9608,648	178	53,981		
Toplam	10737,125	183			

Tablo 2'de görüldüğü gibi ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumları anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p<,05$). Bu durumun daha iyi anlaşılması için betimsel istatistik ve Scheffe sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Anne Eğitim Durumu Betimsel İstatistikleri

Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S
okur-yazar değil	7	51,28	10,17
okur-yazar	36	61,61	8,43
ilkokul	32	63,34	5,81
ortaokul	34	61,79	7,25
lise	48	64,43	6,58
üniversite	27	62,18	8,03

Tablo 4. Anne Eğitim Durumu Scheffe Sonuçları

Anne Eğitim Durumu	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
okur-yazar değil	7	51,2857	
okur-yazar	36		61,6111
ortaokul	34		61,7941
üniversite	27		62,1852
ilkokul	32		63,3438
lise	48		64,4375
Sig.		1,000	,908

Tablo 4'te görüldüğü gibi annesi okuryazar olmayanların Türkçe dersine yönelik tutum puanları, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanların tutum puanlarından düşüktür. Bu sonuca göre annenin okuryazar olup olmama durumunun öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Baba Eğitim Durumu

Öğrencilerin Türkçe'ye ilişkin tutum puanları, anne eğitim durumuna göre Anova ile çözümlenmiş ve bu bulgulara Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkeni için Türkçe dersine yönelik tutumlarının Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	88,818	5	17,764		
Gruplarıçi	10648,307	178	59,822	,297	,914
Toplam	10737,125	183			

Tablo 5'te görüldüğü gibi ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumları farklılaşmamaktadır ($p>,05$). Bu duruma göre anne eğitim durumunun öğrenciler üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma betimsel (tarama) modelinde desenlenmiştir. Araştırmaya 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı ikinci döneminde İzmir Buca Ali Kuşçu İlkokulu ve İzmir Buca Şehit Astsubay Ümit Başaran İlkokulu'na devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırma toplam 184 öğrencinin gönüllü katılımıyla yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Türkçe dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Sonuçlar, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde düzenlenmiştir.

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak literatür incelenmiş ve cinsiyet değişkeni açısından Türkçe dersine yönelik tutumun anlamlı farklılaştığı çalışmalara rastlanmıştır.
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, başarı algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin kendi başarılarını algılamalarında kendilerini başarısız, orta ya da başarılı olarak görmeleri Türkçe dersine yönelik tutumlarını anlamlı derecede etkilememektedir.
4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, anne eğitim durumuna göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Annesi okuyazar olmayanların Türkçe dersine yönelik tutum puanları, annesi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanların tutum puanlarından düşüktür. Bu sonuca göre annenin okuyazar olup olmama durumunun öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.
5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, baba eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre anne eğitim durumunun, baba eğitim durumuna göre öğrenciler üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir.
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, okul öncesi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler ile okul öncesi eğitim almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
7. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Tutumların başarı üzerindeki olumlu ve olumsuz sonuçları düşünüldüğünde özellikle ilkokul çağındaki öğrencilerin olumlu tutum geliştirebilmesi için öğretmenlerin Türkçe dersini sevdirecek etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir.

Anne eğitim durumunun, özellikle okuyazar olmama durumunun öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa yol açtığı bilindiğinden, okuyazar olmayan anneler okuma yazma kurslarına yönlendirilmelidir. Annelerin okuyazarlığa ulaşma konusunda teşvik edilmesi önerilmektedir.

Özellikle ilkokul çağındaki çocukların model olarak öğrenmeleri göz önünde bulundurularak, ailelerin ve öğretmenlerin Türkçe'yi etkili ve güzel kullanmada titiz davranmaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, Sayı 1, S. 231-254.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PegemA Yayıncılık, 22. Baskı.
- Deniz, S., & Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnelemi. *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt 34, Sayı 170, S. 339-350.
- Karasakaloğlu, N., & Saracaloğlu, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 1, S. 343-362.
- Kaya, A., & Arslantaş, İ. & Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 30, S. 376-387.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi, 14. Baskı.

Yazın Öğretimi Yaklaşımları: Öğretim Görevlilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecindeki Kullanımlarına Yönelik Bir İnceleme

Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

gokhancetinkaya76@hotmail.com

Öğr. Gör. Özlem YOLCUSOY

Pamukkale Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu

ozlemyolcusoy@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlar doğrultusunda yer verdikleri etkinlikleri ne sıklıkla kullandıklarını belirlemektir. Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda dil öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 74 öğretim görevlisi yer almıştır. Araştırmanın verileri 48 sorudan oluşan bir sormacayla toplanmıştır. Veriler çevrimiçi sormaca aracı “Survey Monkey” ile genel ağ üzerinden toplanmıştır. Toplanan veriler, Spss paket programına aktarılarak frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları çözümlenmiştir. Yapılan çözümleme sonucunda katılımcıların altı ayrı yazın öğretimi yaklaşımı arasından en sık kullandıkları yaklaşımın bilgi odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu yaklaşımı sırasıyla kişisel tepki yaklaşımı, dil odaklı yaklaşım, açıklayıcı yaklaşım, deyişbilimsel yaklaşım ve ahlaki-felsefi yaklaşım izlemiştir. Öte yandan, katılımcıların yazın öğretimi etkinliklerini kullanım sıklıklarına ilişkin çözümleme sonucu en sık bilgi odaklı etkinliklerin kullanıldığı belirlenmiştir. Kullanım sıklığı açısından bu etkinlik türünü sırasıyla deyişbilimsel etkinlikler, dil odaklı etkinlikler, kişisel tepki etkinlikleri, açıklayıcı etkinlikler ve ahlaki-felsefi etkinlikler izlemiştir. Bu durum katılımcıların öğretmen merkezli etkinlikleri daha fazla yeğlediğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Yazın öğretimi modeli, edebiyat öğretimi yaklaşımları, dil öğretimi

Abstract

The main purpose of this study is to determine how frequently the lecturers use literature teaching approaches and activities within the frame of these approaches in Turkish as a foreign language education process. In this descriptive study, survey technique was used as data collection technique. The study group consisted of 74 instructors who teach Turkish as a foreign language in language teaching centers. The data of the study were collected with a survey consisting of 48 questions. The data were collected via the online survey tool “Survey Monkey“. The collected data were transferred to the Spss packet program and the frequencies, percentages and arithmetic means were analyzed. As a result of the analysis, it was found that the most frequently used approach among the six different literature teaching approaches was information based approach. In terms of frequency of use, this approach was followed by personal-response approach, language based approach, paraphrastic approach, stylistic approach and moral-philosophical approach respectively. On the other hand, as a result of the analysis of participants’ use of literature teaching activities it was found that information based activities were most frequently used. In terms of frequency of use, this activity type was followed by stylistic activities, language based activities, personal-response activities, paraphrastic activities and moral-philosophical activities respectively. This shows that participants prefer teacher-centered activities more.

Keywords: Literature teaching model, literature teaching approaches, language teaching

Giriş

Yazın öğretiminin dil öğretim sürecinde bir dizi genel amacı vardır. Bu genel amaçların başında yaşam dolu, eğlenceli, ilgi çekici okuma deneyimleri sağlayarak öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak gelir. Bunun yanında yazın öğretimiyle öğrencilerin dilsel, içeriksel, biçimsel şemalarının ve dil yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanır. Tüm bu amaçların başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin yazın öğretimi sürecinde işe koştuğu yaklaşımlar önemlidir. Yaklaşım genel olarak bir konuyu ya da sorunu ele alış biçimi olarak tanımlanabilir. Dil öğretim bağlamında yaklaşım öğretmenin dili nasıl öğrettiğidir. Başka bir deyişle, yaklaşım öğrenme sürecinde işe koşulacak sınıf içi etkinliklerin belirlenmesini sağlayan öğretimi gerçekleştirme biçimidir. Yaklaşımlar Carter ve Long’un (1991) ortaya koyduğu üç yazın öğretimi modeli çerçevesinde tanımlanır ve sınıflandırılır. Bunlar; (1) Yazını öğretmen merkezli gören ve öğretmenin öğrencilere bilgi aktardığı bir süreç

olarak benimseyen Kültürel Model, (2) Öğrencilerin metne dizgesel ve yöntemsel biçimde erişmesine olanak tanıyan Dil Modeli ve (3) Kaynağını hem kültürel hem dilsel modelden alan ve odağı belirli bir kültürel bağlamda oluşturulmuş bir metindeki tikel dil kullanımları olan Kişisel Gelişim Modeli'dir. Bu modellerden doğan yaklaşımlar, bilgi odaklı yaklaşım, dil odaklı yaklaşım, kişisel tepki yaklaşımı, açıklayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım ve deyişbilimsel yaklaşım olmak üzere altı ulamda belirtilebilir.

Kültürel model öğrencilerin metnin politik, yazınsal ve tarihsel bağlamına ilişkin anlamını çıkarımamasını gerektiren geleneksel bir yöntemdir. Kültürel Model'i benimseyen öğretmenler yazın öğretiminde bilgi odaklı yaklaşımı kullanır (Carter ve Long, 1991). *Dil Modeli*'nde ise metnin yazınsal değeri ya da metin-okuyucu arasındaki ilişki göz ardı edilir ve yazın öğrencinin dilsel özellikleri bağlam içinde pekiştirebileceği varsıl bir kaynak olarak görülür (Yüksel, 2013: 5). Öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirmek için yazını dilsel özellikleri açısından odağa alan bu modeli benimseyen öğretmenler ise derslerinde daha çok açıklayıcı yaklaşımı, dil odaklı yaklaşımı ve deyişbilimsel yaklaşımı kullanmayı yeğler. Ayrıca öğretmenler bu modelde yazını, dilbilgisi, sözcük ve dil yapıları gibi farklı dilsel işlevleri öğretmek için kullanır (Aydın, 2013). *Kişisel Gelişim Modeli* ise ilk iki modelin görüşlerine ek olarak, öğrencilerin duygusal ve kişisel özelliklerine yönelik bir gelişimi odağa alır. Öğrencilerin yaşam deneyimlerinden hareketle izleğe ve soruna tepki vermesini erek edinir (Hwang ve Embi, 2007). Özdeğin öğrencilerin ilgisine göre seçilmesi güdüleyici bir etken olur. Öte yandan, yazın içeriği öğrencilerin deneyimleriyle uyumsuz ya da öğrenciler bazı konularda düşüncelerini açıklamak ya da tartışmak istemezse etkisini kaybedebilir. Bu modeli benimseyen öğretmenler yazın içerikli derslerinde kişisel tepki yaklaşımını ve ahlaki- felsefi yaklaşımı kullanmayı yeğler.

Daha önceden de anıldığı üzere yazın öğretiminde bilgi odaklı yaklaşım, dil odaklı yaklaşım, kişisel tepki yaklaşımı, açıklayıcı yaklaşım, ahlaki-felsefi yaklaşım ve deyişbilimsel yaklaşım olmak üzere altı yaklaşım vardır. Öğretmenden çok fazla girdi sağlaması beklenen *bilgi odaklı* yaklaşımda yazın öğrenciler için bilgi kaynağı olarak görülür. Bu nedenle dersler öğretmen merkezlidir. Bağlama odaklanmak için öğrencilerden metnin art alanında yer alan tarihi ve yazınsal akımların özelliklerini (kültürel, toplumsal, siyasal açıdan) incelemesi beklenir (Lazar, 1993). Bu yaklaşımda ders anlatım sürecinde, açıklamalara, öğretmen ya da çalışma kitapları tarafından sağlanan eleştiri ya da notların okunması gibi etkinliklere yer verilir.

Kişisel tepki yaklaşımında öğrencilerden okudukları metni kişisel deneyimleri ve yaşamları ile bağdaştırmaları istenir. Böylece öğrencilere özgün yorum yapma olanağı sağlanır. Bu yolla öğrencinin metinden anlam çıkarması ve metinde yer alan alt anlamlara tepkisini göstermesi amaçlanır. Bu yaklaşımda öğrenciler etkindir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler daha çok soru-tartışma, metin hakkında görüş ve düşünceleri açığa çıkaran alıştırmalar, beyin fırtınası, küçük küme çalışmaları, öğrencilerin düşüncelerini yazdıkları küçük yazma çalışmaları gibi etkinlikleri kullanır (Hirvela, 1996).

Dil odaklı yaklaşımın odağında metnin dilsel kullanımı vardır. Öğrencilerin dilin kullanımına odaklanması amaçlanır (Carter, 1988). Yazın, öğrencilerin hem anlamlı yorumlar yapabileceği, hem de çeşitli dil alıştırmaları ile dili pekiştirebileceği bir kaynak olarak görüldüğünden, metin seçiminde metnin yazınsal değerinin yanı sıra belli dilsel yapıları içermesi de göz önüne alınan bir ölçüttür (Yüksel, 2013: 5). Bu yaklaşım öğrenci merkezli ve etkinlik odaklıdır. Bu nedenle sınıfta dili kullanma olanağı tanıyan tahmin etme, tümce tamamlama, sıralama, yapboz bulmaca, rol yapma, şiir, küme çalışması, sözlü tartışma gibi etkinlikler kullanılabilir (Carter, 1996; Rosli, 1995). Bu yaklaşımda öğrenciler çıkarımda bulunabilecekleri çözümlemeli araçlara maruz kalıp dilbilgisi ve sözcükleri yeni bağlamlarda, farklı biçimlerde görme olanağı yakalayabilir. Ancak yalnızca dilsel öğelere odaklanması durumunda düşünmeyi gerektirmeyen (mekanik) ve güdü düşürücü bir yaklaşıma dönüşebilir (Yüksel, 2013).

Öğretmenin metni açıkladığı; daha yalın sözcüklerle ve tümce yapılarıyla açıkladığı ya da başka dile çevirdiği, öğrencinin de metni arkadaşlarına yeniden anlattığı *açıklayıcı yaklaşımda* ise metnin yüzeysel anlamı ile ilgilenilir. Öğretmen merkezli olan ve çok fazla ilgi çekici etkinliklerin kullanılmadığı bu yaklaşım, öğrencinin metni daha iyi anlamasına yardımcı olmak için işe koşulabilir.

Ahlaki felsefi yaklaşımda amaç belli bir metni okurken ahlaki değerleri araştırmaktır. Bu yaklaşımda metnin sonunda ahlaki değerlerin odağa alınması, yansıtıcı alıştırmalar, öz değerlendirme etkinlikleri, ahlaki değerler ve ikilemler üzerine tartışmalar, metni okurken değerlerin araştırılması ve öğrencilerden okuduklarına dayanarak ne yapmaları ya da yapmamaları gerektiği gibi değerlendirmelerin istendiği etkinlikler kullanılır.

Deyişbilimsel yaklaşımda öğrenciler bir metindeki dilsel biçimlerin okuyucuya anlamı nasıl aktardığını öğrenirler. Lazar'a göre (1993) bu yaklaşımın öğrencilerin metnin yüzeysel anlamının ötesine bakmalarını sağlayarak metinden anlamlı çıkarımlarda bulunmasına olanak sağlamak ve öğrencilerin bilgi ve dil farkındalığını arttırmaya yardımcı olmak gibi iki amacı vardır. Belirli dilsel yapıları işaretlemek, anlama katkısı bulunabilecek olan olası ipuçlarını çıkarmak, metnin farklı anlamlarını tartışmak ve metni yorumlamak bu yaklaşımda kullanılan etkinlikler arasındadır.

Yazın dil öğretiminde dört becerinin gelişmesinin yanı sıra sözcük dağarcığının gelişmesi ve dilbilgisi kurallarının edinilmesine de katkıda bulunup öğrenmenin bağlam içinde gerçekleşmesini sağlayarak öğrenciye anlamlı girdi seli sağlar. Bu nedenle dinleme, yazma, okuma ve konuşma derslerinde çoğu kez yazından yararlanılır ve bu derslerde farklı etkinliklere yer verilir. Öğretmenin bireysel olarak seçtiği ya da ders kitaplarının yönlendirdiği bu etkinlikler, yazın öğretimi modellerinden doğan farklı yaklaşımların birer ürünüdür.

Öğrencinin amaca uygun yapıları öğrenmesi büyük oranda neyin öğretildiğine ve nasıl öğretildiğine bağlıdır. Bu çalışmanın temel amacı öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlar doğrultusunda yer verdikleri etkinlikleri ne sıklıkla kullandıklarını belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda yanıtı aranan sorular şunlardır:

Katılımcılarım yazın öğretimi yaklaşımlarını işe koşma sıklıkları nasıldır?

Katılımcıların öğretim sürecinde yazın öğretimi etkinliklerini işe koşma sıklıkları nasıldır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Betimsel nitelikli bu çalışmada veri toplama tekniklerinden sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda dil öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 74 öğretim görevlisi yer almıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Katılımcıların yazın öğretimi yaklaşımlarına ilişkin veriler için Hwang ve Embi (2007) tarafından geliştirilen 48 maddelik 5'li likert tipi bir sormaca Türkçeye uyarlanmıştır. Form Türkçeye çevrildikten sonra iki öğretim görevlisine ön uygulama yapıp anlaşılır olup olmadığı denetlenmiştir. Ön uygulamada alınan geribildirimler doğrultusunda forma son hale verilmiştir.

Veriler çevrimiçi sormaca aracı "Survey Monkey" ile genel ağ üzerinden toplanmıştır. Toplanan veriler, Spss paket programına aktararak frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları analiz edilmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir (Balcı, 2005). Örneğin, 1-1,79 aralığı "hiçbir zaman"; 1,80-2,59 aralığı "nadiren"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "genellikle" ve 4,20-5,00 aralığı "her zaman" biçiminde yorumlanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın soruları çerçevesinde katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlemesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Yabancılar Türkçe Öğretim Sürecinde İşe Koştıkları Yazın Öğretimi Yaklaşımları

Araştırmanın birinci sorusu "Katılımcılarım işe koştıkları yazın öğretim yaklaşımlarını işe koşma sıklıkları nasıldır?" biçiminde oluşturulmuştur. Tablo 1'de her bir yaklaşımın içerdiği maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları, öte yandan Tablo 2'de de her bir yaklaşımın genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Yazın Öğretim Yaklaşımlarının Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Yaklaşım Türü	Madde	\bar{x}	Ss
Bilgi Odaklı Yaklaşım	1. Metnin içeriğine dönük bilgiyi öğrencilerin çözümlemesini sağlarım.	4,08	,69749
	2. Metnin içeriğini sınıfa açıklarım	4,35	,71063
	3. Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım	4,67	,55166
	4. Öğrencilere metinle ilgili artalan bilgisi veririm	4,11	,75066
Kişisel Tepki Yaklaşımı	5. Öğrencilerden metinde geçen konuları deneyimleri ile ilişkilendirmelerini isterim.	4,11	,82042
	6. Öğrencilerden metnin konusu hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini isterim.	4,23	,80320

	7.Öğrencilerin metne tepkilerini ölçerim.	4,04	,97136
	8.Öğrencileri metin hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri için yönlendiririm.	4,31	,66055
	9.Okuma derslerinde çeşitli dil etkinliklerine yer veririm.	4,05	,73823
<i>Dil Odaklı Yaklaşım</i>	10.Öğrencilere metni anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaları için destek olurum.	4,50	,62483
	11.Öğrenciler metni anlama sürecinde sınıf arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır.	3,72	,81963
	12.Metni kullanarak dil etkinlikleri oluştururum.	3,73	,84881
	13.Öğrencilere metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için metni tekrar anlatırım.	4,08	,85619
<i>Açıklayıcı Yaklaşım</i>	14.Öğrencilere daha iyi anlamaları için metni tekrar anlatırım.	4,31	,73886
	15.Öğrencilerle yazarın ne demek istediğini tartışırım.	3,69	1,00581
	16.Öğrencilerden hikâyenin ana konusunu anlatmalarını isterim.	3,78	,83207
	17.Ahlaki değerleri dersime dâhil ederim.	3,47	1,21884
<i>Ahlaki-Felsefi Yaklaşım</i>	18.Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.	3,54	1,03618
	19.Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.	2,84	1,11068
	20.Öğrencilerin metinden çıkan değerler hakkında farkındalığını arttırırım.	3,58	,96524
	21.Öğrencilerin yazar tarafından kullanılan dile bakarak metni yorumlamalarını sağlarım.	3,40	,93514
<i>Değişimsel Yaklaşım</i>	22.Öğrencilere metni anlamaları için gerekli olan dilsel yapıları işaretletiririm.	3,81	,83872
	23.Okuma derslerim metnin diline ağırlık verir bu sayede dil farkındalılığını arttırır.	3,78	,86437
	24.Öğrencileri metnin yüzeysel anlamı ötesinde tartışma yapmaları için cesaretlendiririm.	3,93	,91159

Bilgi odaklı yaklaşım kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Metnin içeriğine dönük bilgiyi öğrencilerin çözümlemesini sağlarım.” maddesine 4,08, “Öğrencilere metinle ilgili artalan bilgisi veririm.” maddesine 4,11 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “Metnin içeriğini sınıfa açıklarım.” maddesine 4,35, “Öğrencilere okuduğunu anlama soruları sorarım.” maddesine 4,67 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

Kişisel tepki yaklaşımı kapsamında üç madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilerden metinde geçen konuları deneyimleri ile ilişkilendirmelerini isterim.” maddesine 4,11, “Öğrencilerin metne tepkilerini ölçerim.” maddesine 4,04 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “Öğrencilerden metnin konusu hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini isterim.” maddesine ise 4,23 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

Dil odaklı yaklaşım kapsamında beş madde yer almaktadır. Katılımcılar “Okuma derslerinde çeşitli dil etkinliklerine yer veririm.” maddesine 4,05, “Öğrenciler metni anlama sürecinde sınıf arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışır.” maddesine 3,72, “Metni kullanarak dil etkinlikleri oluştururum.” maddesine 3,73 ortalamaıyla

genellikle yanıtını vermişlerdir. “Öğrencileri metin hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri için yönlendiririm.” maddesine 4,31, “Öğrencilere metni anlama sürecine etkin bir şekilde katılmaları için destek olurum.” maddesine 4,50 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

Açıklayıcı yaklaşım kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilere metni daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için metni tekrar anlatırım.” maddesine 4,08, “Öğrencilerle yazarın ne demek istediğini tartışırım.” maddesine 3,69 ve “Öğrencilerden hikâyenin ana konusunu anlatmalarını isterim.” maddesine 3,78 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “Öğrencilere daha iyi anlamaları için metni tekrar anlatırım.” maddesine ise 4,31 ortalamaıyla her zaman yanıtının verildiği görülmektedir.

Ahlaki-felsefi yaklaşım kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Ahlaki değerleri dersime dâhil ederim.” maddesine 3,47, “Öğrencilere metinden öğrendikleri değerleri sorarım.” maddesine 3,54, “Öğrencilerin metinden çıkan değerler hakkında farkındalığını arttırırım.” maddesine 3,58 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. “Öğrencilerden metindeki ahlaki değerleri araştırmalarını isterim.” maddesine 2,84 ortalamaıyla bazen yanıtının verildiği görülmektedir.

Değişbilimsel yaklaşım kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Öğrencilerin yazar tarafından kullanılan dile bakarak metni yorumlamalarını sağlarım.” maddesine 3,40, “Öğrencilere metni anlamaları için gerekli olan dilsel yapıları işaretletiririm.” maddesine 3,81, “Okuma derslerim metnin diline ağırlık verir bu sayede dil farkındalığını arttırır.” maddesine 3,78, “Öğrencileri metnin yüzeysel anlamı ötesinde tartışma yapmaları için cesaretlendiririm.” maddesine 3,93 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir.

Tablo 2’de yazın öğretimi yaklaşımlarının genel ortalaması yer almaktadır.

Tablo 2. Yazın Öğretimi Yaklaşımlarının Genel Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Yaklaşım Türü	\bar{x}	Ss
Bilgi Odaklı Yaklaşım	4,30	,41642
Kişisel Tepki Yaklaşımı	4,13	,68625
Dil Odaklı Yaklaşım	4,06	,50848
Açıklayıcı Yaklaşım	3,97	,59150
Ahlaki-Felsefi Yaklaşım	3,36	,90478
Değişbilimsel Yaklaşım	3,73	,64946

Katılımcıların yazın öğretimi sürecinde bilgi odaklı yaklaşımı 4,30 ortalamaıyla her zaman işe koştuklarını bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, katılımcılar kişisel tepki yaklaşımı (4,13), dil odaklı yaklaşım (4,06), açıklayıcı yaklaşım (3,97) ve değişbilimsel yaklaşımı (3,73) genellikle işe koştuklarını, ahlaki-felsefi yaklaşımı ise (3,36) bazen işe koştuklarını bildirmiştir.

Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretim Sürecinde İşe Koştukları Yazın Öğretimi Etkinlikleri

Araştırmanın ikinci sorusu “Katılımcıların öğretim sürecinde yazın öğretim etkinlikleri işe koşma sıklıkları nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştur. Tablo 3’te her etkinlik türünün içerdiği maddelerin ortalama puanları ve standart sapmaları, öte yandan Tablo 4’de de her bir etkinlik türünün genel ortalama puanları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yazın Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Etkinliklerin Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Etkinlik Türü	Madde	\bar{x}	Ss
Bilgi Odaklı Etkinlikler	1.Okuduğunu anlama soruları kullanırım.	4,57	,59865
	2.Öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatarak aktarırım.	4,09	,87849

		3.Çalışma kitabı ya da basılı metinleri okuyarak bilgi aktarımı yaparım.	3,67	1,06125
		4.Metni öğrencilere açıklarım.	4,26	,74136
<i>Kişisel Etkinlikleri</i>	<i>Tepki</i>	5.Öğrencilere günlük yazdırırım.	2,49	1,11335
		6.Beyin fırtınası yaptırırım.	3,89	,85316
		7.Küçük grup tartışmaları yaptırırım.	3,50	,86405
<i>Dil Odaklı Etkinlikler</i>		8.Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazdırma	3,92	,84004
		9.Grup çalışması yaptırırım.	3,59	,90537
		10.Dil etkinlikleri (tümce tamamlama, tahmin etme alıştırmaları, yapboz bulmaca) yaptırırım.	3,81	,83872
		11.Sözlü tartışma (münazara) yaptırırım.	3,38	,93197
		12.Gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, ezberden şiir okuma) yaptırırım.	3,26	,99397
<i>Açıklayıcı Etkinlikler</i>		13.Anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptırırım.	2,31	1,10943
		14.Metni öğrencilere yeniden anlatırım.	3,69	,89022
		15.Öğrencilere çalışma kitabı ya da basılı metinlerdeki açıklama notlarını okuturum.	3,26	1,11110
		16.Öğrencilere metni içeriğini kendi sözcükleriyle sınıfa anlattırırım.	3,89	,71323
<i>Ahlaki-Felsefi Etkinlikler</i>		17.Öğrencilere yansıtıcı düşünme (özdeğerlendirme) etkinlikleri yaptırırım.	3,59	,82626
		18.Ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.	2,63	1,01461
		19.Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.	3,12	1,22701
		20.Öz değerlendirme etkinlikleri yaptırırım.	3,51	,92519
<i>Değişimsel Etkinlikler</i>		21.Öğrencilere metindeki dilsel öğeleri (sözcük, zaman vb.) belirletirim.	3,94	,70013
		22.Metnin farklı anlamlarını tartıştırırım.	3,76	,85705
		23.Metinde yer alan betimleme örneklerini seçerek kullanmalarını sağlarım.	3,54	,81407
		24.Bir karakteri betimleyen sıfatları belirletirim.	3,64	,78643

Bilgi odaklı etkinlikler kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “Okuduğunu anlama soruları kullanırım.” maddesine 4,57, “Metni öğrencilere açıklarım.” maddesine 4,26 ortalamaıyla her zaman yanıtını vermişlerdir. “Öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatarak aktarırım.” maddesine 4,09, “Çalışma kitabı ya da basılı metinleri okuyarak bilgi aktarımı yaparım.” maddesine 3,67 ortalamaıyla genellikle yanıtının verildiği görülmektedir.

Kişisel tepki etkinlikleri kapsamında üç madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Öğrencilere günlük yazdırırım.*” maddesine 2,49 ortalamaıyla *nadiren* yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “*Beyin fırtınası yaptırırım.*” maddesine 3,89, “*Küçük grup tartışmaları yaptırırım.*” maddesine 3,50 ortalamaıyla genellikle yanıtının verildiği görülmektedir.

Dil odaklı etkinlikler kapsamında beş madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazdırma*” maddesine 3,92, “*Grup çalışması yaptırırım.*” maddesine 3,59 ve “*Dil etkinlikleri (tümce tamamlama, tahmin etme alıştırmaları, yapboz bulmaca) yaptırırım.*” maddesine 3,81 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “*Sözlü tartışma (münazara) yaptırırım.*” maddesine 3,38, “*Gösteri etkinlikleri (drama, rol yapma, ezberden şiir okuma) yaptırırım.*” maddesine 3,26 ortalamaıyla *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir.

Açıklayıcı etkinlikler kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Metni öğrencilere yeniden anlatırım.*” maddesine 3,69 ve “*Öğrencilere metni içeriğini kendi sözcükleriyle sınıfa anlattırırım.*” maddesine 3,89 ortalamaıyla genellikle yanıtını vermişlerdir. Öte yandan “*Öğrencilere çalışma kitabı ya da basılı metinlerdeki açıklama notlarını okuturum.*” maddesine 3,26 ortalamaıyla *bazen*, “*Anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptırırım.*” maddesine ise 2,31 ortalamaıyla *nadiren* yanıtının verildiği görülmektedir.

Ahlaki-felsefi etkinlikler kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Öğrencilere yansıtıcı düşünme (özdeğerlendirme) etkinlikleri yaptırırım.*” maddesine 3,59 ve “*Öz değerlendirme etkinlikleri yaptırırım.*” maddesine 3,51 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını vermişlerdir. Öte yandan, “*Öğrencilere ahlaki değerleri anlatırım.*” maddesine 3,12 ve “*Ahlaki ikilemler üstüne tartışmalar yaptırırım.*” maddesine 2,63 ortalamaıyla *bazen* yanıtının verildiği görülmektedir.

Değişbilimsel etkinlikler kapsamında dört madde yer almaktadır. Katılımcılar “*Öğrencilere metindeki dilsel öğeleri (sözcük, zaman vb.) belirletirim.*” maddesine 3,94, “*Metnin farklı anlamlarını tartıştırırım.*” maddesine 3,76, “*Metinde yer alan betimleme örneklerini seçerek kullanmalarını sağlarım*” maddesine 3,54 ve “*Bir karakteri betimleyen sıfatları belirletirim.*” maddesine 3,64 ortalamaıyla *genellikle* yanıtını vermişlerdir.

Tablo 4’te yazın öğretimi etkinliklerinin genel ortalaması yer almaktadır.

Tablo 4. Yazın Öğretimi Etkinliklerinin Genel Ortalama Puanları ve Standard Sapmaları

Etkinlik Türü	\bar{x}	Ss
Bilgi Odaklı Etkinlikler	4,15	,60805
Kişisel Tepki Etkinlikleri	3,29	,70214
Dil Odaklı Etkinlikler	3,59	,66410
Açıklayıcı Etkinlikler	3,29	,60772
Ahlaki-Felsefi Etkinlikler	3,22	,74522
Değişbilimsel Etkinlikler	3,72	,59816

Katılımcıların yazın öğretimi sürecinde *bilgi odaklı etkinlikleri* 4,15, *dil odaklı etkinlikleri* 3,59 ve *değişbilimsel etkinlikleri* 3,72 ortalamaıyla *genellikle* işe koştuklarını bildirdikleri görülmektedir. Öte yandan, katılımcılar *kişisel tepki etkinlikleri* ile *açıklayıcı etkinlikleri* 3,29, *ahlaki-felsefi etkinlikleri* 3,22 ortalamaıyla *bazen* işe koştuklarını bildirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazın öğretimi yaklaşımlarını ve etkinliklerini ne sıklıkla kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan araştırmada 74 katılımcı yer almıştır. Yapılan çözümleme sonucunda katılımcıların altı ayrı yazın öğretimi yaklaşımı arasından en sık kullandıkları yaklaşımın bilgi odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu yaklaşımı sırasıyla kişisel tepki yaklaşımı, dil odaklı yaklaşım, açıklayıcı yaklaşım, değişbilimsel yaklaşım ve ahlaki-felsefi yaklaşım izlemiştir. Katılımcılar bilgi odaklı yaklaşımı her zaman, dil odaklı, açıklayıcı ve değişbilimsel yaklaşımı genellikle, ahlaki-felsefi yaklaşımı ise bazen kullandıklarını bildirmiştir. Hwang ve Embi’nin (2007) çalışmasının sonuçlarında katılımcıların açıklayıcı yaklaşımı en fazla kullandığı, bunu bilgi odaklı ve ahlaki-felsefi yaklaşımın izlediği belirtilmektedir.

Öte yandan, kişisel tepki, dil odaklı ve deyişbilimsel yaklaşımların düşük kullanım sıklığı gösterdiği belirtilmektedir. Rashid, Vethamani ve Rahman'ın (2010) çalışmasının sonuçlarına göre bilgi odaklı, ahlaki-felsefi ve açıklayıcı yaklaşım katılımcıların en sık kullandığı yaklaşımlardır. Mustakim, Mustapha ve Lebar'ın (2014) çalışmasında da katılımcıların yazın öğretimi sürecinde bilgi odaklı ve açıklayıcı yaklaşımları tercih ettiği belirtilmektedir. Sonuçları yer alan bu çalışmalarda katılımcıların öğretim sürecinde öğretmen merkezli olan açıklayıcı yaklaşıma ve bilgi odaklı yaklaşıma en fazla yer verdiği görülmektedir. Bu çalışmada da öğretmen merkezli bilgi odaklı yaklaşımın en fazla yeğlendiği görülmüştür. Carter (1996) yazın öğretimi sürecinde öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve süreç odaklı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini vurgular. Gerek bu çalışmanın gerek anılan diğer çalışmaların sonuçları Carter'ın (1999) belirttiği gerekliliğe uygun bir görünümde değildir. Bu çalışmanın katılımcıların bilgi odaklı yaklaşımdan sonra en fazla benimsediği yaklaşımların ise öğrenci merkezli olan kişisel tepki yaklaşımı ve dil odaklı yaklaşım olduğu görülmüştür. Öğretmen merkezli olan bilgi odaklı ve açıklayıcı yaklaşım daha çok öğrencilerin düşük dil yeterliliğine sahip olduğu A1 ve A2 düzeylerinde işe koşulmalıdır. Öğrencinin dil yeterliliği arttıkça öğrencinin merkezde olduğu yaklaşımların sıklığının artırılması gerekir.

Katılımcıların yazın öğretimi etkinliklerini kullanım sıklıklarına ilişkin çözümleme sonucu en sık bilgi odaklı etkinlikleri kullandıklarını bildirdikleri görülmüştür. Kullanım sıklığı açısından bu etkinlikleri sırasıyla deyişbilimsel etkinlikler, dil odaklı etkinlikler, kişisel tepki etkinlikleri, açıklayıcı etkinlikler ve ahlaki-felsefi etkinlikler izlemiştir. Katılımcılar bilgi odaklı, dil odaklı ve deyişbilimsel etkinlikleri genellikle, kişisel tepki etkinliklerini, açıklayıcı ve ahlaki-felsefi etkinlikleri bazen kullandıklarını bildirmiştir. Muthusamy, Salleh, Michael, Arumugam ve Thayalan'ın (2017) çalışmasının sonuçları sınıf tartışması, sunum ve açıklama notu verme gibi etkinliklerin yetişkin öğrenenler tarafından öğrenme sürecine katkıları açısından önemli görüldükleri yönündedir. Bunun yanında, ilgili çalışmanın sonuçlarında katılımcıların en yararlı gördükleri etkinliğin düşüncelerini paylaşabildikleri sözlü tartışma etkinlikleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin düşüncelerini paylaşabildikleri sözlü tartışma etkinlikleri kaynağını kişisel tepki yaklaşımdan alır. Kişisel tepki yaklaşımı öğrenci merkezlidir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise katılımcıların en fazla yeğledikleri etkinlikler okuduğunu anlama soruları kullanmak, metni öğrencilere açıklamak, öğrencilere bilgiyi sözlü olarak anlatmak gibi kaynağını bilgi odaklı yaklaşımdan alan etkinlikler olmuştur. Yabancı dil öğreniminde öğrencinin etkin olması dili kullanma becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Bu yüzden öğretmen merkezli yaklaşımların yanında öğrenci merkezli etkinliklere de yer verilmesi gerekir. Katılımcıların öğrencilere küçük grup tartışması yaptırması, bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazdırması ve öğrencilere metindeki dilsel öğeleri belirletmesi öğrencilerin etkin kılındığı etkinliklerdir. Bu durum öğretmen merkezli etkinlikler yanında öğrenci merkezli etkinliklere de yer verildiğini göstermektedir.

Katılımcıların öğrencilere anadillerindeki metni Türkçeye çevirme etkinlikleri yaptığını bildirmesi dikkat çekicidir. Bu etkinlik her ne kadar en az yeğlenen bir görünümde olsa da hiç de azımsanacak bir oranda (2,71) olmadığı söylenebilir. Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin anadiline yer verilmesi ve öğrencilere çeviri etkinlikleri yaptırılması anadili girişimini yani olumsuz aktarımı tetikleyebilir. Bu yüzden öğretim sürecinde bu tür etkinliklerden uzak durulması gerekir.

Katılımcıların en az yeğledikleri etkinliklerden bir diğeri de öğrencilere günlük yazdırılması olmuştur. Öğrencilere hedef dilde günlük yazdırmak öğrencilerin öğrenmekte oldukları dilin sözdizimsel, sözlüksel, biçimsel özelliklerini edinmeleri açısından önemli katkılar sağlayabilir. Bu yüzden bu etkinliklere daha sık yer verilmesi gerekir.

Sonuç olarak katılımcıların en çok yeğledikleri yaklaşımın ve etkinliklerin bilgi odaklı olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrenci merkezli yaklaşımlara ve etkinliklere de önemli oranda yer verdiklerini bildirmişlerdir.

Öneriler

Yabancı dil öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin düzeyini ve öğretilmesi amaçlanan becerinin odağını temel alarak en uygun yaklaşımı işe koşması gerekir. Öğretmenlerin yaklaşımlar ve etkinlikler konusunda bilgi düzeylerinin yüksek olması süreci daha iyi yönetmelerini sağlayacağından gerek lisans eğitimi sürecinde gerek hizmet içi eğitimlerde bu konuya yer verilmesi yerinde olacaktır. Bunun yanında öğretmenlerin işe koştığı yaklaşımların ve etkinliklerin kaynağını büyük oranda ders kitaplarının oluşturduğu bir gerçektir. Bu yüzden ders aracı hazırlayanların da yer verdikleri yaklaşımları ve etkinlikleri özenle seçmesi gerekir.

Öğretmenlerin yazın öğretimi yaklaşımlarının seçiminde sınav, süre, sınıf mevcudu, öğrencilerin tutumu, düşük dil yeterliliği, kaynak ders kitabının yapısı gibi etmenler belirleyici olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin yaklaşım ve etkinlikleri yeğlemelerinde belirleyici olan etmenlere dönük çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında ders kitaplarında yer verilen yaklaşımlar ve etkinlikler ile öğretmenlerin kullandıkları yaklaşımlar ve etkinlikler arasındaki ilişkiye dönük çalışmalar alana önemli katkılar sunabilir.

Yazın öğretimi yaklaşımları ve etkinlikleri anadili eğitimi sürecinde de öğretimin odağı ve öğrencilerin artalanı dikkate alınarak seçilmeli ve işe koşulmalıdır. Türkçe alanyazın incelendiğinde yazın öğretimi yaklaşımlarına yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Araştırmacıların tüm boyutlarıyla bu konuda çalışmalar yapması önemli bir eksikliği gidermenin yanında elde edilen bulgular ders kitabı yazarlarına, program hazırlayanlara ve öğretmenlere önemli katkılar sunabilir.

Kaynaklar

- Aydin, N. (2013). *Teaching Shakespeare: A qualitative meta-analysis*. Unpublished Master Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Balci, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carter, R. (1988). The integration of language and literature in the English curriculum: A narrative on narratives. In Holden, S. (ed.). *Literature and language*. Oxford: Modern English Publications, 3–7.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching Literature*. London: Longman.
- Carter, R. (1996). Look both ways before crossing: Developments in the language and literature classroom. In Carter, R. and McRae, J. (eds.). *Language, literature and the learner*. London: Longman, s.1–15.
- Carter, R. (1999). Common language: Corpus, creativity and cognition. *Language and Literature*, 8 (93), s.195- 216.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response Theory and ELT. *ELT Journal*, 50, (2), s.127-34.
- Hwang, D., & Embi, M. A. (2007). Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 22, 1-23.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mustakim, S. S., Mustapha, R., & Lebar, O. (2014). Teacher's approaches in teaching literature: Observations of ESL classroom. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(4), s.35-44.
- Muthusamy, C., Salleh, S. M., Michael, A. S., Arumugam, A. N., & Thayalan, X. (2017). Methods used in teaching and learning of literature in the ESL classroom and adult learners' attitude. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 17-25.
- Rashid, R. A., Vethamani, M. E., & Rahman, S. B. A. (2010). Approaches employed by teachers in teaching literature to less proficient students in form 1 and form 2. *English Language Teaching*, 3(4), s.87-99.
- Rosli, T. (1995). *Teaching literature in ESL the Malaysian context*. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Pertanian Malaysia.
- Yüksel, D. (2013). Use of literature in language teaching. In İnan, B & Yüksel, D. (Eds.). *Literature and language teaching a course book*. Ankara:Pegem Akademi, 1-14.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgisayar,İnternet ve Cep Telefonu Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları

Doç. Dr. Nevin AKKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi, nevin.akkaya@deu.edu.tr

Behice Bengü YILMAZ

bengu.yilmaz.961@hotmail.com

Hakan ÇIVĞIN

hakan.civgin59@gmail.com

Özet

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin “bilgisayar, internet ve cep telefonu” kavramları üzerine algılarını metaforlar yoluyla belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılında Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1,2,3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin belirli bir bölümü gönüllülük esası ile çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada öğrencilerden “bilgisayar, internet ve cep telefonu” kavramlarına ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir. Araştırmanın verileri, öğrenciler için hazırlanan ve ilk bölümde demografik bilgilerin yer aldığı ve ikinci bölümde “bilgisayar... gibidir; çünkü...”, “internet... gibidir; çünkü...” ve “cep telefonu... gibidir; çünkü...” şeklinde verilen ifadeleri tamamlayacakları formlar aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Öğrencilerin bilgisayar, internet ve cep telefonu kavramları için belirttikleri metaforlar farklı başlıklar altında toplanarak değerlendirilmiştir. Sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından öğrencilerin oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar daha çok somut niteliklidir ve öğretmen adayları benzer nitelikli metaforlar oluşturmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: teknoloji,bilgisayar,internet,cep telefonu,metafor.

Abstract

This research is conducted to determine the perceptions of university students on the concept of ‘computer,internet and mobile phones’ through metaphors.The working group of this research has been ocured by the first,second,third and fourth grades students who study in Turkish Language Department in Dokuz Eylul University. Some of these students were included in the study on a voluntary basis The data of the research,prepared for students and demographic information in the firs part and in the second part ‘computer...like this;because’ , ‘internet...like this;because’ and ‘mobile phone....like this;because ‘ it was obtained through the forms to complete the statements given in the form.The obtained datas are analyzed by content analysis method.The metaphors which determined by the students for the concepts about‘computer,internet and mobile phones’ are evaluated by collecting under the different titles. Metaphors formed by students in terms of grade level and gender were examined. The methaphors created by dhe prospective teachers were more concrete and the prospective teachers formed similar metaphors.

Keywords: technology,computer,internet,mobile phone,metaphor.

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağ, Teknoloji Çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu çağ dünyadaki tüm bilgilerin, fikirlerin, duygu ve düşüncelerin artık teknolojik araç gereçler ile yayılmaya başladığı bir çağ olmuştur.

Bilgisayar teknolojileri, internet, cep telefonu gibi teknolojik araçlar insan hayatında çok önemli bir alanı kaplamakta ve insan hayatının her yönünü etkileyebilmektedir. Günümüzde hızla gelişen ve değişen teknoloji insanlar için bilişim çağının vazgeçilmez bir ihtiyacı haline gelmiştir. Teknolojideki bu hızlı değişimler eğitim sistemini doğrudan etkilemiş, bilişim çağında teknolojiyi etkin ve verimli kullanan bireyler yetiştirmek eğitimin en önemli görevlerinden birisi olmuştur. Dolayısıyla eğitimde ilerlemenin sağlanması için teknolojiye bilinçli olarak entegrasyonun sağlanması gerekir (Akkoyunlu,2002).

Teknolojiyi, onun ışık hızındaki değişimini ve gelişimini yakalayamamak ,her şeyde olduğu gibi eğitim alanındaki gelişmelerin de gerisinde kalmak anlamına gelmektedir.Alanyazındaki çalışmalar öğretmen adaylarının teknolojik

kavramlara yönelik algı ve tutumlarının, bu adayların teknolojiye yararlanıp yararlanmayacaklarını ortaya koymaktadır. Teknolojinin nasıl algılandığının belirlenmesi metaforlar yoluyla daha etkili olabilir.

Metafor kelimesi, Yunanca 'metapherein' kelimesinin farklılaşmasıyla oluşmuştur. Meta 'değişmek' pherein ise 'katlanmak' anlamındadır (Levine, 2005). Metafor terim olarak Yunancada, çok karmaşık terimlerin tanımlanmasında "bir şeyin karşılığını aktarmak" veya "transfer etmek" şeklinde ifade edilmektedir (Döş, 2010). Metaforlar Türkçede eğretilme, istiare, değişmece gibi kelimelerle ifade edilerek karşımıza çıkmaktadır. Metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, onların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, 2008: 460).

Aykaç ve Çelik (2014) metaforları, kavramların anlaşılmasında zihinsel süreçleri düzenlemek adına günlük hayatımızda da bilinçli ya da bilinçsiz olarak sıklıkla kullandığımız, benzetmeler aracılığıyla anlamlandırma ve somutlaştırma araçları olarak tanımlamaktadır. Metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmasının araçları olarak 'bilmeye' de olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Kişiler her zaman belli bir kavram ile ilgili düşüncelerini, o kavrama yönelik bakış açılarını açıkça ortaya koymazlar. Şahin ve Baturay (2013)'e göre bu durumun nedeni, kişinin üzerinde durulan kavramla ilgili bilgisinin eksik oluşu veya yeterli olmayışı olabilir. İnsanlar bir düşünceyi ifade ederken onu karşısındaki kişi ya da kişilerin anlayabileceği bir yapıya dönüştürmek zorundadır (Pratte, 1981). Bu noktada metaforlar aracılığıyla ifade edilemeyen ya da saklı tutulan zihinsel imgelere ulaşılabilir.

Arslan ve Bayrakçı (2006) 'ya göre metaforlar, soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesi ve zihinsel süreçler yoluyla dış dünyamızı anlamlandırma hususlarında bize yardımcı olmaktadır.

Morgan'a (1997, s. 14) göre metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza sinen bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelmektedir. Kişilerin zihinlerinde, belirli kavramlara yönelik olarak oluşan soyut ve öznel düşünceler, oluşturulan metaforlar aracılığıyla başka bir bedende hayat bulur gibi şekil ve form değişikliğine uğrayarak sahneye çıkarlar. Yaratıcılığı geliştirerek özgün fikirlere ulaşmak isteniyorsa metaforik düşünme biçimine ayrı bir önem verilmesi gerekmektedir.

Katılımcılar tarafından oluşturulan, internet, cep telefonu ve bilgisayar kavramlarına yönelik metaforların, cinsiyet, sınıf düzeyine göre değişim gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bu teknolojik kavramlara karşı tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması gelecekte teknolojinin imkanlarından faydalanma olasılık düzeylerini çok büyük oranda etkileyecektir.

Öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin bu kavramlara yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının bu kavramlara, genel olarak da teknolojiye ilişkin bakış açılarını belirlemek; ifade edilmeyen, saklı tutulan bilgilere, zihinsel imgelere ulaşmak, nihayetinde teknolojinin geleceği açısından oldukça önemlidir. Böylelikle zihinde oluşan soyut düşünceler metaforlar yoluyla somutlaştırılacaktır. Sonuç olarak bu çalışmanın Türkçe Eğitimi Bölümlerinde verilen dersler ve bu derslerin işleniş biçimlerinin teknoloji ile desteklenmesi açısından katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde algı ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konur. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 72).

Katılımcılar Hakkında Genel Bilgiler

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında bir, iki, üç ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada Türkçe Öğretmen adaylarının "cep telefonu, bilgisayar ve internet" kavramlarına ilişkin düşüncelerini metaforlar aracılığıyla ifade etmeleri istenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar Hakkında Bilgiler

Sınıf düzeyi	Toplam kişi sayısı	Cinsiyet e göre kişi sayısı	
		Kadın	Erkek
1. sınıf	34	20	14

2. sınıf	33	25	8
3. sınıf	32	21	11
4. sınıf	32	20	12
Toplam	131	86	45

Toplam 131 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Bunların 86'sı kadın 45'i erkek öğretmen adayından oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 131 öğretmen adayı katılmıştır. Fakat öğretmen adaylarının cep telefonu ile ilgili 2, bilgisayar ile ilgili 8, internet ile ilgili ise 2 kişi geçersiz metafor ürettikleri görülmüştür. Çalışmanın değerlendirme kısmında tablolarda yer almasa da ayrıca geçersiz veriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın değerlendirme aşamasına dâhil olan öğretmen adayları tarafından doldurulan formlardaki veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve kademeli olarak incelenmiştir.

İlk olarak, öğrencilerin doldurdukları formlar numaralandırılarak listelenmiştir. Ardından öğretmen adaylarının “cep telefonu, bilgisayar ve internet” hakkında oluşturdukları metaforlar araştırmacı grubu tarafından taranmış ve taranan metaforlar olumlu-olumsuz olarak ayrılmıştır. İkinci olarak, üretilen metaforlar benzer ve farklılıklarına göre ayırt edilmiş ve benzer özellikte olan metaforlar gruplandırılmıştır.

Bu işlem yapılırken araştırmacı grubunun uzlaşmasına önem verilmiştir. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Çalışmada %85 düzeyinde bir uzlaşma (güvenirlik) sağlandığı belirlenmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında çalışmada elde edilen veriler araştırmanın genel amacı ve alt problemlerine yanıt olacak biçimde analiz edilmiş ve frekans değerleri üzerinden yorumlanmıştır. Bulgular “Cep Telefonu, Bilgisayar ve İnternet” kavramlarına ilişkin ayrı başlıklar halinde tabloların altında verilmiştir.

Öğretmen adaylarının algılarını belirlemek amacıyla onlara sorulan sorulara karşılık alınan yanıtların değerlendirilmesi bizlere kişilerin bakış açılarını belirleme fırsatı vermektedir. Üç başlık altında incelenen teknolojik öğeler sırasıyla cep telefonu, bilgisayar ve internet şeklinde değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği cevapların değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular kodlanarak tablolar halinde değerlendirmeye sunulmuştur. Değerlendirmelerde bu tablolardaki kodlamalardan yola çıkarak yapılmıştır.

Cep Telefonu Kavramına Yönelik Bulgular

Tablo 2. Türkçe Öğretmen Adaylarının Cep Telefonu Kavramına Yönelik Geliştirdiği Metaforlar

	KADIN (86)		ERKEK (45)	
	SOMUT	SOYUT	SOMUT	SOYUT
O	Araç (21)	Hayati gereklilik (15)	Araç (11)	Hayati gereklilik (5)
L	Uzuv (12)	Arkadaş (4)	Uzuv (3)	Bağımlılık (2)
U	Evrenin parçası(3)	İhtiyaç (2)	Kişi (1)	Arkadaş
M	Yer (3)	Bağımlılık (2)	Eğlence aracı (1)	İhtiyaç
L	Yiyecek (2)	Yaşam	Evrenin parçası (1)	Rüya
U	Kişi	İletişim	Yardımcı (1)	Şekil
	Bilge kişi	Hayat	Yiyecek (1)	Seyahat etmek
	İçecek	Zorunluluk	Bilgi aracı	
	Bitki	Hayal	Güvercin	
	Eşya		Eşya	
	Para			
OLUMSUZ	Gereksiz araç		Gereksiz araç	

*1 erkeğe ait veri boş olarak değerlendirilmiştir.

** 1 Kadına ait veri geçersiz olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki tablo dikkate alındığında öğretmen adaylarının daha fazla somut metafor ürettiği görülmektedir. Somut verilerde araç ve uzuv metaforları en fazla tercih edilen metaforlar iken soyut metaforlarda ise hayati gereklilik metaforu öne çıkmaktadır. Cinsiyete göre dağılımda ise erkeklerin sayıları dikkate değer biçimde kadınlarla paralellik göstermektedir. Yani cinsiyete göre aralarında önemli bir farklılık yoktur.

Tablo 3. Türkçe Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Cep Telefonu Kavramına Yönelik Geliştirdiği Metaforlar

	Kadın (1-20, 2-25, 3-21, 4-20)			Erkek (1-14, 2-8, 3-11, 4,12)	
		Somut	Soyut	Somut	Soyut
1. S I N F	+	Araç (7)	Hayati gereklilik (1)	Kişi	Arkadaş
	+	Evrenin parçası	Arkadaş	Araç (5)	İhtiyaç
	+	Uzuv (1)	İhtiyaç (2)	Yardımcı (1)	Hayati gereklilik (1)
	+	Kişi	Yaşam İletişim		
				Gereksiz araç	

2.	+	Araç (6)	Hayati gereklilik (4)	Araç	Rüya
	+	Uzuv (2)	Bağımlılık (1)	Yiyecek	Şekil
S	+	Bilge kişi	Arkadaş (3)	Uzuv (1)	
	+	Yiyecek		Eğlence aracı (1)	
I		Yer			
	-				
3.	+	Araç (4)	Bağımlılık	Araç (2)	Bağımlılık (2)
	+	Yer (1)	Hayati gereklilik(2)	Kişi	Hayati gereklilik
S	+	Evrenin parçası (1)	Hayat	Güvercin	
	+	İçecek		Evrenin parçası (1)	
I		Uzuv (3)			
		Yiyecek			
N	-	Gereksiz araç			
4.	+	Araç (1)	Zorunluluk	Araç (1)	Hayati gereklilik (3)
	+	Yer	Hayal	Yiyecek	Seyahat etmek
S	+	Evrenin parçası	Hayati gereklilik(5)	Eşya	
	+	Yiyecek		Uzuv (1)	
I		Bitki			
		Uzuv (3)			
N		Eşya			
		Para			
F	-				

Sınıf düzeyleri göz önüne alınarak bakıldığında cep telefonu kavramına yönelik bütün sınıf düzeylerinde somut metafor geliştiren öğretmen adaylarının daha yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca 2. Sınıf öğretmen adayı bir kadının verisi değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Yine benzer şekilde 4. Sınıf erkek öğrencinin veri toplama aracında ilgili bölümü boş bıraktığı görülmüştür. Yine sınıf düzeylerine göre bakıldığında kadın adayların bir, iki ve üçüncü sınıfların dördüncü sınıflara göre daha fazla araç metaforu geliştirdikleri görülmektedir. İkinci sınıf erkek adayların ise hiç hayati gereklilik metaforu üretmemiş olmaları dikkat çekicidir.

Bilgisayar Kavramına Yönelik Bulgular

Tablo 4. Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kavramına Yönelik Geliştirdiği Metaforlar

	KADIN (86)		ERKEK (45)	
	SOMUT	SOYUT	SOMUT	SOYUT

O	Araç (28)	Hayati gereklilik (2)	Araç (10)	Bağımlılık (3)
L	Uzuv (7)	Kişisel gereklilik (2)	Bilgi aracı (2)	Hayati gereklilik (1)
U	Yiyecek (4)	Zorunluluk (1)	Kişi (1)	Arkadaş
M	Evrenin parçası(3)	Hayal (1)	Evrenin parçası (1)	Duygu
L	Yer (3)	Arkadaş	Kaynak (1)	Zorunluluk
U	İçecek (2)	İhtiyaç	Güvercin	Hayal
	Kişi (1)	Bağımlılık	Vakit geçirme aracı	Zaman
	Eşya (1)	Hayat	Kutu	
	Para	Hazine	Eğitim aracı	
	Kitap		Yer	
	Yardımcı		Uzuv	
OLUM	Gereksiz araç (3)	Gereksiz şey (1)	Gereksiz araç (2)	Gereksiz şey
SUZ		Gereksiz iş		

*1 kadına ait veri geçersiz olarak değerlendirilmiştir.

**3 kadın ve 4 erkeğe ait veri boş veri olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki tablo dikkate alındığında öğretmen adaylarının daha fazla somut metafor ürettiği görülmektedir. Somut verilerde araç ve uzuv metaforları en fazla tercih edilen metaforlar iken soyut metaforlarda ise hayati gereklilik metaforu öne çıkmaktadır. Kadın adayların geliştirdikleri soyut metafor sayısının diğer konu başlıklarına nazaran dikkate değer biçimde daha az olduğu görülmüştür. Diğer konu başlıklarına göre daha fazla olumsuz metafor içermektedir. Cinsiyete göre dağılımda ise erkeklerin sayıları dikkate değer biçimde kadınlarla paralellik göstermektedir. Yani cinsiyete göre aralarında önemli bir farklılık yoktur.

Tablo 5. Türkçe Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Bilgisayar Kavramına Yönelik Geliştirdiği Metaforlar

		Kadın (1-20, 2-25, 3-21, 4-20)		Erkek (1-14, 2-8, 3-11, 4,12)	
		Somut	Soyut	Somut	Soyut
1. S I N F	+	Araç (4)	Kişisel gereklilik (2)	Vakit geçirme aracı	Duygu
	+	Kitap	İhtiyaç	Kutu	
	+	Yardımcı		Bilgi aracı (1)	
	+	Yer		Araç (2)	
	+	Uzuv Yemek			
	-	Gereksiz araç	Gereksiz iş Gereksiz şey	Gereksiz araç (1)	Gereksiz şey

2.	+	Araç (8) Evrenin parçası (1) Yiyecek Uzuv (2) Yer İçecek Kişi Para	Hayal Hazine	Kişi Bilgi aracı Eğitim aracı Araç (1) Kaynak	Zaman
	-	Gereksiz araç(1)	Gereksiz şey	Gereksiz araç	
3.	+	Araç (3) Oyun aracı Kişi (2) Bilgi kaynağı Kutu Eşya (1) İlaç Bilgi kutusu Meyve Yer (1) Yiyecek Dünya Ağrı kesici	Dost	Kişi Eşya Bilgi kaynağı (1) Gül Uzuv Evrenin parçası Kutu Araç (1)	Arkadaş
	-				
4.	+	Araç (8) Yiyecek (1) Evrenin parçası İçecek Eşya (1) Kişi	Zorunluluk (1) Hayal Arkadaş	Kaynak Araç (2) Evrenin parçası Yer	Arkadaş Hayati Gereklilik Bağımlılık Zorunluluk Hayal
	-				

Sınıf düzeyleri göz önüne alınarak bakıldığında bilgisayar kavramına yönelik bütün sınıf düzeylerinde somut metafor geliştiren öğretmen adaylarının daha yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunun en fazla olumsuz metafor geliştirilen kategori bu olmuştur. Olumsuz metaforları geliştirenler ise bir ve ikinci sınıf öğrencileridir. Ayrıca 2. Sınıf bir kadın öğretmen adayının verisi geçersiz sayılmıştır. Yine benzer şekilde 1. Sınıf 3 erkek ve 3 kadın, 4. Sınıf 1 erkek öğretmen adayı ilgili bölümde herhangi bir veri beyan etmemiştir.

İnternet Kavramına Yönelik Bulgular

Tablo 6. Türkçe Öğretmen Adaylarının İnternet Kavramına Yönelik Geliştirdiği Metaforlar

	KADIN (86)		ERKEK (45)	
	SOMUT	SOYUT	SOMUT	SOYUT
O	Araç (10)	Hayati gereklilik (18)	Araç (8)	Hayati gereklilik (10)
L	Evrenin parçası(9)	İhtiyaç (3)	Evrenin parçası (3)	Bağımlılık (1)
U	Bilgi kaynağı (7)	Arkadaş (1)	Bilgi kaynağı (2)	Arkadaş
M	Uzuv (5)	Yaşam	Yardımcı (1)	Devrim
L	Kişi (5)	Hazine	Uzuv (1)	Hayat
U	Yiyecek (3)	Yolculuk	Kişi	İhtiyaç
	Yer (1)	Hayatın parçası	Yer	
	Aile (1)	Sakinleştirici	Hayatın parçası	
	Para	Vazgeçilmez şey	Hazine	
	Serum	İletişim	Yiyecek	
	Tuz			
	Hazine kutusu			
OLUMSUZ			Gereksiz araç	Özenti

*1 kadına ait veri geçersiz olarak değerlendirilmiştir.

**1erkeğe ait veri boş veri olarak değerlendirilmiştir.

Yukarıdaki tablo dikkate alındığında öğretmen adaylarının daha fazla somut metafor ürettiği görülmektedir. Somut verilerde araç ve evrenin parçası en fazla tercih edilen metaforlar iken soyut metaforlarda ise hayati gereklilik metaforu öne çıkmaktadır. Olumsuz metafor sayısı oldukça azdır. Cinsiyete göre dağılımda ise erkeklerin sayıları dikkate değer biçimde kadınlarla paralellik göstermektedir. Yani cinsiyete göre aralarında önemli bir farklılık yoktur.

Tablo 7. Türkçe Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre İnternet Kavramına Yönelik Geliştirdiği Metaforlar

	Kadın (1-20, 2-25, 3-21, 4-20)			Erkek (1-14, 2-8, 3-11, 4,12)	
		Somut	Soyut	Somut	Soyut
1.	+	Yiyecek	Hayati gereklilik (1)	Uzuv (1)	Dost
S	+	Dünya	Arkadaş	Bilgi kaynağı (2)	Hayati gereklilik
I	+	Kapı	İhtiyaç	Kutu	
N	+	Araç (3)	Güç	Önemli araç (1)	
F		Evrenin parçası (3)	Zorunluluk	Kişi	
		Kaynak		Evrenin parçası (1)	
		Bilgi aracı			
		Yer			

	-			Gereksiz araç	
2. S I N I F	+	Evrenin parçası (1)	Yolculuk	Araç	Bağımlılık
	+	Kişi(3)	Hayatın parçası	Uzuv	Hayat
	+	Hazine kutusu	Hayati gereklilik (2)	Yiyecek	Hayati gereklilik (2)
	+	Uzuv (1)	Sakinleştirici		
		Araç Yiyecek (2) Yer Aile Bilgi kaynağı (1)	Vazgeçilmez şey		
	-				
3. S I N I F	+	Bilgi kaynağı (3)	Arkadaş	Uzuv	Hayati gereklilik
	+	Evrenin parçası (2)	Hayati gereklilik (5)	Evrenin parçası (3)	
	+	Araç (1)		Bilgi kaynağı (1)	
	+	Kişi		Hazine	
		Uzuv Serum Tuz Para		Araç (1)	
	-				
4. S I N I F	+	Bilgi kaynağı (1)	Hayati gereklilik (7)	Yer	Devrim
	+	Yiyecek	İhtiyaç	Bilgi kaynağı	Bağımlılık
	+	Yer	Hazine	Hayatın parçası	Hayati gereklilik (4)
	+	Evrenin parçası (3)			
		Aile Uzuv			
	-				Özenti

Sınıf düzeyleri göz önüne alınarak bakıldığında bilgisayar kavramına yönelik bütün sınıf düzeylerinde soyut ve somut metafor geliştiren öğrencilerin dengeli olduğu diğer konu başlıklarına göre soyut metafor yoğunluğunun daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca 2. Sınıf bir kadın öğretmen adayının verisi geçersiz sayılmıştır. Yine benzer şekilde 4.sınıf 1 erkek öğretmen adayının verisi boş kabul edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak teknoloji ile ilgili kavramlara yönelik öğretmen adaylarının bakış açılarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının daha çok somut metaforlar ortaya koydukları görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Korkmaz ve Ünsal'ın (2016) çalışmasıyla benzer sonuçlar göstermektedir.

Metaforların genel olarak bireylerin herhangi kavram/olguya dönük olarak geliştirdikleri kavramsal etiketler/ ifade biçimi olduğu söylenebilir. Geliştirilen metaforlarla bireyin sahip olduğu kavramsal derinlik arasında bir paralellik

olduğu söylenebilir. Bireyin bir kavram/olguya ilgili olarak kavramsal zenginliği doğal olarak onun farklı kavramla da ilişki kurmasını etkileyeceği düşünülmektedir. Yine bu anlamda Eraslan (2011)'a göre bireyin istenilen düzeyde benzerlik kurmadığı durumda yüzeysel oluşturulan metaforlarla ilgili yapının tam anlaşılmadığını ya da nitelikli metafor üretebilecek bilişsel ve kavramsal zemine sahip olunmadığını da bir göstergesi olarak da kabul edilebilir. Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının üretmiş oldukları bazı metaforların teknoloji kavramına ilişkin orijinal metaforlar olmasına rağmen; bazılarının üretmiş oldukları metaforların ise kaynakla hedef alan arasında istenilen bağlantıyı kurmadan uzak, çok yüzeysel olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kavram zenginliğinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Cep telefonu ve internet kavramlarına yönelik ikişer kişi olumsuz metafor geliştirmiş iken bilgisayar kavramı ile ilgili onbir kişinin olumsuz metafor geliştirdiği görülmektedir. Bunun sebebi ise gelişen teknolojilerle bilgisayarın eski önemini kaybetmesi ve özellikle cep telefonlarının bilgisayarların birçok işlevlerini yerine getirebilir hale gelmesi olarak gösterilebilir. Gelişen teknolojiler bir materyali öne çıkarırken bir başka materyalin ise önemini kaybetmesine neden olabilmektedir. Bu sonuç hızlı yenilenen teknolojinin nasıl değişim gösterdiğinin bir göstergesidir.

En fazla ortaya konan somut metafor “araç” iken soyut metafora “hayati gereklilik” metaforudur. Karaçam ve Aydın' 2014 yılında yaptıkları “teknoloji” kavramına yönelik çalışmada en fazla ortaya konulan metaforların bizim “araç ve hayati gereklilik” kodları altında birleştirdiğimiz metaforlarla neredeyse birebir aynı olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda cinsiyetin öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin algıları üzerinde etkisinin olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç alan yazındaki (Gök ve Erdoğan, 2010; Kurt ve Özer, 2013; Karadeniz, 2012) birçok çalışmanın sonucuyla desteklenmektedir.

Öneriler

Yapılan çalışmanın sonuçlarına bakılarak teknoloji ve teknoloji ile ilgili kavramların öğrenci algılarında farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu açıdan bakıldığında ders içeriklerinin teknoloji ile uyumunun hızlandırılması ve bu kavramların pratikte eğitimin içerisinde daha fazla yer alması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan yola çıkarak ve ortaya çıkan metaforlar dikkate alındığında oluşturdukları metaforların çoğunlukla yüzeysel ve basit olduğu görülmektedir. Bu sonuç da öğrenen adaylarının kavram zenginliği bakımında istendik ölçüde başarılı olmadıklarını gösterir. Dolayısı ile öğretmen adaylarının kavram dünyasını zenginleştirme ve söz varlığını geliştirme çalışmaları yaptırılmalıdır.

Teknoloji ve teknoloji ile ilgili kavramlar bu gün hayatımızın en önemli noktalarından birini teşkil etmektedir. Bu kavramların hayatın içindeki yeri düşünüldüğünde öğretmenleri bu araçlara hakimiyetinin en üst noktada olması gerekliliğini doğurmaktadır. Bu sebeple öğretmen adaylarının bu araçlara hakimiyetini arttırmak ve eğitim öğretimde ve günlük yaşamda teknolojiden etkin bir biçimde yararlanmak amaçlı çeşitli çalışmaların yapılması gerekliliği önerilmektedir.

Kaynaklar

Akkoyunlu, B. (2002). Educational Technology in Turkey : Past,Present and Future.Educational Media International,39(2), s.165-174.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme Ve Öğrenme Ve Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi.Milli Eğitim.34(171),s.100-108.

Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin Ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. Eğitim Ve Bilim, 39(173), s.328-340.

Döş, İ. (2010). Metaphoric Perceptions Of Candidate Teachers To The Concept Of Inspectors. Gaziantep University Jo Urnal Of Social Sciences. 9(3), 607-629.

Eraslan, L.(2011). Sosyolojik Metaforlar. Akademik Bakış. 27, s.1-22.

Gök, B. Ve Erdoğan, T. (2010). Investigation Of Pre-Service Teachers' Perception About Concept Of Technology Trough Metaphor Analysis. T H E T U R K I S H O n l i n e J o u r n a l O f E d u c a t i o n a l T e c h n o l o g y , 9(2), s.145-160.

Karadeniz Ş. (2012). School Administrators, Ict Coordinators And Teachers' Metaphorical Conceptualizations Of Technology. Education, 2 (5), s.101-111.

Kurt, A. A. ve Özer, Ö. (2013). Metaphorical Perceptions Of Technology: Case Of Anadolu University Teacher Training Certificate Program. Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 9(2), s.94-112.

Korkmaz F., & Ünsal S. (2016) Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Teknoloji” Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 13 (35) S. 194-212

- Levine, P. M. (2005). Metaphors And Images Of Classrooms . (Eric Document Reproduction Service No: Ej72489).
- Morgan, G.,“Paradigms, Metaphors, And Puzzle Solving İn Organizational Analysis” Administrative Science Quarterly, 25, 1980, Pp. 606-622.
- PRATTE,R. (1981). Metaphorical models and curriculum theory. Curriculum Inquiry. 11 (4), 307-320.
- SABAN, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459-496.
- ŞAHİN, Ş. ve BATURAY, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: bir metafor analizi çalışması, Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (1), 177-192.
- YILDIRIM,A. ve ŞİMŞEK,H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.Ankara:Seçkin Yayınevi.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üzerine Yazılan Tezlerin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (2012-2018 Yılları Arası)

Analyzing Of The Theses Written On The Teaching Of Turkish As A Foreign Language In Term Of Different Variables (Between 2012-2018)

Erol DURAN

Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, erol.duran@usak.edu.tr

Halil Ziya ÖZCAN

Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, halilziyaozcan@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, Ülkemizde yazılan lisansüstü tezleri, “üniversitelerine, yıllarına, program türüne, yöntemine, konularına, araştırılan dil becerilerine” göre incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2012-2018 yılları arası ile sınırlıdır. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış 215 adet lisansüstü tezdten elde edilmiştir. Bu tezlerin 170 tanesi yüksek lisans tezi iken 45 tanesi doktora tezidir. Araştırmanın verileri, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, yabancılara Türkçe öğretiminde en fazla lisansüstü tez Gazi Üniversitesinde yazılmıştır. Tezlerde, çoğunlukla tarama ağırlıklı araştırmaların yapıldığı; deneysel/yarı deneysel araştırmaların ise çok az olduğu görülmektedir. Tezlerin yıllara göre göreceli olarak arttığı; en çok tez yazılan yılın ise 2017 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazılan tezlerin çoğunluğu ders kitaplarının incelemesini konu etmiş ve tezlerde temel dil becerileri içinde en çok yazma becerisi araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Ulusal tez merkezi

Abstract

This study aims to examine the postgraduate theses written in our country in the field of teaching Turkish as a foreign language according to “universities, years, program type, method, subjects, and language skills”. The research is limited to 2012-2018 years. Descriptive scanning method was used in the study. The data of the study were obtained from 215 graduate theses written in the field of teaching Turkish to foreigners from the National Thesis Center of Higher Education Institution. 170 of these theses are master degree and 45 of them are PhD theses. The data of the study was analyzed by descriptive analysis technique. According to the research findings, the highest number of master degree thesis in teaching Turkish to foreigners was written in Gazi University. It is seen that mostly scanning-based research is done; experimental and quasi-experimental researches are very few. Theses have increased relatively compared to years; It was concluded that the year in which the thesis was written most was 2017. The majority of the theses were examined in the textbooks and writing skills were the most studied among the basic language skills.

Key words: Turkish language, Turkish as a foreign language, National thesis center

Giriş

Ülkeler arasındaki etkileşim ve ilişki her geçen gün hızla artmaktadır. Bu durum insanlara kendi dillerinin dışında başka dilleri de öğrenmeyi; yaygın olarak kullanılan dillerden en azından bir tanesine hâkim olmayı zorunlu kılmaktadır. Böylece diğer ülke vatandaşları ile sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmak mümkün hâle gelecektir. Yabancı dil öğrenmenin sebeplerini Barın (1992) şu şekilde sıralamaktadır: İyi bir eğitim almak, dil politikasındaki evrensellik, değişik kültürleri tanımak, göçler, turizm ve ticaret.

Üniversite eğitimi için özellikle son yıllarda ülkemize gelen öğrenci sayısı azımsanmayacak seviyededir. Bunun yanında ülkemizin çevresinde gelişen politik olaylar ve savaşlar sonucunda ülkemiz büyük göçler almış ve bu insanlara Türkçeyi öğretmek zorunluluk arz etmiştir. Bu süreç beraberinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda son yıllarda bu alanda yapılan akademik çalışmaların sayısı artmıştır ve artarak devam etmektedir.

Türkçe eğitimi alanının bir alt disiplini hâline gelen, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” alanı hakkında yapılan akademik çalışmaların incelenmesi, analiz ve tasnif edilmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmalar arttıkça; hangi hususlar üzerine yoğunlaştığı, hangi dil becerilerinin çalışıldığı, hangi alanların ihmal edildiği hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bu durum ileride yapılacak olan çalışmalara da ışık

tutmaktadır. İlgili alan literatürü tarandığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmaları analiz eden birçok çalışma görülmektedir. Çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

Demircan (1982) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bir Kaynakça Denemesi” adlı çalışmasında ve Demircan ve Ersözden (1990) ise “Türkçe Öğretimi Kaynakçası” adlı çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan makale ve kitaplara yer vermiştir. Mert (2002) çalışmasında, Türkçe eğitimi ve öğretimi üzerine yazılan 132 lisansüstü tezi incelemiş ve bu tezlerin 19’unun Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazıldığını belirtmiştir. Bayraktar (2003) ise araştırmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmaların tarihçesini çıkarmış ve bu alanda yazılan tarihi eserler hakkında bilgi vermiştir.

Çoşkun (2003) Türkçe eğitimi üzerine hazırlanan 322 lisansüstü tezi birçok değişkene göre incelemiş; bu tezlerden 20 tanesinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine olduğu görülmektedir. Erdem (2009) Türkçenin öğretimi üzerine bir kaynakça çalışması yapmış; çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine 25 lisansüstü tezi ve çeşitli akademik çalışmaları listelemiştir. Göçer ve Moğul (2011) ise araştırmasında, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış olan akademik çalışmaların tarihi süreçlerine yer vermiştir.

Çoşkun, Özçakmak ve Balcı’nın (2011) araştırmasında 1981-2010 yıllarında Türkçe eğitimi üzerine yazılmış lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Toplamda 1564 tez incelenmiş; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine toplam 85 tez listelenmiştir. Kahriman vd. (2013) çalışmalarında, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış 186 kitap, 155 makale, 174 lisansüstü tez, 229 seminer, kurultay ve sempozyum bildirisine yer vermiştir. Büyükkiz (2014) 1981-2012 yılları arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan tezleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmasında 125 yüksek lisans, 22 doktora tezine toplamda 147 lisansüstü teze ulaşmıştır. Çiftçi ve Coşkun (2017) ise çalışmalarında, 1923-2017 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan akademik çalışmaları (kitap, tez, makale, bildiri) farklı değişkenlere (hedef kitleye, konularına, yapıldığı yıllarına) göre analiz etmişlerdir. Küçük ve Kaya (2018) çalışmalarında, 2010-2017 yılları arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan lisansüstü tezlerde geçen anahtar kelimelerin analizini yapmışlardır. Araştırmalarında 178 yüksek lisans ve 45 doktora tezine ulaşmışlardır.

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretimindeki güncel araştırmaları taraması yönüyle alana katkı yapması bakımından önemlidir. Ayrıca bu çalışmada, araştırmalarda “üniversiteleri, çalışılan konu, çalışılan yıl, program türü, yöntem ve araştırılan dil becerileri” değişkenleri taraması nedeniyle, diğer araştırmalardan ayrılmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2012-2018 yılları arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. 2012-2018 yılları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan tezlerin

üniversitelerine göre,

yıllarına göre,

program türüne göre,

yöntemine göre,

konularına göre,

araştırılan dil becerilerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma 2012-2018 yılları arasında, yabancılara Türkçe eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezleri, araştırmacılar tarafından belirlenen değişkenlere göre betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle bu çalışma betimsel bir çalışma olup araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, “*Var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir*” (Karasar, 2012, s. 76).

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama, 2012-2018 yılları arasında yabancılara Türkçe eğitimi alanında yazılmış tezleri tespit etme aşamasıdır. Yüksek Öğretim Kurulu’nun ulusal tez merkezi web sitesi veri tabanı kullanılmıştır. YÖK ulusal tez web sitesinde yer almayan tezlere üniversitelerin açık erişim sisteminden ve daha önce yapılan tez analiz çalışmalarından ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde tez tarama işlemi beş farklı kelime grubu için yapılmıştır. Bu kelime grupları şu şekildedir: “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, “Yabancılara Türkçe Öğretimi”, “İkinci Dil Olarak Türkçe”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe”.

Veri toplama sürecinin ikinci aşaması, belirlenen değişkenlere göre tezleri inceleme aşamasıdır. Bu aşama, araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın tüm alt problemleri için elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin yüzde (%) ve frekansları (f) belirlenmiş ve tablolaştırılmıştır. Ulaşılan 215 tez alt problemlerde yer alan tüm değişkenlere göre tek tek kodlanmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak amacı ile Türkçe eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanında çalışan üç uzmandan kodlama hakkında görüş alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bulguları, alt problem sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2012-2018 Yılları Arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Abant İzzet Baysal	1	0,5	0	0	1	0,4
Akdeniz	1	0,5	0	0	1	0,4
Ankara	6	3,5	4	8,8	10	4,6
Atatürk	3	1,7	10	22,2	13	6
Başkent	6	3,5	0	0	6	2,7
Bilecik Şeyh Edebali	1	0,5	0	0	1	0,4
Boğaziçi	3	1,7	1	2,2	4	1,8
Bülent Ecevit	1	0,5	0	0	1	0,4
Çanakkale Onsekiz Mart	18	10,5	9	20	27	12,5
Dokuz Eylül	21	12,3	1	2,2	22	10,2
Erciyes	3	1,7	1	2,2	4	1,8
Fırat	1	0,5	0	0	1	0,4
Gazi	30	17,6	8	17,7	38	17,6
Gaziantep	2	1,1	0	0	2	0,9
Gaziosmanpaşa	5	2,9	0	0	5	2,3
Hacettepe	11	6,4	4	8,8	15	6,9
İhsan Doğramacı Bilkent	2	1,1	0	0	2	0,9
İnönü	0	0	3	6,6	3	1,3

İstanbul	18	10,5	1	2,2	19	8,8
İstanbul Arel	1	0,5	0	0	1	0,4
İstanbul Aydın	1	0,5	0	0	1	0,4
İstanbul Kültür	1	0,5	0	0	1	0,4
Karadeniz Teknik	2	1,1	0	0	2	0,9
Kırıkkale	1	0,5	0	0	1	0,4
Marmara	4	2,3	0	0	4	1,8
Mersin	4	2,3	0	0	4	1,8
Muğla Sıtkı Koçman	1	0,5	0	0	1	0,4
Mustafa Kemal	3	1,7	0	0	3	1,3
Necmettin Erbakan	4	2,3	0	0	4	1,8
Nevşehir Hacı Bektaş Veli	6	3,5	0	0	6	2,7
Ondokuz Mayıs	1	0,5	0	0	1	0,4
Pamukkale	1	0,5	0	0	1	0,4
Sakarya	2	1,1	3	6,6	5	2,3
Uludağ	1	0,5	0	0	1	0,4
Uşak	2	1,1	0	0	2	0,9
Yıldız Teknik	1	0,5	0	0	1	0,4
Toplam	170	100,0	45	100,0	215	100,0

Tablo 1 incelendiğinde yüksek lisans türünde en fazla tezin Gazi üniversitesinde (f:30 %17,6); doktora ise Atatürk üniversitesinde (f:10 %22,2) hazırlandığı görülmektedir. Toplamda en fazla tez Gazi Üniversitesi'nde (f:38 % %17,5) hazırlanmıştır. Bünyesinde Türkçe Eğitimi Anabilim Dalının yanında ayrıca Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Anabilim Dalı Başkanlığı buluna üniversitelerde, yabancılar Türkçe öğretimi alanında tez yazılmış olması tabii bir sonuçtur.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Yıllar	Yüksek Lisans		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
2012	10	5,8	3	6,6	13	6,0
2013	19	11,1	1	2,2	20	9,3

2014	16	9,4	6	13,3	22	10,2
2015	29	17,5	11	24,4	40	18,6
2016	26	15,2	7	15,6	33	15,5
2017	40	23,4	5	11,3	45	20,9
2018	30	17,6	12	26,6	42	19,5

Tablo 2. 2012-2018 Yılları Arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi İle ilgili Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin Yıllarına Göre Dağılımı

Tablo 2 incelendiğinde, 2017 yılı, 45 tez ile en fazla tezin yazıldığı yıldır. Ayrıca tez sayılarının bir önceki yıla göre göreceli olarak arttığını söylemek mümkündür. Bunun sebepleri, “alanın yeni oluşu ve ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrenci ve mülteci sayısındaki sürekli artış” olabilir. Önümüzdeki yıllarda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılacak akademik çalışmaların artacağı öngörüsünde bulunabiliriz.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. 2012-2018 Yılları Arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi İle ilgili Hazırlanan Tezlerin Program Türüne Göre Dağılımı

Lisansüstü Program Türü	f	%
Yüksek Lisans	170	79,1
Doktora	45	20,9
Toplam	215	100,0

Tablo 3’e göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerinin %79,1’ini yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Doktora tezlerinin oranı ise %20,9’dur. Tabloda dikkat çeken husus doktora tezlerinin oranının düşük oluşudur. Alana katkısı düşünüldüğünde doktora tezlerinin etkisi yüksek lisans tezlerine göre daha fazla olmaktadır. Dolayısıyla bu alanda, doktora tezlerinin sayısını artırmak büyük katkı sağlayacaktır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 2012-2018 Yılları Arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi İle ilgili Hazırlanan Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

	Betimsel		Deneysel		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yüksek Lisans	144	84,7	26	15,3	170	100,0
Doktora	27	60	18	40	45	100,0

Tablo 4 incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinin %84,7’sinin betimsel; %15,3’ünü ise deneysel olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinin %60’ı betimsel iken %40’ı deneyseldir. Bu tabloda öne çıkan husus betimsel yöntem ile hazırlanan tez sayısının deneysel yöntem ile hazırlanan tezlere oranla çok daha fazla olmasıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki eksikler düşünüldüğünde; materyal ve araç gereç geliştirme, yöntem ve teknik geliştirme, ders içi etkinlik geliştirme vb., hususlarda, deneysel/yarı deneysel, eylem araştırması gibi yöntemlerle hazırlanan tezlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu sebeple bu yöntemlerle hazırlanacak tezlerin sayısı artırılmalıdır.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. 2012-2018 Yılları Arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konular	Yüksek Lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Algı ve Tutum Belirleme	2	1,1	3	6,6
Ders Kitaplarını İnceleme	30	17,6	2	4,4
Dilbilgisi	12	7,5	4	8,8
Dinleme Becerisi	4	2,3	0	0
Dört Temel Dil Becerisi (Birlikte)	5	2,9	3	6,6
Eser İnceleme	3	1,7	0	0
Hikâye ve Roman Kitabı Sadeleştirme	9	5,4	1	2,2
Karşılaştırma	11	6,4	4	8,8
Kelime Öğretimi	11	6,4	3	6,6
Kelime Tespiti	3	1,7	1	2,2
Konuşma Becerisi	6	3,5	1	2,2
Materyal ve Araç-Gereç Önerisi	11	6,4	1	2,2
Okuma Becerisi	1	0,5	4	8,8
Söz Varlığı	3	1,7	1	2,2
Sözlük	7	4,1	0	0
Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşanan Zorluklar	5	2,9	0	0
Y.U.Ö.’nün Türkçe Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi	2	1,1	0	0
Yazma Becerisi	20	11,7	6	13,3
Yöntem Geliştirme	9	5,4	1	2,2
Diğer	16	9,8	7	15,5
Toplam	170	100,0	45	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, yüksek lisans tezlerinde “Ders kitabı inceleme (%17,6)” üzerine çalışıldığı görülmektedir. Bu konuyu %11,7 oranı ile “Yazma becerisi” çalışmaları takip etmektedir. Doktora tezlerinde ise en fazla %15,5 oranı ile “Diğer” konu başlıklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu konu başlığı altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen eğitimi, Osmanlı döneminde yabancılara Türkçe öğretimi,

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kültürel ihtiyaçlarının analizi, yabancı dile olan kaygı ve bu kaygının öğrenmeye etkisi gibi konular ele alınmıştır. Bu konuyu %13,3 oranı ile “Yazma becerisi” çalışmaları takip etmektedir.

3.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. 2012-2018 Yılları Arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi İle İlgili Hazırlanan Tezlerin Araştırılan Dil Becerilerine Göre Dağılımı

	Okuma		Yazma		Dinleme		Konuşma		Dilbilgisi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yüksek Lisans	1	0,5	20	11,7	4	2,3	6	3,5	12	7
Doktora	4	8,8	5	11,1	1	2,2	0	0	4	8,8
Toplam	5	2,3	25	11,6	5	2,3	6	2,7	16	7,4

Tablo 6 incelendiğinde, hazırlanan tezlerin konularının dil becerilerine göre dağılımı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde “Yazma becerisi” (f:20, %11,6) en fazla çalışılan dil becerisi olmuştur. “Okuma becerisi” (f:1, %0,5) ise en az çalışılan dil beceridir. “Dilbilgisi” ne yönelik hazırlanan tezlerin oranı ise %7’dir. Doktora tezlerinde “Yazma becerisi” (f:5, %11,1) en fazla çalışılan dil becerisidir. “Okuma becerisi” ve “Dilbilgisi” konularında (f:4, %8,8) aynı sayıda tez çalışması yapılmıştır. “Dinleme becerisi” (f:1, %2,2) en az çalışılan dil becerisi iken “Konuşma becerisi” (f: 0 % 0) üzerine hiçbir tez hazırlanmamıştır. Her iki tez türünde de “Yazma becerisi” üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Hem anadil hem de yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin de eşit öneme sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak hazırlanan tezler incelendiğinde genellikle “Yazma ve Okuma becerisi” üzerine tezler hazırlandığı görülmektedir. Anadil ediniminde ilk gelişen dil becerileri dinleme ve konuşma becerisidir. Benzer durum yabancı dil ediniminde de geçerlidir. Tablo incelendiğinde bu becerilerin ihmal edildiği görülmektedir. İhmal edilen becerilere yönelik daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç

Yapılan çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir; Yüksek lisans tezlerinin üniversite dağılımında ise en fazla tezin Gazi üniversitesinde hazırlandığı görülmektedir. En fazla doktora tezi ise Atatürk üniversitesinde hazırlanmıştır. Gazi Üniversitesi’nin, her iki program türünün toplamında, yabancılara Türkçe öğretiminde en çok lisansüstü tez çalışması yapılan üniversite olduğu görülmektedir.

2012-2018 yılları arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan 215 tez hazırlandığı görülmektedir. Bu hazırlanan 215 tezin 170’i yüksek lisans tezidir. Doktora tezlerinin sayısı ise 45’dir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının gelişmesine katkı yapmak için doktora tezlerinin sayısı artırılmalıdır.

2012-2018 yılları arasında tez sayılarının artarak devam ettiği görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanıyla ilgili en fazla tez 2017 yılında; en azı ise 2012 yılında hazırlanmıştır. Son yıllarda bu alana yönelik yazılan tezlerdeki artış, alana yönelik ilginin arttığını göstermektedir. Türkçenin anadil olarak öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi arasında yöntem, teknik, materyal, araç-gereç, sınıf içi etkinlikler, dil becerilerine yönelik etkinlikler, ölçme ve değerlendirme gibi birçok noktada farklılıklar vardır. Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar bu alanı belli bir noktaya getirmiştir. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkçe eğitimi alanının altında yer alan yeni yeni gelişme gösteren alt disiplinlerden bir tanesidir. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik çalışmaların sayılarını arttırmak gerekmektedir.

2012-2018 yılları arasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan 170 yüksek lisans tezinin büyük çoğunluğu yöntem olarak betimsel iken; deneysel olarak hazırlanan tez sayısı çok azdır. 45 doktora tezin 27’si yöntem olarak betimsel nitelikte hazırlanmıştır. Betimsel olarak hazırlanan tezlerin oranı % 60’dır. Deneysel olarak hazırlanan tezlerin sayısı 18’dir. Hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde betimsel olarak hazırlanan tezlerin çoğunlukta oluşu dikkat çekmektedir. Betimsel olarak yapılan çalışmalar kuşkusuz önemlidir ancak alana katkısı düşünüldüğünde yarı deneysel/deneysel çalışmaların sayısının artması gerektiği düşünülmektedir.

Yüksek lisans tezlerinde en fazla üzerinde çalışılan konu “Ders kitaplarının incelenmesi olmuştur. Doktora tezlerinde ise “Diğer” konu başlığı en fazla çalışılan konu olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan tezler temel dil becerileri bağlamında incelendiğinde; hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde e fazla yazma becerisi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Kaynakça

- Barn, E. (1992). Yabancılara Türkçenin öğretiminde bir metod denemesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. Dil Dergisi, 119, s.58-71.
- Büyükkiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(25), s.203-213.
- Coşkun, E. (2003). Türkçe ve edebiyat eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir değerlendirme. Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (1-4 Ekim 2003) Bildiri Özetleri, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Sözlü Bildiri).
- Çiftçi, Ö ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. International Journal of Language Academy, 5(4), s.205-214.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2011). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiri Özetleri, 8-9 Eylül 2011, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Sözlü Bildiri).
- Demircan, Ö. (1982). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bir kaynakça denemesi. Yabancı Dil Öğretim Sorunları, Gözlemler, Öneriler, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Demircan, Ö. ve Ersözden, A. (1990). Türkçe öğretimi kaynakçası. I. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri, 17-18 Mayıs 1990, s. 267-291. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. Turkish Studies, 4(3), 888-937.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. Turkish Studies, 6(3), s.797-810.
- Kahrıman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E. ve Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. (2013). Türuk, 1, s.80-132.
- Küçük, S. ve Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. Journal of History Culture and Art Research, 7(5), s.442-456.
- Mert, O. (2002). Türkçe'nin eğitim ve öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 19, s.349-381

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ALTUNKAYA

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, hatice.altunkaya@adu.edu.tr

Dr. Ahmet BAŞKAN

Dicle Üniversitesi, ahmet.baskan@dicle.edu.tr

Özet

Öğretim teknolojileri ve materyalleri, ders programlarında hedeflenen kazanımların öğrenilmesinde kolaylık sağlamanın yanı sıra etkili ve kalıcı öğrenmeyi de sağlar. Öğretim teknolojilerinin ve materyallerinin eğitim öğretim sürecinde öğrenme ilkeleri çerçevesinde fayda sağlayabilmesi, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini etkili kullanabilme ve materyal hazırlayabilme becerileri ile yakından ilgilidir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçenin eğitimi öğretimi sürecinde öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlama ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada; “Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe eğitiminde materyal kullanımı hakkında görüşleri nasıldır?”, “Türkçe öğretmeni adayları, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı hakkında ne düşünmektedirler?”, “Türkçe öğretmeni adayları, öğretim teknolojileri ve materyallerini hazırlama ve kullanma aşamasında ne gibi güçlüklerle karşılaşacaklarını düşünmektedirler?”, “Türkçe öğretmeni adayları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersini yararlı buluyorlar mı?”, “Türkçe öğretmeni adayları öğretmenlik yapmaya başladıklarında özellikle hangi öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmayı düşünmektedirler?” sorularının yanıtı aranmıştır. Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veri toplanmış, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma neticesinde, Türkçe öğretmeni adaylarının, öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal kullanımına yönelik özellikle öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırması, birden çok duyuya hitap etmesi, motivasyonu artırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından olumlu görüşleri, adayların öğretim teknolojileri ve materyallerini hazırlamanın zaman alması, taşınmasında yaşanan güçlükler, konuya ve öğrenci düzeyine uygun materyalin tespit edilmesinin zorluğu gibi de olumsuz görüşleri bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmen adayı, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı.

Abstract

Instructional technologies and materials provide an effective and permanent learning as well as facilitating the learning of the objectives achieved in the curriculum. The ability of instructional technologies and materials to be used in the education process in the context of learning principles is closely related to teachers' ability to use instructional technologies effectively and to prepare materials. In this study, the opinions of pre-service Turkish teachers on the use of instructional technology and materials in the teaching of Turkish language education were investigated. In the study, the following questions were sought: “What are the opinions of pre-service Turkish teachers on using material in Turkish education? “What do pre-service Turkish teachers think about instructional technologies and materials in listening, speaking, reading, writing and grammar education? “What kind of difficulties do pre-service Turkish teachers encounter in the process of preparing and using instructional technologies and materials think? In the study, data were collected through semi-structured interview questions and qualitative research method was used. As a result of the study, it was determined that pre-service Turkish teachers have positive opinions about instructional technologies and material design in terms of facilitating learning and teaching, appealing to multiple senses, increasing motivation and providing permanent learning; however it was found that pre-service Turkish teachers have negative opinions about instructional technologies such as time waste in preparing them, difficulties in carrying them and difficulty in determining if the material is appropriate to the subject and student level.

Keywords: Turkish teaching, pre-service Turkish teacher, instructional technologies and material design.

Giriş

Öğretim programlarında belirlenen amaç ve kazanımları öğrencilerin edinebilmesi için günümüzde artan bilimsel gelişmelere paralel olarak teknoloji ve materyal kullanımı daha büyük bir önem kazanmıştır. Öğrenmenin etkili olması, kalıcı öğrenmenin sağlanması, öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyallerini uygun şekilde kullanmaları ile yakından ilgilidir. Öğretmenlerin bu becerileri kazanmaları için Yüksek Öğretim Kurumu, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin eğitim fakültelerinde okutulmasını zorunlu kılmıştır. Bu derse ilişkin amaçları da şu şekilde ifade etmiştir:

Öğretim teknolojisi ile ilgili kavramlar, çeşitli öğretim teknolojilerinin özellikleri, öğretim teknolojilerinin öğretim sürecindeki yeri ve kullanımı, okulun ya da sınıfın teknoloji ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun teknoloji planlamasının yapılması ve yürütülmesi, öğretim teknolojileri yoluyla iki ve üç boyutlu materyaller geliştirilmesi öğretim gereçlerinin geliştirilmesi (çalışma yaprakları, etkinlik tasarımı, tepegöz saydamları, slaytlar, görsel medya (VCD, DVD) gereçleri, bilgisayar temelli gereçler), eğitim yazılımlarının incelenmesi, çeşitli nitelikteki öğretim gereçlerinin değerlendirilmesi, internet ve uzaktan eğitim, görsel tasarım ilkeleri, öğretim materyallerinin etkinlik durumuna ilişkin araştırmalar, Türkiye’de ve dünyada öğretim teknolojilerinin kullanım durumunun incelenmesi” (YÖK, 2007, s. 35).

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, 2018 yılında Yüksek Öğretim Kurumu Öğretmen Yetiştirme Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı’nda Öğretim Teknolojileri adı ile III. yarı yılda yer almış ve amaçları şöyle belirtilmiştir:

Eğitimde bilgi teknolojileri; öğretim süreci ve öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması, öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar; öğrenme yaklaşımlarında yeni yönelimler; güncel okuryazarlıklar; araç ve materyal olarak öğretim teknolojileri; öğretim materyallerinin tasarımı; tematik öğretim materyali tasarımı; alana özgü nesne ambarı oluşturma, öğretim materyali değerlendirme ölçütleri (YÖK, 2018).

Yüksek Öğretim Kurumu tarafından belirtilen amaçlara bakıldığında bu dersi alan bir öğretmen adayının öğretim teknolojilerine yönelik kuramsal yaklaşım, bilgi teknolojileri, öğrenme yaklaşımları, medya okuryazarlığı, ekran okuryazarlığı vb. gibi farklı okuryazarlıklar hakkında bilgi sahibi olması beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının, bu bilgileri özümsemeleri ve bu bilgiler doğrultusunda öğrenim alanlarına özgü öğretim materyalleri tasarlamaları ve bunları uygun şekilde derslerinde kullanma becerisi kazanmaları gerekmektedir. Türkçe eğitimi, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan bir alandır. Türkçe öğretmeni adaylarının, alana ait bu becerilere özgü öğretim materyalleri tasarlama, öğretim teknolojilerinden yararlanma becerileri kazanmaları etkili öğretmenlik yapabilmeleri için gereklidir.

İlgili literatüre bakıldığında farklı branşlardan öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Özer ve Tunca (2014) yabancı diller, okul öncesi, resim-iş ve beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinden toplam 100 öğretmen adayının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşlerini nitel verilere dayalı olarak araştırmışlar ve neticesinde öğretmen adaylarının dikkat çekmesi, kalıcı ve kolay öğrenmeyi sağlaması ve öğrenciyi öğrenmeye güdülemesi açısından öğretimde materyal hazırlamayı ve kullanmayı önemsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Uzungöz, Aktepe ve Yıldız’ın (2017) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin farklı branşlardan öğretmen adaylarının görüşlerini, nitel bir çalışma ile ele aldıkları görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının ÖTMT dersinin mesleki açıdan kolaylık, etkililik, deneyim, kalıcılık, somutluk, verim, eğlence, hâkimiyet, hayal gücü, görsellik, materyal, el becerisi, yaklaşım, fayda, yardım, anlaşılabilirlik gibi çok farklı boyutlarda kazanım sağladığını belirttikleri ifade edilmiştir. Bozpolat ve Arslan (2018) da öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersine ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretim materyallerinin hedeflere ve öğrencinin seviyesine uygun olması, kullanışlı olması gerektiğini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Öğretmenlik branşlarının her birinin öğrencilere kazandıracığı beceriler farklıdır. Bu bağlamda Türkçe dersinin eğitimi öğretimi sürecinde kullanılacak öğretim teknolojileri ve materyalleri, alana özgü olarak tasarlanmalıdır. Bu tasarlanmanın yapılabilmesi, öğretim teknolojilerinden gerektiği şekilde yararlanılabilmesi gibi becerileri, Türkçe öğretmeni adaylarının dört temel dil becerisi ekseninde edinmeleri gerekmektedir. Hizmet öncesi dönemde Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamaya yönelik görüşlerinin alınmasının Türkçe eğitimi açısından yararlı olacağı düşünülmüştür.

Bu çalışmada, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe eğitiminde öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamaya yönelik görüşleri alınmıştır. Bunun amacı, bu dersin daha verimli işlenebilmesi için çeşitli önerilerin ortaya çıkmasını sağlamak ve Türkçe eğitiminde öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamanın önemini görünür kılmaktır. Araştırmada, aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe eğitiminde materyal kullanımı hakkında görüşleri nasıldır?

Türkçe öğretmeni adayları, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı hakkında ne düşünmektedirler?

Türkçe öğretmeni adayları, öğretim teknolojileri ve materyallerini hazırlama ve kullanma aşamasında ne gibi güçlüklerle karşılaşacaklarını düşünmektedirler?

Türkçe öğretmeni adayları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersini yararlı buluyorlar mı?

Türkçe öğretmeni adayları öğretmenlik yapmaya başladıklarında özellikle hangi öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmayı düşünmektedirler?

Yöntem

Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamaya yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği kullanılan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme formu aracılığıyla, ilgili konunun birbiriyle ilişkili yönlerini, çelişkilerini ve tutarlılıklarını belirlemek amaçlanmaktadır” (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunun hazırlanma adımları şunlardır:

- Araştırmacılar öncelikle öğretim teknolojileri ve materyal hazırlama konusu ile ilgili literatür taramasını gerçekleştirmişler ve Türkçe öğretmeni adaylarının kendi alanlarına ilişkin kazanımları öğrencilere kazandırma yolunda öğretim teknolojileri ve materyal hazırlama hususunda düşüncelerini ortaya koyabilmek gayesi ile taslak görüşme soruları hazırlamışlardır.
- Taslak görüşme soruları, Türkçe eğitimi alanında görev yapan dört öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşü istenmiştir.
- Uzman görüşü neticesinde, sorular tekrar ele alınmış ve düzenlenmiştir.
- Düzenlenen sorular, çalışma grubunda yer almayan Türkçe öğretmeni adaylarına okunmuş ve soruların anlaşılır olup olmadığı hususunda düşünceleri alınmıştır. Öğrencilerin soruları açık ve anlaşılır buldukları tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları üzerinde tekrar görüşülmüş ve soruların son hali ortaya konmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin bulgulara ve sonuçlara dönüştürülmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. “İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasına olanak sağlar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar, her bir soru için ayrı ayrı alt alta yazılmış ve benzer ya da ayrı olan yönleri belirlenmiştir. Daha sonra bu yönlerden hareketle temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın iç güvenilirliğini ve geçerliliğini görünür kılmak gayesiyle temaların altına öğretmen adaylarının ilgili ifadeleri doğrudan tırnak içerisinde sunulmuştur. Bu işlemler her iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve uyum yüzdesi (Kodlayıcı Güvenilirlik Katsayısı=Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı) x 100 formülünden yararlanılarak (Miles and Huberman, 1994) temaların güvenilirliği hesaplanmıştır. Temaların .70 ve üzeri puanda olanları güvenilir olarak kabul edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın 3. sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrenciler, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini daha önce alan ve çalışmaya kendi istekleri ile katılan öğrencilerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 17'si kadın, 13'ü erkektir.

Bulgular

Araştırma bulguları, Türkçe dersinin genel öğretimi, dört temel dil becerisinin eğitimi ve dil bilgisi öğretimi temelinde Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamaya yönelik görüşlerine göre belirlenen ana temalar doğrultusunda sunulmuştur. Temalarla ilişkili öğrenci görüşleri, öğrencilere verilen Ö.1, Ö.2 şeklindeki isimlendirme ile ifade edilmiştir.

Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı

Türkçe dersi, dil becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Bu yönü ile ders, dil becerilerinin tümünü bütüncül bir yaklaşımla birbirini destekler biçimde öğrencilere kazandırmayı hedefler. Bu hedef doğrultusunda dersin etkili ve kalıcı olarak öğretilmesi için öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden yararlanmanın gerekli olduğu, öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından ifade edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının, Türkçenin eğitimi öğretimi sürecinde öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamaya yönelik görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar, Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri

Temalar	f
---------	---

Öğrenilen konuları somutlaştırma	8
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	7
Dersin daha iyi kavranmasını sağlama	5
Öğrenmeyi zevkli ve ilgi çekici hale getirme	4
Öğrenmeyi kolaylaştırma	3
Birden fazla duyuya hitap etme	3
Toplam	30

Türkçe öğretmeni adayları, Türkçenin eğitimi öğretimi sürecinde materyal kullanımının soyut konuların somut hale getirilerek öğretilmesine ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasına katkı sağladığı kanısındadırlar. Türkçe eğitimi kazanımlarının öğrencilere materyal kullanmak suretiyle ilgi çekici, zevkli olarak daha kolay kazandırılacağı, öğrencilerin ortak görüşlerini oluşturmaktadır. Öğretim teknolojileri ve materyallerinin birden fazla duyuya hitap etme özelliği de öğrencilerin deindikleri bir başka yarar olarak dikkat çekmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şöyledir:

Ö.1. “Türkçe öğretiminde materyal kullanımı dersin daha iyi kavranması açısından önem arz eder. Eğitimde materyal kullanıldığında aktarılmak istenen bilgini daha iyi anlaşılması ve bilginin görsel, işitsel materyallerle örneklendirilmesinden dolayı bilgi kalıcı olur.”

Ö.7. “Türkçe dersi soyut bir derstir. Türkçenin öğretileceği ortaokul öğrencileri ise somut işlemlerden soyut işlemler evresine geçen seviyedeler. Bu sebepten ötürü materyal kullanımı, hele ki böyle soyut derslerde öğrencinin kafasında oluşan pürüzleri giderir, eğitime katkıda bulunur.”

Ö.12. “Materyal kullanımını özellikle alt sınıflar için gerekli görüyorum. Çünkü verilen soyut bilgilerin somutlaştırılmasını ve kalıcılığını sağlar. Yaş itibarıyla soyut konuları anlayacak olgunlaşma seviyesine ulaşmamış olan öğrencilerin materyal ile öğretimi çok daha kolay olacaktır.”

Ö.26. “Türkçe eğitiminde materyal kullanımı, çocuklar için daha faydalı olacaktır. Soyut olarak anlaşılmayan bir konu, somut biçime dönüştürüldüğünde anlaşılabilir. Sıkıcı olan konular, çocuklar için daha zevkli hale getirilip öğrenim kolaylaştırılabilir.”

Dinleme Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı

Türkçenin eğitimi ve öğretiminde özellikle dinleme eğitimi, öğretim teknolojilerinden yararlanmayı gerektiren bir beceri alanıdır. Öğretmen adaylarının bu beceri alanına özgü görüşlerine göre tespit edilen temalar, Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Eğitiminde Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri

Temalar	f
Etkili ve verimli öğrenmeyi sağlama	9
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	7
Dersi monotonluktan kurtarıp ilgi çekici hale getirme	5
Öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonlarını arttırma	4
Birden çok duyu organına hitap etme	3
Diğer dil becerilerini destekleme	2

Türkçe öğretmeni adayları, dinleme eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmanın etkili ve verimli öğrenmeyi gerçekleştirerek öğrenmenin kalıcılığını sağladığını belirtmişlerdir. Adaylar, dinleme eğitiminde, öğrencilerin dinleme sürecinde dikkatlerini, ilgilerini çekmek, odaklanmalarını ve dinlemeye ilginin devam etmesini sağlamak, dikkat eksikliğini gidermek gibi konularda öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmanın önemine dikkat çekmişler ve bu hususları şöyle ifade etmişlerdir:

Ö.4. “Dinleme eğitiminde materyal ve teknoloji kullanımı dinleme becerisini olumlu etkilemektedir. Akıllı tahta, cd, video gibi araçlar yardımıyla şiir, kısa metinler, soru-cevap gibi dinleme içeren etkinlikler uygulanıp dinleyiciden şiirin teması, metnin türü ve soruların cevabı istenebilir. Bu tür etkinliklerle dinleyicinin ilgisini konuya çekme, dinleyicideki dikkat eksikliğini giderme ve sağlıklı bir dinlemenin gerçekleşmesi sağlanabilir.”

Ö. 16. “Dinleme eğitimi, işitme eylemi ve ses ile yapılan bir eğitimidir. Konuşmacının yararlandığı kaynak kitabın yanı sıra akıllı tahta veya projeksiyon ile izleyip dinleyebileceği bir şiir videosu hikâye, kısa film gibi öğelerden faydalanılabileceği söylenebilir. Ayrıca ses kaydı alınıp değerlendirilmesi, sınıfta yapılan sunumlar ve beyin fırtınası gibi yöntemlerin uygulanması da dinleme eğitimine katkıda bulunabilir.”

Ö. 3. “Dinleme eğitiminde kullanılacak olan dinleme metinlerinin bilgisayar veya işitsel araçlarla dinletilmesi öğrencilerin dikkatini çekecektir. Öğretmenin veya başka bir öğrencinin okumasından daha fazla odaklanılır. Bu araçların öğrencilerin dikkatini ve ilgisini diri tutabilmesi açısından sürekli kullanılması gerekir.”

Ö. 14. “Dinleme eğitiminde öğretim teknolojileri varsa bu öğretmen ve öğrenci için bir avantajdır. Çünkü izletilip dinletilmek istenen materyal, akıllı tahta veya projeksiyon üzerinden rahatlıkla izletilip dinletilebilir. Bu öğretim teknolojilerinin kullanımı aşırı kaçılmadığı müddetçe faydalı olabilir.”

Konuşma Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı

Küreselleşen dünyada etkili iletişim kurma becerisi edinenlerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Etkili iletişim kurma becerisi, dinleme ve konuşma becerisine sahip olmayı gerektirir. Etkili iletişim becerisi ile bireyler arasında çatışma durumunun engellenmesi mümkündür. Tüm insan ilişkilerinin temelini oluşturan konuşma becerisinin eğitiminde Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamaya ilişkin görüşlerine göre belirlenen temalar, Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitiminde Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri

Temalar	f
Konuşma kusurlarının tespiti ve giderilmesi	11
Diksiyon kurallarını öğrenme	6
Etkili konuşmanın niteliklerini öğrenme	4
Öğrenmenin kalıcılığını sağlama	3
Diğer dil becerilerini destekleme	2
Öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırma	2
Öğrenciyi aktif hale getirme	2
Toplam	30

Türkçe öğretmeni adayları, konuşma kusurlarının tespit edilerek giderilmesi ve diksiyon kurallarının öğretilmesi konusunda öğretim teknolojileri ve materyal kullanımının faydalı olacağı kanısındadır. Teknolojiden yararlanmak sureti ile öğrencilerin ses kayıtlarının alınması, bunların kendilerine dinletilerek söyleyiş kusurlarını fark etmelerinin sağlanması ve bu sayede bu kusurların giderilmesi yöntemi, bu konuya ilişkin öğrenciler tarafından önerilen örnek uygulamadır. Ayrıca Türkçe öğretmeni adayları, konuşma eğitimi sürecinde öğrencilere Türk

dilinin özgün konuşma metinlerinin öğretim teknolojilerinden yararlanılarak dinletilmesinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Ö. 22. “Konuşma eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına çokça yer verilmelidir. Akıllı tahta, bilgisayar, kitap, projeksiyon vb. materyaller kullanılabilir. Şiir dinletisi, tekerleme çalışmaları, masal okuma çalışmaları yapılabilecek örnek çalışmalardır. Bu tür etkinliklerle konuşma bozukluklarının giderilmesi, nefes kontrolü, topluluk karşısında konuşma yetisi gibi özellikler kazandırılabilir.”

Ö. 9. “Konuşma eğitiminde öğrencilerin öğrendikleri konular üzerine hazırlıklı-hazırlıksız konuşma yapımları, konuşmayı destekleyecek afiş, poster ve slayt gösterilerinden yararlanmaları konuşma eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımının önemini belirtir. Yapılan tüm uygulamalarda konuşmacı aktif olmalıdır.”

Ö.3. “Konuşma eğitiminde tekerleme, şiir ve çeşitli ses çalışmalarının örneklerini gösterebilmek için materyal kullanımına başvurulabilir. Bunlar TV, bilgisayar, radyo, ses kayıt cihazları olabilir.”

Ö. 24. “Konuşma eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı yararlı olabilir. Söz gelimi, konuşma türlerini göstermek için konuyla ilgili bilgilendirici videolar izlettirilebilir. Konuşma eğitimi için mikrofon, ses kayıt cihazı, akıllı tahta, ...vs. kullanılabilir. Öğrencilerin konuşma kusurlarının tespit edilmesinde de öğretim teknolojilerinden faydalanılabilir. Örneğin, bir öğrencimizin sesini kaydedip dinletirsek ne tür hatalar yaptığını biz ve öğrenci anlayabiliriz.”

Okuma Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı

Bireyin yazılı, basılı materyallerden ön bilgilerini okuma ortamına getirerek anlam çıkardığı, bilgi edindiği bir etkinlik olan okuma becerisi, günümüz dünyasında farklı kategorilere ayrılmaktadır. Görsel okuma, eleştirel okuma, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, materyal okuryazarlığı vb. gibi alt dallara ayrılan okuma becerisi, yaşam boyu insana gerekli olan önemli bir beceridir. Bu becerinin eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal hazırlamaya ilişkin görüşleri, Tablo 4’te temalar halinde yer almaktadır:

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Eğitiminde Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri

Temalar	f
Ekran okuma becerisini geliştirme	7
Okuma eğitimini ilgi çekici hale getirme	5
Okuma öğretiminde kolaylık sağlama	5
Diğer dil becerilerini destekleme	3
Öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonlarını arttırma	3
Okuma becerisini geliştirme	3
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	2
Öğrencileri okumaya teşvik etme	1
Öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarını geliştirme	1
Toplam	30

Türkçe öğretmeni adayları, okuma eğitiminde öğrencilerin sesli okumalarının Türk dilinin söyleyiş özelliklerine uygun şekilde öğretilmesinde öğretim teknolojileri ve materyallerinin katkısı olacağını ifade etmişlerdir. Metin türüne uygun okuma örneklerinin teknolojiye yararlanılarak öğrencilere sunulmasının sesli okuma eğitimine yararı olacağı üzerinde durulmuştur. Günümüzde artan teknoloji kullanımına paralel olarak ekran okuma gibi ortaya çıkan farklı okuma türlerinde öğrencilerin beceri edinmelerinde de öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanması gerektiği düşüncesi, öğretmen adaylarının işaret ettiği diğer bir noktadır. Öğretmen adaylarının

okuma eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmaya ilişkin düşünceleri arasında dikkat çeken diğer bir önemli nokta ise teknolojinin gerektiği kadar kullanılmasına ilişkindir. Ayrıca öğretmen adayları, zaman israfına yol açacak, göz sağlığını bozacak şekilde aşırı teknoloji kullanımının zararına dikkat çekilerek bağımlılık noktasında teknoloji kullanmanın uygun olmayacağı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu konudaki bazı görüşleri şu şekildedir:

Ö. 18. “Okuma eğitiminde teknoloji ve materyallerden yararlanarak sesli okuma becerisi, okurken vurgu ve tonlamalara dikkat edilmesi, metnin türüne uygun olarak ve gerekli duyguyu katarak okuma gibi beceriler edinilebilir. Sınıf ortamında okuma eğitimine yönelik hazırlanmış video izletme-dinletme, sesli kitap okutma, dil kurallarına uygun film izletme gibi etkinlikler yaptırılabilir.”

Ö. 22. “Okuma eğitiminde, teknoloji ve materyal kullanımı ile öğrenme daha ilgi çekici hale gelebilir, böylelikle bilgiler akılda daha rahat kalabilir. Örneğin harflerin her biri farklı bir nesneyi gösterecek şekilde resimlere dönüştürülürse bu, özellikle ilkokuma eğitimine önemli katkı sağlayabilir.”

Ö.30. “Günümüzde okuma eylemi sadece basılı ürünlerle yapılmadığından öğrenciler ekran okuma kültürü de edinmelidir. Bunun için özellikle uygulama derslerinde bu okuma türüne örnek oluşturabilecek materyallerden yararlanılabilir.”

Ö. 24. “Okuma eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı kullanım şekline göre hem faydalı hem de zararlı olabilir. Mesela bilgi almak, araştırma yapmak ve konuları anlatmak için faydalıdır, ancak bilgisayar ve benzeri araçlar önünde gereğinden fazla vakit geçirmek hem göz sağlığını bozabilir hem de öğrencileri hedeflerinden uzaklaştırabilir.”

Yazma Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı

Yazma, duygu ve düşüncelerin, sesin yazıdaki karşılığı olan harfler yardımıyla ifade edilmesidir. Duygu ve düşüncelerin etkili bir biçimde doğru olarak yazılı anlatımla ifade edilebilmesi için dilin kurallarına hâkim olmak, dilin özelliklerine ve inceliklerine dikkat etmek gerekmektedir. Öğrencilerin yazma becerisi alanına ilişkin kazanımları elde edebilmesi için Türkçe öğretmenlerinin süreç temelli yazma eğitimi yaklaşımı doğrultusunda eğitim vermeleri ve bu süreçte öğretim teknolojilerinden yararlanmaları, çeşitli materyalleri kullanmaları gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda öğretmen adaylarının görüşlerine göre oluşturulan temalar, Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitiminde Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri

Temalar	f
Noktalama işaretlerini uygun kullanma	6
Yazma becerisini geliştirme	6
Yazmayı ilgi çekici hale getirme	4
Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	3
Yazma motivasyonunu artırma	3
Yazma eğitimini kolaylaştırma	3
Yazma alıştırmalarına olanak sağlama	2
İlk okuma yazma eğitimine destek sunma	1
Uygun yazım örneklerini gösterebilme	1
Kalıcı öğrenme sağlama	1
Toplam	30

Öğretmen adayları, yazma eğitiminde özellikle Türk dilinin kurallarına uygun noktalama işaretlerinin öğretilmesinde öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmanın faydası olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca yazma becerisinin geliştirilmesi, yazmaya karşı motivasyonun artırılması, ilkokuma yazma sürecinde destek

alınması, eğitim ortamı dışında da yazma eğitiminde yararlanılması boyutları, öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyallerinin yararlarına değindikleri diğer özelliklerdir. Bu konudaki görüşler şöyle ifade edilmiştir:

Ö. 11. “Yazma eğitiminde teknoloji ve materyallerden yararlanılabilir. Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanmak için boş alana uygun olan noktalama işaretleri yerleştirme şeklinde kartlardan ve yazma eğitimini geliştirmek amacıyla hazırlanmış mobil oyunlardan istifade edilebilir.”

Ö. 2. “Yazma eğitimi dil becerilerinin son basamağıdır. Eline kalem almayı öğrenen her kişi, dinleyip konuşup okuduklarını yazmalıdır. Kişi yazamadığı zaman motivasyonu düşer ve bu duruma içerler. Bu sebeple öğrencilerin slaytlarda hazırlanan öğeleri deftere geçirmeleri, hazırlanan ilgi çekici posterleri okuduktan sonra yazmaları faydalı olabilir. Ayrıca öğrencilerin kitaplarda gördükleri özlü sözleri el işi kâğıdı veya karton kullanarak materyale dönüştürmeleri ve bu materyallerin sınıf veya okul panosunda sergilenmesi de yazma eğitimine katkı sağlayabilir.”

Ö. 13. “Yazma eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanmak faydalı olabilir. Alıştırmalar yapmak için kullanılabilir. Eğitim ortamı dışında telefon ve bilgisayar gibi cihazlardan da faydalanılabilir.”

Ö.6. “Yazma eğitiminde diğer dil becerileri gibi materyallerin etkisi büyüktür. Söz gelimi eskiden ilk yazma çalışmalarında fişlerin materyal olduğunu hatırlarız. Bizlerin okuma-yazmayı öğrenmesinde bu fişlerin etkisi büyük.”

Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı

Dil bilgisi, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin doğru şekilde kullanılmasını sağlayan kurallar bütünüdür.

Başarılı bir dil bilgisi öğretimi, dört temel dil becerisinin kazandırılmasına, kullandığımız dile ilişkin yanlışların azaltılmasına, zihnin gelişmesine, iyi bir iletişim kurmaya, dile ilişkin öz güvenin ve hoşgörünün kazanılmasına, bir yabancı dilin daha rahat öğrenilmesine yardımcı olmaktır. Şüphesiz, ana dilinin dil bilgisini iyi bilmeyen bir kimsenin başka bir dili tam öğrenebilmesi mümkün değildir. Kullandığımız dile ait yanlışlar da ancak dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılırsa belirlenir ve düzeltilir. İnsanlarla olan iletişimin sağlıklı ve etkili olabilmesi de dili doğru bilmeye ve iyi kullanmaya bağlıdır (Barın ve Demir, 2008, s. 4).

Dili doğru bilmeyi ve iyi kullanmayı sağlayan dil bilgisinin öğretiminde öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan temalar, Tablo 5’te görülmektedir:

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Hazırlamaya Yönelik Görüşleri

Temalar	f
Kalıcı öğrenmenin sağlanması	8
Dil bilgisi öğretimini kolaylaştırma	6
Dil bilgisi konularının ilgi çekici hale getirilmesi	5
Soyut olan konuların somutlaştırılması	5
Birden çok duyuya hitap etmesi	3
Diğer dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunma	2
Yazım ve noktalama işaretlerinin öğretimine katkı sunma	1
Toplam	30

Türkçe öğretmeni adayları, öğretim teknolojileri ve materyallerine en fazla dil bilgisi öğretiminde başvurulmasının gerekli olduğu görüşündedirler. Dil bilgisi kurallarının somutlaştırılarak uygun örneklerle öğrencilere sunulması, öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenmenin kalıcı beceriler haline gelmesi gibi yararlar, öğretmen adaylarınca ifade edilmiştir. Konu hakkındaki bazı görüşler şöyledir:

Ö.9. “Dil bilgisi öğretiminde teknoloji ve materyaller dil bilgisi öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Oyun kartları, mobil oyunlar, öğrenci ve öğretmenin hazırladığı oyunlar bu kapsamda kullanılabilir. Bu materyaller kullanılarak cümle kurulumları, yazım yanlışları, ek-kök ayrımı gibi dil bilgisi konularının daha iyi kavranması sağlanabilir.”

Ö. 17. “Dil bilgisi başlı başına soyut bir eğitimidir. Materyalin en fazla gerekli olduğu eğitimidir. Bu kapsamda artık malzemelerden dil bilgisi konuları (eş anlam, zıt anlam, eş sesli sözcükler...vb.) materyale dönüştürülebilir. Bunun yanında sınıftaki bir köşe veya pano bu materyallerin sergileneyeceği bir alana dönüştürülebilir.”

Ö. 25. “Dil bilgisi uygulamalarında işlenen konuların pekiştirilmesi için öğrencilerin sevdikleri çizgi film veya çizgi roman kahramanları canlandırılabilir ve konuşmalarındaki dil bilgisi yapıları örnek olarak verilebilir. Verilmek istenen kuralların diyaloglara serpiştirilmesi ile öğrenilen konuların pekiştirilmesi sağlanabilir.”

Ö. 18. “Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin zorlandıkları bir konuda o konuyla ilgili bir materyal hazırlanıp konu o materyalle anlatılınca öğrencilerin konuyu daha iyi anladıklarını düşünüyorum ve bu şekilde kalıcı öğrenme gerçekleşiyor. Örneğin zamir çarkı, sıfat ağacı gibi materyallerin yapılması hem konuyu ilgi çekici hale getirir hem de öğrencilerin eğlenerek kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanabilir.”

Türkçe Dersinde Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyal Kullanımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Öğretim teknolojileri ve materyallerinin kullanımı, eğitim öğretim sürecinde büyük yararlar sağlamaktadır. Ancak farklı koşullara bağlı olarak bazı olumsuz durumların bu süreçte ortaya çıkması olasıdır. Bu konulara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine göre tespit edilen temalar, Tablo 6’da yer almaktadır:

Tablo 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma ve Materyallerini Hazırlama Aşamasında Yaşadıkları Olumlu veya Olumsuz Durumlar

Olumlu Temalar	f
Öğrenmeyi kolaylaştırma	8
Birden çok duyuya hitap etme	6
Kalıcı öğrenme sağlama	6
Motivasyonu artırma	5
Bilgiye hızlı ulaşma	3
Konuyu uygun örneklerle sunabilme	2
Olumsuz Temalar	f
Hazırlamanın fazla zaman alması	7
Taşınmasında zarar görebilmesi	6
Teknolojiden yararlanırken materyalin açılmaması, silinmesi	5
Konuya uygun materyali tespit edebilme zorluğu	4
Öğrenciye uygun materyali tespit edebilme zorluğu	4
Öğrencinin materyali kullanırken zorlanabilmesi	4
Toplam	30

Türkçe öğretmeni adayları, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına yönelik özellikle öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırması, birden çok duyuya hitap etmesi, motivasyonu artırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından olumlu görüşlere sahiptirler. Adayların öğretim teknolojileri ve materyallerini hazırlamanın zaman alması, taşınmasında yaşanan güçlükler, konuya uygun materyalin tespit edilmesinin ve öğrenci düzeyine uygun

materyalin tespitinin zorluğu gibi düşünceleri ise olumsuz görüşleridir. Bu düşünceler adaylarca şöyle ifade edilmiştir:

Ö. 11. “*Öğretim teknolojileri ve materyal kullanımında bilgiye hızlı ulaşma, bilgiyi aktarırken görsel ve işitsel öğelerden yararlanarak konuyu örnekleme olumlu durum; materyal hazırlama aşamasında fazla zaman ayırma, ulaşım esnasında materyallerin zarar görme ihtimali, hazırlanan teknolojik malzemenin teknik nedenlerden dolayı silinmesi veya açılmaması olumsuz durumlara örnek olarak gösterilebilir.*”

Ö. 2. “*Hazırlanan materyalin tüm sınıfa hitap etmemesi, ilgi çekici olmaması bir olumsuz durumdur. Bunun yanında öğrencilerin derslerinde teknolojiden yararlanmak için bilgisayar başına oturduklarında internette gereğinden fazla vakit geçirip zamanlarını öldürmeleri de muhtemeldir. Buna karşın materyal tasarımı bilginin hazır veya ezberleme şeklinde alınmasından çok bilgiyi yeniden üretme anlamı taşıdığı için derse karşı olumlu bir motivasyon sağlayabilir.*”

Ö. 23. “*Her konu ve öğrenciye uygun materyal seçmek zor olabilir. Kullanılan materyal hedefe ulaştırılamaz. Bunların yanında etkili ve doğru kullanılan materyal kalıcı öğrenmeler sağlar ve konunun unutulmasını engeller.*”

Ö. 21. “*Öğrencilerin dikkatini çekecek biçimde hazırlanması gerektiği için yapım aşamasında nasıl yapılacağı, hangi renklerin ve hangi malzemelerin kullanılacağını seçmekte zorlanılabilir. Yaptırma işlemlerinde öğrenciler zorlanabilir.*”

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, eğitim fakültelerinin tüm öğretmenlik bölümlerinde yer almaktadır. Bu derste, genel yaklaşımların, kuramların öğretilmesinin yanı sıra branşların beceri alanlarına özgü bilgiler de öğretilmektedir. Her branş, kendine özgü öğretim teknolojilerinden yararlanma ve materyal tasarlama becerilerini öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu derse yönelik Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri ekseninde belirlenen temalar, Tablo 7’de görülmektedir:

Tablo 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersinin (ÖTMT) Türkçe Eğitimi Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Görüşleri

Temalar	f
Öğrenmeyi kolaylaştırma	11
Kalıcı öğrenmeyi sağlama	9
Öğrenilen bilgiyi somutlaştırma	6
Dersi ilgi çekici hale getirme	2
Bilgiye hızlı ulaşma	2
Toplam	30

Öğretmen adayları, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin, öğretim teknoloji ve materyallerinin öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırması, kalıcı öğrenmeyi sağlama gibi özellikleri bulunduğu için Türkçe eğitimi için gerekli bir ders olduğunu düşünmektedirler. Adaylar, böylesi yararlı bir dersin uygulamaya dönük olarak verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu düşünceler adaylarca şöyle belirtilmiştir:

Ö.18. “*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi, teknolojinin derslerde daha etkin kullanımı ve buna bağlı olarak bilgiye daha hızlı ulaşma, dersi görsel-işitsel öğelerle destekleme, öğrencinin ilgisini derse çekme gibi amaçlar barındırdığı için Türkçe eğitimine olumlu etki edebilir.*”

Ö.9. “*Türkçe gibi soyut konuların ağırlıkta olduğu dersler için materyaller, anlatılan konunun somutlaştırılmasına ve böylelikle daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.*”

Ö.16. “*Bu ders, ileride meslek hayatında kullanılabilmesi açısından üniversitelerde daha etkili ve uygulamaya dönük olarak verilmelidir. Bu dersi Türkçe eğitimi açısından değerli ve gerekli görüyorum.*”

Ö.29. “*Öğretim teknolojileri ve materyalleri, uygun zamanda ve doğru bir şekilde kullanıldığı sürece dersin daha eğlenerek işleneceği ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşeceği açıktır.*”

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmen adaylarının ilgili sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe öğretmeni adayları, Türkçenin eğitimi öğretimi sürecinde materyal kullanımının soyut konuların somut hale getirilerek öğretilmesine ve kalıcı öğrenmenin sağlanmasına katkı sağladığını düşünmektedir. Sönmez, Çavuş ve Meray'ın (2009) derste, öğretim teknolojisinin etkili kullanılmasının öğretim sürecini verimli kılacağı, kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı şeklindeki ifadeleri, araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları, dinleme eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmanın etkili ve verimli öğrenmeyi gerçekleştirerek öğrenmenin kalıcılığını sağladığını belirtmişlerdir. Dinleme eğitiminde, öğrencilerin dinleme sürecinde dikkatlerini, ilgilerini çekmek, odaklanmalarını sağlamak ve dinlemeye ilginin devam etmesini sağlamak, dikkat eksikliğini gidermek gibi konularda öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanılabileceğini ifade etmişlerdir. Kıyca (2009) da yaptığı çalışmada, materyal kullanımının kalıcı öğrenmeyi, öğrencinin aktif olarak derse katılımını sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları, konuşma kusurlarının tespit edilerek giderilmesi ve diksiyon kurallarının öğretilmesi konusunda öğretim teknolojileri ve materyal kullanımının faydalı olacağı kanısındadır. Teknolojiden yararlanmak sureti ile öğrencilerin ses kayıtlarının alınması, bunların kendilerine dinletilerek söyleyiş kusurlarını fark etmelerinin sağlanması ve bu sayede kusurların giderilmesi uygulaması, bu konuya ilişkin öğrenciler tarafından önerilen örnek uygulamadır.

Türkçe öğretmeni adayları, Türk dilinin söyleyiş özelliklerine uygun şekilde sesli okuma becerisi kazandırmada öğretim teknolojileri ve materyallerinin katkısı olacağını ifade etmişlerdir. Metin türüne uygun okuma örneklerinin teknolojilerden yararlanarak öğrencilere sunulmasının sesli okuma eğitimine yararı olacağı üzerinde durulmuştur. Günümüzde artan teknoloji kullanımına paralel olarak ekran okuma gibi ortaya çıkan farklı okuma türlerinde öğrencilerin beceri edinmelerinde de öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanması gerektiği düşüncesi öğretmen adaylarının işaret ettiği diğer bir noktadır.

Öğretmen adayları, yazma eğitiminde özellikle Türk dilinin kurallarına uygun noktalama işaretlerinin öğretilmesinde öğretim teknolojileri ve materyallerinden yararlanmanın faydası olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca yazma becerisinin geliştirilmesi, yazmaya karşı motivasyonun artırılması, eğitim ortamı dışında da yazma eğitiminde teknolojiden yararlanılması boyutları, öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyallerinin yararlarına değindikleri diğer özelliklerdir.

Türkçe öğretmeni adayları, öğretim teknolojileri ve materyallerine en fazla dil bilgisi öğretiminde başvurulmasının gerekli olduğu görüşündedirler. Dil bilgisi kurallarının somutlaştırılarak uygun örneklerle öğrencilere sunulması, öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırması, öğrenmenin kalıcı beceriler haline gelmesi gibi yararlar, öğretmen adaylarınca ifade edilmiştir. Türkçe öğretmeni adayları, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımında bilgiye hızlı ulaşma, bilgiyi aktarırken görsel ve işitsel öğelerden yararlanarak konuyu örneklemenin olumlu durum; materyal hazırlama aşamasında fazla zaman ayırma, ulaşım esnasında materyallerin zarar görme ihtimali, hazırlanan teknolojik malzemenin teknik nedenlerden dolayı silinmesi veya açılmamasının olumsuz durumlara örnek olarak gösterilebileceğini ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adayları, öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına yönelik özellikle öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırması, birden çok duyuya hitap etmesi, motivasyonu artırması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından olumlu görüşlere sahiptirler. Adayların öğretim teknolojileri ve materyallerini hazırlamanın zaman alması, taşınmasında yaşanan güçlükler, konuya uygun materyalin tespit edilmesinin ve öğrenci düzeyine uygun materyalin tespitinin zorluğu gibi düşünceleri ise olumsuz görüşleridir. Çekirdekçi ve Toptaş (2011) araştırma bulgularına benzer şekilde sonuçlar ortaya koyarak materyal kullanımı sürecinde karşılaşılan sorunların sınıfların kalabalık olması, sınıfların fiziki şartlarının yetersiz olması, sınıf kontrolünün sağlanamaması, materyal uygulamanın çok fazla zaman alması durumları olduğunu ifade etmişlerdir.

Literatürdeki çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Bozpolat ve Arslan (2018) öğretmen adaylarının öğretim materyallerinin hedeflere uygun olması, öğrencinin seviyesine uygun olması, kullanışlı olması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, hazırlanan materyallerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, kalıcılığını sağladığını, bütün okullarda kullanılması gerektiğini de söylemişlerdir. Erol ve Taş (2012) ise yaptıkları çalışmada online ansiklopedilerin, online kütüphanelerin, forumların, Wikilerin, kelime işlemcilerin, grafik çizerlerin, simülatörlerin, elektronik tabloları, kavram haritası oluşturma, bilgisayar destekli istatistik, sunu hazırlama, video düzenleme, ses düzenleme ve oluşturma, grafik ve resim düzenleme, masaüstü yayıncılık, animasyon düzenleme ve oluşturma, web tasarım ve program oluşturma yazılımlarının öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda Türkçe öğretmeni adaylarının yanı sıra, *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* dersini alan diğer öğretmen adaylarının bu derse ilişkin algı ve tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin ilgili bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının pedagojik bilgilerine ve derse ilişkin edinmeleri gereken becerilere ne ölçüde katkı

sağladığına yönelik ayrıntılı çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir. Söz konusu dersin öğretimi, uygulamaya dönük olarak yapılmalıdır. Öğrenciler, genel kuramları öğrendikten sonra dil becerilerinin birbirini destekler şekilde bütüncül bir yaklaşımla öğretimini sağlayacak alana özgü öğretim teknolojilerinden yararlanmayı ve materyal hazırlamayı öğrenmelidirler.

Kaynaklar

- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türk dil bilgisi 2: biçim bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Bozpolat, E. ve Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2018, 60-84, DOI: 10.19160/ijer.463977
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çekirdekçi, S. ve Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik (4. ve 5.sınıf) dersinde öğretim materyalleri kullanımını engelleyen unsurlarla ilgili görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), s.137-149.
- Erol, O. ve Taş, S. (2012). MYO öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma sıklıkları ile yaratıcılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), s.82-104.
- Kıyıcı, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde (araç-gereç) materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, second edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Özer, Ö. ve Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), s.214-229.
- Sönmez, Ö.F., Çavuş, H. ve Mery, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma düzeyleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(2), s.213-228.
- Uzungöz, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 317-339. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s14m
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- YÖK(2018).Türkçe öğretmenliği lisansprogramı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden 08.04. 2019 tarihli erişim ile alınmıştır.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mesleki Özyeterlik Algısına Yönelik Karma Desen Araştırması

Ahmet Pehlivan

ahmet.pehlivan@emu.edu.tr, Doğu Akdeniz Üniversitesi

İ. Seçkin Aydın

seckin.aydin@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne dayanan özyeterlik algısı, kişinin herhangi bir konuya ilişkin kendi yapabilirliğine yönelik inancını taşımaktadır. Bu kurama göre özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin performansları da yüksektir. Mesleğe başlamadan önce belli bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adaylarının kendi yeterlikleri bu bağlamda ayrı bir önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak Türkçe Öğretmeni adaylarının hizmet öncesi dönemdeki mesleki özyeterlik algılarını belirlemek, araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmada nicel ve nitel bulguların karşılaştırılabilmesi için karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki çalışma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalının son sınıfında öğrenim gören yaklaşık 107 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden toplanan nicel veriler dışında, 20 öğretmen adayından da açık uçlu sorular sorularak nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler, dağılımın normalliğine göre SPSS paket programı kullanılarak; nitel veriler ise içerik çözümlemesine bağlı olarak tema ve alt temalar çerçevesinde analiz edilmektedir. Analiz işlemlerinin ardından nitel ve nicel bulgular ilişkilendirilerek Türkçe Öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlik algıları, çalışma grubu özelinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların kendilerini mesleki özyeterlik çerçevesinde, genellikle iyi düzeyde görmelerine karşın bazı yönlerden orta düzeyde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak çalışmada öğretmen yetiştirme sürecinde var olan eksikliklerin göz önünde bulundurularak bunların giderilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özyeterlik algısı, Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe eğitimi

Abstract

A Mixed Pattern Study of Turkish Teacher Candidates' Perceptions of Professional Self-Efficacy

The self-efficacy perception of Bandura based on Social Cognitive Learning Theory is based on the belief that the person has the ability to do anything about his / her subject. According to this theory, individuals with high self-efficacy beliefs have high performance. The pre-service teachers who have passed through a certain period of education before they start their profession have a special importance in this context. Accordingly, it is the aim of the research to determine the pre-service professional self-efficacy perception of Turkish teacher candidates. In order to compare the quantitative and qualitative findings in the study, mixed research method was used. The study group consisted of 107 pre-service teachers from Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences, Department of Turkish Language Teaching. Except for the quantitative data collected from these teachers, qualitative data were collected from 20 teacher candidates by asking open-ended questions. Quantitative data are analyzed by using SPSS package program according to the normality of distribution; qualitative data is analyzed in terms of theme and sub-themes depending on content analysis. After analyzing the qualitative and quantitative findings, the teachers' perceptions of professional self-efficacy were evaluated in terms of the study group. According to the results of the study, it was concluded that the participants found themselves at a moderate level in terms of professional self-efficacy, although they were generally at a good level. Based on these results, suggestions have been made in order to eliminate them by taking into consideration the shortcomings that exist in teacher training process.

Keywords: Self-efficacy perception, Turkish teacher candidates, Turkish language teaching

Giriş

Özyeterlik kişinin kendine yönelik değerlendirme yaparak herhangi bir konuda yeterliğine ilişkin taşıdığı inanışları ya da algıları kapsamaktadır. Özdeğerlendirme, özyeterlik ve özdüzenleme kavramları Bandura'nın (1976) Sosyal Bilişsel Öğrenme kuramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bandura'ya göre özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin performansları da yükselmektedir. Dolayısıyla özyeterlik algısının yükseltilmesiyle performansların artırılacağı öngörülmektedir. Özdeğerlendirme yapmak, sıradan bir mesleki edim değil, üst düzeyde bireysel ve mesleki sorumluluğun yanı sıra özdeğerlendirme yapabilme bilinci ve yetkinliğini gerektiren bir süreçtir.

Özdeğerlendirme, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini sorgulamalarına, mevcut durumlarını belirlemelerine, gelişim hedefleri oluşturmalarına ve bu hedefe ulaşmak için gerekli uygulamaları yapmalarına yardımcı olmaktadır (MEB, 2017).

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi özyeterlik algısı da bu noktada büyük bir önem taşımaktadır. Adayların kendi yeterlik algısını yüksek görmesi, hizmet dönemine hazırbulunuşluğuna ilişkin inancının göstergesidir. Bu inancın yeterli olmaması, öğretim sürecinde özgüven, kaygı, hazırbulunuşluk vb. yönlerden birtakım psikolojik tabanlı sorunları da meydana getirebilir. Diğer yandan özyeterlik algısının düzeyi, öğretmen adaylarının almış oldukları eğitimin niteliği ve var olan eksiklikleri ortaya çıkarması bakımından da önemlidir. Buna bağlı olarak özyeterlik çalışmalarının önemi her geçen gün biraz daha anlaşılmaktadır. MEB'in (2008, 2017), öğretmen yeterlikleri konusunda yaptığı çalışmalar da bunun önemli göstergesidir. MEB, 2008 ve 2017'de raporlaştırdığı çalışmalarda bu konuyu ele almış ve bu yeterliklerin öğretmen yetiştiren kurumlarda da bir ölçüt olarak belirlenmesine katkı sağlamıştır. Böylece adayların hizmete hazırlanmasında kolaylaştırıcı bir unsur olacağı ön görülebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, mezun durumunda bulunan Türkçe öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik algılarını belirlemektir. Mesleğe başlamadan önce belli bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adaylarının kendi yeterliklerini belirlemek, hem öğretmen yetiştirme süreçleri hem de yetiştirilen öğretmenlerin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları sorunları saptayarak bunlara ilişkin çözümler üretilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın problem cümlesini “Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri hangi düzeydedir ve mesleki yönden kendi yeterliklerine yönelik görüşleri nasıldır?” soru oluşturmaktadır. Problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problem cümlelerine yanıt aranmıştır:

Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri hangi düzeydedir?

Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri öğretim becerileri, özel ve genel alan becerileri, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından nasıldır?

Yöntem

Bu araştırma Karma Desen Araştırma Yöntemi'ne göre hazırlanmıştır. Bu araştırma yöntemi nicel ve nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak elde edilen bulguların birlikte değerlendirilmesine dayalı (Creswell, 2016) bir anlayışla gerçekleştirilmektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma DEÜ Buca Eğitim Fakültesine bağlı Türkçe Öğretmenliği Bölümünün son sınıfında öğrenim gören ve Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması dersini alan öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1: *Katılımcılara ait demografik özellikler tablosu.*

		cinsiyet		
		Kadın	Erkek	
okul	Anadolu Lisesi	32	29	
	Düz Lise	11	12	
	Meslek Lisesi	8	0	
	Öğretmen Lisesi	6	6	
	Açık Lise	0	3	
Toplam		57	50	107

Araştırmaya 57 kadın, 50 erkek öğretmen adayları katılmıştır. Bu katılımcıların çoğunluğu Anadolu liselerinden mezun olarak (n=61) Türkçe Öğretmenliği programına yerleşmiştir. En az katılımcı ise açık lise mezunundan (n=3) oluşmaktadır. Araştırmada 107 katılımcıdan toplanan nicel veriler dışında 12 kadın, 8 erkekten de nitel veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri Ülper ve Bağcı (2012) tarafından geliştirilen “Türkçe Öğretmeni Adayları Mesleki Özyeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek 51 maddelik ve beş faktörlü bir ölçeğe sahip olup ölçekteki maddelerin faktör yükleri ,417-,762 arasında değişmektedir. Faktörler Öğretim Bilgisi, Özel Alan Bilgisi, Genel Alan Bilgisi, Öğretim Uygulamaları ve Ölçme Uygulamaları başlıklarında toplanmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında ise görüşme yöntemi kullanılarak “Mesleki özyeterlikleriniz öğretim becerileri, özel ve genel alan becerileri, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından nasıldır?” biçiminde açık uçlu soruyla toplanmıştır. Bu sorunun hazırlanmasında nitel veri toplama aracında yer alan maddeler göz önünde bulundurulmuş ve araştırmanın amacına uygunluğu yönünden Türkçe eğitimi alanında 3 ayrı uzman görüşü alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel veri çözümleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerde korelasyonlar hesaplarken hangi analizin kullanılacağına karar vermek amacıyla alınan toplam puanların dağılımının normalliği incelenmiştir. Aritmetik ortalamalar normal dağılım gösterirken cinsiyet ve okul türlerinin normal dağılım göstermemesinden dolayı parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise “Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri öğretim becerileri, özel ve genel alan becerileri, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla içerik çözümlemesi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öncelikle katılımcı grubun mesleki özyeterlik algı düzeyini belirlemek üzere betimsel istatistikler hesaplanarak Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Katılımcıların mesleki özyeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalamaları

	n	Minimum	Maksimum	AO	SS
Aritmetik Ortalama	107	2,40	4,48	3,53	,430

Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde minimum 2.40’tan maksimum 4.48 aralığında olduğu görülmektedir. Toplam puanların aritmetik ortalaması ise 3.53 olarak saptanmıştır. Bulgulardan yola çıkılarak katılımcıların kendilerini mesleki yönden iyi düzeyde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Araştırmacıların her bir maddeye verdikleri puanların aritmetik ortalaması ise Tablo 3’te verilmiştir:

Maddeler	N	Minimum	Maximum	X ²	SS
1. Motivasyon stratejilerine ilişkin bilgin	107	2,00	5,00	3,26	,76893
2. Okuma strateji/yöntem/tekniklere ilişkin bilgin	107	2,00	5,00	3,54	,78944
3. Öğrenme/öğretme kuramlarına ilişkin bilgin	107	2,00	5,00	3,47	,75633
4. Yazma strateji/yöntem/tekniklere ilişkin bilgin	107	2,00	5,00	3,48	,85059
5. Konuşma strateji/yöntem/tekniklere ilişkin bilgin	107	2,00	5,00	3,54	,78043
6. Dinleme strateji/yöntem/tekniklere ilişkin bilgin	107	2,00	5,00	3,73	,79407
7. Sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin bilgin	107	1,00	5,00	3,42	,81307
8. Konuşma becerilerini ölçme araçlarına ilişkin bilgin	107	1,00	5,00	3,23	,84961

9. Yazma becerilerini ölçme araçlarına ilişkin bilginim	107	1,00	5,00	3,21	,78594
10. Dinleme becerilerini ölçme araçlarına ilişkin bilginim	107	1,00	5,00	3,33	,85535
11. Okuma becerilerini ölçme araçlarına ilişkin bilginim	107	1,00	5,00	3,36	,85111
12. Öz değerlendirme araçlarına ilişkin bilginim	107	2,00	5,00	3,60	,82138
13. Akran değerlendirme araçlarına ilişkin bilginim	107	1,00	5,00	3,46	,90406
14. Türkçe öğretim programına ilişkin bilginim	106	1,00	5,00	4,00	,90534
15. Etkili iletişim stratejilerine ilişkin bilginim	107	2,00	5,00	3,83	,71686
16. Türkçenin sesbilgisel özelliklerine ilişkin bilginim3	107	2,00	5,00	3,80	,75572
17. Türkçenin biçimbilgisel özelliklerine ilişkin bilginim3	107	2,00	5,00	3,78	,78076
18. Türkçenin sözdizimsel özelliklerine ilişkin bilginim3	107	2,00	5,00	3,70	,76744
19. Sözlü metnin özelliklerine ilişkin bilginim3	107	2,00	5,00	3,57	,68834
20. Yazılı metnin özelliklerine ilişkin bilginim3	107	2,00	5,00	3,75	,77816
21. Yazım kurallarına ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	3,75	1,07144
22. Noktalama kurallarına ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	3,77	1,00545
23. Paragraf türlerine ilişkin bilginim3	107	3,00	5,00	4,11	,70480
24. Sözcük türlerine ilişkin bilginim3	107	2,00	5,00	3,96	,68636
25. Tümce türlerine ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	3,82	,82202
26. Metin türlerine ilişkin bilginim3	107	3,00	5,00	4,06	,59907
27. Dilbilim alanına ilişkin bilginim3	107	2,00	5,00	3,41	,75177
28. Türkçenin tarihsel süreçlerine ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	3,49	,81369
29. Osmanlıca bilginim3	106	1,00	5,00	3,00	1,08916
30. Dünya edebiyatına ilişkin bilginim3	107	2,00	5,00	3,18	,90921
31. Çağdaş Türk edebiyatına ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	3,31	,97483
32. Türk halk edebiyatına ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	3,44	,93342
33. Klasik Türk edebiyatına ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	2,88	1,07905
34. Mesleki kitaplara ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	3,19	,79954
35. Mesleki dergilere ilişkin bilginim3	107	1,00	5,00	2,78	,87209
36. Dinleme öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme/geliştirebilme becerim	107	2,00	5,00	3,56	,75458

37. Okuma öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme/geliştirebilme becerim	107	2,00	5,00	3,61	,76040
38. Yazma öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme/geliştirebilme becerim	107	2,00	5,00	3,54	,80424
39. Konuşma öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme/geliştirebilme becerim	107	2,00	5,00	3,59	,78852
40. Dilbilgisi öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek yeni materyaller sağlayabilme/geliştirebilme becerim	107	1,00	5,00	3,35	,85620
41. Konuşma strateji/yöntem/tekniklerini uygulayabilme becerim	107	2,00	5,00	3,67	,65554
42. Dinleme strateji/yöntem/tekniklerini uygulayabilme becerim	107	2,00	5,00	3,69	,73216
43. Okuma strateji/yöntem/tekniklerini uygulayabilme becerim	107	2,00	5,00	3,71	,75247
44. Yazma strateji/yöntem/tekniklerini uygulayabilme becerim	107	2,00	5,00	3,71	,78919
45. İlgili ölçme araçlarından yararlanarak konuşma becerilerini nesnel olarak ölçebilme becerim5	107	2,00	5,00	3,47	,85059
46. İlgili ölçme araçlarından yararlanarak dinleme becerilerini nesnel olarak ölçebilme becerim5	107	1,00	5,00	3,36	,93559
47. İlgili ölçme araçlarından yararlanarak okuma becerilerini nesnel olarak ölçebilme becerim5	107	2,00	5,00	3,50	,91501
48. İlgili ölçme araçlarından yararlanarak yazma becerilerini nesnel olarak ölçebilme becerim5	107	2,00	5,00	3,38	,86488
49. Tehdit, şiddet, sindirme vb. davranışlarda bulunmadan sınıfı yönetebilme becerim 4	107	1,00	5,00	3,58	,79276
50. Öğrencilerin ilgisini derse çekecek stratejiler üretebilme becerim	107	2,00	5,00	3,63	,71815
51. Derste öğrencilerin ilgisini canlı tutacak stratejiler üretebilme becerim	107	2,00	5,00	3,65	,77828

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesinde yer alan “Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo3: Cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	57	56,93	3245,00	1258000	.297
Erkek	50	50,66	2533,00		
Toplam	107				

Tablo 3 incelendiğinde, kadın adayların sıra ortalamaları, erkek adayların sıra ortalamalarından yüksek olmasına karşın aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=1258000, p>0.05).

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesine bağlı olarak “Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” soruna yanıt bulmak üzere yapılan Kruskal-Wallis sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Okul türlerine göre sıra ortalamaları farkı Kruskal-Wallis sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	ss	X ²	p
Anadolu Lisesi	61	53,75	4	1,495	.827
Düz Lise	23	54,17			
Meslek Lisesi	8	47,75			
Öğretmen Lisesi	12	54,25			
Açık Lise	3	73,33			
Toplam	107				

Tablo 4’teki analiz sonuçlarıyla adayların liseden mezun olunan okul türlerine göre mesleki özyeterlik algıları arasında sıra arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($X^2_{(4)}=1,495$, $p>.05$).

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesinde yer alan “Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki özyeterlikleri öğretim becerileri, özel ve genel alan becerileri, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak üzere yapılan içerik çözümlemesine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5: Katılımcıların mesleki özyeterliklerine yönelik görüşleri

Tema	Alt Tema	Yeterli (f)	Yetersiz (f)
Öğretim Becerileri ve Uygulamaları	İletişim Kurabilme	14	3
	Dikkati Toplama		12
	Heyecanı Kontrol Etme	2	5
	Materyal Kullanabilme	1	
	Seviyeye İnme		8
	Sınıf Yönetimi	2	14
	Süreyi kullanabilme	4	
	Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme	16	
	Drama Çalışmaları	2	
Özel ve Genel Alan Becerileri	Anlama ve Anlatma Becerileri	13	
	Dil Bilgisi Öğretimi		17

	Edebiyattan Yararlanma		15
	Konuya Hâkimiyet		11
	Değerlendirme Türleri	2	3
Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme Araçları	4	3
	Geçerlik ve Güvenirlik		2

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların öğretim becerilerine yönelik uygulamalarında kendilerini genellikle yeterli gördüğü ortaya çıkmaktadır. Bu kategoride en yüksek oranda “dikkati toplama” ve “sınıf yönetimi” konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Adayların vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde bunun nedeni sınıfın asıl öğretmeni olmamaları ve yeteri kadar deneyim sahibi olmamaları gösterilmiştir.

Özel ve genel alan becerilerine yönelik kategoride ise adayların okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi anlama/anlatma becerilerinde, konuya hakimiyette daha iyi oldukları; ancak dilbilgisi öğretimi ile edebiyattan yararlanma konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu yetersizliğin nedenleri ise dilbilgisinde yapılandırıcılığa uygun süreçleri düzenleme yapamadıkları, üniversitede alınan dilbilgisi konularının okulda uygulanan dilbilgisiyle tam olarak örtüşmediği gösterilmiştir. Edebiyattan yararlanma konusunda ise ders kitabına bağlılık ve edebi türlerin ders kitaplarında bulunmaması gösterilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme konusunda ise yeterlilik ve yetersizlik açısından düşük frekansta görüş belirtilmiştir. Bu noktada katılımcılar, farklı ölçme araçlarını kullanabilecek uygun ortama ve zaman dilimine sahip olmadıkları konusunda birleşmişlerdir. Özellikle belli bir metin türü üzerinden bir dersin tam olarak işlenemediği, lisans dersleriyle okul öğretmenin programının uyumsuzluğundan dolayı sürecin tam olarak yönetilemediği ve böylece ölçme ve değerlendirme konusunda yeteri kadar uygulama fırsatının bulunmadığı, böylece kendilerini tam olarak değerlendiremedikleri belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini iyi düzeyde yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Alanyazında Türkçe öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlarla benzerli görülen ve görülmeyen bulgulara rastlanmıştır. Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının diğer öğretmenlik programlarındaki adaylara göre daha yüksek bir özyeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) yapılan araştırmada adayların genel özyeterlik inançlarının üst sınıra yakın olmakla birlikte “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Coşkun, Özer ve Tiryaki'nin (2010) Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri çerçevesinde yaptığı araştırmada ise iyi ve çok iyi düzeyde özyeterliğe sahip olduğu saptanmıştır. Ülper ve Bağcı'nın (2012) ile Yeşilyurt'un (2013) yaptığı araştırmada da özyeterlik algısı iyi düzeyde çıkmıştır.

Elde edilen bir diğer sonuç, cinsiyete göre özyeterlik farkları arasında fark bulunamamasıdır. Alanyazın incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı farkın görüldüğü ve görülmediği çalışmalar yer almaktadır. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) ile Coşkun, Özer ve Tiryaki'nin (2010) yaptığı araştırmada katılımcıların cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer biçimde Yurtseven'in (2019) yapmış olduğu araştırmada da özyeterlik açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ülper ve Bağcı'nın (2012) yaptığı araştırmada ise cinsiyetler açısından kadınların özel alan özyeterlik algıları daha yüksek çıkmış, fakat diğer beceri alanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yeşilyurt'un (2013) Öğretmen özyeterliğinin öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi faktörlerine ilişkin cinsiyet değişkeni açısından erkek adaylar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının mezun olunan okul türüne göre incelendiğinde de anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer sonuçlar Coşkun, Özer ve Tiryaki'nin (2010) ile Ülper ve Bağcı'nın (2012) yaptığı çalışmada da görülmüştür.

Araştırmada dilbilgisi ile edebiyata yönelik maddelerin aritmetik ortalamalarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu noktada “Özel ve Genel Alan” kategorisinde toplanan nitel verilerin nicel verilerle örtüştüğü görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinden hareketle dilbilgisi ile edebiyatın kullanım biçimleri açısından benzer bulguların

ortaya çıkması, Türkçe öğretmen adaylarının edebiyat ve dilbilgisi özyeterliklerinin hâkim olma ve öğretim sürecine yansıtma bakımından sorunlar yaşandığını göstermektedir. Her ne kadar Türkçe Öğretmenliği Lisans programlarında Özel Öğretim Yöntemleri dersinin içerisinde ele alınan dilbilgisinin nasıl öğretileceğine ilişkin kimi uygulamalar yer alsada öğretmen adaylarının uygulamaya dönüştürme bakımından diğer yeterliklere göre kendisini daha düşük düzeyde görmesi önemli bir saptamadır. Salman ve Aydın'ın (2018) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin de dil bilgisi öğretiminde yaygın biçimde sorunlar yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda dilbilgisi öğretiminin nasıl olması ve uygulanması gerektiği konusunda bir yetersizlik olduğu söylenebilir. Ayrıca dilbilgisi ve edebiyat derslerinin beceri temelli yaklaşımla ele alındığında öğretim sürecinde bunların birer araç olduğu da öğretmen adayları tarafından yeteri kadar algılanamamıştır. YÖK'ün (2018) güncellediği yeni öğretim programlarında 7. döneme yerleştirdiği Dil Bilgisi Öğretimi dersi bu noktada önemli bir boşluğu doldurur niteliktedir. Ne var ki bu dersin haftalık teorik 2 ders saati ile sınırlandırılmış olması, ayrı bir sorunu işaret etmektedir. Lisans Türkçe Öğretim Programı'nda başta Anlama ve Anlatma Teknikleri olmak üzere birçok dersi teorik dersle sınırlı tutup uygulamalara saat ayırmaması ilerideki sınıf içi etkinliklerde sorun yaşatabilir niteliktedir.

MEB (2017) tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin *Meslekî Bilgi* (Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi ve Mevzuat Bilgisi), *Meslekî Beceri* (Eğitim Öğretimi Planlama, Öğrenme Ortamları Oluşturma, Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme, Ölçme ve Değerlendirme) ve *Tutum ve Değerler* (Millî, Manevî ve Evrensel Değerler, Öğrenciye Yaklaşım, İletişim ve İş Birliği, Kişisel ve Meslekî Gelişim) olmak üzere temel ve alt başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Bu yeterlik alanlarına dayandırılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin hizmete henüz başlamamış adaylar tarafından değerlendirilmesi, onların hazırbulunuşluğunu belirleme açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerini iyi düzeyde yeterli görmesi, aldıkları eğitimin niteliği açısından olumlu karşılanabilir.

Elde edilen bulguların lisans düzeyindeki Türkçe Öğretmenliği Programı'nın gözden geçirilip yeniden düzenlenmesine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Özellikle dilbilgisi ve edebiyata yönelik derslerin yeniden düzenlenmesi, bu çalışmanın temel sorunu olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle belirtilen sorunlara ilişkin yeni bir düzenleme yapılması gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, s.123-136.
- Creswell, John W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (Ed. S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çapri, Burhan ve Çelikkaleli, Öner (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Meslekî Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), s.33-53.
- MEB (2008). Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ.E. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Esosder, 9(33), s.265-283.
- Ülper, H. Ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. *Turkish Studies* 7(2), s.1115-1131.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algılar. Esosder, 12(45), s.88-104.
- Yurtseven, T (2019). Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Öğretmeye Yönelik Endişeleri Ve Özyeterlik İnançları. Pamukkale Üniv. Eğitim Bilimleri Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- YÖK (2018) https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Son Erişim: 25.04.2018)

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültüre Yönelik Metaforik Algıları

Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN

Dokuz Eylül Üniversitesi, seckin.aydin@deu.edu.tr

Ece Nur TURAN

ecenrtrn@gmail.com

Büşra AL

al.busraaa@gmail.com

Özet

Bir toplumun kültürünü tanımak o toplumun dilini tanımaktan geçer. Dil ile kültür arasındaki bu kuvvetli bağdan yola çıkılarak ana dili öğretimini gerçekleştirecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının kültür kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kültüre yönelik algılarının belirlenmesi, onların hem geçirmiş oldukları deneyimlerin belirlenmesinde hem de öğretmen olarak kültürü nasıl algıladıklarıyla ilgili bulgular sunmaktadır. Buna bağlı olarak çalışmada “Türkçe öğretmeni adaylarının “kültür” kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir ve bu metaforlar hangi kategorilerden oluşmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde Türkçe öğretmen adaylarının kültür kavramını olumlu yönde algıladıkları saptanmıştır. Bu algının ise büyük oranda bütünleştiricilik ve tarihsel boyutta gerçekleştiği görülmektedir. Kültür, aynı zamanda eğitimi oluşturan bileşenlerden biridir. Bu nedenle kültüre yüklenen anlamların eğitimsel işlevi üzerinde de durulması önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Kültür, metaforik algı, Türkçe eğitimi, öğretmen adayları

Abstract

Identifying the culture of a society is to recognizing the language of that society. The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates for the concept of culture, based on this strong link between language and culture. Determining the perceptions of teacher candidates towards culture presents findings about how they perceive their experiences as teachers and how they perceive culture as a teacher. In this study, the answer to the “What are the metaphors linked with culture used by Turkish teacher candidates and which categories are made up of these metaphors?” question was sought. According to the results, it was found that Turkish teacher candidates perceived the culture concept in a positive way. It is seen that this perception is mostly integrated and historical. Culture is also one of the components of education. It is therefore important to focus on the educational function of the meanings attributed to culture.

Keywords: Culture, metaphorical perception, Turkish education, teacher candidates

Giriş

Kültür, günlük yaşamda, insanlar tarafından yaşam biçimi şeklinde tanımlanırken farklı disiplinlerde farklı açıklamalarla karşımıza çıkmaktadır. Kültür kavramı sosyal/kültürel antropolojinin temelini oluştursa da daha birçok alan kültür üzerine eğilmekte ve kavram alanına girebilecek her türlü olgunun, olayın açıklanması hedeflenmektedir (Güvenç, 1999; Aman, 2012). Antropologlar, sosyologlar, teologlar, etnologlar, düşünürler ve daha birçokları kültürü farklı tanımlamışlardır. Örneğin Kroeber ve Kluckhohn (1952), kültür kavramı ve tanımı üzerine bir antoloji yayımlamışlardır. Eserlerinde kültür kavramının 166 tanımına yer vermişler, farklı ülkelerin (Amerika, Almanya, Rusya gibi) kültürlerini kıyaslamışlar ve sözcüğün farklı toplumlarda kavram alanına giren faktörlerini eleştirel olarak değerlendirmişlerdir.

Kültür bir toplumun kendisine özgü olan tüm faaliyet ve ilgi alanlarını kapsayan, diğer bir ifade ile toplumun üyesi olarak insanın oluşturduğu ve insanı oluşturan maddi manevi unsurlardan meydana gelen karmaşık bir yapı, karmaşık bir bütündür (Eliot, 1987; Güvenç, 2019).

“Kültür, toplumu oluşturan kişileri, onları bir arada tutan dil ve haberleşme süreçlerini, sanatlarını, inançlarını, törelerini, hukuk ve yönetim kurumlarını, üretim ve tüketim düzenlerini içine alır” (Güvenç, 2019, s.12). Tanımlardan yola çıkarak kültürün sosyal süreçleri, toplumsal olgu ve olayların birikimini kapsadığını söylemekte sakınca yoktur. Güvenç’e (1999) göre kültür nesilden nesile aktarılan (öğrenilen) toplumsal, tarihi ve sürekli bir olgudur. Doyum sağlayıcı (Malinowski, akt. Aman, 2012) ve birleştiricidir.

Toplumsaldır, çünkü her toplumun kendine has özellikleri vardır. Toplumlara ihtiyaçları, yaşayışları, düşünceleri farklıdır. Nesilden nesile aktırılarak bu özellikler korunmaktadır. Kültürün aktarılmasında en küçük toplumsal

birim ve eğitim ayrı bir yere sahiptir. Değişip gelişen koşullar da kültürel özellikler üzerinde birtakım farklılıklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Çağın koşullarına uyum sağla(ya)mayan kültürel özellikler, ya değişmekte ya da bunlara hakim olan son nesil ile ortadan kalkmaktadır. Buradan hareketle kültürün değişebilir bir yapıda olduğunu ifade edebiliriz. Tarihi ve sürekli olmasını toplumların geçmişteki yaşantılarının birikimleriyle şekillenerek nesilden nesile aktarılmasına bağlayabiliriz. Toplumsal yaşantılar, düşünceler, inançlar toplumdaki fertleri bir arada tutan soyut bağlardır. Bu soyut bağlar kültürü oluşturmakla birlikte kültür tarafından da etkilenmektedir. Böylece bireyler arasında bağ kurması bakımından kültüre birleştirici olma özelliği atfedilmektedir.

Güvenç (1999: 97-100), eserinde eğitimciler, bilim insanları (sosyal-beşeri bilimciler), antropologlar vb. düşünürlerin kültür kavramına yönelik tanımlarından yola çıkarak söz konusu kişilerin kültürün özellikle hangi yanına ağırlık verdiklerini okuyucuya sunmaktadır: Sosyal miras ve gelenekler; hayat yolu ve biçimi; idealler, değerler ve davranışlar; çevreye uyum; eğitim; bireysel psikoloji; oluşumu ve kökeni... Bu tanımlardan hareketle kültür kavramının hangi alanda ne amaçla kullandığını dört başlıkta toplamaktadır:

1. Bilimsel alanda kültür: Uygarlıktır.
2. Beşeri alanda kültür: Eğitim sürecinin ürünüdür.
3. Estetik alandaki kültür: Güzel sanatlardır.
4. Maddi (teknolojik) ve biyolojik alanda kültür: Üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme.

Kültür tanımı yapılırken sözcüğün belirli yönleri üzerinde durulmaktadır. Kültürün, toplumsal bir kavram olduğu açıktır. Bu nedendir ki insanı konu alan tüm disiplinler kültür kavramına değinmektedir. Psikoloji, kültürün insanın zihnini ve duygusal durumunu nasıl etkilediği üzerine eğilirken; antropoloji, sosyoloji vb. disiplinler toplumsal yapı, bireylerin yaşam biçimleri gibi konular üzerindeki etkisini ele almaktadır. Her disiplin konu alanı doğrultusunda kültürü incelemekte ve özelliklerini açıklamaya çalışmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının kültür kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya koyarken araştırmadan elde edilen bulguların eğitim boyutunda değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemini nitel araştırmaya bağlı olarak içerik analizi, araştırma desenini ise katılımcıların algılarını belirlemek üzere olgubilim (fenomenoloji) oluşturmaktadır. Olgubilim (fenomenoloji), kişilerin belli bir konuda sahip olduğu inanışları saptamak için derinlemesine gerçekleştirilen bir araştırma desendir (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3 ve 4. sınıf 172 aday oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümü 3 ve 4. sınıf öğrencilerine, metaforların içeriği ve kullanımı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ardından metaforların kullanımına yönelik örnek uygulamalar yapılmıştır. Örnek uygulamalardan sonra, Türkçe öğretmeni adaylarından “kültür” kavramına dair metafor oluşturmaları beklenmiştir. Bu metaforları oluştururken araştırmaya katılan Türkçe Öğretmeni adaylarının “kültür” kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarabilmek adına kendilerinden “Kültür ... gibidir; çünkü ...” ya da “Kültür ... benzer; çünkü ...” biçiminde tümceler kurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma esas alınarak önce içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Başlangıçta 210 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Mantıksal ilişkilendirmeyi yapamayan adayların yanıtları çıkarıldıktan sonra katılımcı sayısı 176'ya düşmüştür. Toplanan veriler, üç araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak okunarak metaforlar kodlanmıştır. Kodlama esnasında metaforun mantığına uymayan veriler yeniden düzenlendikten sonra 172 katılımcının kültür kavramına yönelik ürettiği metaforlar temel alınarak analiz edilmiştir. Veriler, kullanılan metaforların işlevine göre ortak özellikleri bakımından temalar ve ilişkili oldukları alt temalar şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma işlemi araştırmacıların bağımsız okumaları sonucu görüş birliğine varılarak oluşturulmuştur. Tema ve alt temalar, araştırmacılar dışında bir uzman öğretim elemanı tarafından daha değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme alfabetik olarak düzenlenmiş tema ve alt temalar üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizi ise Nvivo ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe Öğretmeni adaylarının “kültür” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, tema ve alt temalara ayrılarak analiz edilmiştir:

Çizelge 1 “Kültür” Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Tema ve Alt Temalara Göre Dağılımları ile Frekansları

Tema/Alt Tema	Metafor	Sıklık (f)
Bütünleştiricilik		67
Çeşitlilik	Açık Büfe, Ağaç (2), Akşam Yemeği, Aşure, Doğa, Dünya, Elbise, Elmasın Işıkları, Farklı Renklerde Dokunan Kilim, Gökkuşuğu (6), Gül, Kalem, Kar Tanesi Kitap, Matruşka (2), Meyveli Pasta, Nar, Orman (2), Renk (2), Telefon, Toprak, Trafik, Türlü, Yaprak Sarması.	33
Kimlik	Ayna (7), Benlik Testi, DNA, Gelincik Tarlasındaki Tek Papatya, Gökkuşuğu, Gözlük, Karpuz, Kimlik (2), Kör Kaldırımlarda Gezinen Işık, Maden Ocağı, Matruşka, Müzik, Parmak İzi, Pasaport, Sanat Eseri, Soy Ağacı, Tablo, Yaşam, Yumurta Akı.	26
Bağ Kurma	Bağ(Zincir), Film Şeridi, İp, Kitap, Kompozisyon, Okul, Sınırsız Kata Sahip Bina, Tutkal.	8
Tarihsellik		43

Süreklielik	Ağaç (2), Asırlık Bir Çınar, Dişli, Eskimeyen Bir Destan, Hazine, Hiç Kurumayacak Bir Ağaç, Kaynayan Bir Kazan, Müze, Nehir (2), Yol.	12
Aktarıma	DNA, Dil, Uzun Bir Yol, Nakliyat Şirketi, Müze, Miras, Köprü (2), Kale, Göçmen Kuşlar.	10
Gelişim Değişim Gösterme	Ağaç, Değirmen, Denizin Dalgası, Fidan, İnsan (2) Koleksiyon, Lotus Çiçeği.	8
Birikim	Ağaçtan Toplanan Elma, Banka Hesabı, Güneş, Kasa, Merdivenden Yük Taşıma, Piramit Şarap, Yaşlı Birinin Kırışıklıkları.	8
Değerli Olma	Antika, Hazine, Miras Müze, Şarap.	5
Hayatilik		33
Var Edicilik	Aile, Anne (2), Ayak, Ayakkabı, Bina Temeli, Can Damarı, Devlet, Erkek Evlat, Kalp, Nefes Almak, Okyanus, Ruh, Su (2), Yağmur.	16
Yol Gösterme	Anahtar (2), Ayna, Güneş (2), Işık, Okul, Yıldız.	8

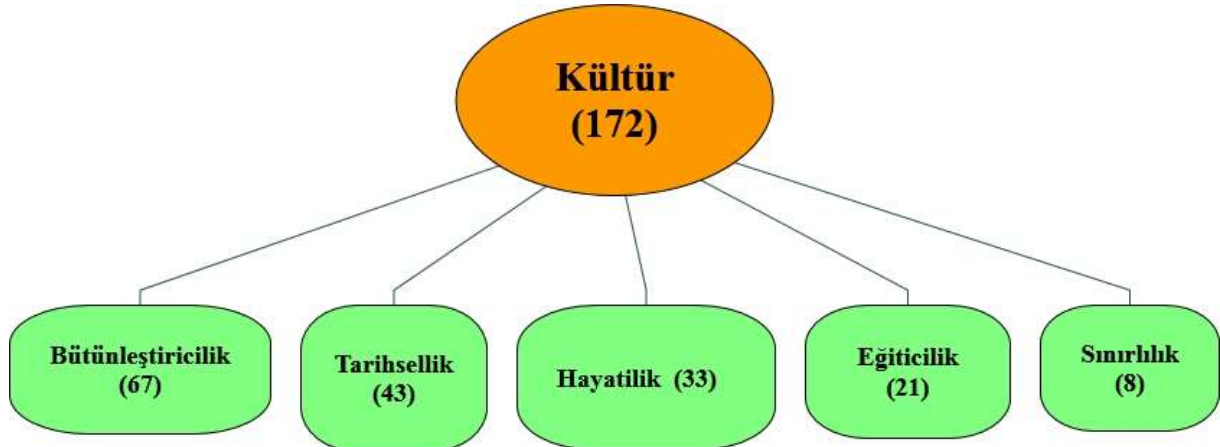
Kaçınılmaz Olma	Aile, Coğrafya, Galatasaray, Gölgemiz, Sevilse de Sevilme de Yenen Yemek, Vicdan.	6
Üretim	Ağaç, Sanat Eseri, Tarım.	3
Eğiticilik		21
Etkilenme	Ağaç, Aşure, Hamur, Türlü.	4
Etkileyicilik	Ağaç, Akarsu, Bulaşıcı Hastalık, Hayatımızdaki İzler Bütünü, Kumbara, Mevsimler, Meyve Ağacı, Okyanus Tabanı, Roman, Öğretmen, Rüzgar, Rüzgar ve Ateşin Buluşması, Sarmaşık, Sıcak Su Doldurunca Fotoğraf Çıkan Bardaklar, Şehirlerarası Otobüs, Yaşam Biçimimizin Yansıması, Yaşlı Bir Dede-Çınar.	17
Sınırlılık		8
Sınırı Olma	Ağaç, Ev, İnsan Taş Fırın, Yoğurt.	5
Sınırı Olmama	Evren, Okyanus, Türk Tarihi.	3
Toplam		172

Çizelge 1’de Türkçe Öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforların tema ve alt temalara göre dağılımları ile frekansları verilmiştir. Sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Türkçe öğretmeni adayları “kültür” kavramına ilişkin 172 metafor üretmiştir.
- Frekanslarına göre metaforların temaları şu şekilde sıralanmaktadır:

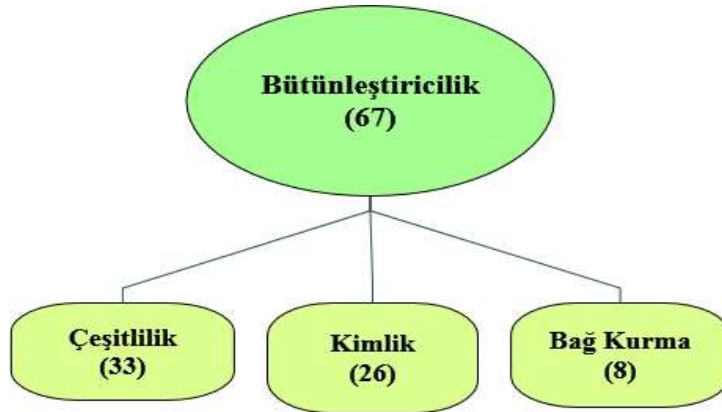
Bütünleştiricilik (67 öğrenci)

Tarihsellik (43 öğrenci)
Hayatilik (33 öğrenci)
Eğitcilik (21 öğrenci)
Sınırlılık (8 öğrenci)



“Kültür” kavramına ilişkin geliştirilen temaların Nvivo analizi sonucu genel dağılımı

Tema 1: Bütünleştiricilik



Bütünleştiricilik (f=67) teması incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun kültür kavramını çeşitlilik (f=33) olarak algıladığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının genelinde “kültürün, içerisinde farklılıkları barındıran ve bu farklılıklarla birlikte zenginleşen bir kavram olduğu” görüşü hâkimdir:

Gökkuşuğu: İçinde farklı renkler barındırır [Örf, âdet, gelenek, görenek, zevk (K.82)].

Türlü: İçinde her şeyden, her tattan vardır. Bu farklılık ve çeşitlilik ona tat katar; güzelleştirir, bir bütünü oluşturur (K.31).

Renk: Her toplum farklı bir tondur, farklı tonlar renkleri oluşturur (K.47).

Kimlik (f=26) alt temasında öğretmen adaylarında “kültürün içinde geliştiği toplumu yansıtan o topluma ait özellikleri içinde barındıran bir kavram olduğu” görüşü hâkimdir:

Parmak izi: Her ülkenin, her toplumun, her ailenin kendine özgü ve diğerlerinden farklıdır (K.124).

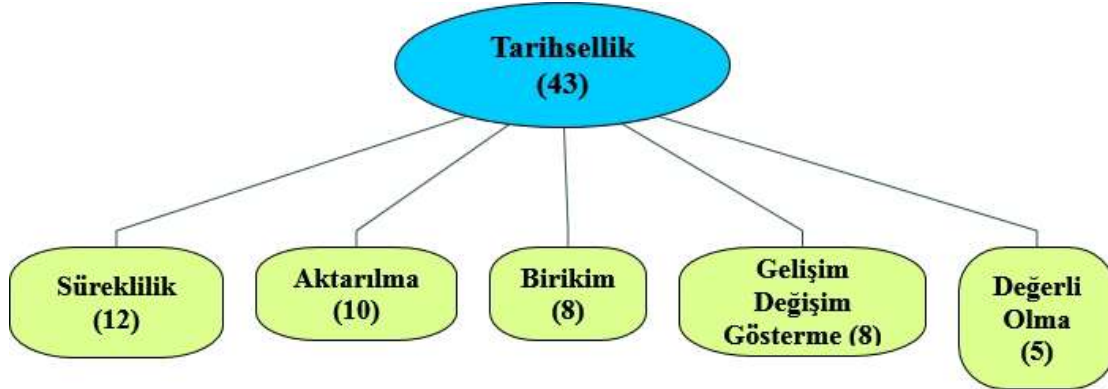
Ayna: Toplumu geçmişten günümüze maddi ve manevi tüm yönleriyle yansıtır (K.140).

Bağ kurma (f=8) alt temasında öğretmen adaylarında “kültürün toplumları bir arada tutan, toplumları etkileyen olaylarda insanları aynı duygular etrafında birleştiren bir kavram olduğu” görüşü hâkimdir:

Tutkal: Kùltür de ait olduğu milleti bir tutkal gibi birbirlerine bağlar (K.5).

İp: İnsanları birbirine bağlar. Aynı kùltürden insanlar aynı olaylara sevinir, aynı olaylara üzülür (K.12).

Tema 2: Tarihsellik



Tarihsellik (f=43) incelendiğinde öğretmen adaylarının kùltürü tarihsel bir boyutta algılarının alt temalara daha dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Nitekim süreklilik barındıran kùltür, geçmişten günümüze çeşitli unsurları aktararak gelişim ve değişimler yaşatacak böylelikle değerli birikimlerin oluşumuna katkıda bulunacaktır. Bu noktada kùltürün devamlılık gösteren bir olguya sahip olduğu algılanmaktadır.

Örnekler:

Nehir: Nesiller boyu akıp gider (*Süreklilik*, K.176).

Köprü: Maddi ve manevi unsurlar, geçmiş ile gelecek arasında geçiş kurarlar (*Aktarılma*, K.3).

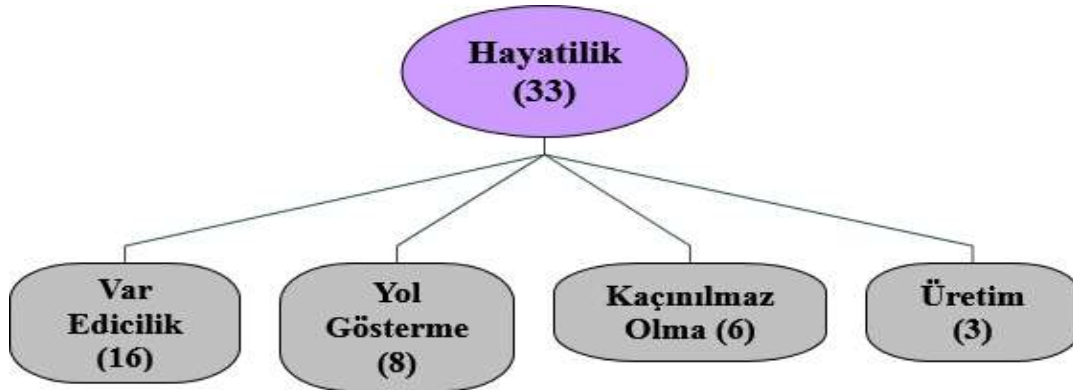
Kasa: Nasıl ki kasa para, altın vb. ile doluyorsa kùltür de toplumdaki insanların maddi ve manevi birikimlerinin tümünü kapsar (*Birikim*, K.74).

İnsan: Zamanla gelişip büyür, kendisine iyi kötü, daima bir şeyler katar (*Gelişim/ Değişim Gösterme*, K.118).

Antika: Geçmişten günümüze değerlendirilerek gelen sahip çıkılması gereken bir şeydir (*Değerli Olma*, K.111).

Değerli olma (f=5) alt temasında değer gösterilen şeyi koruma vurgusu da dikkati çekmektedir.

Tema 3: Hayatilik



Bu tema (f=33) incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun kùltürü var edici bir unsur olarak algıladığı görülmektedir. Öğretmenlerin genelinde "kùltürün, toplumu ayakta tuttuğu ve her zaman insanlara varlığını hissettirdiği" görüşü hâkimdir:

Can damarı: Bir toplumu yok etmek isteyen ilk önce kùltüre saldırır (K.94).

Su: Kapsayıcıdır ve insanı toplumda var eder. Susuz insan ölür; kùltürsüz, toplum ve insan var olamaz (K.23).

Yol gösterme (f=8) alt temasında "kùltürün, kişilerin içinde yaşadıkları topluma uyumunu sağladığı" görüşü dikkati çekmektedir:

Okul: Bizi içinde bulunduğumuz topluma hazırlar (K.149).

Yıldız: Karanlıkta insana yol gösterir (K.159).

Kaçınılmaz olma (f=6) alt temasında “toplumların içinde yaşadıkları kültürü seçme şansının olmadığı, sevilse de sevilme de kültürün insanların davranışlarını şekillendiren temel bir unsur olduğu” görüşü dikkati çekmektedir:

Coğrafya: Ne seçilir ne de tam benimsenir (K.174).

Sevilse de sevilme de yenilen yemek: İnsan bir topluluğun içinde doğar. Belki sevmez belki beğenmez ama ister istemez insan kültürü, kültür de insanı içine alır (K.158).

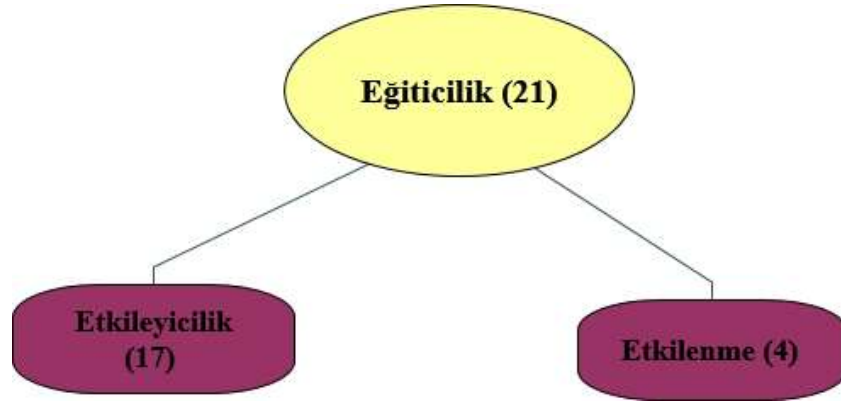
Üretim (f=3) öğretmen adaylarının diğer alt temalara göre daha az metafor oluşturduğu alt temalardan biridir. Öğretmen adayları kültürü “yeni ürünlerin ortaya çıkmasına olanak tanıyan bir kavram” olarak algılamışlardır:

Ağaç: Kökleriyle geçmişe bağlıdır ama her yıl yeni meyveler verir (K.32).

Sanat eseri: Yarattıkça, bir şeyler kattıkça var olur (K.170).

Tarım: Her ikisinde de ortaya yeni bir ürün çıkar (K.7).

Tema 4: Eğitcilik



Eğitcilik (f=21) teması Türkçe Öğretmeni adaylarının algılarını ortaya koyan bir çalışma olduğu için oldukça anlamlıdır. Bu alt tema incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürü “içinde bulunduğu toplumu etkileyen ve içinde bulunduğu toplumdan etkilenen bir kavram” olarak algıladığı görülmektedir.

Örnekler:

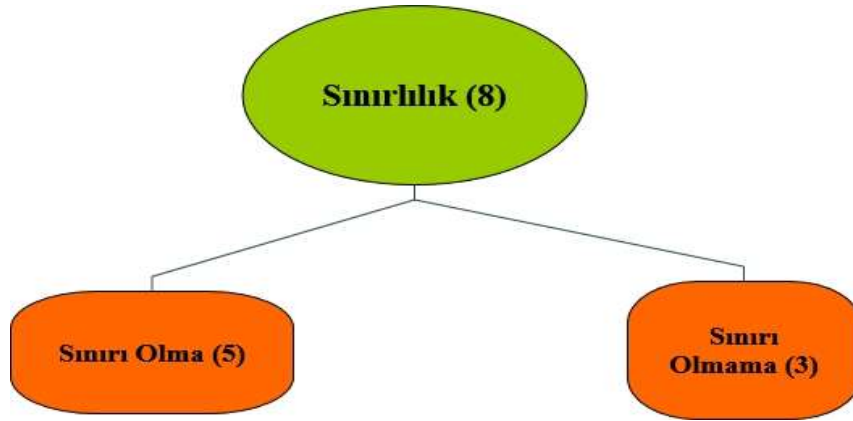
Hayatımızdaki izler bütünü: Doğumumuzdan ölümümüze kadar yediğimizden tutup giydiğimize kadar her şeyin bize yansımaya benzer (*Etkileyicilik*, K.46).

Sarmaşık: Bir yerden doğar ve birçok yere yayılır. Yayıldığı yerleri de etkiler (*Etkileyicilik*, K.61).

Türlü: Toplumu oluşturan her birey, her kesim içine bir şey katar (*Etkilenme*, K.35).

Aşure: İçine sürekli bir şeyler ilave edilir ve bu şekilde var olur (*Etkilenme*, K.38).

Tema 5: Sınırlılık



Sınırlılık (f=8) teması incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürü “sonsuz, ucu bucağı olmayan bir unsur” ya da tam tersi “sınırları belli olan, insanla başlayan insanla var olan bir unsur” olarak algıladığı görülmektedir.

Örnekler:

İnsan: İnsanla başlar, değişir, iz bırakır veya unutulup gider (*Sınırı Olma*, K.14).

Ev: İnsanların elinde şekillenir ve insanlar var olduğu sürece anlamlıdır. İnsanlar tarafından oluşmuştur (*Sınırı Olma*, K.76).

Okyanus: Ucu bucağı görünmeyecek kadar geniştir (*Sınırı Olmama*, K.144).

Türk tarihi: Yayıla yayıla sonu gelmez (*Sınırı Olmama*, K.86).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulguların *Bütünleştiricilik* (f=67, %39), *Tarihsellik* (F=43, %24), *Hayatilik* (f=33, %19), *Eğitcilik* (f=21, %12), *Sınırlılık* (f=8, %5) temaları altında toplandığı görülmektedir. Aynı zamanda her tema alt temalara da bölünmüştür. Elde edilen sonuçlar çerçevesinde Türkçe öğretmen adaylarının kültür kavramını olumlu yönde algıladıkları saptanmıştır. Bu algının ise büyük oranda bütünleştiricilik ve tarihsel boyutta gerçekleştiği görülmektedir. Bu sonuçlar katılımcıların kültürü daha çok tarihsel birlikteliğin bir yansıması olarak gördüklerini göstermektedir. Yapısı gereği kültürün bu şekilde algılanması doğal karşılanabilir. Ne var ki kültür aynı zamanda bir eğitim bileşenidir. Özellikle öğretim programları incelendiğinde başta değerler eğitimi olmak üzere birçok kültürel algının yerleşmesi de beklenmektedir. Bu bağlamda kültüre yüklenen anlamların işlevinin eğitim ortamlarında gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilerek eğitimsel işlevi üzerinde de durulması gerektiği önemli bir yaklaşımdır. Geleneksel eğitim anlayışlarında üstlenilen rollerin dışına çıkılmaksızın kültüre yönelik, özellikle eğitimsel işlevde, algıların da yansıtılması hem eğitim sistemi hem de öğretmen yetiştirme profili ve çağdaş eğitim anlayışı bakımından önemlidir.

Kaynaklar

- Akarsu, B. (1998). Wilhelm von Humboldt'ta Dil-Kültür Bağlantısı. 3. Baskı. İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Alakuş, A.O. (2004). Kültür Kavramı Tanımlarına İlişkin Bir Analiz. Milli Eğitim Dergisi. 164.
- Aman, F. (2012). Bronislaw Malinowski'nin Kültür Teorisi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 21(1). s.135-151
- Eliot, T.S. (1987). Kültür Üzerine Düşünceler. Çev: Dr. Sevim Kantarcıoğlu. Ankara: Mas Matbaacılık
- Göçer, A. (?). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. Türk Dili. s.50-57
- Güvenç, B. (1999). İnsan ve Kültür. 8. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, B. (2019). Kültürün ABC'si. 9. Baskı. Yapı Kredi Yayınları.
- Gökalp, Z. (1976). Türkçülüğün Esasları. Hazırlayan: Mehmet Kaplan. Kültür Bakanlığı: Milli Eğitim Basımevi.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve Kültür. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. 25(2). s.163-172
- Kaplan, M. (2016). Kültür ve Dil. 34. Baskı. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kroeber, A.L. and Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concept and Definition. Cambridge, Massachusetts, USA. Published by the Museum.

Malinowski, B. (1992). Bilimsel Bir Kùltür Teorisi. Çev: Saadet Özkal. İstanbul: Kabalcı Yayınları

Mannheim, K. (1995). İdeoloji ve Ütopya. Çev: Mehmet Okyavuz. Ankara: Epos Yayınları.

Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü (A Dictionary of Sociology). Çev: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları

Türkçe Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı

Mehmet Önder KARACAOĞLU

MANİSA Salihli Millî Egemenlik Ortaokulu Türkçe Öğretmeni, Türkolog

mehmetonder25@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Türkçe öğretiminde teknolojinin kullanılabilirliği ekseninde yapılabilecekleri nitel anlamda ele almaktadır. Teknolojik gelişmelerin eğitim-öğretim süreci içerisinde ele alınması buna bağlı stratejilerin geliştirilmesiyle mümkündür. Strateji, *bilgiyi kullanma ve işleme etkinliklerinin gruplandırılması* olarak ele alınmaktadır. Öğretme sürecinde kullanılan stratejiler ise öğretimin nasıl gerçekleşeceğini, öğrenmenin etkin bir şekilde oluşması için yapılabilecekleri bir araya getiren yöntem ve tekniklerden oluşur. Bu sürecin etkinliğinin temelini öğretme sürecinde birçok yöntem ve tekniğe dayalı olarak ele alabilmeye bağlanmaktadır.

Teknoloji, *insanın maddî çevresini denetlemek ve değiştirme amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle, bunlara ilişkin bilgilerin tümü* şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda eğitim teknolojileri özellikle interaktif uygulamalar, fiber altyapı ve etkileşimli tahtalar ile gelişim göstermiştir. Sanal sınıf uygulamaları, online eğitim portalleri ve Web 2.0 araçları bu altyapıyı destekleyen arayüz, program ve uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

21. yüzyıl öğretmen yetiştirme stratejileri ele alınırken teknolojinin eğitim-öğretim sürecine entegrasyonunun irdelenmesi gerekmektedir. Hakeza *yabancı dil öğretiminde teknolojinin etkin kullanımı* fikrinin Türkçe öğretiminde, özellikle de 5-8. Sınıf düzeyinde sağlayacağı katkılar çalışmamızda ele alınmaktadır. Çalışmamızın amacı yenileşmenin en etkin örneği olan teknolojik uygulamaların (kahoot, learning apps, tagul, mindmeister, web 2.0 araçları) Türkçe dersinde ne şekilde uygulanacağını çeşitli örneklerle ve ders akış tasarımlarıyla ele almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe öğretimi, eğitim-öğretim, teknolojinin eğitim-öğretimde kullanımı.*

Abstract

This study deals with qualitative aspects of Turkish education that can be made on the axis of the availability of technology. It is possible to discuss technological developments in the educational process by developing related strategies. The strategy is to group the activities of using and processing information. The strategies used in the teaching process consist of methods and techniques that combine how the teaching will take place and how it can be done for the effective formation of learning. The basis of the effectiveness of this process depends on many methods and techniques in the teaching process.

Technology is defined as all of the tools and information that human beings develop in order to control and change their material environment. In this context, education technologies have developed especially with interactive applications, fiber infrastructure and interactive boards. Virtual classroom applications, online training portals and Web 2.0 tools are the interfaces, programs and applications that support this infrastructure.

21. the integration of technology into the education process should be examined in the context of teacher training strategies in the 20th century. The use of technology in foreign language teaching in hakeza in Turkish education, especially 5-8. The contribution it will provide at the class level is discussed in our study. The aim of our study is to examine how technological applications (kahoot, learning apps, tagul, mindmeister, web 2.0 tools) are applied in Turkish course with various examples and course flow design.

Keywords: *Turkish teaching, education-teaching, use of technology in education.*

Giriş

Türkçe öğretimi çeşitli yöntem ve tekniklerle geliştirilmektedir. Bu sürecin teknolojik unsurlarla geliştirilmesi için yeni stratejiler belirlenmelidir. Schmeck (1988) stratejiyi, bilgiyi kullanma ve işleme etkinliklerinin gruplandırılması olarak ele alır. Öğretme sürecinde kullanılan stratejiler ise öğretimin nasıl gerçekleşeceğini, tam öğrenmenin oluşması için yapılabilecekleri bir araya getiren yöntem ve tekniklerden oluşur. Demirel (2003), bu sürecin etkinliğinin temelini öğretme sürecinde birçok yöntem ve tekniğe dayalı olarak ele alabilmeye bağlar.

Teknoloji Nedir?

Teknoloji, insanın maddî çevresini denetlemek ve değiştirme amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle, bunlara ilişkin bilgilerin tümü (TDK, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim teknolojileri özellikle interaktif uygulamalar ve FATİH Projesi kapsamında kurulan fiber altyapı ve etkileşimli tahtalar ile gelişim göstermiştir. Sanal uygulamalar, online eğitim portalleri ve Web 2.0 araçları bu altyapıyı destekleyen arayüz, program ve uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe Öğretiminde Teknolojinin Kullanımı

Gelişen teknoloji ve değişen koşullar teknolojiyi eğitimin aktörleri arasına alma gerekliliğini doğurmuştur. Dünyanın her yerinde teknoloji eğitimin içerisinde yer almaktadır. Avrupa ülkelerinin birçoğunda, Amerika'da, Japonya, Çin, Kore gibi teknolojinin endüstrileştiği ülkelerde eğitim teknolojileri aktif olarak kullanılmaktadır.

“Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde bilginin, artık geleneksel öğretim yöntemleri ile aktarılması ve ezberlenmesi söz konusu değildir. Bu konuda müfredat programlarının değiştirilip; ezbere dayalı bilgi ile yüklenmiş bireyler yetiştirmek yerine, özgür, yaratıcı ve bilimsel düşünen, olayları sorgulayan, sorunların farkına vararak çözüm üretebilen, karar verme yetisine sahip, bilgi üreten ve öz güveni yüksek bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir. Buna göre, öğrenci merkezli eğitim tercih edilerek öğrencilere özgür bir eğitim ortamı hazırlanmalıdır. Günümüzde, bütün dünyada iletişim teknolojisinin ilerlemesine paralel olarak, eğitim bilimlerinde de yeni arayışlar içine girilmiştir. Öğrencilerin teknolojik araç gereçlere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, çeşitli çalışmalar yapılarak, yatırımların daha akılcı kullanılmasına ilişkin gerekli eğitim politika ve stratejilerin oluşturulmasına önem verilmektedir.” (Yavuz ve Coşkun, 2008)

Gerek ekonomik gerekse teknolojik anlamda gelişmiş ülkelerin eğitimdeki kalitesi ortadadır. Bu ülkeler sadece ana dili eğitiminde değil yabancı dil öğretiminde de teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Ülkemizde de yabancı dil öğretiminde çeşitli teknolojik yöntemler, programlar (DynED gibi) ve sanal sınıf uygulamaları kullanılmaktadır.

Türkçe öğretimi gerek öğretim programı ve gerekse izlenen yöntemlerle yabancı dil öğretiminden farklılık taşımaktadır. Roby (2004), yabancı dil öğretiminde teknolojiden faydalanılabileceğini belirtmiştir. **Yabancı dil öğretimi ile ilgili stratejiler belirlenirken teknolojiye dayalı yöntem ve tekniklerin farklılığı göze çarpmaktadır.** Değişik isim ve sloganlarla desteklenen bu uygulamaların yabancı dil öğretimine büyük katkı sağladıklarını söylemek mümkündür. **Yabancı dil öğretiminde bu uygulamaların sağladığı başarıyı Türkçe öğretiminde kullanmak daha kısa sürede daha olumlu sonuçlar verecektir. Zira ana dili öğretimini tamamlayarak Türkçe 5-8 öğretimine geçen bireyler bu yaş grubu itibariyle teknolojik uygulama ve stratejileri etkin bir şekilde kullanabilecek düzey ve beceriye sahiptir.**

Yöntem

Türkçe öğretiminde teknolojinin kullanımında temel araç etkileşimli tahta olmalıdır. FATİH Projesi altyapısı ile interaktif uygulamaların ders içi etkinliklerde kullanılması öğrenme sürecini olumlu etkileyecektir. MEB tarafından öğretmen ve öğrencilerin kullanımına açık olan EBA portalinde birçok uygulama ve etkinlik yer almaktadır. Ayrıca EBA dışında da bu amaç için kullanılabilecek birçok web sitesi, portal, uygulama, e-içerik ve mobil uygulama bulunmaktadır.

2.1. EBA: “Eğitim Bilişim Ağı”nın kısaltması olan EBA, birçok farklı altyapıyı bünyesinde barındıran zengin içerikli bir portaldır. Sadece Türkçe öğretimi açısından değil tüm derslerde birçok interaktif uygulama, etkinlik, ses ve video araçları ile görselleri öğretmenlerin kullanımına sunar.



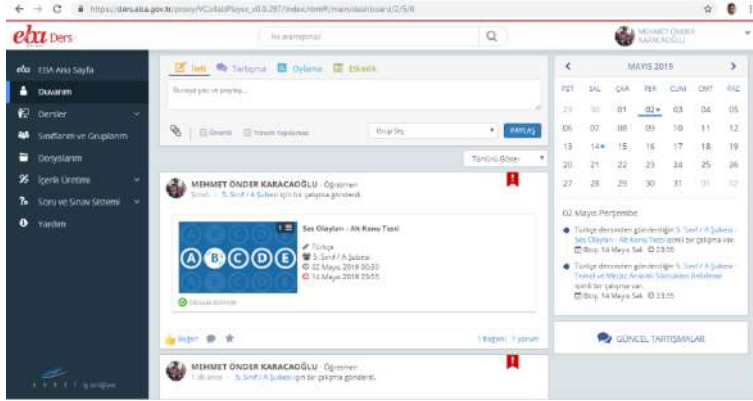
şekil 1: EBA (Eğitim Bilişim Ağı)

2.2. Vitamin : EBA içerisinde yer alan içeriklerden olan VİTAMİN, daha önce TTNET tarafından sunulan ücretli bir eğitim yazılımıydı. Artık EBA DERS olarak tüm öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.



Şekil 2: Vitamin

EBA DERS ile grup oluşturma, ödev gönderme, ödev takibi ve raporlandırma gibi birçok çalışmayı kolaylıkla yapabilir *Duvarım* bölümü ile öğrencilerle iletişim kurup, anketler, soru-cevap gibi çalışmalar yürütebilirsiniz.



Şekil 3: EBA duvarım

2.3. Kahoot : Çoktan seçmeli soruların bir sınav ve test havasında yapılmasının yaratacağı olumsuz etkileri ortadan kaldıran interaktif bir uygulamadır. Sanal sınıf ortamında bir yarışmaya dönüşen bu uygulamada, soru çözümü klasik yöntemlere göre çok daha verimli geçmektedir.



Şekil 4: Kahoot

Çoktan seçmeli soruların bir sınav ve test havasında yapılmasının yaratacağı olumsuz etkileri ortadan kaldıran interaktif bir uygulamadır. Sanal sınıf ortamında bir yarışmaya dönüşen bu uygulamada, soru çözümü klasik yöntemlere göre çok daha verimli geçmektedir.



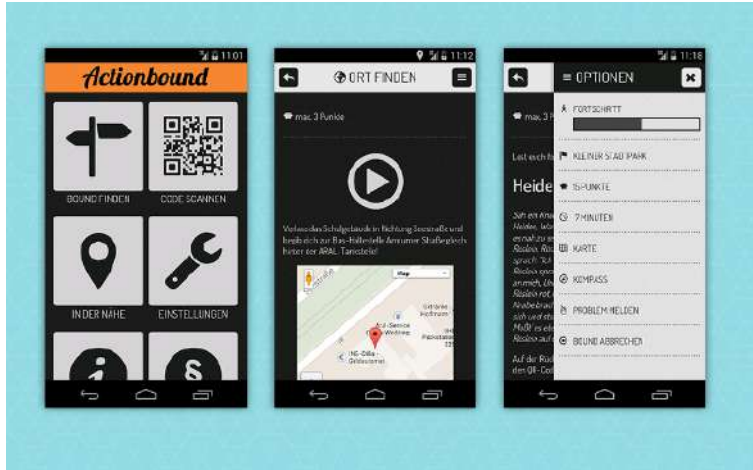
Şekil 5: Kahoot uygulaması

2.3. Actionbound: Öğrencilere farklı görevler ve parkurlar hazırlayabileceğimiz interaktif bir uygulamadır. Bu uygulama ile verilen görevleri yerine getiren öğrenci diğer aşamalara geçebilmektedir. Öğrenme sürecini heyecanlı bir şekilde kurgulamamızı sağlayan bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 6: Actionbound

Öğrencilere farklı görevler ve parkurlar hazırlayabileceğimiz interaktif bir uygulamadır. Bu uygulama ile verilen görevleri yerine getiren öğrenci diğer aşamalara geçebilmektedir. Öğrenme sürecini heyecanlı bir şekilde kurgulamamızı sağlayan bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 7: Actionbound uygulaması

2.4. Web 2.0 Araçları: O'Reilly (2005) tarafından kullanıcıların kendi içeriklerini oluşturmalarını ve bu içerikleri elektronik ortamda paylaşmalarına olanak sağlayan teknolojiler olarak tanımlanan Web 2.0 araçları öğretmenlerin klasik yöntemlerle hazırladıkları sınav, test ve çalışma kağıtları yerine ikame edilebilecek uygulamalar yelpazesidir. İnteraktif öğrenmeyi uygulamak isteyen bir öğretmen için adeta bir alet çantasıdır. Video oluşturma, animasyon hazırlama, ses düzenleme, resim araçları, dijital portfolyolar, değerlendirme ve iletişim araçları gibi birçok seçenek sunan bu programlar ile öğretme sürecinde sanal bir dünya oluşturulabilmektedir. *Tagul, Padlet, Pawtoon, Prezi, Voscreen, Duolingo, Remind, Weebly, Blogger, Seesaw, Pixaby, Flickr, SoundCloud, Wevideo, Animato* gibi uygulama ve programlar en önemli Web 2.0 araçları olarak örnek gösterilebilir.



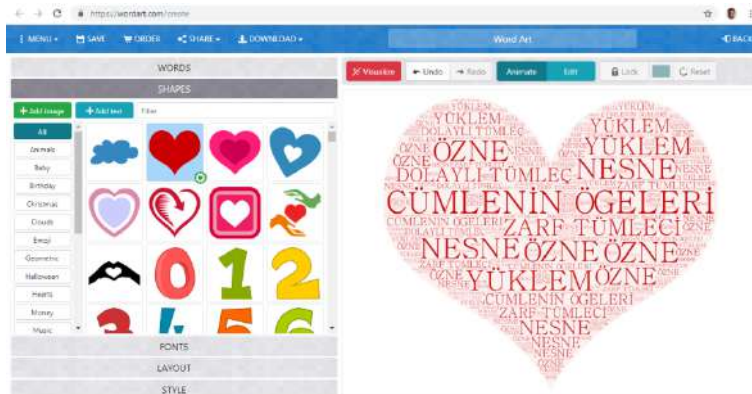
Şekil 7: Web 2.0 araçları

2.5. Tagul: *Tagul*, öyle bir araç ki içerisinde onlarca şeklin bulunduğu, onlarca kelime ekleyip onu istediğiniz formatta çıkartıp istediğiniz platformda paylaşabileceğiniz bir araç. Kullanımı oldukça basit bir araç olan *Tagul* ile kelime bulutları oluşturarak sınıflarınızı rengarenk eğitsel içeriklerle donatabilirsiniz.



Şekil 8: Tagul uygulaması ile UBEST (Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat, Teknoloji Sempozyumu)

Türkçe öğretiminde özellikle sözcük türleri, fiilimsiler ve cümlenin ögeleri gibi konularda sözcük bulutları oluşturabilmektedir. Pano düzenlemeleri ve sınıf içi etkinliklerde bu çalışmalara yer verilebilmektedir.



Şekil 8: Tagul uygulaması ile cümlenin ögeleri söz balonu (kalp şeklinde)

2.6. Powtoon: *Powtoon*, animasyonlu sunumlar ve animasyonlu açıklayıcı videolar oluşturmak için bulut tabanlı bir yazılımdır. Hem ücretli hem de ücretsiz seçeneklere sahiptir. Ücretsiz olarak oluşturabileceğiniz ürünler dersleriniz için yeterli olacaktır. Animasyon oluşturarak derslerinizi daha etkin ve eğlenceli kılabilirsiniz.



Bulgular ve Yorumlar

Değişen koşullar ve gelişen teknoloji eğitim-öğretim sürecinde mutlaka etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Teknolojiye en kısa sürede adapte olan bireylerin çocuklar olduğunu göz önünde bulundurarak bu alandaki uygulama çeşitliliğini onların öğrenme sürecini destekleyici olarak kullanabiliriz.

Sonuçlar

Türkçe öğretimi her türlü çeşitliliğe, yaratıcılığa ve yeniliğe açık dinamik bir süreçtir. Bu süreç gelişen ve canlı bir varlık olan dilin gelişimiyle orantılıdır. Teknolojinin getirdiği yenilikler ve kolaylıklar Türkçe öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu şekilde öğretme süreci daha aktif olacak, öğrenme kolay ve hızlı bir hâle gelebilecektir.

Kaynakça

- Aksoy, H. Hüseyin (2003). *“Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme*, Eğitim Bilim Toplum Dergisi,.
- Benzer, A, Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi, Ankara, İdeaport Yayıncılık, 1. Baskı.
- Demirel, Ö. (2005). *Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayınları, Ankara, 5. Baskı.
- Emirhan, T. (2017). Türkçe Eğitimi Açısından Etkin Etkileşimli Tahta Kullanımı: EBA Örneği, FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Zirvesi Bildirileri, Ankara.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 24. Basım.
- O’Reilly, T. “What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation Software” Retrieved from O’Reilly Media Inc. (<http://www.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>) Erişim tarihi: 13.08.2018
- Roby, W. B., “Technology in the Service of Foreign Language Learning: The Case of the Language Laboratory.” In Handbook of research on educational communications and technology (2nd ed., pp. 523– 541). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saracaloğlu, A. Seda – Karasakaloğlu, Nuri, *“The Opinions of Turkish Teachers on Teaching Methods and Techniques”*, 2. International Turkish as a World Language Symposium.
- Schmeck, Ronald Ray, Learning Strategies and Learning Styles, Springer US, New York, 1988.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2005.
- Tekin, Halil, *Okullarımızda Türkçe Öğretimi*, Mars Matbaası, Ankara, 1980.
- Yavuz, S , Coşkun, E . (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (34), 276-286.

2023 Eğitim Vizyonu Ekseninde Türkçe Öğretiminde Millî ve Manevî Değerler

Mehmet Önder KARACAOĞLU

MANİSA Salihli Millî Egemenlik Ortaokulu Türkçe Öğretmeni, Türkolog

mehmetonder25@gmail.com

Özet

Türkçe dersi öğretim programı, 2005 yılında başlanan güncelleme çalışmalarının 13 Ocak 2017 tarihinde taslak hâline getirilmesinin ardından 18 Temmuz 2017 tarihinde onaylanmıştır. Yenilenen öğretim programının en belirgin özelliklerinden biri değerler eğitiminin örtük bir şekilde program içerisinde yer almasıdır. Millî değerler olarak vatan, bayrak, aile, geleneklerimiz, kültürel miras, misafirperverlik, millî bayramlar, dinî bayramlar, yurdumuz, tarihî mekânlarımız, kahramanlık ve cesaret yer almaktadır. Bu çalışmada öğretim programı, dersin genel amaçları ve MEB 2023 Eğitim Vizyonu göz önünde bulundurularak Türkçe dersinde millî ve manevî değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar irdelenmektedir. Türkçe dersi sadece dersin temel kazanımlarından ibaret değildir. Konuşma, dinleme/izleme becerileri çok geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu beceri alanıyla ilgili yapılacak çalışmalarla değerler eğitimi çalışmaları bir arada yürütülebilecektir. Çalışmanın temel amacı örtük (zımnî) olarak ele alınan değerler eğitimi ile ilgili bazı kazanımların ders içeriğinde verilmesini esas almaktadır. (Türkçe dersi metinlerinde millî değerlerimizi haiz metinlere daha fazla yer verilmesi; EBA, Vitamin gibi e-içerik portallarında yer alan millî ve manevî içerikli görsel, video, sunuların artırılması; millî bayramların ve değerlerin soyut kavramlardan ziyade yaşanan, hissedilen temel dinamikler olması yönünde çalışmalar yapılması; şehitlik, gazilik, kahramanlık gibi konular işlenirken yakın çevrede bulunan şehit yakınları, gazi dernekleri gibi yerlerin ziyaret edilmesi gibi) Bu çalışmada sınıf içi etkinlik ve çalışmalarda temel dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılan metinler üzerinden millî ve manevî değerlerin aktarımı belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretim programında zorunlu ve seçmeli temalarda yer alacak metinlerin değerler eğitimi örtülü (zımnî) veya sezdirme metoduyla aktarması hedeflenmelidir. Metin seçiminde gösterilecek hassasiyet ise dersi işleyen öğretmenin işini daha da kolaylaştıracaktır. Türkçe öğretmenlerine yönelik yürütülecek çalışmalarla ders içi etkinliklerde bu eğitimlere gereken özen ve özverinin verilmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, millî ve manevî değerler, değerler eğitimi, Türkçe öğretim programı.*

Abstract

The Turkish curriculum syllabus was started in 2005 on January 13, 2017. The draft was approved on July 18, 2017. The renewed curriculum one of the most obvious characteristics is that education is implicitly involved in the program. National values as homeland, flag, family, traditions, cultural heritage, hospitality, national holidays, religion there are holidays, our country, our historic places, heroism and courage. Teaching in this study program, general objectives of the course and MEB 2023 educational vision considering the National course in Turkish and studies on the acquisition of spiritual values are examined. Turkish language course only basic course it's not just their gains. Speech, listening/monitoring skills have a very wide framework. This skill students will be able to carry out studies related to the field and values education studies. Basic study the purpose of the course is to provide some of the gains related to the education of the values treated as implicit (implied) basis it is. (Giving more space to the texts having national values in Turkish course texts; EBA, vitamin increasing the visual, video and presentations with national and spiritual content in e-content portals such as; national holidays and studies of values to be the basic dynamics experienced and felt rather than abstract concepts martyred relatives, Gazi, who were close to the vicinity of the martyr while the subjects such as martyrdom, ghazilism and heroism were studied. in this study, it is aimed to determine the basic language skills in classroom activities and studies. the transfer of national and spiritual values over the texts used in the acquisition of Turkish language. Values of texts to be included in compulsory and elective themes in Turkish curriculum it should be targeted to transfer the training through implicit (grinding) or detection methods. To show in text selection sensitivity will make the teacher's job easier. To be carried out for Turkish teachers in the classroom activities, the necessary care and dedication should be provided to these trainings.

Keywords: *Turkish, national values, spiritual values, values education, Turkish curriculum.*

Giriş

Türkçe dersi 1. sınıftan başlayarak 8. sınıfın sonuna kadar devam eden bir öğretim programına sahiptir. Bu program, 2005 yılında başlanan güncelleme ve yenileme çalışmalarının 13 Ocak 2017 tarihinde taslak hâline getirilmesinin ardından 18 Temmuz 2017 tarihinde onaylanmıştır.

Türkçe dersi yeni öğretim programı 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. Sınıflarda, 2018-2019 yılında ise tüm sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlanmıştır. MEB tarafından Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesinde (<http://ttkb.meb.gov.tr>) 2019 yılı güncellemeleri ile en son öğretim programı yer almaktadır. Yenilenen öğretim programının en belirgin özelliklerinden biri değerler eğitiminin örtük bir şekilde program içerisinde yer almasıdır. Bu çalışmada öğretim programı ve dersin genel amaçları göz önünde bulundurularak Türkçe dersinde millî ve manevî değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar irdelenmektedir. *Eğitimin temel işlevlerinden biri toplumsallaşma, kültürel mirasın birikimini ve sürekliliğini sağlama* (Kolaç ve Karadağ, 2012) olduğu ve Türkçe dersinin de bu değerlerin aktarımında en etkin araç olduğu unutulmamalıdır.

Yöntem

Dil, dünyayı değiştiren en önemli güçtür. (Güneş, 2017) Bu güç, ana dil edinimi içerisinde dil becerileriyle ele alınmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında dört dil becerisi yer almaktadır:

Dinleme/izleme

Konuşma

Okuma

Yazma

Bu çalışmada sınıf içi etkinlik ve çalışmalarda temel dil becerilerinin kazandırılmasında kullanılan metinler üzerinden millî ve manevî değerlerin aktarımı belirlenmeye çalışılmıştır. *Millî değerler toplumu oluşturan bireyler arasındaki bağı oluşturdularını için bu bağların sayısı attıkça toplumun bütünlüğünde bozulmayacaktır.* (Karaçanta, 2013) Türkçe dersi aynı zamanda millî şuur ve dil bilinci oluşturmanın temelini oluşturan bir derstir. Türkçe dersinde de *değer eğitiminde değer sınıflamalarından ziyade toplumun, devletin ve bireylerin maddi-manevi ihtiyaçları yapılacak geniş boyutlu araştırmalarla tespit edilerek değerlerin eğitime önem verilmelidir.* (Yiğittir ve Öcal, 2010)

Günümüz dünyasında, akademik başarı kadar, çağdaş hayatın vazgeçilmezi hâline gelen, dürüstlük, saygılı olma, ahlaki değerlere uyma, rahat iletişim kurma, insan ilişkilerine özen gösterme, nezaket kurallarına uyma, inisiyatif kullanma, iş disiplini, temizlik, düzen vb. kavramlar da ön plana çıkmaktadır. Birey bir bütün olarak ele alınmakta, insanı insan yapan özelliklerin geliştirilmesine çaba harcanmaktadır. (Aydın, 2010)

Bulgular

Türkçe dersi sadece dersin temel kazanımlarından ibaret değildir. Konuşma, dinleme/izleme becerileri çok geniş bir çerçeveye sahiptir. Bu beceri alanıyla ilgili yapılacak çalışmalarla değerler eğitimi çalışmaları bir arada yürütülebilecektir. *Çocukların küçük yaşlarda edindikleri tutum ve değerlerin, ilerideki tüm okul, aile ve toplum hayatını etkilemesi nedeniyle, ilköğretim çağında programda belirtilen değerlerin yeterli düzeyde kazandırılabilmesi büyük önem taşımaktadır.* (Acun ve diğerleri, 2013)

Melanlıoğlu'na (2008) göre programın aktarmayı hedeflediği ve açıkça belirttiği bu kültürel değerlere, aşağıdaki kültür unsurları da eklenebilir:

Türk kültürünün devamını sağlama,

Millî birliği tesis etme,

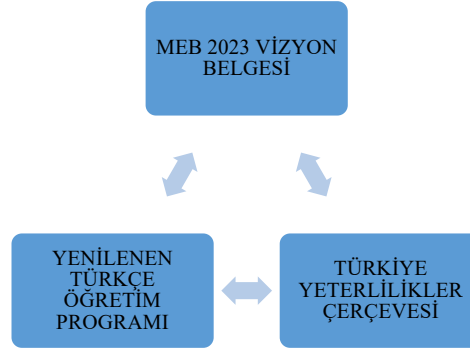
Millî şuur ve coşku yaratma,

Millet sevgisini güçlendirme,

Vatan sevgisini artırma,

Türk diliyle oluşturulmuş birikime sahip olma.

MEB tarafından eğitim öğretim sürecinin yeni yol haritası olarak belirlenen *Vizyon Belgesi* çerçevesinde ele aldığımızda Türkçe öğretim programı ve *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi* arasındaki ilişki şu şekilde sembolize edilebilecektir:



Şekil 1: Öğretim programının vizyon belgesi ve yeterlilikler çerçevesiyle ilişkisi

Türkçe Öğretim Programındaki Temalar

Türkçe öğretim programında her yıl için belirlenen sekiz farklı tema bulunmaktadır. Bu temalardan üç tanesi – *erdemler, millî kültürümüz, Atatürk ve millî mücadele*- zorunlu tema olarak işlenmektedir. Diğer beş tema ise on altı farklı tema seçeneği arasından Türkçe ders kitabı hazırlayan komisyonlar tarafından kitap yazım sürecinde seçilmektedir. Türkçe dersi öğretim programında *zorunlu ve seçmeli temalarda* yer alacak metinlerin değerler eğitimi zımnen veya sezdirme metoduyla aktarması hedeflenmelidir. Ayrıca burada yapabileceğimiz en önemli tespit zorunlu temaların millî ve manevî değerlerin yer aldığı temalar olmasıdır.

Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Türkçe öğretim programı dört temel becerinin dışında örtük olarak yer alan birçok değeri kapsamaktadır. Değer kavramı, *bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü* olarak tanımlanmaktadır. (Türkçe sözlük, 2005) *Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir.* (Aydın, 2012) Millî ve manevî değerler olarak vatan, bayrak, aile, geleneklerimiz, kültürel miras, misafirperverlik, millî bayramlar, dinî bayramlar, Türkçe, yurdumuz, tarihî mekânlarımız, kahramanlık ve cesaret yer almaktadır.

Bu çalışmamızda örtük/zımnî olarak ele alınan değerler eğitimi ile ilgili bazı kazanımların ders içeriğinde verilmesi esas alınmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programında zorunlu ve seçmeli temalarda yer alacak metinlerin değerler eğitimi zımnen veya sezdirme metoduyla aktarması hedeflenmelidir. Metin seçiminde gösterilecek hassasiyet ise dersi işleyen öğretmenin işini daha da kolaylaştıracaktır. İnternet ve her türlü görsel üzerinden subliminal aktarımlar yapıldığı göz önünde bulundurularak millî şuur ve hassasiyet sahibi bireyler yetiştirme adına bu çalışmalar yapılmalıdır.

Örnek Metin

Türkçe dersinde millî ve manevî değerlerin aktarımında örnek metin uygulaması olarak seçtiğimiz *Bayrak* şiiri ile ilgili bilişsel ve duyuşsal düzeylere yönelik tespitler şöyledir.

Sözcük Düzeyinde			
	Hatırlama	Kavrama	Uygulama
Anlama	43	25	0
Anlatma	0	0	6

Tablo 1: *Bayrak* şiiri sözcük düzeyi tespitleri

Cümle Düzeyinde

	Kavrama	Uygulama
Anlama	0	0
Anlatma	3	3

Tablo 2: Bayrak şiiri cümle düzeyi tespitleri

Paragraf Düzeyinde			
	Hatırlama	Kavrama	Uygulama
Anlama	2	4	0
Anlatma	3	3	2

Tablo 3: Bayrak şiiri paragraf düzeyi tespitleri

Türkçe öğretmenlerine yönelik yürütülecek çalışmalarla ders içi etkinliklerde bu noktalara gereken özen ve özverinin verilmesi sağlanmalıdır. Metin seçiminde bu değerlerin yer aldığı metinler öncelikli olmalıdır. Yukarıdaki tablolarda görüldüğü gibi örnek şiirimizde sözcük düzeyinde 74, cümle düzeyinde 6, paragraf düzeyinde 14 unsur yer almaktadır. Bunların millî ve manevî değerleri içermesi öğrencinin bu noktada elde edeceği kazanıma katkı sağlayacaktır.

Sonuç

Çalışmamızın hedef ve amaçları doğrultusunda elde ettiğimiz temel bulgularla şu sonuçlara ulaşmamız mümkündür:

Türkçe öğretim programı 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıflar düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır.

Değerler eğitimi kapsamında millî ve manevî değerlerin aktarımı Türkçe dersi bünyesinde etkin bir şekilde yürütülebilecektir.

E-İçeriklerin zenginleştirilmesi, dramatizasyon çalışmaları, görsel içerikler ve akış tasarımları değerlerin aktarımını daha kolay ve etkili hâle getirecektir.

Öneriler

MEB 2023 Vizyon Belgesi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) esas alındığında Türkçe dersinde millî ve manevî değerlerin aktarımında yapılabilecekleri şu şekilde sıralamamız mümkün olacaktır.

Türkçe dersi metinlerinde millî değerlerimizi haiz metinlere daha fazla yer verilmesi,

EBA, Vitamin gibi e-çerik portallarında yer alan millî ve manevî içerikli görsel, video, sunuların arttırılması,

Türkçenin yazımında sosyal medya ve iletişim organlarının açtığı tahribatın önüne geçilmesi,

Dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği/güvenirliği konularına yer verilmesi,

Yazma becerileri ve yaratıcı yazarlık uygulamalarında millî ve manevî konuların işlenmesi,

Millî bayramların ve değerlerin soyut kavramlardan ziyade yaşanan, hissedilen temel dinamikler olması yönünde çalışmalar yapılması,

Şehitlik, gazilik, kahramanlık gibi konular işlenirken yakın çevrede bulunan şehit yakınları, gazi dernekleri gibi yerlerin ziyaret edilmesi,

Millî şuur ve hassasiyet uyandırma adına yakın çevrede farkındalık gezileri planlanmasıdır.

Bölge

İhvas Edilebilecek Alt Tema

Gezi

Doğu Anadolu Bölgesi	Nene Hatun ve Kahramanlık	Aziziye Tabyaları
Ege Bölgesi	Millî Mücadele ve Kurtuluş	Dumlupınar Şehitliği
İç Anadolu Bölgesi	Bir Destandır Sakarya	Sakarya Şehitliği
Tüm Türkiye	Yeniden Diriliş ve Çanakkale	Çanakkale Millî Parkı

Tablo 4: Millî manevî farkındalık oluşturma gezileri

Son Söz

Türkçe, millî bir değerdir. Türkçenin korunması; doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanılması Türkçe öğretmenlerinin birinci görevi olmalıdır.

Kaynaklar

- Acun, İ , Yücel, C , Önder, A , Tarman, B . (2013). Değerler: Kim Ne Kadar Değer Veriyor?. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (1), 180-197. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/usaksosbil/issue/21644/232682>
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). Okulda değerler eğitimi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. *Pegem Atf İndeksi*, 1-416.
- Karaçanta, H. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Milli Değerlere Yönelik Metaforları.
- Kolaç, E., & Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3).
- MEB (2005). Türkçe dersi öğretim programı. *Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*.
- MEB (2019). Türkçe dersi öğretim programı. *Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*.
- Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- TDK (2005). Türkçe sözlük. *Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları*.
- Yiğittir, S., & Adem, Ö. C. A. L. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 407-416.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisinin Öğretimine İlişkin Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜRKEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

ali.turkel@hotmail.com

Ebru DUNDAR

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

ebru.dundar@hotmail.com

Meltem ÇETİNKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

meltemcetinkaya@yahoo.com.tr

ÖZET

Temel dil becerileri içinde ilk sırada edinilen dinleme becerisinin bireylerin yaşamında önemli bir yeri vardır. Bireyler, sahip oldukları bilgi birikimlerinin çok önemli bir bölümünü dinleme becerisi aracılığıyla edinmektedir. Yaşamın hemen her alanında dinleme aracılığıyla bilgi edinen birey, bu beceri sayesinde aynı zamanda sosyal bir varlık olma bilincini kazanır. Okul öncesinde başlayan ve ömür boyu süren dinleme becerisi, yaşamın her alanında olduğu gibi öğretim sürecinde de etkin bir biçimde kullanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenliği bölümünde farklı sınıf düzeylerinde okuyan kız ve erkek öğrencilerin, dinleme becerisine ve bu becerinin öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma, durum araştırması deseninde nitel bir çalışmadır. Araştırmaya veri toplamak için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri de alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu 2018/2019 eğitim-öğretim yılında 9 Eylül Üniversitesinde, Türkçe öğretmenliği bölümünde, farklı sınıf düzeylerinde (1-2-3-4) okuyan öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma sonunda görüşme formları aracılığıyla elde edilen verilere içerik çözümlemesi uygulanmıştır. İçerik çözümlemesi sonucunda öğretmen adaylarının çok büyük bölümünün ilkökul veya ortaokulda dinleme becerisinin gelişimine yönelik bir eğitim almadıklarını belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların neredeyse tamamı dinleme becerisinin eğitimle gelişecek bir beceri olduğunu düşünmektedir. Öğretmen adaylarının dinleme becerisi öğretimine ilişkin kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine yönelik soruya verdikleri yanıtlar sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte olup özellikle üçüncü, dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının kendilerini daha hazır hissettikleri görülmektedir. Özyeterlik algısı olarak değerlendirilebilecek bu yanıtlara göre özyeterlik algısının sınıf düzeyine göre arttığı söylenebilir.

Bu çalışmanın, anadili öğretimi yapacak olan öğretmen adaylarının dinleme becerisinin öğretimine yönelik algılarını belirleme ve farkındalıklarını geliştirme yönünden önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: dinleme becerisi, dinleme eğitimi, Türkçe öğretmen aday

ABSTRACT

Listening skill, acquired in the first place among the basic language skills, has a crucial place in the life of individuals. Individuals acquire a crucial part of their knowledge through listening skill. The individual, who acquires knowledge through listening in almost every aspect of life, gains the consciousness of being a social being at the same time. Listening skill that starts in preschool and lasts a lifetime is used actively in teaching process as in all areas of life.

The aim of this study is to determine the opinions of male and female students attending different classes in Turkish Language Teaching Department about listening skills and teaching this skill. This study is a qualitative study in case study design. In order to collect data to the study, semi-structured interview form have been prepared by the researchers by taking the expert opinions. The interview form was implemented to the students who studied in Turkish Language Teaching Department in different grade levels (1-2-3-4) in 9 Eylül University in the 2018-2019 academic year. At the end of the research, content analysis was applied to the data obtained through interview forms. As a result of the content analysis, it was seen that most of the prospective teachers stated that they did not receive any training for the development of listening skills in primary or secondary school. Almost all of the participants think that listening skill is a skill that will develop with education. The answers of the pre-service

teachers to the question of whether they feel sufficient about teaching listening skills differ according to the grade level and especially the pre-service teachers who are in the third and fourth grade feel more ready. According to these answers, which can be evaluated as self-efficacy perception, it can be said that self-efficacy perception increases according to class level.

This study is thought to be important in terms of determining the perception of teacher candidates teaching mother tongue towards teaching listening skill and improving their awareness.

Key Words: listening skill, listening education, *Turkish teacher candidate*

GİRİŞ

Dil; anlama ve anlatmayı sağlayan en önemli araç, düşüncenin yaratıcısı, ulusu meydana getiren en önemli öge, kültürel değerlere ilişkin tüm birikimlerin aktarıcısı olan hayati bir ögedir (Sever, 2011). Bu bakımdan bireyin zihinsel ve sosyal yaşamı üzerinde, dilin oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi ülkemizde anadili eğitimi, bireylere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaya yöneliktir.

Dil, anlama ve anlatma becerilerinden meydana gelir. Temel dil becerilerini oluşturan okuma ve dinleme, anlamayı sağlayan alıcı beceriler; konuşma ve yazma ise anlatmayı sağlayan verici becerileridir (Özbay, 2005). Dinleme becerisi, bu beceriler içinde ilk edinilen beceri olduğundan diğer dil becerilerinin kazanılmasında bu becerinin anahtar beceri niteliğinde olduğunu söylenebilir (Dundar, 2018). Alanyazında dinleme becerisine dair birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

“Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir” (Özbay, 2005, s. 11).

“İşittiğimizi anlamak ve saklamak, ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır” (Sever, 2011, s. 11).

“Dinleyicinin iletilmek istenen bilgiyi duyup bunu tekrarlayabilmesi, anımsayabilmesi ve duyduklarını kısa bir an da olsa zihninde tutabilmesidir” (Cihangir, 2004).

“Konuşan bireyin iletmek istediği iletiyi eksiksiz bir biçimde anlayabilme ve buna dair konuşana yönelik bir tepkide bulunabilme etkinliğine denir” (Demirel, 2003, s. 33).

Araştırmacılar dinlemeye dair farklı tanımlar yapsalar da bunlar temelde aynı şeyi ifade eder. Bu tanımların ortak yönü ele alındığında “işitileni anlamlandırma, yorumlama ve bunların sonucunda bir tepkide bulunma olarak ifade edilebilir” (Katrancı, 2012).

Dinleme becerisi bireylerde doğuştan olduğundan bu becerinin gelişimi için özel bir eğitime gerek olmadığına ilişkin toplumda yaygın bir düşünce vardır. Ancak bu becerinin geliştirilmesinin gereksiz olduğu yanlış bir kanıdır. Çünkü bireyler iletişim kurarken en çok konuşma yoluyla iletişimi tercih ederler. Böyle bir iletişim sürecinde birisi konuşurken diğer kişi dinler. Yani söz edilen dinleme ve konuşma becerilerinden birinin eksik olduğu durumlarda etkili ve tam bir iletişim mümkün olmamaktadır. Etkili ve tam bir iletişim ortamında karşı tarafa gönderilen bir ileti ve o iletiyi alan bir alıcının olması gerekir. Yani konuşma becerisi tek taraflı değil, karşılıklı bir fiildir. İletiyi veren kişi kadar alan kişi de bu süreçte aktiftir. Sağlıklı bir iletişim için, dinleme çaba gerektiren bilinçli bir süreç olmalıdır. Bireylerin bu bilince varabilmeleri için de iyi bir dinleme eğitimi almaları gerekmektedir (Özbay, 2011). Anadili öğretiminin geliştirmesi gereken dört temel dil becerisinden biri olan, çok zaman ayrılan ve büyük öneme sahip olan dinleme becerisi, iletişim konusunda yapılan çeşitli çalışmalarda da önemle vurgulanmaktadır (Türkel, 2012).

Günümüzde televizyonda seyrettiğimiz tartışma programlarında birbirini dinlemeyen, sesini yükselterek karşısındakini bastırmaya çalışan, sırasını beklemeden aynı anda konuşan tartışmacıların varlığını görmek ülkemizde dinleme eğitiminin yeterince ciddiye alınmadığının göstergesidir (Gündüz & Şimşek, 2014)

Eğitim sistemimizin çoğunlukla anlatma üzerinde olduğu gerçeği düşünüldüğünde dinlemenin mutlaka geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu söylenebilir. Çünkü dinleme, sınıf içi etkinliklerin çok önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıfta öğretmeni ve birbirlerini dinlemeleri eğitim ortamlarının doğal bir parçasıdır. Yani dinleme becerisi sanılanın aksine kendiliğinden değil eğitim ile sınıf içinde gelişim göstermektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerisinin öğretimine ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. Alt Problemler

Araştırmada yanıt aranan alt problemler ise şu şekildedir:

Türkçe öğretmen adaylarının;

İlköğretimden itibaren dinleme eğitimi alıp almadıklarına ve bu eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri,

Cinsiyete göre nasıldır?

Sınıf düzeyine göre nasıldır?

Dinleme öğretiminin gerekli olup olmadığına yönelik görüşleri ve bu görüşlere ilişkin gerekçeleri,

Cinsiyete göre nasıldır?

Sınıf düzeyine göre nasıldır?

Dinleme eğitimi ile geliştirilmesi gereken becerilere ilişkin görüşleri,

Cinsiyete göre nasıldır?

Sınıf düzeyine göre nasıldır?

Dinleme becerisini geliştirmeye ilişkin olarak kendilerini yeterli görüp görmeme konusunda görüşleri,

Cinsiyete göre nasıldır?

Sınıf düzeyine göre nasıldır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada dinleme becerisinin öğretime ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde 2018/2019 eğitim-öğretim yılında 1-2-3 ve 4. Sınıflarında öğrenim gören toplam 133 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, araştırma tekniği bakımından nitel araştırma tekniklerinden “görüşme” yöntemiyle elde edilmiştir. Çalışma için veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken alanyazın taraması yapılmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. Yapılan ön çalışma sonucu alan uzmanlarından da görüşler alınmış ve araştırmanın görüşme formu bu şekilde oluşturulmuştur. Görüşme yapılacak öğretmen adaylarına uygulama öncesinde çalışmanın amacı ve içeriği hakkında ön bilgi verilmiştir. Görüşme esnasında öğretmen adaylarına soruların daha iyi anlaşılmasını sağlayacak açıklamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Uygulama sonunda görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ifadelerin benzerliğine göre gruplanıp içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretmen adayları görüşleri Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlanmıştır. Çözümleme yapılırken alt problemlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri öncelikle topluca bir tablo ile verilmiş, ardından cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre görüşler betimlenmiş ve karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşme formları aracılığıyla toplanan veriler önce toplu olarak verilmiş, daha sonra da alt problemler halinde tablo şeklinde sunulmuş, ardından kısaca özetlenip yorumlanmıştır.

Tablo1: Görüşme Yapılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam Katılımcı Sayısı
	K	E	
Sınıf	18	17	35
Sınıf	20	9	29
Sınıf	16	19	35
Sınıf	16	18	34
GENEL TOPLAM	70	63	133

Tablo 1’de görüldüğü gibi 35’i 1. sınıf, 29’u 2. sınıf, 35’i 3. sınıf ve 34’ü 4. sınıf olmak üzere toplamda 133 öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır.

Görüşme formundaki sorulara araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

“Türkçe Öğretmen Adaylarının İlköğretimden İtibaren Dinleme Eğitimi Alıp Almadıklarına ve Bu Eğitim Niteliğine İlişkin Görüşleri Nelerdir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular:

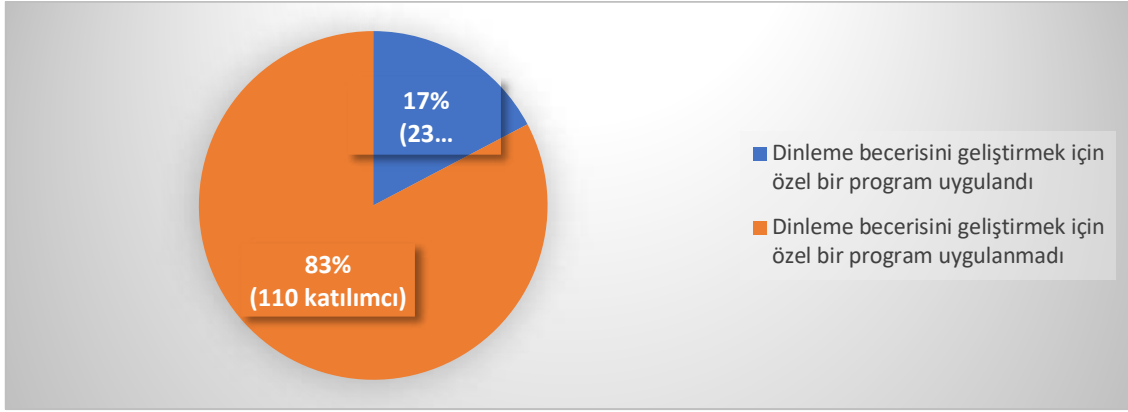
Tablo 2: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Alıp Almadıklarına ve Bu Eğitim Niteliğine İlişkin Görüşleri

İlkokul veya ortaokulda dinleme becerinizi geliştirmek için size özel bir öğretim programı uygulandı mı? Uygulandıysa neler yapıldı?

Amaçlanan	Öğretmen Görüşleri
<p>“Dinleme becerisi eğitimi için özel bir program uygulanmadı.”</p> <p>(110 katılımcı)</p>	<p>*“Dinleme becerimizin gelişmesi için özel bir program yapılmadı. Genellikle öğretmenlerim “çiçek ol, otur, sus, sessiz ol” diye uyarılarla bizim dinlememizi sağlamaya çalışırdı.”(Ö33-1.sınıf)</p> <p>*“Bir öğretim programı uygulanmadı. Öğretmenlerimiz konuşan, dinlemeyen öğrencilerin eline sopayla vururdu. Bunun dışında klasik çiçek ol tabiri vardı.” (Ö29-1.sınıf)</p> <p>*“Herhangi bir dinleme eğitimi yapıldığını düşünmüyorum. Sadece öğretmen dinlemeyen birini fark ettiğinde son söylediği cümleyi tekrar ettirirdi.” (Ö9-2.sınıf)</p> <p>*“Açıkçası dersime giren öğretmenlerin dinleme becerisini geliştirici programların nasıl uygulandığını bildiklerini düşünmüyorum.” (Ö6-3.sınıf)</p> <p>*“Dinleme becerimizin gelişmesi için bir uygulama yapılmadı. Okuma becerisinin gelişimi için yoğun uygulamalar yapıldı bu nedenle diğer becerilerin eksik kaldığını düşünüyorum. Dinleme ile ilgili uygulamaları İngilizce dersinde yaptık.” (Ö9-3.sınıf)</p> <p>*“Herhangi bir uygulama yapılmadı. Öğretmenimiz dersi anlatırken ‘sadece dersi dinleyin, konuşmayın’ gibi direktiflerde bulunurdu.” (Ö3-4.sınıf)</p> <p>*“Türkçe derslerinde çok fazla okuma ve yazma etkinlikleri yapılırdı. Dinleme becerisine yönelik zihnimde yer etmiş bir çalışma hatırlamıyorum.”(Ö17-4.sınıf)</p>
	<p>*“İlkokuldayken öğretmenimiz beğendiği metinleri derse getirir, gözlerimizi kapatmamızı metni dinlememizi isterdi. Ardından aklımızda kalanları kağıda dökmemizi isterdi.” (Ö20-1.sınıf)</p>

<p>“Dinleme becerisi eğitimi için özel bir program uygulandı.”</p> <p>(23 katılımcı)</p>	<p>*”Öğretmen yüksek sesle kitap okurdu ve bize okuduğu kitap hakkında sorular sorardı.” (Ö14-1.sınıf)</p> <p>*”Türkçe öğretmenimiz kitaptan bir metin okurdu özetini çıkarmamızı isterdi. Daha sonra sınıftan bir arkadaşımıza metni okutur, bizim de takip etmemizi isterdi. Ne kadar dinlediğimizi tespit ederdi böylece.” (Ö6-2.sınıf)</p> <p>*”İlkokulda dinleme becerimizi geliştirmek için masal ve hikayeler dinletilirdi. Ortaokulda herhangi bir program yapılmadı.” (Ö3-3.sınıf)</p> <p>*”Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik dinlediğimizden hareketle soruları cevaplama, drama yapma gibi etkinlikler yapıldı.” (Ö10-4.sınıf)</p> <p>*”Dinlediğimiz metni devam ettirme, yazarın ya da kahramanın yerine kendimizi koyma gibi etkinlikler yapılıyordu.” (Ö13-4.sınıf)</p>
---	---

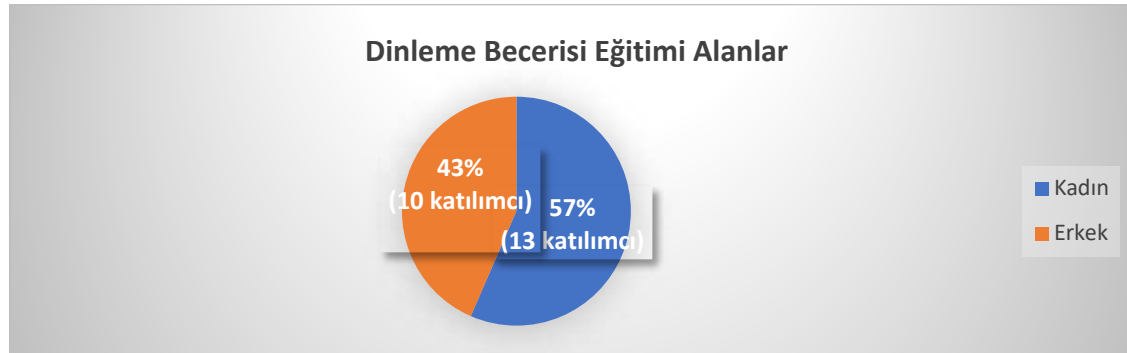
Tablo 3: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşlerinin Yüzdeler Dilimi



Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde görüşme formlarından hareketle öğretmen adaylarının %83’ünün (110 katılımcı) ilkokul veya ortaokulda dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik özel bir eğitime tabi tutulmadıkları görülmüştür. Adayların %17’sinin (23 katılımcı) özel bir eğitim aldıklarını belirttikleri durum ise genellikle sınıf içinde öğretmen veya herhangi bir öğrenci tarafından okunan bir metnin diğer öğrencilerce takip edildiği, dinlendiği etkinliklerden ibarettir.

Cinsiyete Göre:

Tablo 4: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Yüzdeler Dilimi



Dinleme Becerisi Eğitimi Almayanlar

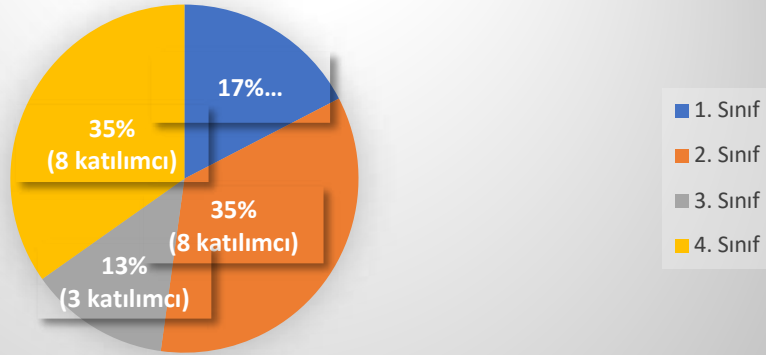


Tablo 4 incelendiğinde dinleme becerisi eğitimi alıp almama konusunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının oranlarının yakın olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle ilkökul veya ortaokulda dinleme becerisi eğitimi alıp almama konusunda cinsiyetin önemli bir değişken olmadığını söylemek mümkündür.

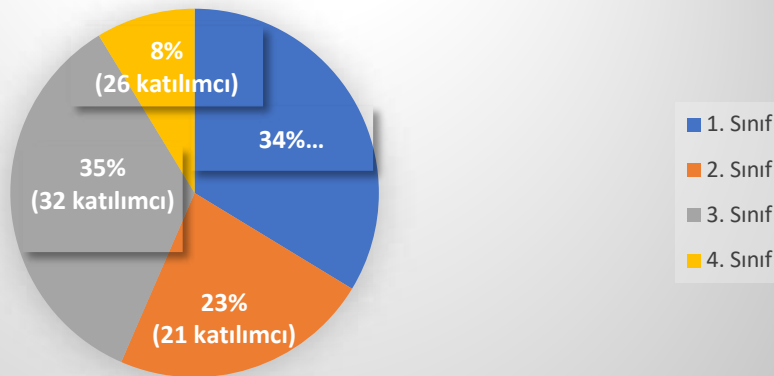
Sınıf Düzeyine Göre:

Tablo 5: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi Alıp Almadıklarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Yüzdeler Dilimi

Dinleme Becerisi Eğitimi Alanlar



Dinleme Becerisi Eğitimi Almayanlar



Tablo 5'te sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının dinleme eğitimi alıp almadıklarına bakıldığında %35'lik oranla 2. ve 4. Sınıflardaki katılımcıların 1. ve 3. sınıftaki katılımcılara göre daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle ilkökul veya ortaokulda dinleme becerisi eğitimi alıp almama konusunda sınıf düzeyinin önemli bir değişken olmadığını söylemek mümkündür.

“Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Öğretiminin Gerekli Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri ve Bu Görüşlere İlişkin Gerekçeleri Nelerdir?” Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular:

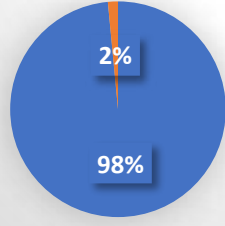
Tablo 6: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için özel bir öğretim uygulamasının gerekli olup olmadığı, gerekliyse ne kadar zaman ayrılması gerektiği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Amaçlanan	Öğretmen Görüşleri
“Dinleme becerisinin eğitimle geliştirilmesi gerekir.” (131 katılımcı)	<p>*“Dinleme becerisinin geliştirilmesi kesinlikle zorunludur. Günümüz dünyasında sadece eğitim hayatında değil sosyal hayatta da bu durumla ilgili eksiklikler vardır. İnsanlar birbirini dinlemiyor.” (Ö4-1.sınıf)</p> <p>*“Bence dinleme eğitimi kesinlikle verilmelidir çünkü iletişimde konuşma kadar dinleme de önemlidir. Konuşanı doğru bir şekilde dinlemezsek iletişim sağlıklı olmaz.” (Ö12-1.sınıf)</p> <p>*“Eğitimin temel taşı dinlemedir. Bu yüzden dinleme becerisine çok önem verilmelidir.” (Ö3-2.sınıf)</p> <p>*“Dinlenilmemek dünyanın en kötü hislerinden biri olabilir. Dinleme bir saygı unsurudur ve kesinlikler bu konuda bireyler eğitilmelidir.”(Ö19-2.sınıf)</p> <p>*“İşitmek ve dinlemek arasındaki fark herkese öğretilmeli. Dinlemenin sadece kulak ile değil tüm duyu organları ile olduğu kavratılmalı.” (Ö27-3.sınıf)</p> <p>*“Dinleme becerisinin eğitimle geliştirilmesi kesinlikle gereklidir. Çünkü çevremizde olup biten her şey dinlemeyle anlam kazanır. Bu becerinin geliştirilmesi sadece dersleri değil tüm hayatımızı olumlu yönde etkiler.” (Ö23-3.sınıf)</p> <p>*“Dinleme insan iletişiminin en önemli ögesi olduğundan mutlaka geliştirilmelidir. İnsanların birbirini dinlememesi iletişimin kopmasına ve insanın yalnızlaşmasına sebep olmaktadır. Okullarda en az 2 saat dinleme dersi verilmelidir.”(Ö2-4.sınıf)</p> <p>*“Dinlemeden öğrenme kesinlikle olmaz. Öncelikle nasıl dinlememiz gerektiğini öğrenmemiz lazım. Bu yüzden dinleme becerisinin mutlaka geliştirilmesi gerekir.”(Ö26-4.sınıf)</p>
“Dinleme becerisinin geliştirilmesi ve bunun için zaman ayrılması gereksizdir.” (2 katılımcı)	<p>*“Doğuştan geldiği için özel bir çaba harcamaya gerek yoktur. Bence özel bir çalışma yapmadan gayet yeterli yaşamını devam ettirecek kadar iyi bir dinleyici herkes. Ama özel çalışmalar yapılırsa üst seviyeye çıkılabilir.” (Ö29-4.sınıf)</p> <p>*“Dinleme için özel bir eğitimi gerekli görmüyorum. Bizler de bir programa dahil olmadık ama bir eksiklik hissetmiyorum.”(Ö25-2.sınıf)</p>

Tablo 7: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri Yüzdelik Dilimi

Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinin Gerekliliği



- Dinleme Becerisi Eğitime Geliştirilmelidir
- Dinleme Becerisinin Eğitime Geliştirilmesi Gereksizdir

Tablo 6 ve Tablo 7’de öğretmen adaylarının nerdeyse tamamı (%98) dinleme becerisi eğitiminin çok önemli olduğunu, bu becerinin geliştirilmesi için zaman ayrılması ve özel öğretim programlarının uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerisinin önemine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

“Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi İle Geliştirilmesi Gereken Becerilere İlişkin Görüşleri Nelerdir?” Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular:

Tablo 8: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Eğitimi İle Geliştirilmesi Gereken Becerilere İlişkin Görüşleri

Dinleme becerisiyle nelerin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz? Alt başlık ya da alt beceriler şeklinde belirtiniz.

Amaçlanan	Öğretmen Görüşleri
“Dinleme becerisiyle geliştirilmesi gereken beceriler”	<i>*“Karşımızdaki kişiye odaklanma ve beden dilini doğru kullanma becerileri geliştirilmelidir.” (Ö34-1.sınıf)</i>
saygı	<i>“Odaklanma ve dikkat toplama becerileri geliştirilmelidir.”(Ö14-1.sınıf)</i>
dikkat	<i>“Çoğu insan birini dinlerken anlamaya çalışmaktan çok cevap vermek için dinliyormuş gibi yapar. Bu durum iletişimde sorunlara yol açar.” (Ö24-2.sınıf)</i>
göz teması	<i>“İnsanların sözünü kesmemek, göz teması kurmak, farklı bir düşüncede olsa bile saygıyla dinlemek.” (Ö19-2.sınıf)</i>
odaklanma	<i>“Tüm dikkatin konuşan kişide olmasına ve dinlemenin tüm vücutla olmasına yönelik beceriler kazandırılmalıdır.” (Ö5-3.sınıf)</i>
söz kesmeme	<i>“Dinlerken karşı tarafı dinlediğimizi gösteren jest ve mimikler yapmalı, göz teması kurmalı ve konuşma bitmeden müdahale etmemeliyiz.”(Ö22- 4.sınıf)</i>
sabır	<i>“Öncelikle dinlemenin ne kadar önemli olduğu her bireye fark ettirilmeli, hayatımızda kapladığı alan belirtilmelidir.” (Ö19-4.sınıf)</i>

Tablo 8’de öğretmen adaylarının dinleme becerisiyle gelişmesi gereken diğer becerilere ilişkin görüşleri ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak verilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar çoğunlukla benzer ifadeler sunmuş, dinleme becerisiyle birlikte kişide saygı, dikkat, göz teması kurma ve sürdürme, odaklanma, karşıdaki kişinin sözünü kesmeme ve sabır gibi becerilerin gelişmesi gerektiğini ve bunların sağlıklı bir dinleme eylemi için çok gerekli olduğunu belirtmiştir.

“Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisini Geliştirmeye İlişkin Olarak Kendilerini Yeterli Görüp Görmeme Konusunda Görüşleri Nelerdir?” Alt Problemine Yönelik Elde Edilen Bulgular:

Tablo 9: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisini Geliştirmeye İlişkin Olarak Kendilerini Yeterli Görüp Görmeme Konusunda Görüşleri

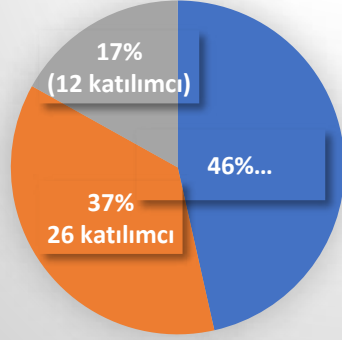
Kendinizi dinleme becerisini geliştirmeye hazır hissediyor musunuz?

<i>Amaçlanan</i>	<i>Öğretmen Görüşleri</i>
<p>“Dinleme becerisini geliştirmek için kendimi hazır hissediyorum.” (62 katılımcı) (%47)</p>	<p>*“Öğrencilerimi dinlemeyi ve anlatmayı seven bireyler haline getireceğime inanıyorum.” (Ö20-1.sınıf)</p> <p>*“Kendimi dinleme konusunda iyi bir dinleyici olarak görüyorum, öğrencilerimin de dinleme becerilerinin yüksek olacağına inanıyorum.” (Ö27-2.sınıf)</p> <p>*“Dinleme yöntem ve tekniklerine hakim olduğumu ve bunu öğrencilerime aktarma konusunda çok başarılı olacağıma inanıyorum.” (Ö18-3.sınıf)</p> <p>*“Üniversitede iyi bir dinleme eğitimi aldığımı düşünüyorum ve göreve başladığımda da kendimi bu konuda hazır hissediyorum.” (Ö32-4.sınıf)</p>
<p>“Dinleme becerisini geliştirmek için kendimi kısmen hazır hissediyorum.” (27 katılımcı) (%20)</p>	<p>*“Bu konuda henüz tamamen yeterli olduğumu düşünmüyorum ama dinleme becerisini kazandırmak için önce iyi bir dinleyici olmam gerektiğini biliyorum.” (Ö9-1.sınıf)</p> <p>*“Kendimde hala eksiklikler görmekle birlikte dinlemeye dair bir bilincimin olduğunu düşünüyorum. Bu bilinçle çalışarak başaracağıma inanıyorum.”(Ö5-3.sınıf)</p> <p>*“Kısmen hazır olduğumu düşünüyorum. İleri düzeyde başarı elde edeceğimden emin değilim.”(Ö13-3.sınıf)</p>
<p>“Dinleme becerisini geliştirmek için kendimi hazır hissetmiyorum.” (44 katılımcı) (%33)</p>	<p>*“Henüz kendim bile tam anlamıyla dinleme etkinliklerinde başarılı olamadığım için kendimi bu konuda hazır hissetmiyorum.” (Ö1-1.sınıf)</p> <p>*“Kendimi bu konuda yeterli donanıma sahip görmüyorum ama bunu geliştirmek için elimden geleni yapıyorum.” (Ö12-3.sınıf)</p> <p>*“Kendimi hazır hissetmiyorum çünkü karşımdaki kişiyi dinlerken odak sorunu yaşayabiliyorum, başka şeylerle ilgilenebiliyorum. Bu durum iletişimim baltalıyor. (Ö2-4.sınıf)</p>

Tablo 9’da öğretmen adaylarının dinleme becerisini geliştirme konusunda öz yeterliğine bakıldığında toplam 133 katılımcının 62’sinin (%47) kendini bu konuda tamamen hazır hissettiği, 27 katılımcının (%20) kısmen hazır hissettiği, 44 katılımcının (%33) ise kendini yetersiz bulduğu görülmüştür. Görüşme formlarından elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra dinleme becerisini kazandırma konusunda öz yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

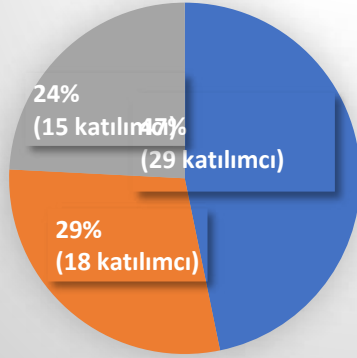
Tablo 10: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisini Geliştirmeye İlişkin Olarak Kendilerini Yeterli Görüp Görmeme Konusunda Görüşlerinin Cinsiyete Göre Yüzdeler Dilimi

Kadın Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları



- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Yeterli Görüyorum
- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Yetersiz Görüyorum
- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Kismen Yeterli Görüyorum

Erkek Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisi Kazandırmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları

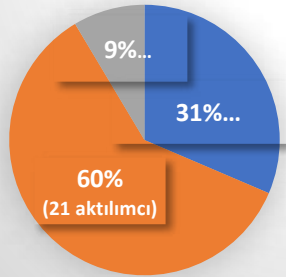


- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Yeterli Görüyorum
- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Yetersiz Görüyorum
- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Kismen Yeterli Görüyorum

Tablo 10'da kadın ve erkek öğretmen adaylarının, dinleme becerisini geliştirme konusunda kendini yeterli görme oranlarının yakın olduğu görülmektedir. Ancak kadın öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yetersiz görme oranlarının (%37) erkeklere göre (%29) daha yüksek olduğundan kadınların öz yeterlik algılarının erkeklere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

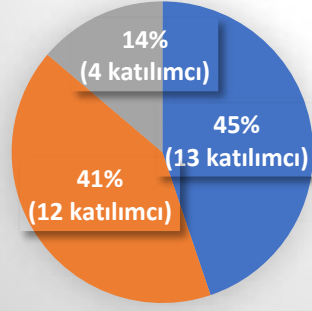
Tablo 11: Türkçe Öğretmen Adaylarının Dinleme Becerisini Geliştirmeye İlişkin Olarak Kendilerini Yeterli Görüp Görmeme Konusunda Görüşlerinin Sınıf Düzeyine Göre Yüzdeler Dilimi

1. Sınıflar



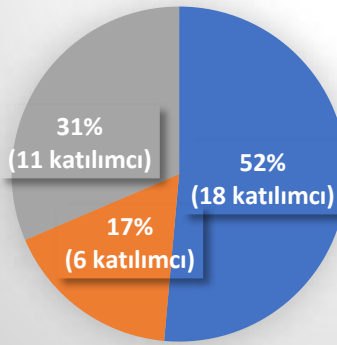
- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Yeterli Görüyorum
- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Yetersiz Görüyorum
- Dinleme Becerisini Gelistirmede Kendimi Kismen Yeterli Görüyorum

2. Sınıflar



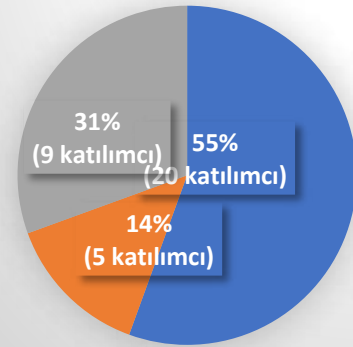
- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Yeterli Görüyorum
- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Yetersiz Görüyorum
- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Kismen Yeterli Görüyorum

3. Sınıflar



- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Yeterli Görüyorum
- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Yetersiz Görüyorum
- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Kismen Yeterli Görüyorum

4. Sınıflar



- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Yeterli Görüyorum
- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Yetersiz Görüyorum
- Dinleme Becerisini Geliştirmede Kendimi Kismen Yeterli Görüyorum

Tablo 11’de öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre dinleme öz yeterlik algıları incelendiğinde adayların kendilerini dinleme becerisini geliştirmede yeterli görme oranlarının sınıf düzeyiyle birlikte arttığı görülmüştür. 1. Sınıfta %31’lik olan dinleme becerisini geliştirmede kendini yeterli görme oranı, 2. Sınıfta %45’e, 3. Sınıfta %52’ye, 4. Sınıfta %55’e ulaşmıştır. Aynı şekilde 1. Sınıfta %60 olan kendini bu konuda yetersiz görme oranı 2. Sınıfta %40’a, 3. Sınıfta %17’ye ve 4. Sınıfta %14’e düşmüştür. Elde edilen bulgularda hareketle öğretmen adaylarının kendilerini dinleme becerisini geliştirme konusunda yeterli görme oranlarında, sınıf düzeyinin çok önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Melanlıoğlu (2012)’na göre öğretmen adaylarının dinleme eğitiminde öz yeterliklerini kazanmış olmaları onları diğer alanlarda da başarıya ulaştıracaktır. Bu bakımdan adayların sınıf düzeyiyle birlikte artan öz yeterliklerinde ve buna bağlı olarak diğer alanlara yansıyan başarılarında alınan lisans eğitiminin etkisinden söz edilebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretmenliği bölümünde farklı sınıf seviyelerinde okuyan kız ve erkek öğrencilerin, dinleme becerisine ve bu becerinin öğretimine ilişkin görüşlerini belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen adaylarının çok büyük bir bölümü (%83) ilkököl veya ortaokulda dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik özel bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Dinleme eğitimi aldıkları yönünde görüş bildiren adayların (%17) özel bir eğitim olarak aldıklarını belirttikleri durum ise amaçlananın dışında genellikle sınıf içinde öğretmen veya herhangi bir öğrenci tarafından okunan bir metnin diğer öğrencilerce takip edildiği, pasif bir biçimde dinlendiği etkinliklerden ibarettir. Elde edilen bu verilerden hareketle öğretmen adaylarına hedeflenen biçimde bir dinleme eğitimi verilmediği söylenebilir.

Dinleme öğretiminin gerekliliğine ilişkin alt probleme yönelik bulgularda öğretmen adaylarının neredeyse tamamı (%98) dinleme becerisi eğitiminin çok önemli olduğunu, bu becerinin geliştirilmesi için zaman ayrılması ve özel öğretim programlarının uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen bu bulgulardan hareketle Türkçe öğretmen adaylarının dinleme becerisinin önemine ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının dinleme becerisiyle gelişmesi gereken diğer becerilere ilişkin görüşleri ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak verilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar çoğunlukla benzer ifadeler sunmuş, dinleme becerisiyle birlikte kişide saygı, dikkat, göz teması kurma ve sürdürme, odaklanma, karşıdaki kişinin sözünü kesmeme ve sabır gibi becerilerin gelişmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarının sağlıklı bir iletişim için sahip olunması gereken becerilere ilişkin doğru bilgilere sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının dinleme becerisini geliştirme konusunda öz yeterlikleri incelendiğinde katılımcıların yalnızca %33'ü bu konuda kendini yetersiz gördüğü yönünde görüş belirtmiştir. Görüşme formlarından elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra dinleme becerisini kazandırma konusunda öz yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Aynı durum cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının kendilerini bu konuda yetersiz görme oranlarının (%37) erkeklere göre (%29) daha yüksek olduğundan kadınların öz yeterlik algılarının erkeklere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında da adayların kendilerini dinleme becerisini geliştirmede yeterli görme oranlarının sınıf düzeyiyle birlikte arttığı görülmüştür. Elde edilen bulgularda hareketle öğretmen adaylarının kendilerini dinleme becerisini geliştirme konusunda yeterli görme oranlarında, sınıf düzeyinin çok önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimlerinin, dinleme öz yeterliklerini artırma konusunda çok etkili olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Uygulamadaki öğretmenlerin dinleme eğitimi derslerini yapmalarını sağlayacak önlemler alınmalı.

Öğretmen adaylarının dinleme etkinlikleri konusunda kendilerini öz yeterli görmeleri, öğretmenlik süreci için oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının dinleme öz yeterliklerini artmasına yönelik etkinlikler çoğaltılmalıdır.

Kaynakça

- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dundar, E. (2018). Elves Tekniğinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Başarılarına Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı Dinleme Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Katranlı, M. (2012). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine ve Dinlemeye Yönelik Tutumuna Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (6. baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkel, A. (2012). Dinleme Eğitime İlişkin Teknikler ve Değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 34.

Dinleme Öğretimi Uygulamalarının Yeterliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions about the Competence of Listening Teaching Practices

Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜRKEKEL

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, ali.turkel@hotmail.com

Uzm. Meltem ÇETİNKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi meltemcetinkaya@yahoo.com.tr

Uzm. Ebru DUNDAR

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, ebru.dundar@hotmail.com

Özet

Toplumsallığın bir gereği olarak bireyler çevresindeki diğer bireylerle iletişim kurma çabası içerisinde olduklarıdır. Bunu yaparken de dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kullanmaları gerekir. Ancak bu becerilerden dinleme, ilk edinilen beceri olmasına rağmen alanyazında ihmal edilen beceri olarak anılmaktadır. Ülkemiz okullarında dinleme öğretimi görevi Türkçe derslerine ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bunu yaparken de ders kitaplarından yararlanılmaktadır. Kitapta her temanın ardından bir dinleme metnine ve bu metinle ilgili etkinliklere yer verilmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğretimi uygulamalarının niteliğine ve yeterliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Araştırmada verileri elde etmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul ve İzmir’de görev yapan Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak sağlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda, “1. Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir? 2. a. Dinleme öğretimi metinlerinden kurgusal metinler dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir? b. Dinleme öğretimi metinlerinden bilgilendirici metinler dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir? 3. Dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir? 4. Dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme türlerini gerçekleştirmede yeterli midir?” sorularına yanıt aranmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın, Türkçe derslerinde gerçekleştirilen dinleme öğretimi uygulamalarının niteliği ve yeterliğine ilişkin elde edilecek öğretmen görüşleri ışığında, gelecek yıllarda okutulacak ders kitaplarındaki dinleme metin ve etkinliklerinin var olan eksiklerin giderilerek elde edilen veriler doğrultusunda düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, dinleme, dinleme becerisi, dinleme öğretimi, öğretmen görüşleri.

Abstract

As a requirement of sociality, individuals try to communicate with other individuals around them. In doing so, they need to use four basic language skills (listening, speaking, reading and writing). However, listening to these skills, although the first acquired skill is referred to as neglected skill in the literature. The task of listening teaching in Turkish schools falls to Turkish lessons and Turkish teachers. While doing this, textbooks are used. After each theme, the book contains a listening text and related activities. In this study, it is aimed to reveal the views of Turkish teachers about the quality and adequacy of listening teaching practices. Descriptive method was used in the study. The study is a qualitative study designed according to the case study. In order to obtain data, easily accessible case sampling was used. The data of the study was obtained by applying semi-structured interview form to Turkish teachers working in Istanbul and Izmir. In line with the aim, the following questions were sought: “1. What are the views of Turkish teachers regarding the necessity of listening teaching? 2. a. Are the fictional texts from listening teaching texts sufficient to achieve listening objectives and gains? b. Are informative texts from listening teaching texts sufficient to achieve listening objectives and gains? 3. Are listening instruction activities sufficient to achieve listening objectives and gains? 4. Are listening instruction activities sufficient to achieve listening types? The qualitative data obtained at the end of the interviews were analyzed by content analysis technique. In the light of the teachers' opinions about the quality and adequacy of listening teaching practices in Turkish lessons, it is believed that the listening texts and activities in the textbooks to be taught in the coming years will contribute to the elimination of the existing deficiencies in line with the data obtained.

Keywords: Turkish education, listening, listening skill, listening teaching, teachers' opinions.

Giriş

Dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) üzerine kurulu olan Türkçe dersleri, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Dinleme de diğer dil becerileri gibi hayatımızın ayrılmaz parçalarından biridir. Maden (2013) temel dil becerilerinden biri olan dinlemenin insanın, henüz anne karnında iken kazandığı ilk ve ölmeden önce kaybettiği son dil becerisi olduğunu söyler.

Dinleme ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Calp (2007, s.151) dinlemenin konuşma yoluyla edinilen bildirimlerin zihinde anlamlandırılması yönü üzerinde dururken, Güneş (2014, s.79) de dinlemenin sesleri işitme, anlama ve zihinde yapılandırma üzere kulak ve beyinde gerçekleşen bir süreç olduğunu vurgulamıştır.

Demirel (2004), işitme ile dinlemenin birbirinden çok farklı olduğunu, işitmenin isteğimiz dışı gerçekleşirken; dinlemenin belirli bir amaç doğrultusunda yapıldığını ifade etmiştir. Bu da bizlere dinlemenin bilinçli yapılan bir eylem olduğunu göstermektedir.

Dinleme eğitiminin nasıl gerçekleşeceği, öğrenciye bu beceriyle ilgili hangi temel prensiplerin verileceği noktasında ise Türkçe öğretim programı yol göstericidir. Programda dinleme becerisine yönelik amaçlara ve kazanım cümlelerine yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlere, ders sürecinde kullanabilecekleri dinlemeye ilişkin etkinlik örnekleri sunulmuş; dinleme eğitimi sırasında uygulayabilecekleri tür, yöntem ve teknikler tanıtılmıştır (MEB, 2006).

Ders kitaplarında her tema içine yerleştirilmiş bir dinleme metni bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri dinleme becerisinin öğretiminde bu metinlerden ve hazırlanmış olan dinleme etkinliklerinden yararlanmaktadırlar. Bu yüzden dinleme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların amaca hizmet edip etmediğinin ortaya konulması gerekmektedir. Bu çalışmamızda da Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğretimi uygulamalarının niteliğine ve yeterliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğretimi uygulamalarının yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Alt Problemler

Araştırmada yanıt aranacak alt problemler ise şu şekildedir:

- 1- Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- a- Dinleme öğretimi metinlerinden kurgusal metinler dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir?
b- Dinleme öğretimi metinlerinden bilgilendirici metinler dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir?
- 3- Dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir?
- 4- Dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme türlerini gerçekleştirmede yeterli midir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğretimi uygulamalarının niteliğine ve yeterliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada verileri elde etmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verileri İstanbul ve İzmir’de görev yapan Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır.

Öğretmen görüşme formunun hazırlanma aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Formun taslağı Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuş; gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda forma son hâli verilmiştir.

İşlem Yolu

Araştırma için İstanbul ve İzmir illerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ile iletişime geçilmiş ve hazırlanan öğretmen görüşme formu elektronik ortamda öğretmenlere iletilerek görüşleri yazılı hâlde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sonunda elde edilen nitel veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerine çalışmada yer verilmiştir. Bu işlem yapılırken öğretmenlere verilen numaralar (Örneğin Ö1) görüşü aktarılan öğretmenlerin görüşlerinin sonuna eklenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma bulguları, çalışmanın alt amaçları ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Görüşme formundaki sorulara araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

1. “Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri:

Tablo 1: Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Öğretiminin Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Dinleme öğretiminin gerekli olup olmadığı, gerekliyse ne kadar zaman ayrılması gerektiği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

Amaçlanan	Öğretmen Görüşleri
Gerekli (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26)	<p>Dinleme öğretimi , Türkçe öğretiminin merkezinde yer alan en önemli unsurların başındadır. Doğru, etkin ve tüm süreçleri doğru adımlarla ilerlemiş bir dinleme etkinliği içinde yer aldığı bütün faaliyetlere nitelik katacaktır. Bu yüzden ailede verilmeye başlanması gereken dinleme eğitimine okul öncesinden itibaren programda yeterli süre ayrılmalıdır. (Ö1)</p> <p>Gerekli olduğunu düşünüyorum .Bireyin doğuştan elde ettiği bu beceri geliştirilmeli. Zihinde kavramları algılayabilmek ve anlamlandırabilmenin ilk aşaması dinlemeyle oluşuyor. Eğer bunu yapamıyorsak sadece duyuyoruz aslında . (Ö12)</p> <p>İletişimin en önemli ögesi olan dinleme öğretimini gerekli görüyorum. Anlamanın ve öğrenmenin, okumayla aynı öneme sahip dinleme eğitimiyle destekleneceğini düşünüyorum. Eğitim öğretimin her kademesinde dinleme eğitime önem verilmeli. (Ö17)</p> <p>Dinleme dört temel dil becerisinden biridir. Dinleme becerisi öğrencilere mutlaka kazandırılması gereken bir beceridir. Çünkü dinlemeyi bilmeyen bir birey düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmekte zorlanır. Dinleme, kazandırılması gereken becerilerin en başında yer alır. Bu denli önemli bir beceriye de diğer becerilerin arka planında kalmamasına dikkat edilerek yeteri kadar zaman ayrılmalıdır. (Ö19)</p> <p>İnsan hayatında çok önemli bir etkiye sahip olan dinleme öğretiminin kendiliğinden geliştirildiği varsayılarak bu alana yönelik kısıtlı çalışmalar yapılmaktadır. Türkçe öğretiminde de dinleme öğretiminin dışlandığını gözlemlemekteyim. Bu, tamamen yanlış bir tutumdur. En aktif kullanılan beceri dinleme becerisidir (eğitim, günlük hayat vs.). Ayrılacak zamandan çok daha önemli olan niteliktir. (Ö21)</p>

Gereksiz (-)	-
---------------------	---

Tablo 1 incelendiğinde dinleme öğretiminin gerekliliği hususunda katılımcı öğretmenlerin hepsinin görüşlerinin ortak olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışma grubundaki 26 öğretmen, dinlemenin çocuğa öğretilmesi gerektiğini ifade etmiş; okul öncesinden itibaren programda bu beceriye yeterli sürenin ayrılması gerektiğini söylemişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden biri (Ö19) dinlemenin iletişimdeki önemine vurgu yaparak bu denli önemli bir becerinin diğer dil becerilerinin arka plânında kalmaması gerektiğini ve dinleme becerisine gereken önemin gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yine katılımcı öğretmenlerden biri (Ö21) de dinleme öğretiminin dışlandığını, bu beceriye ait kısıtlı çalışmalar yapıldığını söyleyerek dinleme becerisinin ihmal edilen bir beceri olduğuna vurgu yapmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretiminin gerekliliği konusunda olumlu dönütler vermeleri ve bu becerinin öğretilmesi gerektiğine ilişkin ortak bir paydada buluşmaları istendik bir durumdur. Bu da bizlere öğretmenlerin dinleme becerisinin işitmenin ötesinde zihinsel bir süreci kapsadığı konusunda bilinçli olduklarını göstermektedir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin dinleme öğretiminin gerekliliği hakkındaki görüşleri alındıktan sonra dinleme öğretimi metinlerinden kurgusal ve bilgilendirici metinlerin amaç ve kazanımları gerçekleştirme konusundaki yeterliliğine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

2. a. “Dinleme öğretimi metinlerinden kurgusal metinler dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir?” alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri:

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerinin Kurgusal Metinlerin Dinleme Amaç ve Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Dinleme öğretimi metinlerinden kurgusal metinlerin dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir, neleri iyi ve yeterli, neleri kötü ve yetersiz buluyorsunuz? Lütfen gerekçeleriyle ve olabildiğince ayrıntılı yazmaya çalışınız.

Amaçlanan	Öğretmen Görüşleri
Yeterli (Ö7, Ö14, Ö25, Ö26)	İki yıldır MEB kitaplarını kullanıyoruz. Bence metinler iyi seçilmiş. Öğrencilerin ilgisini çekiyor. Dinlerken doldurulması gereken boşluklarla ilgili etkinlikler öğrencilerin dikkatini canlı tutuyor. Metinlerle ilgili sorular da güzel. (Ö14) Metinlerin kazanımlara ulaşma konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. (Ö26)
Yetersiz (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24)	Daha kolay takip edilip daha sürükleyici olduğu için arttırılmalı. İçindeki yardımcı ve ana düşüncelerin daha derin olduğu metinler seçilmeli. Öğrenci hafife alınmamalı. (Ö2) Metinlerin çok uzun olması öğrencilerde dikkat dağılmasına sebep oluyor. Metinlerin sınıf seviyesine uygun olarak olabildiğince kısa ve öz seçilmesi daha etkili olacaktır. (Ö13) Masal ve öyküler çocukların yaşamlarına dokunmuyor, ilgi alanlarına hitap etmiyor. O sebeple de dinlemeye yönelik motivasyonu azalttığından işe yarar olmuyor. Bazı kurgusal metinlere yönelik dinlediğini anlama soruları basit kaçıyor. (Ö15) Dinleme öğretiminde kullanılan kurgusal metinlerin öğrencinin dikkatini çekecek nitelikte olmadığını düşünüyorum. İçerikte merak uyandırmayan metinler daha baştan dinlemeye ket vurduğu için beraberinde hedef ve kazanımları gerçekleştirmede yetersiz kalıyor. (Ö17)

	<p>Kurgusal metinlerin dinlenirken yaşanan olayların gözde canlandırılması gerekirken ders kitaplarında bahsi geçen dinleme metinleri bu özelliğe hitap etmemektedir. Öğrencilerin kendilerini olayın içinde bizzat o olayları yaşıyor gibi hissetmesi gerekirken verilen dinleme metinleri kurgusal yönden zayıf metinlerdir. (Ö19)</p> <p>Kurgusal metinler dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliğine sahip değildir. Dinlemek için en önemli araç bence konunun dikkat çekmesidir ve günlük hayata dair olmalıdır. Kurgusal, kurmaca metinler belli kalıplar içinde yazılır. Gerçeği tam yansıtmazlar. (Ö21)</p>
Kısmen Yeterli (Ö9)	Bazıları amaç ve kazanımlara ulaşmada yeterli fakat çoğu çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uymadığı için öğrenciler bu metinleri dinlerken sıkılıyor. (Ö9)

Tablo 2'ye bakıldığında çalışma grubundaki öğretmenlerden 4'ü dinleme öğretimi metinlerinden kurgusal metinlerin dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. 21 katılımcı ise bu konuda olumsuz görüş ifade etmiştir. Katılımcılardan sadece 1'i kısmen yeterli gördüğünü ifade etmiştir.

Dinleme metinlerinden kurgusal metinlerin amaç ve kazanımları gerçekleştirme yeterliği konusunda olumlu görüş bildiren öğretmenlerden biri MEB kitaplarında yer alan bu metinlerin gerekli niteliklere sahip olduğunu, öğrencinin dikkatini çekmede etkili olduğunu ve ilgisini canlı tuttuğunu belirtmiştir (Ö14). Bu metinlerin yetersizliği konusunda görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö17) ise kurgusal metinlerin öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olmadığını, içerikte merak uyandıracak öğelerin bulunmadığını belirterek ders kitaplarında kullanılan kurgusal metinlere yönelik olumsuz eleştiride bulunmuştur. Bu noktada katılımcı öğretmenlerin kendi aralarında fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Bu durumun da hitap edilen kitleye göre farklı dönütler alınabildiğinden ya da ders sürecinde öğretmenin dersi işleyiş biçiminden kaynaklı olabileceğini bizlere düşündürmektedir.

b. “Dinleme öğretimi metinlerinden bilgilendirici metinler dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir?” alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri:

Tablo 3: Türkçe Öğretmenlerinin Bilgilendirici Metinlerin Dinleme Amaç ve Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Dinleme öğretimi metinlerinden bilgilendirici metinlerin dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir, neleri iyi ve yeterli, neleri kötü ve yetersiz buluyorsunuz? Lütfen gerekçeleriyle ve olabildiğince ayrıntılı yazmaya çalışınız.

Amaçlanan	Öğretmen Görüşleri
Yeterli (Ö9, Ö10, Ö15)	<p>Bilgilendirici metinler dinleme amaç ve kazanımlarına ulaşmada daha etkili. Çocukların merak duygusunu harekete geçirerek daha aktif dinleme yapmalarına olanak sağlıyor. (Ö9)</p> <p>Kurgusal metinlerle kıyaslandığında daha etkili olduğu söylenebilir. (Ö15)</p>
Yetersiz (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26)	<p>Bu metinler hazırlanırken ilgi çekici bir biçimde hazırlanmalı. Çocuğun dikkatini çekmek çok önemli. Hali hazırdaki metinlerin birçoğu maalesef yetersiz. Çocuklar dinlerken sıkılabiliyor ve bu da kazanımların öğretilmesini zorlaştırıyor. (Ö7)</p> <p>Metinlerin çok uzun olması öğrencilerde dikkat dağılmasına sebep oluyor. Metinlerin sınıf seviyesine uygun olarak olabildiğince kısa ve öz seçilmesi daha etkili olacaktır. (Ö13)</p>

	<p>Bilgilendirici metinlerde öğrenci dinlerken çok sıkılıyor. Daha kısa ya da güncel olaylardan tercih edilebilir. (Ö16)</p> <p>Ders kitaplarında bahsi geçen dinleme metninin öğrencilerin yaş seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin anlamakta zorluk çekeceği ağır bir dil kullanılmaktadır. Bunun sonucunda da öğrenciler kelimelere takılı kalıp metnin bütününden kopmaktadırlar. (Ö19)</p> <p>Bilgilendirici metinlerin eksik bulduğum yönü her zaman anlaşılır kelimeler seçilmemesi ve daha çok açıklamaya ihtiyaç duyulmasıdır. Konu hakkında genellikle yüzeysel yazıyor. (Ö22)</p>
Kısmen Yeterli (Ö14)	<p>Bilgilendirici metinlerin etkinliklerinde öğrencilerimiz kurgusal metinlere göre biraz daha zorlanıyorlar. Daha çok tekrar yapmak zorunda kalıyorum ya da kaçırdıkları yerleri geri alıp dikkat etmelerini istiyorum. Metinlerin içeriği güzel. (Ö14)</p>

Tablo 3'e göre ise çalışma grubundaki öğretmenlerden 3'ünün dinleme öğretimi metinlerinden bilgilendirici metinlerin dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Katılımcılardan 22'si ise konu ile ilgili olumsuz görüş ifade etmiştir. Katılımcılardan 1'i kısmen yeterli gördüğüne ilişkin görüş bildirmiştir.

Olumlu görüş bildiren katılımcılardan birinin (Ö15) bilgilendirici metinlerin kurgusal metinlerden daha etkili olduğunu ifade ettiği görülmüş; ancak bu kıyaslamayı hangi ölçüte göre yaptığını ifade etmediği gözlemlenmiştir.

Olumsuz görüş bildiren katılımcılardan bazıları ise ortak bir paydada birleşerek bilgilendirici metinlerin öğrencinin dikkatini çekmede yetersiz kaldığını, dikkatlerinin dağılıp dinlerken sıkılmalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir (Ö7, Ö13 ve Ö16). Bu durum ders kitaplarına alınacak bilgilendirici metinlerin, öğrencilerin dikkatlerini çekme yeterliğine sahip, onların ilgilerini canlı tutacak metinlerden seçilmesinin ders işleyişine olumlu katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Yine olumsuz görüş bildiren katılımcılardan ikisi (Ö19 ve Ö22), adı geçen metinlerin ağır bir dille yazıldığını, her zaman anlaşılır kelimeler kullanılmadığını ve daha çok açıklamaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Yine bu noktada ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinden bilgilendirici metinlerin, öğrencinin seviyesine uygun, anlayabileceği bir dil kullanılarak yazılması gerektiği anlaşılmaktadır. Dinleme metninin öğrenci seviyesine uygun olarak seçilmesi öğrencilerin etkili dinleme alışkanlığı kazanmalarını için çok önemlidir.

Bu metinlerin kısmen yeterli olduğuna ilişkin görüş bildiren öğretmen (Ö14), dinleme metinlerinden bilgilendirici metinlerin etkinliklerinin kurgusal metinlerin etkinliklerinden daha zor olduğunu ifade ederek iki tür arasında kıyaslama yapmıştır şeklinde ifade edilebilir. Yine aynı öğretmen bilgilendirici metinlerde öğrencinin anlaması için çok sayıda tekrar yaptığını ancak metinlerin içeriğini güzel bulduğunu ifade etmiştir.

Dinleme öğretiminde kullanılan etkinlikler de dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme kapsamında incelenmiş ve aşağıda Tablo 4'te gösterilmiştir.

3. “Dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir?” alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri:

Tablo 4: Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Öğretimi Etkinliklerinin Dinleme Amaç ve Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Sizce dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme konusunda yeterli, başarılı ve etkili mi? Lütfen düşüncelerinizi gerekçeleriyle olabildiğince ayrıntılı yazmaya çalışınız.

Amaçlanan	Öğretmen Görüşleri
Yeterli (Ö10, Ö13, Ö14, Ö16, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26)	<p>Etkilidir. Kazanımların birçoğunun dinleme becerisiyle doğrudan ya da dolaylı etkisi vardır. (Ö10)</p> <p>Etkinlikler güzel. Öğrenciler dinliyor ve dinlediklerine yönelik sorulara cevap veriyor Dinleme metinlerinde, derste amacımıza ulaşıyoruz. (Ö14)</p>

	Bence tam anlamıyla uygulamaya alındığında yeterlidir. Eğer dinleme öğretimi etkinliklerini dinleme öğretiminde başarılı bir şekilde hayata geçirebiliyorsak yeterli başarıyı elde ederiz. (Ö22)
Yetersiz (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö25)	<p>Yeterli bulmuyorum. Dinleme etkinlikleri, amaç ve kazanımlar ile tam olarak örtüşmüyor. (Ö1)</p> <p>Yetersiz. Etkinlikler, metinlerle uyumlu değil. Bence temalardaki dört metinden birini dinlemeye ayırmak yerine her metnin içine dinleme öğretimine dönük etkinlikler yerleştirilmelidir. Bu yolla, dinleme öğretimine dönük hemen her ders çalışma olacağı için dinlemenin önemi öğrenciler tarafından da daha fazla hissedilecek; bu sayede dinleme öğretimi süreçlerine gereken önem verilecektir. (Ö6)</p> <p>Kitaplardaki dinleme etkinlikleri dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme konusunda oldukça yetersiz. Hep aynı ve sıkıcı etkinlikler olduğu için dersi eğlenceli hale getirmek biraz zor oluyor. (Ö9)</p> <p>Kesinlikle değil. Tamamen formalite olduğu için hazırlandığı ve uygulandığı fikrindeyim. (Ö11)</p> <p>Etkinlikler yeterli ve etkili değildir. Bunun en önemli sebebi tüm bölgelerdeki dinleme etkinliklerin aynı olmasıdır. Yaşanılan bölgenin hatta şehrin sosyolojik durumu, eğitim seviyesi, öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlarının olabileceği dikkate alınmalıdır. (Ö18)</p>
Kısmen Yeterli (Ö15)	Yüzde yüz etkili olmasa da geliştirilebilir. Aslında her öğretmen kendi dinleme materyalini hazırlayıp kullanabilmelidir. Sınıf iklimi ve duruma göre uygun dinleme çalışmaları yapılabilir. Dinleme, illaki bir metne bağlı olmak zorunda değildir. Buna istinaden belgeseller, kısa filmler dinleme metinlerinden daha etkili olabilir. (Ö15)
Fikrim Yok (Ö7)	Bu konuda net bir fikrim yok. (Ö7)

Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin 8'i dinleme etkinliklerinin dinleme amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli olduğunu ifade ederken 16'sı yeterli görmediğini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 1'i bu konuda dinleme etkinliklerini kısmen yeterli görürken 1'i de fikri olmadığını belirtmiştir.

Etkinlikleri yeterli gören öğretmenlerden biri (Ö22), bu etkinliklerin tam anlamıyla uygulamaya alındığında, başarılı bir şekilde hayata geçirilebildiğinde yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenin bu konudaki görüşü dikkat çekicidir. Bu görüşü öne süren Ö22, aslında derste öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğuna ilişkin vurgu yapmaktadır şeklinde değerlendirilebilir. Ders işlenişinde yol gösterici sıfatını üstlenen öğretmenin bilinçli bir şekilde derse gelmesi, istedik durumları dersinde uygulamaya alması, öğrencinin etkinlikler aracılığıyla gerekli amaç ve kazanımları edinmesinde önemli bir unsurdur şeklinde ifade edilebilir.

Olumsuz görüş bildiren katılımcılar ortak bir görüş etrafında toplanarak bu etkinliklerin amaç ve kazanımları gerçekleştirmede yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bunlardan biri (Ö9) hep aynı etkinliklerin kullanıldığını bunun da öğrenciler için sıkıcı olduğunu ve dersi eğlenceli hâle getirmekte zorlandığını ifade etmiştir. Böyle bir durum, dinleme öğretiminin önünde bir engel olarak yorumlanabilir. Dinleme öğretiminde kullanılacak metinlerin birbirini tekrar eden etkinlikler olmaması gerektiği ve öğrencilerin seviyelerine uygun, onların ilgilerini canlı tutabilecek, eğlenceli etkinliklere yer verilmesi gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Yine olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö6) ise temalardaki metinlerden birinin dinleme metni olması yerine her metnin sonuna dinleme etkinlikleri yerleştirilmesi gerektiğini önermiş, bu sayede öğrencilerin dinleme öğretiminin önemini daha iyi hissedebileceklerini ifade etmiştir. Katılımcı öğretmen bu ifadesiyle dikkate değer bir öneride bulunmuştur.

Dinleme öğretiminde kullanılan etkinlikler dinleme türlerini gerçekleştirme açısından da incelenmiş ve aşağıda Tablo 5'te gösterilmiştir.

4. "Dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme türlerini gerçekleştirmede yeterli midir?" alt problemine ilişkin öğretmen görüşleri:

Tablo 5: Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Öğretimi Etkinliklerinin Dinleme Türlerini Gerçekleştirme Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Sizce dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme türlerini gerçekleştirme konusunda yeterli, başarılı ve etkili mi? Lütfen düşüncelerinizi gerekçeleriyle olabildiğince ayrıntılı yazmaya çalışınız.

Amaçlanan	Öğretmen Görüşleri
Yeterli (Ö4, Ö10, Ö13, Ö22, Ö26)	Başarılıdır. Öğrencilerin dinlediğini anlama, yorumlama ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum. (Ö10) Dinleme öğretimi etkinlikleri dinleme türlerini gerçekleştirme konusunda yeterlidir. Başarılı ya da amacına hizmet eden dinleme öğretimi etkinlikleri sonuçta etki bırakır. (Ö22) Yeterli ve etkili olduğunu düşünüyorum. (Ö26)
Yetersiz (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö15, Ö18, Ö19, Ö23, Ö25)	Yeterince başarıya ulaşılmadığını düşünüyorum. Hemen hemen bütün etkinliklerde aynı yöntemlerin kullanılması alandaki çeşitliliği engelliyor. (Ö12) Dinleme öğretimi etkinliklerini dinleme türlerini gerçekleştirme konusunda yeterli bulmuyorum. Çünkü dinleme metinlerini öğrenciler anlamakta güçlük çektiği için dinleme metnini anlamalarını sağlamaktan dinleme türlerinin özellikleri gerçekleştirilemiyor. (Ö19) Bu konuda yeterli değil. Daha da geliştirilebilir. Ben derslerimde farklı dinleme etkinlikleri uygulayarak dinleme türlerinin hepsini kullanmaya çalışıyorum. (Ö23)
Kısmen Yeterli (Ö7, Ö14, Ö16, Ö17, Ö21, Ö24)	Mevcut etkinlikler birçok dinleme türünü barındırıyor. Bu konuda başarılı buluyorum. Ancak dediğim gibi bunların etkililiği konusunda kararsızım.(Ö7) Genellikle katılımlı, katılımsız, seçici, not alarak dinleme yapıyoruz. Etkinlikler boşluk doldurma ve metinle ilgili soruları cevaplamaya yönelik oluyor. Eleştirel ve yaratıcı dinlemeyle ilgili metinler seçilebilir. Etkinlikler daha dikkat çekici olabilir. Dinleme metinlerinden farklı olarak bu yıl izleme metinleri de var 5.sınıflarda. Bu metinleri öğrenciler daha çok seviyor. (Ö14) Kısmen başarılılar. Bazı metinlerde dinleme türlerinin bir kısmını gerçekleştirebiliyoruz. Ancak eleştirel dinleme gibi türleri kullanamıyoruz. Yine aynı soruna değineceğim ama öğrenci ancak düşünme becerilerinin ilk basamağında kalıyor örneğin yedinci sınıfın ikinci dönemindeki öğrencilere hala bilgi basamağında etkinlikler yaptırılıyor. Yaratıcılıkla ilgili etkinliklerin bile seviyeleri oldukça düşük. (Ö17)
Fikrim Yok (Ö20)	Fikrim yok. (Ö20)

Tablo 5'e göre çalışma grubundaki öğretmenlerden 5'inin dinleme öğretimi etkinliklerinin dinleme türlerini gerçekleştirmede yeterli olduğuna dair görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcılardan 14'ü ise konu ile ilgili olumsuz görüş ifade etmiştir. Katılımcılardan 6'sı kısmen yeterli gördüğünü 1'i de konu ile ilgili fikri olmadığını beyan etmiştir.

Öğretmenlerden beşi dinleme öğretimi etkinliklerinin dinleme türlerini gerçekleştirmede yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö12) hemen hemen bütün etkinliklerde aynı yöntemlerin kullanıldığını ifade etmiştir. Bu noktada programın dinleme türlerini gerçekleştirmede yeterli olmadığı yorumunda bulunulabilir. Dinleme türleri konusunda yöntem ve teknikler çeşitlendirilmelidir.

Kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazıları (Ö14 ve Ö17) da dinleme türlerinin bir kısmına yer verildiğini, eleştirel dinleme ya da yaratıcı dinleme gibi türlerin büyük ölçüde ihmal edildiğini düşünmektedir. Bu da yukarıda belirttiğimiz yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi gerektiği görüşünü destekler niteliktedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dinleme becerisi alanda ihmâl edilen beceri olarak adlandırılmaktadır. Bu tanımlama bile bizlere dinlemeye gereken önemin verilmediğini ve diğer becerilerin arka plânında kaldığını ifade etmektedir.

Çetinkaya (2017), toplumsal bir varlık olan insanın, çevresindeki diğer bireylerle iletişime girmek istediğini bu noktada da bir iletişimden söz edilebilmesi için konuşan kişiyi dinleyen ve ona karşılık vererek iletişimin oluşmasını sağlayan bir dinleyiciye ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu da günlük yaşantımızda dinleme becerisinin iletişimdeki rolünü desteklemektedir.

Sadece günlük yaşantıda değil akademik hayatımızda da dinlemenin önemi çok büyüktür. Öğrencinin dersleri dinleyerek öğrenmesi bunun en büyük göstergesidir. Türkel (2012) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin dinlememesinden, öğrenmemesinden yakındıklarını ifade etmiştir. Bu noktada dinleme becerisini geliştirmeye ve öğretmeye dönük süreçlerin yeterince işletilip işletilmediğini sorgulamış ve çocukların düzeyine uygun teknik ya da teknikler seçilerek bu süreçlerin işletilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Böylece anadili öğretiminin önemli bir ayağının büyük ölçüde geliştirileceğini ve genel anlamda öğrenmeye katkı sağlayacağını söylemiştir.

Türkçe dersleri dinleme öğretiminin gerçekleştirildiği bir derstir. Bunu yaparken de öğretmenler ders kitaplarındaki dinleme metinlerinden yararlanmaktadır. Kitapta her temanın ardından bir dinleme metnine ve bu metinle ilgili etkinliklere yer verilmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme öğretimi uygulamalarının niteliğine ve yeterliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla çeşitli sorulara yanıtlar aranmıştır.

Araştırmamızda Türkçe öğretmenleri dinleme öğretiminin gerekli olduğu konusunda ortak görüş ileri sürmüşlerdir. Bu konuda okul öncesinden itibaren programda bu beceriye yeterli sürenin ayrılması gerektiğini söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretimi konusunda olumlu dönütler vermeleri ve bu becerinin öğretilmesi gerektiğine dair ortak bir paydada birleşmeleri istendik bir durumdur. Bu da bizlere öğretmenlerin dinleme becerisinin işitmenin ötesinde zihinsel bir süreci kapsadığı konusunda bilinçli olduklarını göstermektedir.

Öğrencilere sunulan dinleme metinlerinin türü, dinleme becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Diakidoy vd. (2005), ortaokul öğrencilerinin öyküleyici metinleri, diğer metin türlerine göre daha iyi anladıklarını ifade etmektedirler.

Çalışmamıza katılan öğretmenlerin çoğunlukla mevcut dinleme metinlerinden hem kurgusal hem de bilgilendirici metinleri yeterli düzeyde görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ders kitaplarına alınacak olan dinleme metinleri öğrencinin seviyesine uygun, dikkat dağılmasına yol açmayacak uzunlukta, anlaşılır kelimelerden oluşan, öğrencinin yaşamına dokunan, güncel konular içeren ve dikkat çekici, zevkli metinlerden seçilmelidir.

Katılımcılar ders kitabında yer alan etkinliklerin birbirini tekrar eden etkinlikler olduğunu bunun da öğrenciler için sıkıcı olduğunu ve dersi eğlenceli hâle getirmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Böyle bir durum, dinleme öğretiminin önünde bir engel olarak yorumlanabilir. Dinleme öğretiminde kullanılacak metinlerin birbirini tekrar eden etkinlikler olmaması gerektiği ve öğrencilerin seviyelerine uygun, onların ilgilerini canlı tutabilecek, eğlenceli etkinliklere yer verilmesi gerektiği önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde farklı etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca derste öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğu da unutulmamalıdır. Ders işlenişinde yol gösterici sıfatını üstlenen öğretmenin bilinçli bir şekilde derse gelmesi, istendik durumları dersinde uygulamaya alması, öğrencinin etkinlikler aracılığıyla gerekli amaç ve kazanımları edinmesinde önemli bir unsurdur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu etkinliklerin dinleme türlerini gerçekleştirmede yeterli olmadığını ifade etmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda hemen hemen bütün etkinliklerde aynı yöntemlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada programın dinleme türlerini gerçekleştirmede yeterli olmadığı yorumunda bulunulabilir. Dinleme, yöntem teknik ve türleri konusunda çeşitlendirme yoluna gidilmelidir. Genellikle okullarda katılımsız dinleme, not olarak dinleme gibi türlerin kullanıldığı görülmektedir. Ancak eleştirel dinleme ya da yaratıcı dinleme gibi türlere de yer verilmesi, bu konudaki çeşitlilik artırılmalıdır.

Kaynaklar

Calp, M. (2007). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Çetinkaya, M. (2017). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının sözlü iletişim becerilerini geliştirme açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demirel, Ö. (2004). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005) The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Pyschology*, 26(1), 55-80.
- Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *TEKE Dergisi*, 5(2), 49-83.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Türkel, A. (2012). Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 128-141.

Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi

Doç.Dr. Nevin Akkaya

Dokuz Eylül Üniversitesi nevi.akkaya@deu.edu.tr

Prof. Dr. Fatma Susar Kırmızı

Pamukkale Üniversitesi fatmas_30@yahoo.com

Özet

İletişim becerileri, öğretmenin mesleki yeterlikleri ve kişisel özellikleri açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğrenme süreci en genel anlamda bir iletişim sürecidir. Bu süreçte, ileti alış-verişinin anlamlı olması, öğretmenin yeterlikleri ile çok yakından ilgilidir. Sınıf-içi iletişimin niteliği, öğrencilerin kişilik gelişimleri ve akademik başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur. Okul sadece akademik bilgilerin kazanıldığı bir yer değil, aynı zamanda yoğun iletişimin yaşandığı ve kişiler arası iletişim becerilerinin kazanıldığı bir yerdir. Kişinin bilgi ve yetenek gelişiminin sağlanmaya çalışıldığı bu ortam ve süreç, öğrenci ve öğretmen arasında kurulacak iletişimin niteliği ve eğitimin verimliliği açısından önemli bir etken olarak düşünülür. Bu nedenle, öğretmen veya öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin yeterli olması beklenir. Kuşkusuz bu özellikler her insanda bulunmalıdır ancak her insanın zorunlu eğitim sürecinden geçtiği ve öğretmenle sürekli etkileşimde bulunduğu düşünülürse, bu özelliklerin öncelikle öğretmende bulunması gerektiği söylenebilir. Bu çalışmada Öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik tutumunu belirlemek ve öğretmen adaylarının tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, var olan durumu ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ve Denizli Eğitim Fakültelerinde 2. ve 3. Sınıflarında öğrenim gören Türkçe ve sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. İletişim becerilerine ilişkin öğretmen adaylarının değerlendirmelerinden elde edilen puanlara göre; cinsiyete, öğrenim görülen bölüme, sınıf düzeyine göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Cinsiyet, sınıf, bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark çıkmazken okudukları kitap sayısı değişkenine göre okuma oranı yüksek olanların lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, iletişim becerileri, öğretmenlik mesleği.

Abstract

Communication world, teacher's professional competencies and personal technology. Because the most general history of the learning process is a communication process. In this process, the meaningfulness of communication exchange is very close to the competencies of the teacher. The quality of in-class communication, students personality development and academic achievement are a priority. The school is not only a place where it gains academic planning, but we also often communicate and choose where they can investigate its members, where we can monitor one of our people's information and talents, and then aim to communicate with students, founders and friendship. . It is expected that the communication skills of the teacher or prospective teachers will be required. Undoubtedly, these traits can be found in humans, but it is planned to teach these traits if it is predicted that the compulsory education of the human being is activated and continues continuously with the teacher. In this study, it is aimed to examine the pre-service teachers' attitudes towards communication skills and the pre-service teachers' attitudes according to various variables. In this study, to reveal the current situation, the descriptive study group of the quantitative research methods was studied by the English and class teacher candidates who were studying in the 2nd and 3rd Grades in İzmir and Denizli Education Faculties. According to the scores obtained from the evaluations of prospective teachers for communication skills; gender, number of education, and class level were analyzed. According to the results of the study, it was said that the communication of the prospective teachers was high. While there was no significant difference in terms of gender, class and department variables, a significant difference was found in favor of those with high reading rate compared to the number of books they read.

Keywords: Prospective teachers, communication skills, teaching profession.

Giriş

İletişim kelimesi dilimizde “communication” kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. İletişim kelimesi Güçlü’ ye göre ise bilgilerin düşüncelerin ve duyguların sözlü ve sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Güçlü 2003). Eğitimde iletişimin önemli ve gerekli olduğu alanlardan biridir. Günümüzde eğitim ve öğretim etkinliklerinde hedeflenen başarı, öğretmenin iletişim becerilerinde ortaya koyacağı başarıya bağlıdır. Öğretmenin mesleği gereği iyi bir iletişimde olması ve kendini bu konuda geliştirmesi gerekmektedir. Toplum sağlığı ve kişilerin kendini yetiştirmeleri açısından önemli olan eğitimin daha verimli

gerçekleşmesi için öğretmenin ilk olarak yapması gereken öğrencileriyle iyi bir iletişim kurmasıdır. İyi bir iletişim öğrenciyi bilgi alışverişine, düşüncelerini paylaşmaya, toplumsallaşmaya ve olumlu bir kişilik geliştirmeye hazırlar (Engin, Aydın, 2007).

Çağdaş, etkili öğretmen, öğretme kadar insana değer veren, kendisi ve çevresi ile etkili iletişim kurabilen, karşılaştığı problemleri çözebilme gücü ve özgüveni gelişmiş bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan insandır. Bu bakımdan öğrencileri ile etkili iletişim kurabilen öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasında etkili iletişimin gerçekleşmesi her iki taraf için de istenilen bir durum olup, eğitim açısından özel bir önem taşımaktadır. Öğretmen ve öğrenci, iletişim süreci içinde kaynak ve hedef olarak rollerini sürekli değiştirerek, geri bildirim etkili olarak kullanabilirse etkili iletişimi gerçekleştirebilirler. Bu nedenle öğretmenin, iletişim sürecini çift yönlü ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayarak gerçekleştirebilmesi öğrenmenin oluşması bakımından büyük önem taşımaktadır (Güven ve Yalçınkaya-Akyüz' den Aktaran Ocak ve Erşen, 2015).

Bu konuyla ilgili çalışmalarda pek çok ortak nokta olmasına karşın öğretmenlerde olması gereken iletişim becerileri konusunda ortak bir payda olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu konuyla ilgili olarak yapılmış bir çalışmadan öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının farklı iletişim becerilerini temele aldıklarını görebilmekteyiz. Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okuyan ve random yoluyla seçilen 80 öğretmen aday ve 8 öğretim elemanından, sınıf-içi iletişimin anlamlı olması için öğretmenin taşıması gerekli nitelikleri önem sırasına göre yazmaları istenmiştir. Öğretim elemanları, sınıfıçi iletişime dayalı olarak öğretmenlerin 'alan bilgisine sahip olma, dili açık ve anlaşılır biçimde kullanma, demokratik olma, uygun cümleler kurma, iletişimi destekleyici fiziksel ortamlar oluşturma' gibi özellikleri; öğretmen adayları 'güler yüzlü olma, empati becerisine sahip olma, sevgi, beden dilini etkili kullanma, hoşgörülü davranma, iletişime istekli olma, mesleği sevme, öğrenciye saygı duyma, dili etkili kullanma' gibi özellikleri ilk sıralarda belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin sahip olması gereken iletişim becerileri konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarının farklı olduğu ve öğretmen adaylarının/öğrencilerin sınıf içi akademik/mesleki süreçlerden çok, günlük ya da kişisel iletişim süreçlerinde ağırlık kazanan iletişim becerilerini temele aldıkları söylenebilir (Baykara Pehlivan, 2005).

Sınıf ortamında etkili bir iletişim gerçekleştirilebilmesi, iletişim süreçlerinin iyi yürütülmesine bağlıdır (Çiftçi ve Taşkaya, 2010). Bundan dolayı öğretmenlerin iletişim becerileri üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Alanyazında yaptığım incelemeler doğrultusunda iletişim becerileri, nicel çalışmalar ağırlıklı olmak üzere her iki yöntem kullanılarak da yapılmıştır. Nicel araştırmalarda yöntem olarak daha çok betimsel tarama, ilişki tarama tercih edilmiştir. Nitel araştırma da ise doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Genelde yapılan çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine olmakla birlikte sınıf içi iletişim, sınıf yönetimi gibi konularla ele alınmıştır. Alanyazınına baktığımızda öğretmenlerin iletişim becerileri cinsiyet, medeni durum, yaş, çalışma süresi, akademik başarıları, sosyo-ekonomik durumları, öğrenim gördükleri bölümler, anne-babanın eğitim durumu gibi birçok değişken açısından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelendiğini söyleyebiliriz. Bu konuyla ilgili bazı öğretmenlerimizin iletişim becerileri ve algılarının değişkenlerle paylaşmak yararlı olacaktır.

Çalışmalara bakıldığı zaman algı düzeyi çalışmalarının genelinde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları yüksektir. Bu becerilerin sınıf yönetimine yansımaları ise Çetin Tan ve Suriye Tan' ın (2015) çalışmasında iletişim becerilerinin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki, iletişim becerilerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta iken; sınıf yönetimi becerilerine göre ise farklılaşmamaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin iletişim becerisine baktığımızda ise Bulut' un (2003) ilköğretim öğretmenlerinin iletişim becerilerine yönelik yaptığı çalışmasında kadın öğretmenlerin iletişim becerisini, erkek öğretmenlere göre daha etkili ve yeterli olarak kullandıklarını saptadığı görülmüştür. Yine Bulut'un (2003) aynı çalışmasında evli olmayan öğretmenlerin iletişim becerileri toplam puanları ortalamaları, evli olan öğretmenlerden yüksek çıktığını görmekteyiz. Ancak, öğretmenlerin medeni durumları öğretmenlerin iletişim becerisi algılarını farklılaştırmamıştır.

Baykara Pehlivan' ın (2005) öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine yaptığı çalışmasında sınıf değişkeni incelendiğinde ise öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarına sınıf düzeyleri açısından bakıldığında 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Özerbaş, Bulut ve Usta' nın öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerileri düzeylerinin incelendiği araştırma sonucunda, bağımsız değişkenlerden olan sosyo-ekonomik düzey ve bölüm ile iletişim becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Buna karşılık, Cinsiyet, Öğrenme biçimi (birinci öğretim ve ikinci öğretim) ve akademik başarı düzeyleri değişkenleri ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. (Özerbaş, Bulut & Usta, 2007). Eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılı ise; eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır (Şişman, 2001).

Günümüz eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programlar incelendiğindeyse; program hedeflerinden birinin öğretmen adaylarına etkili iletişim becerilerini kazandırmak olduğu görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir olay, birey ya da nesneyi kendi koşulları içinde objektif olarak aktarmayı amaçlayan araştırma türü olarak açıklanmaktadır (Karasar, 2006). Bu tür araştırmalar genellikle, araştırmaya konu olan durumu geniş açıdan görerek betimlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Bulgular

Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin düzeyini belirlemeyi amaçlayan araştırmada ilk olarak iletişim becerinin düzeyi belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İletişim Becerileri Algı Düzeyleri

	Frekans	%
Tamamen Katılıyorum		22,1
Katılıyorum		73,8
Kararsızım	7	3,6
Katılmıyorum	1	0,5
Hiç Katılmıyorum	0	0
Toplam	195	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının iletişim becerileri yüksek oranda “katılıyorum” ya da “tamamen katılıyorum” yönündedir. Bu bulgu, elbette öğretmenlik mesleğinin temel nitelikleri arasında sayılan etkili iletişim becerilerine sahip olması olumludur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	113	97,36	11001,50	4560,500	.852
Erkek	82	98,88	8108,50		

Tablo 2’de görülen, öğretmen adaylarının İletişim Becerileri Ölçeğinden aldıkları toplam puanlara uygulanan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre; iletişim becerileri algıları ile cinsiyet arasındaki fark anlamsızdır ($p > .05$).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Puanların Bölüm Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Türkçe Öğretmenliği	85	96,61	8212,00	4557,000	.763
Sınıf Öğretmenliği	110	99,07	10898,00		

Tablo 3’te görüldüğü gibi, yapılan istatistiksel çözümlene sonucunda öğrenim görülen bölümler arasında iletişim becerileri açısından anlamlı fark görülmemiştir ($p > .05$).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
-------	---	-----------------	--------------	---	---

2.sınıf	109	100,63	10968,50	4400,500	.464
3.sınıf	86	94,67	8141,50		

Tablo 4'te, öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlara uygulanan Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre; iletişim becerileri algıları ile sınıf düzeyi arasındaki fark anlamsızdır (.05). Araştırmada adayların iletişim becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından ikinci sınıftan üçüncü sınıfa doğru gelişmiş olması beklenen iletişim becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Puanların Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.

Kitap O. A.	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Evet	112	105,31	2	7,131	,028	p < ,05 Anlamlı fark vardır.
Kısmen	73	91,90				
Hayır	10	60,60				
Toplam	195					

Kitap Okuma Alışkanlığı Mann-Whitney

Alışkanlık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	112	98,10	10987,50	3516,500	.108
Kısmen	73	85,17	6217,50		
Alışkanlık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evet	112	63,71	7135,50	312,500	.21
Hayır	10	36,75	367,50		
Alışkanlık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kısmen	73	43,73	3192,50	258,500	.076
Hayır	10	29,35	293,50		

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Puanların Okuduğu Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.

Okuduğu Kitap Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Yılda 21 ve üzeri kitap okuyanlar	37	117,30	3	6,637	,084	p > ,05

			Anlamli fark yoktur
Yilda 6-20 arasi kitap okuyanlar	101	95,29	
Yilda 1-5 arasi kitap okuyanlar	54	92,04	
Hiç kitap okumayanlar	3	58,50	
Toplam	195		

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Pehlivan (2005)'in, Gürşimşek, Vural ve Demirsöz (2008)'ün, Yılmaz ve Çimen (2008)'in, Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009)'nun, Çetinkaya (2011), Çuhadar ve diğerleri (2013)'nin öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri algıları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, araştırmanın bulguları alanyazındaki benzer araştırmalarla örtüşmektedir (Çevik, 2011; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Dilekmen, Başcı ve Bektaş, 2008; Günay, 2003).

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Bu sonuç, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin de Türkçe ve sözel alanlarla yakınlığı ve içeriğin sözel alan yönünden zengin olmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada adayların iletişim becerilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, sınıflar arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Bu bulguyu, Çetinkaya'nın araştırmaları desteklerken (2011) Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008)'nin araştırmalarıyla örtüşmemektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç kitap okuma alışkanlığı değişkenine göre evet yanıtını verenlerin lehine anlamlı fark vardır. Okuma alışkanlığı edinmiş öğretmen adayları iletişim becerileri daha yüksektir. Okumanın her alanda bireyi zenginleştirdiği gibi iletişim becerilerini de geliştiriyor. Ancak araştırmanın ilginç bir sonucu da okunan kitap sayısı değişkeninin iletişim becerileri arasında fark yaratmamasıdır. Bu sonuç, bireylerin okur olma düzeyi yükseldikçe kişilerarası iletişime daha az gereksinim duyuyorlar biçiminde yorumlanabilir.

Öneriler

Ayrıca yükseköğretim müfredatında öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak ders ve etkinliklere yer verilerek, öğretmen adaylarının iletişim konusunda yeterli donanıma sahip biçimde göreve başlamaları sağlanabilir. Öte yandan, öğretmenlik görevini sürdüren bireylerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak da hizmet içi etkinlikler, dersler ve bilgilendirici faaliyetler de gerçekleştirilebilir. Gerçekleştirilen bu araştırma belirli sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle araştırmada elde edilen veriler öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili bireysel algılarına dayalı değerlendirmelerden oluşmaktadır. Ayrıca araştırma örneklemini yalnızca bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu nedenle araştırma bulgularının genellenebilmesi için farklı örneklerde yer alan öğretmen adayları ile benzer araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Kaynaklar

Bulut, N. (2003) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt 2 Sayı 4 (s.443-452)

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2012) Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem. Ankara

Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. e-Journal of New World Sciences Academy, 5(3), (s.921-928).

Çuhadar, C., Gündüz, Ş., & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), (s.251-259).

- Engin, A. O., & Aydın, S. (2007). Sınıf İçi İletişimde Öğretmenin Rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), (s.1-14).
- Gürşimşek, I., Vural, D. E., & Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), (s.1-11)
- Güçlü, Nezahat, (2003). Sınıf Yönetimi (Editör: Leyla Küçükahmet), Nobel yayımları, Ankara
- Karasar N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Akademi Yayıncılık. Ankara
- Ocak, G., & ERŞEN, Z. (2015). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri Algılarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, (s.1- 19)
- Özerbaş, M. Bulut, M.; & Usta, E. (2007) Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (1), (s.123-135)
- SARACALOĞLU, A. S.; YENİCE, N. ve KARASAKALOĞLU, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II): (s.186-206).
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17–23.
- Tan, Ç., Tan, S. (2015) Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıfı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
- Yılmaz, İ. ve Çimen, Z. (2008). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10 (3): (s.3-14).

Türkçe Öğretmen Adaylarının Fiilde Çatı Konusuna İlişkin Kavram Tanımları ve Kavram İmgeleri

Serkan Narlı

Dokuz Eylül Üniversitesi, serkan.narli@deu.edu.tr,

Ali Türkel

Dokuz Eylül Üniversitesi, ali.turkel@hotmail.com,

Serpil İlhan

Dokuz Eylül Üniversitesi, serpililhann@gmail.com,

Özet

Kavram tanımı ve kavram imgesi terimleri matematik eğitimi alan yazınında ilk kez 1980 yılında Vinner ve Hershkowitz tarafından akademik çalışmalarda kullanılmıştır. Kavram tanımı “ilgili kavramı açıklamak üzere kullanılan ve sözcüklerden oluşan yapı” olarak tanımlanmaktadır. İlgili alan yazında kavram imajı olarak kullanılan ve bu çalışmada kavram imgesi terimi olarak yeğlenen kavram imgesi ise bir bireyin zihninde “bir kavramla ilgili var olan tüm bilişsel yapıyı” betimlemek için kullanılmıştır. Türkçe öğretimi alanında çeşitli kavramlara ilişkin çalışmalar yapılmış olmakla birlikte bu çalışmalar kavram imgesi boyutunda olmamış, genellikle dil bilgisi alanındaki kimi kavramlara ilişkin yanlışlara yönelik çalışmalar yapılmıştır. Türkçe öğretmeni olduklarında birçok kavramın öğretilmesinden sorumlu olacak öğretmen adaylarının bu kavramlara ilişkin tanım ve imgeleri önemlidir. İlgili kavramları nasıl tanımladıkları ve nasıl bir kavram imgesine sahip olduklarına ilişkin bilgiye bakılarak eksiklerin giderilmesi, yanlışların düzeltilmesi sağlanabilir. Çalışmada “Türkçe öğretmen adaylarının fiilde çatı konusuna ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır

Çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa giden 121 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın modelinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Veri toplamı aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmayı sınırlandırmak adına yalnızca etken, edilgen, dönüşlü ve işteş çatının öğretmen adayları tarafından nasıl tanımlandığı sorulmuştur. Farklı cevap verdiği düşünülen 6 katılımcı ile sözlü görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler çeşitli kategorilere ayrılmış, temalara dönüştürülmüş ve tabloya toplam değer olarak yansıtılmıştır. Güvenirlik çalışması için puanlayıcıların uyum yüzdesine bakılmış ve bu oran 0.78 olarak bulunmuş ve iyi düzey uyuma olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular analiz edildiğinde Türkçe öğretmen adaylarının genel olarak kavram tanımı yapmakta zorlandıkları, ilgili kavramı tanımlamaktan çok kavrama ilişkin kimi genel özellikleri sıraladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: kavram, kavram tanımı, kavram imgesi, kavram yanlışlığı, dilbilgisi öğretimi

Abstract

The terms concept definition and concept image were first used in academic studies by Vinner and Hershkowitz in 1980, when they studied mathematics. The concept definition “is defined as the structure that is used to describe the relevant concept and consists of words. The concept image, which was used as a concept image in the related field summer and preferred as a concept image term in this study, was used in an individual's mind to describe “all the cognitive structure that exists in relation to a concept”. Although there have been studies on various concepts in the field of Turkish teaching, these studies have not been in the dimension of the concept image, and studies have been done on misconceptions about some concepts in the field of linguistic knowledge. When they become Turkish teachers, the definitions and images of the teacher candidates who will be responsible for teaching many concepts are important. By looking at the information about how they define the relevant concepts and how they have a concept image, it can be possible to correct the deficiencies, correct the mistakes. In the study “how are the concept definitions and concept images of Turkish teacher candidates related to the subject of roof in the verb?” the answer to the question has been sought.

The study group consisted of 121 participants attending the first, second, third and fourth year of the Turkish Language Teaching Department of Dokuz Eylül University in the spring term of 2018-2019 academic year. Descriptive method was used in the research model. The study is a qualitative study designed according to the case study. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used as data collection tool. In

order to limit the study, it was asked how the active, passive, reflexive and working framework was defined by the prospective teachers. Oral interviews were conducted with 6 participants who were thought to respond differently. The data obtained were divided into various categories, converted into themes and reflected in the table as total value. For the reliability study, the percentage of compliance of the raters was evaluated and this ratio was found to be 0.78 and it was concluded that there was a good level of agreement. When the findings were analyzed, it was concluded that Turkish teacher candidates had difficulty making a concept definition in general, and that they listed some general characteristics related to comprehension rather than defining the relevant concept.

Key Words: concept, concept definition, concept image, misconception, grammar teaching.

Giriş

Kavram kelimesi, Türk Dil Kurumu tarafından “Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, konsept.” olarak ifade edilmiştir (Güncel Türkçe Sözlük, 2014). Tanımı değişik şekillerde yapılabilen kavram soyut bir kelime olup “insan zihninde anlaşılan farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu” şeklinde tanımlanır (Çepni, 2005). Kavram tanımı “ilgili kavramı açıklamak/belirlemek için kullanılan ve kelimelerden oluşan bir form/yapı” olarak tanımlanmaktadır (Tall ve Vinner, 1981, s.152). Vinner (1983, s.293) ise kavram tanımını “kavramı dolambaçsız ve doğru bir şekilde açıklayan sözel tanımlama” olarak ifade etmiştir.

Kavram imgesi ise bir bireyin zihninde “bir kavramla ilgili var olan tüm bilişsel yapıyı” betimlemek için kullanılmıştır (Tall ve Vinner, 1981, s.152). Birçok kavram için bilişsel yapının şemalardan/zihinsel düzeneklerden ve dolayısıyla birçok bileşenden oluştuğu göz önünde bulundurulsa çoğu zaman kavramın tek bir imgesinden ziyade imgelerinden söz edilebilir (Bingölbali, 2016)

Kavram imgesi; söz konusu kavrama ilişkin kişinin zihnindeki özellikler, işlemler ve zihinsel resimler gibi bilişsel yapıların tümünü açıklamak için kullanılırken kavram tanımı ise kavramı anlatmak için kullanılan kelimeler topluluğu olarak tanımlanmaktadır. (Tall ve Vinner, 1981).

Tall ve Vinner (1981), öğrencilerin daha önceden tanışmış oldukları bir kavramla yeni bir ortamda karşılaşmaları durumunda geçmiş deneyimleri nedeniyle o kavramla ilgili kavram tanımı yerine kavram imgelerini kullanmaya eğilimli olduklarını belirtmektedir. Bu nedenle bireylerin doğru imgelere sahip olmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir (Altuntaş, 2013).

Kavramların eğitim açısından önemi Ülgen (2001) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: Temelde, kavramlar insanlarla ve onların duygu, düşünce, hareket bütünlüğü içinde edindikleri tecrübeleri ile var olurlar. İnsanların ürettiği bu kavramlar dünyayı anlamaya ve onunla bütünleşmeye yarayan, sonuçta insanlar arası iletişimi sağlayan ve ilkeler geliştirmeye temel olan bir çeşit bilgi formudur. Eğitim programları çoğu zaman kavramların öğrenilmesiyle ilgilidir. Kavram öğrenme özellikle ilk ve ortaöğretimde, yaşam boyu öğrenmelere temel oluşturan bir süreçtir (Altuntaş, 2013).

Ausubel’in öğrenme kuramına göre de önemli olan öğrenmenin anlamlı olmasıdır. Anlamlı öğrenme kuramına göre öğrenmeyi etkileyen en önemli etmen öğrencinin mevcut bilgi birikimidir, bu ortaya çıkarılıp öğretim ona göre planlanmalıdır (YÖK/Dünya Bankası, 1997). Bu nedenle Ausubel (Ausubel, Novak ve Hanesian, 1978) öğretimde, insan zihninde yeni bilgileri kendi alanı içine toplayan ve yerleştiren organize edici ilke ve kavramların öğretilmesine öncelik verir (Altuntaş, 2013).

Vinner (1983), kişide her kavrama ilişkin kavram tanımı ve kavram imajı olmak üzere iki farklı hücrenin var olduğunu söyler. Bu hücreler, söz konusu kavrama ilişkin görevlerde etkinleşen zihinsel yapılardır. Öğrenciler, verilen bir problemin üstesinden gelmek için bu iki hücre arasında ilişki kurabilecekleri gibi sadece kavram tanımı hücrelerini ya da kavram imgesi hücrelerini de kullanabilirler (Vinner, 1991).

Örneğin birey fonksiyon kavramına ilişkin bir soruyu yanıtlarken fonksiyonun formal tanımını kullanmadan sadece fonksiyon kavramına yönelik imgesini kullanabilir. Fakat öğrenme, kavram tanımı ve kavram imgesi hücreleri arasında ilişki kurulması durumunda gerçekleşir (Vinner, 1991, s.70).

Ayrıca Tall ve Vinner (1981), birey tarafından farklı durumlarda birbiri ile çelişen imajların çağrılabilirliğini belirtmiştir. Tall ve Vinner (1981) kişinin kavram imgesi ya da kavram tanımının, kişinin kavram imgesi ya da kavram tanımının belli bir kısmı ile çelişmesine “potansiyel çelişki faktörü”, eş zamanlı olarak çelişen faktörlerin çağrılması durumuna da “bilişsel çelişki faktörü” adını vermiştir (Kabaal, Barak, Özdaş, 2015).

Kavram öğretimine formal eğitimin tüm basamaklarında yer verilmektedir. Kavram öğrenme bu denli önemsenmiş olmasına rağmen yapılan birçok çalışma, kavram yanlışlarının kaçınılmaz olduğunu göstermektedir (E. Baysen, Güneşli, F.Baysen, 2012).

Birey düşünürken ya da problem çözerken kavramın formal tanımını yerine, zihninde yapılandırılmış olan kavram imgelerini kullanır. Bu nedenle bireyin doğru imgelere sahip olması oldukça önemlidir. Fakat çoğu zaman, bireyin

sahip olduğu bu imgeler farklı bağlamlarda, mevcut bilimsel görüşlerle çelişebilmekte ve kavram yanlışları olarak ortaya çıkabilmektedir (Sağlam, Kanadlı, Uşak, 2012).

Ayrıca, bağlama bağlı olarak birey, bir kavram ile ilgili sahip olduğu imgenin tüm parçalarını kullanmak yerine onlardan bir ya da birkaçını etkinleştirmeyi tercih edebilir (Sağlam, Kanadlı, Uşak, 2012). Tall ve Vinner'a (1981) göre kavram imgesinin belirli bir zamanda etkinleştirilen kısmına 'Çağrıştırılmış Kavram İmajı' (ÇKI) (Evoked Concept Image) denir. Öğrenciler farklı bağlamlarda, farklı kavram imgelerini etkinleştirebilirler. Fakat bu durum, öğrencilerin sınırlı bir bağlama, bir kavram imgesini etkili bir şekilde kullanmalarına ancak bağlamın kapsamı genişlediğinde aynı başarıyı gösterememelerine neden olur (Tall & Vinner, 1981).

Kavram tanımı ve kavram imgesi terimleri matematik eğitimi alan yazınında ilk kez 1980 yılında Vinner ve Hershkowitz tarafından akademik çalışmalarda kullanılmıştır. Türkiye'de kavram imgesine yönelik çalışmaların büyük bir kısmını matematik alanı oluşturmaktadır. Matematik dışında fen bilgisi, coğrafya vb. alanlarda da yapılmış çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Türkçe öğretimi alanında ise çeşitli kavramlara ilişkin çalışmalar yapılmış olmakla birlikte bu çalışmalar kavram imgesi boyutunda olmamış, genellikle dil bilgisi alanındaki kimi kavramlara ilişkin yanlışlara yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırmanın ortaya çıkış kaynağı da genellikle matematik alanında yapılan bu çalışmaların Türkçe öğretimine uygulanabilirliğini test etmek ve fiilde çatı konusu ile ilgili kavram imgelerini ortaya çıkarıp eksik ya da yanlış kavram imgelerinin düzeltilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Araştırmanın Türkçe eğitimi alanında başlı başına kavram imgesi konusunu ele alan ilk çalışmalardan biri olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının fiilde çatı konusuna ilişkin kavram imgelerini tespit etmek, sınıf seviyelerine bakarak kavram imgelerini karşılaştırmak ve dolayısı ile üniversitede almış oldukları formal eğitiminin etkililik düzeyini saptayıp kavramlara ait kimi yanlış yanlışları ortadan kaldırarak Türkçe eğitimine katkı sunmaktır.

Dil bilgisi konuları içinde fiilde çatı konusunun tercih edilmesinin sebebi sayıları 2 bin ila 40 bin arasında değişen Türkçe öğretmenliği ile ilgili 13 adet sosyal paylaşım sitesi Facebook gruplarına sorulan "Öğrencilerinizin en çok karıştırdıkları ya da kavramakta zorlandıkları dilbilgisi konuları nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlardır. Gelen cevaplar içerisinde fiilde çatı konusunun en çok zorlanılan dil bilgisi konulardan biri olduğu görülmüştür.

2005 yılında Ali Fuat Arıcı'nın "İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında "Öğrencilerin kavramakta en çok zorlandığı dil bilgisi etkinliği nedir?" şeklindeki soruya, öğretmenlerin % 27'si kip, çatı, ek-fiil, % 23'ü noktalama ve imla, % 17'si kelime bilgisi, % 13'ü ekler, % 10'u cümle bilgisi ve yine % 10'u ses uyumları cevaplarını vermişlerdir.

Öğretmenler, dil bilgisini öğretirken en çok fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerde; en az da ünlü uyumları ve ünsüzlerle ilgili kurallarda zorlanmaktadırlar (Bayraktar, 2004: 3).

Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri adlı çalışmada incelendiğinde öğretmenlere göre öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları konunun fiil çatıları olduğu görülmektedir. 66 (%25.7) öğretmene göre öğrenciler fiil çatılarını öğrenirken her zaman, 101'ine (%39.2) göre sık sık, 58 (%22.6) öğretmene göre ara sıra, 30 (%11.7) öğretmene göre nadiren zorlanmakta; 2 (%0.8) öğretmene göre ise hiçbir zaman zorlanmamaktadırlar (Erdem, 2008).

Yukarıdaki çalışmalarda da görüleceği gibi fiilde çatı konusu Türkçe öğretmenleri tarafından en çok zorlanılan dil bilgisi konularından olmuştur. Bu sebeple araştırmada konu olarak fiilde çatı tercih edilmiştir. Araştırma aşağıdaki problem ve alt probleme cevap aramıştır:

Problem Cümlesi: Türkçe öğretmen adaylarının fiilde çatı konusuna ilişkin kavram tanımları ve kavram imgeleri nasıldır?

Alt Problem: Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre kavram tanımları ve kavram imgeleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın çalışma gurubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa giden Türkçe öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmayı sınırlandırmak adına her sınıftan bir şube seçilmiş ve şubeye kayıtlı olan öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Birinci sınıftan 34, ikinci sınıftan 28, üçüncü sınıftan 30 ve dördüncü sınıftan 29 kişinin katıldığı çalışmada toplam 121 katılımcı ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın modelinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara fiilde çatı konusuna yönelik dört adet soru sorulmuştur. Görüşme forumunun hazırlanması aşamasında önce ilgili alan yazını taranmış, sonrasında uzman görüşüne başvurulmuş ve gelen öneri

ve eleştiriler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Görüşme formuna göre diğer katılımcılardan farklı yanıt verdiği düşünülen katılımcılarla sözlü görüşme gerçekleştirilmiştir.

Farklı cevap verenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve sorulara verdikleri cevapların nedenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı tarafından önceden sorulması planlanan soruları içeren bir görüşme formu hazırlanmaktadır. Buna karşın görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışı değiştirilebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Buna göre birinci, ikinci ve dördüncü sınıftan ikişer kişi olmak üzere toplamda 6 Türkçe öğretmeni adayı ile yapılan sözlü görüşmeler video kayıt altına alınmıştır. Katılımcılardan video çekim için izin alındıktan sonra araştırmayı yapan öğretim görevlisinin çalışma odasında sözlü görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırmak ve açık uçlu görüşme sorularına verilen yanıtları teyit etmek amacıyla gerçekleştirilen sözlü görüşmelerde Türkçe öğretmen adaylarının öncelikle görüşme forumuna verdikleri yanıtları açıklamaları istenmiştir. Görüşme forumuna verdikleri yanıtının aynısını veya farklı bir yanıtı verebilecekleri katılımcılara hatırlatılmıştır. Sözlü görüşme sonrasında edinilen veriler tema ve kategorilendirme aşamasında yeniden düzenlenerek tabloya veri olarak yansıtılmıştır. Sözlü görüşme esnasında gerekli görülen durumlarda araştırmacılar ek sorular sorarak verilen cevapları derinleştirmeye çalışmıştır.

Bir kimsenin kavram imajı hakkında bilgi edinmek için sorulan dolambaçlı sorular o kişiyi şaşırtmalıdır (Vinner, 1983). Fiilde çatı konusuna yönelik yapılan sözlü görüşmelerde video kayıt sistemi ile elde edilen verilerin yazılı dökümleri hazırlanmış ve yazılı dökümlerin analizleri sonrasında kavram imajları belirlenmeye çalışılmıştır.

Veriler analizi içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin çözümlenmesine ilişkin veri analizi dört aşamada elde edilmiştir.

Birinci aşamada elde edilen veriler katılımcı sayısına göre teker teker kodlanmıştır. Her bir katılımcı için yazılı dökümler oluşturulmuştur. Oluşturulan dökümlerden kendi içinde anlamlı olan bölümler isimlendirilerek kodlama yoluna gidilmiştir. Kodlar bir liste haline dönüştürülerek sıralanmıştır. Liste hazırlanırken yazılı dökümlerden elde edilen verilerden araştırma için uygun ifadeler seçilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan liste için kodlama anahtarlarından belli kategoriler elde edilerek temalar belirlenmiştir.

İkinci aşamada kodlardan belirli kategoriler oluşturulmaya çalışılmıştır. Benzer cevaplardan kategoriler ve temalar elde edilmiştir. Bu kategoriler temaların altında toplanmıştır.

Üçüncü aşamada toplanan veriler bu sefer kodlar ve temalara göre değerlendirilip düzenlenmiştir. Hazırlanan tabloda her bir temanın altında o tema ile ilişkili alt temalara yer verilmiştir.

Dördüncü aşamada ise verilen cevaplar kategoriler halinde toplam değer olarak yansıtılmıştır. Bulgular yorumlanıp düzenlenmiştir.

Görüşme formundaki soruların tümü açık uçlu olduğu için forma ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizi sürecinde sadece geçerlik çalışması yapılmıştır (Türnüklü ve Şahin, 2003). Araştırmanın kapsam geçerliğini sağlamak adına fakültede çalışan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Güvenirlik analizi için ise analiz, form için değil analizi yapan araştırmacı için analiz güvenilirliğine bakılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin önceden hazırlanmış kategorilere kodlanması işleminden önce kodlama yapacak kişilerin kodlama güvenilirliklerinin yapılması gerekmektedir. Bu işlem için aşağıdaki formül kullanılabilir (Keeves ve Sowden; Aktaran Türnüklü, 2001):

$$\text{Güvenirlik} = (\text{Uyuşulan Kategori Sayısı}) / (\text{Tüm Uyuşulan ve Uyuşulmayan Kategori Sayısı})$$

Analizi yapan araştırmacı güvenilirliği 0.80 olarak bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirlik çalışması için ise oluşturulan kategoriler araştırmacıların tamamı tarafından incelenmiş, tartışılmış ve oluşturulan temaların ne derece uyduğuna ilişkin şans faktörünü azaltmak için uyuma yüzdelere bakılmıştır. Araştırmacıların gerekli görürlerse yeni temalar oluşturabilecekleri kendilerine hatırlatılmıştır ve önceden oluşturulan temalarla onların oluşturdukları temalar eşleştirilmiştir. Uygulanan formül sonrasında bu oran 0.78 olarak bulunmuş ve iyi düzey uyuma olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular

İlgili alan yazın incelendiğinde fiilde çatı konusu ile ilgili dil bilim uzmanlarının farklı tanımlamaları ve sınıflamaları olduğu göze çarpar. Fiilde çatı konusuna yönelik Korkmaz, Gülensoy, Gencan, Kahraman, Ediskun, Banguoğlu ve Ergin'in yaptığı sınıflamalar incelenmiştir. Alan yazında birçok sınıflama olmasına karşın en fazla kabul gören sınıflamanın özne ve nesne ilişkisine göre yapıldığı söylenebilir. Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve değerlendirilmesi süreçleri göz önünde bulundurularak çalışmayı sınırlandırmak adına yalnızca özne-yüklem ilişkisine bakılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkçe öğretmen adaylarına "etken, edilgen,

dönüslü ve işteş” çatıyı nasıl tanımladıkları, bu kavramları nelerle ilişkilendirdikleri sorularak her bir çatı türü için bir cümlede çatıları örneklendirmeleri istenmiştir.

Etken, edilgen, dönüslü ve işteş çatının tanımlanmasına yönelik olarak Gencan, Ediskun, Korkmaz, Bozkurt, Kahraman ve Banguoğlu’nun çalışmaları incelenmiştir. Dil bilgisi uzmanlarının yaptığı tanımlara ek olarak çalışmanın yürütüldüğü fakültenin ilgili bölümünde dil bilgisi derslerine giren akademisyenlerin yaptıkları tanımlara ulaşılmıştır. Fiilde çatı konusu ile ilgili uzmanların yaptığı ve çalışmanın yürütüldüğü fakültede dil bilgisi derslerine giren öğretim üyelerinin tanımlarına ulaşılarak genel geçer bir tanımlamaya ulaşılmaya çalışılmış ve öğrencilerin cevapları bu kriterler üzerinden değerlendirilmiştir.

ÇATI KATEGORİ		TEMA	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	TOPLAM
Etken Çatı	Tam Doğru Tanımlar	Yüklem tarafından belirtilen işin özne tarafından doğrudan doğruya yapıldığını gösterir.	16	19	20	21	76
		Hiçbir çatı ekini almaz, kök ve gövde halindeki geçişli, geçişsiz fiilerdir.	1	1	1	20	23
Kısmen Doğru Ya da Eksik Tanımlar		Geçişlidir, nesne alabilir.		1	2		3
		İş bir kişi tarafından gerçekleşir.			1		1
		Öznesi olan cümlelerdir.	11	5	5		21
		{-l-} ve {-n-} ekini alamazlar.		4	1	1	6
		Gerçek öznesi bulunur.	4	1	6		11
Yanlış Tanımlar		İşi yapan özne eylemden etkilenir.	5	3		1	9
		Sözde özne vardır.		1			1
		Gizli özne olamaz.	1				1
		Kip eki dışında bir ek almaz.		6		6	12
		Yüklemin başına “onu” kelimesini getirdiğimizde anlamlı olur.				1	
Diğer Tanımlar	Anlaşılması en kolay çatı türüdür.			1	1	2	
Boş			3			1	4

Tablo : 1 Etken Çatı

ÇATI KATEGORİ		TEMA	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	TOPLAM
---------------	--	------	---------	---------	---------	---------	--------

Edilgen Çatı	Tam Doğru Tanımlar	Öznesi belli değildir, fiilin gösterdiği işin kimin tarafından yapıldığı bilinmez veya söylenmez.	18	15	20	21	74
		{-l-} ve {-n-} ekini alır.	9	17	11	22	59
		Sözde öznenin bulunur.	4	1	2	10	17
		Meçhul özenin bulunur.				3	3
		Cümlede başkası tarafından yapılma anlamını vardır.	5	3	10	2	20
Kısmen Doğru Ya da Eksik Tanımlar		{-l-} ekini alır.	2	1	1		4
		Özne yaptığı işten etkilenir.	2				2
		Çatı eklerini alabilir.				2	2
Yanlış Tanımlar		Gizli öznenin bulunur.				1	1
		“Yapıldı” fiiliyle kullanılır.	1	1			2
		Eylemin başına “onu” kelimesi getirildiğinde anlamsız olur.			1		1
		Daha çok üç kişinin olduğu cümlelerde geçer.				1	1
Diğer Tanımlar		Etken çatının tam tersidir.		1	1	1	3
Boş			3	2			5

Tablo 2: Edilgen Çatı

ÇATI	KATEGORİ	TEMA	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	TOPLAM	
Dönüştürümlü Çatı	Tam Doğru Tanımlar	Yapılan işin yapana döndüğü veya yapılan işten yine yapan kişinin etkilenmesi söz konusudur.	23	22	21	26	92	
		{-n-} ve {-l-} ve bazen de {-ş-} ekini alır.				1	1	
		Cümlede kendi kendine yapma anlamı vardır.	1	3	4	1	9	
		Kısmen Doğru Ya da Eksik Tanımlar	{-n-} ekini alır.		2		1	3
		{-n-} ve {-l-} eklerini alır.	6	8	3	14	31	
		Eylemin kim tarafından yapıldığı bilinir.	4	7	4	3	18	

Yanlış Tanımlar	İşi başkasına yaptıрма anlamı vardır.	1	2	3
Diğer Tanımlar				
Boş		5	1	6

Tablo 3: Dönüştü Çatı

ÇATI	KATEGORİ	TEMA	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	TOPLAM
İşteş Çatı	Tam Doğru Tanımlar	Eylem birlikte veya karşılıklı yapılıdır.	6	7	8	15	36
		{-ş-} ekini alır.	7	14	8	18	47
		Eylem birden fazla kişi tarafından gerçekleşir.	9	5	13	7	34
Kısmen Doğru Ya da Eksik Tanımlar		Karşılıklı yapılan eylemlerde bulunur.	10	15	11	8	44
		Birlikte yapılan eylemlerde bulunur.	7	4	8	3	22
		Eylemin kim tarafından yapıldığı bilinir.	3			1	4
		{-ş-} ve {-l-} ekini alır.	1				1
Yanlış Tanımlar							
Diğer Tanımlar	Öğrenilmesi en kolay çatı türüdür.				2	2	
Boş			6				6

Tablo 4: İşteş Çatı

Etken, edilgen, dönüştü ve işteş çatı ile ilgili kavram tanımları ve kavram imgelerine ulaşılmaya çalışılan bu araştırmada her bir çatı türü için ayrı bir tablo tercih edilmiş ve grafikte sınıf seviyelerini de içeren sütunlara yer verilmiştir. Buna göre “tam/doğru tanımlar” öğretimde kullanılan ve dil bilgisi uzmanlarının hem fikir olduğu formal tanımlardır. “Kısmen doğru ya da eksik tanımlar” formal tanımın tam olarak yapılamadığı, tam doğru tanım olarak kabul edemeyeceğimiz ya da formal tanıma göre bazı eksik noktaların bulunduğu tanımdır. “Yanlış tanımlar” ise formal tanımla taban tabana zıt olan, bazı kavram yanlışlarını da içeren tanımdır. “Diğer tanımlar” ise formal tanımla hiçbir bağlantısı bulunmayan, bireylerin birtakım kişisel duygu ve düşüncelerini yansıtan ifadelerdir. “Boş” kategorisi ise görüşme formundaki sorulan soruları cevapsız bırakan katılımcı sayısını gösterebilmek için tabloya dahil edilmiştir.

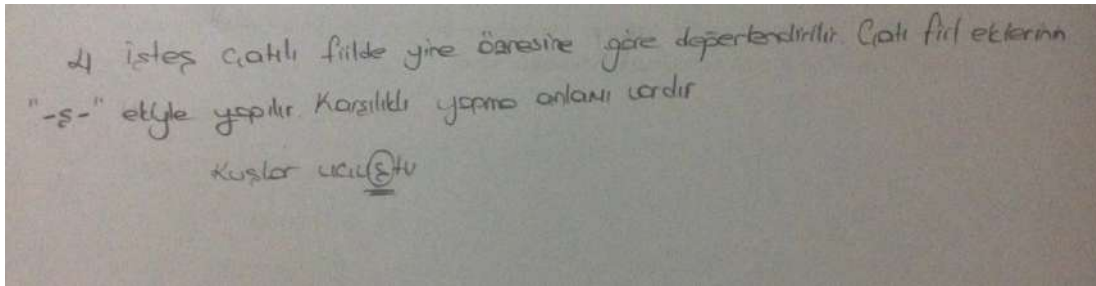
Görüşme formunda yer alan her soru açık uçlu olduğundan bir katılımcının verdiği yanıt birden fazla kategoriye dahil edilebilmektedir. Aynı katılımcının tek bir soruya verdiği yanıt hem kısmen doğru ya da eksik tanımlar hem de yanlış tanımlar kategorisine uygun görülebilmektedir. Bu sebeple tablolarda yer alan toplam sayı, katılımcı sayısından fazla çıkabilmektedir.

Etken, edilgen, dönüştü ve işteş çatı için hazırlanan tablolara bakıldığında 121 katılımcı grubunun genelinde en fazla tam/doğru kavram tanımının edilgen çatıda olduğu saptanmıştır. Bunun sebebinin çatının ekle rahatlıkla

ilişkilendirebilmesi ve anlam olarak da diğer çatılardan ayırt edilebilmesinin kolaylığı olduğu yorumu yapılabilir. En fazla kısmen doğru ya da eksik kavram tanımı işteş çatıda gerçekleşmiştir. İşteş çatının işin birlikte ve karşılıklı yapıma olarak iki ayrı anlam boyutunun, katılımcılar tarafından çoğu zaman ihmal edildiği ve sadece tek bir anlama yönelik tanımlamanın yapıldığı yargısına varılabilir. En fazla yanlış kavram tanımı etken çatıda görülmüştür. Buna sebep olan durumun etken çatının herhangi bir ekle ilişkilendirilememesi ve anlamsal açıdan diğer çatılardan belirgin bir özelliği ile fark edilememesi olduğu söylenebilir. En fazla boş bırakılan kavram tanımı dönüşlü ve işteş çatı olmuştur.

Görüşme formunda ilgili çatının onlar tarafından nasıl tanımlandığı sorusundan sonra katılımcılara yöneltilen ilgili çatıyı başka hangi kavramlarla ilişkilendirirsiniz sorusunun Türkçe öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu tarafından yanıtlanmadığı görülmüştür. 121 katılımcı içinde birinci sınıftan 3, ikinci sınıftan 3, üçüncü sınıftan 10 ve son sınıftan 6 kişi olmak üzere toplamda 22 katılımcının bu soruya cevap verdiği anlaşılmıştır. Bunda görüşme formundaki soruların sıralamasının etkisi olduğu söylenebilir. Tek bir soru içinde üç ayrı açık uçlu soru sorulduğu için katılımcılar tarafından arada yer alan sorunun gözden kaçmış olabileceği düşünülebilir. Sınıf seviyelerine göre veriler yorumlanacak olursa soruya en fazla yanıt veren katılımcılar üçüncü sınıftandır. Etken çatı için 3 katılımcının “aktif olma”, 14 katılımcının “özne”, 3 katılımcının “belirgin” ve 1 katılımcının da “dil bilgisi” kavramlarıyla etken çatıyı ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Edilgen çatı için 6 katılımcının “belirsizlik”, 1 katılımcının “etkilenen”, 1 katılımcının “gizli özne” ve 1 katılımcının da “iş başkasının yapması” cevabını verdikleri görülmüştür. Dönüşlü çatı için 6 katılımcının “kendi kendine yapma”, 1 katılımcının “geri dönüş”, 1 katılımcının “kişi zamiri” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. İşteş çatı için 6 katılımcının “ortaklık”, 2 katılımcının “karşılıklı olma” ve 1 katılımcının “küme” cevabını verdiği anlaşılmıştır.

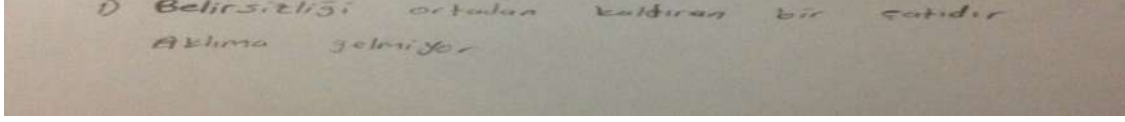
Görüşme formunda her bir çatı türü için katılımcıların yaptıkları tanımlara ek olarak bir cümlede ilgili çatıyı örneklendirmeleri istenmiştir. Bu sorunun sorulma nedeni öğrencilerin kavram imgelerine daha da fazla ulaşma isteğidir. Çünkü kavram tanımları ve kavram imgeleri birbiriyle örtüşmeyebilir. Ve öğrenciler genellikle bir soruyu çözerken ya da örnek verirken kavram tanımlardan çok kavram imgelerini kullanırlar. Dolayısıyla tam doğru veya kısmen doğru/eksik kavram tanımı yapıp yanlış örnekler verilebilmektedir. Araştırmada ulaşılan verilerde doğru veya eksik kavram tanımı yapıp yanlış örnekler veren 53 katılımcıya rastlanmıştır. Birinci sınıftan 25, ikinci sınıftan 14, üçüncü sınıftan 11 ve son sınıftan 3 katılımcı doğru veya kısmen doğru/eksik kavram tanımı yaptığı halde tanımlara uymayan örnekler vermiştir. Sınıf seviyesinin artması ile yanlış örnek verenlerin oranının azalmasının sebebinin üniversitede almış oldukları formal eğitimin onlara katkısı olabileceği tahmin edilmektedir. 53 katılımcı içinde sadece 1 katılımcı etken çatı için yanlış örnek verirken edilgen çatı için 6, dönüşlü çatı için 22 ve işteş çatı için ise 24 katılımcının doğru veya eksik kavram tanımı yapıp yanlış örnek verdiği ortaya çıkmıştır. Çatı türleri içerisinde en az etken çatının yanlış örneklendirilmiştir. Çatı türleri içerisinde en fazla yanlış örneklendirilen işteş çatı olmuştur. Bunda işteş çatının bir işin birlikte ya da karşılıklı yapma anlamlarının öğretmen adayları tarafından birbiri yerine kullanılmasının yattığına inanılmaktadır. Tanımlama esnasında birliktelik anlamına vurgu yapan katılımcıların örneklendirme sırasında karşılıklı yapma anlamına giren örnekler verdiği aynı şekilde karşılıklı yapma anlamını tanımda kullanan katılımcıların da birliktelik anlamına giren örnekleri kullandığı saptanmıştır.



Şekil: 1 #22 Numaralı Katılımcının Cevabı

Çatı türlerinin tanımlanmasında doğru veya eksik kavram tanımı yapıp herhangi bir örnekte bulunmayan katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen kişilerin doğru veya eksik kavram tanımı yapıp bu tanımlarını bir cümlede örneklendirememeleri, kavram imgelerinin eksik oluşuna veya olmayışına bağlanabilir. Çünkü kavram imgesi yanlış olabileceği gibi boş da olabilir. Kavramı tanımlarken doğru ya da eksik fomal bir tanım yaparken bunlara uygun bir örneği verememek, kavrama ilişkin imgelerin tam olmayışındandır. Doğru veya eksik kavram tanımı yapıp örnek veremeyenlerin sınıf seviyesine göre dağılımı birinci sınıfta 5, ikinci sınıfta 5 ve üçüncü sınıfta 1 kişi şeklindedir. Son sınıfta hiçbir katılımcı doğru veya eksik kavram tanımı yaptığı soruyu örneksiz bırakmamıştır. Bu beklenen bir durumdur. Diğer analizlerde görülebileceği gibi son sınıfta doğru

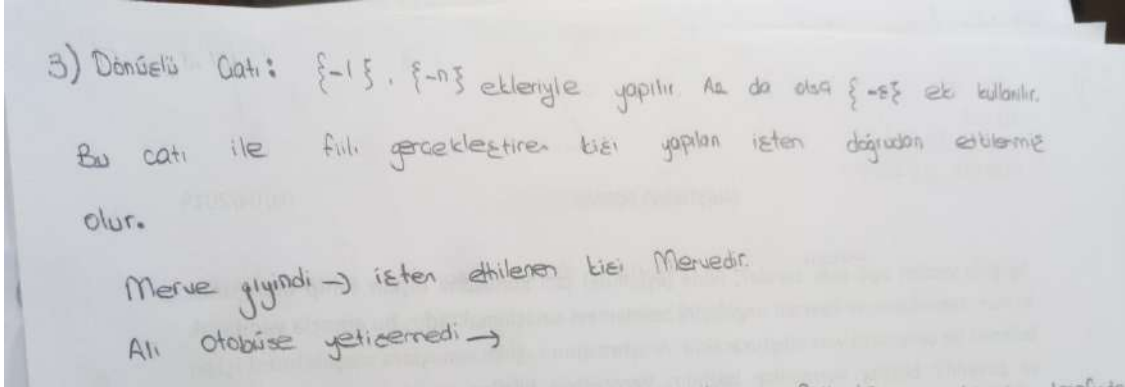
gidildiğinde yanlış örneklerin sayısının azaldığı ve kavramların daha fazla örneklendirildiği görülmektedir. Çatı türleri içerisinde en fazla örneklendirilmeyen etken çatı olmuştur. Bunun sebebinin etken çatının herhangi bir çatı eki almadığı için öğrencilerin özel olarak bir fiil üzerinde yoğunlaşmış örneklendirme güçlüğü yaşamaları ihtimalinin olabileceği varsayılmaktadır. Çünkü edilgen, dönüşlü ve işteş çatı ile ilgili ilköğretimden üniversiteye uzanan eğitim sürecinde belli başlı fiiller üzerinde durulurken etken çatı için böyle bir durum söz konusu değildir. Dolayısıyla öğrenciler etken çatıyı örneklendirmekten uzak durmuşlardır. Etken çatıyı beşer katılımcı sayısı ile edilgen ve dönüşlü çatı izler. En az örneklendirilmeyen çatı işteş çatı olmuştur. Bunun sebebinin işteş çatı için yıllardan beri gelen, kalıplaşmış örneklerin verilmesinin olduğu düşünülebilir.



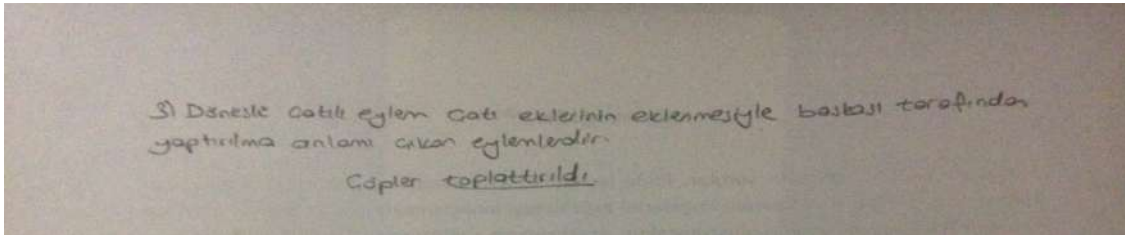
Şekil 2

#87 Numaralı Katılımcının Cevabı

Yanlış kavram tanımına sahip olan kişilerin verdikleri örnekler de yanlış olacaktır. Çünkü kavram imgesinde yaşanan herhangi bir sorun kavramın doğru tanımlanmamasına neden olabilir. Kavram imgesi, bireylerin o kavrama dair bütün düşünceleri ise yanlış olan düşüncelerin doğru tanımlara ulaşması ve doğru cümlede örneklendirmesi beklenemez. Fiilde çatı konusuna ilişkin yanlış kavram tanımı yapan ve yanlış cümlede örneklendirme yapanlar içinde en fazla oran dönüşlü çatıdadır. 3 katılımcı yanlış olarak tanımladığı dönüşlü çatıyı yanlış cümlede örneklendirmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu dönüşlü çatının sadece {-n-} ve {-l-} ekini alabildiğini düşündükleri görülmüştür. Oysa dönüşlü çatının az da olsa {-ş-} ekini alabileceği katılımcıların gözünden kaçmış ve 121 katılımcı içinde sadece bir katılımcı tam/doğru kavram tanımı yapabilmıştır. Tanımlamadaki bu yanlışlığın verilen örnek cümlelere yansıdığı söylenebilir. 1 katılımcı da edilgen çatıyla alakalı hem tanımı hem de örneği doğru olmayan bir şekilde yanıtlamıştır. Etken ve işteş çatı da ise hem tanımı hem de örneği yanlış yapan katılımcıya rastlanmamıştır.



Şekil 3: #27 Numaralı Katılımcının Cevabı



Şekil 4: #44 Numaralı Katılımcının Cevabı

Sonuç ve Tartışma

121 katılımcı grubunun genelinde en fazla tam/doğru kavram tanımı edilgen çatıda olmuştur. En fazla kısmen doğru ya da eksik kavram tanımı işteş çatıda gerçekleşmiştir. En fazla yanlış kavram tanımı etken çatıda görülürken en fazla boş bırakılan kavram tanımı dönüşlü ve işteş çatıdadır. Genel olarak birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru gidildiğinde;

Daha fazla tam/doğru kavram tanımının yapıldığı,

Daha az yanlış kavram tanımının yapıldığı,

Boş kavram tanımının neredeyse yapılmadığı

Daha çok tam/doğru kavram tanımı yapıp daha az yanlış örnek verildiği

Yanlış kavram tanımı ile hiç yanlış örnek vermedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu bulgular, son sınıf öğrencilerinin üniversitede almış oldukları alan eğitimlerinin ilgili kavramı tanımlamak konusunda öğrencilere katkı sağladığı sonucunu düşündürebilir.

Türkçe öğretmen adaylarının genel olarak tanım yapmakta zorlandıkları, ilgili kavramı tanımlamaktan çok kavrama ilişkin kimi genel özellikleri sıraladıkları görülmüştür. Oysa bir kavramı tanımlamak ve açıklamak aynı şey değildir. Mezun olduklarında bu kavramları öğretecek olan Türkçe öğretmen adaylarının kavrama ilişkin eksik ve yanlış kavram imgelerine sahip oluşları dil bilgisi öğretiminde olası sorunlar yaşamalarına sebebiyet verebilir. Kavramı tanımlarken herhangi bir uzmanın görüşünü birebir alıp kopye etmeleri beklenmemektedir ancak zihinlerinde bu kavramlara ilişkin var olan yapıyı tanım cümlesine dönüştürememeleri ya da bu yapının eksik veya yanlış oluşu tartışılması gereken hususlardandır.

2005 yılından beri yapılandırmacı anlayışa geçişle birlikte hazırlanan Türkçe ders kitaplarından dil bilgisi tanımlarının çıkartıldığı anlaşılmaktadır. Ezbere dayalı sistemden sezdirme esasına dayalı sisteme geçilmiştir. Ders anlatımı esnasında tanım yapmak ya da yapmamak öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Ancak dil bilgisi konuları ister sezdirilerek ister ezbere dayalı anlatılmış olsun, alınan eğitimin ardından öğrencilerin kendilerine göre tam/doğru kavram tanımını yapmaları beklenir. Kaldı ki araştırmanın çalışma grubunu mezun olduklarında Türkçe öğretmeni olacak olan öğrenciler oluşturmaktadır. Ortaokuldan üniversiteye kadar işlenmiş olan fiilde çatı konusunun, bazı katılımcılar tarafından eksik veya yanlış kavram imgeleri ile ifade edilmesi araştırmanın çarpıcı bulgularındandır.

Kavram imgesine yönelik yapılan çalışmalarda araştırılan kavramın formal tanımı çok önemlidir. Bütün çalışma formal tanım ışığında yapıp elde edilen veriler buna yöre yorumlanmaktadır. Matematik, fen bilgisi vb. alanlarda imge ile alakalı çalışmalarda formal tanımın belirlenmesi bir sorun olarak görülmezken Türkçe eğitimde pek çok kavramın formal tanımını bulmak güçtür. Kavramın sınıflandırılmasından tanımına kadar her uzmanın kişisel görüşü neticesinde farklı tanımlara ulaşılmaktadır. Özellikle dil bilgisi gibi tartışmalı konuların bolca olduğu bir alanda uzmanların kanı birliğine vardıkları bir tanıma ulaşmak oldukça zordur. Bir uzmanın tanımladığı kavram bir başka uzman tarafından kabul görmeyebilir. Türkçe eğitimi alanında kavram kargaşası yaşanırken ve kavram birliğine varılamazken öğrencilerden kavram tanımını doğru ve eksiksiz yapmalarını beklemek üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur.

Öneriler

Bu çalışma Türkçe öğretmen adaylarının fiilde çatı konusuna ilişkin kavram tanımları ve kavram imgelerini ortaya koymuştur. Dil bilgisinin diğer konuları veya Türkçe eğitiminin diğer alanları için de benzer çalışmalar yapılabilir. Bugüne kadar çoğunlukla matematik ve fen bilgisi alanlarında yapılan kavram imgesi çalışmaları, Türkçe dışında başka alanlarda da uygulama olanağı bulabilir. Disiplinler arası kavram tanımı yapma konusunda her alanın tanımlamadaki başarılarının karşılaştırılacağı araştırmaların yapılması da bir başka öneri olarak sunulabilir.

Kaynaklar

Altuntaş, G. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavram imajları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri, KKEFD Sayı: 12

Ausubel, D. P., Novak, J. D. ve Hanesian, H. (1978). Educational Psychology: A cognitive view (2. Baskı). New York, NY: Holt, Reinehart & Winston.

Bayraktar, Nesrin (2004): Türkçe'de Fiilimsiler: Ankara 2004, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 838

Baysen, E., Güneylı, A. ve Baysen, F. (2012). Kavram Öğrenme-Öğretme ve Kavram Yanılgıları: Fen Bilgisi ve Türkçe Öğretimi Örneği, International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education - 2012, volume 1, Issue 2

Bingölbali, E. (2016). Kavram tanımı ve kavram imajı. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat, (Ed.), Matematik eğitiminde teoriler (ss.135-148). Ankara: PEGEM Akademi.

Çepni, S. (Editör). (2005). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi.(4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretme Güçlükleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2008, 6(1), s.85-105

Kabael, T. ,Barak, B. Özdaş, A. (2015). Öğrencilerin Limit Kavramına Yönelik Kavram İmajları ve Kavram Tanımları, Anadolu Journal of Educational Sciences International, January 2015, 5(1)

Sağlam, Y., Kanadlı, S. ve Uşak, M. (2012). Bağlamın Öğrencilerin Kavram İmajları Üzerine Etkisi, TÜRK FEN EĞİTİMİ DERGİSİ Yıl 9, Sayı 4, Aralık 2012

- Tall, D. (1980). Mathematical intuition, with special reference to limiting processes. In R. Karplus (Ed.), Proceedings of the Fourth International Conference for the Psychology of Mathematics Education (pp. 170-176). Berkeley, CA: PME.
- Tall, D. O., (1988). Concept image and concept definition. In J.de Lange & M.Doorman (Eds.), Senior Secondary Mathematics Education(37-41).Utrecht: OW&OC
- Tall, D. O. (1992). The Transition to Advanced Mathematical Thinking: Functions, Limits, Infinity, and Proof, in Grouws D.A. (ed.) Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, Macmillan, New York, s.495– 511.
- Tall, D. O. (2001). Natural and formal infinities. Educational Studies in Mathematics, 48, 199238.
- Tall, D. O. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity, Educational Studies in Mathematics, 12(2), s.151–169.
- Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük (2014). sozluk.gov.tr
- Türnüklü, A. (2001). Using different research techniques for the same question in educational science (in Turkish). Eğitim ve Bilim, 26 (120), s.8-13.
- Türnüklü, A. & Sahin, I. (2003). Examining conflict resolution strategies comparatively in primary schools (in Turkish). Çağdas Eğitim, 4 (297), s.11-21
- Ülgen, G. (2001). Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 14, s.293-305.
- Vinner, S. (1991). The Role of Definitions in the Teaching and Learning of Mathematics. In Tall, D. (Ed.), Advanced Mathematical Thinking (pp. 65-81). Boston: Kluwer.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8.basım). Ankara: Seçkin Kitabevi.
- YÖK/Dünya Bankası (1997). İlköğretimde Müzik Öğretimi, Ankara, MEGP

Türkçe Hassasiyeti Kazandırma ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Açısından Mavisel Yener'in Sırsayar Romanının İncelenmesi

Doç.Dr. Nevin AKKAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi nevin.akkaya@deu.edu.tr

Tolga DEMİR

Millî Eğitim Bakanlığı demir.tolga@yahoo.com

Özet

Büyüme ve gelişme çağının içinde yer alan bir çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesinin, duygu ile düşüncelerinin olgunlaşmasının en etkin ve en önemli araçları çocuk kitaplarıdır. Çocuk Edebiyatının ortaya çıkışından günümüze kadar gelişine kadar Türkiye’de de Çocuk Edebiyatı alanında gelişmeler görülmüş, çocuk kitapları hem fiziksel hem de içerik olarak dünya standartlarına ulaşmıştır. Çocukların karşısına çıkarılacak kitapların belirli özelliklerinin olması gerekmektedir. En başta da yazarın çocuklara karşı sorumlulukları vardır. Dil açısından değerlendirildiğinde çocuk kitapları; çocuklarda Türkçe konusunda hassasiyet oluşturmali, aynı zamanda sözcük dağarcığını da geliştirmelidir. Sözcükler düşüncelerin somut halleridir ve öğrenciye bir sözcüğü öğretmek aynı zamanda ona bir düşünceyi öğretmek anlamına da gelmektedir. Son dönem Türk çocuk yazınında önemli bir yer edinmiş olan Mavisel Yener’in yazmış olduğu ‘Sırsayar’ adlı çocuk/gençlik romanı bu açıdan incelenmeyi hak eden bir eserdir. Çalışmada yazarın kullandığı dikkat çekici kelime seçimleri incelenmiş ve sınıflandırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, sözcük dağarcığı, Türkçe, Mavisel Yener, Sırsayar

Abstract

Children's books are the most effective and important tools for the development of cognitive skills of a child in the age of growth and development, and the maturation of emotions and thoughts. Children of arrival until today, until the emergence of literature in Turkey have seen advances in the field of children's literature, children's books has reached world standards as well as physically as well as content. The books to be presented to children should have certain characteristics. At first, the author has responsibilities to children. Children's books in terms of language; children should be sensitive about Turkish and also improve their vocabulary. Words are concrete forms of thoughts, and teaching a word to the student also means teaching a thought to it. The child / youth novel ‘Sırsayar incelen written by Mavisel Yener, who gained an important place in the recent Turkish child literature, is a work that deserves to be examined in this respect. In the study, remarkable word choices used by the author were examined and classified.

Key Words: Children's literature, vocabulary, Turkish, Mavisel Yener, Sırsayar

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan için yaşamın temel taşlarından biri iletişim kurmaktır. En temel iletişim kurma biçiminden biri de konuşmaktır. Konuşma yaşamın ilk yıllarında kazanılan bir beceridir. Bir bebek önce anlamsız sesler çıkarır, ardından hecelere ulaşır, onun ardından da sözcükleri öğrenir. Sözcükler dilin temel taşlarıdır. İnsan hayatında etkin role sahip unsurlardan biri olan dilin, vazgeçilmezliğinin temelinde, insanoğluna kendisini ve dış dünyayı ifade etmesinde yardımcı olan sözcükler yatmaktadır (Göçer, 2009).

Dil öğreniminin en önemli alanlarından biri de çevredir. Doğduğunda hiçbir dil bilmeyen bir bebeğin ailenin konuştuğu dili öğrenmesi bu düşüncenin en çarpıcı ve yalın örneğidir. Çocuklar dili modelleri dinleyerek bu modelleri öykünerek, geri iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedirler. Çocuklar dili kazanırken ilk modelleri anne babaları, diğer aile bireyleri, daha sonra toplumsal çevrede ve okul ortamında, etkileşimde buldukları diğer bireylerdir (Erbay & Öztürk Samur, 2010).

Yaşamın ilk yıllarında dil becerisi edinildikten sonra, çocukların okul çağına gelmeleriyle örnek aldığı dil kazanımları havuzuna okul da eklenir. Çocuk için artık bir kaynak da okuldur. Okulda etkileşim içine girdiği öğretmen, takip ettiği ders kitapları, özellikle Türkçe dersinde karşılaştığı metinler, okuma saatlerinde okutulmuş kitaplar ve diğer eğitim ortamları bu kaynağın birer kollarıdır. Bu kaynakların belki de en önemlisi çocuk kitaplarıdır. Alpay, (1991) bu konuda görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Çevreyi gözlemleyebilen, hayatın akış yönünü sezebilen, kendi yetenek ve koşullarını hayat ile dengeleyebilen, başarının ve başarısızlığın hesabını yapabilen düşünen, düşünmeyi isteyen çocuk ve gençler isteniyorsa, onların düşünsel gelişimini kolaylaştırmak, okuma alışkanlıklarının ömür boyu sürmesi için erken yaşta kitapla ilişkilerini kurmak ya da kurdurmak zorundayız.

İlkokul yıllarında sınıf öğretmenleri, ilerleyen yıllarda da Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alanı öğretmenlerinin eğitim çağındaki bireylerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine ulaşmasındaki yol göstericilik sorumlulukları diğer öğretmenlerden daha fazladır. Özellikle metin çalışmalarında metin içinde geçen bilinmeyen sözcüklerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi onların ufkunu açacak ve sözcük dağarcıklarını artıracaktır. Sözcük dağarcığı; Korkmaz(1992) tarafından "bir kişinin kazandığı kelimelerin hepsi" olarak tanımlanırken, Gülyüz, (2002) sözcük dağarcığını "bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikim"olarak ifade etmiştir.

Birey ve toplum için hayatî önem arz eden dilin farklı seviyelerdeki kelime servetini oluşturma çalışmaları, hem bireyin eğitim ve öğretimine yön verme hem de sosyolojik gelişim için toplumun şekillenmesine katkıda bulunma bakımlarından çok önemlidir (Tosunoğlu, 1999). Öğrencilerin dil seviyelerine uygun olarak aşamalı bir şekilde bu çalışmaların yapılması verimlilik açısından önemlidir. Özellikle öğrenilen yeni sözcüklerin günlük yaşamda kullanılması hem okul ve toplum bağımlı güçlendirecek hem de öğrencinin okula olan güdülenmesini artıracaktır.

Sözcüklerin öğrenilmesi öğrenciler açısından salt bilgi öğrenimi anlamına gelmemektedir. Bir dilin sözcükleri o dili konuşan milletlerin duygu ve düşünce temellerini, yaşayışlarını, temel karakteristik özelliklerini yansıtır. Sözcükler bir dilin söyleyiş özelliklerini, ses dizimsel yapısını; milletlerin bilgi birikimini, kültür ve deneyimlerini taşıyan ses birlikleridir. Dilsel bakımdan değerlendirildiğinde dil bilimsel görünümü olan, sosyo-kültürel bakımdan ise kültürel yanı olan birimlerdir. Bu bakımdan sözcükleri bir dilin yapısını anlatan birimler olmanın yanı sıra, milletlerin hafızasını, yaşanmışlıklarını yansıtan öğeler olarak görmek gerekir (Karadüz & Yıldırım, 2011).Bu açıdan bakıldığında özenle seçilmiş sözcükler çocuğa hem dil zevki aşılacak hem de öğrencinin toplumsallaşmasını kolaylaştıracaktır.

Öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirecek ve onlarda dil hassasiyeti oluşturacak metinlerin seçimi son derece önemlidir. Öğrencinin günlük hayatında kullanabileceği sözcüklerin olduğu metinler olması faydalı olacaktır. Bu açıdan ders kitabı metinleriyle birlikte öğrencinin karşı karşıya kaldığı diğer edebi metinler de önemlidir. Çocuklar için yazılan metinlerin çoğunun; düş gücüne seslenen, onun tat alabileceği bir dil ve anlatımı içinde barındıran, kavrama düzeyine uygun metinler olması beklenir (Çakır, 2013).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren gerçekleşen dilde sadeleşme çabalarıyla Türkçe özellikle Arapça ve Farsça kelimelerden arındırılmıştır. İlerleyen yıllarda bu defa kitle iletişim araçları ve internet aracılığıyla batı kökenli kelimeler dile geçmeye başlamıştır. Hem eski alışkanlıklardan kalma yabancı kelimeleri hem de günümüz koşullarında öğrencilerin maruz kaldığı yabancı kelimeleri özellikle çocuk edebiyatı yazarlarının kullanmaması daha doğru bir davranış olacaktır. Çocuk kitaplarında eskimiş, yıpranmış sözcüklerle yüklü bir anlatımdan kaçınılmalı; çocukların sözcük dağarcıklarını zenginleştirecek, duygu ve düşünce evrelerini de geliştirecek bir yaklaşım anlatımda temel ilke olarak benimsenmelidir (Sever, 1995).

Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir (Karataş, 2007). Sözcük dağarcığı geniş bir öğrenci bu temel becerilerden konuşmayı uygularken daha zengin bir konuşma gerçekleştirecek, dinleme becerisinde duyduğu tümceleri daha kolay anlayabilecek, okuma yaparken metni daha iyi anlamlandırabilecek ve yazarken de duygu ve düşüncelerini daha eksiksiz bir biçimde ifade edecektir.

İletişimin anlık süreler düştüğü, teknolojik gelişim hızının insanlık tarihi boyunca en hızlı aşamasına geldiği günlerde; çocukların toplumsallaşması görevi gören okullarda öğrencilerin topluma kazandırılması her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Küreselleşmeyle beraber dışarıdan müdahaleye açık hale gelen dilin; toplumsal bellek ve düşünüşün önemli bir aktarıcısı olduğu bilinmeli ve dil olabildiğince korunmalıdır.

Amaç

Çocukların Türkçe hassasiyeti kazanması ve yabancı sözcüklerden uzak kalarak doğru sözcüklerle dağarcıklarını geliştirmeleri önemlidir. Bu açıdan nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri temel başvuru araçlarından biri olacaktır. Bu eserlerin bilimsel olarak incelenmesi önem arz etmektedir. Mavisel Yener son dönem çocuk edebiyatı yazarları arasında önemli bir yer edinmiş, ödüller kazanmış bir yazardır. Son olarak 2018 yılında çocuk edebiyatının nobeli olarak kabul edilen 'Hans Christian Andersen' ödülüne Türkiye'den aday gösterilmiştir. Giriş kısmında belirtilen ve önem ifade eden Dil hassasiyeti ve sözcük dağarcığı bakımından kitaplarının incelenmesi öğretmenlere, ailelere, öğrencilere ve diğer paydaşlara yol gösterici olacaktır. Bu amaçlarla yola çıkılan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Mavisel Yener'in Sırsayar kitabında dilimize yerleşen yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıkları kullanılmış mıdır?

Mavisel Yener'in Sırsayar kitabında öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirecek sözcük kullanımları var mıdır?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Şimşek & Yıldırım, 2008). Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek & Yıldırım, 2008). Çalışmada Mavisel Yener'in "Sırsayar" adlı kitabı doküman olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Mavisel Yener'in Sırsayar kitabında dilimize yerleşen yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıkları kullanılmış mıdır?

Mavisel Yener'in "Sırsayar" adlı romanı incelendiğinde yazarın özellikle bazı sözcüklerin Türkçe soylu olarak kullandığı ve buna dikkat ettiği görülmektedir. Tablo 1'de yer alan sözcüklerin ait olduğu diller (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, 2006) kaynağından kontrol edilerek aktarılmıştır. Ayrıca tablo bitiminden sonra yazarın tabloda bulunan sözcükleri kullandığı cümlelere de aşağıda yer verilmiştir.

Sözcük	Sözcüğün Ait Olduğu Dil	Yazarın Kullandığı Türkçe Sözcük
Mizah	Arapça	Gülmece
Bay Bay	İngilizce	Hoşça kal
Program	Fransızca	İzlençe
Akıl	Arapça	Us
Galibiyet	Arapça	Utku
Mesaj	Fransızca	İleti
Heykel	Arapça	Yontu
Eser	Arapça	Yapıt
İllüzyon	Fransızca	Yanılsama
Tatil	Arapça	Dinlençe
İhtiyaç	Arapça	Gereksinme
Cümle	Arapça	Tümce
Hayal	Arapça	Düş
Suni	Arapça	Yapay
Çare	Farsça	Umar
Nutuk	Arapça	Söylev
Hatırlamak	Arapça	Anımsamak
Veda	Arapça	Esen
Fark (etmek)	Arapça	Ayrımsamak
His (etmek)	Arapça	Duyumsamak

Hediye	Arapça	Armağan
--------	--------	---------

Tablo 1: Yazarın Kullanmayı Tercih Ettiği Sözcükler

"Kahvaltıyı hazırlayan Zehriye Teyze'nin yan gözle onları izlediğini ayırmısayınca *gülmece* öyküsüne onu da kattı" (Yener, 2010, s. 19)

--Akşam yine ara konuşalım olur mu?

--Ararım anne, bay bay...

--Bay bay deme! *Hoşça kal* diyeceksin.

--Tamam, öyle olsun, hoşça kal anne." (Yener, 2010, s. 30)

"Evet, mor en sevdiğim renk. Bu kalemi en yakın arkadaşım doğum günümde *armağan etti*." (Yener, 2010, s. 32)

"Hülya Abla, günün *izlencesini* anlattı." (Yener, 2010, s. 40)

"Ada'nın *usuna* sabah söylediği yalan geldi." (Yener, 2010, s. 50)

"Kelebek öpüşü kısıklındaki güzel gecenin ve İlayda'ya karşı kazandığı *utkunun* pırıltıları hala gözlerindeyken gelen bu *iletiyle*, sevinci çoğaldı. (Yener, 2010, s. 89)

"Bugün kumdan *yontu* yapma yarışması var çocuklar! Yarışmanın konusu: İnsan. (Yener, 2010, s. 90)

"Ada yontusunun gözlerini, burnunu deniz kabuklarından yapmıştı. Yontunun bukleleriyle öyle çok uğraştı ki 'keşke kabak kafalı birini yapsaydım' diye yakınıp durdu. *Usu* iskelede, elleri kumdaydı." (Yener, 2010, s. 92)

"Seçici kurulu oluşturan Hülya Abla ve Yiğit Bey hepsini inceledikten sonra sonucu açıkladılar: *Yapıtların* hepsi birinci." (Yener, 2010, s. 92)

"Islak kumda yalınayak yürürken, bulutsu kanatlarıyla denize yaklaşan bir su kuşu gibi hafif hissetti kendini. Anlık bir göz *yanılsamasıyla* iskeleyi boş gördü." (Yener, 2010, s. 95)

"Öğlen *dinlencesinde* günlüğümü yazdım, kitap okudum..." (Yener, 2010, s. 96)

"Ben tam *gereksinmemiz* olduğu anda cesaretimizin nereye kaybaldığını merak ederim hep." (Yener, 2010, s. 97)

"Ada günlüğüne not ettiği *bu tümcenin* altına: 'Onun sesi öyle güzel çağırıyor ki adamı, bir adım daha oldu artık' diye yazdı" (Yener, 2010, s. 101)

"İskele gözbebeklerine asılıp kalmıştı. Umut'u orada göremeyince *düş kırıklığı* yaşamadı" (Yener, 2010, s. 116)

"Ada'nın *usuna* yepyeni öyküler düştü burada." (Yener, 2010, s.121)

"Ağızdan üfleyerek ona *yapay* solunum yaptırdı." (Yener, 2010, s. 124)

"Olanları söze döküp *umarsızlıklarını* hafifletmeye çalıştılar." (Yener, 2010, s. 127)

"Çardağa döndüğünde Zehriye Teyze *söylev* veriyordu" (Yener, 2010, s. 127)

"Ada ise günlüğünün limanına demirledi. Kazayı ve duygularını uzun *tümcelerle* anlattı." (Yener, 2010, s. 129)

"Uzun zamandır bunları *anımsamamışlardı*." (Yener, 2010, s. 133)

"Öğlen *dinlencesinde* günlüğüne tek cümle yazdı. 'Bu akşam onu göreyim. Lütfen' " (Yener, 2010, s. 136)

"*Usa* sığmaz güzellikteki testi bitirdiğinde çocukların yüzünde şaşkınlık vardı." (Yener, 2010, s. 138)

"Söylüyorum peki...Bittiği yerde başlayan şey öyküdür. Bittiğini sanırsın ama o bir *yanılsamadır*." (Yener, 2010, s. 88)

"Elektronik ileti adreslerinin, telefon numaralarının ev adreslerin değiş tokuş edildiğini *anımsıyorum*." (Yener, 2010, s.190)

"Kampın son günü *esenleşmemiz* uzun sürmüştü." (Yener, 2010, s.190)

"Bundan hiçbiri hoşlanmamıştı. Kendilerini anaokulu çocuğu yerine koyulmuş gibi *duyumsadılar*. Böyle olmasındansa hepsi kaybetmeye razıydı" (Yener, 2010, s. 93)

"Hakkı, Gülin gibi dobişkolar diyet yapabilir, nasıl olsa Serkan bütün ekmekleri yedi! diye şaka yaptı. Gülin'in gözlerinin dolduğunu kimse *ayrısamadı*" (Yener, 2010, s. 29)

2.Mavisel Yener'in Sırsayar kitabında öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirecek sözcük kullanımları var mıdır?

Yazarın "Sırsayar" adlı romanı incelendiğinde özellikle iki sözcüğü kullanma konusunda ısrarcı olduğu tespit edilmiştir. Kitap boyunca bu kullanımı yapması; öğrencilere bu iki kelimeyi sözcük dağarcıklarına katma, bu kelimeyi özümsetme amacı olduğu çıkmaktadır. Bu kelimeler '*fark etmek*' sözcüğü yerine '*ayrısamak*' ; '*hissetmek*' sözcüğü yerine de '*duyumsamak*' sözcükleridir. Kitapta geçen tümce kullanımları ise şöyledir:

"Yonca'nın çıkardığı garip sesler gecenin içinde Ada'nın kendini yapayalnız *duyumsamasına* neden oldu" (Yener, 2010, s. 17)

"Ada, patikanın iki tarafında yükselen beyaz zakkumların gölgesinde yürürken annesini, babasını, ağabeyini düşündü. Buraya yalnız gelmenin güzelliğini *duyumsadı*" (Yener, 2010, s. 23)

"Su o kadar duruydu ki akvaryuma girmiş gibi *duyumsadı* kendini" (Yener, 2010, s.56)

"Güneşin battığı an havanın kokusu değişir. Bunu *duyumsamak* isteyen herkes deneyebilir."(Yener, 2010, s. 187)

"Onu yeniden kaybetmenin beni üzebileceğini *duyumsuyorum*."(Yener, 2010, s. 192)

"Yıllar sonra sokağında dolaşmaya başladığını anladığımda neler *duyumsadığımı*, ne düşündüğümü anımsamıyorum"(Yener, 2010, s. 191)

"Sarılıp annesinin kokusunu *duyumsayınca* Serkan da tutamadı kendini." (Yener, 2010, s. 133)

"Ada, onun şırıltılı sesinin yüreğine aktığını *duyumsar* gibi olmuştu."(Yener, 2010, s.146)

"Bundan hiçbiri hoşlanmamıştı. Kendilerini anaokulu çocuğu yerine koyulmuş gibi *duyumsadılar*. Böyle olmasındansa hepsi kaybetmeye razıydı" (Yener, 2010, s. 93)

"Kahvaltıyı hazırlayan Zehriye Teyze'nin yan gözle onları izlediğini *ayrısayınca* gülmece öyküsüne onu da kattı" (Yener, 2010, s. 19)

"Hakkı, Gülin gibi dobişkolar diyet yapabilir, nasıl olsa Serkan bütün ekmekleri yedi! diye şaka yaptı. Gülin'in gözlerinin dolduğunu kimse *ayrısamadı*" (Yener, 2010, s. 29)

"Haydi , sırt üstü yüzme yarışı yapalım , dedi Serkan. Yarıştılar. Ada kazanamadığı gibi çok da su yuttu . Gruptan uzaklaştıklarını *ayrısayıp* kıyıya yüzdüler" (Yener, 2010, s.56)

"Tanrı Zeus'un oturduğu dağa çıkmanın umdukları kadar kolay olmadığını *ayrısadılar*. " (Yener, 2010, s. 62)

"Ormanla iç içe olan kalıntıları *ayrısadılar*" (Yener, 2010, s. 64)

"Dağdan inip otobüse vardıklarında ayakkabılarının kahverengi ile boz arası renge büründüğünü *ayrısadılar*." (Yener, 2010, s. 72)

"Oğlanın iskelede oturduğunu *ayrısadığı* an yüreği kamaştı." (Yener, 2010, s. 74)

"Kamptakiler yemek telaşındaydı kimse Ada'nın patikadan geldiğini *ayrısamadı* bile."(Yener, 2010, s. 81)

"Kızının bakışlarına yapışan ürpertiye göremese de sesindeki esintiyi *ayrısadı*" (Yener, 2010, s. 81)

"Yiğit Bey kendine yalvararak bakan gözleri *ayrısayınca* bitirebildi sporu." (Yener, 2010, s. 131)

"Yanına gidene kadar Umut onu *ayrısamamış* gibiydi." (Yener, 2010, s. 142)

"Hülya Abla , işin önemini *ayrısamamış* olanları tersliyordu."(Yener, 2010, s. 151)

" Hülya Abla, İlayda'nın üzüntüsünü *ayrısamıştı*."(Yener, 2010, s. 171)

"Hülya Abla'nın Kemer'le ilgili bilgileri verdiğini *ayrısayıp* sustular"(Yener, 2010, s.175)

Yazar bu iki sözcükten "*duyumsamak*" sözcüğünü toplamda 9 defa , "*ayrısamak*" sözcüğünü ise toplamda 14 defa kullanmıştır. Ayrıca aşağıda da örneği verildiği üzere yazar yabancı kökenli bir sözcüğün Türkçe

karşılığını çocuklara öğretmek ve tanıtmak amacıyla birbirinin ardı sıra sözcüğün hem Türkçe halini hem de yabancı halini cümlede kullanmıştır. Öğrenci bu sözcüğün anlamı ne olabilir diye düşünürken hemen ardından gelen cümlede anlamını bulabilmektedir. Bu durum yazarın bu konuda ciddi bir sorumluluk hissettiğinin göstergesidir.

"Bugün kumdan *yontu* yapma yarışması var çocuklar! Yarışmanın konusu :İnsan.

Ne *heykeli* Hülya Abla ben kumdan kale bile yapamam ! dedi Muzo sırtarak." (Yener, 2010, s. 90)

Sonuç ve Tartışma

Çocuk edebiyatı yazarlarının; eserleriyle çocukta bir taraftan edebi zevk oluşturmak bir taraftan da onun bilişsel gelişimi göz önünde bulundurarak ona ana dilinde sözcükleri tanıtmak, sözcük kapasitesini artırmak gibi görevleri vardır. Mavisel Yener; 'Sırsayar' adlı kitabında yabancı kökenli kelimeler yerine Anadolu'da kullanılan ve aynı anlama gelen öz Türkçe kelimeleri kullanmayı tercih etmiştir. Dilde yerleşik yabancı kökenli kelimelerin Türkçe karşılıklarının kullanılması aynı zamanda anlamda bulanıklık, anlaşılammak gibi riskleri de barındırdığından dolayı yazarın ölçülü davranması zorunluluğu ortaya çıkmakta bu durum da anlatımda bir ustalık gerektirmektedir. Mavisel Yener bu ustalığı göstermiş ve hem anlaşılammak sorununu ortadan kaldırmış hem de çocuklara olabildiğince yalın bir anlatım sunmuştur.

Mavisel Yener incelenen kitabında aynı zamanda çocuklara sözcük öğretimi konusunda da güzel fırsatlar vermiş fakat bunu da aşırıya kaçmadan yapmıştır. Çocukları bilinmeyen kelimelere boğmak yerine sınırlı sayıda sözcüğü sık kullanarak öğrenmeyi pekiştirmiş, eğlenceli bir hale getirmiştir.

Öneriler

1. Eğitim paydaşları, (okul yönetimi, öğretmen, aile) Mavisel Yener'in kitaplarını öğrencilere ulaştırma, tanıtmak konusunda sorumluluk almalıdır.
2. Türkçe öğretmenleri sözcük dağarcığı artırma çalışmalarında Mavisel Yener'in kullanımlarına benzer metinler oluşturabilirler.
3. Çağımızda çocukların yabancı sözcüklerle daha sık karşılaşma olasılığının olması göz önüne alınarak derslerde ana dili sevgisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırmacılar bu kitaba benzer kullanımların yoğun olduğu çocuk kitapların sözcük dağarcığını geliştirme konusunda ne kadar etkili olduğuna dair çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Alpay, M. (1991). Kütüphane: dünü yarına bağlayan köprü. İstanbul: *Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları*.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, s.1171-1180.
- Erbay, F., & Öztürk Samur, A. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turki*, s.1063-1074.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, s.1024-1055.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara : Pegem Akademi yayıncılık.
- Karadüz, A., & Yıldırım, İ. (2011, 10 2). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s.961-984.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.141-153.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece*, s.14-15.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TDK. (2006, Eylül 26). Güncel Türkçe Sözlük. Aralık 15, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts adresinden alındı
- TDK. (2006, Eylül 26). Türk Dil Kurumu. Aralık 11, 2018 tarihinde Türk Dil Kurumu Sitesi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c0fc7a22d87a2.44813173 adresinden alındı
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, s.71-73.
- Yener, M. (2010). *Sırsayar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Çoklu Okuryazarlık Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

Dr. Mazhar Bal

Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, balmazha@gmail.com

Zeynep Özekinci

Milli Eğitim Bakanlığı, ozekinciz@gmail.com

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve ortaöğretim ders programları yenilenmiştir. Bu programlardan birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programıdır (2018). Aşamalı olarak uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programıyla getirilen yenilikler arasında şartlarına uygun metin türleri ve beceriler dikkat çekmektedir. Bu yeniliklerden hareketle çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programının çoklu okuryazarlık becerileri açısından incelenmesidir. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde geleneksel okuryazarlık, evrensel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık becerileri temaları oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularından hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların büyük çoğunluğunun geleneksel okuryazarlık becerisine hizmet ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerilerine kısmen hizmet edildiği görülmüştür; çünkü bu becerilerle ilgili kazanımlar çoklu okuryazarlık sürecinin bilişsel olarak üst aşamalarına hizmet etmemektedir. Evrensel okuryazarlık, kültürel okuryazarlık becerilerine ise hiç yer verilmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe Öğretimi, Çoklu okuryazarlık

Abstract

Primary and secondary schools' curriculums were renewed by the Ministry of National Education. One of these curriculums is Turkish Language Arts Curriculum (2019). The text types and skills, convenient for the conditions, draw attention among the innovations brought by the renewed Turkish lesson curriculum that has been applied incrementally. Based on these innovations the aim of the study is to analyze the Turkish Language Arts Curriculum (2019) in terms of multiple literacy skills. Document review was used as data gathering technique. Descriptive analysis technique was used as data analysis technique. Traditional literacy, universal literacy, digital literacy, media literacy and cultural literacy themes were generated in descriptive analysis. From the point of the research results it was situated that a great majority of the learning outcomes served to the traditional literacy. It was seen that media and digital literacies are partially served. Because the learning outcomes related to these skills don't administer to the multiple literacy process' upper phases cognitively. It doesn't even include universal or cultural literacies.

Keywords: Turkish Lesson Curriculum, Turkish Education, Multiple Literacy

Giriş

Okuryazarlık kavramı yüzyıllardır pek çok dilbilimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Temel tanım bireyin okuma ve yazma yetileriyle donatılması olduğu bilinmektedir. Bu tanım çağın okuryazarlık gereklilikleri değiştikçe evrilmiştir. Kintgen, Kroll ve Rose (1988) okuryazarlığı belli bir metni okumayı ve yazmayı bilmek değil, bu bilgiyi belli bir amaç için çeşitli semboller ve sistemler kullanarak üretmek ve yaymak olarak tanımlar. Bireyin sahip olduğu dil yeteneklerini amacı uğruna doğru şekilde kullanması onun kendi çağının okuryazarlık özelliklerini karşılaması olarak adlandırılabilir. McKee ve Ogle (2005) okuryazarlığı dil becerilerini etkili şekilde kullanmanın yanı sıra analitik düşünme ve edindiği bilgiyi değerlendirme yeteneği olarak tanımlar. Bireyin ulaştığı bilgiyi edinmesi, amacı doğrultusunda kullanması ve bu bilginin farklı alanlara aktarımını sağlaması onun okuryazarlık düzeyinin bir göstergesidir. Okuryazarlığın bilgi kullanımı dışında sosyal bir kimliği de vardır. Crystal (2008) okuryazarlığı, kişinin kendi toplumunda etkili bir iletişim kurmak için gerekli olan okuma, yazma, anlama ve değerlendirme gibi temel becerileri edinmesi olarak tanımlarken bu kimliği ön plana çıkarmıştır. Okuryazarlık kişinin içinde bulunduğu toplumda okuması, yazması ve karşılaştığı problemleri anlamlandırıp çözmesi yeteneğidir diyen Welsh ve Wright (2010) da bu tanımları ile Crystalı destekler niteliktedir. Bütün bu tanımlardan hareketle okuryazarlığı bilgiyi edinmek, edindiğimiz bilgiyi amaçlarımız doğrultusunda kullanmak ve içinde bulunduğumuz toplumun ve çağın gerekliliklerini karşılamak olarak tanımlamak yerinde olacaktır.

Bütün bu tanımlar, gereklilikler ve ihtiyaçlar okuryazarlığı sadece yeniden tanımlamayı değil aynı zamanda ihtiyaç duyulduğu her yeni alanda yeniden anlamlandırılmasını zorunlu kılmıştır. Navehebrahim (2011) ise günümüz dünyasındaki bilgi teknolojilerindeki ilerleme ve günlük yaşam üzerindeki etkisi düşünüldüğünde okuryazarlığın bildiğimiz kavramından uzaklaşıp yeniden şekillendiğini belirtir. Yeniden şekillenen okuryazarlık için tek tanım ve tek kavram yeterli değildir. Pek çok alandaki pek çok ihtiyacı karşılaması gereken yeni okuryazarlık tanımları kaçınılmazdır (Nabhan ve Hidayat, 2018). Collins (2003) hayatımızın teknoloji tarafından istilasının sonucu olarak okuryazarlığın yeni alanlarda yeniden tanımlandığını belirtir. Daniel ve Shin (2014) ise her geçen gün klasik okuryazarlık kavramının hayatımızdan çıktığını bunun yerini bilgi, medya, dijital ve görsel okuryazarlık türlerinin aldığını belirtir. Okuryazarlığın yeniden tanımlanması ile bazı okuryazarlık türleri karşımıza çıkmıştır. Bu türlerin öne çıkanları;

- Kültürel okuryazarlık: Byram (2014) kültürel okuryazarlığı kültürel çeşitliliğin bulunduğu toplumlarda birlikte yaşama becerileri ve yeterliliklerine sahip olma olarak tanımlar. Ursa (2018) ise dilbilimin kültürlerarasılığını vurgular ve bu iki kavramın birbirinin devamlılığını ve etkililiğini sağladığını belirtir.
- Bilgi okuryazarlığı: Amerikan Kütüphane Birliği bilgi okuryazarlığını bilgiye ihtiyaç duyulduğunun farkına varma, bilgiyi tespit etme ve etkin şekilde kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır (ALA, 1989).
- Dijital okuryazarlık: Tomczyk (2019) dijital okuryazarlığı, yazılım, donanım ve internet ağları gibi bilgi teknolojilerine ait dijital medyayı bütün olarak kullanabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Cartelli (2010) ise “dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri kullanarak sosyal katılım sağlama, etkili iletişim ve iş birliği geliştirme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisidir” der. Kısacası dijital okuryazarlık teknolojik araçlara ulaşmak ve onlardan doğru ve etkili şekilde faydalanmak olarak tanımlanabilir (Sung, 2017).
- Medya okuryazarlığı: Hobbs (2010) medya okuryazarlığını kitlesel medya araçlarının içerdiği haberleri, reklamları vb. bilgi içeriklerinin eleştirel analizi olarak tanımlar. Livingstone (2004) ise medya okuryazarlığını kitlesel medya araçları tarafından sunulan içeriklere ulaşabilme, bu içeriklerin doğru analizini ve değerlendirmesini yapabilme ve son olarak bireyin kendisinin bu içerikleri üretimi becerisi olarak tanımlar.
- Görsel okuryazarlık: ACRL (2011) görsel okuryazarlığı şekilleri yorumlama, değerlendirme, oluşturma ve kullanma olarak ifade eder. Brill ve arkadaşları (2001) görsel okuryazarlığı görsel mesajları deşifre etmek ve oluşturmak için gerekli olan alt yeteneklere sahip olmak olarak tanımlar.

1963 yılında Goody ve Watt özerk okuryazarlık kavramını üretmişlerdir. Goody ve Watt özerk okuryazarlık kavramını ürettiklerinde karşılarında doğal olarak birden fazla muhalif dilbilimci buldular (Collins,1995). Bu muhalifler (Shirley Brace Heath ve Brian Street) okuryazarlık kavramının özerk okuryazarlığın gerektirdiği sınırlılıkların ötesinde dilbilimsel, bilişsel ve sosyal bağlamlar gerektirdiğini belirtmişlerdir (Collins ve Blot,2003). Klasik okuryazarlık anlayışının tersine çoklu okuryazarlık günümüz dünyasının geniş bilgi ağı ve çok kültürlülüğüne uygun olarak pek çok beceriyi içinde barındırmaktadır (Grenoble ve Whaley, 2005). Çoklu okuryazarlık kavramı 1990’ların ortalarında New London’da bir araya gelen bir grup okuryazarlık uzmanı tarafından ortaya atılmıştır (Nabhan ve Hidayat, 2018). Yeni okuryazarlık becerilerinin anlaşılması, teknolojik yeniliklere ulaşımın kolaylaşması ve ülkelerin günlük etkileşim ve iletişimin gerisinde kalmak istememesi pek çok okuryazarlık türüne birden sahip olmayı gerektirmektedir. aynı anda birden fazla okuryazarlık türü edinme durumu da bize çoklu okuryazarlık özelliğini kazandırmaktadır (Lee, 2016). Uluslararası eğitim bürosu (IBE) çoklu okuryazarlığın dilbilimsel, görsel, işitsel, uzamsal ve hareketli içeriklerden anlam yaratma yollarını içerdiğini ifade eder. Bugünün çoklu okuryazarları etraflarındaki bilgi içeriklerinden anlam çıkaranlardır. Çünkü çoklu okuryazarlığın en önemli bileşeni anlam yaratmaktır (Simpson ve Christie, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı da 2017 yılında yenilediği Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) çoklu okuryazarlık becerilerini önemseyiği görülmektedir. Gerek programın yeterliklerinde gerekse yeni metin türlerinin programa dahil edilmesinde bu becerilerin dikkate alındığı göze çarpmaktadır. Fakat alanyazında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2019) çoklu okuryazarlık becerilerine nasıl yer verdiği ile ilgili bir çalışmaya rastanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programının çoklu okuryazarlık becerileri açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı, geleneksel okuma ve yazma, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, evrensel okuryazarlık becerileri açısından incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma, yorumlayıcı paradigmaya dayanmaktadır. Dolayısıyla nitel araştırmanın doğasına daha uygun bir özellik göstermektedir. Veri toplama tekniği olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırma dokümanlarını Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan kazanımlar oluşturmaktadır. Kazanımlar incelenirken birinci sınıftan sekizinci sınıfa tüm kademeler dahil edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin seçilme sebebi, temaların önceden belli olmasıdır. Çalışmanın amacı doğrultusunda analiz temalarını, geleneksel okuma ve yazma, evrensel okuryazarlık, medya

okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, kültürel okuryazarlık oluşturmaktadır. Toplam beş temaya göre analiz edilmiştir. Analizlerin güvenilirliği için farklı bir alan uzmanı da ilgili temalara göre kazanımları çözümlemiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki güvenilirlik düzeyi (Miles ve Huberman, 1994: 64) %92 düzeyinde bulunmuştur.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) çoklu okuryazarlık becerilerinin yerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde kazanımlar için ayrı tablolar sunularak analiz sonuçları verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci sınıf kazanımlarında çoklu okuryazarlık becerileri Tablo 1'de görüldüğü şekildedir:

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Birinci Sınıf Kazanımları

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Geleneksel okuma-yazma	10	4	11	11
Dijital okuryazarlık	-	-	-	-
Medya okuryazarlığı	1	-	4	2
Kültürel okuryazarlık	-	-	-	-
Evrensel okuryazarlık	-	-	-	-

Tablo 1'de görüldüğü üzere birinci sınıf Türkçe dersi kazanımlarında sadece iki beceriye yer verilmiştir. Bu becerilerden sıklık değeri en yüksek olan geleneksel okuma ve yazmadır ($f=36$). Ardından ise medya okuryazarlığı kazanımları ($f=7$) gelmektedir. Medya okuryazarlığına hizmet eden kazanımlar şunlardır:

"T.1.1.4. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.

T.1.3.9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.

T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.1.3.14. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.

T.1.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

T.1.4.6. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.

T.1.4.9. Yazılarını görsel unsurlarla destekler."

Yukarıdaki kazanımlardan anlaşılacağı üzere medya okuryazarlığına sadece görsel ve şekiller açısından hizmet etmektedir. İkinci sınıf kazanımlarında çoklu okuryazarlık becerilerinin dağılıma Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Dersi Öğretim Programı İkinci Sınıf Kazanımları

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Geleneksel okuma-yazma	8	4	15	14
Dijital okuryazarlık	-	-	-	-

Medya okuryazarlığı	1	-	4	1
Kültürel okuryazarlık	-	-	-	-
Evrensel okuryazarlık	-	-	-	-

Tablo 2’de görüldüğü üzere ikinci sınıf kazanımlarında en çok geleneksel okuma ve yazmaya ($f=41$) yer verilmiştir. Ardından ise medya okuryazarlığı kazanımları ($f=6$) gelmektedir. Medya okuryazarlığına hizmet eden bu kazanımlar şunlardır:

“T.2.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.2.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.

T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.2.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

T.2.4.5. Yazılarını görsel unsurlarla destekler.”

Görüldüğü üzere bu kazanımlar sadece görsel ve şekillerin anlamlandırılmasına dayanmaktadır. Üçüncü sınıf kazanımlarına bakıldığında bir farklılık dikkat çekmektedir. Bu sınıf seviyesine yönelik çoklu okuryazarlık becerileri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Türkçe Dersi Öğretim Programı Üçüncü Sınıf Kazanımları

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Geleneksel okuma-yazma	12	6	23	16
Dijital okuryazarlık	-	-	1	-
Medya okuryazarlığı	1	-	4	1
Kültürel okuryazarlık	-	-	-	-
Evrensel okuryazarlık	-	-	-	-

Tablo 3’e bakıldığında geleneksel okuma ve yazma ($f=57$) en fazla hizmet edilen çoklu okuryazarlık becerisi olmuştur. Bunu ise medya okuryazarlığı becerisi ($f=6$) şu kazanımlarla takip etmektedir:

“T.3.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.3.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

T.3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

T.3.4.10. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.”

Yukarıdaki kazanımlar belli bir görselin ya da şeklin anlamlandırılmasına ya da içerikle ilişkilendirilmesinden öteye geçmemektedir. Bu sınıf seviyesinde ilk defa farklı beceri olan dijital okuryazarlığa şu kazanım ile hizmet edilmiştir:

“T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.”

Yukarıdaki kazanımın dijital okuryazarlık becerisine tam olarak hizmet ettiği söylenebilir. Dijital okuryazarlık becerisine hizmet eden bu kazanım dördüncü sınıf kazanımlarında da aynı şekilde verilmiştir. Tablo 4’te bu kazanımlar görülmektedir.

Tablo 4. Türkçe Dersi Öğretim Programı Dördüncü Sınıf Kazanımları

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Geleneksel okuma-yazma	12	6	30	20
Dijital okuryazarlık	-	-	1	-
Medya okuryazarlığı	1	-	5	2
Kültürel okuryazarlık	-	-	-	-
Evensel okuryazarlık	-	-	-	-

Dördüncü sınıf kazanımları Tablo 4’te görüldüğü üzere geleneksel okuma ve yazma ($f=68$) ağırlıklıdır. Medya okuryazarlığı becerisi ise ($f=8$) geleneksel okuma ve yazmayı şu kazanımlarla takip etmektedir:

T.4.1.1. Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.

T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.

4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir.

T.4.4.6. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.

T.4.4.14. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.”

Yukarıda yer alan medya okuryazarlığı ile ilgili kazanımlara bakıldığında ilk defa 4.3.33 kodlu kazanımın doğrudan medya okuryazarlığına hizmet ettiği söylenebilir. Diğer kazanımlar ise dolaylı olarak medya okuryazarlığı ile ilişkilidir. Dijital okuryazarlığa hizmet eden kazanım ise 4.3.32 kodlu kazanımla aşağıdaki görüldüğü şekildedir:

“T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.”

Yukarıda yer alan dijital okuryazarlık kazanımının doğrudan ilgili beceriye hizmet ettiği düşünülmektedir. Beşinci sınıflarda dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili bu kazanım yerini farklı bir kazanıma bırakmıştır. Tablo 5’te beşinci sınıf kazanımlarını görmek mümkündür.

Tablo 5. Türkçe Dersi Öğretim Programı Beşinci Sınıf Kazanımları

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Geleneksel okuma-yazma	11	7	30	16
Dijital okuryazarlık	-	-	1	-

Medya okuryazarlığı	1	-	3	-
Kültürel okuryazarlık	-	-	-	-
Evrensel okuryazarlık	-	-	-	-

Beşinci sınıf kazanımlarında geleneksel okuma ve yazma ($f=64$) Tablo 5’te de görüldüğü üzere öncelik verilen kazanım olmuştur. Bu becerinin ardından medya okuryazarlığı ($f=4$) gelmektedir. Medya okuryazarlığı kazanımları şunlardır:

“T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.

T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.”

Yukarıda görüldüğü üzere 5.1.10 ve 5.3.25 kodlu kazanım doğrudan medya okuryazarlığına hizmet etmektedir. Medya okuryazarlığından sonra gelen kazanım ise dijital okuryazarlıktır. Bu kazanım aşağıda yer almaktadır:

Dijital okuryazarlık:

“T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.”

Yukarıda yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımın doğrudan bu beceriye hizmet ettiği düşünülmektedir. Fakat kazanımın alt bilgisi ile kazanımın bilişsel boyutunun tutarlılık göstermediği görülmektedir. Altıncı sınıf kazanımlarının çoklu okuryazarlık becerileri ilişkisine yönelik analizler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Türkçe Dersi Öğretim Programı Altıncı Sınıf Kazanımları

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Geleneksel okuma-yazma	11	7	31	14
Dijital okuryazarlık	-	-	1	-
Medya okuryazarlığı	1	-	3	-
Kültürel okuryazarlık	-	-	-	-
Evrensel okuryazarlık	-	-	-	-

Tablo 6’da görüldüğü üzere en fazla değinilen beceri geleneksel okuma ve yazmadır ($f=63$). Bu beceriyi medya okuryazarlığı şu kazanımlarla takip etmektedir:

“T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır.

b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.

T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.

T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.

a) İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.”

Medya okuryazarlığı ile ilgili yukarıdaki kazanımların içerisinde sadece 6.1.10 kodlu kazanımın a ve b maddesi, 6.3.30 kodlu kazanımın a ve b maddesi ile 6.3.32 kodlu kazanımın doğrudan hizmet ettiği görülmektedir. Bir önceki sınıfa göre farklılaştırılan dijital okuryazarlık becerisi ise şu kazanım ile ilişkilendirilmiştir:

“T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.”

Yukarıdaki kazanımın b maddesi dışında doğrudan dijital okuryazarlığın üst düzey becerilerine hizmet ettiği düşünülmektedir. B maddesi ise bilişsel olarak daha alt düzey bir beceriye hizmet etmektedir. Yedinci sınıf kazanımlarına ilişkin bilgiler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Türkçe Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf Kazanımları

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Geleneksel okuma-yazma	13	7	34	17
Dijital okuryazarlık	-	-	1	-
Medya okuryazarlığı	1	-	3	-
Kültürel okuryazarlık	-	-	-	-
Evrensel okuryazarlık	-	-	-	-

Geleneksel okuma yazma becerilerinin yedinci sınıf kazanımlarında en çok ($f=71$) hizmet edilen beceri olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Bu beceriyi takip eden medya okuryazarlığı ($f=4$) ile ilgili kazanımlar ise şunlardır:

“T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Medya metinlerindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır.

b) Medya metinlerinin hedef kitlesi ve amacınının sorgulanması sağlanır.

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.”

Bu kazanımların 7.1.12, 7.3.30, 7.3.31 ve 7.3.35 kodlu kazanımlar doğrudan medya okuryazarlığına hizmet etmektedir. Dijital okuryazarlık becerisi ile de aşağıda yer alan tek kazanımın ilişkili olduğu belirlenmiştir:

“T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.”

Son olarak sekizinci sınıf düzeyinde kazanımların çoklu okuryazarlıkla ilişkisi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Türkçe Dersi Öğretim Programı Sekizinci Sınıf Kazanımları

	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Geleneksel okuma-yazma	13	7	30	19
Dijital okuryazarlık	-	-	1	1
Medya okuryazarlığı	1	-	4	-
Kültürel okuryazarlık	-	-	-	-
Evensel okuryazarlık	-	-	-	-

Diğer tüm sınıflarda olduğu gibi sekizinci sınıf düzeyinde de geleneksel okuma ve yazma (f=69) en çok hizmet edilen beceri olmuştur. Bunu medya okuryazarlığı becerisi (f=5) şu kazanımlarla takip etmektedir.

“T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.

Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.

T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.

Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.

T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.”

Yukarıda yer alan kazanımlardan sadece 8.3.12 kodlu kazanımın doğrudan medya okuryazarlığına hizmet etmediği düşünülmektedir. Diğer tüm kazanımlar doğrudan medya okuryazarlığı ile ilgilidir. Dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımlar ise şu şekildedir:

“T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.”

Yukarıda görüldüğü üzere dijital okuryazarlıkla ilgili ilk defa iki kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımların ise dijital okuryazarlığın hem okuma hem de yazma boyutuna hizmet ettiği düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) çoklu okuryazarlık becerileri açısından incelenmesidir. Daha önce alanyazında böyle bir çalışmaya rastlanmadığı için diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Araştırmanın bulgularından hareketle programda çoklu okuryazarlık becerilerine nicelik açısından sırasıyla şu şekilde yer verilmiştir: Geleneksel okuma ve yazma, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık. Kültürel okuryazarlık ve evrensel okuryazarlık becerisine ise hiç yer verilmemiştir. Hizmet edilen beceriler içerisinde dijital okuryazarlık yok denilecek kadar azdır. Dünya Ekonomik Forumu'nun ortaya koyduğu Küresel Bilgi Teknolojileri Raporu (2016) program uygulanmaya başlamadan önce Türkiye'nin teknoloji yatırımları açısından ön sıralarda yer alırken eğitim sisteminin niteliği açısından gerilerde kaldığını belirtmektedir. Program kazanımlarında dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımın azlığı bu sorunun hala devam ettiğini göstermektedir.

Medya okuryazarlığı en çok hizmet edilen ikinci beceridir. Bu beceriye hizmet eden kazanımların ise doğrudan değil dolaylı olarak ilişkili belirlenmiştir. Oysaki medya okuryazarlığı, medyayı yorumlamaya ve kullanmaya dayalı bilgi ve becerilerdir (Buckingham, 2003). Program kazanımlarında ise daha çok metni anlama ve metin oluşturma üzerine kurulu kazanımlarda medya okuryazarlığı örtülü bir beceri olarak yer bulmuştur.

Çoklu okuryazarlık ile ilgili kazanımlara bakıldığında sınıf seviyelerine göre büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir. Nicelik açısından sınıf seviyesi yükseldikçe medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanım sayılarının azaldığı bile tespit edilmiştir. Bilişsel açıdan da sınıf seviyelerine göre de büyük bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu açıdan program kazanımlarında çoklu okuryazarlık becerilerinin dağılımının sistematik olmadığı düşünülmektedir.

Temel dil becerileri ile çoklu okuryazarlık becerilerinin ilişkisine bakıldığında anlama becerileriyle daha çok ilişkilendirildiği görülmektedir. Anlatma becerileriyle ise neredeyse hiç ilişkilendirilememiştir. Özellikle yazma becerisi ilişkilendirilebilmesinin zor olacağı düşünülmektedir. Çünkü yazma becerisinin karmaşık birtakım becerileri içerdiği (Ungan, 2007) tarafından da vurgulanmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Sınıf seviyelerine göre çoklu okuryazarlık becerileri tekrar gözden geçirilmelidir. Bilişsel süreçler göz önünde bulundurularak ve sınıf seviyesinin gerektirdiği bilişsel süreç dikkate alınarak çoklu okuryazarlık becerileri program kazanımları ile ilişkilendirilmelidir.

Çoklu okuryazarlık becerilerine, kazanımlarda belli bir sistematik düzende yer verilmelidir.

Kültürel ve evrensel okuryazarlık becerileri ihmal edilmiştir. Bu iki beceriye yönelik kazanımlar, programda da yer bulmalıdır.

Programın temel dil becerilerine ilişkin kazanımlarla çoklu okuryazarlık kazanımları aynı oranda ilişkilendirilmelidir. Tamamen ihmal edilen yazma ve konuşma becerileriyle de çoklu okuryazarlık becerileri ilişkilendirilmelidir.

Kaynaklar

ALA. (1989). *Presidential committee on information literacy*. Final Report. Chicago: American Library Association.

Association of College and Research Libraries. (2011). *ACRL visual literacy competency standards for higher education*. American Library Association. Retrieved from: <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>

Brill, J. M., Kim, D. and Branch, R. M. (2001). *Visual literacy defined: The results of a Delphi study – can, IVLA (operationally) define literacy?* in R. E. Griffen, V. S. Williams and L. J. Lee (eds). *Exploring the Visual Future; Art Design, Science and Technology*, Blacksburg, VA: The International Visual Literacy Association.

Buckingham, D. (2003). Media education and the end of the critical consumer. *Harvard Educational Review*, 73(3), 309-327.

Byram, M. (2014). Twenty-five years on: From cultural studies to intercultural citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27, 209-225.

Cartelli, A. (2010). Frameworks for Digital Competence Assessment: Proposals. *Instruments, and Evaluation. Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE)*, pp. 561-573.

Collins, J., & Blot, R. K. (2003). *Introduction: Texts, power, and identity. Literacy and Literacies. Text, Power and Identity*. United Kingdom: Cambridge University Press,.

Collins, J., 1995. Literacy and Literacies. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 75-93.

Collins, J. and Blot, R.K. (2003). *Literacy and literacies: texts, power and identity*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2008). Literacy 2000. *English Today*, 2(04), 9-12. doi:10.1017/s0266078400002364.

- Daniel, M. C., & Shin, D. S. (2014). Exploring New Paths to Academic Literacy for English Language Learners. *TAPESTRY*, 6(1), 1-10.
- Goody, J. and Watt. I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History* 5: 304-345.
- Grenoble, L., & Whaley, L. (2005). Literacy. In *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization* (pp. 102-136). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511615931.006
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute.
- Kintgen, E. R., Kroll, B. M. and Rose, M. (1988), *Perspectives on literacy*. USA: The Board of Trustees of Southern Illinois University.
- Lee, C. J. (2016). Teaching Multiple Literacies and Critical Literacy to Pre-Service Teachers through Children's-Literature-Based Engagements. *Journal of Language and Literacy Education*, 12(1), 39-52.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- McKee, J. and Ogle, D. (2005). *Integrating Instruction : Literacy and Science*. USA: Guilford Publications.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *An Expanded Source Book Qualitative Data Analysis (2nd. Ed.)*. CA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu: Ankara.
- Nabhan, S., & Hidayat, R. (2018). Investigating Literacy Practices in a University EFL Context from Multiliteracies and Multimodal Perspective: A Case Study. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 192-199.
- Navehebrahim, M. (2011). Multiliteracies approach to empower learning and teaching engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 863-868.
- Simpson, A. and Christie, F. (2010). *Literacy and social responsibility : Multiple perspectives*. London : Equinox Publishing Ltd. .
- Sung, W. (2017). A Study on the Effect of Awareness and Education on Digital Literacy 1. International Information Institute (Tokyo). *Information*, 20(7B), 5289-5299.
- Tomczyk, Ł. (2019). Digital Literacy in the Area of e-Safety among Teachers (Second Stage of the Primary School) in Poland. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education (Vol. 2, pp. 130-135)*. " Carol I" National Defence University.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becersinin Geliştirilmesi Ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- Ursa, A. (2018). Storybooks as a Way to Improve Language and Cultural Literacy. *Philologica Jassyensia*, 14(1/27), 255-265.
- Welsh, T. and Wright, M., (2010). *Information Literacy in the Digital Age : An Evidence-Based Approach*. Elsevier Science & Technology. 2010-07-27.
- World Economic Forum (2016). *The Global Information Technology Report 2016*. 22.06.2019 tarihinde <https://www.weforum.org/> adresinden erişildi.

7. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Örnek Bir FeTeMM Aktivitesi: Hücre ve Bölünmeler Ünitesi

*Arş. Gör. Sinan ESLEK sinaneslek35@gmail.com. Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Buca İzmir.

**Recep AKYEL akyelrecep@hotmail.com Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Buca İzmir.

***Betül ERÇELİK betulercelik.1@gmail.com Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Buca İzmir.

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan 7. sınıf "Hücre ve Bölünmeler" ünitesine yönelik geliştirilen örnek bir FeTeMM aktivitesinin uygulama basamakları ve öğrencilerin etkinlik sürecinde uygulamış oldukları ürünleri ve modelleri sunmaktır. Bu çalışma, 2018- 2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Ege bölgesinde yer alan bir özel okulda 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde 4-5 kişilik gruplara ayrılarak çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın başlangıç bölümünde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınarak 7. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak bir FeTeMM aktivitesi tasarım süreci, sonraki süreçte ise FeTeMM alanlarının diğer disiplinleri olan Matematik, Mühendislik ve Teknoloji kazanımları eşliğinde hazırlık süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere mayoz ve mitoz evrelerinde kullanacakları modeller tasarlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Geliştirilen modeller gruplara etkinlik sırasına uygun olarak verilmiştir. Kromozom, iğ iplikleri ve sentrozomu temsilen gruplara bazı malzemeler verilmiştir. Belirli bir zaman içerisinde öğrencilerin uygun yerlere bu malzemeleri yerleştirmesi ve modelin üzerindeki karekodu okutarak doğru sonuçlara ulaşması beklenmiştir. Öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonrasında özellikle biyoloji konularında öğrenciler tarafından zihinde yapılandırılması ve hatırlanması zor olan bu konuda öğrencilerde konunun daha kalıcı hale geldiği gözlenmiştir.

Anahtar kelime: FeTeMM, hücre ve bölünmeler, 7.sınıf

Abstract

The purpose of this study is to present the application steps of a sample STEM activity developed for the 7th grade "Hücre ve Bölünmeler" unit in the middle school Science Curriculum and to present the products and models used by students in the activity process. This study was carried out with 49 students in 7th grade in a private school in the Aegean region in the first semester of 2018- 2019 school year. The students were divided into groups of 4-5 people under the guidance of their teachers. In the first part of the study, considering the readiness levels of the students, a design process was developed by taking into consideration the gains in the 7th grade Science Curriculum and in the following process a preparation process was carried out with the other disciplines of the fields of Mathematics, Engineering and Technology. Before starting the study, the models that will be used in the stages of meiosis and mitosis were designed and presented to the expert opinion. The models developed were given to the groups in order of activity. Chromosomes, spindle apparatus and centrosomes were represented by some materials. Within a certain period of time, the students were expected to place these materials in appropriate places and to read the data matrix on the model to reach the correct results. After the semi-structured interview with the

students, it was observed that the subject became more permanent in this subject which is difficult to remember and structured by the students especially in biology subjects.

Key words: FeTeMM, cell and divisions, 7th grade

Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Yaşanan bu değişimler ve bireyden beklenen nitelikleri karşılamak için eğitim anlayışımızda yenilenmiştir. Bu doğrultuda FeTeMM temelli bir eğitim anlayışı günümüzde oldukça benimsenmiştir.

İngilizce karşılığı karşılığı Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) olarak adlandırılan Çorlu (2014) tarafından Türkçeye aktarılmasında fen teknoloji mühendislik ve matematik olarak belirlenen bu yaklaşım, öğrencilerin problem çözme ve yeni bir ürün oluşturma sürecine dahil edildikleri bir yöntemdir (Akgündüz ve diğerleri, 2015; Gülhan ve Şahin 2016).

Ülkemizde özellikle son yıllarda fen eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Fen öğretimini normal yaklaşımlardan farklı olarak farklı disiplinlerle birleştirmiştir. FeTeMM fen, teknoloji, mühendislik ve matematik uygulamalarını içeren disiplinler arası bir yaklaşımdır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin, bilimsel süreç becerilerinin, problem çözme, analitik düşünme gibi özelliklerinin sistematik bir şekilde gelişmesi için FeTeMM aktivitelerin oluşturmada fen, teknoloji ve matematik öğretmenlerinin bir araya gelerek disiplinler arası işbirliği ile çalışmaları gerekmektedir (Çorlu, 2014). Böylece öğrencileri aktif kılan, problem çözmeye, yaratıcı düşünmeye sevk eden materyal ve aktiviteler oluşturulabilir (Bransford, Brown ve Cocking, 2000). Yapılan çalışmalar sonucunda FeTeMM sürecinde öğrencilerin işbirlikli öğrenme ortamından olumlu etkilendiği ve işbirlikli öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre etkisinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır (Yıldırım, 2016; Pascaralla ve Terenzini, 2005). FeTeMM aktiviteleri öğrencilerin derse olan tutumlarını olumlu yönde geliştirirken motivasyonlarını arttırarak akademik başarılarının artmasında sağlamaktadır (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Yıldırım, 2016).

Bu çalışmada amaç 7.sınıf Hücre ve Bölünmeler Ünitesi için FeTeMM yaklaşımına uygun bir etkinlik sürecinin hazırlanması ve gerçekleştirilmesidir.

Yöntem

Çalışmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ege bölgesindeki bir özel okulda 7.sınıfta öğrenim görmekte olan 49 öğrenci katılmıştır. Örneklem amaçsal örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Çalışmanın veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, 2018). Görüşme formunda yer alan sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Örneğin;

“Etkinlikleri gerçekleştirirken hangi yönlerinizin eksik olduğunu fark ettiniz?”

“Grup olarak çalışmak size ne kadar fayda/zarar sağladı?”

Veri Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Sonraki süreçte Word’e aktarım süreci ile birlikte içerik analizi yöntemi kullanılarak analizi edilmiştir.

Uygulama Süreci

Etkinlik: Mitoz ve Mayoz Bölünme

Çalışmanın uygulama süreci ilk olarak Fen Öğretim Programında yer alan 7. Sınıf hücre ve bölünmeler ünitesi kazanımlara dikkate alınarak bu konuda örnek bir FeTeMM aktivitesi tasarlanmıştır. Bunun yanında Bilim uygulamaları, İlköğretim matematik öğretimi programı ve Teknoloji tasarım programında yer alan kazanımlar çerçevesinde FeTeMM alanlarının diğer disiplinlerine uygun kazanımlara yer verilmiştir.

Sonraki süreçte hazırlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulurken uzmanlardan gelen geri dönüşler ölçüsünde düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir.

Öğrencilere üç farklı aşamadan oluşan hücre bölünmeleri için hazırlanan FeTeMM aktiviteleri uygulanmıştır. İlk kısımda hayvan hücresinde mitoz, ikincisinde bitki hücresinde mitoz ve son olarak hayvan hücresinde mayoz bölünmeler ayrı ayrı olarak ele alınmıştır.

Öğrencilere Hücre ve Bölünmeler Ünitesi’nden kısa bilgiler verilerek başlanmıştır. Grup içerisinde bölünmeleri hatırlamaları ve hücre bölünmelerindeki evreleri kendi aralarında konuşarak bilgilerini tazelemeleri istenmiştir.

Öğrencilere kromozom, iğ iplikleri ve sentrozomu temsilen verilen malzemeler ile hücre içerisindeki yapıları uygun şekilde konumlandırmaları ve bölünme sıralamalarına dikkat etmesi istenmiştir. Etkinliği tamamladıktan sonra öğrencilerden karekod uygulaması kullanılarak bölünmeleri izlemeleri ve varsa hatalarını bulmaları istenmiştir.





Görsel 1. Hayvan Hücresinde Mitoz Bölünme Çalışmaları

İkinci aşamada öğrencilere bitki hücresindeki mitoz bölünme için hazırlanan materyaller verilmiştir. Öğrencilere verilen materyalde hangi hücrede olduğu ve hangi bölünmeye ait olduğuna dikkat ederek oluşturmaları istenmiştir.



Görsel 2. Bitki Hücresinde Mitoz Bölünme Çalışmaları

Etkinlik uygulama sürecinde bazı gruplarda bitki hücresinde ara lamel oluşumunun gözden kaçırıldığı fark edilmiştir. Karekod uygulaması kullanılarak izlenen videodan sonra gerekli düzeltmelerin yapılmasına imkan tanınmıştır.



Görsel 3. Bitki hücresinde mitoz bölünme çalışmaları

Son olarak öğrencilere hayvan hücresindeki mayoz bölünme için hazırlanan materyal verilerek uygun şekilde bölünmeyi oluşturmaları istenmiştir.





Görsel 4. Hayvan Hücresinde Mayoz Bölünme Aşamaları

Bulgular

7. sınıf hücre ve bölünmeler ünitesinde yönelik geliştirilen FeTeMM aktivitesinin uygulama sürecinin ardından öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda bazı öğrencilerin aktiviteye yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur. Örneğin;

Öğrenci 3: *Sentriyoller ve sentrozomları öğrendim.*

Öğrenci 4: *Bir kişi ortaya bir fikir koydu, herkesten başka fikir daha eklendi. Fikri güzelleştirdik. Daha güzel şeyler oldu.*

Öğrenci 7: *Eğlendim. Sevmediğim derslere daha çok katkı gösterdi. Fen derslerini sevmiyordum. Konular zor geliyordu. Etkinlikle yapınca daha kolay geldi. Mitoz ve mayozdan belki biraz soru kaçırabilirim ama eskiye göre daha iyi biliyorum*

Öğrenci 8: *Ben mitoz mayozu hiç anlamıyordum böyle boğumlanmayı filan bilmiyordum ama şimdi anladım. Hayvanda boğumlanma oluyor.*

Öğrenci 11: *Mayozla mitoz arasındaki farkları daha iyi kavradım. Mesela mayozla mitozu yaparken bazı konularda fikir ayrılığımız oldu. Ama ondan sonra 3 arkadaşımın daha iyi bildiği kanısına vardık.*

Öğrenci 12: *Bence grup çalışması çok güzel. Benim eksiklerim olduğunda arkadaşlarım tamamlıyor veya arkadaşlarımın eksikleri olduğunda ben tamamlıyorum.*

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen veriler ışığında öğrencilere yönelik gerçekleştirilen FeTeMM aktiviteleri entegre sürecinin öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına imkan sunduğu düşünülmektedir ayrıca öğrencilerin akademik başarılarına, fene yönelik tutum ve motivasyonlarına artış meydana getirdiği görülmektedir. Yapılan çalışmanın bulguların diğer yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Gökbayrak ve Karışan, 2017; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Yıldırım, 2016). Örneğin Yıldırım (2016) Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik yapmış olduğu FeTeMM aktivitesinin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarını arttırdığı sonucuna

ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada ise 5.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen üç FeTeMM aktivitesinin öğrencilerin fene olan tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). Elde edilen bulguların yapılan diğer çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği fark edilmiştir.

Bu açıdan yapılan çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu alandaki bilgi, beceri, tutum ve motivasyonlarını arttırabilecek etkinlikler ve materyal tasarlanıp uygulanabilir.

Öneriler

Bu çalışma 7.sınıf öğrencilerine yönelik olup hücre ve bölünmeler ünitesini kapsamaktadır. Yapılan görüşmelerde FeTeMM aktivitesinin öğrencilerin iş birlikli öğrenme, derse yönelik olumlu tutum geliştirmesinde etkisi oldukça önemlidir. Biyoloji konularında FeTeMM aktivitelerinin oldukça sınırlı olduğu fark edilmiştir. Diğer konu ve sınıf düzeyleri içinde özellikle biyoloji konularında FeTeMM aktiviteleri oluşturulabilir.

Kaynaklar

Aydeniz, M., Cakmakçı, G., Cavas, B., Ozdemir, S., Akgunduz, D., Corlu, M. S., & Oner, T. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?[A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi. Retrieved May 31, 2015..

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.

Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.

Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.

Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40.

MEB (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). *Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı*.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2).

Yıldırım, B. (2016). 7. Sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Öz Yeterlik ve Tutumlar Arası İlişki: Bir Meta-Analiz Çalışması

Uzm. Kazım Çağlar ŞENGÜN

M.E.B., caglarsengun@gmail.com

Prof. Dr. Süha YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, suha.yilmaz@deu.edu.tr

Özet

Bir konu veya çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların sınıflandırılarak, bu çalışmalara ait nicel verilerin bir araya getirilip yorumlanmasına meta-analiz denilmektedir. Bu çalışmanın amacı bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ile tutumlar arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu çalışmaların sistematik olarak incelenmesi ve değişkenler arası ilişkinin etki büyüklüğünün hesaplanmasıdır. Bu amaçla son 15 yılda konuyla ilgili yapılan çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi, Üniversite Kütüphane Veri Tabanı ve Google Akademik veri tabanları taranmıştır. Tarama sonucunda değişkenlerin yer aldığı 42 nicel veri barından çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan kodlama sonucunda öz yeterlik ve tutumlar arası korelasyon değeri içeren 7 çalışma olduğu görülmüş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmen veya öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ve tutumları arasında rastgele etkiler modeline göre orta düzeyli 0.423 bir etki değeri hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayar destekli öğretim, öz yeterlik, tutum, meta-analiz

Abstract

Meta-analysis is a method which similar studies on a subject collected together and classified for interpret quantitative data related with the subject. This study is a systematic review of the studies on the relationship between self-efficacy and attitudes towards computer-aided teaching and calculating the effect size of the relationship between the variables. For this purpose, studies on the subject in the last 15 years have been scanned by YÖK National Thesis Center, University Library Database and Google Scholar databases. At the end of the study, 42 studies were found with quantitative data. As a result of the coding, 7 studies including the correlation between self-efficacy and attitude were included in the study. As a result of the analysis, a medium level 0.423 effect size was calculated among the teachers and teacher candidates' self-efficacy and attitudes towards computer assisted teaching. Suggestions have been developed according to the results of the study.

Keywords: Computer-aided teaching, self-efficacy, attitude, meta-analysis

Giriş

Teknolojik değişimler hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitimde de karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayarların öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlanması ile birlikte bu öğretimin kalitesinin nasıl yükseltilebileceği konuşulmaya başlanmıştır. Bu durumun en önemli değişkenlerinden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kutsal görevlerini icra ederken performanslarını etkileyen bazı değişkenler vardır. Bu çalışmada bu etkenlerden öz yeterlik ve tutum ele alınmıştır. Öz yeterlilik konusu Bandura'nın uzun yıllar üzerinde durduğu bir konudur. Bandura (1993) öz yeterliği, bireylerin oluşturdukları amaçlar doğrultusunda karşılaşılabilecekleri zorlukları atlatmada kendi kabiliyetlerine olan güveni olarak açıklamaktadır ve öz yeterliğin performanslarını gösterirken kullandıkları adımları belirlemede önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Kısaca öz yeterlik, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1993). Tutum ise kişisel davranış seçimini etkileyen içsel durum olarak tanımlanmaktadır (Gagne, 1985). Alan yazında ilgili değişkenlerin incelendiği pek çok araştırma bulunmaktadır. Busch (1995) üniversite öğrencilerinin bilgisayara yönelik öz yeterlik ve tutumlarını incelemiş ve orta düzeyli bir ilişki sonucuna ulaşıldığını belirtmektedir. Arslan (2008) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik ve tutum puanlarının yine orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ve tutum arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlendiği çalışmaların etkisi nicel veriler üzerinden değerlendirilerek alan yazına

katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: “ Öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik ve tutum ilişkisinin büyüklüğü ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik ve tutum arasındaki etki büyüklüğünü hesaplamak için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, ortak bir konu üzerinden yapılmış, ayrı yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiş, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve edinilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yaparak; sonuçlarını yeniden yorumlama yöntemi olarak bilinmektedir. Bu yöntem, kısaca yapılan analizlerin, analizi olarak ifade edilmektedir (Lipsey ve Wilson, 2000).

Verilerin toplanmasında bilgisayar destekli eğitim, öz yeterlik ve tutum anahtar kelimeleri YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı ve Google Akademik veri tabanı taranmıştır. Ayrıca bulunan çalışmaların kaynakçaları incelenerek son 15 yılda gerçekleştirilen bilgisayar destekli eğitime yönelik öz yeterlik ve tutum korelasyon değerini içeren çalışmalar analize dahil edilmiştir. Bu işleme 26.01.2019 tarihinde başlanmış ve 26.04.2019 tarihinde son verilmiştir. Sonuç olarak çalışmada 8 etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Verilerin analizi CMA (Comprehensive Meta-Analysis) programı ile yapılmıştır. Program etki büyüklükleri, orman grafiği, huni grafiği, yayın yanlılığı ve çalışmanın geçersiz kılınabilmesi için gereken çalışma sayısını veren grafikler içermektedir.

Bulgular

Bu araştırmaya alınan çalışmaların karakteristik bilgileri, etki büyüklüğü analiz sonuçları bu bölümde aktarılmıştır. Araştırmaya alınan çalışmaların karakteristik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaların karakteristik bilgileri

No.	Yazar ve Yıl	Etki Büyüklüğü	Örneklem Büyüklüğü	Yayın Türü
	Kuş, 2005	0.630	241	Tez
	Sam, H.K., 2005	0.005	148	Makale
	Arslan, A., 2008	0.465	152	Makale
	Baltacı, H., 2008	0.385	130	YL Tez
	Barut, L., 2015	0.471	142	YL Tez
	Adıyaman, M., 2017	0.672	55	YL Tez
	Yel, E., 2018	0.235	615	YL Tez

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya alınan çalışmaların beşinin yüksek lisans tezi ve üçünün makale olduğu görülmektedir. Çalışmaların etki büyüklük değeri 0.005 ile 0.672 aralığında değişmektedir. Etki büyüklüğü değeri; 0.20- küçük, etki büyüklüğü; 0.50- orta; 0.80 ise büyük etki büyüklüğünü belirtmektedir (Cohen, 2007). Bu bağlamda tablo incelendiğinde çalışmalardan bir tanesinin etki büyüklüğü değerinin küçük ve diğer altı çalışmanın etki büyüklüğü orta büyüklükte olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de verilen çalışmaların etki büyüklüklerine ait verileri göstermek amacıyla, çalışmaların CMA yazılımında meta-analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen çalışmaların orman grafiği (forest plot) Şekil 1’de verilmiştir.

Comprehensive meta analysis - [Analysis]											
File Edit Format View Computational options Analyses Help											
← Data entry → Next table High resolution plot Select by ... + Effect measure: Correlation											
Model	Study name	Statistics for each study					Correlation and 95% CI				
		Correlation	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value	-4,00	-2,00	0,00	2,00	4,00
	Kuş, 2005	0,630	0,547	0,701	11,438	0,000			+		
	Sam, 2005	0,005	-0,156	0,166	0,060	0,952			+		
	Arslan,	0,465	0,330	0,581	6,148	0,000			+		
	Baltacı,	0,385	0,228	0,523	4,574	0,000			+		
	Barut, 2015	0,471	0,332	0,590	6,029	0,000			+		
	Adıyaman,	0,672	0,495	0,795	5,873	0,000			+		
	Yel, 2018	0,235	0,159	0,308	5,924	0,000			+		
Random		0,423	0,248	0,572	4,449	0,000			+		

Şekil 1. Araştırmaların etki büyüklüklerine ait orman grafiği

Şekil 1 incelendiğinde meta analize alınan çalışmaların %95 güven aralığındaki toplam etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre alt limit ($r=0.248$) ve üst limit ($r=0.572$) olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmanın orta düzey bir etki büyüklüğü olduğu söylenebilir.

Çalışmaların meta-analizi ile etki büyüklüklerinin rastgele etkiler modeline göre bulguları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların etki büyüklüklerine ait bulgular

Ortalama Etki Büyüklüğü Değeri	Z	p	Etki Büyüklüğü İçin %95’lik Güven Aralığı	
			Alt Sınır	Üst Sınır
0.423	4.449	0,000	0.248	0.572

Tablo 2 incelendiğinde rastgele etkiler modeline göre %95 anlamlılık düzeyinde bilgisayar destekli öğretime yönelik öğretmen veya öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumları arasında orta düzey bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Diğer taraftan çalışmaların meta-analizi ile etki büyüklüklerinin sabit etkiler modeline göre bulguları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Sabit etkiler modeline göre çalışmaların etki büyüklüklerine ait bulgular

Ortalama Etki Büyüklüğü Değeri	n	Standart Hata	Z	P	Q	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95’lik Güven Aralığı	
							Alt Sınır	Üst Sınır
0.368	7	0.047	14.744	0.000	78.092	92.317	0.322	0.411

Tablo 3 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre 0.047 standart hata ve %95 güven aralığının alt sınırı 0.322 ve üst sınırı 0.411 ile ortalama etki büyüklüğü 0.368 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu etki büyüklükleri yorumlanacak olursa sabit etkiler modeline göre bilgisayar destekli öğretime yönelik öğretmen veya öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumları arasında orta düzey bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda gerçekleştirilen çalışmanın geçersiz sayılabilmesi için gereken çalışma sayısının 411 olduğu CMA yazılımı tarafından hesaplanmıştır. Bu bulgu Şekil 2’de sunulmaktadır.

Classic fail-safe N	
Z-value for observed studies	15,13613
P-value for observed studies	0,00000
Alpha	0,05000
Tails	2,00000
Z for alpha	1,95996
Number of observed studies	7,00000
Number of missing studies that would bring p-value to > alpha	411,00000

Şekil 2. Meta-analizin gücü

Ayrıca gerçekleştirilen çalışmanın yayın yanlılığının düşük olduğunu göstermek adına Begg ve Mazumdar sıra korelasyon analizine bakılmıştır. CMA yazılımından alınan test sonuçları Şekil 3’te verilmiştir.

Begg and Mazumdar rank correlation	
Kendall's S statistic (P-Q)	3,00000
Kendall's tau without continuity correction	
Tau	0,14286
z-value for tau	0,45056
P-value (1-tailed)	0,32615
P-value (2-tailed)	0,65230
Kendall's tau with continuity correction	
Tau	0,09524
z-value for tau	0,30038
P-value (1-tailed)	0,38195
P-value (2-tailed)	0,76389

Şekil 3. Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi

Şekil 3 incelendiğinde Tau=0.14286 bulunmuştur. Yani yapılan çalışmanın Begg ve Mazumdar test sonuçlarına göre yanlı olmadığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen veya öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ve tutumları arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü analiz edilmiştir. Çalışma öğretmen veya öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş bilgisayar destekli çalışmalar arasından öz yeterlik ve tutum ilişkisinin nicel veri olarak yer aldığı 7 çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasının bulgularında rastgele etkiler modeline göre öz yeterlik ve tutum arasında 0.423 etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğü değeri Cohen'e (2007) göre orta düzeydedir. Bahsedilen değişkenler arasında orta düzeyli ilişki saptanmış çalışmalara alan yazında rastlanmıştır ve bu çalışma ile paralellik göstermektedir (Busch,1995; Arslan, 2008). Ek olarak yapılan meta-analiz çalışmasının geçersiz sayılabilmesi için 411 çalışmanın gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu meta analiz çalışmasında bilgisayar destekli öğretime yönelik öz yeterlik ile tutum arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışmada orta düzeyli bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın önerileri olarak bazı tespitler geliştirilmiştir. Bilgisayar destekli eğitim için öz yeterlik ve tutum çalışmalarının ilişkisel değerlendirildiği çalışmaların azlığından söz edilebilir. Dolayısıyla çalışma sayısının artması beklenerek 3-5 yıl sonrasında benzer bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Adıyaman, M. (2017), Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.7(24), 101-109.
- Baltacı, H. (2008), İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin bilgisayar tutumları ile öz yeterlik arası ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barut, L. (2015), Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlikleri arası ilişki. Yüksek lisans tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.
- Bütün Kuş, B. (2005). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Gagné, R.M., 1985. The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lipsey, M., ve Wilson, D. (2000). *Practical Meta Analysis*. New Orleans: SAGE.
- Sam, H. K., Othman, A. E. A., ve Nordin, Z. S. (2005). Computer Self-Efficacy, Computer Anxiety, and Attitudes toward the Internet: A Study among Undergraduates in Unimas. *Educational Technology & Society*, 8 (4), 205-219.
- Yel, E. (2018), Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.

Çevre Eğitiminde Kavramsallık ve Görselliğe Doğru: Zihin Haritalarının Rolü

Doç.Dr. Nalan AKKUZU

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı,
nalan.akkuzu@gmail.com

Doç.Dr. Melis Arzu UYULGAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı,
melisarzucekci@gmail.com

Özet

Etkili öğrenme, bir konu hakkında teorik alt yapının sınıf uygulamalarına dönüştürülmesine dayanmaktadır. Sınıf uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleşmesi için de aktif öğrenme ortamları gereklidir. Öğrencilerin bu tür ortamlarda bilgilerini kolaylıkla yapılandırma kavramlar ve düşünceler arasındaki örüntüleri kurmalarıyla mümkündür. Bu etkileşimde olaylar ve durumlarla ilgili kavramsal ve görsel öğelerin yer alması zihnin hiç farkedilemeyen ilişkileri görmesine, dağınık ya da karmaşık bilgilerin düzenli, sınıflanmış ve sistematik bilgilere dönüşmesini sağlar. Bu dönüşüm bireyin neden-sonuç ilişkilerini kurarak muhakeme yeteneğini ve yaratıcılığını arttırmaya, hatırd tutmayı sağlayarak kalıcı öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Aktif öğrenme ortamında bu tür anımsatıcı, yaratıcı, etkileşimli ve çözümleyici özelliklere sahip olan öğrenme araçlarından biri zihin haritalarıdır. Bu çalışmada çevre eğitimi dersi kapsamında öğrenci düşüncelerinin gelişimini hem kavramsal hem de görsel düzeylerde ortaya koymak amacıyla zihin haritalarından faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çevre Eğitimi dersi alan Sınıf Öğretmenliği Programı 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada konu alınan durum, Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan öğrencilerin Çevre Eğitimi dersi kapsamında görülen bazı çevre konularına ve sorunlarına ilişkin zihinsel yapılarını kavramsal ve görsel açılarından değerlendirmektedir. Araştırma 2018-2019 Güz döneminde toplam 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Uygulamada öğretim destekleyicisi olarak işitsel materyallerden radyo programları kullanılmıştır. Radyo programları etkinliği çerçevesinde öğrencilerin aktif bir öğrenme ortamında konulara ilişkin kavramları ortaya çıkarmaları ve öğrencilerden bu kavramları içeren zihin haritaları oluşturmaları istenmiştir. Zihin haritaları nitel ve nicel veri analizine tabi tutulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizinden elde edilen sonuçlar çevre sorunlarının kaynakları, sonuçları, sürdürülebilir çevre ile ilgili kavramlar ve görsel öğeler üzerinde zihin haritalarının oluşturulduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: çevre eğitimi, zihin haritaları, işitsel materyaller, çevre sorunları.

Abstract

Effective learning is based on the transformation of theoretical background into a classroom practice on a subject. Active learning environments are also required for effective classroom practice. It is possible for students to easily structure their knowledge in such environments by establishing interaction between concepts and thoughts. In this interaction, the conceptual and visual elements of events and situations allow the mind to see unrecognizable relationships, and to transform scattered or complex information into regular, classified and systematic information. This transformation helps to increase the reasoning ability and creativity of the individual by establishing cause-effect relationships and to provide permanent learning. One of the learning tools that has such reminder, creative, interactive and analytical features in an active learning environment is mind maps. In this research, mind maps were used to demonstrate the development of students' thoughts at both conceptual and visual levels within the context of environmental education course. The sample of the study consists of 2nd grade students in the Elementary Education Program which attend to Environmental Education course. Case study, one of the qualitative research methods, was used as the research design. In this context, the aim of the study is to evaluate the mental structures of the students in the Elementary Education Program related to some environmental issues and problems in the context of Environmental Education course from conceptual and visual perspectives. The research was carried out for a total of 10 weeks in 2018-2019 Fall term. In the application, radio programs, auditory materials were used as teaching supporters. Within the framework of radio programs activity, the students were asked to develop concepts related to subjects in an active learning environment and to create mind maps containing these concepts. Mind maps were analysed by qualitative and quantitative data analysis. The study results show that mind maps are formed on the sources, outcomes, concepts of sustainable environment and visual elements of environmental problems.

Keywords: environmental education, mind maps, auditory materials, environmental problems.

Giriş

Son yıllarda pek çok alanda meydana gelen değişimler insan yaşamında çeşitli sorunların artmasına neden olmaktadır. Bu sorunlardan biri de insan ve çevre arasındaki ilişkinin boyutudur. Çünkü insanoglu yaşadığı çevreyle doğrudan etkileşim halindedir. Hava, su, toprak ve madenler gibi doğal kaynakları kullanır, bunlardan fayda sağlar. Ancak bu tüketim günden güne küresel çapta çevre kirliliği, iklim değişikliği, biyolojik çeşitliliğin azalması ve insan sağlığının bozulması gibi pek çok soruna yol açmaktadır (Koehler, Bennett, Norris ve Spengler, 2005; Soran, Morgil, Yücel, Atav ve Işık, 2000). Yaşanan bu sorunlar canlı ve cansız çevrenin tamamı olan ekosistemi etkilemekte ve doğanın ekolojik dengesini bozmaktadır. Bu durum ise çevrenin sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. Bu noktada çevresel farkındalığı yüksek, çevreye duyarlı, çevreyle ilişkili konularda girişken ve problemleri çözmede aktif rol oynayan bireyler yetiştirmek son derece önemlidir (Ünal ve Dımsıkı, 1999). Bu da ancak sürdürülebilir çevre eğitimi ile mümkündür (Özey, 2009). Çevre eğitiminin sürdürülebilir olması bireylerin çevrenin korunması için sorumluluk almalarını ve bu sorumluluğu hayat boyu devam ettirmelerini sağlar. Bu da çevre eğitimi sürecinde bireyde farkındalık ve çevreye karşı olumlu tutum ve değerler kazandırır.

Çevre bilincinin kazandırılması eğitim sırasında yer alan uygulama, yaklaşım ve yöntemlerle ilişkilidir. İyi bir çevre eğitimi öncelikle okul yaşantısında kazandırılmalı ve bu süreçte bireyin çevreye olan algısı, duyarlılığı araştırılıp geliştirilmelidir. Öğrencilere sınıf uygulamalarında aktif öğrenme ortamları yaratılarak bu tür ortamlarda bilgilerini kolaylıkla yapılandırılmaları kavramlar ve düşünceler arasındaki örüntüleri kurmalarıyla mümkündür. Bu etkileşimde olaylar ve durumlarla ilgili kavramsal ve görsel öğelerin yer alması zihnin hiç farkedilemeyen ilişkileri görmesine, dağınık ya da karmaşık bilgilerin düzenli, sınıflanmış ve sistematik bilgilere dönüşmesini sağlar. Bu dönüşüm bireyin neden-sonuç ilişkilerini kurarak muhakeme yeteneğini ve yaratıcılığını arttırmaya, dolayısıyla hatırdı tutmayı sağlayarak kalıcı öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Çevre sorunlarına ve alternatif çözümlerine ilişkin öncelikle bireyin zihninde ne olduğunu kavrayabilmek ve çevre bilincinin gelişimini sağlamak amacıyla eğitim-öğretim sırasında kullanılan çeşitli araç-gereçlerden yararlanılabilir. Bunlardan biri de iki boyutlu görsel araçlardan biri olan zihin haritasıdır (Evrekli ve Balım, 2010). Zihin haritası aktif öğrenme ortamında anımsatıcı, yaratıcı, etkileşimli ve çözümleyici özelliklere sahip öğrenme araçlarından biridir. Bu çalışmada çevre eğitimi dersi kapsamında öğrenci düşüncelerinin gelişimini hem kavramsal hem de görsel düzeylerde ortaya koymak amacıyla zihin haritalarından faydalanılmıştır.

Zihin haritası, merkez bir konu ya da anahtar fikir etrafında toplanan kelimelerin, kavramların veya onunla ilişkili diğer düşünceleri hiyerarşik bir biçimde göstermek için kullanılan görsel araçlardan biridir (Siochos ve Papatheodorou, 2011: 39). Aydın (2010) ise zihin haritasını dinleyerek belleğe kaydedilen bir bilginin ihtiyaç duyulduğunda bütün detaylarıyla ön plana çıkarıldığı ve zihnin işleyiş sürecinin kağıda aktarılarak yapılandırıldığı etkili bir teknik olarak tanımlamaktadır. Zihin haritası öğrencilerin belli konulardaki bilişsel yapıları hakkında bilgi veren araçlardan biridir. Buradan yola çıkarak araştırmanın amacı çevre eğitimi dersi kapsamında işlenen çevre sorunları ve alternatif çözümleri konularına ilişkin öğrenci düşüncelerinin kavramsal ve görsel düzeylerde nasıl olduğunu zihin haritası aracılığıyla tespit etmektir. Bu araştırmanın küresel anlamda ekolojik problemlerin çözümüne ve çevre bilincinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması zaman içerisinde sınırlı bir sistemin veri toplama araçları ile derinlemesine betimlenmesi ve araştırılması olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007; Merriam, 2013). Tek bir durum, olay ya da olgu kendi doğal şartlarında incelenerek veriler sistematik bir şekilde toplanır. Böylelikle durum ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince tanımlanmaya çalışılır. Bu bağlamda çalışmada ele alınan durum, Sınıf Öğretmenliği Programında okuyan öğrencilerin Çevre Eğitimi dersi kapsamında görülen bazı çevre konularına ve sorunlarına ilişkin zihinsel yapılarını kavramsal ve görsel açılarından nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler A ve B şubeleri olmak üzere iki farklı şubede yer almaktadır. Araştırma her iki şubede aynı zamanda yürütülmüştür. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenci sayısı toplam 91'dir. Katılımcıların %33'ü erkek (N:30), %67'si (N:61) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma 2018-2019 Güz dönemi süresinde Çevre Kimyası dersinde yürütülmüştür.

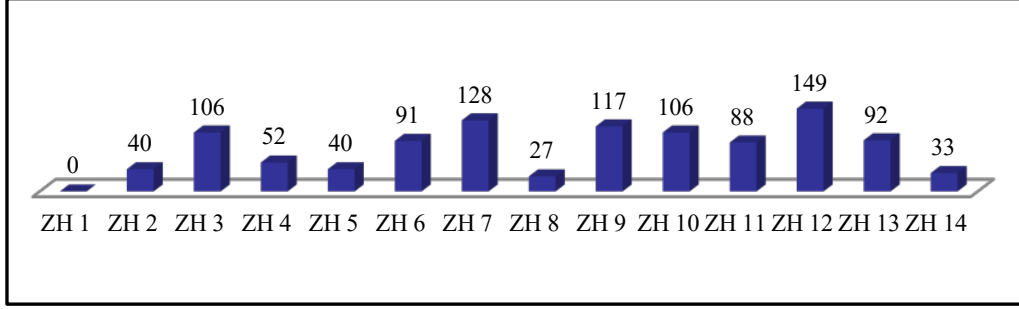
Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak zihin haritası kullanılmıştır. Zihin haritası bir konuyla ilgili bilinen anahtar kelimeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan, kavramları bir arada sunan ve sınıflandıran araçlardan biridir (Buzan, 2009). İçerdiği değişik renkler ve konuya özgü çeşitli resimler ile bireyin zihninde bilgiyi organize eder, kavramlar arasında bağlantılar kurmasına yardımcı olur (Kara, 2014). Böylelikle hatırlama kolaylaşır ve düşünme becerisi gelişerek bilginin yapılandırılma süreci olumlu ivme kazanır. Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda çalışmada öğrencilerin çevre konularına ve alternatif çözümlerine dair düşüncelerini görsel ve kavramsal açılarından ortaya koymak amacıyla zihin haritasından faydalanılmıştır.

Güvenirlilik = görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü ile elde edilmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyuşum oranı .96'dır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin zihin haritalarına ilişkin bulgular nicel ve nitel olarak bir arada yer almaktadır. Bu bağlamda öğrenci gruplarının her bir konuya ilişkin zihin haritalarından aldıkları puanlar ve haritalarda yer verdikleri kavramlar sunulmuştur.



Şekil 2. Su Kirliliğine ait Zihin Haritası Puanları

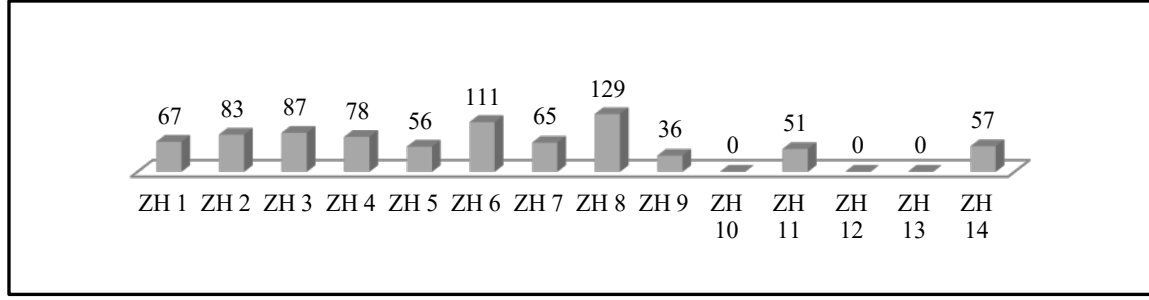
Araştırmada öncelikle öğrencilerin su kirliliğine ilişkin zihinsel yapılarının kavramsal ve görsel açılarından nasıl olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin zihin haritaları puanları incelendiğinde öğrencilerin puanlarının çok yüksek olmadığı ve bu konudaki zihin haritalarının ortalamasının 76,36 olduğu görülmektedir (Şekil 2). Bu da öğrencilerin daha çok 1. seviye ilişkileri kurabildiklerini, fakat 2. ve 3. seviye ilişkileri kurmada zayıf olduklarını göstermektedir. Az sayıdaki zihin haritasında (ZH12, ZH7, ZH9) bulunan yüksek puanlar ise 2. seviye ilişkilerin kurulması ve örneklerin verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 2. Su Kirliliğiyle ilgili Zihin Haritalarında Yer Alan İlişki Seviyesi, Kavramlar ve Örnekler

İlişki seviyesi	Kavramlar	Örnekler
1. seviye	Doğal etkileri	Fabrika
	Sebepler	Siyanür
	Önlemler	Nikel
	Sanayi	Cıva
	Hastalıklar	Kurşun
	Tarımsal kullanım	Kadmiyum
	Canlı ölümleri	Çinko
2. seviye	İnsan faktörü	Bakteri
	Evsel atıklar	Pet şişe
	Ağır metaller	Gübre
	Su ekosistemi	Atık yağ
	Aritma	Petrol
		Deterjan

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin en fazla iki ilişki seviyesi kurabildikleri görülmektedir. Su kirliliğine ilişkin 1. seviyedeki kavramlar su kirliliğinin doğal etkileri, kimyasal sebepleri, alınacak önlemler, sanayi ve hastalıklar iken 2. seviyedeki kavramların insan faktörü, evsel atıklar, ağır metaller gibi kavramlar olduğu göze çarpmaktadır. Bu kavramların hemen arkasından verdikleri örnekler daha çok resim olarak yer almaktadır. Örnek bir zihin haritası Ek 1 'de yer almaktadır.

Öğrencilerin hava kirliliğine ait çizmiş oldukları zihin haritaları incelendiğinde haritaların daha çok 1. seviye ilişki düzeyinde kaldıkları ve yüksek puanlar almadıkları görülmektedir. Öğrencilerin zihin haritalarının ortalama puanı 58,57'dir. Ayrıca zihin haritaları incelendiğinde üç zihin haritasının (ZH10, ZH12, ZH13) geçerli olmadığı da göze çarpmaktadır.



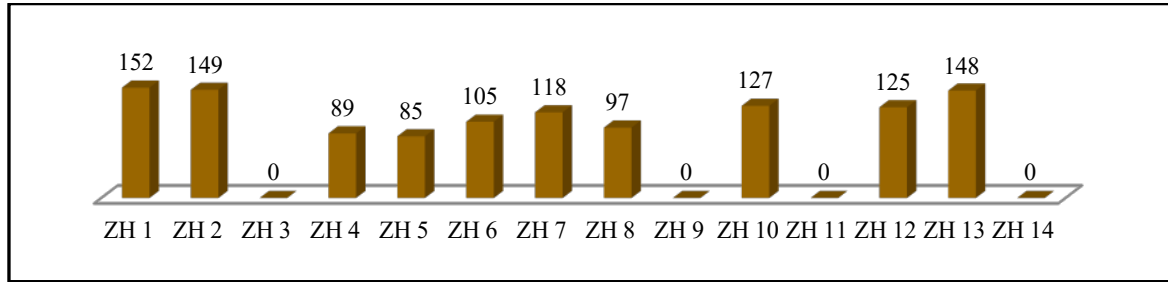
Şekil 3. Hava Kirliliğine ait Zihin Haritası Puanları

Hava kirliliğine ilişkin öğrencilerin üzerinde durdukları kavramlar 1. seviyede sebepler, sonuçlar, önlemler, çevresel faktörler ve sağlık gibi kavramlar iken 2. seviyede ağaçlandırma, yakıtlar, trafik ve yenilenebilir enerji kavramlarıdır. Zihin haritalarında verdikleri örnekler ise toplu taşıma araçları, filtre, kurşun ve hava kirliliğinin yol açtığı astım, akciğer kanseri gibi hastalıklardır (Tablo 3).

Tablo 3. Hava Kirliliği ile ilgili Zihin Haritalarında Yer Alan İlişki Seviyesi, Kavramlar ve Örnekler

İlişki seviyesi	Kavramlar	Örnekler
1. seviye	Sebepler	Toplu taşıma
	Sonuçlar	Filtre
	Önlemler	Doğalgaz
	Sağlık	Orman yangınları
	Çevresel faktörler	Kalitesiz kömür
	Ulaşım	Egzoz
	Doğal felaketler	Akciğer kanseri
	Çarpık kentleşme	Astım
	Küresel ısınma	Kalp hastalıkları
	Asit yağmurları	Dünya sağlık örgütü
	2. seviye	Ağaçlandırma
Yakıtlar		
Trafik		
Yenilenebilir enerji		

Araştırmada ele alınan çevre sorunlarından biri de toprak kirliliğidir. Öğrencilerin toprak kirliliği ile ilgili çizmiş oldukları zihin haritalarından aldıkları puanlara bakıldığında yüksek olduğu ve ortalamasının da 85,36 olduğu görülmektedir (Şekil 4). Bu durum öğrencilerin 1.seviye ilişkisinin yanı sıra 2. seviye ilişkiye oldukça yer vermelerinden ve gösterdikleri örneklerin sayıca fazla olmasından kaynaklanmaktadır.



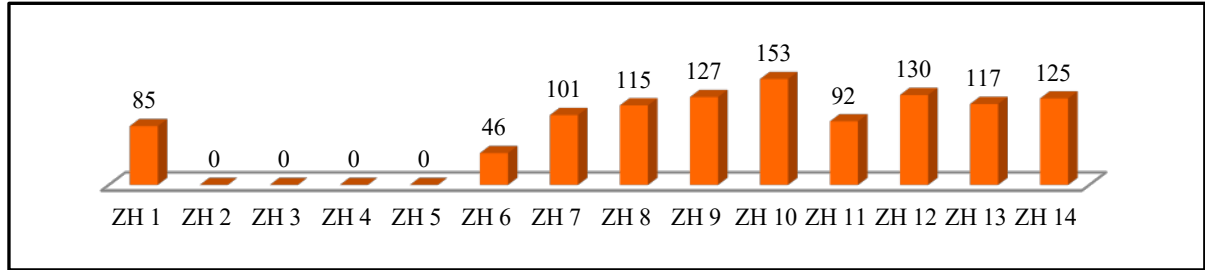
Şekil 4. Toprak Kirliliğine ait Zihin Haritası Puanları

Tablo 4. Toprak Kirliliği ile ilgili Zihin Haritalarında Yer Alan İlişki Seviyesi, Kavramlar ve Örnekler

İlişki seviyesi	Kavramlar	Örnekler
1. seviye	Çevresel faktörler	Anız yakılması
	Tarım	Zehirli gazlar
	Sanayi	Gübre
	Atıklar	Azot
	Eğitim	Tarım ilaçları
2. seviye	Kentsel atık	Ağır metaller
	Erozyon	Paketli ürünler
	Makineleşme	Kurşun
	Nadas	Kağıt
	Nükleer atık	Cam
	Endüstriyel atık	Plastik
	Asit yağmurları	Pil

Tablo 4'te toprak kirliliği ile ilgili kavramlar incelendiğinde ise 1. seviyede çevresel faktörler, tarım, atıklar, sanayi, eğitim kavramları yer almakta, 2. seviyede ise atık çeşitleri, nadas, erozyon gibi kavramlar bulunmaktadır. Zihin haritalarında toprak kirliliği sorununa ilişkin verilen örnekler anız yakılması, zehirli gazlar, gübre, azot, ağır metal kavramları ve cam, kâğıt, pil ve plastik resimleridir.

Küresel ısınma konusuna ilişkin öğrencilerin zihin haritalarından aldıkları puanlar incelendiğinde puanlarının çok yüksek olmadığı ve kurulan ilişki seviyesine bakıldığında 2. seviyede kaldıkları görülmektedir (Şekil 5). Ayrıca bazı öğrencilerin küresel ısınmayla ilgili geçerli olmayan zihin haritaları çizdikleri tespit edilmiştir. Bundan dolayı bu zihin haritalarında puanlama yapılamamıştır.



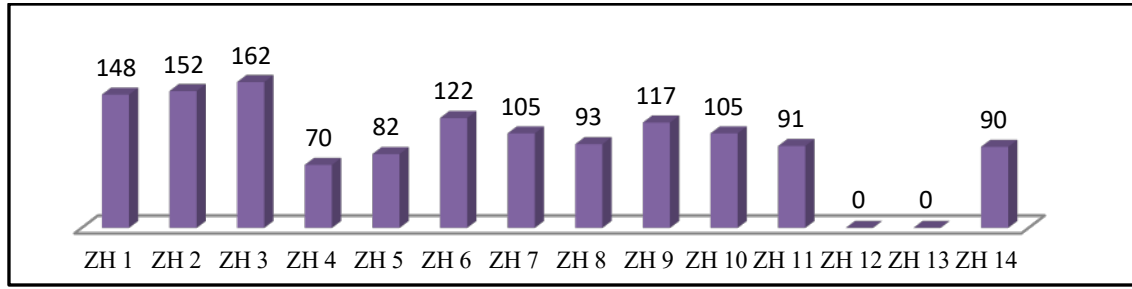
Şekil 5. Küresel Isınmaya ait Zihin Haritası Puanları

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde öğrencilerin 1. seviyede yer alan kavramlarının etkilenen faktörler, kuruluşlar, fosil yakıtlar ve nesli tükenen hayvanlar olduğu 2. seviyede kurulan ilişkilerde ise enerji tüketimi, karbon ayak izi, kuraklık, sıcaklık, ozon tabakası gibi kavramlara yer verdikleri daha çok göze çarpmaktadır.

Tablo 5. Küresel Isınma ile ilgili Zihin Haritalarında Yer Alan İlişki Seviyesi, Kavramlar ve Örnekler

İlişki seviyesi	Kavramlar	Örnekler
1. seviye	Etkileyen faktörler	Sera gazları
	Etkilenen faktörler	Yangın
	Kuruluşlar	Enerji santralleri
	Fosil yakıtlar	Yeşil çatı
	Nesli tükenen hayvanlar	İklim ağı
2. seviye	Karbon ayak izi	Buzullar
	Karbon salınımı	
	Enerji tüketimi	
	İklim değişimi	
	Ozon tabakası	
	Sıcaklık	

Çevre Eğitimi dersi kapsamında ele alınan çevre sorunlarından bir diğeri de nüfusun artışıdır. Bu konuda öğrencilerin zihin haritalarından yüksek puanlar aldıkları ve ortalama puanın 95,50 olduğu görülmektedir (Şekil 6). Bu durum zihin haritalarının çoğunda öğrencilerin 1. seviye ilişkisinin yanı sıra 2. seviye ilişkiyi daha çok kullanmalarından kaynaklanmaktadır.



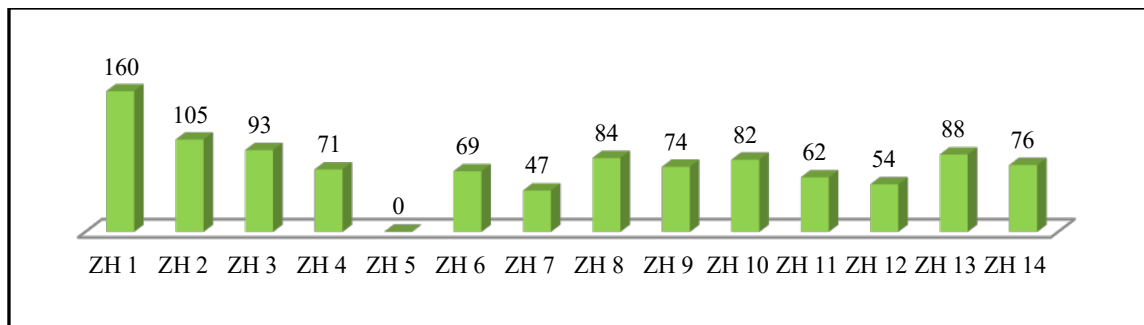
Şekil 6. Nüfus Sorununa ait Zihin Haritası Puanları

Öğrencilerin nüfus artışına ilişkin zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar 1. seviyede önlemler, bozulan sistemler, sonuçlar ve nedenleri üzerine iken 2. seviyede satın alma bilinci, tüketicilik, göç, israf, eğitim ve sağlık hizmetlerinin yetersizliği, araç sayısındaki kısıtlamalar, ekolojik ayak izi, doğum ve ölüm oranları üzerine olduğu dikkati çekmektedir (Tablo 6).

Tablo 6. Nüfus Sorunu ile ilgili Zihin Haritalarında Yer Alan İlişki Seviyesi, Kavramlar ve Örnekler

İlişki seviyesi	Kavramlar	Örnekler
1. seviye	Önlemler Bozulan sistemler Sonuçlar Nedenler	Çin Nijerya Hindistan Türkiye Amerika
2. seviye	Nüfus politikaları Araç sayısındaki kısıtlamalar Satın alma bilinci Tüketicilik Ekolojik ayak izi Eğitim hizmeti yetersizliği Sağlık hizmeti yetersizliği Göç İsraf Doğum oranı Ölüm oranı	

Çevre ve insan sağlığına zararlı kimyasal maddelerin kullanımını, üretimini ortadan kaldırmayı amaçlayan ve bu tür maddelerin oluşumunun önlenmesi için yöntem arayışında bulunan çevre yaklaşımlarından biri de yeşil kimya ve uygulamalarıdır. Öğrencilerin çevre kirliliğini önleyici, alternatif bir yöntem olan yeşil kimya ve uygulamaları ile ilgili hazırlamış oldukları zihin haritaları incelendiğinde yüksek puanlar almadıkları görülmektedir (Şekil 7). Bu konuyla ilgili tüm zihin haritalarının ortalama puanı ise 76,07 olarak hesaplanmıştır. Bu noktada öğrencilerin 1. seviye ilişkide kavramları daha çok kullandıkları, 2. seviyedeki ilişkileri nadiren kurdukları söylenebilir.



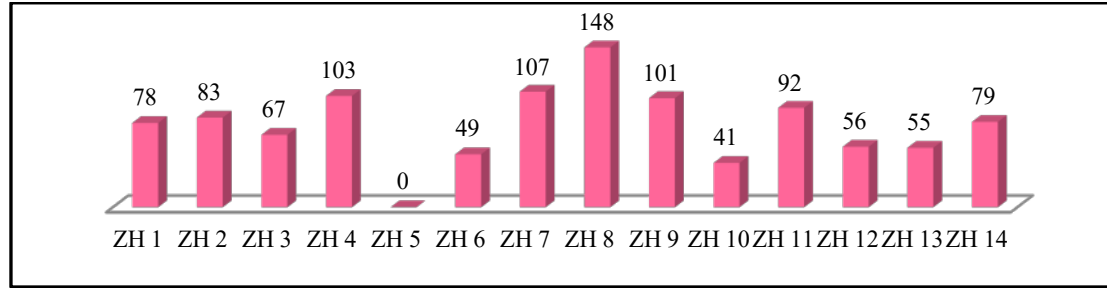
Şekil 7. Yeşil Kimya ve Çevre Kirliliğine dair Uygulamalarına ait Zihin Haritası Puanları

Öğrencilerin yeşil kimya ve uygulamalarına ilişkin 1. seviyede yer verdikleri kavramlar önlemler, prensipler, nedenler ve sonuçlar iken 2. seviyede kurdukları ilişkilerde yeşil ürün, geri dönüşüm, ilaç endüstrisi, atom ekonomisi ve yan ürünlerin azaltılması gibi kavramlara yer vermişlerdir (Tablo 7). Öğrencilerin kurdukları ilişkilere dayalı olarak verdikleri örnekler ise su bazlı yapıştırıcı, su bazlı boya, organik çözücü, arıtma tesisi gibi alternatif çözüm ürünleridir.

Tablo 7. Yeşil Kimya ve Çevre Kirliliğine dair Uygulamaları ile ilgili Zihin Haritalarında Yer Alan İlişki Seviyesi, Kavramlar ve Örnekler

İlişki seviyesi	Kavramlar	Örnekler
1. seviye	Önlemler Prensipeler Nedenler Sonaçlar	Su bazlı yapıştırıcı Su bazlı boya Organik çözücü Arıtma tesisi
2. seviye	Yeşil ürün Geri dönüşüm Reaksiyon İlaç endüstrisi Atom ekonomisi Enerji tasarrufu Bozunmanın tasarımı Kazaların önlenmesi Yan ürünlerin azaltılması	Petrol boru hattı Petrol rafinerisi

Çevre sorunlarına enerji tasarrufu açısından çözüm arayan alternatif yaklaşımlardan biri de yapay zeka uygulamalarıdır. Öğrencilerin teknoloji tabanlı yapay zeka uygulamaları ile çevre arasındaki ilişkiyi nasıl kurabildiklerini gösteren zihin haritalarından aldıkları puanlar incelendiğinde puanlarının yüksek olmadığı ve ortalama puanın 75,64 olduğu görülmektedir (Şekil 8).



Şekil 8. Yapay Zeka ve Çevre Kirliliğine dair Uygulamalarına ait Zihin Haritası Puanları

Öğrencilerin yapay zeka ve çevre kirliliğine dair uygulamalarına yönelik zihin haritaları incelendiğinde iki seviyede de kavram ilişkileri kurdukları ortaya çıkmıştır. 1. seviyede daha çok enerji tasarrufu, nükleer kaza, iklim değişikliği ve nesli tükenen hayvanlar üzerine kavramlara yer verirken 2. seviyede zihin haritalarında robotlar, otonom silahlar, doğal kaynaklar ve kuruluşlar kavramlar olarak yer almaktadır (Tablo 8). Ayrıca öğrenciler örneklerden hibrit araba, sensörlü ışık, robot Sophia ve geri dönüşüm robotu Clarke'ı genellikle görsel olarak çizimlerinde yer vermişlerdir.

Tablo 8. Yapay Zeka ve Çevre Kirliliğine dair Uygulamaları ile ilgili Zihin Haritalarında Yer Alan İlişki Seviyesi, Kavramlar ve Örnekler

İlişki seviyesi	Kavramlar	Örnekler
1. seviye	Enerji tasarrufu Nükleer kaza Kötü amaçlı işler İklim değişikliği Nesli tükenen hayvanlar	Hibrit araba Sensörlü ışık Sensörlü musluk Elektrik motoru Media Lab
2. seviye	Robotlar Otonom silahlar Doğal kaynaklar Kuruluşlar	Robot sophia Geri dönüşüm robotu Clarke Fil dinleme projesi

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin çevre sorunları ve alternatif çözümlerine ilişkin düşünceleri zihin haritaları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular genellikle bu konularda çizdikleri zihin haritalarından yüksek puanlar almadıklarını göstermektedir. Bunun nedeni öğrencilerin konularla ilgili kavramları daha çok 1. ve 2. seviyede kullandıkları ve dolayısıyla ilişki düzeylerinde yetersiz kalmalarıdır. Buzan (2009), zihin haritalarında yer alan dallandırmaların dinamik bir bağlantı içerisinde olması ve kullanılan kavramların merkezde yer alan düşünce ile düzenli ve uygun bir şekilde ilişkilerinin belirtilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aksi takdirde karmaşık yapıda

olan düşünceleri organize etmek ve dağınık yapıyı hiyerarşik bir şekilde vermek zorlaşır. Oysaki zihin haritalarının ana amaçlarından biri konu ile ilgili derinlemesine yapılan analizi net, doğru ve anlaşılır bir şekilde sunmaktır. Öğrencilerin yüksek bir ortalama puan aldıkları nüfus sorunu konusuna ilgili olarak ise daha çok 2. seviyede ilişki kurabildikleri söylenebilir. Ayrıca dikkat çeken bir diğer bulgu da toprak kirliliği ile ilişkili puanlarının diğerlerine göre biraz daha yüksek olmasıdır. Bu durum öğrencilerin bu konuda diğer konulara göre örnekler ve bu örneklerin görsel olarak çizimlerine daha çok yer vermesinden kaynaklanmaktadır. Genel olarak incelendiğinde ise öğrencilerin zihin haritalarında yer verdikleri resimler daha çok ikinci seviyedeki kavramlara ve örnekler aittir. Bu durum öğrencilerin yaratıcılıklarını kullandıklarını göstermektedir. Balım, Aydın ve Evrekli (2006), kelimelerin yanında konu ile ilgili çizilen şekil ve sembollerin yaratıcılığı desteklediğini savunmaktadırlar. Öğrencilerin zihin haritalarında yer verdiği kavramlar incelendiğinde çevre sorunları ile ilgili 1. seviyede daha çok bu sorunların nedenleri, sonuçları ve alınabilecek önlemler daha çok göze çarparken yeşil kimya ve uygulamaları konusunda bunların yanında prensiplerine ilişkin kavramlara, yapay zeka ve uygulamalarında ise bilim, teknoloji ve enerji kavramlarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin çevre sorunları ve alternatif çözümlerine ilişkin konularda yer alan pek çok kavramı ve örneği zihin haritalarında kullanabildiklerini göstermektedir. Erduran Avcı, Demirekin, Hare, Özlü ve Özkan (2013) çevre sorunları algısına ilişkin zihin haritalarını kullandıkları araştırmada öğrencilerin hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği gibi çevre sorunlarını yazılı ifadelerle göre zihin haritalarına daha fazla tema ve kavramlarla yansıttıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca elde edilen bu sonuçlar Pe'er, Goldman ve Yavetz (2007) ile Tal'ın (2010) çalışmalarından elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının başta ekosistem ve biyolojik çeşitlilik, sera etkisi, iklim değişikliği, küresel ısınma, sürdürülebilir kalkınma-sürdürülebilir tarım, hava kirliliği, su kirliliği, asit yağmurları ve geri dönüşüm olmak üzere çevre konularındaki bilgilerini ve eksikliklerini tespit etmek amacıyla zihin haritalarının yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla zihin haritaları öğrenci düşüncelerinin görsel bir kaydını ve öğrenci düşüncelerinin gelişimini sağladığından sınıf uygulamalarına dönüştürmek için açık bir strateji olarak önerilmektedir (Balım, Evrekli ve Aydın,2006; Goodnough ve Woods, 2002).

Öneriler

İnsanoğlu ekosistemin bir parçası olarak çevresine uyum sağlayabilmeli ve ihtiyacı doğrultusunda yaşamını devam ettirebilmelidir. Aksi takdirde ekolojik dengenin bozulmasında en önemli faktör olmayı sürdürecektir. Bunun önüne geçmek amacıyla bireylere eğitim-öğretim hayatında çevre bilinci kazandırılması için zihin haritaları kullanılabilir. Çevre sorunları ve alternatif çözümlerine ilişkin konularda öğrencilerde farkındalık oluşturabilmek ve sürdürülebilir çevre anlayışını geliştirmek amacıyla aktif öğrenme ortamlarında zihin haritalarından çeşitli araştırmalarda yararlanılabilir. Uygulamalar ve eğitim yoluyla geliştirilen bir beceri olan düşünme zihin haritası gibi güçlü bir araçla geliştirilebilir. Bu da öğrencilerin çevreyle ilgili konularda daha farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır.

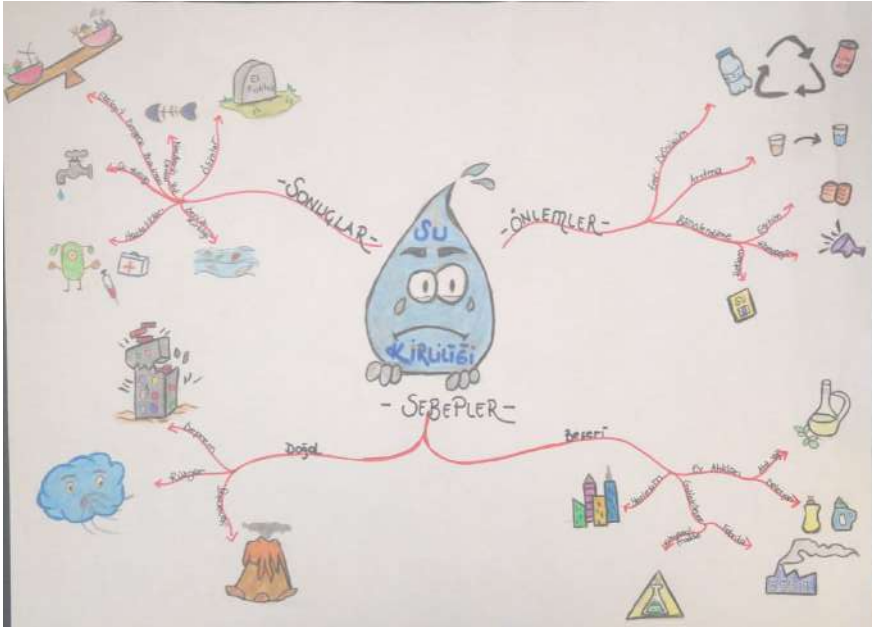
İleride yapılabilecek araştırmalarda çeşitli öğretim programlarında yer alan öğrencilere benzer bir uygulama yapılarak öğrencilerin çevre sorunları ve alternatif çözümlerine ilişkin düşüncelerinin neler olduğu zihin haritaları aracılığıyla tespit edilebilir. Ayrıca öğrenci grupları oluşturularak yapılan bu araştırmada zihin haritaları bireysel olarak da hazırlatılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aydın, G. (2010). Zihin Haritaları Tekniğinin Dinleneni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-16.
- Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2006, Nisan). *Zihin Haritalama Tekniğinin Fen ve Teknoloji Öğretimindeki Yeri*. Avrupa Birliği ile Bütünleşme Sürecinde İlköğretim Eğitimi Sempozyumu. TAKEV Özel İlköğretim Okulu, İzmir.
- Buzan, T. (2009). *Akal Haritaları: Yaratıcılığınızı Harekete Geçirin ve Dönüştürün*. Hakan Öneş (Ed.), İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- D'Antoni, A. V., Zipp, G. P. ve Olson, V. G. (2009). Interrater Reliability of the Mind Map Assessment Rubric in a Cohort of Medical Students. *BMC Medical Education*, 19(9), 1-8.
- Goodnough, K. ve Woods, R. (2002, April). *Student and Teacher Perceptions of Mind Mapping: A Middle School Case Study*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Erduran Avcı, D., Demirekin, M., Hare, O., Özlü, S. ve Özkan, İ. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunları Algısının Farklı Tekniklerle İncelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(2), 50-66.
- Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 76-98.
- Kara, M. (2014). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eşlik Benzerlik ve Dönüşüm Geometrisi Konusundaki İmajlarının Fenomenografik Yaklaşımla Ele Alınıp Zihin Haritaları ile Gelişiminin İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Koehler, D. A., Bennett, D. H., Norris, G. A. ve Spengler, J. D. (2005). Rethinking Environmental Performance from a Public Health Perspective - A Comparative Industry Analysis. *Journal of Industrial Ecology*, 9 (3), 143-167.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research a Guide to Design and Implementation* (Trans. Ed.: Prof.Dr. Selahattin Turan), Ankara: Nobel Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. United Kingdom, London: Sage Publications.
- Özey, R. (2009). *Çevre Sorunları* (3. baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Pe'er, S., Goldman, D. ve Yavetz, B. (2007). Environmental Literacy in Teacher Training: Attitudes, Knowledge, and Environmental Behavior of Beginning Students. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.
- Siochos, V. ve Papatheodorou, C. (2011, March). Developing a formal model for mind maps. *First Workshop on Digital Information Management* (pp. 39-44). Corfu, Greece.
- Soran, H., Morgil, F. I., Yücel, S., Atav, E. ve Işık, S. (2000). Biyoloji Öğrencilerinin Çevre Konularına olan İlgilerinin Araştırılması ve Kimya Öğrencileri ile Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 128-139.
- Tal, T. (2010). Pre-service Teachers' Reflections on Awareness and Knowledge Following Active Learning in Environmental Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(4), 263-276.
- Ünal, S. ve Dımişki, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde Çevre Eğitiminin Gelişimi ve Türkiye'de Ortaöğretim Çevre Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 142-154.

Ek 1. Su Kirliliğine ait Örnek Bir Zihin Haritası



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı İlköğretim 4-8. Sınıf Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Geliştirilmesine Dair Teklifler

Dr. Veli Dombaycı
Milli Eğitim Bakanlığı, velidombayci@gmail.com

Özet

Bu çalışma, 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan “Okul Gelişim Modeli” planlamasına katkı sağlamak amacı ile yapılmıştır. Yöntem geliştirme teklif sürecinde öncelikle DKAB branş alanına ilişkin tarama yapılarak sıklıkla kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri incelenmiştir. Ardından 2018 yılında yenilenen Din Öğretimi Programı ile Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin örtüşen hedefleri belirlenmiştir. 2019 sonrası eğitim sistemimizde gerçekleştirilecek üç yıllık dönüşüm sürecinde Din öğretimi kazanımlarının daha kalıcı ve kullanılabilir hale getirilebilmesi için Bakanlığımızın Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (e-portfolyo) planlamasıyla uyumlu; öğretmen yönetiminde, okul ölçekli, sınav ve not kaygısı olmaksızın öğrencinin kazanabildiği ahlaki davranışların takibi yoluyla kayda geçirilmesine dayalı aktif, süreç odaklı, esnek ve üretken bir “Ölçme Değerlendirme Modeli” tasarlanmaya gayret gösterilmiştir. Bu bağlamda, İzmir ili, Konak ilçesi Necatibey İlkokulu 4. Sınıf öğrencileri ile Necatibey Ortaokulu öğrencilerinden oluşan yaklaşık 500 kişilik bir araştırma grubu kurulmuştur. Öğrencilere din derslerindeki mevcut ölçme değerlendirme yöntemlerinin olumlu-olumsuz yönleri ile kendi sınav beklentilerinin sorulduğu bir anket uygulanmıştır. Cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin ölçme değerlendirmeyi genel itibarıyla sınav olarak algıladıkları ve puan kazanma telaşıyla anlık öğrenmeye odaklandıkları anlaşılmıştır. Dolayısıyla, sınavla ölçülen bilgi ve kazanımların uzun vadeli davranışlara dönüşemediği; çoğunlukla kısa süreli ve geçici mahiyette kaldığı anlaşılmaktadır. İşte bu itibarla, kazanımların kalıcı ve faydalı davranışlar haline dönüştürülebildiği, her sınıf düzeyinde alternatif örnekleri ve uygulama tekliflerimizin bulunduğu; öğrenci, öğretmen, veli ve idare olmak üzere okulumuzun tüm paydaşlarının üzerinde uzlaşabileceği yeni tarz ölçme-değerlendirme modelimiz bildiri tam metnimizde tanıtılmaya çalışılacaktır. Akademik camia tarafından eleştirilerek geliştirilmesini önerdiğimiz modelimizin ilgili makamlardan onay alması halinde 2019-2020 güz yarıyılından itibaren Konak ilçesi ölçeğinde pilot olarak hayata geçirilebileceği öngörülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın ölçme-değerlendirme alanında yapılacak akademik çalışmalara da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ölçme-değerlendirme, yöntem, okul, model, vizyon.

Abstract

This study was carried out with the aim of contributing to the “School Development Model” planning in the 2023 Education Vision Document. During the method development proposal process, firstly, the measurement and evaluation methods that are frequently used are examined by conducting a survey on the branch area of Religious Culture and Moral Knowledge. Then, the overlapping targets of the Ministry of National Education 2023 Education Vision Document were determined with the renewed Religious Education Program in 2018. In order to make religious education gains more permanent and usable in the three-year transformation process to be realized in our post-2019 education system, it is in line with the Ministry's Student Success Monitoring Survey (e-portfolio) planning; an active, process- and result-oriented productive “Assessment and Evaluation Model” has been designed based on the recording of school-based moral behaviors that students can gain without exam and grade anxiety. In this context, a research group consisting of approximately 500 students consisting of 4th grade students from Necatibey Elementary School and students from Necatibey Secondary School were established in Konak district of İzmir. A questionnaire was applied to the students about the positive and negative aspects of the existing assessment and evaluation methods in Religion classes and their own exam expectations. When the answers were analyzed, it was understood that the students generally perceived the assessment as an exam and focused on instant learning with the rush of earning points. Therefore, it can be concluded that the knowledge and gains measured by the exam do not turn into long-term behaviors; mostly short-term and temporary. In this respect, it can be said that the gains can be turned into permanent and beneficial behaviors, we have alternative examples and application proposals at every grade level; students, teachers, parents and administration, all the stakeholders of our school can agree on the new style of assessment and evaluation model will be introduced in the full text of the papers. It is foreseen that our model, which we recommend to be developed and criticized by the academic community, will be implemented as a pilot on the scale of Konak district as of the fall semester of 2019-2020 if it receives approval from the relevant authorities. In addition, this research is expected to contribute to the academic studies in the field of measurement and evaluation.

Key Words: assessment, method, school, model, vision.

Giriş

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından son olarak 2018 yılında güncellenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (DKAB), ilköğretim programında yani 4-8. sınıf müfredatında derse ilişkin ölçme değerlendirme süreçlerinin bireysel farklılık, ebeveyn eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları gibi çeşitli iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği vurgulanarak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada önceliğin öğretim programlarından değil öğretmenlerden beklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. (*Din Öğretimi Genel Müdürlüğü [DOGM] Öğretim Programı, 2018*)

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de eğitim süreçlerinin yürütülmesinde özgünlük ve yaratıcılık gibi başat roller öğretmenlere yüklenmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, müfredatın çerçeveden ibaret bir olgu olduğunu, öğretmen tarafından çocukların ihtiyacına göre anında ve yeniden inşa edilebileceğini vurgulayarak fırsat eğitimine dikkat çekmiştir. Ayrıca, müfredat kelimesinin kökü “fert”ten türediğine göre, öğrenci vasfıyla okula gelen her ferdin içinde bir cevher gizlidir. İşte bu cevheri işleyerek mücevhere dönüştürecek aktörler ise öğretmenlerdir. (*Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] 2023 Eğitim Vizyonu, 2018*)

İşte bu çalışmada, 2023 Eğitim Vizyonu ölçme değerlendirme stratejileri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının örtüşen hedeflerine katkı sağlamak amacıyla öğretmen merkezli; süreç odaklı, her öğrencinin bireysel gelişimini kendi ürün dosyası üzerinden takip edebilecek esneklikte ve sonraki eğitim basamaklarına da aktarılabilir bir ölçme-değerlendirme modeli geliştirmeye gayret gösterilmiştir.

Yöntem

Sınavsız ölçme-değerlendirme modeli ile ilgili önerilerimize başlamadan önce hal-i hazırdaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yüksek oranda kullanmakta olduğu mevcut geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden (*Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012*) özellikle test-klasik tarzı yazılılar ile dua-sure ezber takibine dayalı puanlama metotlarının öğrenci nezdindeki olumsuz yönleri, aksayan tarafları bu bildiri için oluşturulan çalışma grubundaki öğrenci düşüncelerine başvurularak tespit edilmeye çalışılmıştır. Akabinde, sınav sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin önerileri alınarak en nihayetinde sınavsız bir ölçme-değerlendirmenin mümkün olup olmadığı sorulmuş; mümkündür diyenlerin fikir ve tavsiyeleri alınmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (*Yıldırım ve Şimşek, 2008*) hazırlanarak öğrenci görüşlerine müracaat edilmiştir. Konak Necatibey İlkokulu 4. sınıf öğrencileri ile Necatibey Ortaokulu 5-6-7 ve 8. sınıflarında okuyan 470 öğrenci için hazırlanan ancak yaklaşık 380 öğrencinin katılımıyla uygulanabilen ankette aşağıdaki soru gruplarına yer verilmiştir:

1. GRUP SORULAR-* Geçtiğimiz yıllarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde işlenen ünitelerin, başlık veya içeriklerinden yada sınav soru-cevaplarından herhangi bir ayrıntıyı hatırlıyor musunuz?
2. GRUP SORULAR-* Hatırlıyorsanız üniteye dair kazanımlarınızın yaşantınızda meydana getirdiği davranış değişiklikleri nelerdir? En az bir tanesini örneklendirerek açıklayınız.
3. GRUP SORULAR-* DKAB sınavlarına hazırlanırken edindiğiniz bilgileri sınav sonrasında da kullanabildiniz mi? Kullandıysanız hangi bilgileri nerelerde kullandığınızı örneklendirerek açıklayınız.
4. GRUP SORULAR-* Sızce okulumuzdaki DKAB sınavları nasıl yapılmalıdır? Uygulanan mevcut sınav yöntemlerinde beğenmediğiniz yönleri sıralayınız. Ayrıca “sınavların nasıl olması gerektiği” ile ilgili tavsiyeleriniz varsa detaylı olarak açıklayınız.
5. GRUP SORULAR-* Sınavsız bir eğitim sistemi mümkün müdür? Cevabınız evet ise, öğretmenler öğrencilerin başarılı olup olmadığını nasıl ölçüp değerlendirebilir? Fikir/görüşlerinizi belirtiniz.

Bulgular

Hazırlanan anketlerde 4-8. sınıf düzeyinde 380 öğrenciye ulaşılmış ancak geri dönüşlerde bazı eksiklikler yaşandığı, ayrıca teslim edenlerin bazılarının formlarında da cevaplandırma yapılmadığı anlaşıldığından yalnız 205 görüşme formu tasnif ve analize tabi tutulabilmiştir. Buna göre,

4. sınıf öğrencilerinin (60 kişi) anket sorularına verdiği cevaplar:

1. GRUP SORULAR-* Öğrencilerin yarısından fazlası (32 kişi) geçmiş konulardan Hz. Muhammed ile ilgili detayları; 6 kişi ahlak, 5 kişi ise dualarla ilgili ayrıntıları anımsadıklarını belirtmiştir.
2. GRUP SORULAR-* Ders kazanımlarını günlük hayatlarında nasıl kullandıklarına ilişkin sorulara ise öğrencilerden sadece 15’i cevap vermiş olup bunlardan 8 tanesi “Hz. Muhammed gibi ahlaklı, saygılı, temiz oldum” şeklindedir. Kalan 7 kişi ise davranışlarında daha dikkatli olmaya çalıştığını söylemektedir.
3. GRUP SORULAR-* Sınav sonrasında da işe yarayan konular ile ilgili sorulara cevap veren öğrenci sayısı yalnızca 12 olup bunlar da aile içi dini konuşmalar, dua okuma ve peygamberi örnek alma yönündeki cevaplarla ifadesini bulmuştur.
4. GRUP SORULAR-* Mevcut sınavlar için eleştirileri ve sınavlar nasıl yapılmalıdır sorusunda 4. sınıf öğrencilerinin cevapları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

12 kişi sınavlardan memnun olduğunu ve aynen devam etmesi gerektiğini, 12 kişi sınavların hayatla ilişkili olmadığından dolayı gereksiz olduğunu, 9 kişi sınavların zor hazırlandığını ifade etmiş; 8 kişi sınavların yazılı

değil sözlü yapılmasını isterken 7 kişi de öğrenci performansının derste ölçülerek sadece aile bildiriminin yeterli olacağını yani e-okula not girilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

5. GRUP SORULAR-* Sınavsız ölçme değerlendirilmenin mümkün olabileceğini düşünen 36 öğrencinin (% 60) bu modelin nasıl uygulanabileceğine dair önerileri şu şekilde sıralanabilir:

14 kişi: Öğretmenimiz her ders sınıf içi katılım, parmak kaldırma, dersi dinleme açısından zaten bizi gözlemliyor, problem olursa ailelerimize haber veriyor. Biz de kendimizi düzeltiyoruz.

11 kişi: Her konu bitiminde öğretmen sınıf içi soru-cevaplarla hangimizin neyi ne kadar öğrendiğini ölçebilir gerekirse tekrar öğretir ama zayıf not vermez.

7 kişi: Öğretmen istedikten sonra oyunla bile bize öğretiyor hatta Whatsapp grubu kurarak bizi oradan da takip edebilir dijital çağda yaşıyoruz.

4 kişi: Dersin adı ahlak zaten; davranışlarımız bir gün değil her gün ölçülmeli. Bu da not ile olmaz.

5. sınıf öğrencilerinin (25 kişi) anket sorularına verdiği cevaplar:

1. GRUP SORULAR-* Öğrencilerden 6 tanesi geçmiş konulardan Hz. Muhammed ile ilgili detayları hatırlayabildiklerini belirtirken 4 kişi ahlakla ilgili konuları anımsadıklarını ifade etmiştir.

2. GRUP SORULAR-* Ders kazanımlarını günlük hayatlarında nasıl kullandıklarına ilişkin sorulara ise öğrencilerden sadece 8'i cevap vermiş olup bunlardan 2 tanesi "Hz. Muhammed gibi ahlaklı oldum" şeklindedir.

3. GRUP SORULAR-* Sınav konularının sınav sonrasında işe yarayıp yaramadığı soru grubuna tüm öğrenciler olumsuz cevap vererek bu bilgileri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

4. GRUP SORULAR-* Mevcut sınavlar hakkında 6 kişi memnun olduğunu ve aynen devam etmesi gerektiğini, 2 kişi sınavların kaldırılması gerektiğini belirtmiştir.

5. GRUP SORULAR-* Sınavsız eğitim sisteminde ölçme değerlendirilmenin nasıl yapılabileceği ile ilgili görüş belirten 5 öğrencinin (%20) önerileri aşağıdaki gibidir:

3 kişi: Öğretmen sınıf içi katılımımıza göre bizi değerlendirebilir, başarı not ile ölçülmemeli.

2 kişi: Her konu bitiminde öğretmen sınıf içi diyaloglarla puanlarımızı verebilir. Ama e-okula yazmaz.

6. sınıf öğrencilerinin (40 kişi) anket sorularına verdiği cevaplar:

1. GRUP SORULAR-* 8 kişi geçmiş konulardan Hz. Muhammed ile ilgili detayları, 6 kişi zararlı alışkanlıklarla ilgili detayları, 5 kişi cami ve 5 kişi de dualarla ilgili ayrıntıları anımsadıklarını belirtmiştir.

2. GRUP SORULAR-* Ders kazanımlarını günlük hayatlarında nasıl kullandıklarına ilişkin sorulara öğrencilerden sadece 11'i cevap vermiş olup bunlardan 6 tanesi "Hz. Muhammed'i örnek alan güzel davranışlar yapıyorum" şeklindedir. Kalan 5 kişi ise anne-babasına saygı, ailesine zararlı alışkanlıkları bırakırma, kurallara uyma gibi günlük davranışlarında daha dikkatli olmaya çalıştığını söylemektedir.

3. GRUP SORULAR-* Sınav konularından hangilerinin sınav sonrasında da kullanılabildiği ile ilgili sorulara ise 10 öğrenci cevap vermiş; bunlar da aile içinde zararlı alışkanlıklara karşı uyarıcılık, dua okuma ve saygılı davranma örneklerinde ifade bulmuştur.

4. GRUP SORULAR-* Mevcut sınavlar için eleştiri ve sınavlar nasıl yapılmalıdır konusunda 6. Sınıf öğrencilerinin cevapları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

15 kişi sınavlardan memnun olduğunu ve aynen devam etmesi gerektiğini, 13 kişi sınavların zor hazırlandığını ifade etmiş iken 5 kişi de çeşitli şekillerde sınavların yazılı ve puanlı değil eğlenceli etkinliklerle veya sözlü performans tarzında uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

5. GRUP SORULAR-* Sınavsız ölçme değerlendirilmenin mümkün olabileceğini düşünen 28 öğrencinin (% 70) bu modelin nasıl uygulanabileceğine dair önerileri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

12 kişi: Ölçme değerlendirmeler öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak her ders sınıf içi etkinliklere katılım, söz isteme, dersi dinleme, görevini yapma gibi sınav stresi ve puan telaşı olmadan gerçekleştirilebilir.

10 kişi: Öğretmen istedikten sonra dersi derste öğretir zaten ayrıca sınava falan gerek kalmaz. Olmazsa eğlenceli bulmaca gibi oyunlarla öğretir bizi ölçer takip eder ve davranışlarımızı ailelerimize bildirerek değerlendirmiş olur. Biz de onları üzmemek için dersimize önem veririz.

6 kişi: Din ahlak demektir. O da davranışla ölçülür puanlamayı herkes kendi yapar.

7. sınıf öğrencilerinin (35 kişi) anket sorularına verdiği cevaplar:

1. GRUP SORULAR-* Öğrencilerin yarısına yakını (16 kişi) geçmiş konulardan Hz. Muhammed ile ilgili detayları hatırlayabildiklerini belirtirken 6 kişi abdest konusunu anımsadığını ifade etmiştir.

2. GRUP SORULAR-* Ders kazanımlarını günlük hayatlarında nasıl kullandıklarına ilişkin sorulara öğrencilerin çoğu, (19 kişi) ahlaki davranışlar kazandıktan minvalinde cevaplar vererek "Hz. Muhammed gibi güler yüzlü, saygılı, temiz, sabırlı, ibadetini yapan bir insan oldum" şeklinde somutlaştırmışlardır. 2 kişi ise "yanlışlarımı sorgulayarak kendimi düzeltme imkanı buldum" diye cevap vermiştir.

3. GRUP SORULAR-* Sınav sonrasında işinize yarayan konu, kazanım var mıdır şeklindeki sorulara yalnız 6 öğrenci cevap vermiş bunlar da aile içi dini konuşmalarda yorum yapabilme, dua okuma ve ahlaklı davranışlar konusunda çevremeye yardımcı oluyorum örneklemeleriyle özetlenmiştir.

4. GRUP SORULAR-* Mevcut sınavlar için eleştirileri ve sınavlar nasıl yapılmalıdır sorularına 7. Sınıf öğrencilerinin verdiği cevaplar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

7 kişi sınavlardan memnun olduğunu ve aynen devam etmesi gerektiğini, 6 kişi sınavların, e-okul sisteminin ve karnelerin gereksiz olduğunu, 5 kişi de başarı puanlamasının yazılı şekilde değil sözlü olarak uygulanması gerektiğini belirtmiştir.

5. GRUP SORULAR-* Sınavsız ölçme değerlendirmenin mümkün olabileceğini düşünen 21 öğrencinin (% 60) bu modelin nasıl uygulanabileceğine dair önerileri şöyle sıralanabilir:

7 kişi: Ünite sonlarında sınıf içi katılımı gözlemleyen öğretmen, seviyelerimize göre pekiştirici görevler vererek kazanımlarımızı kalıcı hale getirebilir. Böylece sınava gerek kalmaz.

6 kişi: EBA, Youtube veya Whatsapp grubu gibi dijital ortamlarda öğretmen yönetiminde ölçme değerlendirme takibi yapılabilir. Herkes kendi seviyesine göre öğrenmesini tamamlar.

5 kişi: Öğretmen sınıf içi soru cevaplarla veya sınav olmayan puansız ünite değerlendirme ölçekleriyle hangimizin neyi ne kadar öğrendiğini ölçebilir gerekirse tekrar görev verir öğrenmemizi sağlar.

3 kişi: Her öğrenciye özel davranılmalı ki seviye kat edip etmediği anlaşılmalı, ölçme böyle olur.

8. sınıf öğrencilerinin (45 kişi) anket sorularına verdiği cevaplar:

1. GRUP SORULAR-* Öğrencilerin yarısından fazlası (24 kişi) geçmiş konulardan hiç bir şey hatırlamadıklarını; 6 kişi ahlakla ilgili, 5 kişi ise dualarla ilgili ayrıntıları anımsadıklarını belirtmiştir.

2. GRUP SORULAR-* Ders kazanımlarını günlük hayatlarında nasıl kullandıklarına ilişkin sorulara öğrencilerden kayda değer bir cevap yazan olmamıştır.

3. GRUP SORULAR-* Sınav konularını sınav sonrasında kullandığını ifade eden 12 öğrenciden 6 tanesi LGS’de; 6’sı da aile içi dini konuşmalar, dua okuma ve peygamber gibi örnek davranışlarda bulunma şeklinde bilgilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

4. GRUP SORULAR-* Mevcut sınavlar için eleştirileri ve sınavlar nasıl yapılmalıdır sorularına 8. sınıf öğrencilerinin verdiği cevaplar şöyledir:

13 kişi sınavların sadece anlık bilgi ölçmeye yönelik olmasından dolayı gereksiz olduğunu, 12 kişi sınav sonucuyla kazanılan bilgi yada puanların davranış kazandırmaktan uzak olduğunu ifade etmiş iken 11 kişi de sınavların toptancı anlayışla test veya klasik formatlarda hazırlanmasının saçma olduğunu belirtmişlerdir.

5. GRUP SORULAR-* Sınavsız ölçme değerlendirmenin mümkün olabileceğini düşünen 27 öğrencinin (% 60) bu modelin nasıl uygulanabileceğine dair önerileri aşağıda gruplandırılmıştır:

9 kişi: Öğretmenin dersi takip edip etmeyen öğrencilerle bire bir ilgilenmesi en güzel ölçme-değerlendirme değil mi? Herkes görevini yapar; yapmayanı öğretmen uyarır. O da yapmış olur.

8 kişi: Her konu bitiminde öğretmen sınıf içi etkinliklerle kim ne kadar öğrenmiş bakar; gerekli olanlarla tekrar ilgilenir. Çabuk öğrenenler de böylece LGS’ye önem verme imkanı kazanır.

6 kişi: Öğrencinin ikinci evi değil mi okul? O zaman öğrenme de oyunla, eğlenceyle olmalı. Yani öğrenci mutlu ise zaten öğrenir. Buradaki marifet de öğretmene kalmış artık. Bizlik bir şey yok. İsteyen performansımızı sanal ortamlarda bile ölçebilir. Dijital platformlarda her şey mümkün.

4 kişi: Dersin amacı ahlaklı davranış kazandırmak değil mi? Kazanımların elde edilip edilmediği ise tek bir gün bir saatte değil; her gün ölçülmeli. Bu da sınav ve not ile olmaz.

Sonuç ve Tartışma

Bulgular bölümünde kısaca değinildiği üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kullanılan mevcut ölçme-değerlendirme araçları çoğunlukla test, boşluk doldurma, doğru-yanlış, klasik sorular içeren yazılı sınavlarının puanlaması ile dua yada surelerin ezber takibine göre performans notu verme metoduna dayanmaktadır. İstisnaları bulunmakla beraber öğrencilerin de benzer biçimde ölçme değerlendirmeyi genel itibarıyla sınav olarak algıladıkları ve puan kazanma telaşıyla anlık öğrenmeye odaklandıkları ve çoğunlukla da bilgi ezberlemeye yöneldikleri söylenebilir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenci bilgilerinin ve kazanımlarının kalıcı olamamasında öğretmen, öğrenci, yöntem ve hatta aileye bağlı pek çok faktörün etkisi olabileceği gibi sınav kaygısı ve not telaşı ile anlık öğrenmelerin olumsuz etkisi de göz ardı edilmemelidir. (Yılmaz, 2009) ve (DOGMÖP, 2018)

Bu itibarla biz, sınav kaygısıyla ölçülen bilgi ve kazanımların uzun vadeli davranışlara dönüşmemesi; çoğunlukla kısa süreli ve geçici mahiyette kalması ihtimalinden ötürü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kazanımlarının günlük hayatta uygulanabilir olacak tarzda verimli, kalıcı, bireysel gelişime uygun yöntemlerle ölçülüp değerlendirilmesi ve süreç odaklı kalıcılığının sağlanması gerektiğini düşünmekteyiz. Bu ise öğrencinin sürekli takibi ve sonraki zamanlara hatta sonraki öğretmenlerine aktarılacak bir gelişim kayıt sistemi ile mümkün olabilecektir. Nitekim bakanlığın 2023 vizyonunda yer alan e-portfolio (ürün dosyası) uygulamasının da bu tarz bir hedefi amaç edindiği kanaatindeyiz. Bulgular kısmında görüleceği üzere yarı yapılandırılmış anketimizin 5. grup sorularına verilen öğrenci cevapları “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kazanımlarının bilgilerin ezberlenmesi yoluyla değil davranışlarla ölçülmesi” ile “Davranışların not aracılığıyla değil takip ve pekiştirici geri dönütler vasıtasıyla geliştirilmesi” düşüncesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yani, teklifimizdeki model hem öğrenci beklentilerini karşılamakta hem de bakanlık vizyonuyla örtüşmektedir.

2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de yer aldığı üzere önümüzdeki iki yıllık süreç, eğitim-öğretimde dönüşümün hedeflendiği ve belki de her okulun kendi şartlarına göre pilot uygulamaların tasarlanacağı bir zaman dilimi olacaktır. Bu yüzden bizim teklif ettiğimiz SOT (SANAL ORTAM TAKİP) modeli kendi okulumuzun öğrenci ve

velilerinin görüşlerine açılmış olup konuyla ilgili bir anket çalışmasının sonuçlarına dayandırılmıştır. Dolayısıyla modelin aksayan yönlerinin giderilmesi ve geliştirilmesine ilişkin çabalar da kendi okulumuz ölçeğinde ve paydaşların katılımıyla birlikte gerçekleştirilecektir.

Buna göre, her öğrencinin eğitim süreci öğretmen tarafından takip edilerek gelişimleri izlenebilecek, gerekli yerlerde rehberlik yapılarak yönlendirmeler-pekiştirmeçer verilerle eksiklikleri giderilebilecek ve öğrenci kazanımlarının izlenebildiği tüm bu aşamalar dijital bir e-portfolio kaydı oluşturularak EBA, Bulut, OneDrive gibi sanal depolama alanlarında veya okul bilgisayarlarında oluşturulacak veri depolama alanlarında muhafaza edilerek sonraki eğitim aşamalarına da aktarılabilir. Kişiyözel takipler ve arşivlemeler yapılırken herhangi bir soru, sorgu, sınav, puanlama uygulaması olmayacağı için öğrenciler ezberle yönelme, sınav hazırlanma stresi, not kaygısı veya puan telaşı gibi anlık durumlarla karşı karşıya kalmayacak, böylece kazanımları da uzun vadeli davranış dönüşüme olacaktır.

Öneriler

Tasarladığımız SOT (SANAL ORTAM TAKİP) modeli günümüz gerçeğinde her bir çocuğumuzun sosyal medya platformlarına olan aşinalığına hatta bazılarının maharetine güvenilerek hazırlandığından uygulanabilirlik sorunu yaşanmayacağı düşüncesindeyiz. Zira Vine, Scorpe veya YouTube gibi kanallarda video çekerek ya da Instagram, Whatsapp gibi sosyal ağlarda durum bildirimleri yapmak suretiyle günlük hayatının hemen her anını paylaşmak zamane öğrencilerinin adeta vazgeçilmez etkinliklerinden olmuş görünmektedir.

SOT modelinde ünite kazanımların elde edilmesi, öğrenci çabasının öğretmen tarafından takip edilerek gerekli yerlerde yönlendirilmesine bağlı olacaktır. Bu yüzden bu modelin uygulanması hususunda en önemli uyarı ve önerimiz süreci yöneten öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre kazanım etkinliklerini esnek tutabilmesi yönündedir. Ayrıca, elde edilen sonuç raporlarının, resim, ses, video gibi görsel içerikli ürün dosyalarının mutlaka okul bünyesindeki dijital ortamlarda yada EBA, BULUT gibi güvenli depolama birimlerine yüklenerek öğretmen tarafından sürekli güncellenmesi önerilmektedir. Kaldı ki bu uygulamalarda öğretmen ile öğrencinin anlık iletişim kurabilme imkanı bulunmakta ve geri dönüşler hızlı bir şekilde sağlandığı için yönlendirme ve rehberlik yapılarak öğrencinin eksikleri giderilebilmektedir. Böylece, öğrenci öğrenme sürecini kendi kendine yönetebileceğinden; kazanımları da uzun vadeli olabilecektir kanaatindeyiz.

Burada sanal ortamların nasıl kullanılabilirdiği ile ilgili deneme amaçlı gerçekleştirdiğimiz basit bir uygulamamızı paylaşmak isteriz. Şöyle ki, 2018-2019 öğretim yılının son haftalarında yani LGS bitmiş, sınavlar tamamlanmış; öğrencilerin not ile ilgili hiçbir kaygılarının bulunmadığı bir zaman diliminde 8. sınıf öğrencileri arasından tamamen tesadüfi bir seçimle 20 kişilik bir Whatsapp grubu kurulmuştur. Grubun amacı DKAB 8. sınıf öğrencilerinin “DİN VE HAYAT” konulu 3. Ünite kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğine dair SOT modelli bir ölçme-değerlendirme tecrübesini gözlemlemek olmuştur. Grubun başlığı ve simgesi “Beldemizdeki Dini Yapıları Tanıyalım” (İzmir 3D Sanal Tur) şeklinde belirlendikten sonra öğrencilere ne yapmaları gerektiği kısaca izah edilmiştir. Kazanım odaklı bu etkinliğin platformu tamamen dijital araçlarla sağlanmış, zamanı 24 saat ile sınırlandırılmış ve ölçme-değerlendirme geri bildirim süreci de herkesin kendi ilgi ve yeteneği doğrultusunda hazırlayacağı üç maddelik sonuç raporuna indirgenmiştir.

Sürenin sonunda 20 öğrenciden 12 tanesinin çalışmaları başarıyla tamamladığı görülerek emeklerinden dolayı takdir edilmiş; 4 kişinin çalışmalarındaki eksikliklerin ifadesi sonrasında söz konusu eksikleri giderebilenlere ayrıca teşekkür edilmiş; kalan 4 öğrenciden 2’si mazaret belirttiği için mazur görülmüş çalışmalara katılmayıp yönlendirmelerimize dahi cevap vermeyen son iki kişiye ise daha sonraki çalışmalarda gayret göstermeleri telkin edilerek grup sonlandırılmıştır.

Tecrübe amaçlı bu etkinliğimizden hareketle gelecek eğitim-öğretim yılında her sınıf düzeyinde en az bir ünite kazanımının benzer uygulamalarla yapılabileceğini öngördüğümüz tekliflerimiz aşağıda sıralanmış olup eğitim ve akademi dünyasından paydaşların eleştirel katkılarıyla geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

4. sınıflarda: “DİN VE TEMİZLİK” ünitesindeki kazanımlar için her öğrencinin 3-5 dakikalık bir video çekerek paylaşması sağlanabilir. Kavramsal kuru bilgi edindirme ile ayet, hadis ezberlemenin ötesinde bireysel çabalarıyla öğrencilerin toplum ve çevre yararına hizmet üretebilmelerine imkan sağlayan bu yöntemle hemen hemen her öğrenci kendi dünyasında, özel veya aile hayatından kesitlerle temizliğe verdiği önemi öğretmenine gösterme imkanı bulabilecek ve emek sarfettiği temizlik konulu kazanımlarını hayat boyu kalıcı hale getirebilecektir.

5. sınıflarda: “ADAP VE NEZAKET” ünitesindeki kazanımlar için öğrenciler toplum hayatında görgü kurallarını nasıl uyguladıklarını gösteren tiyatro sahneleme, aile içi örnek davranışların kısa film kaydı gibi etkinlikler yaparak bunların geri bildirimlerini paylaşması sağlanabilir. Kişisel özgünlük ve çabaya dayalı bu yöntem sayesinde hemen hemen her öğrencinin kibar ve ahlaklı davranışlar sergileyerek bunları içselleştirmesine olanak sağlanmış olacaktır. Böylece adap-nezakete ilişkin ahlaki davranış geliştiren öğrenciler, bu kazanımlarını hayatları boyunca kullanabileceklerdir.

6. sınıflarda: “ZARARLI ALIŞKANLIKLAR” ünitesinde öğrenciler kendi ailelerinde zararlı alışkanlığı bulunan bir ferdi bağımlılıktan kurtarabilme yolunda sarf ettikleri çabayı ve sonucunu mahrem ve makul çerçevede öğretmenleriyle paylaşacak; ailesine ve topluma katkı sağlamanın sevincini ömür boyu hissedecektir.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Araştırılması

Elif Çelenay

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, elifcelenay48@gmail.com

Mehmet Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, mehmet.sahince@gmail.com

Serap Altıncelep

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, serapaltincelep@icloud.com

Özet

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları, demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Araştırma genel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Günlük çalışma alışkanlıklarını değerlendirmek için okullarda kolayca kullanılabilen pek çok ölçek vardır. Bu çalışmanın amacına uygun olarak kullanılan ölçek, Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen, The Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA) ölçeğinin Atılgan (1998) tarafından "Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Anketi" olarak revize edilen şeklidir. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının verimli ve etkili ders çalışmaya ilişkin alışkanlıkları, ölçek uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak betimlenmiştir. Veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Açıklayıcı istatistik bilgileri verilmiş, ANOVA ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıf değişkenine göre ders çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırıldığında ölçeğin iki alt boyutunda sınıf seviyelerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre ders çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırıldığında kızların ve erkeklerin ders çalışma alışkanlıkları puanları arasında kızlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Genel akademik başarıya göre ders çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırıldığında genel akademik not ortalamasına göre ders çalışma alışkanlığı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin kaldıkları yere göre ders çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırıldığında kalınan yere göre ders çalışma alışkanlığı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin günlük ders çalışma saatine göre ders çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırıldığında ölçeğin toplamı ve tüm alt boyutları arasında çalışma saatine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin ders çalıştıkları yere göre ders çalışma alışkanlıkları puanları karşılaştırıldığında gruplar arasında önemli farklar bulunmuştur. Bulgular öğrencilerin ders çalışma alışkanlığı ve çalışmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarı, fen bilgisi öğretmen adayları

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationships among study habits, academic achievement, and demographic features of pre-service science teachers. The research was conducted via survey research model. In the literature, there are several measurement tools which can be used easily in schools to evaluate students' study habits. The scale used in accordance with the purpose of this study is a revised form of "Questionnaire for Determining Study Habits" by Atılgan (1998), adapted from The Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA) developed by Brown and Holtzman (1976). In the research, the pre-service science teachers' habits related to efficient and effective study were described based on the data obtained from the scale application. Data were analyzed using the SPSS. Exploratory statistics were provided, ANOVA and correlation analyzes were performed. As a result of the analyses, when the study habits scores were compared according to the class variable, a significant difference was found in two components of the scale according to the grade levels. When the study habits scores were compared according to the gender, a significant difference was found between the study habits scores of girls and boys in favor of girls. When the study habits scores were compared according to the general academic achievement, a significant difference was found between the study habit scores according to the general academic grade point average. When the study habits scores of the students were compared according to type of residence, a significant difference was found between the study habit scores according to the place of residence. When the students' study habits scores were compared according to the daily study hours, a significant difference was found between the total scale and all the components of the scale according to study hours. When the students' study habits scores were compared according to place they studied, significant differences were found between the

groups. Findings were evaluated by considering the relationships between the students' study habits and the variables used in the study.

Keywords: Study habits, academic achievement, pre-service science teachers.

Giriş

Eğitim sisteminde, öğrencilerin akademik yönden başarısız olmaları önemli bir sorun oluşturmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin eğitim süreleri boyunca başarısızlıklarının nedenleri belirlenerek, bu nedenlere geçerli ve kalıcı çözümlerin bulunmaması da bu sorunların büyümesine neden olmaktadır. Toplumlar, bireylerini ihtiyaç duydukları alanlarda ve onların ilgi ve isteklerine göre yetiştirmek durumundadır. Bu nedenle yüksek öğrenim öğrencilerinin, akademik başarılarında önemli rol oynayan verimli ve etkili ders çalışma alışkanlıkları kazanabilmelerine yardımcı olabilecek araştırma ve çalışmalara büyük gereksinim vardır.

Eğitim sistemimizdeki başarılı öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları belirlenerek, bu alışkanlıkların başarısız öğrenciler tarafından da benimsenmesini sağlayacak öneriler geliştirmek, başarısız öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesine katkıda bulunabilir. Literatür taramalarında, genellikle öğrencilerimizin verimli ders çalışma alışkanlıklarına ya sahip olmadıkları ya da ancak orta düzeylerde sahip oldukları görülmektedir (Dilek, 1993; Çetin, 2007; Erkan, 1996; Ersoy, 2003; Kaya, 2001; Özbey, 2007; Özcan, 2006; Şener, 2001; Uçar, 1997). Öğrencilerin zamanlarını ve çabalarını boş yere harcamamaları için etkili ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle geleceğin öğretmenlerini oluşturacak öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarına sahip olup olmadıklarının saptanması geleceğin öğrencilerinin de başarılarını etkileyeceğinden gerekli görülmüştür. Ayrıca ders çalışma alışkanlıklarının sınıf düzeyi ve demografik özellikler ile olan ilişkisinin de araştırılması öğretmen adaylarının zaman içinde değişen başarı profillerini belirlemek için önemlidir.

Ülkemizde öğrencilerin okul başarısızlıklarının son yıllarda artış gösterdiği görülmekle birlikte, literatürde yer alan birçok çalışma öğrencilerin konu ve kavramları öğrenirken yüzeysel öğrenme gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Oysaki eğitimde istenilen ve beklenen, etkili ve anlamlı öğrenmeyi sağlayarak öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasıdır (Mutlu & Aydoğdu, 2003). Öğrencilerin sahip oldukları etkili öğrenme ve verimli ders çalışma alışkanlıkları gibi öğrenenden kaynaklanan değişkenler de unutulmamalıdır (Atılğan, 1998; Tümkaya & Bal, 2006). Başarının çok çalışmayla değil, etkili çalışmayla elde edilebileceği göz önüne alındığında, öğrencilerin verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmaları zorunluluğu belirmektedir (Küçükahmet, 1987; akt: Özbey, 2007). Üstelik yapılan çalışmalarda lise ve üniversite öğrencilerinde görülen başarısızlığın en önemli nedeni olarak, öğrencilerin nasıl ders çalışacaklarını bilmemeleri gösterilmektedir (Can, 1992; Tümkaya & Bal, 2006).

Literatürde ders çalışma alışkanlıkları, öğrencilerin akademik bir görevi tamamlamak için zamanı ve diğer kaynakları başarılı bir şekilde yönetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, Memiş & Temur, 2009). Ayrıca, çalışma durumu, güdülenme, hedefe odaklanma, zaman kullanımı, öz-yönetim, genel olarak eğitime karşı tutum, öğretmenlere karşı geliştirilen tutumlar ve hazırlık düzeyinden oluştuğu ifade edilen (Burson, 1985) çalışma alışkanlıklarının akademik yeterliliğin temelini oluşturduğu belirtilmektedir (Çetin, 2007).

Bunun yanında demografik değişkenlerin de akademik performans üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Demografik değişkenler yaş, cinsiyet, medeni durum, sosyo-ekonomik düzey ve eğitim geçmişinden oluşur. Liu ve Lu (2009) Çin'de yaptığı bir çalışmada öğrencilerin cinsiyet ve etnik kökenlerine bakılmaksızın, sosyo-ekonomik durumları ve akademik performansları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca cinsiyete göre bakıldığında, sosyo-ekonomik düzey faktörünün erkek öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkisinin kız öğrencilerin akademik performansından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Rugendo, 2014).

Verimli ders çalışma becerilerine sahip olmayan öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin gösterdikleri çabanın ve harcadıkları zamanın karşılığını alamadıkları için hem okuldaki hem de meslek yaşamındaki başarı düzeylerinin düşük olacağı ifade edilmektedir (Teker, 2002; Tümkaya & Bal, 2006). Verimli ders çalışma öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, ödev hazırlama gibi çalışmalarda ustalık davranış, tavır ve alışkanlıkları kazanması anlamına gelir (Tan, 1992: 65). Öğrencilerin asıl ihtiyaç duyduğu şeyin çok çalışmak değil, doğru çalışmak olduğunu söyleyebiliriz (Önder, 2009). Bireylerin bilgiye kendi imkânları ile ulaşabilme becerileri daha kalıcı öğrenmelere kaynaklık edebilir.

Günümüzde öğretmenlerden çağdaş eğitimin gereği olarak, öğrencinin bazı yeteneklerinin geliştirmesi, öğrenciye bilgiyi nasıl kullanacağını göstermesi ve bu bilgi ile yeni bilgileri nasıl üretebileceği konusunda yardımcı olması beklenmektedir (Aslan, 2005). Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarımızın da bu konuda yeterli olmaları, öğrencilerini de bu konuya yeterli oranda yönlendirebilmelerine sebep olacağından bu konu hakkında araştırma yapılması önem kazanmaktadır. Öğrencinin öğrenme işine katılması çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiğine ve bu alışkanlıkları ne kadar uygun kullanabildiğine bağlıdır (Tay, 2005).

Çağımız bilgi ve teknoloji çağıdır. Bu çağa ayak uydurabilmemiz için yaşamın her alanında donanımlı bireylere ihtiyaç vardır. Dünya'ya bakıldığında zaman birçok değişim ve gelişimler görülmektedir. Bu değişim ve gelişimlerin en başında, bilgi toplumlarının ortaya çıkışı ile birlikte hiç şüphesiz teknoloji gelmektedir. Teknoloji, doğruluğu deneyerek elde edilen bilgilerin uygulanmasıdır. Fen bilgisi de, öğrenciye, teknoloji ile ilgili olumlu davranışlar kazandıran bir bilimdir. Bu nedenle fen bilgisi eğitiminin temel amaçlarından birisi de, her an hızla değişen ve gelişen fen çağına ayak uydurabilecek ve en son teknolojik buluşlardan her alanda yararlanabilecek bireyler yetiştirmek ve teknolojik tüm buluşlarda ve gelişmelerde bilimin gerekli olduğunu öğretmektir (Hançer, Şensoy & Yıldırım, 2003).

Çocuklarımızın hayata kolayca alışabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için fen ve teknoloji dünyasını çok iyi tanımaları ve ondan yararlanma yollarını bilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin her an gelişen fen ve teknoloji çağından geri kalmamaları, 21. yüzyıl becerilerine sahip olabilmeleri ve fen-teknoloji-mühendislik-matematik (STEM) alanlarında gelişim gösterebilmeleri fen bilgisine olan ilgi ve yönelimleri ile mümkün olabilmektedir. Öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini arttırmak ve bu alana yönlendirmek de fen bilgisi öğretmenin görevidir. Eğer bir fen bilgisi öğretmeni iyi bir eğitim almışsa, nasıl çalışılacağını biliyorsa, zamanı ve elindeki kaynakları en verimli biçimde kullanabiliyorsa ve öğrenmeyi öğretebiliyorsa, öğrencisini de gelişen çağa uygun bir biçimde yetiştirebilir. İşte bu nedenle fen bilgisi öğretmenlerinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmalarının onların öğrencilerini de olumlu biçimde etkileyebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlık ve becerilerine sahip olmalarını sağlamak, onların hem derslerine bilinçli bir şekilde çalışıp anlamalarına hem de sınavlarda başarılı olmalarına yardımcı olmak demektir. Derslerine bilinçli çalışan öğrenci yeteneğini ve becerilerini en iyi şekilde değerlendirmiş olur. Başarılı her öğrencinin başarısının gerisinde yatan başlıca etkenlerden biri de öğrencinin uygun öğrenme bilgi ve becerisine sahip olmasıdır (Güngör, 2010).

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, fen bilgisi öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesinin ve çeşitli değişkenlere göre yorumlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarında önemli rol oynayan ders çalışma alışkanlıklarıyla ilgili araştırmaların artırılması ve çeşitlendirilmesinin ilgili alana katkı sağlayacağı da öngörülmektedir.

Bu çalışmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları, demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği bir ölçek uygulaması ile araştırılmaya çalışılmıştır. Burada geleceğin öğretmenlerinin üniversite eğitimi boyunca akademik başarılarını arttıracak bazı öneriler geliştirilmek istenmiştir. Bu amaca dayalı olarak çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları puanları demografik özelliklerine göre değişmekte midir? Demografik özellikler; cinsiyet, sınıf düzeyi, genel akademik ortalama, kalınan yer, anne-baba eğitim durumu, aylık gelir düzeyi, günlük ders çalışma saati ve ders çalışılan yer değişkenlerinden oluşmaktadır. Bu özelliklere göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıkları puanlarının değişimine bakılmıştır.

Yöntem

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ve demografik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediğinin araştırılması amacıyla yapılan bu çalışmadaki verilerin analizi genel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Genel Tarama Modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan düzenlemeleri içerir (Karasar, 1994). Anketler uygulanarak elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizleri üzerinden genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Üzerinde çalışılan durumun genel bir çerçevesi çıkarıldıktan sonra, bu çerçeveden spesifik bir kesit alınarak özel durum çalışmaları başlatılır (Çepni, 2007). Bu tür araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998).

Araştırma grubu

Araştırma, Türkiye'de bulunan üç devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 425 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Brown ve Holtzman tarafından geliştirilen, The Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA) ölçeğinin Atılgan (1998) tarafından "Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Anketi" olarak revize edilen şekli kullanılarak toplanmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi vb. gibi öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkilemesi muhtemel bazı demografik özelliklere ilişkin soruları içermektedir. Bu bölümde 10 soru yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik 43 adet soru yer almaktadır. Bu bölümdeki soruların değerlendirilmesinde Nadiren, Bazen, Sık sık, Genellikle ve Her Zaman ifadelerinden oluşan beş basamaklı değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin "Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Anketi" ne verdiği cevaplar bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ankete verdiği cevaplar SPSS (Statistical Package for the Social Science) ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Atılgan (1998) tarafından revize edilen 5'li (1=nadiren, 2=bazen, 3=sık sık, 4=genellikle, 5=her zaman) likert tipi "Ders Çalışma Alışkanlıklarını Belirleme Anketi" Dokuz Eylül Üniversitesi, Siirt Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi Eğitim Fakülteleri fen bilgisi öğretmenliğinde eğitim gören 425 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS'e girilmiş ve sorulara eksik yanıt veren 44 kişi analizden çıkarılmıştır. Toplamda 43 maddeden oluşan ölçeğin kullanılabilirliğini görmek üzere 381 kişilik veri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Her bir faktör ve ölçeğin bütününe ilişkin puanların güvenilirliklerini belirlemede Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemede madde-toplam korelasyonları dikkate alınmıştır. Madde-toplam korelasyonlarının düşük olduğu belirlenen 15 madde analizden çıkarılmış, toplamda 28 madde ile ANOVA ve faktör analizlerine devam edilmiştir.

Uygulamaya katılan gruptan elde edilen verilerin faktör çözümlemesi için uygunluğunu belirlemek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testi uygulanmıştır. KMO testi sonucu ,883; Bartlett's testi sonucu ise 3815,75 olarak hesaplanmıştır. Bartlett's testi sonucu ,000 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu iki bulgu faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin ise uygun olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2002).

Yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öz değerleri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %54,542'sini açıklayan beş faktör ve bu beş faktörde toplam 28 madde bulunduğu görülmüştür. Faktörleri olabildiğince ayrıştırabilmek için Varimax yöntemi ile uygulanan rotasyonlar faktör yapısına ilişkin sonuçları değiştirmemiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri ,40'ın üzerinde alınarak faktör analizi yapılmıştır. Birden fazla faktöre giren maddeler anlamca daha yakın olan maddelerin bulunduğu faktörlere yerleştirilmiştir. Maddelerin ait oldukları faktör yüklerinin ,443 ile ,894 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu ölçekte yer alan maddelerden her birinin ait oldukları faktörü temsil edebilme yeterliliklerinin tatmin edici olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde ,123 ile ,798 arasında değişen Pearson Korelasyon katsayıları ,01 ve ,05 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu her bir madde ile ait olduğu faktör ve ölçeğin bütünü arasında güçlü ilişkiler olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirlik analizleri sonucunda 5 alt boyutlu formunun uygunluğuna karar verilmiştir. Alt boyutlar öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını ölçecek biçimde birleşmektedir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişki ve alt boyutların toplam ölçekle ilişkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Korelasyon analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 23

Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

	Toplam Ders	Not Tutma	Çalışmayı Sürdürme	Planlı Çalışma	Kütüphane Kullanımı	Çalışma Ortamı
Toplam Ders	1					
Not Tutma	,780**	1				
Çalışmayı Sürdürme	,792**	,535**	1			
Planlı Çalışma	,798**	,518**	,494**	1		
Kütüphane Kullanımı	,478**	,148**	,212**	,293**	1	

Çalışma Ortamı	,540**	,329**	,364**	,318**	,123*	1
* p<0,05	** p<0,01					

Öğrencilerin derse katıldıkları zaman derste anlatılanları çok iyi bir şekilde dinlemesi ve o dersin özünü oluşturan kısa notlar alması gerekmektedir. Öğrencinin not tutma alışkanlığını bilmemesi, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını güçleştirir. Baltaş'a (1996) göre not tutma, tekrarlamayı ve özel bir dikkati zorunlu kıldığından, anlık öğrenmeyi ve öğrenilenlerin çağrışımlar yaparak hatırlanmasını destekler, öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunur, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar, uyanıklığı ve dikkati artırır. Bu nedenle not tutma alışkanlığı öğrencilerin sahip olması gereken en önemli davranışlardan birisidir. Ölçeğin birinci alt boyutu öğrencilerin not tutmaya ilişkin alışkanlıklarını kapsadığından *not tutma* olarak adlandırılmıştır. Bu boyut 14., 15., 16., 17., 23. ve 28. madde olmak üzere toplamda 6 maddeden oluşup Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,882 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin ders çalışmaya başlamadan önce dikkatini konu üzerinde yoğunlaştırması ve konuya adapte olması gerekmektedir. Bunu yapamayan öğrenci ders çalışmak istediği halde ya bir türlü ders çalışmaya başlayamaz ya da başlasa bile uzun sürdüremez. Öğrencinin böyle bir durumda ders çalışmak için kendini zorlaması, hem boşa zaman harcamasına, hem de ders çalışmaya karşı bir isteksizlik, hoşnutsuzluk ve bıkkınlık duygusunun ortaya çıkmasına neden olur. Ölçeğin, öğrencilerin bu gibi durumlarda ders çalışmaya devam edip etmediklerini ölçen ikinci alt boyutuna *çalışmaya başlama ve sürdürme* adı verilmiştir. Bu alt boyut 6., 7., 25., 31., 34., 35., 37. ve 38. maddeler olmak üzere toplamda 8 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,788 olarak bulunmuştur.

Öğrencinin bir dersi çalışırken belli bir plana uyması gerekmektedir. Plansız olarak yapılan çalışmalarda öğrencinin kendisini derse vermesi ve dikkatini ders üzerinde yoğunlaştırması zor olur. Neyi, nerede, ne zaman, nasıl ve niçin çalışacağını bilemeyen öğrencinin, ders çalışmak için dikkatini toparlayabilmesi zordur. Öğrencilerin derslerini planlı bir şekilde çalışıp çalışmadığını belirlemek için ölçekteki 1., 2., 3., 10., 21., 24. ve 29. maddelere yanıt vermeleri istenmiştir. Bu maddeler ölçeğin üçüncü alt boyutunu oluşturmaktadır ve *planlı çalışma* olarak adlandırılmıştır. 7 maddeden oluşan bu alt boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,794 olarak bulunmuştur. Etkili ve verimli ders çalışma alışkanlığına sahip olan öğrencilerin en çok yararlandığı bölümlerin başında kütüphane yer alır. Çünkü kütüphane öğrenciye aradığı her konuda kaynak ve bilgi sunan yerdir. Öğrenci kütüphaneden aldığı kaynak ve bilgiler yardımıyla, dersleriyle ilgili konulara çalışır, araştırma yapar. Bunu sonucunda da aldığı eğitimin daha nitelikli olmasını sağlar. Örnekleme oluşturan öğrencilerin, kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma konusundaki alışkanlıklarını belirlemek için ölçekteki 40., 41., 42. ve 44. maddelere yanıt vermeleri istenmiştir. Bu maddeler ölçeğin dördüncü alt boyutunu oluşturmaktadır ve *kütüphane kullanımı* olarak adlandırılmıştır. 4 maddeden oluşan bu alt boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,793 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin nasıl bir ortamda ders çalışmayı tercih ettikleri, akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Ders çalışılan ortamın düzenli, sessiz, kalabalık vb. olması öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilmektedir. Örnekleme oluşturan öğrencilerin nasıl bir ortamda ders çalıştıklarının belirlenebilmesi amacıyla ölçekte yer alan 11., 12. ve 13. maddelere yanıt vermeleri istenmiştir. Bu maddeler ölçeğin beşinci alt boyutunu oluşturmaktadır ve *çalışma ortamı* olarak adlandırılmıştır. 3 maddeden oluşan bu boyutun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,652 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin tamamına ait (n=28) Alpha güvenilirlik katsayısı ,895 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular, elde edilen sonuçların yeterli sayılabileceğini göstermektedir (Özdamar, 2004; Büyüköztürk, 2009).

Akademik Not Ortalamasına Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarına göre yapılan ANOVA ve post hoc sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre, ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları [F= 13,530, p<0,05], not tutma [F= 5,294, p<0,05], çalışmayı sürdürme [F= 9,816, p<0,05], planlı çalışma [F= 12,429, p<0,05] ve çalışma ortamı [F= 4,368, p<0,05] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur.

Tablo 24

Akademik Not Ortalamasına Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA ve Post-hoc Analizleri

Faktörler	Akademik Not Ortalaması	n	\bar{X}	ss	F	p	Post hoc
Toplam Ders	1. 1.99 ve altında	47	85,17	15,765	13,530	,000	3>1
	2.2.00-2.99 arasında	265	93,27	15,817			3>2

	3.3.00 ve üzerinde	66	101,02	17,318			2>1
Not Tutma	1.1.99 ve altında	47	21,98	5,991			3>1
	2.2.00-2.99 arasında	265	23,30	5,547	5,294	,005	3>2
	3.3.00 ve üzerinde	66	25,26	5,055			
Çalışmayı Sürdürme	1.1.99 ve altında	47	26,26	6,713			3>1
	2.2.00-2.99 arasında	265	28,21	5,205	9,816	,000	3>2
	3.3.00 ve üzerinde	66	30,70	5,177			
Planlı Çalışma	1.1.99 ve altında	47	17,17	4,493			3>1
	2.2.00-2.99 arasında	265	19,64	5,334	12,429	,000	3>2
	3.3.00 ve üzerinde	66	22,23	6,114			2>1
Çalışma Ortamı	1.1.99 ve altında	47	10,64	3,075			3>1
	2.2.00-2.99 arasında	265	11,63	2,868	4,368	,013	
	3.3.00 ve üzerinde	66	12,24	2,590			

Buna göre 3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları ($\bar{X}=101,02$), not ortalaması 2.00-2.99 arasında ($\bar{X}=93,27$) ve 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=85,17$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Ayrıca 2.00-2.99 arasında not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları da ($\bar{X}=93,27$), 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=85,17$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyüktür.

3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=25,26$), not ortalaması 2.00-2.99 arasında ($\bar{X}=23,30$) ve 1,99 altında olanlardan ($\bar{X}=21,98$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$).

3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmaya başlama ve sürdürme alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=30,70$), 2.00-2.99 arasında ($\bar{X}=28,21$) ve 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=26,26$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$).

3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=22,23$), 2.00-2.99 arasında ($\bar{X}=19,64$) ve 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=17,17$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Ayrıca 2.00-2.99 arasında not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı da ($\bar{X}=19,64$), 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=17,17$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyüktür.

3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=12,24$), 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=10,64$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$).

Bu bulguların akademik başarı ile ders çalışma alışkanlıkları arasında doğrusal bir ilişkinin varlığına işaret ettiği söylenebilir.

Cinsiyete Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre, ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları [$F= 36,204$, $p<0,05$], not tutma [$F= 105,328$, $p<0,05$], çalışmayı sürdürme [$F= 10,116$, $p<0,05$], planlı çalışma [$F= 13,090$, $p<0,05$] ve çalışma ortamı [$F= 7,908$, $p<0,05$] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Analizleri

Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	F	p
Toplam Ders	kız	291	96,44	14,503	36,204	,000
	erkek	90	84,92	19,677		
Not Tutma	kız	291	24,95	4,277	105,328	,000
	erkek	90	18,83	6,666		
Çalışmayı Sürdürme	kız	291	28,93	5,017	10,116	,002
	erkek	90	26,83	6,735		
Planlı Çalışma	kız	291	20,38	5,243	13,090	,000
	erkek	90	18,00	6,073		
	erkek	90	10,37	4,407		
Çalışma Ortamı	kız	291	11,85	2,783	7,908	,005
	erkek	90	10,89	3,018		

Sınıf Düzeyine Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre yapılan ANOVA ve post-hoc sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, ders çalışma alışkanlıkları ölçeği kütüphane kullanımı [$F= 3,332$, $p<0,05$] alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur. Ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları [$F= 1,401$, $p>0,05$], not tutma [$F= 1,218$, $p>0,05$], çalışmayı sürdürme [$F= 2,339$, $p>0,05$], planlı çalışma [$F= 2,277$, $p>0,05$] ve çalışma ortamı [$F= ,805$, $p>0,05$] alt boyutlarında ise gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmamıştır.

Tablo 4

Sınıf Düzeyine Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA ve Post-hoc Analizleri

Faktörler	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	F	p	Post-hoc
Kütüphane Kullanımı	1.sınıf	73	9,32	3,696	3,332	,020	3>1
	2.sınıf	70	9,84	3,933			
	3.sınıf	117	10,87	4,099			
	4.sınıf	116	10,82	3,860			

Buna göre 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği kütüphane kullanımı alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=10,87$), 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=9,32$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$).

Kalınan Yere Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adayları kaldıkları yere göre ailemin yanında, kredi ve yurtlar kurumu yurdunda, özel öğrenci yurdunda ve arkadaşlarla beraber kiralık bir evde olarak sınıflandırılmıştır. Bu değişkene göre yapılan ANOVA ve post-hoc sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Buna göre, ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları [$F= 5,399$, $p<0,05$], not tutma [$F= 7,923$, $p<0,05$], çalışmayı sürdürme [$F= 3,978$, $p<0,05$] ve planlı çalışma [$F= 3,738$, $p<0,05$] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur.

Tablo 5

Kalınan Yere Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA ve Post-hoc Analizleri

Faktörler	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	F	p	Post-hoc
Toplam Ders	1.ailemin yanında	98	96,10	14,710	5,399	,001	1>4
	2.kyk yurdunda	129	95,17	15,689			2>4
	3.özel öğrenci yurdunda	71	94,58	15,721			3>4
	4.arkadaş evinde	66	86,61	19,207			
Not Tutma	1.ailemin yanında	98	24,53	4,539	7,923	,000	1>4
	2.kyk yurdunda	129	23,89	5,216			2>4
	3.özel öğrenci yurdunda	71	24,21	5,141			3>4
	4.arkadaş evinde	66	20,71	6,616			
Çalışmayı Sürdürme	1.ailemin yanında	98	29,35	4,750	3,978	,008	1>4
	2.kyk yurdunda	129	28,78	5,787			2>4
	3.özel öğrenci yurdunda	71	28,34	4,986			
	4.arkadaş evinde	66	26,48	5,959			
Planlı Çalışma	1.ailemin yanında	98	20,57	5,543	3,738	,011	1>4
	2.kyk yurdunda	129	19,95	5,006			3>4
	3.özel öğrenci yurdunda	71	20,38	5,405			
	4.arkadaş evinde	66	17,86	6,132			

Buna göre ailesinin yanında kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları ($\bar{X}=96,10$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanlarına göre ($\bar{X}=86,61$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Kredi ve yurtlar kurumu yurdunda kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları ($\bar{X}=95,17$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanlarına göre ($\bar{X}=86,61$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Özel öğrenci yurdunda kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları ($\bar{X}=94,58$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanlarına göre ($\bar{X}=86,61$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Ailesinin yanında kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=24,53$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=20,71$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Kredi ve yurtlar kurumu yurdunda kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=23,89$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=20,71$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Özel öğrenci yurdunda kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=24,21$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=20,71$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Ailesinin yanında kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmayı sürdürme alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=29,35$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmayı sürdürme alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=26,48$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Kredi ve yurtlar kurumu yurdunda kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmayı sürdürme alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=28,78$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde

kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmayı sürdürme alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=26,48$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Ailesinin yanında kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=20,57$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=17,86$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Özel öğrenci yurdunda kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=20,38$), arkadaşlarıyla birlikte kiralık evde kalan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=17,86$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adayları anne-baba eğitim düzeyine göre ilkökul mezunu, ortaokul mezunu, lise ve dengi okul mezunu ve üniversite ve üzeri mezun olarak sınıflandırılmıştır. Anne-baba eğitim düzeyine göre öğretmen adayları arasında ders çalışma alışkanlıkları toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ailelerin Aylık Gelir Düzeyine Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ailelerinin aylık gelir düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA ve post-hoc sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir. Buna göre, ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları [$F= 4,805$, $p<0,05$] ve not tutma [$F= 3,873$, $p<0,05$] alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur.

Tablo 6

Ailelerin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA ve Post-hoc Analizleri

Faktörler	Aylık Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	ss	F	p	Post-hoc
Toplam Ders	1.yüksek	20	96,50	18,466	4,805	,009	2>3
	2.orta	314	94,55	15,635			
	3.düşük	46	86,76	20,535			
Not Tutma	1.yüksek	20	24,05	6,557	3,873	,022	2>3
	2.orta	314	23,77	5,167			
	3.düşük	46	21,37	7,307			

Buna göre orta gelir seviyesine sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları ($\bar{X}=94,55$), düşük gelir seviyesine sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanlarına göre ($\bar{X}=86,76$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Orta gelir seviyesine sahip öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=23,77$), düşük gelir seviyesine sahip öğretmen adaylarının not tutma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=21,37$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$).

Günlük Ders Çalışma Süresine Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adayları günlük ders çalışma süresine göre 1 saatten az, 1-2 saat, 2-3 saat ve 3 saatten fazla olarak sınıflandırılmıştır. Bu değişkene göre yapılan ANOVA ve post-hoc sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir. Buna göre, ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları [$F= 47,205$, $p<0,05$], not tutma [$F= 18,355$, $p<0,05$], çalışmayı sürdürme [$F= 12,629$, $p<0,05$], planlı çalışma [$F= 69,815$, $p<0,05$], kütüphane kullanımı [$F= 8,986$, $p<0,05$] ve çalışma ortamı [$F= 12,149$, $p<0,05$] alt boyutlarının tümünde gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur.

Tablo 7

Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA ve Post-hoc Analizleri

Faktörler	Günlük Ders Çalışma Süresi	n	\bar{X}	ss	F	p	Post-hoc
	1.1 saatten az	72	79,35	17,942	47,205	,000	4>3

Toplam Ders	2.1-2 saat	101	89,96	12,563			4>2
	3.2-3 saat	123	97,50	12,890			4>1
	4.3 saatten fazla	84	104,92	14,315			3>2
Not Tutma	1.1 saatten az	72	19,67	7,324			3>1
	2.1-2 saat	101	23,36	5,143			2>1
	3.2-3 saat	123	24,74	4,362	18,355	,000	
	4.3 saatten fazla	84	25,25	4,265			
Çalışmayı Sürdürme	1.1 saatten az	72	25,68	7,037			4>2
	2.1-2 saat	101	27,73	4,669			4>1
	3.2-3 saat	123	29,11	4,605	12,629	,000	3>1
	4.3 saatten fazla	84	30,65	5,251			
Planlı Çalışma	1.1 saatten az	72	14,60	4,446			4>3
	2.1-2 saat	101	18,40	4,334			4>2
	3.2-3 saat	123	20,76	4,229	69,815	,000	4>1
	4.3 saatten fazla	84	24,55	4,905			3>2
Kütüphane Kullanımı	1.1 saatten az	72	8,93	3,777			3>1
	2.1-2 saat	101	9,50	3,864			3>1
	3.2-3 saat	123	10,88	3,847	8,986	,000	4>1
	4.3 saatten fazla	84	11,65	3,778			3>2
Çalışma Ortamı	1.1 saatten az	72	10,47	3,276			3>1
	2.1-2 saat	101	10,97	2,995			3>1
	3.2-3 saat	123	12,02	2,707	12,149	,000	4>1
	4.3 saatten fazla	84	12,81	1,872			3>2

Buna göre günde 3 saatten fazla ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları ($\bar{X}=104,92$), 2-3 saat ($\bar{X}=97,50$), 1-2 saat ($\bar{X}=89,96$) ve 1 saatten az ($\bar{X}=79,35$) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 2-3 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları ($\bar{X}=97,50$), 1-2 saat ($\bar{X}=89,96$) ve 1 saatten az ($\bar{X}=79,35$) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 1-2 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanları ($\bar{X}=89,96$), 1 saatten az ($\bar{X}=79,35$) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları toplam puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

3 saatten fazla ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=25,25$), 1 saatten az ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=19,67$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 2-3 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=24,74$), 1 saatten az ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=19,67$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 1-2 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanı ($\bar{X}=23,36$), 1 saatten az ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği not tutma alt boyutu ortalama puanlarına göre ($\bar{X}=19,67$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

3 saatten fazla ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmayı sürdürme alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =30,65), 1-2 saat (\bar{X} =27,73) ve 1 saatten az (\bar{X} =25,68) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmayı sürdürme alt boyutu ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 2-3 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmayı sürdürme alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =29,11), 1 saatten az ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışmayı sürdürme alt boyutu ortalama puanlarına göre (\bar{X} =25,68) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

3 saatten fazla ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =24,55), 2-3 saat (\bar{X} =20,76), 1-2 saat (\bar{X} =18,40) ve 1 saatten az (\bar{X} =14,60) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 2-3 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =20,76), 1-2 saat (\bar{X} =18,40) ve 1 saatten az (\bar{X} =14,60) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 1-2 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =18,40), 1 saatten az (\bar{X} =14,60) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği planlı çalışma alt boyutu ortalama puanı göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

3 saatten fazla ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği kütüphane kullanımı alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =11,65), 1-2 saat (\bar{X} =9,50) ve 1 saatten az (\bar{X} =8,93) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği kütüphane kullanımı alt boyutu ortalama puanı göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 2-3 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği kütüphane kullanımı alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =10,88), 1-2 saat (\bar{X} =9,50) ve 1 saatten az (\bar{X} =8,93) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği kütüphane kullanımı alt boyutu ortalama puanı göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

3 saatten fazla ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =12,81), 1-2 saat (\bar{X} =10,97) ve 1 saatten az (\bar{X} =10,47) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanı göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Günde 2-3 saat ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =12,02), 1-2 saat (\bar{X} =10,97) ve 1 saatten az (\bar{X} =10,47) ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği çalışma ortamı alt boyutu ortalama puanı göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Ders Çalışılan Yere Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adayları ders çalıştıkları yere göre evde, yurttan ve kütüphanede olarak sınıflandırılmıştır. Bu değişkene göre yapılan ANOVA ve post-hoc sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir. Buna göre, ders çalışma alışkanlıkları ölçeği kütüphane kullanımı [$F= 23,484$, $p<0,05$] alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur.

Tablo 8

Ders Çalışılan Yere Göre Ders Çalışma Alışkanlıkları Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA ve Post-hoc Analizleri

Faktörler	Ders Çalışılan Yer	n	\bar{X}	ss	F	p	Post-hoc
Kütüphane Kullanımı	1.ev	152	9,28	3,705	23,484	,000	3>2
	2.yurt	170	10,22	3,810			3>1
	3.kütüphane	56	13,27	3,508			

Buna göre kütüphanede ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği kütüphane kullanımı alt boyutu ortalama puanı (\bar{X} =13,27), evde (\bar{X} =9,28) ve yurttan (\bar{X} =10,22) ders çalışan öğretmen adaylarının kütüphane kullanımı alt boyutu ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıkları, demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının başarı düzeyleri arttıkça ders çalışma alışkanlıklarının iyileştiği görülmüştür. Bu konuda yapılan araştırmalarda da benzer olarak

öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Demiroğlu-Memiş, 2007; Tümkiye ve Bal, 2006; Grabill vd., 2005; Houtte, 2004; Tinklin, 2003; Arslantaş, 2001; Hong & Lee, 2000; Mullen, 1995; Küçükahmet, 1987). Buna göre; “Belki de başarılı öğretmen adaylarının başarılı olma sebebi iyi ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmalarıdır.” şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir.

Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre nasıl ders çalışacaklarını daha iyi biliyor diyebiliriz. Kadınların erkeklere göre verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini daha çok kullandıklarının bir göstergesi olabilir. Çalışmamıza paralel olarak bu konuda yapılmış birçok araştırma, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Yüksel vd, 2007; Sırmacı, 2003; Arslantaş, 2001; Thomas & William, 1996).

Sınıf düzeyine baktığımızda öğretmen adaylarının 3. sınıfta 1. sınıfa göre ders çalışırken daha fazla kütüphaneyi ve kütüphane kaynaklarını kullandıklarını söyleyebiliriz. Daha önce yapılan araştırmalar, öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir (Bay vd, 2005; Tulum, 2001).

Literatürün aksine anne-baba eğitim düzeyinin ders çalışma alışkanlıklarına etki etmediği görülmüştür. Literatürde çoğunlukla anne-babanın eğitim durumunun bireylerin kişilik yapısına, dolaylı olarak da ders çalışma becerilerini kazanmasında etkili olabileceği bildirilmiştir (Aslan, 2005).

Ailelerin aylık gelir düzeylerinin öğretmen adaylarının çalışma alışkanlıklarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Literatüre bakıldığında da bununla uyumlu sonuçlara rastlanmıştır (Memiş, 2007).

Öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca yaşadıkları yer çalışma alışkanlıklarını önemli derecede etkilemektedir. Ailelerinin yanında kalan öğretmen adaylarının devlet yurdunda, özel öğrenci yurdunda ve arkadaş evinde kalan öğretmen adaylarına göre daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahiptir diyebiliriz.

Öğretmen adaylarının günlük ders çalışma süreleri çalışma alışkanlıklarını önemli derecede etkilemektedir. Ders çalışma süresi arttıkça çalışma alışkanlıkları puanları artıyor denilebilir. Bu da beklenen bir sonuçtur. Buna göre aileleri ile kalan ve günde üç saatten fazla ders çalışan öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar ilgili literatür ile uyumluluk göstermektedir (Tümkiye & Bal, 2006).

Ders çalışılan yere göre ders çalışma alışkanlıkları puanlarına bakıldığında kütüphane kullanımı alt boyutuna göre, kütüphanede ders çalışan öğretmen adaylarının evde ve yurttan ders çalışan öğretmen adaylarına göre daha iyi çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının ders çalıştıkları ortam daha iyi ve verimli çalışmalarını etkileyebilir. Sonuçlarımıza göre kütüphanede ders çalışmak daha iyi ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmasının bir göstergesi olabilir. Çalışmamızın aksine araştırma sonuçları, “evde” ders çalışanların alışkanlıklarının, yurttan veya başka yerlerde çalışanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir (Tümkiye & Bal, 2006).

Her bireyin ders çalışma alışkanlığı farklıdır. Bu nedenle ne zaman ve nerede ders çalışacakları kendileri tarafından belirlenmektedir. Çalışma zamanının ve yerinin uygun bir şekilde seçilebilmesi için öncelikle öğrencilerin kendilerini tanımaları gerekmektedir.

Öneriler

Etkili ders çalışma küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken bir alışkanlıktır. Ebeveynler çocuklarının ders çalışma sorumluluğunu alabilecek şekilde yetiştirebilmek için küçük yaşlardan itibaren çocuklarını kendiliğinden bir şeyler yapmaya cesaretlendirmeli ve başladıkları işi sonuna kadar sürdürme alışkanlığı kazandırmaya çalışmalıdırlar. Bu sebeple eğitim-öğretim hayatlarının başlangıcından itibaren okullarda öğrencilere ve velilere konuyla ilgili rehberlik hizmetlerinin verilmesi büyük yararlar sağlayabilir. Ayrıca, öğrencinin tutum ve alışkanlıklarında öğretmenin model olması çok önemlidir. Öğrencilerin etkili bir çalışma tutum ve alışkanlığı kazanmasında en etkili faktörlerden biri; neyi, niçin ve nasıl öğreneceğini, öğreneceği şeyi nerede kullanacağını bilmesidir (İlgar, 1999). Bu yüzden öğretmen yetiştirme programlarında bu tür konulara daha çok ağırlık verilmelidir. Üniversite öğrencilerine ise oryantasyon ve rehberlik hizmetleri içinde birinci sınıftan itibaren etkili ve verimli ders çalışma konusunda bilgilendirme hizmetleri sunulmalıdır.

Kaynakça

Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Arslantaş, M. (2001). *Ortaöğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları (Diyarbakır örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Atılğan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Baltaş, A. (1996). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bay, E., Tuğluk, N. ve Gençdoğan, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-104.
- Burson, C.D. (1985). *A comparison of study habits and attitudes of academically successful and academically unsuccessful american indian students in higher education* (Unpublished doctoral dissertation). Northern Arizona University, Arizona, USA.
- Büyüköztürk, S. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Genişletilmiş 3. baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık, s. 35.
- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demiroğlu-Memiş, A. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321.
- Dilek, N. (1993). *Askeri lise öğrencilerinin ortaokul ve lisedeki ders çalışma alışkanlıkları ve akademik başarılarının karşılaştırılması* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, A. S. (1996). *Lise öğrencileri için bir ders çalışma alışkanlıkları envanterinin geliştirilmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, S. (2003). *İlköğretim 6,7,8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Grabill, K.M.; Lasane, T.P.; Povitsky, W.T.; Saxe, P.; Munro, G.D.; Phelps, L.M. ve Straub, J. (2005). Gender and study behavior: how social perception, social norm adherence, and structured academic behavior are predicted by gender, *North American Journal of Psychology*, 7(1), 7-24.
- Güngör, G. (2010). *İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarının ve çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 80-88.
- Hong, E. & Lee, K.H. (2000). Preferred homework style and homework environment in high-versus low-achievement chinese student. *Educational Psychology*, 20(2), 125-137.
- Houtte, M.V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture, *Educational Studies*, 30(2), 159-173.
- İlgar, Ş. (1999). *Sınav kaygısı ile verimli ders çalışma tutum ve alışkanlığının karşılaştırılması*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 4, (s.109- 128), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:51, Eskişehir.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11. Baskı). Ankara: Tek ışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 8. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara, s. 77.
- Kaya, M. (2001). *Lise 1. sınıf öğrencilerine verimli çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları*. Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:153. Ankara.
- Liu ve Lu (2009). *Research on the evaluation content and approaches to the effect of P.E study to college students*.
- Memiş A. (2007). Öğrencilerin çalışma oryantasyonlarını etkileyen demografik faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-321.

Mullen, S. K. (1995). A study of the difference in study habits and study attitudes between college students participating in experiential learning using portfolio assessment method of evaluation and student not participating in experiential learning, southwestern baptist theological seminary, *School Of Religious Education, The Degree Of Doctor Of Philosophy*, UMI Number: 9707451.

Mutlu, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 15-29.

Önder, S. (2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi: İstanbul.

Özbey, N. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özcan, G. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ve ortamlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (Beşinci Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özsoy, G., Memiş, A. & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 2(1), 154-166.

Rugendo, C. J. (2014). *Influence of study habits and demographic variables on academic performance: the case of bachelor of education (arts) students, University of Nairobi* (Yüksek lisans tezi). Kenya.

Sırmacı, N. (2003). Matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 359- 366.

Şener, K. (2001). *İlköğretim öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarının matematikteki başarılarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, N. (2002). Big16 öğrenme biçemleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.

Tan, H. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkim Yayınevi.

Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1), 209-225. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt6Sayi1/JKEF_6_1_2005_209_225.pdf (Erişim Tarihi: 19.03.2014)

Teker, N. (2002). Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 49-66

Tinklin, T. (2003). Gender differences and high attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), 308-325.

Thomas, E. H.; William A. S. (1996). "Gender and developmental differences in the academic study behaviors of elementary. (ebSCO host research databases academic search premier. *Journal of Experimental Education, Fall, 65(1)*, 18, 22, 3 charts, (1bw; AN 9701261456).

Tulum, Y. (2001). *Hemşirelik öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tümkiye, S. & Bal, L. (2006). Çukurova üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 313-326.

Uçar, G. (1997). *Birleştirilmiş sınıflar fen bilgisi dersi ışık ünitesinde öğrenci başarısına öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinin etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yüksel-Şahin, F. ve Hotaman, D. (2007). *Bazı kişisel değişkenlerin ortaöğretim öğrencilerinin çalışma becerileri üzerindeki etkisi*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

*Sinan ESLEK**Cemile Melisa KEÇEBAŞ **Gizem Nur DEMİRCİ **Zehra ŞAHAN

Özet

Bu çalışmada amaç fen bilgisi öğretmen adaylarının FeTeMM etkinlikleri tasarlama ve uygulamaya yönelik görüşlerinin araştırılmasıdır. Çalışmaya batı Anadolu bölgesinde öğrenim görmekte olan 14 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada fen bilgisi öğretmenliği programında 2. Sınıf seviyesinde 4, 3. Sınıf seviyesinde ise 10 öğretmen adayı yer almıştır. Çalışmanın uygulama sürecinde öğretmen adayları ve araştırmacılar tarafından özel bir ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik FeTeMM etkinlikleri tasarlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama süreci 20 ders saati sürecinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinin sonunda öğretmen adaylarına gerçekleştirmiş oldukları sürece yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilerek bu süreç hakkında görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş kod ve temalar çıkarılmıştır. Öğretmen adayları FeTeMM etkinlikleri tasarlama ve uygulama sürecinde, sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara yönelik öğretim süreci tasarlama ve alan bilgilerini pratik hale dönüştürme, gibi alanlarda, ayrıca öğretmenlik becerilerinin gelişimi adına bu süreç ile farklı özelliklere sahip öğrencilerle öğretim süreci gerçekleştirme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir Bunun yanı sıra Fen Öğretim Programında yer alan konulara yönelik FeTeMM etkinlikleri tasarlama sürecinde zorluk yaşadıklarını, özellikle biyoloji konularına yönelik tasarımlarda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarına yönelik FeTeMM etkinlikleri tasarlama ve uygulama sürecinin tüm sınıf seviyelerinde uygulanabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM, FeTeMM etkinlik, Fen bilgisi öğretmen adayları

Abstract

The aim of this study is to investigate the opinions of prospective science teachers towards designing and implementing STEM activities. 14 prospective science teachers who were studying in western Anatolia participated in the study. In the study, 4 pre-service teachers in the science teaching program and 10 pre-service teachers participated in the science teaching program. In the implementation process of the study, STEM activities were designed and implemented by prospective teachers and researchers for students studying in a special secondary school. The application process was carried out in 20 course hours. At the end of the study process, semi-structured interview questions developed by the researchers were asked to the prospective teachers and their opinions about this process were taken. The data obtained were analyzed by content analysis method and the codes and themes were extracted. Teacher candidates stated that in the process of designing and implementing STEM activities, such as classroom management, designing instructional process for individual differences and making field knowledge practical, as well as the development of teaching process with students with

different characteristics in order to develop teaching skills They stated that they had difficulty in designing the STEM activities for the subjects in the curriculum, and that they had difficulty in designing for biology subjects. In the light of the data obtained, it is suggested that the process of designing and implementing STEM activities for prospective teachers can be applied at all grade levels.

Key words: STEM,STEM activity, prospective science teachers

Giriş

Dünyada 21 .yy. da meydana gelen gelişmeler çerçevesinde savunma sanayi, ekonomik refah, teknoloji alanında ilerlemeler önemli bir konumdadır . Dünyada ekonomik ve teknolojik rekabetin artmasıyla birlikte ülkelerin çağa daha uygun kaliteli yaşam için eğitim alanına yönelerek yeni programlar uygulamaya başlamışlardır. Bunlardan birisi de bilim, teknoloji ve iş gücünü daha ileri seviyeye taşımak amaçlı FeTeMM yaklaşımıdır.

FeTeMM; fen, teknoloji, matematik, mühendislik alanlarının baş harflerinden oluşan ve bu alanların birbirleriyle ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir . (Akgündüz ve diğerleri, 2015, ;Bybee, 2013). FeTeMM yaklaşımı i fen ve matematik bilgilerinden yararlanarak teknoloji ve mühendislik alanında bu bilgileri uygulama olanağı sağlanmasıdır. (Akgündüz ve diğerleri, 2015a, 2015b)

FeTeMM, öğrencilerin derse olan tutumunu olumlu yönde etkilemekte, eleştirel düşüncelerini sağlama, motivasyonlarını arttırma, meslek becerilerini geliştirmektedir(Yıldırım ve Altun ,2015). FeTeMM çalışmaları öğrencilere iş birliği içinde çalışacakları, kendini geliştirme, fen, mühendislik, teknolojiye olan tutumlarında olumlu yönde gelişme imkanı verme, motivasyonlarında artma gibi olanaklar sağlamaktadır. Bu gibi bilişsel becerilerin öğrenciye katkıları olur iken öğretmene de önemli görevler düşmektedir

Alan yazında FeTeMM konusu hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğrenci tutumları, ölçek geliştirme amaçlı olduğu görülmektedir (Pekbay, 2017). Bu yapılan araştırmalar öğretmen ve öğretmen adayları rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. (Bakırcı ve Karışan, 2018; Tekerek ve Karakaya, 2018). Öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalar genelde öğretmenlerin görüşlerinin araştırılması amacıyla yapıldığı görülmektedir. (Eroğlu ve Bektaş, 2016 Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2016)

Ülkemiz için gelecek planları düşünüldüğü zaman ülkenin ekonomik durumu refah seviyesi yaşam standartları teknoloji, sanayi ve endüstri gibi alanlarda gelişmiş biri ülke seviyesinde olunması için öğretmen adaylarının FeTeMM alanını eğitim verdikleri kurumlarda uygulaması beklenmektedir.

Fen bilimleri öğretim programında yer alan FeTeMM yaklaşımının doğru uygulanması veya öğretmen adayları tarafından doğru algılanması çok önemlidir. Çünkü yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisine sahip üretken öğrencilerin yetiştirilmesi ülkemiz için önemli gelişmeler kaydedecektir. Bu yüzden FeTeMM yaklaşımı eğitimi aldıktan sonra uygulayacak olan fen bilimleri öğretmen adaylarımızın görüşleri önem arz etmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adayları öğrenciye rehberlik etmek, demokratik öğrenme ortamı sağlama gibi görevlerinin olması ve bunun yanında öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin önemini açığa çıkarılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada gönüllü olarak seçilen fen bilimleri öğretmen adaylarının FeTeMM etkinlikleri tasarlama ve uygulamaya yönelik görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır

Yöntem

Bu çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ege bölgesinde ki bir ortaokulda yapılan etkinlikte gönüllü olan 14 öğretmen adayı yer almıştır. Gönüllü olarak katılan 14 öğretmen adayından 2.sınıf düzeyinde 4 öğrenci, 3.sınıf düzeyinden 10 öğrenci bulunmaktadır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım,A.,ve Şimşek,H.2011). Durum çalışmasının bir diğer özelliği ise, olaylar ve olgular üzerine derinlemesine araştırma fırsatı vermesidir (Yıldırım, Şimşek,2016). Bunun yanında durum çalışmasında ortam, bireyler, olay, zaman gibi etmenler birlikte incelenir ve birbirinden nasıl etkilendikleri üzerine çalışılır (Mc Millan ,2000).

Çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Stewart ve Cash 'a göre görüşme, önceden belirlenmiş soru ve cevaba dayalı etkileşimli iletişim süreci olarak tanımlanır Pattona göre ise amaç bireyin iç dünyasına girerek onu anlamaya çalışmaktır. (Patton, 1987).

Bu çalışmada bu yöntem üzerinden öğretmen adaylarına sorular yöneltilmiş ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının FeTeMM hakkındaki görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır.

Uygulama Süreci

Bu çalışmada önceden belirlenmiş 4 günlük program çerçevesinde gerçekleşmiş olan, gönüllü olarak katılan 14 öğretmen adayı ile etkinlik süreci gerçekleştirilmiştir. Sonraki süreçte öğretmen adaylarından Fen Öğretim Programı'nda yer alan hücre, bölünmesi, güneş sistemi ve ötesi kuvvet ve enerji ünitelerinden FeTeMM aktiviteleri tasarlanmaları istenmiştir. Tasarlanan aktivitelerden öğretmen adayları ve uzmanlar eşliğinde en uygun aktivitelere karar verilmiştir. Karar verilen aktiviteler özel bir ortaokulda öğretmen adayları eşliğinde öğrencilere uygulandı. 4 gün boyunca gerçekleştirilen sürecin sonunda öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek veriler analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Sonraki süreçte Word'e aktarım süreci ile birlikte içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Hazırlanan görüşme formlarında da amaca ne kadar hizmet ettiğini belirlemek üzere alanında uzman 3 kişi tarafından görüşme formları incelenmiş ve bu doğrultuda analizler yapılmıştır.

Bulgular

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Alan Bilgisi	Alan bilgisindeki eksikliklerinin farkına varmak	7 Toplam:7
Öğretmen-Öğrenci ilişkisi	Öğretmen-öğrenci iletişiminin gelişmesi Öğrenciye yaklaşım farkındalığı	8 7 Toplam:15
FeTeMM Disiplinleri	Mühendislik bilgisinde artış Teknolojiye ilginin artması FeTeMM Çalışmasının önemini kavramak	3 2 5 Toplam:10
İş Birlikli Çalışma	İş birliğinin önemi	9 Toplam:9

Öğr-1 Teknoloji ile iç içe bir eğitim vermek istiyorum. Öğrencilerin merkezde olduğu, kendilerinin araştırıp yapmalarını, ezbere dayalı eğitim sisteminden uzak bir eğitim vermek istiyorum.

Öğr-2 Bu durum bana teknolojiyi sadece kullanmam değil de üretmem için de birçok alan ve olanak olduğunu fark ettirdi.

Öğr-3 Ancak gerek öğrencilerle gerçekse kendi gözlemlerimle vardığım sonuç aslında teknolojinin insanın hayalleriyle doğru orantılı olarak gelişmeye açık bir alan olduğu. Birçok yeni şey üretildiği ancak insan hayal ettikçe ve hayallerini gerçekleştirmeye devam ettikçe teknoloji gelişmeye devam edecek.

Öğr-4 FeTeMM eğitimi bilgilerin sadece teorikte kalmasını önleyerek bilgilerin uygulama ve ürüne dönüştürülmesine olanak sağlar. Bu da öğrenilen bilginin kalıcılığını artırır Ve en önemlisi düşünen tasarlayan bir birey yetişmesini sağlar.

Öğr-5 Yaptığımız etkinliklerle birlikte kendi meslek hayatımda yaratıcı ve alanımla ilgili farklı deneyimler ile çalışmalar yaparak öğrencilerime alanı ve etkinlikleri zevkli kılmam adına planlama yapmam gerektiğini anlamış bulunmaktayım.

Sonuç

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının FeTeMM yaklaşımı hakkında görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada alinyazın ışığında tartışarak sunulmuştur. Elde edilen bulgular eşliğinde öğretmen adaylarının FeTeMM yaklaşımını fen matematik mühendislik gibi disiplinlerin entegrasyonu olarak yorumladıkları söylenebilir. Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının işbirliğine dayalı öğrenme (f9) alan bilgisi farkına varma (7 öğretmen adayı), öğretmen öğrenci arasında ilişki kurma (8 öğretmen adayı), öğrenciye yaklaşım farkındalığı (7 öğretmen adayı) , mühendislik bilgisinde artış (3 öğretmen adayı), teknolojiye olan ilginin artması (2 öğretmen adayı), FeTeMM çalışmasının önemini kavrama (5 öğretmen adayı) gibi alanlarda gelişme gösterme fırsatı bulduklarını söylemişlerdir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları teorik bilgilerden ziyade olayları yaşayarak deneyim kazandıklarını belirtmişlerdir. (Aslan-Tutak, F., Akaygun, S., & Tezsezen, S. (2017).

Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015).STEM eğitimi Türkiye raporu: Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi? İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi, İstanbul
- Bybee, R. W. (2013). The case for STEM education: Challenges and opportunities. Arlington, Virginia: NSTA Press
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4(3), 43-67.
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H. & Kavak, N. (2016a). Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. Educational Researches and Publications Association (ERPA) International Congress on Education 2016, 132-132.
- Pekbay, C. (2017). Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Tez No: 454935.
- Yıldırım, P. (2017). Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Stem) Entegrasyonuna İlişkin Nitel Bir Çalışma. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (35), 31-55.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. El-Cezeri Fen Ve Mühendislik Dergisi. 2(2).

Fen Bilimleri Eğitiminde Biçimlendirici Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerine Ait İçerik Analizi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Ünal

Kastamonu Üniversitesi, aunal@kastamonu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Şahingöz

Kastamonu Üniversitesi, ssahingoz@kastamonu.edu.tr

Özet

Eğitim-öğretimde öğretilen bilgilerin ne derecede kazanıldığının tespit edilmesi çok önemlidir. Bu noktada etkili bir değerlendirme yapma ihtiyacı doğmaktadır. Değerlendirme denince genel olarak akla sonuca ya da ürüne dayalı bir değerlendirme yolu gelmektedirler. Ancak süreç içerisinde gerçekleştirilebilecek ve eğitim-öğretimi şekillendirebilecek değerlendirme yollarını da göz ardı etmemek gerekir. Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını sundukları gerekçeleri, yöntemleri, bulguları, sonuçları ve önerileri gibi birçok değişken açısından incelemektir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. 2013 ile 2019 yılları arasında konuyla ilgili yapılmış olan beş yüksek lisans tezi ve bir doktora tezi üzerinde inceleme yapılmıştır. Verilerin kodlanması ve çözümlenmesi için öncelikle araştırmacılar tarafından bir içerik analizi yönergesi oluşturulmuştur. Çalışmalara yönelik içerik analizleri geliştirilen yönerge doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen içerik analizleri sonucunda incelenen tez çalışmalarının gerekçeleri, yöntemleri, bulguları, sonuçları ve önerileri bütüncül bir şekilde tablolarla desteklenerek ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirmeden ne şekilde faydalanılabileceği hususunda mevcut çalışmalar ışığında ilerde yapılabilecek araştırmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca bu önerilerin fen bilimleri öğretmenlerinin ders süreci içerisinde faydalanabileceği biçimlendirici ölçme ve değerlendirme yollarıyla ilgi kendilerini bilgilendirmek ve ufuklarını açmak için de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: fen eğitimi, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme

Abstract

It is very important to determine to what extent the information taught in education is gained. At this point, there is a need to make an effective evaluation. Generally, when it comes to evaluation, a result-based or product-based evaluation bears in mind. However, the evaluation ways that can be realized in the process and shape the education should not be ignored. The purpose of this study is to analyze master and doctoral thesis studies regarding their methods, findings and conclusions in science on formative assessment and evaluation conducted in Turkey. In this study, content analysis was performed using document analysis method. Between the years 2013 and 2019, five master theses and one doctoral dissertation were examined. In order to encode and analyze the data, a content analysis directive was developed by the researchers. The content analyzes for the studies were carried out in accordance with the developed directive. The rationale, methods, findings, conclusions and suggestions of the thesis studies examined as a result of the content analysis are expressed in a holistic manner supported by tables. Based on the findings, some suggestions have been made for future research in the light of current studies on how formative measurement and evaluation can be utilized in science education. It is also thought that these suggestions will be useful for informing themselves and opening their horizons through formative measurement and evaluation ways that science teachers can benefit from in the course of the course.

Keywords: science education, formative measurement and evaluation

Giriş

Değerlendirme, öğrenme ve öğretme sırasında bütünlük bir araç olduğu için öğrenme sürecinin de hayati bir parçasıdır. Değerlendirme süreci öğrencilerin ilerlemesi, performansı, ihtiyaçları ve becerileri hakkında bilgi sağlar. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin performansları ve öğretimi hakkında yargılarda bulunmalarına yardımcı olur. Black ve Wiliam (1998), değerlendirmenin, öğretme ve öğrenme süreçlerini uyarlamak için bir geri bildirim kaynağı için bilgi veren her türlü faaliyet olduğunu tanımlar. Genel olarak, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeler ana değerlendirme türleridir. Öğrenmeye yönelik değerlendirme olarak da tanımlanan biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin ilerlemeleri hakkında bilgi sağlayan ve kendilerini geliştirmelerine

yardımcı olan devam eden bir süreçtir. Bununla birlikte, düzey belirleyici değerlendirme, öğrenmenin değerlendirilmesi olarak kabul edilir ve öğrencilerin başarısı hakkında bilgi toplamak ve öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenmelerini ve öğretmenlerinin öğretim performanslarını değerlendirmek için kullanılır. Ayrıca, biçimlendirici değerlendirme oldukça önemlidir çünkü öğretmenlere öğretimi uyarlama ve öğrencilerin anlamalarını kontrol etme şansı verir (Davis, 2015).

Teknolojik gelişmelerle birlikte dünya değişmekte, bu değişiklikler eğitim alanını da etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenme ve günümüz dünyası için gerekli bilgi ve becerileri kullanma yöntemleri de değişime uğramaktadır. Öğrenciler kendi öğrenmelerine yön verme ve ilerlemelerinin farkında olma fırsatına sahip olabilmektedirler. Ayrıca, beceri ve bilgiyi okullarda öğretilenden farklı problemler içeren gerçek yaşam durumlarında kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Ancak genellikle, öğrenciler öğretim sonunda veya ders sonunda meydana gelen düzey belirleyici değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Ülkemizde de öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin performanslarının bir sonucu olarak öğrencilerin ne öğrendiklerini ve notlarını ölçen düzey belirleyici değerlendirme yapmaktadırlar. Buna bağlı olarak, öğrenciler kendilerini geliştirmek için yeterli fırsatlara sahip olamayabilirler. Ayrıca öğrenciler, verilen bilgiyi daha ileri öğrenme koşullarına uyarlamak için sonuçları kullanamazlar; çünkü eksikleri gidermek için zamanında geribildirim almazlar veya geri bildirim aldıklarında çok geç kalabilirler.

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını sundukları gerekçeleri, yöntemleri, bulguları, sonuçları ve önerileri gibi birçok değişken açısından incelemektir.

Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tez merkezi üzerinden 2013 ile 2019 yılları arasında konuyla ilgili yapılmış olan dört yüksek lisans tezi ve bir doktora tezi üzerinde inceleme yapılmıştır. Verilerin kodlanması ve çözümlenmesi için öncelikle araştırmacılar tarafından bir içerik analizi önergesi oluşturulmuştur. Çalışmalara yönelik içerik analizleri geliştirilen yönerge doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ek olarak lisansüstü tezlerin yapıldığı üniversiteler, kabul yılları ve araştırma konuları gibi değişkenler de göz önünde bulundurulmuştur. Gerçekleştirilen içerik analizleri sonucunda incelenen tez çalışmalarının gerekçeleri, yöntemleri, bulguları, sonuçları ve önerileri bütüncül bir şekilde tablolarla desteklenerek ifade edilmiştir.

Bulgular

Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının yayınlanma tarihleri aşağıda tabloda (Tablo-1) verilmiştir.

Tablo-1 Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımları

2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	1	1	-	2	1

Yapılan analizlerde 2013 yılından 2018 yılına kadar yapılmış toplam 6 adet lisansüstü tezin tamamının çalışma grubu ya da örnekleminin ilköğretim 7. sınıf öğrencileri olduğu görülmüştür.

Fen bilimleri eğitiminde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme konusunda Türkiye’de yapılmış yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının konuları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo-2 Tez Çalışmalarının Konuları ve Düzeyleri

Konusu	Düzeyi	Yılı
Bilimin Doğasının Fen Konularına Entegrasyonunda Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Bilimin Doğasının Öğrenimine Etkisi	Yüksek Lisans	2013

Performansa Dayalı Tekniklerle Yürütülen Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Sürecinin Öğretmen ve Öğrenci Üzerindeki Etkisi	Doktora	2014
Süreç Değerlendirme Yönteminin 7. Sınıf “Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmecesi” Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Tutumları Üzerine Etkisi	Yüksek Lisans	2015
Biçimlendirici Yoklama Soruları İle Zenginleştirilmiş Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin "Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi	Yüksek Lisans	2017
İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi “Vücudumuzdaki Sistemler” Ünitesinin Biçimlendirici Değerlendirme Yöntemi İle İşlenmesinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Olan Etkisi	Yüksek Lisans	2017
Fen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Bilişsel Bilgi Ve Becerilerine Etkisi	Yüksek Lisans	2018

Yapılan lisansüstü tezlerin sonuçları özetle aşağıdaki gibidir.

Analizlerden alınan sonuca göre ünitelere entegre edilerek doğrudan yaklaşım stratejisine göre düzenlenmiş bilimin doğası etkinliklerinin sonunda yapılan kısa sınavların öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerini geliştirmede olumlu katkısı olmuştur. Bilimin doğasının öğretiminde biçimlendirici değerlendirmenin kullanılması etkili olduğu kanısına varılmıştır. (Bala, 2013)

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, performansa dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin, geçirmiş oldukları farklı değerlendirme sürecinin ardından sınıf-İçi değerlendirme ortamını performansa yönelimli olarak algılama düzeylerinin düştüğü, öğrenmeye yönelimli algılama düzeylerinin ise arttığı söylenebilir. (Buldur, 2014)

Analiz sonuçlarına göre deney grubuna uygulanan süreç değerlendirme etkinliklerinin sonucunda elde edilen ortalama başarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Süreç değerlendirme yönteminin kullanımının öğrencilerin hem akademik başarıları üzerinde hem de tutumları üzerinde olumlu bir etkisi vardır. (Ürün, 2015)

Araştırmanın bulgularından hareketle biçimlendirici yoklama sorularının öğrencilerde var olan alternatif kavramları tespit etmede kullanılabilecek etkili bir araç ve biçimlendirici değerlendirme yönteminin ise öğrenmeyi destekleyebilecek bir değerlendirme yöntemi olabileceği tespit edilmiştir. (Topçu, 2017)

Çalışma sonunda biçimlendirici değerlendirme yönteminin 7. Sınıf “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesinde yer alan sindirim ve boşaltım sistemleri ile ilgili kavramları anlama düzeylerini arttırmada ve sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. (Çakmak, 2017)

Çalışma sonucunda alternatif (performansa dayalı) ölçme ve değerlendirme teknikleriyle yürütülen biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. (Gedikli, 2018)

Öneriler

Biçimlendirici değerlendirme ile ilgili sadece değerlendirilen gruba ait veriler değil değerlendiren gruba ait verilerin toplanması gerekmektedir. Gerek öğretmenlerden gerek öğretmen adaylarından biçimlendirici değerlendirmeye yönelik ilgileri, tutumları, kullanım sıklıkları gibi konularda görüş alınabilir. Yapılan çalışmalarda biçimlendirici değerlendirme süreçlerinin öğrencilerin başarı ve algılarına olumlu etkileri tespit edilmiş ancak öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme pratiklerini nasıl geliştirip kendi sınıflarına taşıyabilecekleri eksik kalmıştır.

Kaynaklar

- Bala, V. G. (2013). *Bilimin Doğasının Fen Konularına Entegrasyonunda Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Bilimin Doğasının Öğrenimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74.
- Buldur, S. (2014). *Performansa Dayalı Tekniklerle Yürütülen Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Sürecinin Öğretmen ve Öğrenci Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, T. (2017). *İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi "Vücudumuzdaki Sistemler" Ünitesinin Biçimlendirici Değerlendirme Yöntemi İle İşlenmesinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Olan Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Davis, M. R. (2015, November). Technology fed growth in formative assessment. *Education Week*, 11. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/11/11/technology-fed-growth-informative-assessment.html>
- Gedikli, H. (2018). *Fen Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Üst Bilişsel Bilgi ve Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Topçu, K. Ş. (2017). *Biçimlendirici Yoklama Soruları İle Zenginleştirilmiş Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerinin "Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ürün, N. (2015). *Süreç Değerlendirme Yönteminin 7. Sınıf "Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Fizik Kaygıları ve Öz-Yeterliklerinin Araştırılması

Mehmet Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi, mehmet.sahince@gmail.com

Burcu Durduran

Dokuz Eylül Üniversitesi, b.burcudurduran@gmail.com

Fadime Elekcioglu

Dokuz Eylül Üniversitesi, fadimelekcioglu13@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik öğrenimi ile ilgili kaygılarını ve fizik öz-yeterliklerini araştırmaktır. Araştırma Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 215 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma betimsel olup öğretmen adaylarının düşünceleri literatürde hazır bulunan ölçekler kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada Şahin ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen Fizik Kaygı Ölçeği (FKÖ) ve Lin ve Tsai (2013) tarafından geliştirilen, Alpaslan ve Işık (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Fizik Öz-yeterlik Ölçeği (FÖÖ) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına her iki ölçek 2018-2019 bahar dönemi ortalarında bir ders esnasında uygulanmıştır. Veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Bu çalışmanın verilerinin analizinde FKÖ'nün ve FÖÖ'nün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ,940 ve ,941 bulunmuştur. Öğrencilerin kaygı ve öz-yeterlik toplam ve tüm alt boyut puanları arasında negatif anlamlı ilişki görülmüştür. Öğrencilerin kaygı ve öz-yeterlik puanları arasındaki ilişki ve her iki değişkenin de demografik özelliklere göre değişimi analiz edilmiştir. Sınıf değişkenine göre öğrencilerin öz-yeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Lise türüne göre öz-yeterlik ölçeğinin bir alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Daha önce aldıkları fizik dersi sayısına ve en son aldıkları fizik dersi notuna göre öğrencilerin kaygı ve öz-yeterlik puanları farklılaşmıştır. Genel akademik not ortalamasına göre öğrencilerin kaygı ve öz-yeterlik puanları farklılaşmıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin fizik dersi kaygı ve öz-yeterlik puanları arasında farklılaşma olmamıştır. Çalışmanın bulguları ilgili literatürle karşılaştırıldığında ülkemizdeki çok önemli bir gerçeğe ışık tutmaktadır. Fizik derslerine öğrencilerin ilgisizliği ve özellikle fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik dersi ile ilgili kaygıları hakkında önemli bulgular elde edilmiştir. Analizler, fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik konularındaki akademik başarı ve öz-yeterlik puanlarının düşük, kaygı puanlarının ise yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin fizik dersi ile ilgili kaygılarının araştırılması gereğini gösterdiğinden bu çalışmanın bulgularının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fizik kaygısı, öz-yeterlik, fen bilimleri öğretmen adayı

Abstract

The purpose of this study was to investigate pre-service science teachers' physics anxiety and physics self-efficacy. The study was conducted with 215 pre-service science teachers enrolled in a state university in Aegean region of Turkey. The study used survey research method to determine students' anxiety and self-efficacy about physics. In the study, the Physics Anxiety Rating Scale (Sahin, Caliskan, Dilek, 2015) and Physics Self-efficacy Scale (Lin and Tsai, 2013) were used to collect data. The scales were administered to students during class time in 2018-2019 Spring semester. The data were analyzed using SPSS. The Cronbach Alpha reliability coefficients for the Anxiety and Self-efficacy scales were found to be .940 and .941 respectively. There were negative significant correlations between physics anxiety and self-efficacy whole scales and among all components of the scales. Changes in physics anxiety and self-efficacy data according to demographic features were analyzed. Students' self-efficacy points differed according to grade level. There was a significant difference in students' self-efficacy points with respect to high school type. There were significant differences in students' anxiety and self-efficacy points with respect to number of physics courses taken and grade obtained in the most recent physics course. Students' anxiety and self-efficacy points differed significantly with respect to grade point average. There were not significant differences in students' anxiety and self-efficacy points with respect to gender. The results of the study when compared to related literature, shed light to an important issue. Significant findings were obtained

about students' lack of interest in physics and especially pre-service science teachers' anxiety about physics. Data analyses showed that pre-service science teachers' achievement and self-efficacy in physics were low and their anxiety was high. In addition, the results show that students' physics anxiety should be investigated therefore these findings are thought to be significant.

Keywords: physics anxiety, self-efficacy, pre-service science teacher

Giriş

Bilişsel ve duyuşsal olarak yüksek becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilmesinde en önemli rol öğretmenlerindir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olarak yetiştirilmesi, öğrencilerin de bu becerileri edinmesi için gereklidir. Öğretmen nitelikleri öz-yeterlik kavramı ile ilişkilendirilir. Öğretmen öz-yeterliği öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri ile ilgilidir. Öz-yeterlik kavramı bireylerin bir performansı başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için seçimler ve planlamalar yapması ve bunları uygulayabilme kapasitelerine ilişkin yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1986).

Öz-yeterlik bireyin, farklı durumlara baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ilişkin kendisini algılayışı, inancı ve kendi yargısı olmaktadır (Senemoğlu, 2007). Bir fizik problemini çözmek, laboratuvarında kimya deneyi yapabilmek, Fransızca bir roman okuma gibi etkinlikleri yapabilmek inancı ile örnekendirilebilir. Bu etkinlikleri yapabilmek inancı yüksek olan bireylerin öz-yeterlik inancı yüksek, yapamayacaklarına inanan bireylerin öz-yeterlik inancının düşük olduğu da söylenebilir. Öz-yeterlik bireyin öğrenme ortamında davranış ve tutumlarını sergileyerek başarılarına etki eder. Öz-yeterliğin önceki deneyimler, dolaylı yaşantılar, olumlu dönütler gibi durumlardan beslendiğini de söylemek mümkündür (Yıldırım ve İlhan, 2010). Ayrıca öz-yeterliğin etkinliklerin seçimi, güçlüklerle mücadele, çaba gösterme ve performans üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aşkar ve Umay, 2001).

Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görebilmesi öz-yeterlik algısı ile ilişkilendirilir. Gibson ve Dembo (1984), öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenin sınıf içerisinde daha istekli olduğunu, zamanı daha iyi planlayarak kullandığını ve daha uzun süre çalıştığını belirtir. Günümüzde öğretmenlerin etkili öğretim ortamları hazırlayıp uygulamalar gerçekleştirebilmelerinin yeterlik algılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu (Smith, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Özkan ve diğer., 2002; Andersen ve diğ., 2003) ifade eden çalışmalar vardır. Öğretmen öz-yeterlikleri, öğrenci başarısını ve öğrencinin çeşitli alan ve düzeylerdeki başarı inançlarını tahmin etmektedir (Pajares, 2002). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri yüksek ise daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedirler; buna karşılık öz-yeterlikleri düşük öğretmenler iyi bir öğrenme ortamı oluşturmakta kaygı duyarlar.

Fizik dersi ilköğretim kurumlarının dördüncü sınıflarından itibaren Fen Bilimleri dersi adı altında verilmeye başlanıp lise ve üniversitede "Fizik" adını alarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ortamında öz-yeterlik, diğer disiplinlerle ilişkilendirilirken, bunlardan birinin de fizik öz-yeterliği olduğu söylenebilir. Fizik öz-yeterliği, bireyin fizik dersindeki olası durumların üstesinden gelmek için öğretim faaliyetlerini düzenlemesi ve gerçekleştirmesi ile ilgili yeteneklerine olan inancıdır (Abak, Eryılmaz ve Fakıoğlu, 2002). İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde fen ve fizik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, ilköğretimde fen, ortaöğretimde ise fizik derslerinin genelde sevilmeyen, korkulan, çekinilen, anlamakta güçlük çekilen ve en başarısız olunan derslerin başında geldiği bulguları (Bakaç, Kumru, ve Doğan, 1994) göz önünde bulundurduğumuzda karşımıza fizik öğrenmedeki düşük öz-yeterlik ve yüksek kaygının çıktığını görmekteyiz. Öğrenci yetiştirecek öğretmen adaylarının, fizik öğrenme kaygıları bulunan öğrencilerinin kaygılarını azaltmak ve fizik öz-yeterliklerini arttırmak için ancak kendi fizik öz-yeterlik inançlarını arttırarak bu durumu etkileyebileceklerini bize gösterirler. Bu bilgiler ışığında, Çoğmen ve arkadaşlarının da (Çoğmen, Kurşunoğlu, Ermeç, 2007) ifade ettiği gibi, öğrencilere etkili bir öğretim yaşantısı sunmada, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını tespit etmenin oldukça önemli olduğu; bu tespitin fizik gibi temel bir derste yapılmasının ayrı bir anlam taşıdığı ifade edilebilir. Bireyin belirsizlik, korku, endişe, rahatsızlık, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı hissi gibi istenmeyen duyuşsal durum olarak tanımlanmaktadır (Sapir & Aronson, 1990).

Öz-yeterlik inancının birçok değişkenle ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu noktada öğretmen adaylarının kaygı düzeyi ile öz-yeterliklerinin birbiri üzerinde etkisi olup olmadığı sorusu araştırmanın temel problemidir. Kaygı düzeyi düşük olduğunda öz-yeterlik düzeyinin yüksek olması kavramlar arasında ters bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öz-yeterliği yüksek öğretmen adaylarının verimli bir eğitim ortamı oluşturmasını mümkündür.

Öğrencilerin ileriki yıllarda fen bilimlerine ilgilerinin azaldığı ifade edilmektedir (Potvin, Hasmi, 2014). Bazı öğretmenler fiziğin öğrenciler için zor ve soyut olduğunu düşünmektedir. Fizik derslerinde cinsiyete göre başarı farkı olduğu da görülmektedir. Öğrencilerin fiziğe ilişkin ilgisizliği literatürde bildirilmektedir. Üniversite seviyesinde fizik tercihleri oldukça düşüktür. Öğretmenlerin kendi kaygılarını öğrencilere aktarma ihtimali nedeniyle öğretmenler önemli yere sahiptir (Mallow, 2006). Öğretmenin kendi tutumu, bilgisi ve inançları

öğretimini, etkiler ve olumsuz tutumları fizik kaygısına yol açabilir. Dolayısıyla öğrencinin de bu alandaki ilerleyişini engelleyebilir (Şarma, Stewart, Gökalp, 2013). Öğretmen adaylarının fizik kaygılarını araştıran Şahin (2014), kadın öğrencilerin kaygılarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu, genel not ortalaması düşük öğrencilerin fizik kaygısının ortalaması orta ve iyi seviyede olanlardan daha yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca bir dönem geleneksel olarak yapılan fizik dersi sonunda öğrencilerin fizik kaygılarında herhangi bir değişim görmemiştir.

Öğretmenlerin fizik dersi ile ilgili olumsuz tutumlarını öğrencilere aktarabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Bu olumsuz tutumları belirlemek için öğretmen adaylarının fizik ile ilgili öz-yeterliklerinin ve kaygılarının etkileri incelenmelidir. Bu olumsuz tutumları öğrenme ortamında öğrencilerin de fiziğe olan ilgilerini azaltabilir ve kaygılarını arttırabilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik alanında yeterlikleri ve kaygıları dikkate alınmalıdır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik öz-yeterlikleri belirlenmeli ve fizik dersi kaygıları giderilmeye çalışılmalıdır.

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik kaygıları ve fizik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Ayrıca kaygı ve öz-yeterliklerin öğretmen adaylarının akademik başarısına, cinsiyete, sınıf seviyesine, mezun olunan lise türüne, eğitimleri boyunca aldıkları fizik dersi sayısına ve en son aldıkları fizik dersi notuna göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik kaygılarının ve öz-yeterliklerinin belirlenmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2005). Ayrıca öğretmen adaylarının fizik kaygıları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılırken ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Örneklem

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 215 öğrenci (175 kadın, 40 erkek) oluşturmaktadır. Verilerin analizinde eksik verileri bulunan öğrenciler analizlere dahil edilmediğinden, değişkenlere göre örneklem sayısı farklılık gösterebilmektedir.

Veri toplama araçları

Fizik öz-yeterlik ölçeği

Araştırmada Lin ve Tsai (2013) tarafından geliştirilen, Alpaslan ve Işık (2016) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Fizik öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, kavramsal anlama (KA), üst düzey düşünme (ÜDD), pratik uygulama (PU), günlük hayata uygulama (GHU) ve bilim iletişimi (Bİ) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup 1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum şeklinde ifadelerle katılma dereceleri belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Alpaslan ve Işık tarafından yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin 5 faktörlü yapıda olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin 0,74 (kavramsal anlama), 0,78 (üst düzey düşünme), 0,83 (pratik uygulama), 0,81 (günlük hayata uygulama) ve 0,89 (bilim iletişimi) alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları olarak bildirilmiştir.

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda Alpaslan ve Işık'ın sonuçlarına uygun olarak ölçeğin 5 faktörlü şekli korunmuştur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,941 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları 0,678 (kavramsal anlama), 0,801 (üst düzey düşünme), 0,755 (pratik uygulama), 0,822 (günlük hayata uygulama) ve 0,807 (bilim iletişimi) olarak bulunmuştur. Ölçek ifadelerinin madde-toplam korelasyon katsayıları 0,392 ile 0,718 arasında değişmektedir. Ölçek toplam puanı ile 5 alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$), yüksek korelasyonlar ($r_1 = ,834$, $r_2 = ,894$, $r_3 = ,760$, $r_4 = ,926$, $r_5 = ,886$) bulunmuştur. Ölçek, öğrencilere bir dersten önce 15 dakika süreyle uygulanmıştır.

Fizik Kaygı Ölçeği

Araştırmada Şahin, Çalışkan ve Dilek (2015) tarafından geliştirilen Fizik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, ders/sınav kaygısı (DSK), fizik bilgisi eksikliğine ilişkin kaygı (FBK), matematik kaygısı (MATK), fizik laboratuvar kaygısı (LABK) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçek 5'li likert tipinde olup 1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum şeklinde ifadelerle katılma dereceleri belirtilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Şahin ve diğerleri tarafından yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapıda olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,950 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

0,92 (ders/sınav kaygısı), 0,85 (fizik bilgisi eksikliğine ilişkin kaygı), 0,86 (matematik kaygısı) ve 0,83 (fizik laboratuvar kaygısı) olarak bildirilmiştir.

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda Şahin ve diğerlerinin sonuçlarına uygun olarak ölçeğin 4 faktörlü şekli korunmuştur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,940 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları 0,910 (ders/sınav kaygısı), 0,828 (fizik bilgisi eksikliğine ilişkin kaygı), 0,843 (matematik kaygısı) ve 0,761 (fizik laboratuvar kaygısı) olarak bulunmuştur. Ölçek ifadelerinin madde-toplam korelasyon katsayıları 0,242 ile 0,731 arasında değişmektedir. Ölçek toplam puanı ile 4 alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,01$), yüksek korelasyonlar ($r_1=,837$, $r_2=,827$, $r_3=,895$, $r_4=,788$) bulunmuştur. Ölçek, öğrencilere bir dersten önce 15 dakika süreyle uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerle ilgili betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Öğretmen adaylarının fizik kaygı ve öz-yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanlarının cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, fizikten şimdiye kadar alınan ders sayısı, en son aldığı fizik dersi notu ve akademik not ortalaması bağımsız değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmen adaylarının fizik kaygıları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ve seviyesini belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarına göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Buna göre, öz-yeterlik ölçeği toplam puanları [$F(2,213)= 4,937$, $p<0,05$], öz-yeterlik ölçeğinin 2. (üst düzey düşünme) [$F(2,213)= 5,205$, $p<0,05$], 4. (günlük hayata uygulama) [$F(2,213)= 5,726$, $p<0,05$] ve 5. (bilim iletişimi) [$F(2,213)= 3,382$, $p<0,05$] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur. Kaygı ölçeğinin 3. alt boyutunda (fizik bilgisi eksikliğine ilişkin kaygı) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur [$F(2,213)= 3,448$, $p<0,05$].

Not ortalamasına göre gruplar arasındaki farkları belirlemek için yapılan post hoc Bonferroni analizlerinin sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre 3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının öz-yeterlik toplam puanları ($\bar{X}=106,02$), 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=95,81$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. 3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 2. alt boyutu (üst düzey düşünme) ortalama puanı ($\bar{X}=22,16$), 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=19,58$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$). 3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 4. alt boyutu (günlük hayata uygulama) ortalama puanı ($\bar{X}=30,27$), 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=26,87$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$). 3 ve üzeri not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 5. alt boyutu (bilim iletişimi) ortalama puanı ($\bar{X}=22,63$), 1,99 altında ortalamaya sahip olanlardan ($\bar{X}=20,48$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$). 1,99 ve altında ortalamaya sahip öğretmen adaylarının kaygı ölçeği 3. alt boyutu (matematik kaygısı) ortalama puanı ($\bar{X}=25,55$), 2.00-2.99 not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ortalama puanından ($\bar{X}=22,10$) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 1

Akademik Not Ortalamasına Göre Öz-Yeterlik Ve Kaygı Puanlarının Değişimi

Ölçekler ve alt boyutları	Akademik Not Ortalaması	n	\bar{X}	ss	F	P	Post hoc	
Öz-yeterlik	Öz-yeterlik toplam	1. Düşük	31	95,81	12,684	4,937	,008	3>1
		2. Orta	134	101,81	14,629			
		3. İyi	49	106,02	13,777			
		Toplam	214	101,90	14,436			
	Üst düzey düşünme	1. Düşük	31	19,58	3,713	5,205	,006	3>1
		2. Orta	134	21,15	3,530			
		3. İyi	49	22,16	3,217			
		Toplam	214	21,15	3,556			
	Günlük hayata uygulama	1. Düşük	31	26,87	3,998	5,726	,004	3>1
		2. Orta	134	28,78	4,502			
		3. İyi	49	30,27	4,290			
		Toplam	214	28,84	4,482			
Bilim iletişimi	1. Düşük	31	20,48	4,296	3,382	,036	3>1	
	2. Orta	134	22,03	3,592				
	3. İyi	49	22,63	3,377				
	Toplam	214	21,94	3,695				
Kaygı	Matematik kaygısı	1. Düşük	31	25,55	5,921	3,448	,034	1>2
		2. Orta	134	22,38	6,308			
		3. İyi	49	22,10	6,875			
		Toplam	214	22,78	6,462			

Başarısı düşük öğrencilerin fizik bilgisi eksikliğinden kaynaklı kaygısı, başarılı öğrencilerden daha yüksektir. Fakat kaygı ölçeğinin diğer 3 alt boyutunda kaygı puanları başarıya göre farklılaşmamıştır. Yani not ortalamasından bağımsız olarak tüm öğrencilerde eşit derecede fizik kaygısı bulunmaktadır. Genel olarak başarılı öğrencilerin fizik öz-yeterlikleri, başarısı düşük öğrencilerden daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Buna göre, öz-yeterlik ölçeği toplam puanları [F(3,211)= 5,520, p<0,05], öz-yeterlik ölçeğinin 1. (kavramsal anlama) [F(3,211)= 4,662, p<0,05], öz-yeterlik ölçeğinin 2. (üst düzey düşünme) [F(3,211)= 3,257, p<0,05], 4. (günlük hayata uygulama) [F(3,211)= 8,514, p<0,05] ve 5. (bilim iletişimi) [F(3,211)= 4,331, p<0,05] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur. Kaygı ölçeği ve alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Sınıflar arasındaki farkları belirlemek için yapılan post hoc Bonferroni analizlerinin sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik toplam puanları (\bar{X} =105,65), 1. sınıfların (\bar{X} =97,52) ve 2. sınıfların (\bar{X} =96,34) toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Tablo 2

Sınıf Seviyesine Göre Öz-Yeterlik Ve Kaygı Puanlarının Değişimi

Ölçekler ve alt boyutlar		Sınıf Seviyesi	n	\bar{X}	ss	F	p	Post hoc (Bonferroni)
Öz-yeterlik	Öz-yeterlik toplam	1. sınıf	54	97,52	12,898	5,520	,001	
		2. sınıf	32	96,34	17,685			4>1
		3. sınıf	61	104,30	13,450			4>2
		4. sınıf	65	105,65	13,624			
		Toplam	212	101,78	14,527			
	Kavramsal anlama	1. sınıf	54	13,63	2,413	4,662	,004	
		2. sınıf	32	13,63	2,826			4>1
		3. sınıf	61	14,57	2,037			4>2
		4. sınıf	65	14,98	2,140			
		Toplam	212	14,32	2,357			
	Günlük hayata uygulama	1. sınıf	54	27,02	4,100	8,514	,000	
		2. sınıf	32	27,00	5,406			3>1
		3. sınıf	61	29,77	3,951			3>2
		4. sınıf	65	30,23	4,065			4>1
		Toplam	212	28,79	4,492			4>2
	Bilim İletişimi	1. sınıf	54	21,07	3,555	4,331	,005	
		2. sınıf	32	20,50	4,522			3>2
		3. sınıf	61	22,70	3,451			4>2
		4. sınıf	65	22,60	3,344			
		Toplam	212	21,92	3,710			

Ayrıca, 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 1. alt boyutu (kavramsal anlama) ortalama puanı ($\bar{X}=14,98$), 1. sınıfların ($\bar{X}=13,63$) ve 2. sınıfların ($\bar{X}=13,63$) ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. 3. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 4. alt boyutu (günlük hayata uygulama) ortalama puanı ($\bar{X}=29,77$), 1. sınıfların ($\bar{X}=27,02$) ve 2. sınıfların ($\bar{X}=27,00$) ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 4. alt boyutu (günlük hayata uygulama) ortalama puanı ($\bar{X}=30,23$), 1. sınıfların ($\bar{X}=27,02$) ve 2. sınıfların ($\bar{X}=27,00$) ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. 3. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 5. alt boyutu (bilim iletişimi) ortalama puanı ($\bar{X}=22,70$), 2. sınıfların ($\bar{X}=20,50$) ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 5. alt boyutu (bilim iletişimi) ortalama puanı ($\bar{X}=22,60$), 2. sınıfların ($\bar{X}=20,50$) ortalama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının bugüne kadar aldıkları toplam fizik dersi sayısı 3 grup şeklinde değerlendirilmiştir. Gruplar, 5 derse kadar, 6-10 ders arası ve 10 ders ve üzeri şeklinde oluşturulmuştur. Bu değişkene göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Alınan Toplam Fizik Dersi Sayısına Göre Öz-Yeterlik Ve Kaygı Puanlarının Değişimi

Ölçekler ve alt boyutları		Ders Sayısı	n	\bar{X}	Ss	F	p	Post hoc (Bonferroni)
Öz-yeterlik	Öz-yeterlik toplam	1. 5 derse kadar	44	96,77	15,332	5,277	,006	3>1
		2. 6-10 ders	51	103,25	15,397			
		3. 10 dersten fazla	90	105,26	13,025			
		Toplam	185	102,69	14,598			
	Kavramsal anlama	1. 5 derse kadar	44	13,48	2,556	5,927	,003	3>1
		2. 6-10 ders	51	14,53	2,212			
		3. 10 dersten fazla	90	14,90	2,115			
		Toplam	185	14,46	2,312			
	Günlük hayata uygulama	1. 5 derse kadar	44	27,09	5,153	7,120	,001	3>1
		2. 6-10 ders	51	29,41	4,491			
		3. 10 dersten fazla	90	30,08	3,772			
		Toplam	185	29,18	4,474			
Bilim iletişimi	1. 5 derse kadar	44	20,75	3,680	3,765	,025	3>1	
	2. 6-10 ders	51	22,24	4,087				
	3. 10 dersten fazla	90	22,58	3,399				
	Toplam	185	22,05	3,720				
Kaygı	Ders/sınav kaygısı	1. 5 derse kadar	44	32,70	6,757	4,858	,009	1>3
		2. 6-10 ders	51	30,43	8,500			
		3. 10 dersten fazla	90	28,02	8,923			
		Toplam	185	29,80	8,514			
	Fizik bilgisi eksikliğine ilişkin kaygı	1. 5 derse kadar	44	23,59	6,241	3,504	,032	2>3
		2. 6-10 ders	51	24,29	6,818			
		3. 10 dersten fazla	90	21,50	6,375			
		Toplam	185	22,77	6,556			

Buna göre, öz-yeterlik ölçeği toplam puanları [F(2,184)= 5,277, p<0,05], öz-yeterlik ölçeğinin 1. (kavramsal anlama) [F(2,184)= 5,927, p<0,05], 4. (günlük hayata uygulama) [F(2,184)= 7,120, p<0,05] ve 5. (bilim iletişimi) [F(2,184)= 3,765, p<0,05] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur. Fizik kaygı ölçeğinin 1. (ders/sınav kaygısı) [F(2,184)= 4,858, p<0,05] ve 3. (fizik bilgisi eksikliğine ilişkin kaygı) [F(2,184)= 3,504, p<0,05] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmuştur.

Ayrıca 10 ve üzeri sayıda fizik dersi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik toplam puanları (\bar{X} =105,26), 5 derse kadar alanlardan (\bar{X} =96,77) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Ayrıca, 10 ve üzeri sayıda fizik dersi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 1. alt boyutu (kavramsal anlama) ortalama puanı (\bar{X} =14,90), 5 derse kadar alanlardan (\bar{X} =13,48) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. 6-10 ders arası (\bar{X} =29,41) ve 10 ve üzeri sayıda (\bar{X} =30,08) fizik dersi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 4. alt boyutu (günlük hayata uygulama) ortalama puanı 5 derse kadar alanlardan (\bar{X} =27,09) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. 10 ve üzeri sayıda fizik dersi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 5. alt boyutu (bilim iletişimi) ortalama puanı (\bar{X} =22,58), 5 derse kadar alanlardan (\bar{X} =20,75) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Ayrıca, 5 derse kadar alan öğretmen adaylarının kaygı ölçeği 1. alt boyutu (ders/sınav kaygısı) ortalama puanı (\bar{X} =32,70), 10 ve üzeri sayıda fizik dersi alanlardan (\bar{X} =28,02) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. 6-10 arası ders alan öğretmen adaylarının kaygı ölçeği 3. alt boyutu (fizik bilgisi eksikliğine ilişkin kaygı) ortalama puanı (\bar{X} =24,29), 10 ve üzeri sayıda fizik dersi alanlardan (\bar{X} =21,50) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Öğretmen adayları en son aldıkları fizik dersinin notuna göre başarı seviyeleri, düşük (FF-DD), orta (DC-CC) ve iyi (CB ve üzeri) şeklinde gruplandırılmıştır. Bu değişkene göre yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Buna göre, öz-yeterlik ölçeği toplam puanları [F(2,204)= 5,066, p<0,05], öz-yeterlik ölçeğinin 1. (kavramsal anlama) [F(2,204)= 4,942, p<0,05], öz-yeterlik ölçeğinin 2. (üst düzey düşünme) [F(2,202)= 5,032, p<0,05], 4. (günlük hayata uygulama) [F(2,204)= 3,749, p<0,05] ve 5. (bilim iletişimi) [F(2,204)= 4,155, p<0,05] alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Fizik kaygı ölçeğinin 1. alt boyutunda (ders/sınav kaygısı) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [F(2,204)= 4,047, p<0,05].

En son alınan fizik dersi notuna göre gruplar arasındaki farkları belirlemek için yapılan post hoc Bonferroni analizlerinin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir. Buna göre en son alınan fizik dersi başarısı *orta* seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik toplam puanları (\bar{X} =104,05), başarısı *düşük* olanlardan (\bar{X} =98,04) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. En son alınan fizik dersi başarısı *iyi* seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik toplam puanları (\bar{X} =105,02), başarısı *düşük* olanlardan (\bar{X} =98,04) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Ayrıca, en son alınan fizik dersi başarısı *orta* seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 1. alt boyutu (kavramsal anlama) ortalama puanı (\bar{X} =14,74), başarısı *düşük* olanlardan (\bar{X} =13,73) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. En son alınan fizik dersi başarısı *iyi* seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 1. alt boyutu (kavramsal anlama) ortalama puanı (\bar{X} =14,77), başarısı *düşük* olanlardan (\bar{X} =13,73) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. En son alınan fizik dersi başarısı *orta* seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 2. alt boyutu (üst düzey düşünme) ortalama puanı (\bar{X} =21,69), başarısı *düşük* olanlardan (\bar{X} =20,20) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. En son alınan fizik dersi başarısı *iyi* seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 2. alt boyutu (üst düzey düşünme) ortalama puanı (\bar{X} =21,94), başarısı *düşük* olanlardan (\bar{X} =20,20) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. En son alınan fizik dersi başarısı *iyi* seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 4. alt boyutu (günlük hayata uygulama) ortalama puanı (\bar{X} =29,79), başarısı *düşük* olanlardan (\bar{X} =27,81) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. En son alınan fizik dersi başarısı *iyi* seviyede olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeği 5. alt boyutu (bilim iletişimi) ortalama puanı (\bar{X} =22,73), başarısı *düşük* olanlardan (\bar{X} =21,04) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur. Ayrıca, en son alınan fizik dersi başarısı *düşük* olan öğretmen adaylarının kaygı ölçeği 1. alt boyutu (ders/sınav kaygısı) ortalama puanı (\bar{X} =31,92), başarısı *orta* seviyede olanlardan (\bar{X} =28,44) istatistiksel olarak anlamlı derecede büyük bulunmuştur.

Tablo 4

En Son Alınan Fizik Dersi Notuna Göre Öz-Yeterlik Ve Kaygı Puanlarının Değişimi

Ölçekler ve alt boyutları		Ders Notu	n	\bar{X}	ss	F	p	Post hoc (Bonferroni)
Öz-yeterlik	Öz-yeterlik toplam	1. Düşük	75	98,04	15,586	5,066	,007	
		2. Orta	78	104,05	13,006			3>1
		3. İyi	52	105,02	12,831			2>1
		Toplam	205	102,10	14,242			
	Kavramsal anlama	1. Düşük	75	13,73	2,533	4,942	,008	
		2. Orta	78	14,74	2,060			3>1
		3. İyi	52	14,77	2,035			2>1
		Toplam	205	14,38	2,282			
	Üst düzey düşünme	1. Düşük	75	20,20	4,047	5,032	,007	
		2. Orta	78	21,69	2,973			3>1
		3. İyi	52	21,94	3,334			2>1
		Toplam	205	21,21	3,558			
Günlük hayata uygulama	1. Düşük	75	27,81	4,870	3,749	,025		
	2. Orta	78	29,32	4,031			3>1	
	3. İyi	52	29,79	4,098				
	Toplam	205	28,89	4,432				
Bilim İletişimi	1. Düşük	75	21,04	3,707	4,155	,017		
	2. Orta	78	22,32	3,691			3>1	
	3. İyi	52	22,73	3,049				
	Toplam	205	21,96	3,601				
Kaygı	Ders/sınav kaygısı	1. Düşük	75	31,92	7,090	4,047	,019	
		2. Orta	78	28,44	8,521			1>2
		3. İyi	52	28,65	9,311			
		Toplam	205	29,77	8,367			

Kaygı ölçeğinin iki alt boyutunda fizik dersinde başarısı düşük olan öğrencilerin kaygısı başarısı orta seviyede olanlardan daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda tüm öğrencilerde eşit derecede fizik kaygısı bulunmaktadır. Genel olarak fizik dersinde iyi ve orta derecede başarılı olan öğrencilerin fizik öz-yeterlikleri, başarısı düşük olanlardan daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının kaygı ve öz-yeterlik puanlarının cinsiyete göre değişimini görmek için yapılan ANOVA anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının fizik kaygıları ve öz-yeterlikleri aynı seviyededir denebilir.

Öz-yeterlik ve kaygı ölçeği toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Öz-yeterlik ölçeği toplam puanı ile 5 alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı, ($p < 0,01$), yüksek korelasyonlar bulunmuştur. Kaygı ölçeği toplam puanı ile 4 alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,01$), yüksek korelasyonlar bulunmuştur. Öz-yeterlik ve kaygı ölçeği toplam puanları ile iki ölçeğin tüm alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı, yüksek korelasyonlar bulunmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Fizik Kaygıları ve Öz-yeterlikleri Arasındaki Korelasyon

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Toplam Öz-yeterlik	1									
2. Toplam Kaygı	-,503**	1								
3. Kavramsal Anlama	,834**	-,439**	1							
4. Üst Düzey Düşünme	,894**	-,434**	,688**	1						
5. Pratik Uygulama	,760**	-,397**	,552**	,596**	1					
6. Günlük Hayata Uygulama	,926**	-,387**	,746**	,797**	,622**	1				
7. Bilim İletişimi	,886**	-,536**	,690**	,729**	,623**	,749**	1			
8. Fizik Ders/Sınav Kaygısı	-,451**	,837**	-,422**	-,424**	-,291**	-,350**	-,470**	1		
9. Fizik Bilgisi Eksikliği Kaygısı	-,417**	,827**	-,374**	-,324**	-,317**	-,328**	-,470**	,505**	1	
10. Matematik Kaygısı	-,389**	,895**	-,333**	-,353**	-,335**	-,297**	-,387**	,662**	,707**	1
11. Fizik Lab Kaygısı	-,424**	,788**	-,320**	-,327**	-,419**	-,317**	-,474**	,488**	,643**	,634**

**p<0.01

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik kaygıları ve fizik öz-yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Kaygı ve öz-yeterliklerin öğrencilerin cinsiyetine, akademik başarısına, sınıf seviyesine, en son aldıkları fizik dersi notuna ve aldıkları toplam fizik dersi sayısına göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Literatürün aksine kız ve erkek öğrencilerin fizik ile ilgili kaygıları arasında bir fark bulunmamıştır. Literatürde çoğunlukla kızların fen bilimleri alanında kaygılarının erkeklerden daha fazla olduğu bildirilmektedir (Şahin, 2014). Öğrencilerin öz-yeterlikleri cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Bu da genel olarak literatür bulgusuyla uyusmaktadır. Başarısı düşük öğrencilerin fizik bilgisi eksikliğinden kaynaklı kaygısı, başarılı öğrencilerden daha yüksektir. Fakat kaygı ölçeğinin diğer 3 boyutunda kaygı puanları başarıya göre farklılaşmamıştır. Yani not ortalamasından bağımsız olarak tüm öğrencilerde eşit derecede fizik kaygısı bulunmaktadır. Genel olarak başarılı öğrencilerin fizik öz-yeterlikleri, başarısı düşük öğrencilerden daha yüksektir. İlginç olarak 1. sınıftan 4. sınıfa kadar tüm öğrencilerin aynı şekilde fizik kaygısına sahip olduğu görülmektedir. Fen bilimleri öğretmeni olmak üzere olan 4. sınıf öğrencilerinde de fizik kaygısının aynı derecede bulunduğu görülmektedir. Literatürde öğretmenlerin derse karşı olumsuz tutumlarını öğrenciye yansıtabileceği bildirilmiştir. Bu sebeple, fizik kaygısı olan öğretmenin öğrencilerinde de fizik kaygısına sebep olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle 4. sınıftaki öğretmen adaylarımızın bu konuda eksiklerinin giderilmesi son derece önemlidir (Şarma, Stewart, Gökalp, 2013). Literatürde bir dönemlik fizik dersi sonunda öğrencilerin fizik kaygısının değişmediği görülmüştür (Şahin, 2014). Fakat bu çalışmada alınan fizik dersi sayısı ve fizik dersinden yüksek not alınmasının fizik kaygısı ile negatif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öneriler

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancının yüksek ve iyi olması beklenmektedir. Bu nedenle fizik öz-yeterliklerinin geliştirilmesi ve iyi hale getirilmesi önemlidir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının fizik ile ilgili kaygılarının azaltılmasına yönelik eğitimleri boyunca uygulamalar yapılması yardımcı olabilir. Öğretmenlerin kaygısının öğrenciyi etkilemesi mümkün olduğundan fen bilimleri öğretmenlerinin fizik kaygısının azaltılması ya da giderilmesi önemlidir.

Kaynakça

- Abak, A., Eryılmaz, A. ve Fakioğlu, T. (2012, Eylül). *Üniversite öğrencilerinin seçilmiş duyuşsal karakteristiklerinin belirlenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Alpaslan, M.M. ve Işık, H. (2016). Fizik Öz yeterlik ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 111-112.
- Andersen, A.M., Evans, R.H., & Sorenson, H. (2003). *Self-Efficacy belief changes and sciences teaching enviroment related to teaching profiles among first year danish elementary teachers*. A paper presented at the European Science Education Research Association conference, Noordwijkerhout, The Netherlands.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

- Bakaç, M., Kumru, M. N. ve Doğan, Y. (1994, Eylül). *Fen bilimleri eğitimi ve öğretiminde laboratuvar uygulamalarının önemi*. I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İzmir.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lin, T. J. ve Tsai, C. C. (2013). A multi-dimensional instrument for evaluating Taiwanese high school students' science learning self-efficacy in relation to their approaches to learning science. *International journal of science and mathematics education*, 11(6), 1275-1301.
- Mallow, J. V. (2006). Science anxiety: Research and action. In NSTA, *Handbook of College Science Teaching* (pp. 3-14). National Science Teachers Association.
- Oon, P. & Subramaniam, R. (2011). On the declining interest in physics among students-from the perspective of teachers. *International Journal of Science Education*, 33(5), 727-746.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlilik inançları*. V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self efficacy in self regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Potvin, P. & Hasni, A. (2014). Analysis of the decline in interest towards school science and technology from grades 5 through 11. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6) 5-11.
- Sapir, S., & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(3), 503-509.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Düzenlenmiş yeni basım. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sharma, M. D., Stewart, C., Wilson, R., & Gökalp, M. S. (2013). Can a syllabus change impact on students' perceptions of science? Fragmented and cohesive conceptions of physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9(1), 33-44.
- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 587-616.
- Şahin, M. (2014). The relationship between preservice teachers physics anxiety and demographic variables. *Journal of Baltic Science Education*, 13(2), 201-215.
- Sahin, M., Caliskan, S. Ve Dilek, U. (2015). Development and validation of the physics anxiety rating scale. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(2), 183-200.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Science Teachers' Views on Inclusive Education

Melek CENGİZ¹, Mustafa DOĞRU²

¹*Sorumlu Yazar, Göynük Ortaokulu, Türkiye, melek-ince@windowslive.com*

²*Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, mustafadogru@akdeniz.edu.tr*

ÖZ

Bu çalışma, fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini inceleme amacı ile gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu araştırma nicel bir araştırma olup, araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Antalya il merkezi ve merkeze bağlı ilçelerde ortaokullarda görev yapmakta olan 88 tane Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Mann Whitney U testi, bağımsız örneklem t testi ve Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre kaynaştırma üzerine eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha olumlu görüş belirttikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda kıdem durumlarına göre öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinde farklılık olduğu ve bu farklılığın kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Kişisel bilgiler, Kaynaştırma eğitimi, Fen bilimleri.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the views of science teachers about inclusive education. This research is a quantitative research and descriptive research method is used in the research. The study group of the research consists of 88 science teachers working in secondary schools in Antalya city center and districts connected to the center in 2017-2018 academic year. In this study, Mann Whitney U test, independent sample t test and Kruskal Wallis H test were applied. According to the results of the analysis, it was determined that the teachers who received training on inclusion reported more positive opinions than those who did not. At the same time, it is concluded that there is a difference in the opinions of teachers regarding inclusion education according to their seniority status and this difference is in favor of the teachers with more seniority years.

Keywords: demographic features, inclusive education, science

GİRİŞ

20 Aralık 1993'te Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Salamanca Bildirisi ile kavramsal anlamda temelleri atılan kaynaştırma eğitimi, yetersizliği olan çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocukların yeterli düzeyde destekle düzenli dersliklere erişebildikleri bir eğitimi ifade

etmektedir. Salamanca Bildirisi ile eğitim ortamlarına ilişkin özellikler köklü bir değişim sürecine girmiştir. Değişim kavramı konunun “bütünleşme” olarak tartışılmasındaki en önemli faktör olmasının yanında çocukların kendi hazır olma durumlarının, artık ana eğitime kabullerinde birincil sorun olarak görülmediği anlamına gelmektedir. Çocukların hazırbulunmuşluklarının ana eğitimde artık birincil sorun olarak görülmemesi özel eğitimin önemini çok daha fazla ön plana çıkarmaktadır. Özel Eğitim hakkında Salamanca Bildirisi bireylerin özelliklerine ve yeteneklerine uygun bir şekilde nitelikli eğitim-öğretim ortamlarının ve öğrenciyi merkeze alan uygulamaların sunulması anlamında çok büyük önem taşımaktadır.

Salamanca Bildirisinin kabulünden yaklaşık üç sene sonra, Bireysel Engellilik Yasasıyla (1997) birlikte, okullara, psikolojik ve fiziksel gelişim düzeyleri ve sosyal veya etnik kökenleri ne olursa olsun, tüm öğrencilere eşit eğitim olanakları sağlama zorunluluğu getirildi. Bu, okulların eğitim ihtiyaçlarına bakılmaksızın tüm çocukları barındırabilmeleri için yapısal anlamda değişikliklere gitmesi gerektiği anlamına geliyordu (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Memisevic ve Hodzic, 2011). 1997 Engellilik Eğitimi Yasasında belirtildiği gibi temel amaçlardan biri, en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim ihtiyacının sağlanmasıydı ki bu durum özel ihtiyaçları olan çocukların mümkün olan en fazla derecede ortak eğitimi anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, çoğu durumda bu yasa kapsamında yer alan uygulamaların işe koşulmasında eğitmenlere çok büyük görevler düştüğünden ve yasanın katılım politikası ve mevzuatında tüm öğrencilerin eğitim fırsatlarına eşit düzeyde erişimi konusunda öğretmenlerin başat faktörler olduğundan bahsedilmektedir. (Leatherman ve Niemeyer, 2005; Lambe & Bones, 2006; Coutsocostas ve Alborz, 2010).

Salamanca Bildirisi ve Bireysel Engellilik Yasası bir bütün olarak değerlendirildiğinde özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitime katılmaları anlamına gelen (Sucuoğlu, 2006) kaynaştırma eğitimi kavramının önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Kaynaştırma Eğitimi; özel gereksinimli bireylerin herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanıp, normal akranlarıyla sosyalleşerek aynı sınıf ortamında eğitim almasıdır. Bu doğrultuda hazırlanan ortam en az kısıtlayıcı eğitim ortamıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007). Özel gereksinimli bireyler toplum içerisindeki rolleriyle bağımsız olarak kendilerini topluma kazandırabilmeleri için yeterlilik ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamları içerisindeki programlara dahil olmalıdırlar. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin topluma daha kolay dahil olmaları, kendilerine uygun eğitimi almalarına bağlıdır (Gözün ve Yıkış, 2004).

Her bir ders için özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimi sürecinde en az özel gereksinimi olmayan bireyler kadar eğitim sürecine dahil olması gerekmektedir. Bu bağlamda, özellikle de öğrenciler ve öğretmenler tarafından ana derslerden bir tanesi olarak düşünülen ve algılanan fen bilgisi dersine ilişkin kaynaştırma eğitimi süreci çok büyük bir önem kazanmaktadır. En temel düzeyde bazı bilimsel kavramları, olguların anlaşılabilmesi, açıklanabilmesi ve teknolojik gelişmelerin izlenerek yaşamda kullanabilme becerisine sahip olma anlamına gelen fen okuryazarlığı kavramı göz önünde bulundurulduğunda, özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma eğitiminin ne kadar önemli olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır. Sadece fen bilgisi dersi değil eğitim programlarında yer alan bütün dersler göz önünde bulundurulduğunda ve kaynaştırma eğitimi söz konusu olduğunda kaynaştırma eğitimi sürecinin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesinin öğretmenlerin sürece ilişkin tutum ve davranışlarının olduğu düşünülmektedir (Batu, Kırcaali İftar ve Uzuner, 2004; Battal, 2007; Batu, 2000; Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou ve Patsiaouras, 2004)

Yukarıda da bahsedildiği gibi öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve davranışları kaynaştırma eğitimi uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan çocuklarla yaşadıkları deneyimler, öğretmenlerin kaynaştırma aktivitelerini uygulamada kendi yeteneklerine olan güvenleri (öğretmenlerin hazırlığıyla doğru orantılıdır) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenler hem düzenli öğrenenlere hem de özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilere öğretmek için hazır olduklarını ya da yetkin olduklarını düşünmemektedirler. Bu durum, öğretmenlerin kaynaştırma eğitim etkinlikleriyle başa çıkmak için yeterli eğitime sahip olmamalarıyla ilişkilidir (Hay, Smit, Paulsen, 2001). Bu bulgular, katılım konusunda açık bir algıya sahip olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini uygulamada kendi yeteneklerine daha fazla güvendiklerini vurgulayanlarla tutarlıdır (Buell, Hallam, Gamel-McCormick, Scheer, 1999). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları üzerinde büyük etkisi olan bir

diğer faktör, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarla olan önceki deneyimleridir. Özel gereksinimli öğrencilerle daha sık temasta olanlar, katılım konusunda az temas yaşayanlara göre daha olumlu bir tutuma sahiptir (Forlin, Tait, Carroll, Jobling, 1999). Çok sayıda öğretmen, kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanmasının, müfredatın ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklu sınıflarda kullanılan öğretim stratejilerinin gözden geçirilmesine dayanması gerektiğine inanmaktadır (Ghergut, 2010).

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle okul yöneticilerinin (Gözün ve Yıkmış, 2004; Uysal, 1995; Yıkmış, 2006), sınıf öğretmenlerinin (Akkuş, 2007; Al Zyoudi, 2006; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010), okul öncesi öğretmenlerinin (Malkoç, 2010; Metin, 1992; Özaydın ve Çolak, 2011; Şahbaz ve Kalay, 2010), müzik, beden eğitimi, fen bilimleri, hayat bilgisi branş öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi üzerine yapıldığı (Batu, Kırcaali İftar ve Uzuner, 2004; Battal, 2007; Batu, 1998) kaynaştırma eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi üzerine yapıldığı göze çarpmaktadır. Literatür incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin detaylı bir şekilde incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin istenilen bazı özelliklere sahip olması sonucunda kaynaştırma eğitimi başarı ile sonuçlanmaktadır. Daha önced de bahsedildiği gibi öğretim programlarının hem en önemli parçalarından biri hem de uygulayıcısı olan öğretmenlere kaynaştırma eğitimi konusunda çok büyük görevler düşmektedir. Kaynaştırma uygulamaları kapsamında, öğrencilerin fen bilimleri derslerine de katıldıkları dikkate alındığında fen bilimleri dersi öğretmenlerinin bu uygulama hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinin kaynaştırma uygulamalarında etkili bir fen eğitimi için önemli olacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç göz önünde bulundurularak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “öğretmen cinsiyeti” açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim alıp almama durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin yaşına göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “ailede yetersizliği olan birey olma durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “öğretmenlerin kıdem durumuna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri “sınıf mevcuduna göre” anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Gerçekleştirilen bu araştırma nicel bir araştırma olup, araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. (Karasar, 2003). Betimsel çalışmalar, kavramların “ne” olduğuna ilişkin ifadeler içermektedir. Betimsel ya da survey konulu çalışmalarda söz konusu durum tespit edilmek istendiğinde ve genel itibarıyla doğal ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri; onların yaş, cinsiyet, kıdem durumu, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu, sınıf mevcudu, kaynaştırma ile ilgili eğitim alıp almama durumu, ailede yetersizliği olan birey olup olmaması değişkenlerine göre değerlendirilmektedir.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Antalya il merkezi ve merkeze bağlı ilçelerde ortaokullarda görev yapmakta olan 88 tane fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır.

Dolayısıyla araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır (Yıldırım ve şimşek, 2011). Bu araştırmada nicel veri toplamak için evreni temsilen örneklem seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçsız örnekleme ile seçilmiştir. Karasar (2003); araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanların tamamına evren, belli kurallara göre evrenden seçilmiş ve evreni temsil edilebilirliği kabul edilen küçük kümeyi örnekleme olarak tanımlamıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Yılmaz (2014)'ın gerçekleştirdiği “İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında geliştirilen *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketinden* yararlanılmıştır. Yılmaz çalışmasında kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik anket geliştirmiş ve 2010-2011 öğretim yılında İsehisar İlköğretim okulunda bulunan tüm öğretmenlere uygulamıştır. Çalışma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan ayrıca örnekleme almamış çalışma evreninde bulunan 30 öğretmen aynı zamanda örnekleme olarak kabul etmiştir.

Hazırlanan anket 25 maddeden oluşmuş, cevapları için 4 dereceli sistemden (4'lü likert) yararlanılmıştır. Cevapların “Hiç Katılmıyorum, Ara sıra Katılıyorum, Çoğunlukla Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum” şeklinde işaretlenmesi istenmiştir. Ölçeğten alınabilecek muhtemel puan sonuçları en az 25 ile en fazla 100 arasındadır. Araştırmacı İsehisar İlköğretim Okulunda bulunan 30 öğretmene uygulanmadan önce, anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak için çalışma evreninde örnekleme girmeyen başka bir okulda 20 öğretmene 15 gün ara ile uygulamıştır.

Bu iki uygulama arasındaki “Pearson Korelasyon Katsayısı” $r = .891$ bulunmuştur. Anketin iç güvenilirliği için hesaplanan “Cronbach (Alpha)” katsayısı $.956$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği yeterli bulunduğundan araştırmanın örnekleme için kullanılması uygun görülmüştür.

Anket, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından eklenen demografik değişkenlere yönelik sorular bulunmaktadır.

Ankette, puan aralık değerleri; aralık sayısı (3), seçenek sayısına (4), $(3/4=0.75)$ bölünerek tespit edilmiştir. Tablo 1'de ölçeğin puanlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçeğin Puanlanmasına İlişkin Bilgiler

Seçenekler	Puan	Alt-Üst Sınır	Yorum Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1.00	1.00-1.74	Hiç Düzeyi
Ara Sıra Katılıyorum	2.00	1.75-2.49	Ara Sıra Düzeyi
Çoğunlukla Katılıyorum	3.00	2.50-3.24	Çoğunlukla Düzeyi
Tamamen Katılıyorum	4.00	3.25-4.00	Tamamen Düzeyi

Yapılan çalışmada etik kurul onayından geçtikten sonra anket çoğaltılmış ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de gerekli izinler alındıktan sonra Yılmaz (2014)'ın anketi örnekleme bulunan öğretmenlere uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında kullanılan *Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketinin* kişisel bilgiler bölümünde yer alan öğretmenlerin, cinsiyet, uygulanan sınıfta kaynaştırma öğrencisi olması, ailede yetersizliği olan birey olma durumu gibi değişkenler ile kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi; kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örnekleme t testi; yaş, kıdem, sınıf mevcudu değişkenleri açasından kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılacak olan bu analiz türleri belirlenirken verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı ve değişkenlerdeki kategori temelli çalışma grubu dağılımı etkili olmuştur.

Verilerin analizi anlamında faktör değişkeninin iki kategorili olduğu ve normal dağılımın gözlemlenmediği durumlarda bağımlı değişkenin faktör değişkenin gruplarındaki ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Faktör değişkeninin ikiden fazla kategorili ve normal dağılımın gözlemlenmediği durumlarda bağımlı değişkenin faktör değişkenin gruplarındaki ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını test etmek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Faktör değişkeninin iki kategorili, kategorilerin birbirinden bağımsız ve kategorilerin yaklaşık olarak eşit dağıldığı durumda ise Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır. Her üç analiz türü için de fen bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüş Anketi'nden elde edilen toplam puanlar (sürekli değişken) bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerine ilişkin anlamlı farklılık 0,05 düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

İlk araştırma sorusu olan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanlarının sürekli olması, cinsiyet değişkeninin iki kategorili (kategoriler arasında sayıca büyük fark mevcut) ve normal dağılım gözlemlenmemesi sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilimleri Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerine Ait Mann-Whitney Test Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	70	46.02	3221.50	523.500	.270
Erkek	18	38.58	694.50		
Toplam	88				

*p<0.05

Tablo 2'de görüldüğü üzere fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin "öğretmen cinsiyeti" ne göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına bakmak amacıyla yapılan parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (U=523.500; p= .270>.05).

İkinci araştırma sorusu olan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri uygulama yaptıkları sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanlarının sürekli, kaynaştırma öğrencisi bulunma durumunun iki kategorili (kategoriler arasında sayıca büyük fark mevcut) ve normal dağılımın gözlemlenmemesi sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uygulama Yaptığı Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunma Durumuna Göre Görüşlerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	67	25.56	664.50	313.50	.31
Hayır	21	39.35	1613.50		
Toplam	88				

*p<0.05

Tablo 3' te görüldüğü üzere fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin uygulama yapılan sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen ve parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=313.500$; $p= .31>.05$).

Üçüncü araştırma sorusu olan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi almış olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanlarının sürekli, eğitim alma almama durumunun iki kategorili ve birbirinden bağımsız (verilen cevaplar neredeyse kategori bazında eşit dağılmış) ve normal dağılımın gözlemlenmesi sebebiyle bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Eğitim Almış Olma Durumuna Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Eğitim Almış mı?	N	X	S	sd	t	p
Evet	39	51.79	.540	86	3,31	.001
Hayır	49	43.35	.439			

* $p < 0,05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler anketi puanı ortalamalarında eğitim almış öğretmenlerin ortalamaları $X=2.86$, eğitim almamış öğretmenlerin ortalamaları $X=2.51$ 'dir. Ayrıca her iki grup için standart sapmalar sırasıyla $S= .547$ ve $S= .439$ olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen t testi sonucuna göre varyansların homojenliği varsayımının sağlandığı görülmüştür. Hesaplanan t değeri incelendiğinde ($p < 0.05$); kaynaştırma eğitimi almış fen bilimleri öğretmenleri ile kaynaştırma eğitimi almamış fen bilimleri öğretmenlerinin anketten aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır ($t(86)=3.31$, $p < .01$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde bu sonucun eğitim alanlar lehine olduğu görülmektedir. Bu durum kaynaştırma eğitimi alan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi almayan fen bilimleri öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü araştırma sorusu olan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanlarının sürekli, bağımsız değişken olan yaş değişkeninin dört kategorili ve normal dağılımın gözlemlenmemesi sebebiyle ANOVA'nın parametrik olmayan alternatifi olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Görüşleri İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X^2	p
20-31	15	38.30	3	6.19	.102
32-36	33	39.70			
37-41	13	43.15			
41 ve üzeri	27	54.46			
Toplam	88				

* $p < 0,05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi ile değerlendirilmiştir. Test sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($X^2 = 6,19$; $p= .102 > .05$).

Beşinci araştırma sorusu olan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin öğretmenlerin ailesinde ya da yakın çevresinde yetersizliği olan birey olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann-Whitney-U testi kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanlarının sürekli, ailede yetersizliği olan birey olma durumunun iki kategorili (kategoriler arasında sayıca büyük fark mevcut) ve normal dağılımın gözlemlenmemesi sebebiyle Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ailesinde ya da Yakın Çevresinde Yetersizliği olan Birey Olma Durumuna Göre Görüşleri İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ailede Yetersizliği Olan Birey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	12	51.79	621.50	368.500	.287
Hayır	76	43.35	3294.50		
Toplam	88				

*p<0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin ailede yetersizliği olan birey olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U= 368,500; p=.287>.05).

Altıncı araştırma sorusu olan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin öğretmenlerin kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanlarının sürekli, kıdem durumu değişkeninin üç kategorili olması ve normal dağılım gözlemlenmemesi sebebiyle ANOVA'nın parametrik olmayan alternatifi olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdem Durumlarına Göre Görüşleri İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1-5	21	45.29	2	8.76	.012
6-10	26	32.67			
11-ve üzeri	44	51.60			
Toplam	88				

*p<0,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre görüşlerini analiz edebilmek için kullanılan parametrik olmayan Kruskal-Wallis testi sonucunda kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (X²=8,76; p =.012<.05). Bu anlamlı farklılığın hangi kıdem durumları arasında olduğunu öğrenmek için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kıdem Durumları Gruplar Arası Farkına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-5 yıl	21	28.19	592.00	185.00	0.60
6-10 yıl	26	20.62	536.00		
Toplam	47				
1-5 yıl	21	28.10	590.00	359.00	.287

11 ve üzeri	41	33.24	1363.00		
Toplam	62				
6-10 yıl	26	25.56	664.50	313.50	.005
11 ve üzeri	41	39.35	1613.50		
Toplam	67				

*p<0,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinde kıdem durumlarına göre farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ve parametrik olmayan Mann Whitney-U testi sonuçlarında 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdem yılına sahip fen bilimleri öğretmenleri; 1-5 yıl ile 11 ve üzeri kıdem yılına sahip fen bilimleri öğretmenleri ve 6-10 yıl ile 11 ve üzeri kıdem yılı gurupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>.05). Tablo 8 incelendiğinde, 11 ve üzeri kıdem yılı olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri ile kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır (p<0.05).

Yedinci araştırma sorusu olan fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşlerinin sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlere ilişkin ölçek puanlarının sürekli, sınıf mevcudu değişkeninin üç kategorili ve normal dağılımın gözlemlenmemesi sebebiyle ANOVA’nın parametrik olmayan alternatifi olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınıf Mevcutlarına Göre Görüşleri İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
10-30	38	49.04	2	3.928	.140
31-40	36	44.08			
41 ve üzeri	14	33.25			
Toplam	88				

p<0,05

Tablo 9’da görüldüğü gibi fen bilimleri öğretmenlerinin sınıf mevcutlarına göre görüşlerini analiz edebilmek için kullanılan Kruskal-Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir (X²=3.928 ;p=.140>.05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerine görüşleri öğretmenlerin cinsiyetine göre görüşlerinde farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyetleri doğrultusunda şekillenmediğini göstermektedir. Güteryüz (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Eksi (2010), sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırdığı çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilen (2007) ise; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri konulu çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumları ile bireysel özellikleri arasındaki farklara bakmış ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Avramidis ve Norwich (2002), öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri ile yaş

arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Ellins ve Porter (2005) ve Galaterou ve Antoniou (2017), öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşleri ile yaş arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinde kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2014) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Galaterou ve Antoniou (2017) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinde yaşlarına göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Cankaya (2010)'nin çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin yaşları ve kıdemleri bakımından kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumlarında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ekşi (2010)'nin çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili tutumlarıyla yaşları arasında ilişki olmadığını belirtmiştir. Araştırma sonuçları bu bulgular ile paralellik gösterirken; genç öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılan Galaterou ve Antoniou (2017) ile Vaz ve diğ. (2015)'nin bulguları ile paralellik göstermemektedir.

Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin kıdem durumlarına göre görüşlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili görüşlerinde kıdemlerine göre bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinde kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin görüşlerinin kıdem yılı az olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olmasının nedeninin öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ve daha fazla kaynaştırma öğrencisi ile eğitim yapmış olma durumları olduğu düşünülebilir. Çulhaoğlu-İmrak (2009), çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Vaz ve diğ. (2015), öğretmenlerin kıdemleri ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin sınıf mevcutları ile ilgili görüşleri noktasında farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık olmamasının nedeninin çalışmaya katılan öğretmenlerin genelinde kalabalık sınıflarda eğitim yapmıyor olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında sınıfların kalabalık olması durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri daha önce kaynaştırma eğitimi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı noktasında incelenmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde kaynaştırma eğitimi almış olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin görüşlerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Mertoğlu (2018), öğretmen adaylarının kaynaştırma ile ilgili olarak yeterince bilgi sahibi olmadıkları, kaynaştırma öğrencilerine yönelik nasıl fen dersi verileceğini bilmediklerini, fen eğitiminde kaynaştırma konusunda kendilerini yeterli

görmedikleri için başarısız olacaklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırma sonuçları kısmen de olsa paralellik göstermektedir. Orel, Zerey ve Töret (2004), kaynaştırma eğitime ilişkin ders alan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Sonuç olarak kaynaştırma eğitimi almış öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında daha fazla bilgiye sahip olabileceği ve başarılı bir kaynaştırma eğitimi sağlayabilecekleri düşünülebilir.

Araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşleri ailesinde yetersizliği olan birey olup olmaması anlamında incelenmiştir. Sonuç olarak fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinde ailesinde yetersizliği olan birey olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Kayhan, Şengül, ve Piştav Akmeşe (2012), ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde aile ve/veya çevresinde yetersizliği olan birey olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Pamuk (2016), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi çalışmada ailede yetersizliği olan birey bulunma durumuna göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2014), araştırmasında öğretmen görüşlerini yetersizliği olan bir yakınının olma durumuna göre karşılaştırmış ve yetersizliği olan yakınına sahip olup olmama durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin empati kurabilme becerilerinin güçlü olabileceği söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışma sadece Antalya ilinde ve fen bilimleri öğretmenleriyle örnekleme dâhil olan öğretmenler ile yapılmıştır. Farklı illerdeki fen bilimleri öğretmenleri ve diğer branşlardaki öğretmenler ile de benzer çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma betimsel araştırma modeli ile yapılmıştır. Farklı araştırma yöntem ve teknikleriyle yapılabilir. Farklı araştırma yöntem ve teknikleri kapsamında nitel uygulamalar da kullanılabilir.

Benzer konulu bir çalışma, farklı ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilebilir ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmaların meta-analizi yapılabilir.

Öğretmen yeterliklerinin sadece öğretmenlerin kendi algılarına göre değil, yönetici ve ilköğretim denetçisi görüşlerine göre de araştırılması veri çeşitliliği sağlaması açısından alana daha fazla katkı getirebilir.

Eğitim fakültelerinde kaynaştırma eğitime sadece okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında değil, tüm branşlarda yer verilmeli “kaynaştırma dersi” açılmalıdır.

Sadece fen eğitiminde değil diğer tüm branşlarda da “öğretimin bireyselleştirilmesi, bireysel öğretim planları geliştirme dersi” programa eklenmelidir. Böylece özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak öğretimsel uyarlamalar yapılarak bu öğrencilerin derslere etkin katılımı ve kavramsal öğrenmeleri sağlanabilir.

Topluma hizmet uygulamaları dersinde özel eğitim almış öğretmen adayları okullarda kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda yardımcı öğretmen olarak görevlendirilebilir.

Kaynaştırma eğitimi sadece özel eğitim öğretim elemanları ile değil her branş öğretmenliklerindeki öğretim elemanları ile disiplinler arası yaklaşımla ortak olarak verilmelidir.

Fen bilimleri öğretmenlerine kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili hizmet içi seminerler verilerek kaynaştırma uygulamalarında başarıya ulaşmak için doğru yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kaynaştırma sürecine aktif bir şekilde katılması hususunda gerekli hassasiyet gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

Akkuş, N. (2007). Orta düzeyde öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olan çocuklara günümüzde uygulanan ilköğretim eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Al-Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education*, 21(2), 55-62.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.

Avradimis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards intergration / innclusion: a rewiev of literatüre. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Babaoğlan, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2),345-354.

Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 35-45.

Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve brans öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.

Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 143-156.

Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Coutsocostas G.G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.

- Demir, C. (2014). *Kaynaştırma eğitiminin uygulanmasında karşılaşılan sorunların değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim.
- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Ellins J., Porter J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4):188–95.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A. and Jobling, A. (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15, 207-225.
- Galaterou ve Antoniou (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal Of Special Education*, 32(4).
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania. Results from a survey conducted among teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 79-88.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 65-77.
- Hay, J.F., Smit, J., Paulsen, M. (2001). Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education*, 21, 213- 218.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayhan, N., Şengül, A. ve Piştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 268-278.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167–186.
- Leatherman, M. J., & Niemeier, A. J. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23–36.
- Malkoç, B. B. (2010). Eskişehir İlindeki Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699–710.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34 -36.
- Mertoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(6): 343-365.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1) 23-33.
- Özaydın, L. & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Pamuk, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International journal of Special Education*, 19 /2, 104-111.

Sucuoğlu, B. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ekinoks Yayınları: Ankara.

Şahbaz, Ü. & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10(19), 116-135.

Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yıkmış, N. (2006). İl Milli Eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2014). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, sosyal politika çalışmaları. *T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Hakemli Araştırma Dergisi*, (s.111-127) Sayı:31, Ocak- Haziran 2014.

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8).

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The science lesson provides the inclusive students with critical and creative thinking skills. At the same time, the Science Course has an important place in the students' daily life to ensure that they are successful in their communication and interaction. Teachers are one of the important elements in terms of being successful in the application of inclusive education. From this point of view, it is the problem state of the research to be able to have an idea about the inclusive education and the opinions of the Science Teachers on the inclusive education.

Methods

The main purpose of this research is to examine the ideas of inclusion education and the inclusive skills of science teachers by using descriptive research method design. This study was conducted on the mainstreaming of science teachers with mainstream students; the expectations of these practices are important in terms of determining application skills, opinions and suggestions, as well as deficiencies in practice. In this context, the findings obtained from quantitative data. In this direction, the science of the research is composed of the Science teachers working in the central districts of Antalya in the 2017-2018 academic year. The data were collected from 88 science teachers determined by random sampling method. The quantitative data of the study were conducted as a questionnaire of "Science Teachers' Opinions on Inclusive Education". In the analysis of data, nonparametric statistical techniques were used and content analysis was used to analyze the qualitative data. Within the scope of the study, Kruskal Wallis-H, Mann Whitney U and T-test were used to determine whether the mean scores obtained from the answers in the Personal Information Section of the questionnaire caused statistically significant differences.

The Mann-Whitney U test was used to test whether the difference between the mean of the dependent variable in the groups of the factor variable is statistically significant in cases where the factor variable

is two categorical in terms of the analysis of the data and where the normal distribution is not observed. The Kruskal-Wallis h test was used to test whether the difference between the mean of the dependent variable in the groups of the factor variable is statistically significant if the factor variable is more than two categories and the normal distribution is not observed. If the factor variable has two categories, the categories are independent of each other, and the categories are approximately evenly distributed, then the independent sample T test has been used. For all three types of analysis, the total scores (continuous variable) obtained from the Opinion Survey on the inclusion education of science teachers were used as dependent variables. Significant differences in teacher opinions were tested at 0.05.

Results

According to the results of the analysis of data, it was concluded that the gender, age, presence of inclusive students in the class, classroom size, and the presence of a disabled person in the classroom did not make any difference about teachers opinions which are related to inclusive education. However, it has been determined that teachers who were educated for inclusive education have more positive opinions than those who were not. According to seniority status, it is concluded that there is a difference about the opinions' of teachers in the meaning of inclusive education and this difference is in favor of teachers with seniority.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it is seen that science teachers do not have sufficient knowledge and skills about integration applications and they need in-service training on inclusion education.

Görsel Üretimlerin Kültürel Potansiyelleri Temelinde Bir Strateji Olarak Yeni Müfredat

Şura SEYHAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Resim Anasanat Dalı Tezli Yüksek Lisans

sura22seyhan@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, yeni müfredat olarak okullarda Görsel Kültür Eğitimi dersinin planlanması ve işlenmesi gerekliliğini öngören içeriklerden oluşmuştur. Dersin geliştirilmesi ve buna ilişkin katkı oluşturulma aşamasında literatür taraması yapılmıştır. Görsel kültürün beraberinde getirdiği etkilere en çok maruz kalanlar çocuklar ve ergenlerdir. Öğrenciler görsel kültürün sosyal kodlarını yaşamlarına dahil ederler. Yeni eğitim perspektifi, öğrencilerin sanatta bilmeleri gereken unsurların çağdaş değişimlerine cevap vermektedir.

Anahtar Sözcükler: görsel kültür, sanat, eğitim, küreselleşme, görsel okuryazarlık

GİRİŞ

Görsel kültür eğitimi 21. Yüzyıl koşulları olarak bir ihtiyaçtan doğmuş noksansız ve derinlikli şekilde, ilkokuldan üniversiteye kadar öğretmen ve öğrencilere verilmesi zaruri olan yeni içerik bütününün oluşturduğu bir öğrenim gerekliliğidir. Bu ders kapsamında işlenmesi tavsiye edilen içerikler, sanat yoluyla öğrencilerin yaşam boyu karşılımlarına çıkacak algısal yıpratıma yol açabilecek görsel tehdit ve tehlikelere karşı durumlarda bilinçli ve seçici olabilme yetisi kazandırmaktır.

Bu dersin gerekliliğinden doğan sebepler görsel imgesel tasarımlar ya da medya üretimlerindeki yoğunluk ve dönüşüm isteği söz konusudur. Günümüzde çağdaş kültürel bağlam ve görsel kültürün yükselişi sanat eğitiminde değişim için bir koşul olarak öne sürülmektedir. Bugün sanat eğitiminde günlük yaşam ve çağdaş dünyadaki görsel formların gücüne daha fazla dikkat çekilmektedir. Bunun iki temel nedeni vardır. Birincisi post-modern sanatın getirdiği kültür ve sanatın tüketimle kurduğu ilişkidir. Tüketim, post-modern kültür ve post-modern sanatı eğitsel açıdan problematik olarak görebilecek bir özellikte birleştirmektedir (Mamur, 2014, 15). Toplumda sunulmuş olan küreselleşme boyutunda hedefe yönlendirilmek ve üretilen görseller doğrultusunda oluşturulmuş imgenin topluma tesirleridir. Çağdaş Batı toplumu ile beraber görselliğin önemi artmış ve sonrasında modernite, daha sonra postmodernite ile görselin önemi yaşamımıza daha fazla girmiş ve önemli bir yer tutmuştur. Toplumda yönelim gösterilen her türlü “popüler” uygulama, elbette ki endüstrileşmenin bir sonucudur. Endüstri nosyonu ise doğrudan tüketimi işaret eder. O halde Görsel Kültür Eğitimi ile tüketim karşısında olabilecek stratejik hamleleri nasıl ve ne ile oluşturabiliriz? Sorusunun cevabını oluşturmak bir öncelik olacaktır. Sosyal, ekonomik ve politik olguların sorgulanması ve eleştiri becerisinin ve bu gerçekliklerin analizinin oluşturulması bakımından görsel kültür ve eleştirel pedagoji, şekillendiren ve yön veren pozisyonundadır.

Görsel Kültür Eğitimi ve Sanat

Görsel kültür, bulunduğu toplumu yansıtan ve toplumu oluşturan verilerin tamamını kapsayan yapılandırılmış bir sistem bütünüdür. Bu sistemi oluşturan, ona şekil veren ve istikamet oluşturan dinamik, insandır. Görsel kültür ve imgelem bir anlatım yöntemi olarak mevcut bir gerçekliktir. Barnard (2010: 34) 'a göre görsel kültür görsel olarak insan tarafından inşa edilmiş, tekrar üretilip, fonksiyonel ve estetik amacı olan her şeydir. Görsel kültür, dil ve diğer anlatım yöntemleriyle Görsel kültürün farklı disiplin alanlarında tanımlamaları vardır ve bunların hangi alanda kullanılacağı önem taşımaktadır. Görsel kültürün eğitsel ve kültürel uygulamalarda pek çok

farklı tanımları yapılmaktadır. Sanat tarihi (Dikovitskaya, 2005; Elkins, 2003; Mirzoeff, 1998), sanat eğitimi (Duncum, 2002; Freedman, 2003; Tavin, 2000; Keifer-Boyd & Maitland- Gholson 2007) kültürel çalışmalar (Hall, 1997), ve görsel çalışmalar (Elkins, 2003; Sturken & Cartwright, 2001) gibi farklı akademik disiplinlerde farklı yaklaşımlar ve tanımlar görülmektedir. (Mamur, 2014,60)

Sanat eğitiminde görsel kültür çalışmalarının amacı, görsel kültür araçlarına eleştirel boyutta kazanım sağlamaları için öğrencilere rehberlik etmektir. Bu örnekle, kazanılması hedeflenen olası hareketlerde öğrencinin algısında değişecek olan unsurlarda üretim-tüketim kavramlarının ilişkisi ve bunların mukayesesi sağlanmış olur. Günlük popüler kültür alanına odaklanan ve eleştirel bir yöntem olarak görsel kültür, bu bağlamda bir mücadele alanıdır. Modern dönemle gelişen ve şekillenen görsel kültür, kültürden beslenir ve daima insan ile ilişki içindedir. Aynı dilin konuşulmadığı, aynı kıtada bile yaşamayan insanların bir imgelem üzerinden ortak söylem oluşturması, görsel kültür inşasının neticesidir. Teknoloji geliştikçe gelişen ve buna bağlı olarak değişim döngüsüne dahil olan görsel kültür, kendisine tesir alanı yaratmış olmaktadır.

Kitle kültürünü besleyen görsel kültür imgelerinin yoğun bulunduğu ve tüm görsel verileri anında her yere ulaştırılan bir teknoloji ile sarılı olduğumuz çevrede eğitimin gücünü göz ardı edemeyiz (ÖZALP,2018,705). Eleştirel pedagojik eğitim sisteminin getirdiği yeni eğitim anlayışının etkileriyle beraber öğrenciler, yaşam boyu karşılaşacakları görsel unsurları ve bunun beraberinde getirilmiş olan popüler kültürü eleştirmeye teşvik edilir. Eleştirel pedagoji yoluyla öğrenciler popüler kültürü eleştirmeye teşvik edilir. Görsel kültür eleştirisine yönelik asıl kaygı imgelerin görsel kültür araştırmacıları tarafından nasıl incelendiği, bunların üretimi hakkındaki tüm yargılar ve oluşturulan bu yargıların ve yorumların deneyim ve birikimleri ile ilgili olmasıdır. Görsel kültürün beraberinde getirdiği etkilere en çok maruz kalanlar çocuklar ve ergenlerdir. Bu noktada Görsel kültür ürünlerinin birer modern toplumda yeni birer teknolojik kodlar olduğunu düşünürsek; öğrenciler görsel kültürün sosyal kodlarını yaşamlarına dahil ederler. Sanat eğitimi, bireylerin sanatsal kültürel açıdan yetiştirilmesi ve donanım kazanması ile ilgili bir süreci ifade eder. Bu yetiştirme genel olarak kültürel bilinçlendirme, estetik eleştirel donanım anlamına gelir. Sanat uygulamalarının oluşumuna ortam hazırlayan okul ya da eğitim sistemleri bütününde, zihinsel yetenek ve yeterliliklerin, zekânın, duyuvarın gelişmesine olanak tanıyan bir eğitimsel form meydana gelmektedir. Sanat ise bu yolla bireylerde duyuvar ve düşünce arasındaki bağlantının oluşumunu sağlar. Bu sayede gelişim ve öğrenme sürecine doğrudan etki ederek yorumlama, eleştirel bakış açısının mevcut hale gelmesi noktasında önemlidir.

Sanat eğitimi anlayışı ekseninde, alışlagelmiş yöntemlerin dışına çıkılması gerektiği bir gerçektir. Teknolojinin günlük yaşamla iç içe olduğu bir çağda eğitimi kapsayan her türlü etkinliğin ulaşılabilir bir hale geldiği noktada tüm eğitimsel sistemin yeni bir form kazandırılmayı hedeflenmesi gereklidir. Bu sebeplerin gerektirdiği ölçüde geliştirilmesi hedeflenen ve yöntemsel bir proje olarak düşünülen “Görsel Kültür Eğitimi” adlı dersin oluşturulması ve kapsamında küreselleşme, endüstri, kapitalizm gibi kavramların sosyal hayatla ilişkilendirilip kavratılması hedeflenen derslerinden ağırlıklı olarak filmlerde, dizilerde ve hayatın her alanında karşımıza çıkan meta kavramına karşı, bilinç oluşturulmasını sağlamak gerekmektedir. Her zaman söylenen “okullarda sanat alanına yönelik çalışmaların daha fazla yer alması “ fikriyle, bu içerik zenginleştirilebilir. Örneğin meta estetiği kavramını lise düzeyindeki öğrencilere aktarmak, sosyal hayatta gerçeklik ve estetik ilişki üzerinden bir yönlendirme sağlanmış olacaktır. Eğitim sisteminde yeni yaklaşım olarak kullanılması hedeflenen içeriğin amaçları ve yöntemleri şu şekilde sıralanabilir:

Hedefinde öncelikli olarak bilgiyi ve bilgiyi doğru kullanmayı gerçekleştirmeyi sağlayacak eğitim programları oluşturulacaktır.

Öğrencilere tartışma, kritik etme ve düşünme eylemini sağlayıcı eğitim ortamı hazırlanıp, araştıran, eleştirel tavır geliştiren ve sonucunda bunları değerlendirip öğrenen bir yapı oluşturulacaktır.

Kitabi, ezbere yönelik eğitim anlayışının yerine güncel olay ve durumların yakından takip edilmesine olanak sağlayıcı bir ortam hazırlanması sonucunda olaylara derinden bakmayı ve eleştiren bireylerin oluşmasını sağlayıcı bir eğitim anlayışı geliştirilecektir.

Öğrencilere, okullarda aldıkları eğitimin sınırlarının okulda olmayacağı ve yaşam boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda bilginin ve deneyimin eğitimle yaşam şekli haline geleceği öğretilerek gerçekleştirilecektir. Sanat ve sanatla ilgili branşların eğitim kurumlarında yer alması sağlanacak ve dersin amacı olarak her profile ilişkin ortalama estetik ve sanatsal unsurların konuşulup tartışılacağı ; ve sanatın önemini fark ettirici ders ve içeriğin oluşturulacağı yeni bir müfredat geliştirilecektir.

Eğitimde sanata ayrılan parselasyonun genişlemesiyle üretimin önemi üzerinde durulacak ve öğrencilerin tüketim olguları üzerinden ulaşılmış oldukları ülke, toplum ve birey açısından üretimin önemini yaşamlarında henüz faaliyete geçirmemiş olsalar tehi teşkil ettiği mühimmiyatı farkında olmaları olmaları sağlanmış olacaktır.

Sonuç

Tüketim etkileri üzerinden sosyal hayattan seçilmiş örneklerin üretim üzerinden mukayesesi, düşünme bireyin doğrudan yaşantısı doğrultusunda önemi fark ettirilmiş olacaktır. Sonuç olarak Görsel Kültür Eğitimi üzerinden gösterilmek istenilen direnç tüketim kültürüne karşı olmalı, dersin hedef kazanımı oluşturulması gayesi ise bir strateji yöntemi olmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek olan sistemde hedef kazanım amacına ulaşılmış olur ve toplumda eğitimle sağlanmış olan görsel okuryazarlık adına iyileştirilme sağlanmış olursa, yetişen neslin yönelimleri bağlamında olumlu bir reaksiyondan söz etmek mümkün olacaktır.

Kaynakça

Barnard, M. (2010). *Sanat Tasarım ve Görsel Kültür*. (1. Baskı). Güliz Korkmaz (Çev.). Ankara:

Ütopya.

Freedman, Kerry, Patricia Stuhr, *Curriculum Change for the 21st*.

Habermas, J. (1994). *Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje*, (Haz. Necmi Zeka, Postmodernizm, 705.

Mamur, N. (2012). *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görsel Kültür Diyaloğlarına Yönelik Algılar*

Mirzoeff, Nicholas (1998). *The Visual Culture Reader*. New York: Routledge.

Mitchell, W. J. T. (2002). *Journal of Visual Culture, Pennsylvania State Univ. on April 15, 2008, 1;165.*

Özalp, Kübra, Hatice,(2018). *Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin İmge Çözümleme Ve Uygulamada Görsel*

Görsel Kültür Algılarının Belirlenmesi, Educational Sciences: Theory & Practice, 60.

Prosser, J. (2007). *Visual Studies*, Vol. 22, No. 1, April.

Soğancı, İ. Ö. (2011). *Türkiye’de görsel kültür: Uluslararası öğrenci kitlesine yönelik bir uygulama*

örneği, *Başkent Üniversitesi 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (27-29*

Nisan 2011) Ankara.

Storey, J. (2000). *Popüler Kültür Çalışmaları*, (Çev. Koray Karaşahin). İstanbul: Babil Yayınları.

Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem*

araştırması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.

Uysal, A. (2011). *Görsel kültürün ve sosyo-kültürel olguların öğrenci resimlerindeki imgelere etkisi,*

Akademik Bakış Dergisi. Erişim: <http://akademikbakis.org/24/01.pdf>

Williams, R. (1993). *Kültür* (Çev.Suavi Aydın). Ankara: İmge Kitabevi.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İller Bazında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Merve Karagöz⁵⁵, Gülhan Güven⁵⁶

Özet

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışında bazı değişkenlere göre Gaziantep ve Ankara illeri arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçladığı için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada literatür taraması yapıldıktan sonra veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “MEB 2013 Programı'nın Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu” ile veriler toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı Ankara (Çankaya, Mamak ve Yenimahalle İlçeleri) ve Gaziantep (Şehitkamil ve Şahinbey İlçeleri) illerinde görev yapmakta olan 262 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Aylık eğitim planını ve her ayın sonunda değerlendirmeyi ve günlük eğitim akışını gün sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulmayan iki ildeki katılımcıların çoğunluğu bu değerlendirmeleri gereksiz bir uygulama olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda her iki ildeki öğretmenlerin de aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi ve günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi anlamlı; çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayı ve çocuklar ile birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayı mantıklı bulan katılımcıların çoğunluğunun bu değerlendirmeleri kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında bilgi sahibi olmak amaçlı mantıklı ve anlamlı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim Programı, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi Eğitim

57

Giriş

⁵⁵ merve.cadi06@gmail.com, Akkent Anaokulu,

⁵⁶ gulhanguven@gmail.com, Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü

⁵⁷ Bu çalışma MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İller Bazında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan itibaren ilköğretime başladığı güne kadar geçen zamanı içine alan ve çocukların ileriki yaşamlarında önemli bir yere sahip olan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda gerçekleşen eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde amaç olumlu davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onları olası kazalara karşı korumak, çocuğu bir üst kurum olan ilköğretime hazırlamaktır (Aral, Kandır, Can Yaşar, 2002, s.14).

Ülkemizde okul öncesi eğitim için 1952'den bu yana çeşitli programlar kullanıldığı görülmektedir. Değişen ve gelişen dünyada her şeye olduğu gibi okul öncesi eğitim programının da ülkemizde değişimine ihtiyaç duyulmuştur. 2006 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı 2011 yılında tekrar gözden geçirilmiştir. 2013-2014 yılında gerekli pilot uygulamaları yapılmış bir okul öncesi eğitim programı ülkemizde uygulanmaya başlanmıştır (Işık, 2015).

Tükel (2017), 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programını alan öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular incelendiğinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 2013 Okul öncesi Eğitim Programıyla ilgili kazanım ve göstergeler, günlük planlar ve günlük eğitim planı akışı, etkinlikler, okul öncesi eğitim programının genel değerlendirilmesi, yıllık planların aylık planlara dönüştürülmesi, öğrenme merkezlerinin oluşturulması, aile katılımı ve iş birliği, ev ziyaretleri, uyarlamalara ilişkin olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Fiziki yetersizlik nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, Sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliği, MEB tarafından dağıtılan derginin yetersiz içerik ve sayıda olması Programın uygulanmasında karşılaşılan problemler olarak ifade edilmiştir.

Alanyazında okul öncesi eğitim programı ve bileşenlerine ilişkin birçok çalışma görülmektedir. Fakat Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanışına ilişkin iller bazında karşılaştırmalı bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Türkiye'nin her bölgesi ve her ili için geliştirilmiş bu programın uygulanışında iller arası farklılıkların incelenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma; Gaziantep ve Ankara illerinde merkez ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 programının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaya yönelik bir çalışmadır. Araştırmada tarama modeli kullanılacaktır.

Tarama modeli; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008, s.77).

Çalışma Grubu

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

		Gaziantep	Ankara
Öğretmenlik Durumu	Kadrolu	102	94
	Sözleşmeli	19	0
	Ücretli	33	14
Cinsiyet	Kadın	145	101
	Erkek	9	7
Eğitim Kademesi	Lise	0	1
	Ön lisans	7	5
	Lisans	143	101
	Yüksek Lisans	4	1

Mezun Olunan Bölüm	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	8	9
	Çocuk Gelişimi	3	2
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	0	2
	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Öğretmenliği	3	1
	Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği	8	14
	Okul Öncesi Öğretmenliği	132	78
	Çocuk Sağlığı ve Eğitimi	0	1
	Anaokulu Öğretmenliği	0	1
Yaş	18-24	22	6
	25-31	55	14
	32-38	57	46
	39-45	17	27
	46-52	1	12
	53ve dahafazla	2	3
	Kıdem	1yıldanaz	15
1-5		43	7
6-10		55	42
11-15		27	28
16-20		8	10
21-25		6	8
26vedahafazla		0	6
Okul Türü		Bağımsız Anaokulu	104
	İlkokul/Ortaokul Anasınıfı	50	51
Sınıfın Yaş Grubu	36-47	11	9
	48-59	57	44
	60-72	83	53
	48-72	1	2
	50-70	1	0
	36-60	1	0
Hizmet İçi Eğitim Alma	Evet	49	36
	Hayır	105	72
Sınıf Mevcudu	10-14	12	6
	15-20	54	48
	21-26	87	49
	27-32	1	1
	5-9	0	4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların Gaziantep ilinden 102, Ankara ilinden 94 kadrolu; Gaziantep ilinden 19 sözleşmeli; Gaziantep ilinden 33, Ankara ilinden 14 ücretli öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların Gaziantep ilinden 145 kadın, 9 erkek; Ankara ilinden 101 kadın 7 erkekten

oluşturduğu görülmektedir. İki ildeki katılımcıların çoğunluğunun lisans mezunu ve lisans mezuniyetinin okul öncesi öğretmenliği olduğu görülmektedir. İki ildeki katılımcıların en fazla katılımcının bulunduğu yaş aralığı 32-38'dir. Her iki ildeki katılımcıların çoğunluğu 6-10 yıl arası kıdeme sahiptir. Gaziantep ilindeki katılımcıların 104'ü bağımsız anaokulunda, 57'si ilkokul/ortaokula bağlı anasınıfında görev yapmaktadır. Ankara ilindeki katılımcıların 50'si bağımsız anaokulunda, 51'i ilkokul/ortaokula bağlı anasınıfında görev yapmaktadır. Her iki ildeki katılımcıların çoğunluğunun sınıf yaş grubu 60-72'dir. Her iki ildeki katılımcıların çoğunluğu 2013 MEB okul öncesi eğitim programına ilişkin hizmet içi eğitim almamıştır. Her iki ildeki katılımcıların çoğunluğunun çalıştıkları sınıfların mevcudu 21-26 arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada literatür taraması yapıldıktan sonra veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen "MEB 2013 Programı'nın Uygulanışına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Formu" ile veriler toplanmıştır. Anketin hazırlanma aşamasında öncelikle alan literatürü taranmış, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiş ve bunların sonucunda taslak anket formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak; 4 okul öncesi eğitimi, 1 eğitim bilimleri uzmanı olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda; 2 bölümden oluşan form 3 bölüme ayrılmış, 1. Bölümdeki 1 soru düzenlenmiş formun oluşturulan 2. Bölümüne 4 adet soru eklenmiş, formun 3. Bölümüne 1 soru eklenmiş, formun 3. Bölümünde 14 adet soruda düzeltme yapılmıştır. 3 bölümden ve 45 sorudan oluşan yeni anket formu oluşturulmuştur. Yapılan bu değişikliklerin ardından anket sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek için Ankara ve Gaziantep illerinden okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 5 okul öncesi eğitimi öğretmenine uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda ankette anlaşılmayan herhangi bir madde olmadığı görülmüş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada öncelikle Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünden Ankara ve Gaziantep illerinde çalışma yapmak üzere izin alınmıştır. Anket formları araştırmacı tarafından belirlenen okulların idari personeline bırakılıp beş iş günü sonunda teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Anketin kişisel bilgileri içeren bölümden elde edilen nicel veriler yüzde ve frekansları alınarak tablo laştırılmıştır. Açık uçlu sorular içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi toplanan verilerin önce kavramlara ilişkin mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve verileri açıklayan birimlerin tespit edilmesi gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programında analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanışında bazı değişkenlere göre Gaziantep ve Ankara illeri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacı ile elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Aylık Eğitim Planını Her Ayın Sonunda Değerlendirmeyi Anlamli Bulup Bulmama Durumuna İlişkin Tablo

		Gaziantep	Ankara	Total
Aylık	Evet	120	72	192
Değerlendirme		77,9%	66,7%	73,3%
	Hayır	34	36	70
		22,1%	33,3%	26,7%

Tablo 2 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %77,9(n=120)'u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %66,7(n=72)'si, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulmuştur. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %22,1(n=34)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %33,3(n=36)'ü, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulmamıştır.

Tablo 3: Aylık Eğitim Planını Her Ayın Sonunda Değerlendirmeyi Anlamlı Bulup Bulmama Durumuna İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

Pearson Chi-Square Tests

il	Aylık Değerlendirme	
	Chi-square	4,107
df	1	
Sig.	,043*	

Tablo 3 incelendiğinde aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulup bulmama durumu ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. (P=0,043)

Tablo 4: Aylık Eğitim Planını Her Ayın Sonunda Değerlendirmeyi Anlamlı Bulup Bulmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Tablo

Nedenler		il		
		Gaziantep	Ankara	Total
Kazanımlara Ulaşma Düzeyini Belirlemek	Sayı	82	58	140
	%	53,2%	53,7%	53,4%
Bir Sonraki Ay İçin Fikir Olması	Sayı	36	14	50
	%	23,4%	13,0%	19,1%
Kendi Eksikliklerimi Görüyorum	Sayı	2	0	2
	%	1,3%	0,0%	0,8%
Zaman Kaybı	Sayı	5	4	9
	%	3,2%	3,7%	3,4%
Gereksiz Buluyorum	Sayı	16	23	39
	%	10,4%	21,3%	14,9%
Sadece Evrak Yüğü	Sayı	12	7	19
	%	7,8%	6,5%	7,3%
Gerçeği Yansıtmıyor	Sayı	1	2	3
	%	0,6%	1,9%	1,1%

Tablo 4 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %53,2(n=82)'si, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %53,7(n=58)'i aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme nedenlerinin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek olduğunu, Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %23,4(n=36)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %13,0(n=14)'ü aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme nedenlerinin kendi eksiklerini görmek amaçlı olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %3,2(n=5)'si, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %3,7(n=4)'si, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmenin zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %10,4(n=16)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta

olan öğretmenlerin %21,3(n=23)'ü, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi gereksiz bulduklarını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %7,8(n=12)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6,5 (n=7)'ü, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmenin sadece evrak yükü olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %0,6(n=1)'sı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %1,9(n=2)'u, aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirme yapmanın gerçeği yansıtmadığını belirtmiştir.

Tablo 5: Günlük Eğitim Akışını Günün Sonunda Değerlendirmeyi Anlamli Bulup Bulmama Durumuna İlişkin

Tablo

			il		
			Gaziantep	Ankara	Total
Günlük Değerlendirme	Evet	Sayı	106	73	179
		%	68,8%	67,6%	68,3%
	Hayır	Sayı	48	35	83
		%	31,2%	32,4%	31,7%

Tablo 5 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %68,8(n=106)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %67,6(n=73)'sı, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi anlamli bulmuştur. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %31,2(n=48)'si, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %32,4(n=35)'ü, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi anlamli bulmamıştır.

Tablo 6:Günlük Eğitim Akışını Günün Sonunda Değerlendirmeyi Anlamli Bulup Bulmama Durumuna İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

			il
Günlük Değerlendirme	Chi-square		,045
	df		1
	Sig.		,832

Tablo 6 incelendiğinde günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi anlamli bulup bulmama durumu ile il değişkeni arasında anlamli bir ilişki saptanmamıştır. (P=0,832)

Tablo 7: Günlük Eğitim Akışını Günün Sonunda Değerlendirmeyi Anlamli Bulup Bulmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Tablo

			Gaziantep	Ankara	Total
--	--	--	-----------	--------	-------

Nedenler	Kazanımlara Ulaşma Düzeyini	Sayı	100	73	173
	Belirliyorum	%	64,9%	67,6%	66,0%
	Çocukların İlgisi Hakkında Bilgi Sahibi	Sayı	6	0	6
	Oluyorum	%	3,9%	0,0%	2,3%
	Zaman Kaybı	Sayı	14	7	21
		%	9,1%	6,5%	8,0%
	Evrakta Kalması	Sayı	8	7	15
		%	5,2%	6,5%	5,7%
	Gereksiz Buluyorum	Sayı	24	21	45
		%	15,6%	19,4%	17,2%
	Gerçeği Yansıtmıyor	Sayı	2	0	2
		%	1,3%	0,0%	0,8%

Tablo 7 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %64,9(n=82)'u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %67,6(n=58)'sı günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirme nedenlerinin kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek olduğunu, Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %3,9(n=6)'u çocukların ilgisi hakkında bilgi sağlamak amaçlı olduğunu belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %9,1(n=14)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6,5(n=7)'i, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmenin zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. . Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %5,2(n=8)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6,5(n=7)'i, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmenin evrakta kaldığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %15,6(n=24)'sı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %19,4(n=21)'ü, günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi gereksiz bulduklarını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %1,3(n=2)'si günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmenin gerçeği yansıtmadığını belirtmiştir.

Tablo 8: Çocuklarla Birlikte Etkinlik Sonunda Değerlendirmeyi Mantıklı Bulup Bulmama Durumuna İlişkin Tablo

			Gaziantep	Ankara	Total
Çocuklarla	Evet	Sayı	131	70	201
Birlikte Etkinlik		%	85,1%	64,8%	76,7%
Değerlendirmesi	Hayır	Sayı	23	38	61
		%	14,9%	35,2%	23,3%

Tablo 8 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %85,1(n=131)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %64,8(n=70)'i, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulmuştur. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %14,9(n=23)'u, Ankara ilinde görev

yapmakta olan öğretmenlerin %35,2(n=38)'si, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulmamıştır.

Tablo 9: Çocuklarla Birlikte Etkinlik Sonunda Değerlendirmeyi Mantıklı Bulup Bulmama Durumuna İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

		il
Etkinlik Değerlendirme	Chi-square	14,574
	df	1
	Sig.	,000*

Tablo 9 incelendiğinde çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme mantıklı bulup bulmama durumu il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. (P=0,000)

Tablo 10: Çocuklarla Birlikte Etkinlik Sonunda Değerlendirmeyi Mantıklı Bulup Bulmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Tablo

		Gaziantep Ankara			
Nedenler	Kazanımlara Ulaşma Düzeyi	Sayı	88	46	134
		%	57,1%	42,6%	51,1%
	Çocukların İlgilerini Fark Ediyorum.	Sayı	20	7	27
		%	13,0%	6,5%	10,3%
	Zaman Kaybı	Sayı	26	19	45
		%	16,9%	17,6%	17,2%
	Çocuk Katılımını Sağlamak	Sayı	20	3	23
		%	13,0%	2,8%	8,8%
	Gereksiz Olduğunu Düşünüyorum	Sayı	0	19	19
		%	0,0%	17,6%	7,3%
	Öğrendiklerimizi Tekrar Ediyoruz	Sayı	0	9	9
		%	0,0%	8,3%	3,4%
	Çocuklarda İfade Etme Becerisini Geliştirmektedir.	Sayı	0	5	5
		%	0,0%	4,6%	1,9%

Tablo 10 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %57,1(n=88)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %42,6(n=46)'sı çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında kendilerine bilgi sağladığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %13,0(n=20)'ı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6,5(n=19)'i, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın çocukların ilgilerini fark etmelerini sağladığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %13,0(n=20)'ı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %2,8(n=3)'i, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın çocuk katılımını

sağladığını belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %8,3(n=9)'ü, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın öğrenilenleri tekrar etmeyi sağladığını belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %4,6(n=5)'sı, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın çocuklarda ifade etme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %16,9(n=26)'u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %17,6(n=19)'sı, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %17,6(n=19)'sı, çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmanın gereksiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Tablo 11: Çocuklarla Birlikte Günün Sonunda Günü Değerlendirme Zamanı Yapmayı Mantıklı Bulup Bulmama Durumuna İlişkin Tablo

		Gaziantep	Ankara	Total
Çocuklarla Günü Değerlendirme	Evet	123	69	192
		79,9%	63,9%	73,3%
	Hayır	31	39	70
		20,1%	36,1%	26,7%

Tablo 11 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %79,9(n=123)'u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %63,9(n=69)'u, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulmuştur. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %20,1(n=31)'u, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %36,1(n=39)'i, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulmamıştır.

Tablo 12: Çocuklarla Birlikte Günün Sonunda Günü Değerlendirme Zamanı Yapmayı Mantıklı Bulup Bulmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Tablo

Pearson Chi-Square Tests		il
Çocuklarla günü değerlendirme	Chi-square	8,281
	df	1
	Sig.	,004*

Tablo 12 incelendiğinde çocuklarla birlikte gün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayı mantıklı bulup bulmama durumu ile il değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. (P=0,004)

Tablo 13: Çocuklarla Birlikte Günün Sonunda Günü Değerlendirme Zamanı Yapmayı Mantıklı Bulup Bulmama Durumunun Nedenlerine İlişkin Tablo

		Gaziantep Ankara			
Nedenler	Kazanımlara ulaşma düzeyini belirliyorum	Sayı	90	42	132
		%	58,4%	38,9%	50,4%
	Çocukların İlgilerini Belirliyorum	Sayı	13	9	22
		%	8,4%	8,3%	8,4%
	Çocuk katılımını sağlamak	Sayı	18	6	24
		%	11,7%	5,6%	9,2%
	Zaman kaybı	Sayı	32	18	50
		%	20,8%	16,7%	19,1%
	Çocuklar değerlendirme yapacak olgunlukta değil	Sayı	1	1	2
		%	0,6%	0,9%	0,8%
	Gereksiz olduğunu düşünüyorum	Sayı	0	20	20
		%	0,0%	18,5%	7,6%
	Öğrendiklerimizi tekrar ediyoruz	Sayı	0	8	8
		%	0,0%	7,4%	3,1%
	Çocuklarda ifade etme becerisini geliştirmektedir.	Sayı	0	4	4
		%	0,0%	3,7%	1,5%

Tablo 13 incelendiğinde Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %58,4(n=90)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %38,9(n=42)'u çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın kazanımlara ulaşma düzeyi hakkında kendilerine bilgi sağladığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %8,4(n=13)'ü, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %8,3(n=9)'ü, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın çocukların ilgilerini belirlemeyi sağladığını belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %11,7(n=18)'si, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %5,6(n=6)'sı, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın çocuk katılımını sağladığını belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %7,4(n=8)'ü, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın öğrenilenleri tekrar etmeyi sağladığını belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %3,7(n=4)'si, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın çocuklarda ifade etme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %20,8(n=32)'i, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %16,7(n=18)'si, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın zaman kaybı olduğunu belirtmiştir. Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %18,5(n=20)'i, çocuklarla birlikte günün sonunda değerlendirme yapmanın gereksiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Gaziantep ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %0,6(n=1)'sı, Ankara ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %0,9(n=1)'u, çocukların değerlendirme yapacak olgunlukta olmadığını belirtmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Gaziantep ve Ankara ilindeki katılımcıların çoğunluğu aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulmuşlardır. İl değişkeni ve aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulup bulmama durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Her iki ilde aylık eğitim planını her ayın sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulma durumunun nedenini katılımcıların çoğunluğu ‘kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek’ olarak yanıtlamışlardır. Tükel(2017) 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasında aylık planları çocuk, öğretmen, program açısından değerlendirmeyi öğretmenlerin olumlu bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gaziantep ve Ankara ilindeki katılımcıların çoğunluğu günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulmuşlardır. İl değişkeni ve günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulup bulmama durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Her iki il de günlük eğitim akışını gün sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulma durumunun nedenini katılımcıların çoğunluğu ‘kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek’ olarak yanıtlamışlardır. Ayrıca iki ilde günlük eğitim akışını günün sonunda değerlendirmeyi anlamlı bulmayan katılımcıların çoğunluğu bu uygulamayı gereksiz bulduklarını belirtmiştir. Işık (2015) çalışmasında aylık plan değerlendirilmesi ile kıyaslandığında günlük eğitim akışında yer alan öğretmen, çocuk ve program değerlendirme oranlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca programın değerlendirme boyutunu yapamama nedenleri olarak öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinin karışık ve detaylı olduğunu, nasıl yapılacağı konusunda eğitim almadığını, her gün aynı şeyleri yazmanın gereksiz olduğunu, sınıftaki yoğunluktan her gün doldurmaya zaman olmadığını belirtmiştir.

Gaziantep ve Ankara ilindeki katılımcıların çoğunluğu çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulmuşlardır. İl değişkeni ve çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulup bulmama durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Her iki ilde çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulma durumunun nedenini katılımcıların çoğunluğu ‘kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek’ olarak yanıtlamışlardır. Ayrıca Gaziantep ilindeki katılımcılardan çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulmayan katılımcıların çoğunluğu bu işi zaman kaybı olarak gördüklerini belirtmiştir. Ankara ilindeki katılımcılardan çocuklarla birlikte etkinlik sonunda değerlendirme yapmayı mantıklı bulmayan katılımcıların çoğunluğu bu işin zaman kaybı olduğunu ve gereksiz olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri (Adana ili örneği) çalışmalarında öğretmenlerin betimleyici, duyuşsal, kazanımlara ve yaşamla ilişkilendirmeye yönelik sorularla değerlendirme yapılmasını olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Tükel (2017) 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasında etkinlik değerlendirmede, yaşamsal, kazanımlara yönelik ve betimleyici sorulara dayalı yapılan etkinlik değerlendirmelerinin öğretim sürecine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Gaziantep ve Ankara ilindeki katılımcıların çoğunluğu çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayı mantıklı bulmuşlardır. İl değişkeni ve çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayı mantıklı bulup bulmama durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Her iki ilde çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayı mantıklı bulma durumunun nedenini katılımcıların çoğunluğu ‘kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek’ olarak yanıtlamışlardır. Ayrıca Gaziantep ilindeki katılımcılardan çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayı mantıklı bulmayan katılımcıların çoğunluğu bu işi zaman kaybı olarak gördüklerini belirtmiştir. Ankara ilindeki katılımcılardan çocuklarla birlikte günün sonunda günü değerlendirme zamanı yapmayı mantıklı bulmayan katılımcıların çoğunluğu bu işin gereksiz olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Tükel(2017) 2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi çalışmasında çocukların gün sonunda yaptıklarını değerlendirmeleri açısından “Günü değerlendirme” zamanının gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Bu araştırma Ankara ve Gaziantep illeri ile sınırlı olduğundan Türkiye’nin farklı il ve bölgelerinde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı içeriği ve uygulanışı hakkında detaylı hizmet içi eğitim verilebilir.

Program geliştirme çalışmaları yapılırken programın uygulayıcısı olan öğretmenlere daha fazla yer verilerek program ve gereklilikleri hakkında görüş alınabilir.

Programın birçok birleşeni farklı illerde detaylı olarak ele alınabilir.

Kaynaklar

Aral, N., Kandır A. ve Can Yaşar, M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Ve Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul:Yapa Yayınları. 2.Baskı.

Işık, N.E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri Ve Programı Kullanma Durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N.(2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. İstanbul: Nobel Yayınevi.

Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Bolat, Y.E., (2014) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 1, Nisan 2014, Sayfa 313-331*.

Tükel, A. (2017). *2013 Okul Öncesi Eğitim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle İngilizce Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Özelliklerinin Karşılaştırılması

Miray ÖZÖZEN DANACI¹, Nurdan KAVAKLI², Özge PINARCIK³

Özet

Geleneksel eğitim yaklaşımları, bilgi ve uzay çağı toplumunun ihtiyaçlarına ve amaçlarına ulaşmada uyum sağlayamamakta, yetersiz kalmaktadır. Bilgi çağı bireylerinin başarıya ulaşmalarında yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran temel farklardan birinin eğitim olduğu düşünüldüğünde, eğitsel hedefleri elde etmede bireylerin duygusal zekalarının geliştirilmesi amaca hizmet edebilmektedir.

Duygusal zeka kavramı, duyguların daha iyi tanımlanması, yönetilmesi, kontrol altında tutulması, yönlendirilmesi işlevleri ile komplike yönetsel stratejilerden oluşmakta olan bir olgudur. İlgili araştırmalar duygusal zekanın, kişilerin yaşam kalitelerinde, ilişkilerinde, öz algılarında, iş performansında gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Bu sebeple çalışma, eğitimde önemli rol üstlenen okul öncesi öğretmen adayları ile ve İngilizce öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Araştırma örneklemini, İzmir ili devlet üniversitesinde öğrenim gören 27 erkek 58 kadın olmak üzere toplam 85 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarına ilişkin veriler, duygusal zeka yeterlikleri kullanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Petrides, Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe uyarlaması ve geçerliliği ve güvenilirliği Deniz, Özer, Işık (2013) tarafından yapılan ‘Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği’ kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda, İngilizce öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adayları arasında duygusal zeka becerileri yönünden anlamlı farklılık görülmediği, öğretmen adaylarının tamamının duygusal zeka becerilerinin ortalama düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, İngilizce, öğretmen adayı, duygusal zeka.

Giriş

Geleneksel eğitim modelleri, bilgi çağında yaşayan toplumun ihtiyaç ve hedeflerine ulaşmasında uyumluluk gösterememekte, yetersiz kalabilmektedir. Bilgi ve uzay çağı insanların başarıyı yakalamasında inovatif süreçlere ihtiyaç duyulduğu artık kabul edilmektedir. İnsanları diğer canlı varlıklardan ayıran başlıca farklılıklardan birinin de eğitim-öğretim olduğu ele alındığında, eğitsel hedeflerin elde edilmesinde kişilerin duygusal zeka becerilerinin geliştirilme süreci hedefe hizmet etmektedir.

Duygusal zeka olgusu, bireylerin kendilerini tanımalarına, kendileri ile barışık olmalarına, toplum içerisinde faydalı fiiller üretmelerine ve kendileri dışındaki bireylerle kaliteli ilişkiler kurmalarına imkanlar sağlaması üzeredir ki, nitelikli bir toplumun oluşturulması sürecinde kesin olarak göz önüne alınması gereken önemli bir konudur. Çünkü, duygusal zeka, bireylerin kendini tanımalarının ve yaşamda huzurlu olmasının yegane anahtarıdır.

Duygusal zeka, duyguların daha iyi tanımlanması, yönetilebilmesi işlevleri ile çeşitli karmaşık yaklaşımlar ve yöntemlerden de öte bir kavramdır. Alanyazında yapılmış olan araştırmalar duygusal zekanın, yaşamdaki kaliteyi, bireylerin toplumsal ve yönetsel ilişkilerini, öz algılama düzeylerini, çalışma performansını geliştirebildiğini ortaya koymaktadır (Bacanlı, 1999; Tram, Thomas, Lind O'hara, 2006).

Son yüzyıldaki işletmecilik ve yönetsel anlayışa bakıldığında, başarıya ulaşma, etkili ve verimli çalışma için birey memnuniyetini elde etmek amacıyla, sadece yüksek düzeyde IQ'ya sahip olan, teknik yön ile mantıksal/matematikselsel yetenekleri gelişmiş bireylerin var olması yetersiz kalabilmektedir. Bunların yanı sıra, duygularının farkında olan, onları kontrol edebilen, başka bireylerin duygularını algılayabilen, duygusal ve toplumsal kapasite olarak üst seviyede bireylere de ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan, Demiral, 2007).

Duygusal zekaya yönelik beceriler, zihinsel becerilerin tezatında yer almamaktadır, bu beceriler dinamik yönlü etkileşim ve bağlaşım içerisindedirler. Goleman (2000), göre, zihinsel zeka ve duygusal zeka arasında bulunan en temel farklılık, yaratılıştta, bir çocuğun başarılı olabilme şansını yürütmek için ebeveyn ile eğitimcilerle fırsat sunan duygusal zekanın zihinsel zekaya kıyasla daha düşük düzeyde kalıtımla aktarılmış olmasıdır. Nitelikli ve kaliteli bir eğitimde, zihinsel ve duygusal açıdan zenginleştirilmiş çevre koşullarının yetenek üzerindeki gelişimsel etkileri asla yadsınmaz (Goldsworthy, 2000; Maboçoğlu, 2006).

Son yüzyılda yapılan çalışmalarla birlikte duygusal zekanın, bireylerde yaşam kalitesi, özdenetim, otokontrol, toplumsal iletişim ve hatta çalışma ve yaşam performansında önemli ölçüde gelişim sağladığı bilinmektedir. Bu açıdan ele alındığında duygusal zekanın hayatın temellerinin olduğu okul öncesi dönemde ve etkili kullanıldığı yabancı dil bölümünde öğretmen adaylarının sahip olması gereken önemli yeterlikler arasında olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada öğretmen adaylarının duygusal zeka özelliklerinin demografik özellikler açısından incelenmesi amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise İzmir 'deki devlet üniversitesinde bulunan Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği 1. sınıfta öğrenim gören 27 erkek ve 58 bayan olmak üzere toplam 85 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada yer alan katılımcılara demografik özelliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ile Duygusal Zeka Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zeka becerilerini belirlemek amacıyla uygulanan Duygusal Zeka Ölçeği Kısa Formu, Petrides, Furnham (2000) tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin Türkçe uyarlaması ve geçerliği, güvenilirliği Deniz, Özer, Işık (2013) tarafından yapılmıştır.

Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Form

Petrides, Furnham (2000) tarafından geliştirilen Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Formunun, Deniz, Özer, Işık (2013) tarafından Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenilirliği yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek 7'li likert tipi

ile sonuçlandırılmış, bireylerin, duygusal zeka becerilerine ilişkin algısal düzeyleri hakkında bilgi edinilmesini hedeflemektedir. Bireysel veya grup halinde uygulanabilen ölçeğin total puanının yüksek olması; bireylerin duygusal zeka becerilerini yüksek düzeyde algıladıklarını, puanların düşük düzeyde olması ise duygusal zeka becerilerinin düşük algılandığını belirtmektedir. Ölçek geçerlik ve eşdeğerlilikleri İngilizce Türkçe formlar ile elde edilmiş olan puanlardaki korelasyonların hesaplanarak bulunmuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi ile, yapı geçerliğinin 20 maddeden ve 4 faktöre sahip (iyi oluş, özdisiplin, duygusal ve sosyal) yapısı elde edilmiştir. Bu yapıda örneklemdaki verilere nitelikli uyumun bulunup bulunmadığını görmek amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör analizi sonuçları, ölçeğin uygulandığı örneklem grubundaki uyumunun pozitif yönünü göstermiştir. Ölçeğin, iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .81 test- retest- test güvenirlik katsayısının da .86 olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının duygusal zeka becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçlarının demografik özellikler açısından değerlendirilmesi açısından bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının duygusal zeka (EQ) becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Duygusal Zeka Boyutları	N	Puan Aralıkları	\bar{X}	St. Sapma
Duyguların Farkında Olma (Duygusallık)	85	8-33	21.45	5.237
Duygularını Yönetme (Özdisiplin)	85	10-34	23.21	4.366
Kendini Motive Etme (Özdisiplin)	85	10-43	26.79	4.043
Empati (Duygusallık)	85	11-36	16.98	6.963
Sosyal Beceriler (Sosyallik)	85	9-30	28.87	5.219
Duygusal Zeka Toplam	85	10-37	22.77	4.116

Tablo 1’de yer alan veriler detaylı incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zeka becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu bulgular öğretmen adaylarının duygusal zeka becerileri algılama düzeylerinin ve duygusal zeka testi alt boyutlarında göstermiş oldukları becerilerini algılama düzeylerinin yeterli seviyede olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının duygusal zeka becerileri (EQ) ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik T-testi sonuçları

Testler	Değişken	N	X	ss	T	P
Cinsiyet	Erkek	27	23.45	9,984	.640	.800
	Kız	58	21.32	8.531		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	53	24.21	6,490		

Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	32	20.65	6,053	.061	.640
--------------	---------------------------	----	-------	-------	------	------

P>0.05

Tablo 2 detaylı incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal zeka becerilerinin cinsiyet ve anabilim dalı açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının duygusal zeka becerileri ile bölümleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik Korelasyon sonuçları

	Duygusal Zeka Pearson Korelasyon	Bölüm Korelasyon
Duygusal Zeka Korelasyon	.920	.880
	85	.000
		85
Bölüm Korelasyon	.880	.920
	.000	85
	85	

Tablo 3 detaylı incelendiğinde öğretmen adaylarının duygusal zeka becerileri ile bölümler arasında pearson korelasyon analizi ile değerlendirildiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının Duygusal Zeka Ölçeği Kısa Formdan aldığı puanların ortalama düzeyde olması duygusal zeka becerilerini algılama düzeylerinin orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. İngilizce öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adayları arasında duygusal zeka becerileri yönünden anlamlı farklılık görülmemiştir.

Kılıç (2005), ve Ergin (2008), yaptıkları çalışmalarda duygusal zeka becerilerinin yaşla birlikte giderek yükselen bir ivme gösterdiğini, dolayısıyla lisans öğrencilerin henüz eğitimin başlangıcı olan 1. sınıfta iken ortalama düzeyde beceri skalası gösterdiklerini, ilerleyen yıllarda bu becerinin yüksek düzeye ulaştığını belirtmişlerdir.

Çalışmada öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde ortalama *Sosyal Beceriler* (Sosyallik) boyutunda sahip oldukları görülürken, en düşük ortalama sahip alt boyutun ise *Empati* (Duygusalılık) alt boyutu olduğu görülmüştür. Duygusal Zeka Ölçeği Kısa Formunun diğer boyutlarında boyutlararası ranj değerinin ortalama düzeyde görülmesi durumu genel olarak değerlendirildiğinde alt boyutlar arasında normal düzeyde uyumluluk ve paralellik istatistiksel etkinin bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zeka becerileri algılama düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Eraslan (2016), Dawda, Hart (2000) da farklı bölümlere ait lisans öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarda öğrencilerin duygusal zeka becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Ancak duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalarda alanyazında mevcuttur (Barut, 2004). Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından duygusal zeka becerilerinde bir takım farklılıklar göstermesinin ve ya göstermemesinin temelinde ise bireylerin yetiştirme tutumlarının cinsiyetleri açısından değişiklik göstermesinin bulunduğu düşünülmektedir.

Alt boyutlar arasında *Empati* (Duygusalılık) genellikle bireylerin öz eleştiri özellikleriyle açıklanmaktadır. İletişim temelli araştırmalarda öz eleştiri olgusunun kişiler tarafından sahip olunan en düşük düzeydeki karakteristik yeterlikleri arasında bulunduğu ve kişilerin psikolojik yapılarında öz eleştiriye sahip olabilmenin çok direnç

gösteren bir yapısallık içerdiği ve eleştirilerin çoğunlukla öze dönük olmadan başka kişilere karşı eleştiri boyutunu gösterdiği belirtilmiştir (Gilbert, Irons, 2005; Gilbert, Procter, 2006; Doğan, Sapmaz, Akıncı-Çötök, 2013).

Ortaöğretim, lisans öğrencileri üzerinde yürütülen benzer çalışmalar da öğrencilerin, duygusal zeka beceri seviyelerinin yükseldikçe zihinsel ve toplumsal becerilerinin de benzer oran ile yükselme gösterdiğine dair bulgular bulunmaktadır (Öğülmüş, 2001; İşmen, 2001; Augusto-Landa ve ark., 2007; Hisli-Şahin, Güler, Basım, 2009).

Araştırmalar, mantıksal/matematikselsel zeka yoluyla hayattaki başarının ancak %10-20'sini açıklayabilmektedirler. Başarıya ulaşmada kalan %80-90'lık etkişel bölümün ne tarafından oluştuğunu kanıtlayan kesin bir çalışma bulunmamaktadır (Mayer, Salovey, 1997). Bu aşamada ele alınan duygusal zeka becerilerine yönelik kavramın, kişisel/sosyal becerilerle doğrusallık gösteren bir bağlantıya sahip olması sebebiyle yüksek düzeyde %80-90'lık kısımda etkişellik gösterdiği tahmin edilmektedir. Bu sebeple çalışma sonucunda öğretmen adaylarının ortalama düzeyde duygusal zeka algılarına sahip olmalarının yaşamda ve iş performansı açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Kendi duygu ve düşüncelerini tanımlama, başka bireylerin duygu ve düşüncelerini önemseme, kendini o bireylerin yerine koyabilme, duygusal ipuçlarını fark ederek bu bilgilerden faydalanarak davranış ve duygularını düzenleme becerilerinin tamamı biçiminde tanımlanan duygusal zeka kavramı, öğrenilebilir, geliştirilebilir yeterlik ve yetkinlikleri içermektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının meslekleri gereği sahip olmaları gereken en önemli becerilerden biri duygusal zekadır. Zira alanında uzman olan ancak karşısındaki bireye, çocuğa bildiklerini aktaramayan iletişim becerileri, duyguları gelişmemiş bir kişinin öğretmenlik yaparken zorlanması pek doğaldır.

Çalışmanın farklı anabilim dalları ile örneklem sayısının artırılarak tekrarlanması, duygusal zeka kavramının farklı değişkenler açısından ele alınarak değerlendirilmesi çalışma sonucunda önerilmektedir.

Kaynakça

- Augusto Landa JM, López-Zafra E, Berrios Martos MP, Aguilar-Luzón Mdel C. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: a questionnaire survey. *Int J Nurs Studies*, 45:888- 901.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Deniz, M. E., Özer, E., Işık, E. (2013). Duygusal Zeka Özellik Ölçeği -Kısa Formu (TEIQUE-SF) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38, Sayı 169.
- Doğan, S., Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekanın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 109-230.
- Doğan, T., Sapmaz, F., Akıncı-Çötök, N. (2013). Özeleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21(1), 391-400.
- Gilbert, P., Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. In P. Gilbert (Ed), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp 263–325). New York: Routledge.
- Gilbert, P., Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 353–379.
- Goldsworthy, R. (2000). Designing instruction for emotional intelligence, *Educational Technology*, 40, 43-48.
- Goleman, D. (2000). *İş başında duygusal zeka*. Varlık Yayınları, 1. Basım, İstanbul.
- Hisli-Şahin, N., Güler, M. Basım, H. N. (2009). A tipi kişilik örüntüsünde bilişsel ve duygusal zekânın stresle başa çıkma ve stres belirtileri ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (3), 244.
- İşmen, E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözüme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 111-124.
- Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal zeka ve duygusal zekanın gelişimine katkıda bulunan etkenler. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Mayer, D. John; Salovey, Peter (1997). *What is Emotional Intelligence?* in Peter Salovey, Daniel Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). USA: Basic Books.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözüme becerileri ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Petrides, K. V., Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Tram, S., Thomas S.Y., Linda A. O'hara (2006). Relation Of Employee And Manager Emotional Intelligence To Job Satisfaction And Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461-473.
- Ergin, D. (2008). Okul yönetiminde duygusal zekâ ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Barut, Y. (2004). Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Samsun.
- Kılıç, S. (2005). İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dawda D., Hart SD. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- Eraslan, M. (2016). Gençlerde duygusal zekâ ve empatik eğilim düzeylerinin yaş, cinsiyet ve spor yapma değişkenlerine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1839-1852.

Okul Öncesi ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Etkili Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Performansları Arasındaki İlişkisi

Nurdan KAVAKLI⁵⁸, Sibel YOLERİ⁵⁹, Miray ÖZÖZEN DANACI⁶⁰

Özet

Başarıya ulaşmada gerek yaşamda gerekse akademik ve iş koşullarında çalışmalarının karşılığını alabilmede bireyler arasındaki temel farklılık, zamanı etkili ve verimli kullanılmayı, zaman yönetimini bilip bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Etkili ve verimli zaman yönetimi, eğitimde özellikle belirli bir süre içerisinde yapılandırılmış program ve izlenice uygulayan öğretmenler için sahip olunması gereken, yaşamsal önem taşıyan bir süreçtir.

Örgün eğitim ortamlarında hemen her öğretmenin yapması gereken ve yapmak istediği çok sayıda işi, çalışması ve görevi bulunmaktadır. Bu durum özellikle farklı ihtiyaçları bulunan okul öncesi dönem çocukları için eğitim veren öğretmenler açısından ayrı bir beceri gerektirmektedir. Bu noktada amaca ulaşmadaki başlıca farklılık, öğretmenlerin zamanı verimli planlaması ve kullanması sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle, çalışmanın amacı, okul öncesi ve İngilizce bölümleri öğretmen adaylarının etkili zaman yönetim becerileri ile akademik performansları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda İzmir ilinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği birinci sınıfta okuyan 27 erkek ve 58 olmak üzere toplam 85 öğretmen adayına, demografik özelliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı *Kişisel Bilgi Formu* ile *Zaman Yönetimi Anketi* uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının akademik performans değerlendirmelerinin yapılabilmesi için ise yılsonu transkriptlerinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerinin, akademik başarıları açısından bir miktar pozitif farklılık gösterse de bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, öğretmen adayı, zaman yönetimi, akademik performans

⁵⁸ Dr. Öğr. Ü., İzmir Demokrasi Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

⁵⁹ Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

⁶⁰ Dr. Öğr. Ü., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Giriş

Zaman yaşamımızda çok önemli bir kaynaktır. Belirli bir ritimle akıp gitmekte ve geri döndürülememektedir. Zaman kavramı, herkes için eşit olarak var olan, demokratik bir şekilde paylaşılmakta olan bir kaynaktır. Zaman satın alınamaz, biriktirilemez, ödünç alınamaz, çalınmaz, hiç bir biçimde değiştirilemez. Tek yapılabilecek olan sahip olunan zamanı en nitelikli biçimde değerlendirebilmektir (Scoot, 1997).

Zaman yönetiminde başlıca amaç, bireyin kendisini ve yapması gereken işleri sahip olduğu zaman süresi içerisinde hedeflenen aşamada planlamasıdır. Zamanın etkili planlanması, verim düzeyinden en iyi şekilde faydalanılması birçok sorunu engellemektedir. Zamanın planlanması konusunda uygulamada başarı elde etmek için dikkat edilmesi gereken bir takım durumlar söz konusudur. Bunlar:

- Zordan kolayca doğru işlerin yapılması.
- İşlerin güne ve saate göre planlanması ve uygulanması, ertelenmemesi.
- Bir iş bitirilmeden diğer işe geçilmemesi.
- Eldeki işe tüm enerjinin verilerek tamamlanması.
- Yaratıcı faaliyetler konusunda zaman ayrılması.
- Rutin işlerin azaltılması.
- Gereksiz detaylardan uzak durulması.
- Toplantıda gündemlerin kullanılması ve zamanla sınırlandırılması.
- Engel olunmadan, verimli çalışılacak saatlerin belirlenmesi.
- Çalışmaya engel olan etmenlerin belirlenerek ve ortadan kaldırılması.
- İşlerin paylaşılabilmesi elemanların yetiştirilmesi (Türkel, 1999).

Zamanın etkili ve verimli kullanılması her bireyin gerçekleştirdiği eyleme göre değişim göstermekle beraber günümüz koşullarında bireylerin yapması beklenen mesleki, eğitsel donanımlarının miktarının artması her alanda başarı elde etmek amacıyla zamanın etkili ve verimli kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Zamanın etkili, verimli kullanılmanın önem arz ettiği alanlardan biri de ilk ve ortaöğretimde eğitim sürecidir. Bu süreçte görevli öğretmenlerin etkili zaman yönetimi becerisini öğrencilerine aşılayabilmeleri için kendilerinin de bu becerilere sahip olmaları elzem bir gerekliliktir (Trueman, Hartley, 1996; Altuntaş, Kayıhan, 2013).

Başarıyı elde etmede, gerek hayatın içerisinde gerekse akademik koşullarda çalışmaların karşılığını elde etmede bireyler arasında temel farklılığın, zamanın etkili ve verimli kullanılması, zaman yönetiminin bilinip bilinmemesinden ortaya çıkmaktadır. Etkili ve verimli zaman yönetimi, eğitimde özellikle belli süreç içinde yapılandırılmış programlar ve izlenceler uygulayabilen öğretmenlerde bulunması olması gereken, oldukça önemli bir süreçtir (Roesch, 1998; Mackenzie, Nickerson, 2009).

Zaman yönetimi, bireylerin ihtiyaçların karşılanması ve hedeflerine ulaşması amacıyla zamanın bilinçli biçimde kontrol altına alınmasıdır. Zamanın yönetilmesi için uygulanan bilinçli emekler, bireylerin yaptıkları etkinliklerin sonuçlarına daha etkin ve verimli ulaşmasını sağlayacaktır (Gönen, Özmete, 2004; Passig, 2005).

Örgün eğitim iklimlerinde öğretmenlerin yapması oldukça gerekli olan ve yapmak istediği çok sayıda görevleri ve çalışmaları bulunmaktadır. Bu görev ve çalışmalar, özellikle farklı ihtiyaçlara sahip ortaöğretim dönemlerinde eğitim gören çocuklar için eğitim veren öğretmenler açısından ayrı bir beceri gerektirmektedir. Bu noktada amaca ulaşmadaki başlıca farklılık, öğretmenlerin zamanı verimli planlaması ve kullanması sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Tüm bunlardan hareketle, çalışmanın amacı, okul öncesi ve ingilizce öğretmen adaylarının etkili zaman yönetim becerileri ile akademik performansları arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Çalışmada öğretmen adaylarının etkili zaman yönetimi becerileri ile akademik performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise İzmir ilinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ile İngilizce Öğretmenliği birinci sınıfta okuyan 27 erkek ve 58 bayan olmak üzere toplam 85 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada yer alan katılımcılara demografik özelliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı *Kişisel Bilgi Formu* ile *Zaman Yönetimi Envanteri* uygulanmıştır. Zaman yönetimi becerisini belirlemek amacıyla uygulanan Envanter, Britton, Tesser (1991), tarafından geliştirilmiştir. Envanterin Türkçe uyarlaması geçerliği, güvenilirliği Alay, Koçak (2002) tarafından yapılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik performansları için ise tüm derslere ait dönem sonu notlarının hesaplanması yapılarak çalışma revize edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Formda öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Bu sorular öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf bilgilerini elde etmek amacıyla katılımcılara sorulmuştur.

Zaman Yönetimi Envanteri

Britton, Tesser (1991), tarafından geliştirilen envanterin Türkçe uyarlaması ve geçerliği ve güvenilirliği Alay, Koçak (2002), tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada envanterin güvenilirliği 0.87 olarak bulunmuştur. Zaman Yönetimi Envanterinde 16 maddeden oluşan Zaman Planlaması, 7 maddeden oluşan Zaman Tutumları ve 4 maddeden oluşan Zaman Harcattırıcıları olmak üzere üç alt boyutun bulunduğu toplam 27 madde yer almaktadır. Orijinal envantere bulunduğu gibi her bir madde 5 puan olarak hesaplanmış ve beşli Likert tipi kullanılmıştır (Alay, Koçak 2002; Alay, Koçak, 2003; Altuntaş, Kayıhan, 2013).

Verilerin Analizi

Sonuçların yorumlanması, bulguların açıklanması, yapılan çalışmadan çıkarımların yapılması ve eleştirilerin formüle edilmesi işlemleri için envanter sonuçları, betimsel istatistik sonuçları, öğretmen adaylarının transkript örneklerinden elde edilen sonuçlar demografik bilgiler göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları ve akademik performansları arasındaki ilişkinin demografik özellikler açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. öğretmen adaylarının etkili zaman yönetimi becerilerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Zaman Yönetimi Boyutları	N	Puan Aralığı	\bar{X}	St. Sapma
Zamanın Planlaması	85	3-28	19.34	5.623
Zamanın Tutumu	85	9-34	21.19	4.851
Zamanın Harcattırıcıları	85	9-46	24.67	4.398
Zaman Yönetimi Total	85	8-41	20.59	4.105

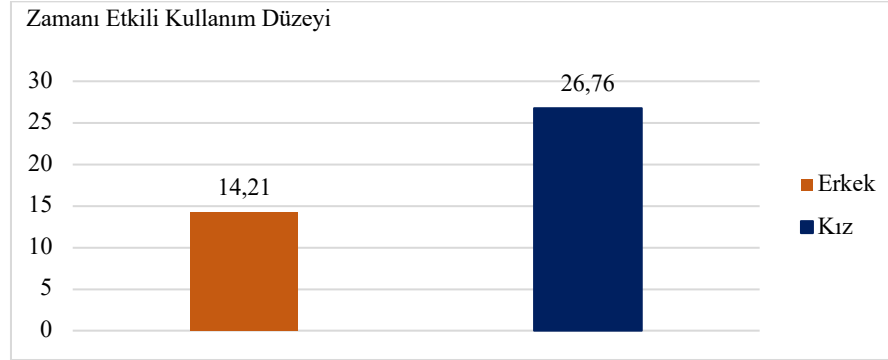
Tablo 1’de yer alan veriler detaylı incelendiğinde, öğretmen adaylarının etkili zaman yönetim becerilerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının etkili zaman yönetimi becerileri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik T-testi sonuçları

Testler	Değişken	N	X	ss	T	P
Cinsiyet	Erkek	27	14.21	9,124	.560	.002
	Kız	58	26.76	8.824		
Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği	53	19.53	6,126	.061	.553
	İngilizce Öğretmenliği	32	21.39	6,017		

Tablo 2 detaylı istatistiksel açıdan detaylı incelendiğinde öğretmen adaylarının etkili zaman yönetimi becerilerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterirken, anabilim dalı açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Şekil 1. Öğretmen adaylarının zamanı etkili kullanım düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin veri grafiği



Şekil 1’de de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının etkili zaman yönetimi envanterinden aldıkları puanların cinsiyet açısından oldukça yüksek sayıda farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının etkili zaman yönetimi becerileri ile akademik performansları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik korelasyon sonuçları

	Etkili Zaman Yönetimi Pearson Korelasyon	Akademik Performans Korelasyon
Etkili Zaman Yönetimi Korelasyon	.910	.890
	85	.000
		85
Akademik Performans Korelasyon	.890	.910
	.000	85
	85	

0.70 ile 0.89 arasında anlamlıdır.

Tablo 3 detaylı incelendiğinde öğretmen adaylarının etkili zaman yönetimi becerilerinin, akademik performansı yüksek olan öğrencilerde bir miktar yüksek olduğu görülmüş ancak bu yükseklik pearson korelasyon analizi ile değerlendirildiğinde, farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

İnsan hayatının her aşamasında zaman algısı ile zamanın etkili kullanılmasının önemi ile karşılaşmaktadır. Bilgi çağında işletmeler verimlilik düzeylerini arttırmak için üretim elementlerinin efektif kullanımla birlikte zamanın da etkili kullanma konusunu başlıca hedefleri arasına dahil etmektedirler.

Araştırma çerçevesinde akademik başarısı yüksek olan öğretmen adayları ile akademik başarısı daha düşük düzeyde olan öğretmen adayları arasında zaman yönetimi becerileri açısından bir miktar farklılığın bulunduğu görülmüş ancak bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlılık göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun sebepleri arasında çalışmanın yapıldığı örneklem grubu, öğrencilerin henüz 1. sınıfta olmaları vb. gösterilebilir.

Villarruel vd. (2001), Pocket (2006), Arabacı, Akgül (2011), tarafından yapılan çalışma sonuçları, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırmanın yolu olarak, zamanı etkin kullanabilmelerinin ve zaman yönetimi becerilerinin iyi düzeyde olmasının, başarılarına pozitif bir etkililik sağlayacağını öne sürmektedir.

Trueman, Hartley (1996) araştırmalarında, etkili zaman yönetimi ile bireylerin akademik başarıları arasında pozitif ve doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Alay, Koçak (2003), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı puanları arasında olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkinin bulunduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler detaylı incelendiğinde görülen diğer bir sonuç ise kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla etkili zaman yönetimi becerisi envanterinden daha yüksek puanlar elde etmiş olmalarıdır. Bunun sebeplerinin erkek öğretmen adaylarının bölüm aidiyetini henüz kavrayamamış olmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, aile konforundan uzak bir yaşam sürdürmenin sebep olduğu bazı durumların zamanın planlanması hususunda erkek öğretmen adaylarını kız öğretmen adaylarına oranla daha fazla zorlayarak negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Yenihan, Öner (2013), de üniversite öğrencileri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında kız öğrencilerin etkili zaman kullanım becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Çalışma sonucunda ise öğretmen adaylarının direkt olarak akademik performans puanlarına bakılarak etkili zaman yönetimi becerisi tahmininin kesin güvenilir ve gerçekçi olmayacağı ancak etkili zaman yönetimi açısından bir miktar ipucu verebileceği, erkek öğrencilerin özellikle oryantasyon sürecinde ağırlıklı olarak zaman yönetimi becerileri açısından aktivite edilmelerinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Kaynakça

- Alay, S., Koçak, S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 9-13.
- Alay, S., Koçak, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi*, 35, 326-335.
- Altuntaş, O., Kayıhan, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi farkındalıklarının incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 47-54.
- Arabacı, İ.B., Akgül, D. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin sosyal kulüp etkinlikleri konusundaki görüşleri (Bitlis İli Örneği), 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ.
- Britton, B.K., Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Mackenzie, A., Nickerson, P. (2009). *The time trap*. American Management Association, New York, 2009.
- Pocket, M. (2006). *Zaman yönetimi*. Harvard Business School Press, Optimist Yayınları, İstanbul.
- Roesch, R. (1998). *Time management for busy people*. McGrawHillCompanies, New York.
- Scoot, M. (1997). *Zaman yönetimi*. (Çev.: Aslı Çingil Çelik). İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd.Sti.
- Trueman, M., Hartley, J.A. (1996). Comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32(2): 199-215.
- Türkel, A. (1999). *Globalleşen dünyanın süper yöneticilerine*. İstanbul; Türkmen Kitabevi.

- Villarruel, F., Perkins, D., Borden, L., Carlton-Hug, A., Stone, M., Keith, J. (2001). Community youth development: A plan for action. *School Community Journal*, 11, 39-56, 2001.
- Yenihan, B., Öner, M. (2013). Zamanı yönetmek: Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 2 (2): 56-68.
- Passig, D. (2005). Future-time span as a cognitive skills in future studies. *Futures Research Quarterly*, 19(4),27-47.
- Gönen, E., Özmete, E. (2004). Çalışma yaşamında zaman tuzaklarına ilişkin bir inceleme. *Standart Ekonomik ve Teknik Dergisi*, 43 (507): 46-51.

Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin FeTeMM Aktivitelerini Gerçekleştirme Süreçlerinin İncelenmesi

*Recep AKYEL **Cemile Melisa KEÇEBAŞ

Özet

Teknoloji ve bilgi üretimindeki hızlı gelişimi yakalayabilmek için ülkemizde Fen bilimleri dersi öğretim programına Fen Teknoloji Matematik Mühendislik (FeTeMM) uygulamaları entegre edilmiştir. FeTeMM eğitimi ile fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanında disiplinler arası yaklaşımı ön plana çıkararak çok boyutlu öğrenme sağlanması amaçlanmaktadır. FeTeMM uygulamaları, fen bilimleri öğretmenlerinin fen programına uyum sağlayabilmesi ve fen bilimleri dersinin amacına ulaşması açısından çok önemlidir. Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin FeTeMM aktivitelerini gerçekleştirme süreçlerinin incelenmesidir. Çalışma 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında bir özel okulun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri toplama sürecinden betimsel araştırma türlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler gözlemlerle desteklenmiştir. Öğrencilerin FeTeMM etkinliklerini gerçekleştirme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ortaya konulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin çoğu FeTeMM etkinliklerini gerçekleştirmekten büyük zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Konuların tekrar edilmesinde ve pekiştirilmesinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin süreci gerçekleştirmek konusunda başlangıçta zorlandıkları ama uygulama yaptıkça akademik başarısı düşük olan öğrencilerde bile etkili olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler mühendislik becerilerini yeni ürünler tasarlayarak ifade etmişlerdir. FeTeMM yaklaşımına yer verilerek öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, bilimsel süreç becerilerini ve disiplinler arası öğrenmelerini geliştirebilecekleri yönündeki becerilerinin gelişim gösterdiği söylenebilmektedir. FeTeMM aktivitelerinin başka konularda kullanılması öğrenciyi aktif kılmasının yanında becerilerinin gelişmesi ve ortaya konulan ürün dersi daha eğlenceli hale getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM, Ortaokul öğrencileri

Investigation of Secondary School 7th Grade Students' Realization Process

Abstract

In order to catch the rapid development in technology and knowledge production, Science Technology Mathematical Engineering (STEM) applications have been integrated into the curriculum of Science course in our country. The aim of the education is to provide multidimensional learning by emphasizing the interdisciplinary approach in science, technology, mathematics and engineering. STEM applications are very important for science teachers to be able to adapt to the science program and achieve the aim of the science course. The aim of this study is to investigate the process of realizing the STEM activities of middle school 7th grade students. The study was carried out with 49 students in the 7th grade of a private school in the 2018 - 2019 academic year. Semi-structured interviews of descriptive research types were conducted from the data collection process of the study. The data obtained were supported by observations. The problems experienced by students in the process of performing STEM activities have been revealed. Content analysis technique was used in data analysis. As a result of the interviews, most of the students stated that they have great pleasure in performing STEM activities. They stated that it was effective in repeating and reinforcing

the subjects. As a result of the observations, it was observed that the students had difficulty in performing the process at the beginning but it was effective even in the students who had low academic success as they practiced. Students expressed their engineering skills by designing new products. By using the STEM approach, it can be said that students develop their creative thinking, problem solving, scientific process skills and interdisciplinary learning skills. It is thought that the use of STEM activities on other subjects will enable the student to develop their skills and make the product lesson more enjoyable.

Keywords: FeTeMM, Secondary student.

Giriş

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları esas alınarak sosyobilimsel konularda muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek, fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek, bilim insanlarınca bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmaktır şeklinde belirtilmiştir. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB],2018)

FeTeMM eğitiminin amacı disiplinler arasında ilişki kurarak öğrenmenin öğrenenler için ilişkili, odaklı, anlamlı ve amaca uygun bütüncül yaklaşım ile gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Karr-Kidwell, 2000).

İngilizce karşılığı Science Technology Engineering and Mathematics (STEM) olarak adlandırılan Çorlu (2012) tarafından Türkçeye aktarılmasında fen teknoloji mühendislik ve teknoloji olarak belirlenen bu yaklaşım, öğrencilerin problem çözme ve yeni bir ürün oluşturma sürecine dahil edildikleri bir yöntemdir (Akgündüz vd., 2015; Gülhan ve Şahin 2016).

FeTeMM eğitiminin ortaya çıkmasında 21.yy'da gerekli olan yenilikçi ve üretken bireylere olan ihtiyacın büyük etkisi vardır. Özellikle eğitim ve teknoloji alanlarında gerçekleştirilen yenilikler ile birlikte üretken, iş birliği ile çalışan, eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Çorlu, 2012). Bu kapsamda ülkemizde 2017 yılında Fen Öğretim Programında revizyona gidilmiş ve bazı değişiklikler yapılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Genel olarak FeTeMM eğitimi, bir ünite ya da dersi gerçek yaşam problemi ve içerik arasında ilişki kurarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini kaynaştırmaya çaba harcamaktadır. Bu bağlamda FeTeMM eğitimi için en uygun model FeTeMM disiplinlerinin tamamının vurgulandığı entegre programlardır. Ancak, eğitimle ilgili mevcut unsurlarda (okul, öğretmen, müfredat, ölçme değerlendirme yaklaşımları, öğretmen yetiştirme programları vb.) yeniden yapılandırmayı gerekli kılması, son yıllarda eğitim reformu hareketleri içerisinde merkezi konuma sahip olan FeTeMM eğitiminin, uygulanabilirliği önünde büyük bir engel olarak durmaktadır.

Yöntem

Çalışma 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında bir özel okulun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem amaçsal örnekleme yöntemine göre seçilmiştir.

Çalışmanın veri toplama sürecinden betimsel araştırma türlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar(Büyüköztürk, 2018).

Elde edilen veriler gözlemlerle desteklenmiştir. Yarı yapılandırılmış gözlem formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin FeTeMM etkinliklerini gerçekleştirme süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ortaya konulmuştur.

Veri Analizi

Görüşme kayıtları, gözlem formlarında yazıya aktarılmıştır ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerin fen bilimleri dersine entegre edilen FeTeMM aktivitelerine yönelik araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki görüşleri analiz edilerek kodlar oluşturulmuştur.

Temalar	Kodlar	Frekanslar
Konu Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konuları anlamaya yardımcı olma ✓ Pratik kazanma ✓ Ön bilgileri harekete geçirme ✓ Kaynaktan yararlanma ✓ Teorik bilgiye sahip olma 	1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1
Duyuşsal Alan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fen dersini daha fazla sevmeye başlama ✓ Kazanma ve başarılı olma isteği ✓ Etkinlikleri eğlenceli bulma ✓ Motivasyonun artması 	1+1+1+1+1+1+1+1
FeTeMM Disiplinleri	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Teknolojiye ilgi ✓ Mühendisliğe ilgi ✓ Tasarım ve el becerisi ✓ Matematiğe ilgi 	1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1
Kariyer Planlaması	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mühendislik alanı ✓ Tasarım alanı 	1+1+1+1+1+1+1+1
İş Birlikli Çalışma	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grup çalışması ✓ Fikirlerini özgürce söyleme ✓ Saygılı olmak 	1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1+1

	✓ Girişken olma	
İletişim	✓ Günden güne kolay ve daha fazla iletişime girme ✓ İkna edebilme	1+1+1+1+1+1+1+1+1+1
Yaratıcılık	✓ Yaratıcı düşünme	1+1

Örneğin: 'Çalışmaya ara verildiğinde araya çıkmayıp çalışmayı tamamlamaya çalıştılar.'

'Ortaya atılan fikirleri hemen kabullenmek yerine kendi fikirlerini söyleyip, bilgi yanlısı doğrusunu gerekçesiyle birlikte açıklayıp ortak noktada buluştular.'

'Öğrendiklerini uygulama fırsatı buldular ve kendilerini biraz daha geliştirdiler.'

'Daha aktif çalıştıklarında ilgileri artıyor. Birbirleriyle iletişimleri diğer günlere göre daha iyiydi.'

Tartışma ve Sonuç

Elde edilen veriler ışığında, FeTeMM aktivitelerinin öğretim süreci ile birlikte öğrencilerde konunun daha iyi anlaşılması ve eksik kalınan noktalarda tamamlayıcı bir destek görevi gördüğü söylenebilir. Diğer taraftan öğrencilerin FeTeMM aktiviteleri ile fen, mühendislik ve teknoloji alanlarına yönelik olumlu ilgi geliştirdikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin akademik anlamda derslerinde başarılı olma ve ileride bu alanlarda bir meslek tercih etmesine katkı sağlayabilir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin çoğu FeTeMM etkinliklerini gerçekleştirmekten büyük zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Konuların tekrar edilmesinde ve pekiştirilmesinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Son olarak öğrencilerin mühendislik tasarım becerileri, planlama ve özgün ürünler ortaya koyma gibi alanlarda becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.

Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin erken yaşta FeTeMM alanları ile tanışmalarına katkı sunulduğu (National Resaerch Council [NRC], 2011) bu sayede öğrencilerin bu alanlarda meslek tercih etmelerine katkı sunulduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan FeTeMM sürecinin önemli hedeflerinden biri olan problem çözme becerilerinin geliştirilmesi (Morrison, 2006) hususunda önemli ilerlemeler kat edildiği, öğrencilerin çevrelerine ve yakın alanlarda meydana gelen hadiselerle çözüm arayıcı bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sunulduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aydeniz, M., Cakmakçı, G., Cavas, B., Ozdemir, S., Akgunduz, D., Corlu, M. S., & Oner, T. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?[A report on STEM Education in Turkey: A provisional agenda or a necessity?][White Paper]. İstanbul, Turkey: Aydın Üniversitesi. Retrieved May 31, 2015..
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülhan, F., & Şahin, F. (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these

areas Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. Journal of Human Sciences, 13(1), 602-620.

- Morrison, J. (2006). Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom. TIES (Teaching Institute for Excellence in STEM) .
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017 Fen Bilgisi Öğretim Programı
- Milli Eğitim Bakanlığı[MEB],2018 Fen Bilgisi Öğretim Programı
- National Research Council. (2011). Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics . National Academies Press.
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. (2000). The interdisciplinary curriculum: a literary review and a manual for administrators and teachers. Retrieved from ERIC database. (ED443172).

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin FeTeMM Etkinlikleri Sürecinde Bilimsel Süreç Becerilerinin İncelenmesi

*Recep AKYEL akyelrecep@hotmail.com Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Buca İzmir.

**Betül ERÇELİK betulercelik.1@gmail.com Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Buca İzmir.

Özet

Bu çalışmada amaç, ortaokul 7. sınıf öğrencilerin FeTeMM etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi ve öğrencilerin bu adımlarda eksik oldukları yönlerin belirlenmesidir. Çalışma 2018- 2019 öğretim yılından bir özel okulda öğrenim görmekte olan 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilere araştırmacılar tarafından geliştirilen çalışma yapıları dağıtılarak gerçekleştirecekleri etkinlikleri bu çerçevede planlamaları ve gerçekleştirmeleri istenmiştir. 4 gün boyunca gerçekleştirilecek etkinlikler boyunca öğrenciler; *problem belirleme, problemin çözümüne yönelik olası çözümler tasarlama, çözüm önerileri doğrultusunda bir prototip çizme, prototipi test etme, fayda zaman ve maliyet analizi yapma, eksik yönler doğrultusunda tekrardan model oluşturma ve sunma*, süreçlerini adım adım uygulamışlardır. Öğrenciler bu adımlarını gruplar halinde çalışma yapılarına not almış ve her etkinlik sonrasında araştırmacılar tarafından öğrencilerden toplanmıştır. Öğrencilerin çalışma yapılarının incelenmesi sonucunda, öğrencilerin bir problem durumu belirlemede eksik yönlerinin olduğu bunun yanı sıra prototip tasarımı ve deneme süreci için zamanlarını verimli kullanamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin mühendislik tasarım sürecini verimli bir şekilde gerçekleştirdikleri, öğrenciler ile yapılan görüşmelerden mühendislik becerilerinin arttığı yönünde olumlu görüşler elde edilmiştir. Çalışma sonrasında, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin artırılması adına diğer konularda da FeTeMM etkinlikleri gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelime: FeTeMM, Bilimsel süreç becerileri, ortaokul

Abstract

The aim of this study is to investigate the scientific process skills of middle school 7th grade students in the process of performing STEM activities and to identify the missing aspects of the students in these steps. The study was carried out with 49 students from a private school in the 2018 - 2019 school year. In this study, students were asked to plan and carry out the activities to be realized by distributing the worksheets developed by the researchers. During the 4-day activities, students will be able to; *problem determination, designing possible solutions for the solution of the problem, drawing a prototype in line with the solution proposals, testing the prototype, making benefit time and cost analysis, re-creating and presenting models in the direction of missing aspects, step by step applied their processes*. The students noted these steps in groups on the worksheets and were collected by the researchers after each activity. As a result of examining the worksheets of the students, it was determined that the students had some deficiencies in determining a problem status and they could not use their time efficiently for

prototype design and trial process. In addition, positive opinions were obtained that the students realized the engineering design process efficiently and that their engineering skills increased from the interviews with the students. After the study, it is recommended to carry out STEM activities on other subjects in order to increase the scientific process skills of the students.

Key words: STEM, Scientific process skills, secondary school

Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji sürekli gelişen bir yapıdadır. Tüm bu gelişmeleri takip etmek ve çağa ayak uydurmak oldukça önemlidir. Bunun için eğitim sistemimizde de yenilikler gerçekleşmiştir. 2004 yılında yapılan öğretim programındaki değişiklik ile ilk defa fen ve teknoloji okuryazarı kavramından bahsedilmiştir. Fen öğretim programının vizyonunda 'bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir' olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Bu kapsamda öğrencilerin fen konularının yanında teknolojik gelişmeleri de takip eden, sorgulayan, yorumlayan bireyler olması hedeflenmektedir.

Öğrencilerde kendi sorumluluklarının farkına vararak öğrenmelerindeki kalıcılığı arttırmaya yardım eden, bilimsel araştırma için sistematik bir ilerleme basamakları sunan, aktif öğrenmenin esas alındığı temel beceri ve üst düzey beceriler olmak üzere ikiye ayırdığımız sürece bilimsel süreç becerileri denir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1996). Bilimsel süreç becerileri gözlem yapma, sınıflama, tahmin etme ve iletişim kurma gibi temel becerilerin yanında değişkenleri kontrol etme, verileri yorumlama gibi üst düzey becerileri de kapsamaktadır. Bu beceriler bireylere bilgiyi hazır olarak ulaştırmak yerine bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Çünkü öğrenciler öğrendikleri bu yöntemleri yaşamın her alanında kullanarak günlük hayatta karşılaştıkları problemleri fark eden, çözümler üreten ve bunları uygulayan bir birey haline gelmesi hedeflenmektedir. Günlük hayatta karşılaştığımız çoğu olay ve olgular biyoloji, fizik ve kimya ile ilgilidir. Bunların temeli ise fen bilimleri derslerinde atılmaktadır. Bireylerin okullarda öğrendikleri teorik bilgileri gerçek hayatta kullanma becerisine sahip olması onların hayatlarını oldukça kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda olaylara bakış açısını ve yorumlama becerilerine de geliştirerek bilimsel gelişim ve ilerlemeyi sağlayacaktır.

Bilimsel süreç becerilerinin gelişimini desteklemek için birçok uygulama yapılmaktadır. Bu gelişimi destekleyen etkinliklerden bir tanesi de ülkemizde son yıllarda oldukça önem kazanan FeTeMM etkinlikleridir. FeTeMM birden fazla disiplini bir araya getiren öğrencileri aktif kılan bir yaklaşımdır. Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik alanlarından oluşur. FeTeMM aktiviteleri öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve derse olan tutumlarını olumlu yönde geliştirirken bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine imkan tanır (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Yıldırım, 2016; Gökbayrak ve Karışan, 2017). Bilimsel süreç becerilerinde temel beceriler olarak tanımladığımız gözlem yapma, sınıflama, iletişim kurma ve tahminde bulunma okul öncesi dönemde öğrencilere kazandırılmaya başlanırken değişkenleri belirleme, verileri yorumlama ve hipotez kurma gibi üst düzey beceriler ortaokul döneminden itibaren öğrencilere kazandırılabilir (Ergin, Şahin-Pekmez ve Öngel-Erdal, 2005). Öğrencilerin FeTeMM aktivitelerine katılması üst düzey düşünme becerilerine yardımcı olarak gelişimlerine katkı sunmaktadır (Yıldırım ve Altun, 2015).

Bu çalışmanın amacı FeTeMM etkinliklerinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma 2018- 2019 öğretim yılından bir özel okulda öğrenim görmekte olan 49 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen çalışma yaprakları kullanılmıştır. 4 gün boyunca gerçekleşen etkinliklerde öğrenciler grup halinde çalışmıştır. Etkinlikler süresince öğrenciler çalışma yapraklarını doldurarak ilerlemiştir. Çalışma yapraklarında öğrencilerin “*problem belirleme, problemin çözümüne yönelik olası çözümler tasarlama, çözüm önerileri doğrultusunda bir prototip çizme, prototipi test etme, fayda zaman ve maliyet analizi yapma, eksik yönler doğrultusunda tekrardan model oluşturma ve sunma*” becerileri takip edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen analitik rubrik doğrultusunda analiz edilmiştir.

Uygulama süreci

Çalışmanın uygulama sürecinde 7.sınıf Güneş ve ötesi, hücre ve bölünmeler, kuvvet ve enerji ünitelerindeki kazanımlar dikkate alınarak FeTeMM aktiviteleri tasarlanmıştır. Fen Öğretim Programının yanında Bilim Uygulamaları, İlköğretim Matematik Öğretimi Programı ve Teknoloji Tasarım Programında yer alan kazanımlarda dikkate alınarak FeTeMM alanları içerisindeki disiplinlere uygun kazanımlarda dikkate alınmıştır. Hazırlanan FeTeMM aktiviteleri uzman görüşüne sunulurken geri dönüşler doğrultusunda uygun düzeltmeler yapılmıştır.

Bilimsel süreç becerilerini ölçmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma yaprakları uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönüşlere uygun olarak düzeltmeler yapılmıştır.

Uygulama sürecinde öğrenciler 4 gün boyunca gerçekleştirdikleri etkinlikler sırasında öğrenciler tarafından doldurulan çalışma yaprakları her etkinlik sonrasında toplanmıştır. Sürecin sonunda çalışma yaprakları tek tek incelenerek öğrencilerin bilimsel süreç becerileri hakkındaki durumları tespit edilerek ortaya konulmuştur.

Bugular

7. sınıflarda 4 gün boyunca yapılan Güneş ve Ötesi, Hücre ve Bölünmeler, Kuvvet ve Enerji ünitelerine yönelik geliştirilen FeTeMM aktivitelerinin uygulama sürecinde incelenen bilimsel süreç becerileri her etkinlik için sonuçları aşağıda sunulmuştur;

Tablo. 1 Grupların birinci etkinlikten aldığı puanlar

Etkinlik	Gruplar	M1	M2	M3	M4	M5	Toplam
Kule	Edison	2	1	2	2	3	10
	B- OSAS	3	2	3	2	2	12
	Memati Father	3	3	3	1	3	13
	Kepler-62	1	3	3	1	3	11
	BEF	3	3	3	2	3	14
	Sister's	3	2	3	2	3	13
	NASA	2	2	3	2	3	12
	Yenilmezler	3	3	3	2	3	15
	Mühteşem Dörtlü	2	1	2	2	3	10
	M2- Osaslar	3	3	3	2	3	14

Tablo. 2 Grupların ikinci etkinlikten aldığı puanlar

Etkinlik	Gruplar	M1	M2	M3	M4	M5	Toplam
Kuvvet ve Enerji	Edison	2	1	3	3	3	12
	B- OSAS	3	2	3	2	3	13
	Memati Father	3	3	3	2	3	14
	Kepler-62	1	3	3	2	3	12
	BEF	2	3	3	2	3	13
	Sister's	2	3	3	2	3	13
	NASA	3	2	2	2	1	10
	Yenilmezler	2	2	3	2	3	12
	Mühteşem Dörtlü	2	3	3	3	3	14
	M2- Osaslar	2	1	3	2	3	11

Tablo. 3 Grupların üçüncü etkinlikten aldığı puanlar

Etkinlik	Gruplar	M1	M2	M3	M4	M5	Toplam
Hücre ve Bölünmeler	Edison	2	2	3	1	3	11
	B- OSAS	3	1	3	1	3	11
	Memati Father	3	2	3	1	3	12
	Kepler-62	1	2	3	1	3	10
	BEF	3	2	3	2	1	11
	Sister's	3	1	2	2	1	9
	NASA	3	1	3	1	1	9
	Yenilmezler	3	2	1	1	3	10
	Mühteşem Dörtlü	3	2	3	1	3	12
	M2- Osaslar	2	2	2	2	1	9

Tablo. 4 Grupların dördüncü etkinlikten aldığı puanlar

Etkinlik	Gruplar	M1	M2	M3	M4	M5	Toplam
Güneş Sistemi ve Ötesi	Edison	2	3	3	3	3	15
	B- OSAS	3	2	3	1	3	12
	Memati Father	2	2	2	1	3	10
	Kepler-62	1	3	3	1	2	10
	BEF	3	3	3	3	1	14
	Sister's	3	2	3	2	3	13
	NASA	2	2	3	2	3	12
	Yenilmezler	1	1	1	1	1	5
	Mühteşem Dörtlü	3	3	3	1	3	13
	M2- Osaslar	2	3	3	3	1	12

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğrenciler bilimsel süreç becerilerinin 4 gün boyunca süren çalışmalarda arttığı fakat hücre ve bölünmeler ünitesindeki FeTeMM aktivitesinde azalma olduğu fark edilmiştir. Yapılan çalışmanın bulguları diğer yapılan çalışmalar ile benzerlik gösterdiği görülmüştür (Yamak,

Bulut ve Dündar, 2014; Gökbayrak ve Karışan, 2017). Yamak ve diğerleri (2014) 5. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları üç FeTeMM aktivitesinin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği sonuca ulaşmışlardır. Gökbayrak ve Karışan (2017) fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada FeTeMM temelli etkinliklerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır.

Yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. 4 gün boyunca yapılan bu çalışma sonucunda bilimsel süreç becerilerinde gözlemlenen değişikliklerin daha etkili ve kalıcı olması için çalışma süresi daha uzun ve kapsamlı bir süreç haline gelmesi sağlanabilir. Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için FeTeMM aktivitelerinin kullanılması ve fen derslerine entegre edilen konularda biyoloji konularının az olması dikkate alınarak bu alanda çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Öneriler

Kaynakça

Çepni, S., Ayaş, A., Johnson, D., & Turgut, M.F. (1996). *Fizik öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı

Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E.ve Öngel-Erdal, S. (2005). Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi. İzmir: Dinazor kitapevi.

MEB. (2005). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara, 2005.

Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40.

Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2).

Yıldırım, B., & Altın, Y. (2015). *STEM Eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi*. El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi, 28-40

Yıldırım, B. (2016). 7. Sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirmesi

Salih Korkmaz

salihkorkmaz@mynet.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Yüksel Gündüz

yuksekgunduz0735@gmail.com, 19 Mayıs Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Muş ilinin Bulanık ilçesinde ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, örnekleme ise bu okullarda görev yapan 79 sınıf ve 165 branş öğretmeni olmak üzere toplam 244 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan “anket” iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda araştırmaya katılan öğretmenler ile ilgili kişisel bilgiler; ikinci kısımda ise “Örgütsel Bağlılık Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, analiz programları kullanılarak çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, branş, eğitim durumu, okul türü ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler; “örgütsel bağlılık” genel düzeyi yüksek ($3,577\pm 0,581$) olarak saptanmıştır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin buldukları veya çalıştıkları ya da iş gördükleri kurumlara bağlılıklarının ya da sadakatlerinin yüksek olduğu belirtilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “uyum” düzeyi yüksek ($4,046\pm 0,540$); “özdeşleşme” düzeyi orta ($2,961\pm 0,818$); “içselleştirme” düzeyi yüksek ($3,694\pm 0,749$) boyutunda olduğu saptanmıştır. Yukarıdaki veriler ışığında iş görenlerin çalıştıkları kuruma uyum sağlama konusunda sorun yaşamadıkları, çalıştıkları kurumla özdeşleştikleri ve kurumu içselleştirdikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, Öğretmen.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın özünü oluşturan problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve anahtar kelimeler ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Örgüt, insan işbirliğinin doğal bir sonucudur. Dolayısı ile insanlar birey olarak güçlerinin ötesindeki gayelerini yerine getirebilmek için işbirliği yapmak durumundadır. Ortak çalışmayı gerekli kılan bir gayenin yerine gelebilmesi, birçok bireyin enerji ve hareketinin bir araya gelmesini mecburi kılmaktadır. İnsanların işbirliği yapmadan toplumsal yaşamın olamayacağı artık anlaşılmaktadır. Örgüt ile uygarlık artık eş anlamlı hale gelmiştir. Örgüt olmaksızın uygarlık olmaz (Aydın, 2005).

Örgütsel bağlılık, iş görenin iş gördüğü birime ilişkin duygularının gücünü belirtmektedir. Örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı olumlu bir şekilde etkilediği, bunda işe geç kalma, devamsızlık yapma, işten ayrılma ve benzeri istenmeyen sonuçları azalttığı, aynı zamanda ürün yada hizmet kalitesini pozitif olarak etkilediği iddia edilmektedir (Bayram, 2005). Bulunduğu örgüte bağlılık duygusu taşıyan çalışanlar, bulunduğu kurumun amaçlarını ve değerlerini kuvvetli bir şekilde benimser, emirlere ve beklentilere uymada istekli olurlar. Çalışanlar ayrıca, amaçların olması gerektiği şekilde gerçekleşmesi için umulan beklentilerden daha fazla gayret gösteri ve örgütte bulunmada irade gösterirler. Bağlılık duygusu taşıyan iş görenler, doğal olarak güdülenirler. Örgütte iş görenler içsel ödülleri, başka insanlarca kontrol edilen şartlardan ziyade, fiilin kendisinden ve bunun da başarılı sonuçlarından gelir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılık, şimdi üzerinde oldukça durulan konulardan biridir. Örgütsel bağlılık, örgütün etkinliği ve entelektüel birikimin kontrolü ve korunması bakımından önem arz eden bir kavramdır. Örgütsel bağlılık, örgütün varlığını devam ettirme çabasının hem esas faaliyetlerinden hem de en son hedeflerinden birisidir. Nitekim örgütsel bağlılık duygusu gelişmiş çalışanlar işe uyumlu, işinden tatmin olan, daha üretken, bağlılık ve iş görme bilinci ile iş görmekte, bulunduğu örgüte maliyeti oldukça az olmaktadır (Balci, 2003). Fayda ve maliyet durumu arasında ters orantı bulunmaktadır. İş görenlerin buldukları örgüte ve iş gördükleri birime olan bağlılıkları, onların kurumlarını benimsemelerine, sahiplenmelerine ve içselleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan bakılırsa örgütsel bağlılık, iş görenlerin örgütleriyle bütünleşmelerini ve çalışanlar açısından örgütün yaşanabilir bir yer olmasını sağlayacaktır (Yalçın, 2014).

Öğretmenler, okulda yapılan eğitim etkinliklerinin merkezinde yer aldıklarından dolayı eğitim sisteminde veya buldukları kurumlarda yapılan değişikliklerden en çok onlar etkilenirler. Okul içerisinde yapılacak olan değişiklikler ve uygulamalarda öğretmenlerin görüşlerinin ve önerilerinin önemsenmesi okulun dirik kalmasını sağladığı gibi, öğretmenlerin kendilerinin önemsendiğini ve görüş

ve önerilerinin dikkate alındığını gördüklerindedeki görevlerine daha sıkı bir şekilde bağlanmalarını da sağlar. Öğretmenlerin işlerine ve okula ve bağlı olmaları, öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlamaları, stres ve tükenmişlik duygusu ile baş etmeleri, öğrencileriyle, velileri ile ve meslektaşlarıyla daha kuvvetli ve daha etkili ilişkiler kurmaları ve aynı zamanda okulların da başarıya ulaşması konusunda önemli bireretenken olarak değerlendirilebilir (Erdem, 2010).

Örgütlerin varlıklarını etkili olarak devam ettirmelerinin başında, örgütüne yüksek derecede aidiyet duygusu taşıyan iş görenlere sahip olması gelir. Örgütsel bağlılık duygusu gelişkin olan iş görenler, içinde buldukları örgütün amaçlarını ve değerlerini benimsemiş, örgüt için üst derecede emek sarf etmekte ve örgütte bulunmaya devam etme arzusu oldukça fazla olmaktadır.

Örgütsel hedeflere bağlılık yalnızca bir rolün başarı derecesinin nitelik ve nicelik olarak yükseltip devamsızlık ve işgücü devri azalmasını sağlamak ile kalmayarak bunun ile birlikte bireyi örgütsel yaşama ve yüksek seviyede sistem başarısını sağlamak için gerekli olan birden fazla gönüllü etkinliğe sevk ettiği de belirtilmektedir (Katz ve Kahn, 1977; aktaran Balay, 2000).

Eğitim sistemimizin kalitesiyle ilgili olarak tartışmalar her geçen gün giderek artmaktadır. Eğitim iş görenlerinden öğrenci velilerine kadar eğitimin bütün bileşenleri eğitim sistemimizden beklenen amaçların sonuca ulaşmadığından şikâyetçidir. Balay (2000), okul yöneticileri ve öğretmenlerin başarılı olmalarının, ülkemizde oldukça uzun zamandır büyük ölçüde yasal uyum ve en alt düzeydeki araçsal bağlılık öğeleriyle yetinmek zorunda bırakıldığını ve öğretmen ve yöneticilerin başarılı olmaları neredeyse onların gayretlerine bırakıldığını belirtmektedir. Oysa eğitim, toplum ve bireylere istikamet belirleyen bir faaliyet olarak hiçbir şekilde tesadüflere bırakılamaz. Bundan dolayı ilk olarak okul çalışanlarının sistem ile iç içe bulunmasını sağlayacak çalışma koşullarının yanında onların psikolojik olarak da sisteme bağlanmasını sağlayacak moral faktörlerinin etkin hale getirilmesini gerektirmektedir.

O'Reilly (1995) insanların örgüte nasıl bağlılık duyacağını; öncelikle karşılıklı sezgiye dayanan insan güdülenmesini iyi anlamaktan geçtiğini ileri sürmüştü ve örgütü bir orkestraya benzeterek bazı sazlarda iyi olmanın iyi bir orkestra için yeterli olmadığını; iyi bir orkestra için her enstrümanın ayrı ayrı önemli ve değerli olduğunu belirtmiştir. Yönetim mekanizmasının birinci işlevi insan gücü kaynağı başta gelmekle birlikte bütün kaynakları örgütün amaçları doğrultusunda etkili ve yerinde kullanmaktır.

Türkiye'deki eğitim sistemini geliştirme çabalarının giderek artmasına karşın eğitim sistemimizin nitelik sorunları azalacağı yerde artış göstermektedir. Kalite ile ilgili bu sorunların, sistem içinde iş yapmakta olan çalışanların bağlılık düzeyiyle alakalı olduğu düşünülmektedir.

Eğitim de bulunan çalışanların yaptıkları işlerine ve buldukları okullarına dair bağlılıklarında gittikçe devam eden bir düşme olduğu gözlemlenmektedir. Bağlılık duygusundaki bu azalmanın, sistem içindeki insan kaynaklarının etkili olarak kullanılmamasıyla ve bağlılık duygusunu geliştirme stratejilerinin yeterli uygulanmaması ile büyük ölçüde ilişkili olduğu düşünülmektedir (Balay, 2000).

Bu araştırma ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri tespit edilip örgütsel bağlılığın hangi boyutlarda bulunduğu saptanmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem ve Alt Problemler

Son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler kategorisinde birçok ülke, eğitim sistemlerini geliştirme konusunda oldukça fazla yenilik çalışmaları yapmaktadır. Yukarıda sözü edilen ülkelerin yenilik konusundaki faaliyetleri, sistemsel reformlar, çağdaş kurum oluşturma çalışmaları, çağdaş öğretim araç ve gereçlerin sağlanması, öğretmenlerin mesleksel bilgi ve becerilerinin artırılması ve okul yönetiminde de yenilikler yapmak sureti ile öğretme-öğrenme faaliyetleri için gelişen hareketleri geliştirmeye yönelik olarak belirlenen uygulama ve politikaları kapsamaktadır (Karip, 1996).

İş görenlerin istekleri veya çıkarları ölçüsünde örgütte kalmaya ilişkin istekleri, örgütün ile kendi misyonlarını özdeşleştirmeleri ve dolayısı ile örgütün başarıya ulaşması için gayret göstermeye istekli olmaları anlamında taşıyan örgütsel bağlılık, örgütlerin kendi bünyelerinde bulunan insan kaynağını kaybetmemeleri bakımından giderek değeri artan bir konu haline gelmektedir. Örgütsel bağlılık, örgütlerin maliyetlerini düşürmekte iken, kazançlarını artırmada ve imajlarını kuvvetlendirmede oldukça etkili olmaktadır. Örgüt, örgütsel bağlılık ile birlikte hem çalışanlar hem de işverenler için daha uzun süreli çalışılabilir ve yaşanabilir hale gelmektedir.

Bu araştırma ile ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ulaşılan veriler eğitimde görülen birey ve ya örgüt boyutundaki problemlerin çözümünde yararlı olacağı umulmaktadır.

Araştırmanın genel problemi; “İlk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?” şeklinde ifade belirlenmiştir. Yukarıda ifade edilen problem doğrultusunda cevabı araştırılan alt problemlerde aşağıda belirtilmiştir:

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?
2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri örgütsel bağlılığın alt boyutlarında (uyum, özdeşleşme ve içselleştirme) anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri,
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Eğitim durumu,
 - d) Şu anda bulunulan kurumdaki hizmet süresi
 - e) Branş,
 - f) Çalıştığı okul türü gibi değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütsel bağlılık kavramı son yıllarda çok fazla dikkat çeken ve üzerinde birden fazla çalışma yapılan örgütsel davranış kavramlarından biri olmuştur. Dünyanın gittikçe küçülmeye başladığı, ekonomik olarak ve ticari anlamda ülke sınırların ortadan kalkmaya başladığı ve rekabetin gittikçe artmaya başladığı bir ortamda örgütlerin devam etmeleri ve geleceğe gittikçe güçlenerek ve zarar

görmeden ilerleyebilmeleri konusunda örgütsel bağlılık kavramı önemini giderek artırmaktadır (Gül ve İnce, 2005).

Günümüz şartlarında rekabet koşulları ve yönetim uygulamaları büyük bir hızla değişmektedir. Bu değişime ayak uydurmak ve bu değişimi yönetmek gerekmektedir. Bu hızlı değişime ayak uydurabilmek için örgütlerin çalışanlarıyla girdikleri ilişkilerini çalışanlarını örgütte kalmaya devam etmelerini sağlayacak şekilde tekrar gözden geçirmesi ve yapılandırması gerekmektedir. Çünkü örgütlerin hiçbiri insan faktörü olmaksızın ve insan faktörü de etkin bir şekilde çalışmadığı sürece ayakta kalamazlar. Örgüt-çalışan ilişkisi sonucunda oluşan örgütsel bağlılık, çalışanın bulunduğu örgüte ile olan bağlılık duygusunun kuvvetini belirtmektedir. Bundan dolayı çalışanların yaptıkları iş ve buldukları örgütten memnun olmalarını sağlamak, artık örgütler için üretim yapmak ya da satışı artırmak kadar önemli hale gelmiştir. Nitekim örgütsel bağlılığın örgütün performansını olumlu bir şekilde artırdığı kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, örgütsel bağlılık duygusunun işe geç gelmek, devamsızlık yapmak ve işten ayrılmak gibi istenmeyen nihayetleri azalttığı, bireyin ve örgütün performansını pozitif etkilediğine inanılmaktadır. Örgütsel bağlılık, iş görenleri problem çözebilen insanlar haline getirmektedir.

Somuncu (2008), örgütsel bağlılığın giderek artan önemini şöyle sıralamaktadır;

- Örgüte bağlılığın, istenilen çalışma davranışıyla ilişkisi,
- Örgüte bağlılığın, araştırmalar ile işten ayrılma gayesinin oluşturmasında, iş doyumundan daha etkili olduğunun ortaya çıkarılması,
- Örgütsel bağlılık duygusu gelişkin olan insanların, bu duygusu daha az olan insanlara oran ile performanslarının daha yüksek olması,
- Örgütsel bağlılığın, kurumsal etkinliğe faydalı bir işaret olarak değerlendirilmesi,
- Örgütsel bağlılığın, fedakârlık yapma ve dürüst olmak gibi örgütsel vatandaşlığın bir belirtisi şeklinde dikkat çekmektedir.

Eğitim kurumlarının güncel durumları dikkate alındığında, bütün etkenler değerlendirilerek örgütsel bağlılık kavramının daha anlaşılabilir hale getirilmesi giderek önem arz eden bir durum olmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık seviyelerinin belirlenip, farkındalık durumlarının artırılmasında ve gerekli tedbirlerin oluşturulması bakımından bu çalışmanın eğitim kurumları için yararlı olacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar;

a. Araştırmaya katılan okullarda görev yapan öğretmenlerin uygulanan ölçme aracındaki sorulara yansız bir biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları Muş İli, Bulanık İlçesindeki 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgütsel Bağlılık: İş görenin örgütün üyesi olarak kalma gayesi, örgüt için umulandan daha çok gayret gösterme isteği ve örgütün amaçlarına ve değerlerine duyduğu güvenin birleşimidir.

Öğretmen: Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği seviyede gerekli olan öğrenimi tamamladıktan sonra resmi veya özel öğretim kurumlarında öğrencilerin eğitim ve öğretiminden sorumlu olarak görevlendirilen kimsedir (Demirtaş ve Güneş, 2002)

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Örgüt Nedir?

Örgütler belirli amaçların gerçekleştirilmesine dönük olarak kümelenmiş toplumsal yapılanmalardır. Barnard' a (1938) göre, bir örgütün var olması şu üç ögeye bağlıdır. Bunlar: 1-birbirleri ile iletişimde bulunabilecek bireyler, 2- amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği ile 3- gerçekleştirilmesi gereken ortak gayedir. Bireylerin örgütün ortak amaçlarına ilişkin işbirliği yapmaya istekli olmasının örgüte yönelik hayati bir gereklilik olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır (Aydın, 2007). Evrensel bir küme olarak değerlendirildiğinde örgütün merkezinde insan olduğu, insan ögesiyle anlam kazandığı ve ancak insanla varlığını devam ettirebileceği anlaşılabilir.

Gül ve İnce (2005) birey ve örgüt ilişkisinde, bireyler ile örgütlerin amaç olarak uyumlu hale getirilmesi gerektiği, hatta gerektiğinde davranışların düzenlenmesi, örgüt kültürünün benimsetilmesi, çatışmaların yönetilmesi ve örgütün geliştirilmesinin örgütteki bireyin örgüte olan katkısı ile paralel olduğunu ileri sürmektedir. Bu noktada bireylerin örgütsel bağlılıkları ön plana çıkmaktadır.

2.2.Örgütsel Bağlılık Kavramı

Türk Dil Kurumu (2011) bağlılık kelimesini “birine karşı sevgi, saygı, yakınlık duyma ve gösterme ve sadakat” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, “kişi, düşünce, kurum ve bizden büyük olduğunu düşündüğümüz şeye ilişkin aidiyet duygusu taşıma, gerçekleştirmek zorunda hissettiğimiz sorumluluk” olarak da tanımlanmaktadır (Ergun, 1975). Meyer ve Allen'e (1984) göre ise bağlılık, “belli bir varlığa karşı yönelmedir.” Mowday ve arkadaşları da (1982) bağlılığı “sosyal bir birimle özdeşleşme” şeklinde tanımlamaktadırlar. Bağlılık bir kavram olarak ve anlayış şekli olarak, toplum duygusu olan yerlerde

var olmakla toplumsal içgüdünün duygusal tezahürüdür. Bağlılık duygusu, vatana, taraftarların kulüplerine, çalışanın işine olan bağlılığı gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir (Çöl, 2004).

Yurt içinde yapılan araştırmalarda “organizationalcommitment” kavramının iki farklı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993) bu kavramı “örgütsel bağlılık”; Balcı (2000) ve Celep (1996) ise “örgütsel adanmışlık olarak adlandırmıştır.

Çalışanların iş ile ilgili tutumlarından biri olan örgütsel bağlılık 1970’li yıllardan sonra gittikçe önemi artan bir konu olmuştur. Lakin bağlılık kavramının tanımında aynı sonuca ulaşamamıştır. Bunun başta gelen nedeni ise sosyoloji, psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların bunu kendi uzmanlık alanları da değerlendirmeye çalışmalarıdır (Mowday ve diğerleri, 1982).

Bu tanımlardan hareketle, çalışmamıza uygun bir tanım yapacak olursak; örgütsel bağlılığı, “iş görenin örgütün bir üyesi olarak devam etme gayesi, örgüt için beklenenin üstünde gayret gösterme gayesi ve örgütün amaçları ve değerlerine ilişkin inancının birleşimi” olarak tanımlayabiliriz (Gündoğan, 2009).

Örgüte bağlılığın öğelerini de şöyle sıralamamız mümkündür (Nijhof ve diğerleri, 1998; Scott, 1993; Agarwal ve diğerleri, 1999; Saal ve Knight, 1987; Gallie ve diğerleri, 1999):

- a. Bireyin örgütündeğer ve amaçlarını kabul etmesi ve değer ve amaçlara duyduğu kuvvetli inanç,
- b. Kişinin örgüt üyeliğini devam ettirmedeki kararlılığı,
- c. Kişinin örgüt menfaatine beklenenden daha fazla gayret gösterme isteği.

2.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Örgütsel bağlılık ile ilgili şimdiye kadar birden fazla araştırma yapılmıştır. Örgütsel bağlılık duygusunun düşük olduğu durumlarda, işe geç gelmek, devamsızlık yapmak, az iş görmek ve hatta işten ayrılmak gibi birey ve örgüt açısından negatif neticeler olmaktadır (Gül ve İnce, 2005). Yapılan çalışmalar, bağlılık duygusunun yüksek çalışan devir oranından kaynaklı maliyetin azalttığını göstermektedir. Örgütsel bağlılık duygusu gelişmiş olan iş görenlerin daha fazla iş görecekleri ve örgün amaçlarının yerine getirilmesinde kendilerinden daha fazla fedakârlık yapacakları düşünülmektedir. Bundan dolayı örgütler, daha çok iş gören devir oranından kaynaklı yüksek maliyeti azaltmak ve devamlılığı sağlamada iş görenlerin bağlılıklarını artırmada gayretli olmaktadır (Meyer ve Allen, 2004).

Yüksek verimlilikleriyle büyüyen Japonların bu başarılarının iş görenlerin buldukları örgütlerine duydukları bağlılığa ve sadakat ile ilgili olduğu şeklinde açıklanmaktadır. Çoğunlukla iş görenlerin yüksek düzeyli bağlılıklarının, üst düzeyde sadakat, üst seviyede verimlilik ve büyük sorumluluğa sahibi olmalarıyla sonuçlandığına inanılmaktadır (Chow, 1994). Neticede, üstün başarılı, iş eğitimini almış bir iş görenin gelecekte örgütüne katkı yapmaya devam etmesi verimlilik artışını sağlar. Nitekim örgütsel bağlılık duygusu yüksek iş gören örgütte kalmaya devam eder, örgütsel hedeflerin sonuca ulaşmasına katkısı olur ve ayrılmayı düşünmez (Northcraft ve Neale, 1990).

Örgütsel bağlılık eğitim kurumları açısından ele alındığı zaman, okullarda ilk iş gören öğretmenlerin nicelik ve nitelik açısından yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Yeterli olma durumu sadece dış şartların iyileştirilmesi ve araçsal maddi güdüler ile başarılamayacağından dolayı öğretmenleri, buldukları kuruma bağlayıcı moral ve psikolojik etmenlerin ortaya çıkarılması, amaç ve beklentilerin karşılanması açısından oldukça büyük önem taşımaktadır (Balay, 2000).

2000'ler de önemli tartışma konularından birisinin de örgütsel bağlılığın olacağı savunulmaktadır, nitekim birden fazla araştırmacı örgütlerin amacının, değişen iş ve çevre koşullarında çalışanlarında örgütsel bağlılığı oluşturabilmek olduğunu belirtmiştir (Gül ve İnce, 2005). Günümüzde örgütsel bağlılığa çok fazla önem verilmesinin nedeni, nitelikli iş kabiliyetine duyulan ihtiyaçtır. Emek yoğun üretim yerine teknoloji yoğun üretimin yer alması ile beşeri sermayeye(insana) yapılan yatırımın niteliğinin değişmesine yol açmış ve bu çalışmalar söz konusu beşeri sermayenin örgütte tutulması çabalarına ayrı bir boyut kazandırmıştır.

2.4. Örgütsel Bağlılığın Göstergeleri

Örgütsel bağlılık kişi, zaman ve mekâna göre farklılık arz eden sübjektif bir yapıya sahip olması ile beraber, bir çalışanın örgütüne bağlılığını belirlemeye yönelik bazı göstergeler bulunmaktadır. Bu göstergeler aşağıda sıra ile verilmeye çalışılmıştır (İbicioğlu, 2000).

2.4.1 Örgütün Amaç ve Değerlerini Benimseme

Örgütsel bağlılığın başta gelen işareti ve ilk şartı iş görenin amaçları, hedefleri, değerleri ve vizyonu ile örgütün amaçları, hedefleri, değer ve vizyonu örtüşmesidir. İş görenin bireysel değer, hedef ve hayattan beklentileriyle örgütün iş görenine verebilecekleri arasında sağlıklı bir ilişkinin olması aynı zamanda yüksek düzeyli bir bağlılığın olması açısından da önem arz etmektedir. Beklentilerle sunulanlar arasındaki farklılık, örgütsel bağlılığın düzeyini belirleyen kriterlerin başında gelir (Gül ve İnce, 2005). Çalışanın bireysel hedeflerine ulaşırken öte yandan da örgütün hedeflerini gerçekleştirmeye çalışması hem bireysel tatmin sağlar hem de örgüte bağlılık duygusunu pozitif olarak etkileyecektir.

2.4.2 Örgüt İçin Fedakârlıklarda Bulunabilme

Örgütsel bağlılığın diğer göstergesi, iş görenin örgüt amaçlarına yönelik olması gerekenden daha fazla gayrette bulunmasıdır. Bu gayret, beklenen yadabelirlenmiş düzeyin üstünde olmalıdır. İş görenleri, örgütün hedeflenen noktaya ulaşması için olması gerekenin üstünde gayret göstermeleri, ancak onların bağlılıkları ile açıklanabilir. İş görenin karşılık veya beklentisi olmadıkça, yalnızca iş gördüğü örgütün başarısı için kendiliğinden fedakârlıklarda bulunabilmesi, onun örgütünü benimsediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Japonya'nın İkinci Dünya Savaşı'ndan yenilgiyle ayrılmasına rağmen ekonomik olarak oldukça kısa sürede toparlanmasında, toplumsal yapısında bulunan bu özelliğinin çok önemli etkisi bulunmaktadır (Gül ve İnce, 2005).

2.4.3 Örgüt Üyeliğinin Devamı İçin Güçlü Bir İstek Duyma

Örgütsel bağlılığın bir başka göstergesi de çalışanın örgütte kalmaya yönelik ciddi ve kuvvetli bir arzusunun olmasıdır. Başta sayılan iki göstergeye paralel bir şekilde bu gösterge de, çalışanın örgütüne yönelik memnuniyetini belirtmektedir. Örgütsel bağlılık aynı zamanda örgütün çalışanların sorunlarıyla ilgilenmesiyle de alakalıdır. Örgütsel yapıda doğru bir şekilde işleyen diyalog yolları, insan kaynakları politikaları, sosyal faaliyetler, yeterli kariyer imkanları ve örgüt içi adalet gibi hususların, iş görenlerin örgüt üyeliğini devam ettirme isteğinde pozitif yönde etkili olması umulmaktadır(Gül ve İnce, 2005).

2.4.4 Örgütle Özdeşleşme

İş görenin örgütün hedeflerini ve değerlerini benimsemesi ve kabullenmesi özdeşleşmeyi belirtmektedir. Özdeşleşme, çalışanın memnuniyet duyduğu örgütü taklit etme isteğinden kaynaklanan bir etkidir. Özdeşleşmede başvurulacak yöntemlerin ilki, çalışanın performansının ve davranışlarının onaylanması ve övülmesi gelmektedir. Bu durum çalışanların kendilerine olan güvenlerini artıracak ve örgütün gelecek ile ilgili beklentilerinin karşılanmasında üst düzey bir sorumluluk duygusuna sahip olmalarını sağlayacaktır (Gül ve İnce, 2005).

2.4.5 İçselleştirme

Örgütsel bağlılığın son göstergesi de içselleştirmedir. İçselleştirme, davranışa yön veren değerlerin birleşmesini de kapsayan bir etkileme sürecidir. Örgüt yönetiminin işle ve çalışmayla ilgili olan tutumları ve inançlarının, çalışanların gözünde oldukça fazla önem arz etmektedir. Çalışanlar kendi amaçları ve değerleri ile örtüştüğü kadar örgütün amaçlarını ve değerlerini içselleştirirler (Gül ve İnce, 2005).

2.5. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığa etkide bulunan etkenleri Bayram (2005) aşağıda belirtildiği gibi şöyle sıralamaktadır:

1. Yaş, cinsiyet ve tecrübe,
2. Örgüt içindeki hak ve hukuka uygunluk, itibar ve iş tatmini,
3. Rolün belirli olması ve rol çatışması,
4. Yapılan işin önemli olması ve dışarıdan verilen katkı,
5. Karar alınırken bu sürece katılma ve işin içinde yer almak,
6. İş emniyeti, tanınmak, yabancılaşmak,
7. Medeni durumu, alınan ücret haricinde elde edilen haklar,
8. Çaresizlik, iş görme zamanı, ödüller, sıradanlık,
9. Yükselme imkanı, ücret, meslektaşlar,
10. Liderlik davranışları, yaptığı işin dışındaki iş imkanları, çalışanlara verilen değer şeklinde sıralamaktadır.

Örgütsel bağlılığı etkileyen etmenleri inceleyen araştırmacılardan örgütsel bağlılığı etkileyen etmenler, kişisel etkenler, örgütsel etkenler ve örgüt dışı etkenler şeklin de üç esas grupta Northcraft ve Neale'in (1990) yaptığı ayırma benzer bir ayırım şeklinde incelenmiştir.

2.5.1. Kişisel Etmenler

Kişisel etmenlerle örgütsel bağlılık arasında bulunan ilişkiyi belirlemek amacı ile birden fazla çalışma yapılmıştır. Kişisel etmenlerle örgütsel bağlılık arasında kuvvetli bir bağ olduğuna inanılmaktadır. Kişisel etmenler, örgütsel amaçların ve değerlerin içselleştirilip, örgütte uzun yıllar çalışılabilmesi bakımından oldukça büyük önem arz etmektedir.

2.5.2 Örgütsel Etmenler

Örgütsel etmenler "İşin Özellikleri ve İşin Önemi", "Yönetim Şekli", "Ücret Seviyesi", "Gözetim Biçimi", "Örgütün Kültürü", "Örgütsel Adalet", "Örgütsel Ödüller", "Takım çalışması" ve "Rol Belirsizliği ve Rol Çatışması" olarak incelenmeye çalışılmıştır.

2.5.3 Örgüt Dışı Etmenler

Kişisel ve örgütsel etmenler dışında kalan örgütsel bağlılığı etkileyen bu etmen, profesyonellik, yeni iş bulma imkanı, işsizlik düzeyi ve ülkenin sosyo-ekonomik durumu sektörün durumudur.

2.6. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Yapılan birden fazla araştırmada bağlılığın bağımlı olmayan bir değişken niteliğinde devamsızlık, çalışan devir oranı, isten ayrılma arzusuna benzer çeşitli hareketleri etkilediği yada bağımlı bir değişken şeklinde demografik etkenler, rol çatışması veya örgüt yapısı gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Bilhassa davranışsal sonuçların, örgütsel bağlılık ile kuvvetli ilişkilerde bulunduğu görülmüştür. İş tatmini, güdülenme, kararlara katılma ve örgütte kalma isteği bağımlık ile pozitif; iş değiştirme ve devamsızlık yapma işe bağımlık ile negatif ilişkili olan başta gelen davranışsal sonuçlardır (Becker ve diğerleri, 1996; Gül ve İnce, 2005).

2.7. İlgili Araştırmalar

Aşağıda, örgütsel bağlılıkla ilgili olarak yapılan çalışmalar yurt dışında ve yurtiçinde olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.7.1. Yurtdışında Yapılan Örgütsel Bağlılık Araştırmaları

Everett (1992) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin tutumsal bağlılık konusundaki araştırmada, çalışan olarak öğretmenlerin, kurumlarına ve öğretime olan tutumsal bağlılıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Sonuçlar incelendiğinde, yönetim görevini üstlenenlerin, öğretmenlerin okula ve öğretim faaliyetlerine bağlılıklarını sağlama konusunda önemli bir etki olarak algılandığını örgütsel bağlılık çalışmasında liderliğin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılır. Diğer taraftan yönetici

liderliğin, örgütsel bağlılığın kestirilmesinde belirli okul ve öğretmen faktörleriyle etkileşim içinde olduğu ve liderlik etkililiğinin durumsallık gösterdiği görüşü de araştırma sonuçları ile elde edilmiştir.

Tarr (1992) Katolik okul öğretmenlerinin bağlılık ve doyum konusunda yaptığı araştırmasında, Katolik okul öğretmenlerinin bağlılığını 1- Katolik okulun örgütsel misyonuna bağlılığı: 2-Öğretime bağlılığı ile 3- Belirli iş özelliklerine bağlılığı şeklinde üç boyut olarak incelemiştir. Araştırmada, Katoliklerin okullarında uzun hizmet süreleri ve dine verilen önemin örgütsel bağlılık seviyesini belirlediği; örgütsel bağlılık duygusu yüksek olan öğretmenlerin, öğretime ve işe bağlı öğretmenler ile karşılaştırıldığı zaman meslektaşları ile daha olumlu ilişkilere sahip oldukları, daha yüksek düzeyde misyon yeterliliği gösterdiği ve işlerden daha yüksek derecede doyum sağladıklarını sonucuna ulaşmıştır.

Lukasavich (1994) tarafından yapılan lise öğretmen ve müdürlerinin örgütün yapısı, çatışma durumunu giderme kabiliyetleri ve örgütsel bağlılıklarını araştırmaya yönelik çalışmada, eğitim kurumlarının bürokratik yapılanma düzeyiyle bunun okulun etkinliğinde etkisi olan iki önemli faktör arasında bulunan ilişki seviyesini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu faktörler, müdürlerce kullanılan çatışmayı çözme yöntemleri ve müdür ve öğretmenlerin okula bağlılığıdır. Sonuçlar incelendiğinde, okul müdürlerin öğretmenlerden daha fazla uzlaşmacı olduğu; bürokratik eğilimi fazla olarak gösteren okul müdürlerin, çekilme şeklinde bulunan çatışma durumunu çözme şeklini, bürokratik eğilimi daha az okul müdürlerden büyük miktarda fazla kullandıklarını; okul müdürlerinin öğretmenlerden büyük ölçüde daha yüksek düzeyde okula bağlılık **duydıklarını**; yönetici ve öğretmenlerin, okullarının bürokratik yönelimlerine ilişkin algıların da farklılık gösterdiğini ortaya koyduğu anlaşılır.

2.7.2. Türkiye’de Yapılan Örgütsel Bağlılık Araştırmaları

Sezgin (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık duygusuyla okulun kültürü arasında bulunan ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin duyuşsal ve normatif bağlılık biçimlerinin okul kültürünü destek, başarı ve görev boyutlarıyla olumlu ilişkide olduğu sonucuna ulaşmıştır. Devam bağlılığı ise bürokratik okul kültürüyle olumlu ve anlamlı seviyede ilişkilidir.

Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri” çalışmada, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlemesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bağlılık seviyelerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, meslek yılı, bulunduğu kurumda geçirdiği zaman ve sendika üyeliği gibi durumlara göre değişip değişmediğine de bakılmıştır. Değerlendirmeler neticesinde ulaşılan sonuçlara doğrultusunda öğretmenlerin daha çok ilgi duydukları bağlılık düzeyinin duyuşsal bağlılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlılık düzeyini sıra ile normatif ve devam bağlılıkları gelmektedir.

Celep (1996) yaptığı araştırmada, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığıyla alakalı olarak, öğretmenlerin iş gördükleri kuruma, meslektaşlarına, görev olarak yaptığı mesleğe ve öğrencilere yönelik olarak yaptığı öğretim işlerine dayalı bir şekilde buldukları örgütlere adanmışlığını tespit etmeye gayret etmiştir. Araştırma verileri, okuluna adanmışlık duygusu taşıyan

öğretmenin kurumu için, beklenen gayretin ötesinde bir çaba göstermeye çalıştığı, iş gördükleri okulun bir üyesi olmaktan gurur duyduğu ve okul değiştirme niyetlerinin olmadığı sonucunu vermiştir. Elde edilen sonuçlardan, öğretmenlerin öğretim ileri ile uğraşmanın büyük ölçüde okuldan ziyade öğretmenlik mesleği için olduğunu, öğretmenler arasında daha çok samimi ve dostane ilişkilerin olduğu sonuçları da bulunmuştur.

Nartgün ve Menep (2010), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmada ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık duygusuna dair algı düzeylerinin değişik etkenler bakımından araştırılması amaçlamışlardır. Araştırma neticesinde elde edilen veriler ölçüsünde şu sonuçlara varılmıştır: Öğretmenlerin örgüte olan duygusal bağlılığın, devam bağlılığının ve normatif bağlılığının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin duyuşsal bağlılığı, normatif ve devam bağlılığa dair görüşlerinde medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin duyuşsal bağlılık görüşleri hizmet yılı değişkeni açısından farklılık gösterirken, devam ve normatif bağlılığına dair görüşlerinde hizmet yılı anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Buluç (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” yi belirlemek amacı ile yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleriyle örgütsel bağlılık duygusu arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Ulaşılan veriler doğrultusunda, dönüşümcü liderlik davranışlarıyla örgütsel bağlılık duygusu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Laissez-faire liderlik davranışlarıyla örgütsel bağlılık duygusu arasında da olumsuz bir ilişki olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda ulaşılan bir başka veri de etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödülle örgütsel bağlılık duygusu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır.

Karcıoğlu ve Çelik (2012) “Mobbing (Yıldırma) ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi” ni belirlemeyi amaçladığı araştırmada, mobbingin, mobbinge maruz kalan bireyin içinde bulunduğu örgüte olan bağlılığını ne yönde etkileyeceğini araştırmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi neticesinde mobbing davranışlarıyla örgütsel bağlılık ve üç bileşeni (duyuşsal, normatif ve devamlılık bağlılığı) arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmesine çalışılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, Muş ili Bulanık ilçesinde bulunan resmi ilk ve ortaokullarda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu araştırmada, araştırmanın amacını gerçekleştirmek için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hala devam eden bir durumu olduğu şekilde betimlemek için yapılan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, birden fazla elemanı bulunan bir evrende, evren hakkında genel geçer bir fikir elde etmek için evrenin bütünü veya evrenden alınacak olan bir grup, örnek yada örneklem ile tarama yapılmaktadır (Karasar, 2009).

Çalışmada konuyla alakalı olarak alan yazın taraması yapılmış ve Muş ili Bulanık ilçesinde bulunan resmi ilk ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlere “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” uygulanması ile varılan bulgular kullanılmıştır. Araştırmanın uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Muş ili Bulanık İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilk ve ortaokullarda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında çalışmakta olan öğretmenlerden meydana gelmektedir. Örneklem seçiminde rastgele seçim yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise 244 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının seviyesini tespit etmek için 'Örgütsel Bağlılık Anketi' kullanılmıştır. Balay tarafından 2000 de geliştirilen ölçek bu çalışmada da kullanılmıştır. Anketin faktör gruplaması şöyledir; uyum için (madde 1-8), özdeşleşme için (madde 9- 16) ve içselleştirme için (madde 17-26) gruplandırılarak ayrılmıştır. Anketin güvenilirlik düzeyine ilişkin yapılan güvenilirlik analizi neticesinde ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu düzey araştırma için tatmin edici seviyededir.

Çalışmada faydalanmak amacı ile ilgili alan yazın incelenmiş, konuyla ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacı ile “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçek iki kısımdan meydana gelmektedir:

Birinci Kısım: Birinci kısımda katılımcıların kişisel bilgileri yer almakta ve toplam 6 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, eğitim durumu, bulunduğu kurumda çalıştığı yıl, branşı ve çalıştığı okul türünü belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

İkinci Kısım: İkinci kısım, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirleme amacı ile 26 maddeden oluşan 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Soruların cevaplanmasında

“Tamamen katılıyorum, çok katılıyorum, katılıyorum, az katılıyorum ve katılmıyorum” ifadeleri kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada, incelenen alanyazın taraması neticesinde “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçek uygulaması katılımcılara araştırmacının kendisi tarafından yapılmış ve yine kendisi tarafından elden toplanmıştır. Ölçek okulda hazır bulunan bütün yönetici ve öğretmenlere dağıtılmış, katılımcıların ölçeği doldurmaları beklenmiş ölçek katılımcılardan aynı zamanda toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan bulgular veri analiz programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, t testi ANOVA ve standart sapma kullanılmıştır.

Ölçek boyutlarının aldığı puanlar 1 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Bu aralık 4 puanlık genişliğe sahiptir. Bu genişlik beş eşit genişliğe ayrılarak 1.00- 1.79 arası “çok düşük”, 1.80- 2.59 arası “düşük”, 2.60- 3.39 “arası orta”, 3.40-4.19 arası yüksek, 4.20-5.00 arası çok yüksek olarak bulgular yorumlanmıştır (http://www.istatistikanaliz.com/faktor_analizi.asp).

İki bağımsız grup arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılması için manwhitney-u testi, ikiden çok bağımsız grup arasındaki niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında ise kruskallwhallis testi kullanılmaya çalışılmıştır. Kruskallwhallis testinden sonrada farklılıkların belirlemesi amacı ile tamamlayıcı olarak manwhitney-u testi kullanılmaya çalışılmıştır.

Ulaşılan veriler %95 güven aralığının da ve bu veriler %5 anlamlılık düzeyi baz alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın ana ve alt problemlerinin çözümü için, araştırma yapılan öğretmenlerin ölçekler yolu ile toplanan verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Ulaşılan verilere dayanarak açıklamalar ve yorumlar yapılmaya çalışılmıştır.

Tablo 25. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	152	62,3
	Erkek	92	37,7
	Toplam	244	100,0
Yaş	22-25 Yaş	132	54,1
	26-33Yaş	99	40,6
	34Yaş ve üstü	13	5,3
	Toplam	244	100,0
Eğitim Durumu	Yüksek Okul	4	1,6
	Fakülte	230	94,3
	Yüksek Lisans ve üstü	10	4,1
	Toplam	244	100,0
Çalışılan Okulda Hizmet Süresi	0-5 Yıl	225	92,2
	5 Yıl üzeri	19	7,8
	Toplam	244	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	79	32,4
	Branş Öğretmeni	165	67,6
	Toplam	244	100,0
Okul Türü	İlkokul	78	32,0
	Ortaokul	131	53,7
	İlkokul ve Ortaokul	35	14,3
	Toplam	244	100,0

Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre 152'si (%62,3) kadın, 92'si (%37,7) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler yaş değişkenine göre 132'si (%54,1) 22-25yaş, 99'u (%40,6) 26-33yaş, 13'ü (%5,3) 34yaş ve üstü olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler eğitim durumu değişkenine göre 4'ü (%1,6) YüksekOkul,230'u (%94,3) Fakülte, 10'u (%4,1) Yüksek Lisans ve üstü olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler çalışılan okulda hizmet süresi değişkenine göre 225'i (%92,2) 0-5yıl, 19'u (%7,8) 5yıl üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler branş değişkenine göre79'u (%32,4) sınıf öğretmeni, 165'i (%67,6) branş öğretmeni olarak dağılmaktadır.

Öğretmenler okul türü değişkenine göre78'i (%32,0) ilkokul,131'i(%53,7) ortaokul,35'i(%14,3)ilkokul ve ortaokul olarak dağılmaktadır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Uyum	244	4,046	0,540	2,000	4,880
Özdeşleşme	244	2,961	0,818	1,250	4,880
İçselleştirme	244	3,694	0,749	1,100	5,000
Örgütsel Bağlılık Genel Düzeyi	244	3,577	0,581	2,040	4,880

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “uyum” düzeyi yüksek ($4,046 \pm 0,540$); “özdeşleşme” düzeyi orta ($2,961 \pm 0,818$); “içselleştirme” düzeyi yüksek ($3,694 \pm 0,749$); “örgütsel bağlılık genel düzeyi” düzeyi yüksek ($3,577 \pm 0,581$) olarak saptanmıştır.

Tablo 27. Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Uyum	Yüksek Okul	4	3,875	0,228	10,266	0,006	3>1 3>2
	Fakülte	230	4,031	0,546			
	Yüksek Lisans ve üstü	10	4,463	0,257			

Özdeşleşme	Yüksek Okul	4	2,781	0,277	5,409	0,067	
	Fakülte	230	2,941	0,828			
	Yüksek Lisans ve üstü	10	3,488	0,512			
İçselleştirme	Yüksek Okul	4	3,075	0,665	10,902	0,004	3>1 3>2
	Fakülte	230	3,675	0,739			
	Yüksek Lisans ve üstü	10	4,370	0,653			
Örgütsel Bağlılık Genel	Yüksek Okul	4	3,231	0,354	12,670	0,002	3>1 3>2
	Fakülte	230	3,559	0,580			
	Yüksek Lisans ve üstü	10	4,127	0,349			

Araştırma yapılan öğretmenlerin uyum puanları ortalamalarının eğitim durumu değişkeninin gösterdiği anlamlılığını ortaya çıkarmak için uygulanan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları değerlendirildiğinde göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=10,266;p=0,006<0.05$). Bu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemesi amacı ile Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; eğitim durumu Yüksek Lisans ve üstü olanların uyum puanları ($4,463\pm 0,257$), eğitim durumu Yüksek Okul olanların uyum puanlarından ($3,875\pm 0,228$) yüksek bulunmuştur. Eğitim durumu Yüksek Lisans ve üstü olanların uyum puanları ($4,463\pm 0,257$), eğitim durumu Fakülte olanların uyum puanlarından ($4,031\pm 0,546$) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların içselleştirme puan ortalamalarının eğitim durumu değişkeni bakımından farklılığını tespit etmek için yapılan Kruskal Wallis H-Testine bakıldığında; grup ortalamaları arasında bulunan fark anlamlı bulunmuştur ($KW=10,902;p=0,004<0.05$). Bu fark nedenini tespit etmek için uygulanan Mann Whitney U testi sonucuna göre; eğitim durumu lisans üstü ve daha yüksek olan öğretmenlerin içselleştirme puanları ($4,370\pm 0,653$), eğitim durumu Yüksek Okul olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarından ($3,075\pm 0,665$) yüksek bulunmuştur. Eğitim durumu lisans üstü ve daha yüksek olan öğretmenlerin içselleştirme puanları ($4,370\pm 0,653$), eğitim durumu lisans olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarından ($3,675\pm 0,739$) daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığını tespit etmek için Kruskal Wallis H-Testine göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=12,670;p=0,002<0.05$). Bu farkın kaynaklandığı grubu belirlemek için uygulanan Whitney U testine göre; eğitim durumu Yüksek Lisans ve üstü olanların örgütsel bağlılık genel puanları ($4,127\pm 0,349$), eğitim durumu Yüksek Okul olanların örgütsel bağlılık genel puanlarından ($3,231\pm 0,354$) yüksek bulunmuştur. Eğitim durumu Yüksek Lisans ve üstü

olanların örgütsel bağlılık genel puanları (4,127±0,349), eğitim durumu Fakülte olanların örgütsel bağlılık genel puanlarından (3,559±0,580)yüksek bulunmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için uygulanan Wallis H-Testinin ortaya çıkardığı sonuçlara göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 28. Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Okul Türüne Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P
Uyum	İlkokul	78	4,035	0,614	0,486	0,784
	Ortaokul	131	4,046	0,536		
	İlkokul ve Ortaokul	35	4,071	0,364		
Özdeşleşme	İlkokul	78	3,005	0,857	0,118	0,943
	Ortaokul	131	2,943	0,813		
	İlkokul ve Ortaokul	35	2,929	0,766		
İçselleştirme	İlkokul	78	3,617	0,712	1,495	0,473
	Ortaokul	131	3,716	0,774		
	İlkokul ve Ortaokul	35	3,783	0,740		
Örgütsel Bağlılık Genel	İlkokul	78	3,557	0,577	0,389	0,823
	Ortaokul	131	3,580	0,602		
	İlkokul ve Ortaokul	35	3,609	0,523		

Araştırma yapılan öğretmenlerin uyum, özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H-Testinin neticesinde; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 29. Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P	Fark
Uyum	22-25 Yaş	132	4,065	0,532	1,158	0,560	

	26-33 Yaş	99	4,008	0,565			
	34 Yaş ve üstü	13	4,144	0,426			
Özdeşleşme	22-25 Yaş	132	2,926	0,752	12,286	0,002	3>1 3>2
	26-33 Yaş	99	2,890	0,830			
	34 Yaş ve üstü	13	3,846	0,926			
İçselleştirme	22-25 Yaş	132	3,677	0,681	5,468	0,065	
	26-33 Yaş	99	3,655	0,802			
	34 Yaş ve üstü	13	4,169	0,888			
Örgütsel Bağlılık Genel	22-25 Yaş	132	3,565	0,536	9,559	0,008	3>1 3>2
	26-33 Yaş	99	3,528	0,603			
	34 Yaş ve üstü	13	4,062	0,685			

Araştırma yapılan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için uygulanan Wallis H-Testinin neticesinde; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=12,286;p=0,002<0.05). Ortaya çıkan bu farklılığın kaynaklandığı grubu tespit etmek için uygulanan Mann Whitney U testi sonucuna göre; yaşı 34 yaş ve üstü olan katılımcıların özdeşleşme puanları (3,846±0,926), yaşı 22-25 yaş aralığında olan katılımcıların özdeşleşme puanlarından (2,926±0,752) daha yüksek bulunmuştur. Yaşı 34 yaş ve üstü olanların özdeşleşme puanları (3,846±0,926), yaşı 26-33 yaş olanların özdeşleşme puanlarından (2,890±0,830) yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların örgütsel bağlılık genel puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H-Testinin neticesinde; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9,559;p=0,008<0.05). Ortaya çıkan bu farklılığın kaynaklandığı grubu tespit etmek için uygulanan Mann Whitney U testi sonucuna göre; yaşı 34 yaş ve üstü olan katılımcıların genel puanları (4,062±0,685), yaşı 22-25 yaş aralığında olan katılımcıların örgütsel bağlılık genel puanlarından (3,565±0,536) daha yüksek bulunmuştur. Yaşı 34 yaş ve üstü yaş olan katılımcıların örgütsel bağlılık genel puanları (4,062±0,685), yaşı 26-33 yaş olan katılımcıların örgütsel bağlılık genel puanlarından (3,528±0,603) daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma yapılan öğretmenlerin uyum, içselleştirme puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis H-Testinin neticesinde; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (p>0.05)

Tablo 30. Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	P
Uyum	Sınıf Öğretmeni	79	4,071	0,544	6067,000	0,380
	Branş Öğretmeni	165	4,034	0,539		
Özdeşleşme	Sınıf Öğretmeni	79	2,940	0,902	6214,000	0,556
	Branş Öğretmeni	165	2,971	0,777		
İçselleştirme	Sınıf Öğretmeni	79	3,604	0,751	5866,500	0,207
	Branş Öğretmeni	165	3,737	0,747		
Örgütsel Bağlılık Genel	Sınıf Öğretmeni	79	3,543	0,593	6040,500	0,355
	Branş Öğretmeni	165	3,593	0,577		

Öğretmenleri uyum, özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U testi neticesinde grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($p>0,05$)

Tablo 31. Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	P
Uyum	Kadın	152	4,102	0,505	5925,500	0,045
	Erkek	92	3,954	0,585		
Özdeşleşme	Kadın	152	2,915	0,787	6445,000	0,305
	Erkek	92	3,035	0,865		
İçselleştirme	Kadın	152	3,681	0,693	6787,000	0,701
	Erkek	92	3,715	0,838		
Örgütsel Bağlılık Genel	Kadın	152	3,575	0,543	6824,000	0,753

	Erkek	92	3,579	0,644		
--	-------	----	-------	-------	--	--

Öğretmenlerin uyum puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için uygulanan Mann Whitney-U testine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bir durum arz ettiği bulunmuştur (Mann Whitney U=5925,500;p=0,045<0,05). Cinsiyeti kadın olan katılımcıların uyum puanları (x=4,102), cinsiyeti bay olan katılımcıların uyum puanlarından (x=3,954) daha yüksek bulunmuştur.

Katılımcıların özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için uygulanan Mann Whitney-U testinin ortaya çıkardığı sonuçlara göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır (p>0,05).

Tablo 32. Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çalışılan Okulda Hizmet Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	P
Uyum	0-5 Yıl	225	4,045	0,543	2122,500	0,959
	5 Yıl üzeri	19	4,059	0,511		
Özdeşleşme	0-5 Yıl	225	2,914	0,799	1324,000	0,006
	5 Yıl üzeri	19	3,507	0,862		
İçselleştirme	0-5 Yıl	225	3,664	0,746	1507,500	0,033
	5 Yıl üzeri	19	4,053	0,705		
Örgütsel Bağlılık Genel	0-5 Yıl	225	3,550	0,579	1488,500	0,028
	5 Yıl üzeri	19	3,887	0,537		

Öğretmenlerin özdeşleşme puanları ortalamalarının çalışılan okulda hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için uygulanan Mann Whitney-U testinin ortaya çıkardığı sonuçlara göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=1324,000;p=0,006<0,05). Halen çalışmaya devam ettiği okulda hizmet süresi 0-5 Yıl olanların özdeşleşme puanları (x=2,914), hizmet süresi 5 yıl üzeri olan katılımcıların özdeşleşme puanlarından(x=3,507)düşük olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamalarının halen çalışılan okulda hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için uygulanan Mann Whitney-U testinin sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=1507,500;p=0,033<0,05). Çalıştığı okulda çalışma yılı 0-5 Yıl olan katılımcıların içselleştirme puanları (x=3,664), çalışma yılı 5 yıl üzeri olanların içselleştirme puanlarından (x=4,053)düşük olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının çalışılan okulda hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann Whitney-U testinin sonunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=1488,500;p=0,028<0,05). Hizmet yılı 0-5 yıl olan katılımcıların örgütsel bağlılık genel puanları (x=3,550), çalışma yılı 5 yıl üzeri olanların örgütsel bağlılık genel puanlarından (x=3,887) düşük olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin uyum puan ortalamalarının çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit için uygulanan Mann Whitney-U testi sonunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0,05).

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, anket çalışması ile elde edilen veriler ile ulaşılan sonuçlar ve bu veriler doğrultusunda yapılacak öneriler bulunmaktadır.

5.1 Sonuçlar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışılan okulda hizmet süresi, branşı ve çalıştığı okul türü gibi kişisel değişkenler bakımından örgütsel bağlılığın alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların varlığını tespit etmek için yapılan değerlendirmelerden ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

1. Örgütsel Bağlılık Düzeyine İlişkin Sonuçlar:

Araştırmaya katılan öğretmenler ;“örgütsel bağlılık genel” düzeyi yüksek (3,577±0,581) olarak saptanmıştır. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin buldukları veya çalıştıkları ya da iş gördükleri kurumlara bağlılıklarının yada sadakatlerinin yüksek olduğu belirtilebilir.

2. Alt Boyutlar Bakımından Örgütsel Bağlılık Düzeyine İlişkin Sonuçlar:

Araştırma yapılan öğretmenlerin “uyum” düzeyi yüksek (4,046±0,540); “özdeşleşme” düzeyi orta (2,961±0,818); “içselleştirme” düzeyi yüksek (3,694±0,749) boyutunda olduğu saptanmıştır.

Yukarıdaki veriler ışığında iş görenlerin çalıştıkları kuruma uyum sağlama konusunda sorun yaşamadıkları, çalıştıkları kurumla özdeşleştikleri ve kurumu içselleştirdikleri görülmektedir.

3. Kişisel Değişkenler Bakımından Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarında Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığına İlişkin Sonuçlar:

a. Öğretmenlerin uyum puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre kadınların uyum puanları ($x=4,102$), erkeklerin uyum puanlarından ($x=3,954$) yüksek bulunması ile kadın çalışanların daha uyumlu olduğu sonucuna ulaşıyor iken öğretmenlerin özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık genel puan ortalamaları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Bu sonuç ile kurumla özdeşleşme ve kurumu içselleştirme de cinsiyet açısından bir fark yoktur.

b. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan KruskalWallis H-Testine göre yaşı 34 yaş ve üstü olan öğretmenlerin özdeşleşme puanlarının ($3,846\pm 0,926$), yaşı 22-25 yaş olanların özdeşleşme puanlarından ($2,926\pm 0,752$) daha yüksek bulunmuştur.

Yukarıdaki verilere dayalı olarak yaşça daha büyük olan çalışanların kurumları ile daha çok özdeşleştikleri ve genel olarak örgütsel bağlılık düzeylerinin de yaşça daha genç olan çalışanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uyum, içselleştirme puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan KruskalWallis H Testine göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda yaşın çalışanların kuruma uyumlarında ve çalıştıkları kurumları içselleştirmelerinde önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan KruskalWallisH-Testine göre, yaşı 34 yaş ve üstü olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puanlarının ($4,062\pm 0,685$), yaşı 22-25 yaş olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puanlarından ($3,565\pm 0,536$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

c. Araştırma yapılan öğretmenlerin uyum puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H-Testine göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=10,266;p=0,006<0,05$). Eğitim durumu Yüksek Lisans ve daha üstü olan katılımcıların uyum puanları ($4,463\pm 0,257$), eğitim durumu Yüksek Okul olan katılımcıların uyum puanlarından ($3,875\pm 0,228$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu

sonuçlar ışığında eğitim durumu seviyesi yükseldikçe çalışanların uyum konusunda daha az sorun yaşadıkları belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H-Testine göre, eğitim durumu Yüksek Lisans ve daha üstü olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarının ($4,370 \pm 0,653$), eğitim durumu Yüksek Okul olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarından ($3,075 \pm 0,665$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan çalışanların eğitim durumu yükseldikçe çalışanların kurumlarını daha çok içselleştirdikleri belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H-Testine göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$). Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda eğitim durumunun çalışanlar açısından kurum ile özdeşleşmeleri açısından bir fark oluşturmayacağı sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için uygulanan Kruskal Wallis H-Testine göre, eğitim durumu Yüksek Lisans ve üstü olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puanlarının ($4,127 \pm 0,349$), eğitim durumu Yüksek Okul olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puanlarından ($3,231 \pm 0,354$) daha yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan yüksek okul mezunu çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri düşük olmamasına rağmen, çalışanların eğitim durumu yükseldikçe çalışanların örgütsel bağlılıklarının arttığı belirtilebilir.

d. Öğretmenlerin özdeşleşme puan ortalamalarının çalışılan okulda hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği 0-5 Yıl olan öğretmenlerin özdeşleşme puanlarının ($x=2,914$), 5 yıl üzeri olan öğretmenlerin özdeşleşme puanlarından ($x=3,507$) düşük bulunmuştur. Yani çalışılan okulda geçen hizmet süresi arttıkça çalışanın kurum ile daha çok özdeşleştiği sonucuna ulaşılır.

Öğretmenlerin içselleştirme puan ortalamalarının çalışılan okulda hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, çalışılan okulda hizmet süresi 0-5 Yıl olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarının ($x=3,664$), 5 yıl üzeri olan öğretmenlerin içselleştirme puanlarından ($x=4,053$) düşük bulunmuştur. Buradan çalışılan okulda geçen hizmet süresi arttıkça iş görenin kurumunu daha çok içselleştirdiği sonucuna ulaşılır.

Öğretmenlerin uyum puanları ortalamalarının çalışılan okulda hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yani kuruma uyum konusunda çalışanlar her hangi bir sorun yaşamamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının çalışılan okulda hizmet süresideğişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, çalışılan okulda hizmet süresi 0-5 Yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puanlarının ($x=3,550$), 5 yıl üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık genel puanlarından ($x=3,887$)düşük bulunmuştur. Örgütsel bağlılığın hizmet süresi ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

e. Öğretmenlerin uyum, özdeşleşme, içselleştirme örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Sınıf veya branş öğretmenleri arasında uyum, özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık konusunda bir farklılık yoktur. Branş değişkeni iş görenin uyum, özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık konusunda önemli bir etken değildir.

f. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uyum, özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık genel puan ortalamalarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan inceleme sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Örneklem grubuna dahil eğitim bölgesinde çalışan öğretmenler buldukları kuruma uyum, özdeşleşme, içselleştirme, örgütsel bağlılık konularında buldukları kurum açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

5.2 Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlara dayanarak verilebilecek bazı önerilere yer vermeye çalışılmıştır. Bu öneriler “uygulamacılara ve araştırmacılar yönelik öneriler” olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.2.1 Uygulamacılara İlişkin Öneriler

Çalışanların örgütsel bağlılığının yüksek olduğu, bu durumun hem devam ettirilmesi hem de artırılması için;

- Maddi-manevi ihtiyaçlarını karşılamak için iş hayatına giren öğretmenler, sosyal faaliyet yada kurum dışında yapılan çalışmalarla iş gördükleri okula sundukları katkılar ölçüsünde kendi ihtiyaçlarının da karşılanmasını beklemektedirler. Bu gaye ile bireylerin yaptıkları iş karşılığı olarak kurumun sunduğu imkanlardan istifade etmeleri, maddi-manevi ihtiyaçlarını karşılamalarıyla örgütsel bağlılıkları yükselecektir. Görülen işe karşılık olarak yalnızca ücret değil, aynı zamanda sosyal imkânlar, iş destek malzemeleri vb. gibi birçok faktörü kapsayan birçok ödül ile öğretmenlerin yaptıkları işlerden memnun kalıp, örgüte bağlılıklarının artırılmasının sağlanması,

- Okullarda kalite yönetim politikalarının devamlı olarak güncellenmesi, takım çalışması, sistem yaklaşımı, sorun çözme yöntemleri, yaratıcılığın özendirilmesini sağlayan yolların kullanılmasına

yönelik faaliyetlerin yapılması ile öğretmenlerin çalıştıkları örgütlere daha bağlı olmalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Çalışanların örgütsel bağlılık duygusunun artırılmasına olarak üstte sözü edilen tavsiyelerden ayrıca;

- Çalışanların yaşça daha büyük olanların örgütü içselleştirme-özdeşleştirme ve kuruma uyum konusunda daha olumlu olduğu sonucuna ulaşıldığından daha tecrübeli iş gören istihdamının sağlanmasının faydalı olacağına,

- Çalışılan kurumda geçen hizmet süresi arttıkça çalışanların örgütü içselleştirme-özdeşleştirme ve kuruma uyum konusunda daha olumlu olduğu sonucuna ulaşıldığından çalışanların kurumda kalmaya devam etmelerinin sağlanmasının yararlı olacağına,

- Eğitim durumu arttıkça iş görenlerin örgütü içselleştirme-özdeşleştirme ve kuruma uyum konusunda daha olumlu olduğu sonucuna ulaşıldığından dolayı çalışanlarda yüksek lisans ve daha üstü akademik çalışmalar yapmaları sağlanmalı, bu konuda öğretmenlere gerekli destek ve fırsat verilmesi gerekliliğinin önemli olacağına inanılmaktadır.

5.2.2 Bu Alanda Çalışmak İsteyen Araştırmacılara İlişkin Öneriler

Örgütsel bağlılıkla alakalı olarak çalışma yapmayı düşünenler araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma daha farklı öğretim kademelerini kapsayacak biçimde daha büyük örneklem grupları ile yenilenebilir.

- Bu konu performans göstergeleri, örgüt kültürü, örgütlerde liderlik stilleri, örgütsel değişim ve örgütsel adalet gibi çeşitli değişkenler ile de incelenebilir.

- Ayrıca araştırma neticesinde ulaşılan sonuçların nedenleri nitel olarak da araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Agarwal, S., De Carlo, T. E. ve Vyas, S. B. (1999). Leadership Behavior and Organizational Commitment: A Comparative Study of American and Indian Salespersons. *Journal of International Business Studies*, 30, 4, 727-743.

Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.

Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem.

- Balcı, A. (2003).*Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bayram, L. (2005).Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık, *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 59.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, 57, 5-34.
- Celep, C. (1996). *Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı*. (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Ankara.
- Chow, I. H. S. (1994).Organizational Commitment and Career Development of Chinese Managers in Hong Kong and Taiwan. *The International Journal of Career Management*, 6, 4, 3-9.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2), 4-11.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002).*Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, M.(2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2010, Cilt 16, Sayı 4, ss: 511-536*
- Ergun, T. (1975). Uluslararası Örgütlerde Bağlılık Kavramı. *TODAİE Amme İdaresi Dergisi*, 8, 4, 97-106.
- Everett, G.L.(1992).Teacher Attitudinal Commitment: A Function of the School, the Teacher and the Principles Leadership. *Dissertation abstracts international* 52, 8: 2766-A.

Gül, H. İnce, M. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Gallie, D.,Kostova, D. veKuchar, P. (1999).

EmploymentExperiencesandOrganizationalCommitment: An East-West EuropeanComparison. *Work, Employment&Society*, 13, 4, 621-641.

Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel Bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Uygulaması*. Yayınlanmamış Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara.

İbicioğlu, H. (2000). Örgütsel Bağlılıkta Paradigmatik Uyumun Yeri, *Dokuz Eylül Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 15, 1, 13-22.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayınları: Ankara

Karcıoğlu, F.ve Çelik, Ü. H. (2012). Mobbing (Yıldırma) ve Örgütsel Bağlılığa Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26, 1.

Karip, E. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi 2*: 245-257

Kurşunoğlu, A.,Bakay, E. ve Tanrıöğen A. (2010).İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 2, 101-115.

Lukasavich, P. A. (1994). Organizationalstructure,

Conflictresolutionbehaviorandorganizationalcommitmentperceivedbyhighschoolteachersandprincipals. *DissertationAbstract International*.54, 7: 2411-A.

Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1984). Testingthe Side-Best Theory of

OrganizationalCommitment: SomeMethodologicalConsiderations.*Journal of AppliedPsychology*, 69,3, 372-378.

Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (2004). *TCM EmployeeCommitmentSurvey*. *AcademicUsers*

Guide.

Mowday, R.T., Porter, L.W. ve Steers, R.M. (1982). *Employee-Organization Linkages:*

The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover. Newyork,

Academic Press.

Nartgün, Ş. S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin

Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Şırnak/İdil Örneği.

Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7,1.

Nijhof, W. J., De Jong, M. J. ve Beukhof, G. (1998). Employee Commitment in

Changing Organizations: An Exploration. *Journal of European Industrial Training*,

22, 6, 243-248.

Northcraft, G. B ve Neale, M. A. (1990). *Organizational Behavior: A Management*

Challenge. USA: The Dryden Press

O'Reilly, Y. C. ve Chatman, J.

(1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of

Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of*

Applied Psychology, 71, 3, 492-499.

Saal, F. E. ve Knight, P. A. (1987). *Industrial-Organizational Psychology,*

Science and Practice. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Comp.

Scott, D. C. (1993). Assessing the Effects of Organizational Commitment and Job Satisfaction

on Turnover: An Event History Approach. *The Prison Journal*, 74, 3, 263-275.

Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul

Kültürü, *Eğitim ve Bilim*, 35, 156.

Somuncu, F. (2008). *Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Bağlılığı Geliştirme Araçları: Özel Bir*

Hizmet İşletmesinde Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir:

Anadolu Üniversitesi

Çöl, G. (2004). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. *Endüstri*

İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6(2), 4-11.

Tarr, H. C.(1992). The Commitment and Satisfaction of Catholic School Teachers,

Dissertation Abstracts International 53,3: 684-A.

Türk Dil Kurumu. (2011). Erişim: 2 Temmuz 2011, <http://tdkterim.gov.tr/bts>.

Varoğlu, D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı*

Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri. (Yayınlanmamış Lisansüstü Uzmanlık Tezi).

Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçın, S. (2014). “Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile

öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin

incelenmesi” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Erzurum.

Özel Eğitimli Bireylerde Geleneksel El Sanatları Eğitimi

Tuba SUBAŞI ADIBELLİ⁶¹
Milli Eğitim Bakanlığı, tubasubelli@hotmail.com

Özet

Dezavantajlı bir grup olan özel eğitimli ihtiyacı olan bireylerin 21. Yüzyılın gerektirdiği modern eğitim yöntemleri ile sanatsal faaliyetleri birleştirerek bu yeniliklerle tanışmalarını hedefliyoruz. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere Geleneksel Türk El Sanatları alanındaki çalışmalar aracılığıyla, gerekli bilgi ve beceriler kazandırıldığı takdirde toplumsal farkındalığın artabileceğini düşünüyoruz. Özel eğitimli bireylerin yeterlilik ve özgüven duygularını geliştirmede el sanatları eğitiminin katkısını vurgulamak amacıyla çalışmamız planlanmıştır.

Bu araştırmada özel eğitimli bireyin eğitiminde, sanat eğitiminin önemine ilişkin görüşlere yer verilmiştir, litatür araştırmaları yapılmış, el sanatları çalışmalarına örnek verilerek bu örnek uygulamaların yapım görselleri yer almıştır. Bu bağlamda el sanatları eğitim uygulamalarının çeşitliliği aynı anda bir çok gelişim ve öğrenme alanına hitap etmesi, duygu ve düşüncelerinin, yaratıcılıklarının rahatlıkla dışa vurmalarına fırsat vermesi, esnek çalışma olanağı sağlaması açısından yararlanılması ve önemsenmesi gereken bir alandır. Araştırmamız da özel eğitime sahip orta-ağır zihin engelli ve otistik öğrencilerle çalışılmıştır. El sanatları atölye çalışmalarına, workshop ve sergilerine katılan öğrencilerin olumlu gelişmelerini tesbit etmek amacıyla öğrenci aileleri ve sınıf öğretmenleri ile değerlendirme çalışması yapılmıştır. Her bireyin eşit ve çağın gerektirdiği düzeyde bir eğitim alması prensibiyle, özel eğitime ihtiyacı olan bireylere geleneksel kültürümüzü yenilikçi öğrenme metotları ile sunmak istiyoruz.

Saygı duyulduğunu hisseden, anlaşıldığı ve sevildiği bir ortamda olduğunu fark eden birey başarılı olur. Özel eğitimli bireyin yetersizliklerinden çok geliştirilebilirlik alanlarını ön plana çıkarmak somut sonuçlarımızdandır. Sosyal yaşamın içinde hazırladıkları ürünlerin sergilenmesi ve bir takım etkinlikler ile farkındalık oluşturmak ve bu farkındalığı sanat aracılığı ile kısmen de olsa bağımsız sürdürebilmelerini sağlamak aynı zamanda zevk, ilgi ve estetik duygularının gelişip arttığını görmek bizler için en güzel sonuç olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Otizm, Zihinsel Engel, Geleneksel Türk El Sanatları

Abstract

A disadvantaged group of individuals with a special need for trained professionals 21. We aim to meet these innovations by combining modern educational methods and artistic activities required by the century. We believe that social awareness can increase if necessary knowledge and skills are gained through the studies of traditional Turkish handicrafts to individuals in need of special education. It is planned that we work to emphasize the contribution of handicrafts education in developing the sense of competence and self-confidence of specially trained individuals.

In this research, opinions about the importance of art education were included in the education of a specially trained individual. In this context, the variety of handicrafts education practices appeal to many areas of development and learning at the same time, to give the opportunity to express feelings and thoughts, creativity easily, flexible work opportunities in terms of benefiting and attention should be taken into consideration. Our research was carried out with students with intermediate and severe mental disabilities and autistic children with special education. In order to determine the positive development of students attending workshops, workshops and exhibitions, a survey was carried out with student families and class teachers. We want to present our traditional culture to individuals who need special education through innovative learning methods with the principle that each individual receives an equal and contemporary level of Education.

The person who feels respected, understands and realizes that he is in a loving environment is successful. It is one of our concrete results to emphasize the areas of knowledge with development rather than the inadequacies of a specially trained individual. It will be best for us to exhibit the products they prepare in social life and to create awareness with a number of activities and to ensure that they can maintain this awareness independently, even in part through art.

Key Words: Special Education, Autism, Mental Disability, Traditional Turkish Handcrafts

Giriş

Sanat ve eğitim bir bütünün parçalarıdır ve “sanat kurumları çocuktaki duygu ve düşünceleri geliştiren, onlara yön veren, estetik kaygı düzeyini oluşturan en önemli kurumlardır.” (Yıldırım, 2016, s.1).

Çalışmamızda zihinsel yetersizliğe sahip özel eğitimli bireyleri konu olarak sınırlandırdık. AAMR(Amerikan zeka geriliği birliği) nin yaptığı (1992) tanımda “zihinsel gerilik, halihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermektedir. Bu zihinsel işlevlerde normalin altında bulunma, bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarının (iletişim,

⁶¹ MEB El Sanatları Öğretmeni/ Necmeddin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk İslam Sanatları Doktora Öğrencisi-tubasubelli@hotmail.com-05057721601

özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, bağımsız yaşam, kendini yönetme, sağlık ve güvenliği koruma, akademik beceri, boş zaman ve iş) iki yada daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur.” (Akt: Çiftçi ve Sabuncuoğlu, 2005,s.28).

Özel Eğitim’de efsanevi bir tanımla; Avaron’nun vahşi çocuğu Victor olarak kabul edilen , dışlanmış, kabullenilmemiş veya görmezden gelinmiş bireylerin günümüz eğitim kurumlarında ilgi ve zevkleri doğrultusunda gelişimlerine destek verilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin farklı sanatsal çalışmalarla tanışmalarını sağlamak, uygulamalı olarak sanatsal faaliyetlerin içerisinde aktif rol oynamalarına aracılık etmek ve bu sayede hayal güçlerini artırmak bir şey başarma duygusu ile gelişimlerine katkıda bulunmak bu çalışmanın ana hedefidir. Aynı zamanda Türk kültürünün vazgeçilmez ögesi olan gelenekli sanatlarla kısmen de olsa tanışacaklardır. Bu çalışmada el sanatları uygulamalarına örnekler verilerek görsellerle sunulmuştur.

Zihinsel özel eğitimli birey; " Gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanında uyumsuz davranışlarda yetersizlik gösterme durumu" olarak tanımlanır.(Eripek vd. ,2002, s.152). Eripek (2007), yetersizliği olan bireye gerekli bilgi ve beceriler kazandırıldığında, sosyal ve gerektiğinde fiziksel çevrede bazı değişikliklere gidildiğinde yetersizliğin engel durumuna dönüşmesinin önlenebileceğini belirtmektedir.(Akt:Şahin,2015, s.27)

Kişinin özel nitelikleri; Anayasamızın hakların korunması ile hükümlerden, Milli Eğitim Temel ilkelerine kadar birçok yasa tarafından gözetilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Hizmetleri Yönetmeliğinde özel gereksinim olan çocuklar “özel eğitim gerektiren birey” terimi altında “çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanır.(Ataman, 1997, s.14)

Zihinsel engelin tanımıyla ilgili bir çok birbirini tamamlayan örneklerle karşılaşılıyor. "Özel eğitim; çoğunlukta farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikli olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını, bağımsız ve üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir." (Akt: Ataman, 2003, s.19)

Ülkemizde 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin de zihin yetersizliği olan bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olarak sınıflandırılmıştır. (Çıkılı, 2013, s.175) Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 64 numaralı sayı ve 18.04.2018 tarihli kararı ile dersleri programlamıştır. (orgm.meb.gov.tr.) Yine ülkemizde devlet tarafından yürütülen özel eğitim hizmetlerinin yanı sıra gönüllü kuruluşlar tarafından yürütülen hizmetler bulunmaktadır. “Bu hizmetler içerisinde hem çocuklara sağlanan özel eğitim hizmetleri hem de anne, babaları ve toplumu bilgilendirmeyi amaçlayan seminerler, toplantılar, konferanslar ve eğitim programları bulunmaktadır. Eğitim programları, bütünleştirilmiş veya ayrılmış şekilde, kademeli genel eğitim ve mesleki eğitim olarak verilmektedir.” (Özcan, 2015 s.74.)

San (1983)’a göre; sanat eğitimi sürecinde; algılama, bilgilenme, düşünme, tasarlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirme davranışları, estetik ilkeler doğrultusunda sanatların dili kullanılarak edinilir. (Akt: Şahin, s.28) Sanat eğitimi yoluyla birey, sınırsız sanat yelpazesinden kendine uygun dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade edebilmektedir. “Seçme şansına sahip olan birey kendine en iyi ifade yollarını deneyerek keşfedecek ve bu yolda açılımlarda bulunacaktır.” (Şahin, agm, s. 28)

O halde özel eğitime ihtiyacı olan bireylere engel durumlarını ön plana çıkarmadan, seviyeleri göz önünde tutularak el becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıyız. Aynı zamanda öğrenci farklılıkları göz önünde tutularak atölye düzenlemesi ve BEP (bireysel eğitim programı) hazırlanmalıdır. El sanatları uygulamaya yönelik bir ders olmasının yanı sıra kişinin estetik duygularını da ön plana çıkarmaktadır. Özel eğitimli öğrencilerimizin çalışmalarına örnekler;





Yöntem

Çalışmamızda özel eğitimli birey eğitimiyle alakalı literatür taraması yapılmış olup eğitimsel süreçleri ulusal ve uluslararası kaynaklardan araştırılmıştır. Yapılması beklenen el sanatları çalışmaları belirlenmiş olup işlem basamakları ile hazırlık sürecine girilmiştir. Atölye ortamında el sanatları çalışmaları yapılmış ve elde edilen ürünlerin fotoğraf çekimleri yapılmıştır. Aileler ile öğrencilerin çalışmalara katıldıklarında geliştirdiği olumlu dönütler ile ilgili değerlendirme çalışmaları yapılmıştır.

Bulgular

Sözel Davranış Yaklaşımları adlı kitapta da değinildiği gibi, “çocuğunuzun yetersizliğini ne kadar çabuk kavrarırsanız, ona sunacağınız yardıma o kadar çabuk kavuşur ve yaşantınızın bir daha eskisi gibi olmayacağını hayal ettiğinizden çok daha fazla bir değişim yaşayacağınızı düşünüp hesabınızı ona göre yapın ama çocuğunuzun mutlu ve verimli bir hayat süreceğine ilişkin umudunuzu da asla yitirmeyin.” (Barbara,M., Rasmussen,T., 2017, s.218) Özgüven , toplumda sosyal eşitlik , normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul edilebilirlik ve bağımsız yaşam becerileri kazanmak açısından geleneksel sanatlar ve özel eğitimin pozitif bir ilişkisi olduğuna inanıyoruz.

Sonuç ve Tartışma

Sınıfta yapılan hazırlıklar, çalışmaları farklılaştırma yolları ve bireysel ihtiyaçlara göre düzenlenmiş görevler çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Özel eğitim öğretmeni farklı çalışmalarda meslektaşına değişik konu alanlarında yardım etmeli ve görevi hakkında diğer öğretmenlere bilgi vermelidir. Aynı zamanda, çocukları hakkında ailelerden bilgi edinilmesini de kapsayan ailelerin bilgilendirilmesi, danışma ve katılma yolları, çocukların kendilerinin katılabileceği yollar, okulun temelinde mevcut olan kaynak materyallerin çeşitleri hakkında yorumlar, özel eğitime muhtaç çocuklarla iletişim kurmak için öğretmenlerin becerilerini geliştirme yolları önemlidir.(Sarı, H.,2002, s.17)

Öğrencilerimizin gösterdiği gelişimi başka öğrencilerle karşılaştırmadan bireyin geliştirilebilir yanlarına bakıp bunları zayıf taraflarını düzeltmekte kullanmalıyız. El sanatları atölyeleri iş uygulama okulları 3. Kademe ve Mesleki eğitim merkezlerinde İş Uygulama dersi adı altında faaliyet göstermektedir. Atölye çalışmalarında iş okullarında orta-ağır/ağır ve otistik öğrenciler, mesleki eğitim merkezlerinde ise hafif zihinsel eğitimli öğrenciler eğitim görmektedir. Haftalık ders saati 8 saat üzerinden planlanmaktadır. Atölye çalışmalarında öğrencinin BEP raporları ile eğitimci tarafından gözlem ve uygulama yoluyla alınmış kaba fişleri sayesinde ders programlanır. Öğrencilerimizin el sanatlarına ilgi duyması sağlamak amacıyla tanıtım filmleri, sergi gezileri, örnek çalışmalar gösterilir ve canlı uygulamalar düzenlenir. Eğitim süresi içerisinde el-göz koordinasyonlarının sağlanması, motor gelişimlerini tamamlayacak çalışmalar, nesnelere biliçli ve amacına uygun kullanmak, renk bilgisi, malzeme bilgisi, doku çalışmaları ile alt yapı hazırlanır. Yılsonunda el emeği ile yaptığı çalışmaları sergiler ve beğenilme - takdir edilme hazzını yaşar ki engelli bireylerin çok az karşılaştıkları duygulardır. Somut bir çalışma yapma aynı zamanda bağımsız çalışabilme becerisi kazanma hazzı diğer derslerinde de özgüvenlerini en üst seviyede tutacaktır.

Öneriler

Özel eğitimde sanat eğitiminin gerekliliğinin bilimsel ortamlarda daha çok vurgulanması gerektiğine inanıyoruz. Geleneksel Türk el sanatları uygulamalarının çağdaş öğretim yöntemleri ile sanat çalışmalarında ifade edilebildiğine dikkat çekerek özel eğitime ihtiyacı olan bireylere olan farkındalığın artırılmasını hedefliyoruz. Engelli ve sosyal açıda dezavantajlı bir grupla çalışıyor olmak eğitim veren kişilerin özel bir eğitim almalarını ve belirli periyotlarla dünyadaki örnekleri takip ederek gelişimlerini desteklemelerini gerektirmektedir. Eğitilebilir nitelikte olan tüm özel eğitimli bireyler ihtiyaçlarına uygun şekilde muamele görmeyi hak ediyorlar.

Kaynaklar

- Ataman, Ayşeğül vd.,(1997), ‘‘Eğitim Bilimlerine Giriş’’, Ankara: Gazi Kitapevi.
Ataman, Ayşeğül, (2003), " Özel Eğitime Gerekli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş", Ankara: Gündüz Yayıncılık.
Barbera, M., Rasmussen,(ed. Binyamin Birkan), (2017) ‘‘Sözel Davranış Yaklaşımı’’, İstanbul: Aura Kitapları.
Çiftçi, İ., Sabuncuoğlu, B., (2005). "Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi", Ankara: Kök Yayıncılık, 5. Baskı.
Çıkılı, Yahya. (2013), "Zihin Yetersizliği Olan Çocuklar", (Ed. Sezgin Vuran), Özel Eğitim, Ankara: Maya Akademi.
Özcan, Merve, (2015), ‘‘Zihinsel Engelli Bireylerde Görsel Sanat Eğitimi’’, Aydın Sanat, Yıl1, Sayı 2 (71-83)
Özsoy, Y., Özyürek, M., Eripek, S.,(2002) "Özel Eğitime Giriş", Ankara: Karatepe Yayınları, 12. Baskı.
Sarı, Hakan, (2002), ‘‘Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleri ile İlgili Öneriler’’, Ankara: Pegem Yayıncılık.
Sucuoğlu, Bülbin, Çiftçi, İlknur, (2005), ‘‘Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi’’, Ankara: Kök Yayıncılık, 5. Baskı.
Sucuoğlu, Bülbin, (editör),(2009), ‘‘Zihin Engelliler ve Eğitimleri’’, Ankara: Kök yayıncılık
Şahin, Derya, (2015), "Zihinsel Engellili Bireylerde Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi", Cilt 3, Sayı 2, Volume 3, Issue 2,

Yıldırım, Mustafa.(2016).'' Çocuk ve Sanat''. Geçmişten Günümüze Şehir ve Çocuk II. Samsun.
[www.sanategitimidergisi.com]www.sanategitimidergisi.com, erişim 11,12,2 18.

İlkokul Öğretmenliği Aday Öğrencilerinin Biyoloji Dersine İlişkin Epistemolojik İnançları (MCBÜ Eğitim Fakültesi Örneği)

Doç.Dr.Sami OLUK

MCBÜ, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, samioluk@gmail.com

Elif Çelik

MCBÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Eğitimi, elifcelik0127@gmail.com

Betül Begüm Çobanlar

MCBÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Eğitimi, begum_dekal@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji dersine ilişkin epistemolojik inançları araştırılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan, genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 103 (80 kız, 26 erkek) sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu amaçla anket geliştirilmiştir. Anket, Biyoloji Kavramlarını Öğrenmeye İlişkin Epistemolojik İnançlar (9 madde), Bilgi kaynağı olarak Biyoloji Bilimine Epistemolojik İnançları (9 madde) ve Biyoloji Ders Kitapları ve Öğretim Materyallerine İlişkin Epistemolojik İnançları ölçmeyi hedefleyen 20 maddeden oluşmuştur. Maddeler Kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, Kararsızım, katılmıyorum ve Kesinlikle katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Olumlu maddelerde kararsızım kategorisinin solundaki kategorilerin % değerleri toplanarak her bir madde için epistemolojik inanç düzeyleri tespit edilmiştir. Olumsuz maddelerde ise sağındaki boyutların % değerleri toplanarak, her bir madde için epistemolojik inanç düzeyleri tespit edilmiştir. Bu değerler; % 85 ve üstü çok iyi; % 65-84 arası iyi; % 45-64 arası orta; % 25-44 arası düşük ve 24 ve altı yok olarak kabul edilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistiksel teknikler ile t testinden yararlanılmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının biyoloji dersini öğrenmenin, bireyin kendi çabasına bağlı olduğu konusuna yüksek düzeyde ve biyoloji öğretiminde öğrenci merkezli etkinliklerin etkililiği ile ilgili çok yüksek düzeyde inanca sahip olduğu, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları yüksek düzeyde geleneksel bilim anlayışını yansıttığı, biyoloji ders kitaplarının güncellenmesi gerektiği konusunda yüksek düzeyde epistemolojik inanca sahip oldukları ve bu inancın cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik İnanç, Sınıf Öğretmenliği, Biyoloji Dersi

Primary School Teacher Candidate Students' Epistemological Beliefs in Biology Course (The Case of MCBU Education Faculty)

Abstract

In this study, the epistemological beliefs of primary school teacher candidates about biology course were investigated. The study is designed as a general survey based on qualitative research method. The sample of the study consisted of 103 (80 female, 26 male) 3rd grade students. For this purpose, a questionnaire was developed. The questionnaire consisted of 20 items aimed at measuring Epistemological Beliefs in Learning Biology Concepts (9 items), Epistemological Beliefs in Biology Science as a source of information (9 items) and Epistemological Beliefs in Biology Textbooks and Teaching Materials. The items are arranged as Strongly Agree, Agree, Undecided, Disagree and Strongly Disagree. In positive items, % values of the categories to the left of the indecisive category were summed and epistemological belief levels were determined for each item. In negative items, % values of the dimensions on the right were collected and epistemological belief levels were determined for each item. These values are; 85% and above is very good; 65-84% good; 45-64% medium; 25-44% of the cases were considered to be low and 24 and below were considered as absent. Descriptive statistical techniques and t test were used in data analysis. In the research, it was stated that the prospective classroom teachers had a high level of belief in the learning of biology lesson, and that the student teachers' epistemological beliefs reflect a high level of traditional science understanding and that biology textbooks should be updated. It is concluded that they have a high level of epistemological belief and this belief is independent of gender variable.

Keywords: Epistemological Belief, Classroom Teaching, Biology Lesson

Giriş

Bireylerin, bilginin doğası ve öğrenme süreçlerine ilişkin inançlarına epistemolojik inanç denir (Schommer, 1990, 1994). Schommer (1994), bilginin ne olup olmadığı ve öğrenmenin nasıl oluştuğuyla ilgili bireysel inançları epistemolojik inanç olarak tanımlamıştır. Hofer (2001, s.355) epistemolojik inançları özellikle “bilginin tanımı, bilginin yapılanması, bilginin değerlendirilmesi, bilginin pozisyonu ve bilginin oluşumu” hakkındaki inançları kapsadığını belirtmiştir. Eroğlu ve Güven (2006), epistemolojik inançları bireylerin; bilginin ne olduğu konusundaki fikri, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda epistemolojik inanç, karşılaşılan bilginin kaynağına ve türünün yanında daha iyi nasıl öğrenilebileceğine ilişkin bireysel yargılar olarak tanımlanabilir.

Epistemolojinin bilginin tanımlanması, yapılandırılması ve değerlendirme süreçlerinin yanında, bilmenin nasıl gerçekleştiğine ilişkin inançları da içermesi, eğitim ve psikoloji alan yazınında giderek önemli bir yer almasına neden olmuştur. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğrenmeye yönelik çaba, başarı, performanslarını epistemolojik inançlarını etkileyerek (Cano ve Cardella - Elawar, 2004) eğitimi şekillendirebileceği sonucuna (Schraw, 2001) ulaşmışlardır. Diğer çalışmalarda epistemolojik inancın öğrencilerin öğrenme stratejileri kullanımı, akademik performansları (Cano ve Cardelle-Elawar, 2008; Topçu & Yılmaz-Tüzün, 2009.), bilginin yapılanmasıyla ilgili olduğu gösterilmiştir.

Epistemolojik inanç bilginin formal paylaşımında etkin rol alan veya alacak olan öğretmenler için kritik öneme sahiptir. Çünkü öğretmen öğrettiği bilgiyi sadece bilmesi yeterli olmayıp, bilgiye ilişkin sahip olduğu yaklaşım önemlidir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkinin konu edildiği araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eğitim inançları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur (Biçer, Er ve özel, 2013). Epistemolojik inanç ile öğretim yaklaşımı arasındaki ilişkinin düzeyi öğretmenlerin performansı açısından önemli olmasına rağmen, öğretmenler arasında farklılıklar bulunabilir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada “öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna” ve “tek bir doğrunun var olduğuna” yönelik inanç açısından öğretmen adayları arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir (Terzi ve ark., 2015). Sınıf öğretmen adaylarının katılımıyla yapılan başka bir çalışmada kız ve erkek öğretmen adaylarının benzer öğrenme yaklaşımına sahip olmasına rağmen; kız öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının erkeklerinkinden daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taşkın, 2012). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının katılımıyla yapılan diğer bir çalışmada Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ,öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç’ ve ,öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç’ boyutlarında yüksek yani gelişmiş (sofistike) düzeyde ,tek bir doğrunun var olduğuna inanç’ boyutunda ise düşük yani gelişmemiş (naif) olduğu saptanmıştır. Fakat öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre ,öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç’ boyutunda farklılaştığı bulunmuştur (Gürkan, Özgün ve Kahraman, 2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik epistemolojik inançların incelendiği çalışmada cinsiyet, program ve sınıf düzeylerine göre epistemolojik inançların farklılaştığı ortaya konmuştur (Aslan, 2017). Bu çalışmalar öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar öğretmen adaylarının tutumlarıyla da ilgili olabilir. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının fen dersine yönelik tutum, cinsiyet, sınıf düzeyi vb. değişkenlere göre incelendiği bir çalışmada, epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre de anlamlı farklılık gösterdiği, çabaya bağlı epistemolojik inançları ile fen’e yönelik tutumları arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Taşdemir ve Boysak, 2017). Bu farklılıkların nedenleri farklı disiplinler bağlamında sorgulanmalıdır. Çünkü, öğretmen ve öğrencilerin bilmeye ve bilgiye dair inançlarını anlamının, sınıflardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Hofer ve Pintrich, 2002).

Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin biyoloji dersine ilişkin epistemolojik inançlarını, biyoloji kavramlarını Öğrenme, bilim olarak biyoloji, biyoloji ders kitapları ve öğretim materyalleri alt boyutlarında belirleyerek her bir boyutu cinsiyet değişkenine göre incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji dersine ilişkin epistemolojik inançları araştırılmıştır. Tarama modelinde olan bu çalışmanın örneklemini 103 (80 kız, 26 erkek) sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu amaçla anket geliştirilmiştir. Anket geliştirme sürecinde, ilgili literatür incelenmiş (Hofer & Pintrich, 1997; Acat, Tüken ve Karadağ, 2010) ve örnekleme yer almayan beş sınıf öğretmenliği öğrencisiyle; biyoloji

dersini öğrenme süreci, bilim dalı olarak biyoloji, biyoloji öğretim materyelleri ve biyoloji öğretimi başlıklarında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucu 20 maddeden oluşan anket formu üretilmiştir. Hazırlanan form 5 alan uzmanı tarafından incelenmiş, öneriler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılmıştır. Anket formu; Biyoloji Kavramlarını Öğrenmeye İlişkin Epistemolojik İnançlar (9 madde), Bilgi kaynağı olarak Biyoloji Bilimine Epistemolojik İnançları (9 madde) ve Biyoloji Ders Kitapları ve Öğretim Materyallerine İlişkin Epistemolojik İnançlar (2 madde) olmak üzere 3 alt boyut içermektedir. Katılımcılar her bir maddeye; kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum (4), kesinlikle katılmıyorum (5) kategorilerinde tepkide bulunmuşlardır. Anket, grup uygulama tekniğine göre uygulanmıştır. Uygulama öncesi katılımcılara bilgi verilmiş ve gönüllü katılım ilkesi esas alınmıştır.

Veri Analizi

Veri analizinde verilerin yığılma noktalarını belirlemek için, çarpıklık, mod, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Her bir boyut sadece cinsiyet açısından t testi ile karşılaştırılmıştır. t testi uygunluğu için homojenlik testi yapılmıştır. Her bir madde için “tamamen katılıyorum ve katılmıyorum” boyutların % değerleri toplanarak, her bir madde için epistemolojik inanç düzeyleri tespit edilmiştir. Bu değerler; % 85 ve üstü çok çok yüksek (ÇY); % 65-84 arası yüksek (Y); % 45-64 arası orta (O); % 25-44 arası düşük (D) ve 24 ve altı yok (Y) olarak kabul edilmiştir. Alt boyutlarda yüzde aritmetik ortalama hesaplanarak ölçütlerle karşılaştırılmıştır. Böylece her bir boyutun ortalama epistemolojik inanç düzeyi belirlenmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının biyoloji kavramlarını öğrenmeye ilişkin epistemolojik inançları % 23,6 ile % 89,6 arasında değişmekte olup iyi düzeydedir (% 68,1). Biyoloji kavramlarını öğretmen adaylarının kendi kavramlarını gözden geçirme (%73,6), konuyu kendi sözcükleriyle özetleme (% 83), kavrama düzeyinin öğretim elemanına bağlı olduğu (% 76,4) ve kaliteli öğreticilerin bilgilerinin çoğunu öğrenciye aktarma yeteneğine sahip olduğu (% 73,6) konularında yüksek düzeyde, öğrenci merkezli etkinliklerin kavrama kalitesini artırdığı konusunda ise çok yüksek düzeyde inanca sahiptirler (% 89,6). Öğrenme sürecinde içeriği kendilerine göre düzenleme (% 60,4) ve kavramları ezberlemeyi tercih etme (% 59,4), öğrenmede öğrencinin de sorumlu olduğu konularında ise (% 52,8) orta düzeyde epistemolojik inanca sahiptirler. Biyolojide her öğrenci kendi bilgisini inşa eder maddesine ise düşük düzeylerde tepkide bulunmuşlardır (% 44,3) .(tablo 1).

Tablo 1. Biyoloji Kavramlarını Öğrenmeye İlişkin Epistemolojik İnançlar

No	% f	Ao	Me	Sd	Ky	Güven aralığı		Ed
						Alt	Üst	
1	73,6	3,67	4	1,07	-1,11	3,47	3,88	Y
2	60,4	3,64	4	0,92	-0,38	3,46	3,82	O
3	59,4	2,36	4	1,22	-0,53	3,39	3,86	O
4	83	4,02	4	0,90	-1,21	3,85	4,20	Y
5	44,3	3,26	3	1,03	-0,29	3,06	3,46	D
6	89,6	4,35	5	0,86	-1,76	4,19	4,52	ÇY
7	76,4	4,10	4	0,90	-0,83	3,92	4,27	Y
8	52,8	3,38	4	1,24	-0,41	3,14	3,62	O
9	73,6	3,92	4	0,95	-0,85	3,74	4,10	Y

Ao= Aritmetik ortalama, Me=Medyan, Sd=Standartsapma, Ky=Kayıklık, ,Ed=Epistemolojik inanç düzeyi

Ölçek maddelerinin yüzde aritmetik ortalamaları, öğretmen adaylarının biyoloji bilimine epistemolojik inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (% 71,5). Öğretmen adayları biyolojik araştırmalarda ölçme ve deneylerin özenle yapılmasının güvenilirliği artıracığı konusunda çok yüksek düzeyde tepkide bulunmuşlardır (% 92,5). Öğretmen adayları, deney sonuçlarının biyoloji teorilerini desteklediği (%84), araştırmaların dikkatli gözlem ve deneylere dayandığı (% 84), biyolojik olguları açıklamak için deney ve teorilerin gerekli olduğu (% 82,1), biyoloji bilgisinin birikimsel olarak geliştiği (83,1) ve biyoloji problemlerinin yöntemle göre çözümlenebileceği (82,9) konularında ise yüksek düzeyde epistemolojik inançlara sahiptirler. Buna karşın araştırmacıların biyolojik olgular açıklanırken sezgilerini de kullanması (42,5) ve biyoloji alanındaki teorilerin güvenilirliğine ilişkin (41,2) düşük düzeyde, biyoloji araştırmalarında karşılaşılan olumsuz sonuçların incelenmesi konusunda orta düzeyde (% 51,9) epistemolojik inanca sahiptirler (tablo, 2).

Tablo 2. Bilgi kaynağı olarak Bilim Olarak Biyolojiye Epistemolojik İnançları

No		%	Ao	Me	Ky	Sk	Güven Aralığı % 95		Ed
							Alt	Üst	
10	Her biyolojik teoriyi destekleyen çok sayıda deney sonucu vardır	84,0	4,07	4	1,01	-1,50	3,88	4,27	Y
11	Araştırmacılar biyolojik olguları açıklamak için sezgilerini kullanırlar	42,5	2,81	3	1,08	0,20	2,60	3,02	D
12	Biyolojik olguları araştırılırken ortaya çıkan olumsuz sonuçlar ayrıntılı incelenir.	51,9	2,59	2	1,14	0,46	2,37	2,81	O
13	Biyolojik araştırmalar dikkatli gözlem ve deneylere dayanır.	84	4,03	4	0,97	-1,52	3,84	4,22	Y
14	Biyolojideki olguları bilimsel olarak açıklamak için teori ve yasalara gerek vardır	82,1	4,11	4	0,88	-1,06	3,94	4,28	Y
15	Biyolojik bilgi birikimsel olarak gelişir	83,1	4,03	4	1,13	-1,42	3,81	4,25	Y
16	Biyolojik araştırmalarda ölçme ve deneylerin titizlikle yapılması sonuçları daha güvenilir hale getirir	92,5	4,46	5	0,80	-1,92	4,30	4,61	ÇY
17	Biyoloji alanındaki teorilerin güvenilirlik düzeyi yeterlidir	41,2	2,79	3	1,11	0,21	2,57	3,00	D
18	Biyoloji alanındaki problemler bilimsel yöntemle çözülür	82,9	4,01	4	1,04	-1,29	3,80	4,21	Y

Ao= Aritmetik ortalama, Me=Medyan, Sd=Standart sapma, Ky=Kayıklık, Ed=Epistemoloji inanç düzeyi

Öğretmen adaylarının ortalama yüzde değerlerine göre, biyoloji ders kitaplarının içeriği ve geliştirilmesine ilişkin epistemolojik inançları yüksek düzeydedir (% 72,6). Öğretmen adayları biyoloji ders kitaplarının uzmanlar tarafından incelenmesinin yararlı olacağına çok yüksek düzeyde inanmaktadır (% 93,4). Biyoloji ders kitaplarında teorilerin bulunmasının yararlı olduğunu inanlar orta düzey kategoride yer almaktadır (% 52,8) (tablo 3).

Tablo 3. Bilgi Kaynağı Olarak Biyoloji Ders Kitaplarına İlişkin Epistemolojik İnançlar

No		%	Ao	Me	Sd	Sk	Güven aralığı % 95		Ed
							Alt	Üst	
19	Biyoloji ders kitapları uzmanlar tarafından incelenmelidir.	93,4	4,48	5	0,80	-2,20	4,32	4,63	ÇY
20	Biyoloji ders kitaplarında teorilerden söz edilmesi önemlidir	52,8	3,50	4	1,14	0,41	3,28	3,71	O
21	Konu içeriğinde gereğinden fazla yabancı sözcük var	71	3,61	4	1,11	-0,37	3,27	3,66	Y

Ao= Aritmetik ortalama, Me=Medyan, Sd=Standartsapma Ky=Kayıklık, Ed=Epistemoloji inanç düzeyi

Cinsiyet değişkenine göre biyolojiye ilişkin epistemolojik inanç düzeylerinin araştırıldığı bağımsız örnek t test sonuçları tablo 5'de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin epistemolojik inanç toplam puanları ve alt boyut puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Buna göre biyoloji dersine ilişkin epistemolojik inançlar cinsiyete bağlı olmadığı söylenebilir (tablo 5).

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Epistemolojik İnançların t test sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ao	df	t	p
Ölçek Top. Puan	Kız	80	78,2	104	,157	,876
	Erkek	26	77,9			
Öğrenme Top. Puan	Kız	80	25,5	104	,750	,455
	Erkek	26	25,0			
Bilim Top. Puan	Kız	80	28,7	104	1,11	,267
	Erkek	26	29,5			
Materyal Top. Puan	Kız	80	7,95	104	,377	,707
	Erkek	26	8,07			

Sonuç ve Tartışma (10 punto)

Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının biyoloji dersine ilişkin epistemolojik inançları araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmen adaylarının biyoloji dersini öğrenmede bireyin kendi çabasının önemli olduğu konusuna yüksek düzeyde, öğrenci merkezli etkinliklerin etkili olduğu konusunda ise çok yüksek düzeyde epistemolojik inanca sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın, öğrenmede öğrenci sorumluluğunun gerekli olduğu konusundaki inanç düzeyi ise düşüktür. Öğretmen adayları dersin öğrenilmesinde öğrencilere önemli görevler düşüğü konusunda yüksek düzeyde inanmaktadır. Buna karşın biyoloji öğrenme sürecinde ezberleme yönteminin etkili olduğu konusu ise düşük düzeyde epistemolojik inanca sahiptir. Elde edilen bu sonuçlar öğretmen adaylarının, öğrenme ile ilgili sahip oldukları inançlar, geleneksel ve yapılandırmacı olmak üzere iki öğrenme anlayış ile bağlantılı olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı, eleştirel düşünmeye, keşfetmeye ve işbirliğine olanak tanıyan aktif öğrenme ortamının yaratılmasına vurgu yapmaktadır. Bu anlayışa sahip öğretmen adaylarının daha zengin öğrenme stratejileri dağarcığına sahip oldukları söylenebilir (Hasweh, 1986). Yapılandırmacı öğrenme, anlayışı sahip öğretmen adayları daha olgun epistemolojilere sahiptir. Buna karşın, geleneksel anlayış sahip olanlar ise olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip olanlardır (Chan & Elliot, 2004: 819). Bu bağlamda bazı öğretmen adaylarının epistemolojik olgunluğa erişirken bazılarının erişmediği söylenebilir.

Bilimsel epistemolojik inançlar, bireyin bilimin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri, oluşumu ve bilimin öğretilmesine yönelik inançları kapsamaktadır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Öğretmen adaylarının biyoloji bilimiyle ilgili epistemolojik inançları yüksek düzeydedir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının biyolojideki araştırma sürecinin deney, gözlem ve ölçmeye dayanan, bilimsel yöntem uyarınca gerçekleştiği konusunda çok yüksek, biyoloji biliminin doğasında yer alan biyolojik teori, yasa, biyoloji biliminin birikimli ilerlemesi ve teorileri destekleyen bilimsel kanıtların olduğu konusunda ise yüksek düzeyde inanca sahiptirler. Pomeroy (1993) bilimsel epistemolojik inançların, geleneksel pozitif bilim anlayışından yapılandırmacı bilim anlayışına geçişin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Deryakulu ve Bıkmaz, 2003), bu iki uç bilim anlayışı kapsamında bilimsel epistemolojik inançların, bilimin ve bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı konularında bireylerin anlayışlarını yansıttığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları yüksek düzeyde geleneksel bilim anlayışını yansıttığını söyleyebiliriz.

Ders kitapları gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı öğretimi yönlendiren, öğretici ve öğrenci arasındaki bilgi bağı kurmada önemli işlevleri vardır. Öğrenci öğrenme öncesi bilgilerini güncellemesi ve öğrenme sonrası eksikliklerini tamamlaması açısından yol göstericidir. Doğru örgütlenmiş kurgusal bir yaklaşımla yazılan kaynaklar öğrenci yalnız olması halinde de öğrenme sürecine önemli katkılar sağlar. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ders kitaplarının güncellenmesi gerektiğine ilişkin epistemolojik inançlarının çok yüksek düzeyde olması, öğretmen adaylarının biyoloji ders kitaplarına ilişkin önemli düzeyde hoşnutsuzluk yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, biyoloji dersine yönelik epistemolojik inanç düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Bu bağlamda kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer epistemolojik inançlara sahip oldukları

şeklinde yorumlanabilir. Epistemolojik inanç konusunda yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuştur (Çetin, 2010; Biçer, Er & Özel, 2013; Ekici & Kaya, 2017, Ekinci ve Tican, 2017)

Öneriler

Bu çalışma MCBÜ Eğitim Fakültesi 3. Sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmış olduğundan, örneklem genişletilerek daha kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Araştırmanın bu sınırlılığı çerçevesinde; öğretim süreçleri öğrencilerin katılımlarını hedefleyen öğrenci merkezli etkinlikler şeklinde düzenlenmeli, öğrenme sürecinin devamlılığı göz önüne alındığında her bir konuya ilişkin kaynakça öğrencilere sunulmalı, ders kitapları hazırlanırken öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak güncel teknolojilerden yararlanılmasının yararlı olacağı kanısındayız.

Kaynakça

1. Schommer, M. (1990). "Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.
2. Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.
3. Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 353-383.
4. Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
5. Cano, F. & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (2), 167-187.
6. Schraw, G. (2001). Current themes and future directions in epistemological research: A commentary. *Educational Psychology Review*, 13(4), 451-464.
7. Cano, F. & Cardelle-Elawar, M. (2008). Family Environment, Epistemological Beliefs, Learning Strategies, and Academic Performance: A Path Analysis. In M. S. Khine (Eds.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. (pp. 219-239). New York, NY US: Springer Science+Business Media.
8. Topçu, M. S., & Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition an epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *İlköğretim Online*, 8(3), 676-693.
9. Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 229-242.
10. Terzi AR, Şahan HH, Çelik H, Zöğ H (2015) Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4:344-356
11. Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
12. Gürkan, G., Özgün, B. B. ve Kahraman, S. (2017) Öğretmen adaylarının bilgi kavramına ilişkin metaforik Algıları. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 1-18.
13. Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerisi öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 61-73.
14. Taşdemir, A., Boysak, M.E. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Ve Fene Yönelik Tutumları Açısından İncelenmesi. *TAY Journal*, 1 (1), 99-116.
15. Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum
16. Hofer, B., K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
17. Acat, M. B., Tüken, G. ve Karadağ, E. (2010). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7, 4, 67-89.
16. Hashweh, M.Z. (1986). Toward an explanation of conceptual change. *European Journal of Science Education*, 8(3), 229-249.
17. Chan, K.W., & Elliot, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
18. Deryakulu, Deniz & Bıkmaz, F. Hazır. (2003) "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Sayı.4, ss.244-257

19. Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science education*, 77(3), 261-278.
20. Çetin, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizaç ve karakter özelliklerinin bilimsel epistemolojik inançlarını yordama gücü. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
21. Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal Of Theory & Practice in Education (Jtpe)*, 9(3), 229-242.
22. Ekinci, N. (2017). Examining the Relationships between Epistemological Beliefs and Teaching and Learning Conceptions of Lower-Secondary Education Teachers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education Journal of the Faculty of Education*, 18(1), 344-358.
23. Ekinci, N. ve Tican, C. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Sınıf İçi Uygulamaları. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6, 3, 1747-1773.

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları Özetleme Strateji Eğilimleri: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Örneği

Prof. Dr. Serap TABAK

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Merve Yiğit

Burak Doğan

Özet

Özetleme elde edilen bilgilerin, okunan metinlerin süzgeç içerisinde geçirilerek sınıflandırılması, metnin iyi anlaşılması ve olabildiğince az kelime kullanarak metnin ana ifadesinden kopmadan ortaya konulma biçimidir. Bu araştırmada Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özetleme stratejileri eğilimleri ve demografik özelliklerinin etkisi incelenmiştir. Araştırma yöntemi olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Deneme tarafından hazırlanan ve Erdem tarafından 5'li likert tipinde hazırlanan 14 maddelik Crohach-alfa değeri 0,67 olan "Özetleme Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki 140(%32) erkek, 291(%68) kadın öğretmen adayı olmak üzere toplam 431 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Özetleme stratejileri ölçeği ile elde edilen veriler Mann-Whitney ve Kruskal-Wallis testi ile incelenerek sonuçlar tablo halinde verilerek yorumlanmıştır. Demografik özelliklere ait sonuçlar ışığında yapılan istatistiksel test sonuçlarında özetleme stratejileri ile cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ölçekte yer alan maddelere verilen cevaplara ait sonuçlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının metin içerisinde yer alan bütün örneklerle değinme, okurken özet yazma, altılı çizili cümleleri aynen yazma, yazara gönderme ve ana fikrin ilk cümlede verilmesi gibi stratejileri daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Özetleme Stratejileri, Öğretmen Adayları, Özet

Giriş

Bir kaynak metni o metnin önermelerine dayanarak birtakım bilişsel işlemler sonucunda daha kısa bir biçime sokma, diğer bir deyişle ondan yeni bir metin oluşturma edimine özetleme; bu işlemler sonucunda üretilmiş metne ise özet metin denir (Ülper & Karagül, 2011). Karaalioglu ise (1978) “özet, bir sözün ayrıntısız ve kısaca anlatılan biçimi; en önemli ve en işe yarar parçası” şeklinde tanımlar. Özetleme süreci tamamlandığında metnin bütününde yer alan ve vurgu yapılan kısımların gölgesinde kalan noktalardan arındırılmış bir bütün ortaya çıkar. Özçakmak’a (2015) göre özetleme konusunda yapılan tanımlar birlikte değerlendirildiğinde, özetleme ile ilgili olarak “kısaltma, önemli olanı seçme, özlü biçimde verme ve kapsayıcı olma” gibi özelliklerin öne çıktığı görülmektedir. Bu anlamda özetleme; yazılı ya da sözlü bir metnin önemli yönlerini, onu okumayan ya da dinlemeyen birisinin anlayabileceği şekilde, özlü, kapsayıcı ve kısaca ifade etme olarak tanımlanabilir

Özetleme, öğrenciye okuduklarını ve düşündüklerini metnin içeriğiyle tutarlı hale getirme fırsatı verir. Aynı zamanda yazılı özetlemenin gerektirdiği bir dizi kural ve ilkenin kullanımına ilişkin geri bildirim sağlar (Beydoğan, 2010). Yazılı bir materyalin özetlenmesi etkili bir öğrenme yoludur. Özetleme ile metnin anlaşılması ve anımsanması kolaylaşır (Deneme, 2009). Öğrencilere okuduğunu anlama ve anladığını en iyi şekilde ifade etme imkânı sağlayan özetleme stratejisinin amacına ulaşabilmesi için doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Kurnaz & Akaydın, 2015). Ancak bu iş metne, metnin türüne, anlatım özelliklerine göre farklılık gösterdiğinden sanıldığı kadar kolay değildir. Söz gelimi öykü, roman, oyun gibi kurmaca metinleri ya da anı, deneme sohbet gezi, fıkra gibi öğretici metinler kolaylıkla özetlenirken; yoğunlaştırılmış bilgi metinleri olan ansiklopedi maddeleri ya da makale gibi yazıların özetini çıkarmak zordur (Gündüz & Şimşek, 2012). Özetleme işlemini gerçekleştirecek kişinin özetleme yaparken dikkat edilecek hususlar hakkında bilgi sahibi olması, daha kolay ve amaca daha uygun bir sonuç elde edilmesini sağlayabilir. Erdem’ e (2012) göre; özetlemenin bilgi kazanımını destekler bir nitelikle sıkça başvurulan bir çalışma yöntemi olması, çeşitli üstbilis becerileri ve stratejileri barındıran önemli bir alan olarak değerlendirilmesini de beraberinde getirmektedir.

Öğrencilere özetleme çalışmaları yaptırılması; öğrenci tarafından metin içeriğinin anlamlandırılması, öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve kendi ifadeleri aracılığıyla ifade etmesini sağlamaktadır. Kiewra ve Dubois’a (1997) göre öğrencilere özetleme şu nedenlerden yaptırılmaktadır; “Özet yazma ifade etmekten, konuşmaktan daha etkili bir yol olarak görülmektedir. Özet kalıcı bir kayıttır ve geri dönüş yapılarak daha sonra okunabilir. Yazılan özet metin incelenerek, bilinmeyenler ortaya çıkarılır. Grup halinde yapılan özetleme çalışmalarında özet metinler paylaşılarak bilgiler kişiden kişiye aktarılabilir. Yazılı sınavlara hazırlanırken tercih edilen bir yöntemdir. “ Öğrencilere özetleme yaptırılmadan önce özetleme stratejisinin öğretilmesi gerekmektedir.

Özetleme stratejisinin öğretiminde kullanılacak birden fazla yöntemin, basamağın olduğu bilinmektedir. Özetleme stratejisinin basamakları Rinehart, Stahl ve Erikson (1986, s. 422-438) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir; Özet yapmak için ilk basamağı dört kural olarak ifade etmiştir. Bunlar; Ana fikri belirle, önemsiz bilgiyi çıkar, ayrıntı bilgileri çıkar, ana fikri ve yardımcı bilgileri ilişkilendir. İkinci basamak ise “Öğretim ilkeleri ve bireysel kontrol” olarak adlandırılmıştır. Açık ifadeler kullan, model ol ve örnekler kullan, dönütlerle uygulama yap, uzun metinlerden önce kısa metinleri özetle, öğrenci denetiminde ilerle olarak ifade edilmektedir. Son basamak

“Birden fazla paragrafı özetleme” olarak adlandırılmıştır. Alt basamaklar olarak ise; Her paragrafa özet çıkar, paragraf özetlerinin özetini oluştur, özet yapmak için dört kuralı paragraflara uygula adımları yer almaktadır. Bir başka çalışmada ise Günay (2007) özetleme yapmak için dikkat edilmesi gereken basamakları şu şekilde ifade etmiştir; Metnin çok iyi anlaşılması sağlanmalıdır. Her metinde belli sayıda düşünce vardır ve bu düşüncelere göre bölümlere ayrılmalıdır. Temel düşünceleri tanımlamak ve kendi aralarında gruplandırmak gerekir. Temel düşünceler mantıksal olarak sıralanmalıdır. Temel düşünce ve eylemleri ayrıntılardan ayırmak gerekmektedir. Metin içerisindeki önemli düşünceler özetle yer verilmelidir. Metinde yer alan cümleler sözcükler zenginleştirilerek özetle yer alabilmelidir. Özet yapan kişi kişisel yorumunu katmamalıdır. Özet metinde bilgiler yazarın ağzından aktarılmalıdır. İki ayrı özetleme basamağına ait bilgiler incelendiğinde özetleme stratejisinin öğretiminde birden fazla yol olduğu ve özetleme becerisinin bir süreç olduğu görülmektedir.

Özetleme stratejilerinin süreç dahilince öğretiminde becerinin bireylere kazandırılmasında, öğrencilerin sorunlarını çözen ve öğretimin sağlıklı bir şekilde tamamlanmasını sağlama aşamasında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar vardır. Belet’in (2005) özetleme öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin özetleme yaparken dikkat etmesi gereken adımları içeren tablo aşağıda yer almaktadır.

Öğrenciler	Öğretmenler
<ul style="list-style-type: none"> • Metinleri özet yazma amacına yönelik olarak okumalıdır. • Metindeki düşünceleri kendi ifadeleriyle yazmalıdırlar. • Metinde anlatılmak istenen ana fikri bulmalıdır. • Ayrıntıları sınıflandırmalıdır. • Özetlemenin, bilgiler dizisinin sıralanmış bir şekli değil; metnin bir minyatürü olduğunu unutmamalıdır. • Sınıflandırılan bilgileri bir bütün olarak bütünleştirerek yazmalıdır. • Özeti tekrar okunmalı ve gözden geçirmelidir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin, birbirlerinin özetlerini okuması sağlanmalıdır. • Öğrencilerin özetlerinde kendi ifadelerine yönelik cümleler yazmaları sağlanmalıdır. • Bir materyalin özeti okunmadan öğrencinin materyali okuması, özetlemesi ve yazarla karşılaştırması sağlanmalıdır. • Materyalin ana fikri vurgulanmalı, tüm ayrıntıların hatırlanmasına ihtiyaç olmadığını anlaşılması sağlanmalıdır. • Öğrencilerin çeşitli özetleri inceleyerek kendi özetlerini gözden geçirmelerine imkan verilmelidir.

Birden fazla özetleme öğretiminin bulunduğu gibi birden fazla özetleme stratejisi de bulunmaktadır. Yazara’a göre özetleme stratejileri öğrencilere öğretilirken sırasıyla; metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma, metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme, her paragraftaki en temel cümlenin seçilip ifade edilmesi ve ana fikrin yan fikirler ile arasındaki ilişkiyi kurarak anlamı bozmadan kısa metin şeklinde bütünleştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Deneme (2009) tarafından hazırlanan ve araştırma kapsamında kullanılan 14 özetleme stratejisi şunlardır;

- Özet metnin bütünlüğünü ve bağlantılı olmasını sağlamak için cümleler arasında uygun bağlaçlar kullanma
- Özet metindeki önemsiz bilgiyi eleme

- Özet yazarken özgün metindeki bütün örneklere değinme
- Özet metne konuyla ilgili fikirlerini katma
- Özet yazarken özgün metindeki ayrıntıları da özetleme
- Özgün metni okumaya başlar başlamaz özet metni yazmaya başlama
- Özetlemeden önce, özgün metni tamamen anlayabilmek için, metnin tamamını okuma
- Özgün metindeki cümlelerin altını çizip bu cümleleri aynen özet metinde yazma
- Özet metni kendi sözcükleriyle yazma
- Özet metni uygun uzunlukta yazmaya dikkat etme
- Özet yazarken özgün metinden notlar alıp daha sonra bu notları kullanarak özet yazma
- Özet metninin ana fikrini metnin ilk cümlesinde ifade etme
- Özet metni özgün metnin yapısını dikkate alarak yazma
- Özet boyunca özgün metnin yazarına gönderme yapma

Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özetleme basamaklarını ve özetleme stratejilerini öğrenmeleri, uygulamaya geçirmeleri daha sonraki dönemlerinde yapacakları özet çalışmalarının niteliğini arttıracaktır. Kendilerinin bu süreci verimli geçirmeleri, özetleme adımlarını öğrencilerine aktarırken de kolaylık sağlayacaktır.

Türkçe ve sosyal bilgiler öğretiminde öğrenmeyi destekleyen unsurlar daha çok yazılı metinlerdir. Öğrencinin okuyarak, metni çözümlyerek öğrenmeyi gerçekleştirdiği derslerdir. Türkçe öğretiminde direk olarak materyal olarak kullanılan efsane, destan, şiir, hikaye, roman, makale, seyahatname vb. edebi ürünler sosyal bilgiler dersinde de karşımıza çıkmaktadır. Öztürk, Keskin ve Otluoğlu (2014) "*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*" adlı kitabında sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan edebi ürünlerden bahsetmektedir. Bu doğrultuda bakıldığında Türkçe ve sosyal bilgiler öğretimi okuma ve okuduğunu anlama becerileriyle ilişkilidir. Ders kapsamında incelenen metin çalışmalarında okunan metnin kalıcılığını sağlamak ve anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla en sık başvurulan stratejilerden biri ise özetlemedir. Çünkü yazılı bir materyalin özetlenmesi etkili bir öğrenme yoludur (Eyüp, Stepler, & Uzuner Yurt, 2012).

Bu bilgilerden yola çıkarak özetleme becerilerinin öğrenciler tarafından daha çok kullanıma açık olduğu sözel, okum etkinliklerine ve edebi ürünlerin kullanıma açık olduğu Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri kapsamında bu alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının özetleme stratejilerine yönelik eğilimlerini incelemek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan ölçek ile Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özetleme yaparken hangi stratejileri kullandığı, tercih ettikleri özetleme stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmen adaylarının özetleme stratejilerine yönelik eğilimlerini incelemek için hazırlanan bu çalışma tarama modelinden hazırlanmıştır. Bu tür çalışmalarda incelenecek veriler araştırmanın

çalışma grubu olarak tanımlanan bireylerden çeşitli yollarla toplanmaktadır. Araştırma sorusuna ait mevcut durum var olduğu şekliyle, müdahale edilmeden incelenmektedir (Karasar, 1999).

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 431 Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait sınıf, bölüm ve cinsiyet değişkenine göre kişi sayıları aşağıda yer alan crosstabs tablosunda verilmiştir.

Tablo 33 Cinsiyet-Bölüm-Sınıf Değişkenine ait Crosstabs

Cinsiyet			Bölüm		Toplam		
			Sosyal	Türkçe			
Erkek	Sınıf	1	14	20	34		
		2	18	19	37		
		3	12	11	23		
		4	19	27	46		
	Toplam		63	77	140	%32	
Kadın	Sınıf	1	48	43	91		
		2	24	52	76		
		3	36	22	58		
		4	36	30	66		
	Toplam		144	147	291	%68	
Toplam		207	%48	224	%52	431	%100

Yukarıda verilen araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait crosstabs tablosu incelendiğinde araştırma grubunun %48'ini sosyal bilgiler, %52'sini Türkçe öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Gruba ait veriler incelendiğinde toplam mevcudunun %32'sini erkek, %68'ini kadın adaylar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına Deneme (2009) tarafından hazırlanan ve Erdem (2012) tarafından geliştirilen "Özetleme Stratejileri Ölçeği" anketi aracılığıyla toplanmıştır. Anket demografik özelliklere (cinsiyet, bölüm) ait sorular ve özetleme stratejilerine ait 14 maddelik iki boyuttan oluşmaktadır. İkili likert tipte hazırlanan ve beşli likert tipine uyarlanan özetleme stratejileri ölçeğine ait güvenirliliğin tespitinde Cronbach-Alfa formülü kullanılmış ve 0,67 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama işlemi "Kesinlikle Katılıyorum-Kesinlikle Katılmıyorum" arasında sıralama ölçeği ile hazırlanan anket yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarından maddelerle ilgili kendilerine en yakın hissettikleri seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılan özetleme stratejileri eğilimlerini belirlemek için kullanılan anket sonucunda verilerin normal dağılım özelliklerini gösteren tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 34 Özetleme Stratejileri Ölçeği Normal Dağılım Tablosu

	Kolmogrov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık	Ç.S.H	B.S.H
	istatistik	sd	p	istatistik	sd	p				
TOPÖZÖ	0,44	431	0,041	0,984	431	0,000	0,296	1,669	0,118	0,235

Özetleme stratejileri ölçeği normallik testine ait veriler incelendiğinde Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine ait p değerinin 0,05'den küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda özetleme stratejileri hakkında “%95 güven aralığında normal dağılımlı değildir.” diyebiliriz. Özetleme stratejilerine ait çarpıklık ve basıklık sonuçlarına bakıldığında $\pm 1,96$ aralığında olmadığı ve bu sonuçlar doğrultusunda da verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda da veri analizi işleminde bölüm, cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklemeler Mann-Whitney testi ve sınıf değişkeni için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Özetleme stratejileri ölçeği maddeleri için frekans aracılığıyla aritmetik ortalamaları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Testlere ait sonuçlar bulgular kısmında tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

2018-2019 eğitim öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özetleme stratejilerine yönelik eğilimlerini inceleyen bu çalışma iki bölümde oluşmaktadır. Elde edilen veriler kapsamında demografik özellikler ışığında bölüm, cinsiyet ve sınıf değişkenine ait veriler araştırmanın birinci bölümünü oluşturmaktadır. İkinci bölümde ise özetleme stratejileri ölçeğine ait maddelerin istatistiksel özellikleri yer almaktadır.

Demografik değişkenlere ait Bulgular

Araştırma kapsamında kullanılan “Özetleme Stratejileri Ölçeği” öğretmen adayları tarafından cevaplanmış ve özetleme eğilimleri üzerindeki etkisi Bölüm değişkeni üzerinden incelenmiştir. Bölüm değişkeni doğrultusunda Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda aralarındaki fark Mann-Whitney testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 35 Bölüm Değişkenine Göre Özetleme Stratejileri Ölçeği Puanları Mann-Whitney Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sosyal	207	214,24	44348	22820	0,778
Türkçe	224	217,63	48749		

*a=0,05

Tablodaki bulgular ışığında araştırmaya katılan 207 Sosyal bilgiler, 224 Türkçe öğretmen adayı bulunmaktadır. Bölüm değişkeni ile özetleme stratejilerini eğilimleri arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için yapılan Mann-Whitney U testine ait veriler incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretmen adayları ile Türkçe öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($U=22820, p>0.05$). Bu sonuçlar doğrultusunda gruplar içerisinde bölüm değişkeninin özetleme stratejileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Cinsiyet değişkeni doğrultusunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda aralarındaki fark Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 36 Cinsiyet Değişkenine Göre Özetleme Stratejileri Ölçeği Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Erkek	140	202,75	28385	18515	0,125
Kadın	291	222,37	64711		

*a=0,05

Cinsiyet değişkenine yönelik Mann-Whitney U tablosu incelendiğinde 140 erkek, 291 kadın öğretmen adayının araştırmaya katıldığı görülmektedir. Özetleme stratejilerine ait öğretmen adaylarının verdiği cevapların Mann-Whitney U testine ait sonuçları incelendiğinde; öğretmen adaylarının cevapları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U=18515, p>0,05$). Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının özetleme stratejileri eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının sınıf değişkeni ile özetleme stratejilerine verdikleri cevaplar doğrultusunda aralarındaki fark Kruskal-Wallis testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 37 Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
1. Sınıf	125	210,28	3	1,775	0,620	-
2. Sınıf	113	224,16				
3. Sınıf	81	225,51				
4. Sınıf	112	207,27				

*a=0,05

Tablo 3 incelendiğinde sınıf değişkenine göre Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özetleme stratejileri eğilimlerine ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları karşılaştırıldığında; Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkeni ile özetleme stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2_{(3)}=1,775, p>0,05$). Öğretmen adaylarının sınıf değişkenine ait aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve frekans değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 38 Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkenine Ait Bulguları

Sınıf	F	\bar{x}	S	En Düşük Puanlar	En Yüksek Puanlar
1. Sınıf	125	49,47	6,68	34	68
2. Sınıf	113	50,27	6,47	29	82
3. Sınıf	81	50,24	5,75	35	64
4. Sınıf	112	49,29	5,22	36	62
Toplam	431	49,77	6,09	29	82

Tablo 4'te verilmiş bulgular ışığında ortalamalar değerlendirildiğinde 2. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek puana sahip olduğu, 4. sınıf öğrencilerinin ise diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

Anket Sorularına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde özetleme stratejileri ölçeğinde bulunan 14 maddeye öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Madde No	\bar{x}	Tercih Edilen Seçenek	f	%	Her Zaman Genellikle (%)
Madde 1	4,09	Genellikle	222	51,5	98,8
Madde 2	3,99	Genellikle	186	43,2	75,2
Madde 3	3,12	Bazen	200	46,4	30,6
Madde 4	3,36	Genellikle	140	32,5	50,1
Madde 5	3,67	Genellikle	181	42,0	59,7
Madde 6	2,54	Bazen	119	27,6	22
Madde 7	4,54	Her Zaman	288	66,8	90,2
Madde 8	3,19	Bazen	143	33,4	38
Madde 9	3,78	Genellikle	191	44,3	65,9
Madde 10	4,04	Genellikle	208	48,3	80,1
Madde 11	3,80	Genellikle	178	41,3	66,4
Madde 12	3,10	Bazen	160	37,1	36
Madde 13	4,16	Genellikle	209	48,5	84,2
Madde 14	2,38	Çok Nadir	131	30,4	17,1

“Özet metnin bütünlüğünü ve bağlantılı olmasını sağlamak için cümleler arasında uygun bağlaçlar kullanmaya gayret ederim.” maddesi öğretmen adaylarının %98,8’i tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalamasına $\bar{x}=4,09$ olarak hesaplanmış ve en çok işaretlenen seçenek %51,5 ile “Genellikle” seçeneği olmuştur. Özetleme çalışmalarında verimlilik iyi kompozisyon özellikleri ile arttırılmaktadır. Temelini cümlelerin oluşturduğu kompozisyonların içerisinde de bağlaçlar önemli yer tutmaktadır. Nitekim Deneme (2009); Eyüp, Stepler ve Yurt (2012); Erdem (2012)’de çalışmalarında sonucu destekler bulgulara ulaşmışlardır.

“Özet metindeki önemsiz bilgiyi eleyerek, özet metinde bu bilgiye yer vermem.” maddesine ait sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının %75,2’si tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalaması $\bar{x}=3,99$ olarak hesaplanmış ve en çok tercih edilen seçenek %43,2 ile “Genellikle” seçeneği olmuştur. Öğretmen adaylarının okudukları metinlerde ana fikri seçip önemsiz bilgiyi ayırt etmede zorluk çekmedikleri ifade edilebilir. Erdem’de (2012) çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır.

“Özet yazarken özgün metindeki bütün örneklere değinirim.” maddesine ait sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının %30,6’sı tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalaması $\bar{x}=3,12$ olarak hesaplanmış ve en çok tercih edilen seçenek %46,4 ile “Bazen” seçeneği olmuştur.

“Özet metne konuyla ilgili fikirlerimi de katarım.” maddesine ait bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının %50,1’i tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalaması incelendiğinde aritmetik ortalaması $\bar{x}=3,36$ olarak hesaplanmış ve en çok tercih edilen seçenek ise %32,5 ile “Genellikle” cevabı olmuştur. Madde ortalaması ve yüzde sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin yarısının kendi fikirlerini yansıtmaktan kaçındığı söylenebilir.

“Özet yazarken özgün metindeki ayrıntıları da özetlemeye gayret ederim.” maddesi incelendiğinde öğretmen adaylarının %59,7’sinin bu maddeye olumlu cevap verdiği görülmektedir. Maddeye ilişkin aritmetik ortalama $\bar{x}=3,67$, en çok tercih edilen seçenek ise %42 ile “Genellik” seçeneği olmuştur. Ayrıntıların göz ardı edilerek metin içerisindeki ana fikri ortaya çıkarılması öğretmen adayları tarafından kullanılmaktadır. Nitekim Erdem (2012) çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır.

“Özgün metni okumaya başlar başlamaz özet metni yazmaya başlarım.” maddesine ait veriler incelendiğinde katılımcıların %22’si tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Maddeye ilişkin ortalama verisi incelendiğinde $\bar{x}=2,54$ olarak hesaplanmış, en çok tercih edilen seçenek ise %27,6 ile “Bazen seçeneği olmuştur. Özetleme stratejilerinden biri de eş zamanlı özet çıkarmadır. Fakat maddeye ilişkin veriler incelendiğinde öğretmen adayları tarafından tercih edilmediği görülmektedir.

“Herhangi bir şey özetlemeden önce, özgün metni tamamen anlayabilmek için, metnin tamamını okurum.” maddesine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının %90,2’si tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalaması $\bar{x}=4,54$ olarak hesaplanmış ve en çok işaretlenen seçenek “Her Zaman” katılımcıların %66,8’i tarafından tercih edilmiştir. Katılımcıların eş zamanlı özetleme yapmak yerine metnin tamamı okunduktan sonra özetleme yapmayı tercih ettiğini söylenebilir.

“Özet yazarken özgün metindeki cümlelerin altını çizip bu cümleleri aynen özet metinde yazarım.” maddesine ilişki bulgulara bakıldığında katılımcıların %38’i tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalamasına bakıldığında $\bar{x}=3,19$ olarak hesaplanmış, katılımcıların %33,4’ü tarafından “Bazen” seçeneği tercih edilmiştir. Maddeye ilişkin bulgular incelendiğinde bu özetleme stratejisinin de katılımcılar tarafından daha az kullanıldığı görülmektedir. Ancak özet metnin omurgasını oluşturmak için bu stratejinin kullanılması tavsiye edilmektedir (2012).

“Özet metni kendi sözcüklerimle yazarım.” maddesi öğretmen adaylarının %65,9 tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalaması incelendiğinde $\bar{x}=3,78$ ve en çok işaretlenen seçenekte %44,3 ile “Genellikle” seçeneği olmuştur. Maddeye ilişkin veriler sonucunda öğretmen adaylarının kendi sözcüklerini kullandıkları görülmektedir. Deneme (2009) İngilizce öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada bu maddeyi düşük oranda cevapladıklarını görmüş; Eyüp, Stepler ve Yurt (2012) ile Erdem (2012) çalışmalarında bu maddeyi destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır.

“Özet metni uygun uzunlukta yazmaya dikkat ederim.” maddesi incelendiğinde öğretmen adaylarının %80,1’i tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalaması $\bar{x}=4,04$ ve en çok işaretlenen seçenek %48,3 ile “Genellikle” seçeneği olmuştur. Okuyan ve Gedikoğlu (2011) ile Erdem (2012) çalışmalarında özet metnin gerekli uzunlukta olması gerektiğini belirtirken; Deneme (2009) ise özet metinlerin kısa yazıldığı sonucuna ulaşmıştır.

“Özet yazarken özgün metinden notlar alır, daha sonra bu notları kullanarak özet yazarım.” maddesi incelendiğinde öğretmen adaylarının %66,4’ü tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalaması $\bar{x}=3,80$ olarak hesaplanmış ve en çok işaretlenen seçenek ise %41,3 ile “Genellikle” seçeneği olmuştur.

“Özet metnin ana fikrini özet metnin ilk cümlesinde ifade ederim.” maddesine ait veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının %36’sı tarafından olumlu cevaplandırılmıştır. Madde ortalaması $\bar{x}=3,10$ olarak hesaplanmış

ve en çok tercih edilen seçenek %37,1 ile “Bazen” seçeneği olmuştur. Türkçe Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metnin ana fikrini özet metnin ilk cümlesinde kullanma stratejisini tercih etmedikleri görülmektedir.

“Özet metni özgün metnin yapısını dikkate alarak yazarım.” maddesine ait sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının %84,2’sinin olumlu cevap verdiği görülmektedir. Madde ortalaması $\bar{x}=4,16$ olarak hesaplanmış, en çok işaretlenen seçenek ise %48,5 ile “Genellikle” seçeneği olmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda katılımcıların özet metnin özgün yapısına dikkat ettikleri söylenebilir.

“Özet boyunca özgün metnin yazarına gönderme yaparım.” maddesine ait bulgular incelendiğinde katılımcıların %17,1’inin olumlu cevap verdiği görülmektedir. Madde ortalaması $\bar{x}= 2,38$ olarak hesaplanmış ve en çok işaretlenen seçenek ise %30,4 ile “Çok Nadir” seçeneği olmuştur. Benzer çalışma yapan Erdem’de (2012) öğretmen adaylarının en az tercih ettiği özetleme stratejisi olarak ifade etmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmen adayların özetleme stratejilerine yönelik eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Özetleme stratejileri ölçeği aracılığıyla toplanan veriler doğrultusunda özetleme stratejileri ile cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkeni açısından herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Elde edilen veriler incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının ortalamalarının ($\bar{x}= 49,22$), kadın öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x}=50,04$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bölüm değişkenine ait verilere bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}=49,62$), Türkçe öğretmen adaylarının ortalamalarından ($\bar{x}=49,92$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları tarafından özetleme yaparken özetleme stratejilerinden; bağlaç kullanımı, metin içindeki önemsiz bilgileri eleme, metin hakkındaki kendi fikirlerini özete aktarma, ayrıntıları özetleme, özetleme için metnin tamamını okuma, özeti kendi sözcükleriyle yazma, özete uygun uzunluk, özet çıkartırken metinden aldığı notları kullanma ve özgün yapı stratejilerinin sık başvurulan stratejiler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları tarafından özetleme yapılırken özetleme stratejilerinden; bütün örneklere değinme, okurken özet yazma, altı çizili cümleleri aynen yazma, yazara gönderme ve metnin ana fikrini ilk cümlede verme gibi özetleme stratejilerinin daha az başvurulan stratejiler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özetleme stratejilerine ilişkin öğretmen adaylarının özetleme yaparken bağlaç kullanımı, önemsiz bilgilerin elenmesi, konu ile ilgili fikirlerinin beyan edilmesi, özgün metindeki ayrıntıların özetlenmesi, metnin tamamının okunması, kendi sözcüklerini kullanma, özeti uygun uzunlukta olması, metnin okunurken alınan notların özette kullanımı ve özgün yapıya dikkat edilmesi özetleme stratejileri içerisinde öğretmen adayların yüksek düzeyde tercih edildiği tespit edilmiştir. Özet yazarken bütün örneklere değinme, metni okurken özet çıkarma, altı çizilen cümleleri olduğu gibi metinde kullanma, metnin ana ifadesinin özeti ilk cümlesinde yer verilmesi gibi özetleme stratejileri öğretmen adayları tarafından orta düzeyde tercih edildiği tespit edilmiştir. Özet metin içerisinde yazara gönderme yapma stratejisi ise öğretmen adayları tarafından yeterli düzeyde tercih edilmediği tespit edilmiştir.

Erdem (2012) "Türk dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması" adlı makalesinde öğretmen adaylarının kendi fikirlerini beyan etmesi, uygun uzunluk, özgün metinden not alma gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır. Farklı olarak Erdem metnin ana fikrini ilk cümlede ifade etmeyi orta düzeyde tercih edilen stratejiler olarak farklı bir sonuca ulaşmıştır.

Eyüp, Stebler ve Yurt (2012) " Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri" adlı makalesinde özgün metindeki ayrıntıları özetleme, bütün örneklere değinme, kendi fikirlerini katma, metni okurken özet yazılması gibi özetleme stratejilerinin Türkçe öğretmen adayları tarafından kullanmakta kararsız kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının ders kapsamında özetleme becerisini geliştirecek uygulamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Deneme (2009) "İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri" adlı çalışmada özet yazma stratejilerinden en önemli adımlardan olan yazara gönderme yapılması, not çıkartılarak özet yazılması, metnin ana fikrinin özetle kullanılması ve özet metnin tamamının dikkatle okunması gibi adımların İngilizce öğretmen adayları tarafından tercih edilme oranlarının düşük olduğu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da İngilizce öğretmen adaylarının özetleme ve yazma tekniğine ilişkin ders görmemeleri ve ders kitaplarında böyle bir bölümün yer almayışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler aracılığıyla çalışma genişletilebilir ve farklı sonuçlar çıkması dahilinde sonuçların eğilimi farklılaşabilir.

- Öğretmen adaylarının yazma eğitimleri derslerinde uygulamalara ağırlık verilebilir.
- Bireylerin sahip oldukları kitap sayısı, ayda okudukları kitap sayısı, günlük tutma durumları, kitap okumak için ayırdıkları süreler, tercih ettikleri kitap türleri, sosyo-ekonomik düzeyleri gibi demografik özellikler aracılığıyla karşılaştırma işlemleri genişletilebilir.
- Özetleme tekniğine ait uygun yöntemler katılımcılara aktararak özetleme becerileri geliştirilebilir.
- Çalışmanın evreni genişletilerek kalabalık ve farklı yapıdaki katılımcı gruplarında araştırma gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Eser Kullanımı: Nitel Bir Çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Belet, D. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe Dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Milli Eğitim*, 15.
- Çiftçi, T. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Romanların Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, S. B. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Tasarlanmış Hikayelerin Etkililiği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deneme, S. (2009). İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 56.
- Erdem, C. (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 36-52.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z., & Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 24.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2012). *Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, A., Karabiyik, Ş., Güleş, M., & Demirci, M. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlerin Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 104-124.
- Karaalioglu, S. K. (1978). *Ortaokullar İçin Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kiewra, K. H., & Dubois, N. F. (1997). *Learning to learn: Making the transition from student to life-long learner*. USA: Prentice Hall.
- Kurnaz, H., & Akaydin, Ş. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 142.
- Oruç, Ş., & Erdem, R. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Biyografi Kullanımının Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Olan Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 215-229.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Öztürk, C., Coşkun Keskin, S., & Otluoğlu, R. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller* (6. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rinehar, S. D., Stahl, S. A., & Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 422-438.
- Şimşek, A. (2002). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikaye Anlatımı Yönteminin Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikayeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 187-202.
- Ülper, H., & Karagül, S. (2011). Özetleme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlikler: Ders Kitapları Temelinde Bir Araştırma. V. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin, & F. Yıldız içinde, *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (s. 145). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Yazıcı Okuyan, H., & Gül Gedikoğlu, Y. (2011). Öğretmenlerce Üretilen Yazılı Özet Metinlerin Niteliksel Özellikler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1007-1020.
- Yeşilbursa, C. C., & Sabancı, O. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19-33.

Türkiye’de Ses Eğitimi Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İnceleme

Dr. Öğr. Üyesi Saadet KÖSRELİ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, saadetkosreli3@gmail.com

Özet

Çalışma kapsamında Türkiye’deki üniversitelerin çeşitli enstitülerinde ses eğitimi ya da şan üzerine yazılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. Araştırmanın amacı; ses eğitimi alanında çalışılmış olan konuları ortaya koymak ve ses eğitimi alanında yapılacak yeni çalışmalar için literatür taraması, konu seçimi aşamalarına yönelik kaynak oluşturmaktır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de ses eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Örneklemini ise Yök tez tarama kataloğundan ulaşılabilen izinli durumda olan 77 (55 adet yüksek lisans, 20 adet doktora ve 2 adet ise sanatta yeterlik) tez oluşturmaktadır. Araştırmada mevcut durum saptamasına elverişli tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada ses eğitimi alanında yazılmış olan lisansüstü tezler; türleri, üniversitelere göre dağılımları, enstitülere göre dağılımları, yazıldıkları yıllara göre dağılımları, konularına göre dağılımları, kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları bakımından 6 farklı kategoride incelenmiş, verilerin çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) den yararlanılmış ve sonuçlar ilgili tablo ve şekillerle gösterilmiştir. Araştırma sonucunda ses eğitimi alanında yazılmış olan lisansüstü tezlerin büyük bir kısmının yüksek lisans tezi olduğu, çalışmaların büyük kısmının 2010 ve 2014 senelerinde tamamlandığı, en çok çalışmanın Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı, mevcut durum tespitine yönelik yapılan çalışmaların fazlalığı ve buna paralel olarak en çok anket ve görüşme tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak sonraki çalışmalar için öneriler sunulmuştur.

Abstract

A Survey On Graduate Level Dissertations Related To Vocal Training In Turkey

In the scope of this study, graduate level dissertations on voice training and written in various institutions in Turkey were analysed. The aim of this study is to highlight the main topics related to vocal training and to provide a source for further literature review and selection of subject matter. The population consists of graduate level dissertations on vocal training in Turkish institutions. The sample of the study consisted of 77 dissertations available from higher board of education thesis centre (55 masters theses, 20 doctoral theses and 2 dissertation written as part of proficiency in art programme). Survey model was used to identify the existing situation and dissertations were evaluated in six different categories in terms of their distributions according to their types, universities, institutes, subjects, the year they were written and the research method they used. Frequency and percentages were used for data analysis and findings were shown in related charts and figures. Results showed that a great majority of the dissertations on vocal training were written as masters’ theses and most of them were completed within 2010 and 2014 and again most of those theses were written in Gazi University. It is concluded that researches to identify the existing situation were abundant and surveys and interviews were the most preferred methods used. Taking the results into consideration, recommendations for future studies were given.

1. Giriş

Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme sürecidir. (Uçan, 1997: 30).

Ses eğitimi; bireylerin konuşma ve şarkı söyleme ile ilgili davranışlarında seslerinin, ses eğitiminin temel ilke ve hedeflerine yönelik uygulanan planlı bir program ile mümkün olan en iyi seviyeye getirilmesidir. Töreyin’e göre, müzik eğitiminin (genel, amatör “özengen” ve mesleki) gibi hemen her türüne uygulanabilen ses eğitimi, öncelikle konuşma ve şarkı söyleme konusunda sesin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını hedefler. Ayrıca ses eğitimi, dil ve konuşma bozukluklarının tedavisinde de kullanılabilen hem bireysel hem de toplu uygulamalara izin veren disiplinler arası bir özel alan eğitimidir. Dolayısıyla ses eğitimi sesin doğru, etkin ve güzel kullanımının bireye kazandırılmasının yanı sıra ses sağlığını korumaya yönelik davranışların da bireye kazandırılmasını hedefler (Töreyin,2015: 162).

Lisansüstü çalışmaların derlenmesi ile ilgili çalışmalar, yeni nesil araştırmacılara bilimsel araştırma disiplini kazanma, yöntem belirleme, konu seçimi gibi fikir edinimleri kazandırması açısından önem arz etmektedir.

Ülkemizde her geçen gün müzik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar çoğalmakta ve eğitimin alt dallarını spesifik olarak ayrıntılı ele alan çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan bir tanesi olan ses eğitimi ile ilgili çalışmalar alan ya da disiplinlerarası çalışmalar kapsamında (yüksek lisans, sanatta yeterlilik, doktora) seviyelerinde hatırı sayılır şekilde literatürde yerini almıştır. Yapılan lisansüstü çalışmaların niteliği ve niceliği göz önünde

bulundurulduğunda, alan ile ilgili yapılacak çalışmalara yol gösterecek, bilimsel iletişimi sıcak tutacak derleme çalışmalarının müzik eğitimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Müzik eğitimi ile ilgili yapılan diğer derleme çalışmaları incelendiğinde,

Genel müzik araştırmaları:

- Sağer, T. (2005) “Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Çalışılan Lisansüstü Tezlerin Enstitü Farklılıkları Açısından İncelenmesi.”
- Kılıç, I. (2010) “Müzik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi.”
- Karkın, A.M. (2011) “Müzik Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi.”
- Ece, A.S. ve Çeşit, C. (2011) “Türkiye’de Lisansüstü Düzeyde Yapılan Disiplinler arası Müzik Araştırmaları ve Sonuçları.”

Piyano:

- Ömür, O. ve Gültek, B. (2011) “ Türkiye’de 2000-2010 yılları arasında Piyano Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi.”
- Toptaş, B. (2013b) “Türkiye’de Piyano Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmalar.”

Viyola:

- Varış, Y.A. (2012) “Türkiye’de Viyola Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi.”
- Çeşit, C. (2015) “Türkiye’de Viyola Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi.”
- Sonsel, Ö.B. (2018) “Türkiye’de Viyola Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi.”

Oda müziği:

- Orhan, Ş. B. ve Tunca, B.E. (2014) “ Türkiye’de Oda Müziği Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tezleri.”

Piyano Eşlik:

- Kaptanoğlu, E. ve Çanakçı, P. (2015) “Türkiye’de Vokal Müzikte Piyano Eşlik Alanında Yapılmış Yüksek Lisans Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tezleri.”

Gitar:

- Öztutgan, Z. (2016) “ Türkiye’de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi.”

Yaylı Çalgılar:

- Demirbatır, E. (2001) “Yaylı Çalgılar Yüksek Lisans Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tez Bibliyografyası.”

Besteciler:

- Ece, A. (2007c) “Çok Sesli Türk Müziği Bestecileri İle İlgili Lisansüstü Tez ve Yayınlar Antolojisi.”
- Toptaş, B. (2013a) “ Uluslararası Sanat Müziği Bestecileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmalar.”

Flüt:

- Ataman, Ö.G. (2009) “Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler.”

Keman ve Viyola:

- Tebiş, C. ve Okay, H.H. (2013) “Türkiye’de Müzik Sanatı ve Eğitiminde Keman ve Viyola Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu ve Yöntem Olarak İncelenmesi.”

Viyolonsel:

- Orhan, Y. Ş. (2012) “ Türkiye’de Viyolonsel Alanında Yapılmış Yüksek Lisans Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tezleri.”

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı; ses eğitimi alanında çalışılmış olan konuları ortaya koymak ve ses eğitimi alanında yapılacak yeni çalışmalar için literatür taraması, konu seçimi aşamalarına yönelik kaynak oluşturmaktır.

Araştırma ses eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin derlendiği ilk çalışma olması bakımından önem arz etmektedir.

3. Yöntem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de ses eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Yök tez tarama kataloğundan ulaşılabilen izinli durumda 77 (55 adet yüksek lisans, 20 adet doktora ve 2 adet ise sanatta yeterlik) tez oluşturmaktadır. Türkiye’de ses eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceleme amacı

taşıyan araştırma, tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” (Karasar, 2009, s. 77) Veriler YÖK tez arama sayfasındaki arama motoruna “Ses”, “Ses Eğitimi”, “Şan”, anahtar kelimeleri yazılarak ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada ses eğitimi alanında yazılmış olan lisansüstü tezler; türleri, üniversitelere göre dağılımları, enstitülere göre dağılımları, yazıldıkları yıllara göre dağılımları, konularına göre dağılımları, kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları bakımından 6 farklı kategoride incelenmiş, verilerin çözümlenmesinde frekans (f) ve yüzde (%) den yararlanılmış ve sonuçlar ilgili tablo ve şekillerle gösterilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Tezlerin Tez Türüne Göre Dağılımı

Tez Türü	F	%
Yüksek Lisans	55	71,43
Sanatta Yeterlilik	2	2,60
Doktora	20	25,97
Toplam	77	100,00

Tablo 1’e bakıldığında, 77 çalışmanın % 71.4’ü Yüksek Lisans, % 2,6’sı Sanatta Yeterlik, % 25,9’u Doktora seviyesindedir. En fazla oranda (% 71.43) Yüksek Lisans seviyesinde çalışma tamamlanmış iken, Sanatta Yeterlilik seviyesinde çok az oranda (% 2.04) çalışma bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2. Örneklem Grubunu Oluşturan Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konular	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlilik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Karşılaşılan Sorunlar	4	7,27	0	0,00	1	5,00	5	6,49
Konuşma Becerilerine Etkisi	2	3,64	0	0,00	4	20,00	6	7,79
Ses Sağlığı	5	9,09	0	0,00	2	10,00	7	9,09
Eser/Etüt/Metot İnceleme	3	5,45	1	50,00	1	5,00	5	6,49
Türk Müziğinde Ses Eğitimi	7	12,73	0	0,00	0	0,00	7	9,09
Ses Eğitimi Yaklaşımları	6	10,91	1	50,00	4	20,00	11	14,29
Model/Metot Önerisi	1	1,82	0	0,00	3	15,00	4	5,19
Repertuar İnceleme	10	18,18	0	0,00	0	0,00	10	12,99
Performans/Başarı	9	16,36	0	0,00	1	5,00	10	12,99
Ölçek/Program Geliştirme	1	1,82	0	0,00	1	5,00	2	2,60
Foniatrik İnceleme	1	1,82	0	0,00	3	15,00	4	5,19
Tarihsel İnceleme	2	3,64	0	0,00	0	0,00	2	2,60
Teknik Kullanım	4	7,27	0	0,00	0	0,00	4	5,19
Toplam	55	100,00	2	100,00	20	100,00	77	100,00

Tablo 2’ye bakıldığında; en fazla sayıda (11) “Ses Eğitimi Yaklaşımları” üzerine çalışma tamamlandığı görülmektedir. İkinci sırada ise “Repertuar İnceleme” ve “Performans ve Başarı (10) üzerine yapılan çalışmalar yer almaktadır. “Tarihsel inceleme” ve “Ölçek/Program Geliştirme” (2) üzerine en az sayıda çalışma tamamlandığı görülmektedir.

Yüksek Lisans seviyesindeki çalışmaların en fazla sayıda “Repertuar İnceleme” (10) ve “Performans/başarı” (9) çalışıldığı, “Eser/etüt/metot inceleme” ve “Ses eğitimi yaklaşımları” konusunda Sanatta Yeterlik seviyesinde çalışıldığı, Doktora seviyesinde ise en fazla çalışmanın “ses eğitimi yaklaşımları” ve “konuşma becerilerine etkisi” konularında çalışıldığı görülmektedir.

Örnek:

Karşılaşılan Sorunlar:5 (1 Doktora, 4 Yüksek Lisans)

“Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri İle İncelenmesi” Doktora

“Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi” Yüksek Lisans

Konuşma Becerilerine Etkisi:6 (4 Doktora 2 Yüksek Lisans)

“Ses Eğitimi Çalışmalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi” Doktora

“Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi Dersinin Doğru Güzel Ve Etkili Konuşma Becerisine Etkisi” Yüksek Lisans

Ses Sağlığı: 7 (2 Doktora, 5 Yüksek Lisans)

“Ses Eğitiminin Ergenlik Döneminde Ses Fonksiyonları Üzerindeki Etkisi” Doktora

“Türkiye’de Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri Şan Dersi Şarkı Dağarcığının Mutasyon Dönemindeki Çocukların Ses Sağlığına Olan Etkileri” Yüksek Lisans

Eser/Etüd/Metod İnceleme: 5 (1 Sanatta Yeterlilik, 1 Doktora, 3 Yüksek Lisans)

“Güzel Sanatlar liselerinde bireysel ses eğitimi dersinde uygulanan Vaccai ve Concone etütlerinin öğrencinin ses gelişimine etkisi” Doktora

“Franz Schubert’in şan eğitiminin başlangıcında kullanılan Lied’leri üzerine bir inceleme” Sanatta Yeterlilik

“Manuel Patricio Rodriguez Garcia’nın Şan Metodunun İncelenmesi” Yüksek Lisans

Türk Müziğinde Ses Eğitimi: 7 Yüksek Lisans

“Geleneksel Türk Sanat Müziğinde Uygulanan Ses Eğitimi Yöntemlerinin İncelenmesi” Yüksek Lisans

Ses Eğitimi Yaklaşımları:11 (4 Doktora, 1 Sanatta Yeterlilik, 6 Yüksek Lisans)

“Türkiye’deki Opera/Şan Eğitiminde Başlangıç Düzeyi Ses Eğitimi Yaklaşımları” Doktora

“Şan Eğitiminin Bariton Sese Etkisinin Akustik Ve Larengostroboskopik Olarak İncelenmesi, Doğru Ses Elde Edebilmek İçin Egzersiz Önerileri” Sanatta Yeterlilik

“İlköğretim Müzik Derslerindeki Ses Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi” Yüksek Lisans

Model/Metod Önerisi:4 (3 Doktora, 1 Yüksek Lisans)

“Şan Ve Koro Eğitimi Programlarında Uygulanan Solfej Eğitiminde Tartım Öğretiminin Yeri Ve Bir Model Önerisi” Doktora

“Türk Müziği Devlet Konservatuarlarında Okutulan Türk Sanat Müziği Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Öğretim Modeli Önerisi” Yüksek Lisans

Repertuvar İnceleme: 10 Yüksek Lisans

“Bireysel Ses Eğitimi Dersinde Kullanılan Repertuvarın İncelenmesi” Yüksek Lisans

Performans/Başarı:10 (1 Doktora, 9 Yüksek Lisans)

“Nöro Linguistik Programlama Destekli Bireysel Ses Eğitiminin Öğrencilerin Performansları Üzerindeki Etkileri” Doktora

“Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Solo Konserlere Katılan Şan Öğrencilerinin Seslendirme Kaygılarının Değerlendirilmesi” Yüksek Lisans

Ölçek/Program Geliştirme: 1 Doktora, 1 Yüksek Lisans

“Müzik Öğretmeni Yetiştirmede, Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması” Doktora

“Müzik Öğretmenliği Lisans Programındaki Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Performans Ölçeği Geliştirme Çalışması” Yüksek Lisans

Foniatrik İnceleme: 3 Doktora 1 Yüksek Lisans

“Ses Eğitimi Tekniklerinin Artikülasyon Mekanizmasına Ve Türkçe Fonetik Uyumunun İncelenmesi” Doktora

“Profesyonel ses eğitimi (şan) alan bireylerin ses özelliklerinin incelenmesi” Yüksek Lisans

Tarihsel İnceleme: 2 Yüksek Lisans

“Operada Şan Tekniğinin Tarihsel Gelişimi” Yüksek Lisans

Teknik Kullanım: 4 Yüksek Lisans

“Lax Vox Tekniği İle Isınma Sonrasında Ses Genişliğindeki Değişikliğin Araştırılması” Yüksek Lisans

Tablo 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlilik		Doktora		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	37	67,27	0	0,00	3	15,00	40	51,95
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	14	25,45	0	0,00	13	65,00	27	35,06
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	3,64	0	0,00	4	20,00	6	7,79
Güzel Sanatlar Enstitüsü	2	3,64	2	100,00	0	0,00	4	5,19
Toplam	55	100,00	2	100,00	20	100,00	77	100,00

Tablo 3'e bakıldığında, en fazla oranda (% 51.95) Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak çalışma tamamlandığı, ikinci sırada Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün (% 35.06) yer aldığı, en az oranda (% 7.79) Fen Bilimleri ile (%5.19) Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde çalışma tamamlandığı görülmektedir.

Doktora seviyesinde 4, Yüksek Lisans seviyesinde 2 çalışmanın Fen Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak tamamlandığı, Sanatta Yeterlik seviyesindeki çalışmaların ise Güzel Sanatlar Enstitüsüne bağlı olarak tamamlandığı görülmektedir.

Tablo 4. Örneklem Grubunu Oluşturan Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemleri	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlilik		Doktora		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%
Tarama	42	76,36	2	100,00	10	50,00	54	70,13
Deneme	9	16,36	0	0,00	8	40,00	17	22,08
Karma	4	7,27	0	0,00	2	10,00	6	7,79
Toplam	55	100,00	2	100,00	20	100,00	77	100,00

Tablo 4 incelendiğinde en fazla oranda (% 70.13) tarama modelinde çalışma tamamlandığı, deneme modelinde ise daha az (22.08) çalışmanın tamamlandığı, karma çalışmaların ise çok az bir oranda (%7.79) tamamlandığı görülmektedir.

Tablo 5. Örneklem Grubunu Oluşturan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlilik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%
İnönü	1	1,82	0	0,00	1	5,00	2	2,60
Hacettepe	0	0,00	1	50,00	0	0,00	1	1,30

Gazi	7	12,73	0	0,00	8	40,00	15	19,48
Afyon	3	5,45	0	0,00	1	5,00	4	5,19
Çukurova	3	5,45	0	0,00	0	0,00	3	3,90
Marmara	3	5,45	0	0,00	2	10,00	5	6,49
Selçuk	5	9,09	0	0,00	1	5,00	6	7,79
Ankara	0	0,00	0	0,00	1	5,00	1	1,30
Dokuz Eylül	1	1,82	1	50,00	1	5,00	3	3,90
Abant	1	1,82	0	0,00	1	5,00	2	2,60
Haliç	3	5,45	0	0,00	0	0,00	3	3,90
On dokuz Mayıs	1	1,82	0	0,00	0	0,00	1	1,30
Yaşar	1	1,82	0	0,00	0	0,00	1	1,30
Niğde	2	3,64	0	0,00	0	0,00	2	2,60
Adıyaman	4	7,27	0	0,00	0	0,00	4	5,19
İstanbul	4	7,27	0	0,00	0	0,00	4	5,19
Cumhuriyet	2	3,64	0	0,00	0	0,00	2	2,60
Anadolu	1	1,82	0	0,00	0	0,00	1	1,30
Atatürk	4	7,27	0	0,00	0	0,00	4	5,19
Sakarya	1	1,82	0	0,00	0	0,00	1	1,30
Mimar Sinan	1	1,82	0	0,00	0	0,00	1	1,30
Başkent	2	3,64	0	0,00	0	0,00	2	2,60
Kocaeli	1	1,82	0	0,00	0	0,00	1	1,30
Pamukkale	1	1,82	0	0,00	0	0,00	1	1,30
İTÜ	1	1,82	0	0,00	0	0,00	1	1,30
Necmettin Erbakan	2	3,64	0	0,00	4	20,00	6	7,79
Toplam	55	100,00	2	100,00	20	100,00	77	100,00

Tablo 5 incelendiğinde, Gazi Üniversitesi'nde % 19.48 ile en fazla oranda çalışma tamamlandığı, Necmettin Erbakan ve Selçuk üniversitelerinde % 7.79 oranla ikinci sırada oldukları, Marmara Üniversitesi'nin de % 6.49 oranla üçüncü sırada yer aldığı görülmektedir. Hacettepe, Ankara, On dokuz Mayıs, Yaşar, Anadolu, Sakarya, Mimar Sinan, Kocaeli, Pamukkale, İTÜ Üniversitelerinde ise % 1.30 oranında sadece birer çalışma tamamlandığı görülmektedir.

Tabloda yer alan Hacettepe ve Ankara Üniversitelerinin dışındaki bütün üniversitelerde Yüksek Lisans seviyesinde en az 1 çalışmanın tamamlanmış olduğu, İnönü, Gazi, Afyon, Marmara, Selçuk, Ankara, Dokuz Eylül, Abant, Necmettin Erbakan Üniversitelerinde ise en az bir tane olmak üzere Doktora seviyesinde çalışmaların tamamlanmış olduğu görülmektedir. Sanatta Yeterlik seviyesinde ise Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde birer çalışma tamamlanmıştır.

Tablo 6. Örneklem Grubunu Oluşturan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlilik		Doktora		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%
2018	2	3,64	0	0,00	1	5,00	3	3,90
2017	3	5,45	0	0,00	0	0,00	3	3,90
2016	1	1,82	0	0,00	1	5,00	2	2,60
2015	2	3,64	1	50,00	2	10,00	5	6,49
2014	7	12,73	0	0,00	2	10,00	9	11,69
2013	1	1,82	0	0,00	2	10,00	3	3,90
2012	4	7,27	0	0,00	2	10,00	6	7,79

2011	4	7,27	0	0,00	1	5,00	5	6,49
2010	8	14,55	0	0,00	1	5,00	9	11,69
2009	3	5,45	0	0,00	1	5,00	4	5,19
2008	2	3,64	1	50,00	1	5,00	4	5,19
2007	1	1,82	0	0,00	2	10,00	3	3,90
2006	6	10,91	0	0,00	0	0,00	6	7,79
2005	2	3,64	0	0,00	0	0,00	2	2,60
2004	4	7,27	0	0,00	0	0,00	4	5,19
2003	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2002	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
2001	0	0,00	0	0,00	1	5,00	1	1,30
2000	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
1999	2	3,64	0	0,00	0	0,00	2	2,60
1998	1	1,82	0	0,00	3	15,00	4	5,19
1997	2	3,64	0	0,00	0	0,00	2	2,60
Toplam	55	100,00	2	100,00	20	100,00	77	100,00

Tablo 6'ya bakıldığında; Erişimi sağlanan 1997-2018 yılları arasındaki tezler görülmektedir. 2000, 2002, 2003 yıllarında hiçbir çalışmanın bulunmadığı, En az çalışmanın 2001 yılında yapıldığı (sadece bir tane) en fazla çalışmanın ise 2010 ve 2014 (%11.69) yıllarında tamamlandığı görülmektedir.

5. Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda; Türkiye'de 1997-2018 yılları arasında ses ve eğitimi ile ilgili izinli durumda 77 lisansüstü tez'e ulaşılmıştır. Bu lisansüstü tezlerin 55'i yüksek lisans, 20'si doktora ve 2'si sanatta yeterlilik tezleri olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular ses ve eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin yoğun olduğunu göstermektedir. Doktora seviyesindeki tezlerin, yüksek lisans seviyesindeki tezlerin neredeyse üçte birini oluşturduğu, sanatta yeterlilik düzeyinde ise çok az çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.

Ses Eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalar 26 farklı üniversitede çalışılmıştır. Bu üniversitelerden gazi üniversitesi yüksek lisans (7), doktora (8) ve genel toplamda 15 lisansüstü tez ile ilk sırayı almıştır. Bu sonuç gazi üniversitesi müzik bölümü öğretim üyelerinin ve lisansüstü öğrencilerinin bu alanda yapılan çalışmalara oldukça yoğunlaştıklarını göstermektedir.

Lisansüstü çalışmaların enstitülere göre dağılımında ise ses ve eğitimi üzerine yapılan çalışmalar sosyal bilimler enstitüsün de yoğunlaşmıştır. (40 tez ile ilk sırayı alan sosyal bilimler enstitüsünün yanında eğitim bilimleri enstitüsünde 27 fen bilimleri enstitüsünde 6, güzel sanatlar enstitüsü'nde ise 4 çalışma yapılmıştır). Bu durumun sebebi Müzik Öğretmenliği programlarının eğitim bilimleri enstitüsü 'ne sonradan dahil olmasıdır.

Lisansüstü tezler incelendiğinde, çalışmaların büyük bir kısmı (54) tarama modelinde olduğu, deneme modelindeki çalışmaların daha az(17) olduğu tespit edilmiştir. Her iki modelin kullanıldığı karma çalışmalar ise (6) oldukça azdır.

Tarama modelindeki çalışmaların çoğunluğunu, anket, görüşme, gözlem ve repertuar inceleme oluşturmaktadır.

Deneme çalışmaları ise ön test-son test ya da deney ve kontrol grubu şeklindedir.

1997 ve 2018 yılları arasındaki lisansüstü çalışmalar incelendiğinde, 2010 ve 2014 yılında en fazla çalışmanın üretildiği göze çarpmaktadır.

Lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımına bakıldığında 13 farklı konu başlığı belirlenmiştir. Bu 13 konu içerisinde; ses eğitimi yaklaşımları, repertuar inceleme, performans/başarı konuları üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı görülmüştür.

Yapılan çalışma ışığında müzik eğitimi ile ilgili diğer alt disiplinlerle karşılaştırıldığında ses eğitimi ile ilgili çalışmaların oldukça az olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların ses eğitimi alanında bilimsel çalışmaların ilerlemesi üzerinde yararlı olabileceği düşünülmektedir.

6. Öneriler

Çalışmanın ses eğitimi alanında yapılacak yeni çalışmalar için önemli bir ürün oluşturulduğu ve benzer çalışmaların belirli aralıklarla tekrar edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Alan ile ilgili derleme çalışmaları güncel tutulabilir.

İncelenen lisansüstü tezlerin bir kısmında çalışmalarının problem durumunun net bir şekilde belirtilmediği, yöntem başlıklarının ise ayrıntılı bir şekilde açıklanmadığı görülmüştür. Üniversiteler tarafından, bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik kurslar arttırılabilir.

Çalışmaların büyük çoğunluğunun tarama modeli ile hazırlanmış olduğu gözlenmiştir. Farklı modellerde çalışmalar için araştırmacılar yönlendirilebilir.

Aynı konu üzerine izinsiz olan çalışmalar da dâhil edilerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. (2014). Türkiye'de Ses Eğitiminin (Şan) Gelişimi Ve Uzman Görüşleri İle Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aktakka, F. (2012). Rus Romanlarının Türkiye'deki Şan Öğrencilerinin Teknik Ve Müzikal Gelişimi Üzerine Etkilerinin Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Eskişehir.
- Alptekin, C. (2018). Türkiye'de Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri Şan Dersi Şarkı Dağarcığının Mutasyon Dönemindeki Çocukların Ses Sağlığına Olan Etkileri (Orta Karadeniz Bölgesi Örneği, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Samsun.
- Arslan, L. F. (2004). İlköğretim Okulları Ve Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Özelliklerinden Kaynaklanan Ses Rahatsızlıklarının Saptanması Ve Öneriler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, Ö. G. (2009). "Ülkemizde Flüt Ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler." Kastamonu Eğitim Dergisi, C/S. 17 (1): 341-352.
- Ayan, L. (2010). G. Verdi'nin ?Rigoletto? Operasının Şan Tekniği Ve Yorumlama Problemleri Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aycan, K. (2005). Opera Sanatına Yönelik Ses Eğitiminde (Şan) Nefesin, Sesin Oluşumu Ve Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aycan, K. (2012). Ses Eğitimi Yöntemlerinin Türkçe Konuşma Eğitimindeki Vurgu Kusurlarının Düzeltmesine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azimoğlu, G. E. (2011). Manuel Patricio Rodriguez Garcia'nın Şan Metodunun İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Baş, E. (2017). Ses Eğitimi İçin Yazılmış Piyano Eşlikli Türk Müziği Eserlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Çelik, İ. (2009). Şan Ve Koro Eğitimi Programlarında Uygulanan Solfej Eğitiminde Tartım Öğretiminin Yeri Ve Bir Model Önerisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S. S. (2014). Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi Derslerinde Öğretilen Eserlerin Antolojisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Çeşit, C. (2015). Türkiye'De Viyola Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. The JournalOf Academic Social Science Studies, 38, 445-462.
- Çetiner, E. (2007). 19. Yüzyıl Alman Lied Sanatı Dağarcığının Şan Eğitiminde Kullanımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, H. (2010). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Beş ? Altı Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Ses Eğitimi Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Demir, E. T. (2014). Selman Ada'nın Aşk-I Memnu Operasının Şan Tekniği Ve Dramaturgi Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbatır, E. (2001). "Yaylı Çalgılar Yüksek Lisans, Doktora Ve Sanatta Yeterlik Tez Bibliyografyası." Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi C/S. 14 (1): 143150.
- Doğanyığıt, S. (2010). Profesyonel Ses Eğitimi (Şan) Alan Bireylerin Ses Özelliklerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğanyığıt, S. (2015). Ses Eğitimi Alan Kadınların Menstrual Döngü -Menstrual, Folliküler Ve Premenstrual Evre- Ses Özellikleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Duran, S. (2012). Neveser Kökdeş Şarkılarının Ses Eğitimi Disiplini Kapsamında İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Ece, A. S. (2007c). "Çoksesli Türk Müziği Bestecileri İle İlgili Lisansüstü Tez Ve Yayınlar Antolojisi." Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. C/S. 9 (2).
- Ece, A.S. Ve Çeşit, C. (2011). "Türkiye'de Lisansüstü Düzeyde Yapılan Disiplinlerarası Müzik Araştırmaları Ve Sonuçları." Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, C/S. 4 (17): 599-617.
- Ekici, T. (2008). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede, Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdem, A. D. (2010). Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Öğrenim Gören Anadolu Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri İle Diğer Lise Mezunu Öğrencilerin Bireysel Ses Eğitimi Dersindeki Müzikal Beceri Farklılıklarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Evren, F. G. (2006). Ses Eğitimi Yöntemlerinin Ses Hastalıklarının Tedavisinde Kullanımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Evren, G. F. (2011). Ses Eğitimi Çalışmalarının İngilizce Konuşma Sorunlarının Giderilmesindeki Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Godri, B. (2014). Yöresel Beğeni Ve Kültürel Etkileşimin Ses Eğitimi Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökoğlu, U. (2009). Operada Şan Tekniğinin Tarihsel Gelişimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürhan, D. (2013). - Ses Eğitimi Çalışmalarının Politikacıların Konuşma Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşsever, İ. (2004). Ses Eğitiminde Ulusal Okullar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İtil, F. M. (2011). Türk Müziği Devlet Konservatuarlarında Okutulan Türk Sanat Müziği Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Öğretim Modeli Önerisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kaptanoğlu, E , Çanakçı, P . (2015). Türkiye'de Vokal Müzikte Piyano Eşlik Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora Ve Sanatta Yeterlik Tezleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (55), 198-206. Doi: 10.17755/Esosder.20305
- Kar, T. (2012). Enstrüman Eğitiminin Ses Eğitimi Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, G. Z. (1999). Türkiye'de Müzik Öğretmenlerinin Müzik Eğitimi Bölümlerinde Aldıkları Ses Eğitiminin Müzik Öğretmenliklerine Yansımaları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 19.Basım Ankara: Nobel Basımevi.
- Karkın, A.M. (2011). "Müzik Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi." İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi, C/S. 1 (2): 143-149.
- Kaya, Z. (2006). Müzik Öğretmenliği Programı1.Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Ses Eğitimi Dersindeki Başarılarını Etkileyen Faktörler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Kazancıoğlu, A.M. (2008). Şan Eğitiminin Bariton Sese Etkisinin Akustik Ve Larengostroboskopik Olarak İncelenmesi, Doğru Ses Elde Edebilmek İçin Egzersiz Önerileri, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

- Kekeç, Y. D. (2006). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında Uygulanan Bireysel Ses Eğitimi Derslerinde Türk Müziğine Dayalı Ezgilerin Kullanımına İlişkin Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, I. (2010), "Müzik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi", 9.Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 15-17 Aralık, İstanbul.
- Kılıç, T. (2010). Nöro Linguistik Programlama Destekli Bireysel Ses Eğitiminin Öğrencilerin Performansları Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kösreli, S. (2016). Ses Eğitimi Çalışmalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kudret, H. (2017). Bireysel Ses Eğitimi Dersinde Kullanılan Repertuarın İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Kurt, F. (2004). Bedensel Ve Zihinsel Gevşeme Tekniklerinin Ses Eğitiminde Kullanılabilirliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Malkoç, T. (1998). Ses Eğitiminin Ergenlik Döneminde Ses Fonksiyonları Üzerindeki Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mansuroğlu, D. (2017). Lax Vox Tekniği İle Isınma Sonrasında Ses Genişliğindeki Değişikliğin Araştırılması Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mustan, H. (2010). Anadolu Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri Müzik Bölümü 12. Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Ses Eğitimi Dersinde Karşılaştıkları Zorluklar Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Mutlu, Ö. (2014). Şan Terapisinin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mür, Ö. Ve Gültek, B. (2011). "Türkiye'de 2000-2010 Yılları Arasında Piyano Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi." E-Journal Of New World Sciences Academy, C/S. 6 (4): 463-471.
- Nurol, S. (2009). Spikerlik Eğitiminde Ses Kalitesi Ve Boğumlama Bozukluklarının Düzeltmesinde Ses Eğitimi Yöntemlerinin Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Orhan, Y. Ş. (2012). "Türkiye'de Viyolonsel Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora Ve Sanatta Yeterlilik Tezleri." Kastamonu Eğitim Dergisi, C/S. 20 (2): 701-716.
- Özcan, A. Ö. (2010). Geleneksel Türk Sanat Müziğinde Uygulanan Ses Eğitimi Yöntemlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özdemir, K. E. (2010). Basbariton Sesler İçin Düzenlenmiş Piyano Eşlikli Türkülerin Ses Eğitiminde Kullanılabilirliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özel, I. (2012). Bireysel Ses Eğitiminde Piyano Eşliğinin Önemi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Özgür, C. (2016). Şan Eğitiminde Rezonatör Bölge Kullanımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkut, B. (2013). Türkiye'deki Opera/Şan Eğitiminde Başlangıç Düzeyi Ses Eğitimi Yaklaşımları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Öztutgan, Z. (2016). Türkiye'de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi Ve Değerlendirilmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), 684-708.
- Öztürk, S. (2014). Ses Eğitiminde Türkü Söylemeye Yönelik Öğretim Modeli Ve Değerlendirilmesi: Elazığ Yöresi Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Z. E. (2014). Güzel Sanatlar Liselerinde Bireysel Ses Eğitimi Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sağır, T. (2005). "Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Çalışılan Lisansüstü Tezlerin Enstitü Farklılıkları Açısından Değerlendirilmesi." Deü Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı: 1): Lisansüstü Eğitim: 243-245.
- Sazak, N. (2001). Ses Eğitimi Tekniklerinin Artikülasyon Mekaniğine Ve Türkçe Fonetik Uyumluğunun İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sever, S. (2007). Oyunculuk Eğitimi Metodolojisinin Şan Eğitiminde Kullanılması, yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sirel, S. S. (2005). Nevit Kodallı'nın Türk Operasının Gelişimine Ve Ulusumuz Evrensel Şan Repertuarına Katkıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sonsel, Ö . (2018). Türkiye'de Viyola Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (47), 340-359.
- Sonsel, Ö. B. (2013). İlkokullarda Öğretilen Okul Şarkılarının Öğrencilerin Ses Sınırlarına Uygunluk Durumları: Ankara İli Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, A. (2014). Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi Dersinin Doğru Güzel Ve Etkili Konuşma Becerisine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Şahin, E. (2006). Müzik Öğretmeni Yataştiren Kurumlarda Solo Konserlere Katılan Şan Öğrencilerinin Seslendirme Kaygılarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, K. (2012). - Esneme-İç Geçirme, Dudak Trili Ve Dil Rahatlatma Egzersizlerinin Ses Eğitiminde Kullanılabilirliği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şakalar, A. (2015). Türkiye'deki Konservatuvarlarda Lisans Eğitimi Gören Şan Bölümü Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunların Şan Eğitimi Odaklı İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Şengül, N. (1997). Müziğin Psikolojik Temelleri Bakımından Ses Eğitiminin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şenkibar, F. Z. (1999). Türkiye'de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Şan (Bireysel Söyleme) Derslerinde Öğretilen Eserlerin Antolojisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şenyayla, R. S. (2006). Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Klasik Türk Müziği Bölümü Ses Eğitimi Anasanat Dalı Ses Eğitimi Dersinde Uygulanan Ses Alıştırmaların İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Tanrıöver, B. G. (2011). Güzel Sanatlar Ve Spor Liselerinde Bireysel Ses Eğitimi Ders Kitabının, Öğrenci Ve Öğretmen Açısından İşlevselliğinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Tanrıöver, B. G. (2015) . Güzel Sanatlar Liselerinde Bireysel Ses Eğitimi Dersinde Uygulanan Vaccai Ve Concone Etütlerinin Öğrencinin Ses Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tebiş, C. Ve Okay, H. H. (2013). "Türkiye'de Müzik Sanatı Ve Eğitiminde Keman Ve Viyola Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu Ve Yöntem Olarak İncelenmesi." International Journal Of New Trends İn Arts, Sports & Science Education, C/S. 2 (2): 11-20.
- Temiz, E. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Üç Yaş Dönemindeki 35-40 Aylık Çocuklara Uygulanan Ses Eğitiminin İşitme Kayıplı Ve İşitme Kayıpsız Çocukların Müziksel Ses Gelişimlerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toker, S. (2018). Güzel Sanatlar Fakültelerinde Yürütülen Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Öğretim Programı Modeli, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tonya, A. (2008). Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Toptaş, B. (2013a). "Uluslararası Sanat Müziği Bestecileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmalar." Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S (31): 74-89. Toptaş, B. (2013b). "Türkiye'de Piyano Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmalar." The Journal Of Academic Social Science Studies, C/S. 6 (3): 715-728.
- Töreyn, A. M. (1998). - Türkiye Türkçesi Dil Bilgisi Yapısının Şan Eğitimi Amaç, İlke Ve Teknikleri Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Töreyn, A.M. (2015). Ses Eğitimi. (2. Baskı). Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Turnagöl, A. N. (2015). Franz Schubert'in Şan Eğitiminin Başlangıcında Kullanılan Lied'leri Üzerine Bir İnceleme, Yayınlanmamış Sanatta Yeterlilik Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Ankara.

- Tütüncü, B. (2018). Türk Sanat Müziği Solist İcrasında Ses Eğitimi Ve Telaffuzun Önemi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar- Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Ulutaş, S. (2011). İlköğretim Müzik Derslerindeki Ses Eğitimi Uygulamalarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Uras, E. (1998). Türk Halk Müziği İcra Özelliklerinin Ses Eğitimi (Şan Tekniği) Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üzeren, Ö. (2018). Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümlerinde Bireysel Ses Eğitimi Dersinin Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Varış, Y. A. (2012). "Türkiye'de Viyola Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi."The Journal Of Academic Social Science Studies, C/S. 5 (8): 1247-1260.
- Yarar, B. (2010). Müzik Öğretmenliği Lisans Programındaki ?Bireysel Ses Eğitimi? Dersine Yönelik Performans Ölçeği Geliştirme Çalışması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yaşar, Y. (2015). Güzel Sanatlar Ve Spor Liselerinde Koro Çalışmalarında Karşılaşılan Ses Eğitimi İle İlgili Sorunların Çözümüne İlişkin Yaklaşımlar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıkılmaz, G. (1997). Ses Üretim Organlarının Hastalıkları Ve Ses Eğitimine Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım Orhan, Ş , Tunca, B. (2014). Türkiye'de Oda Müziği Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora Ve Sanatta Yeterlik Tezleri. Folklor/Edebiyat, 20 (80), 207-219.
- Yiğit, N. (1998). Fonasyon Sistemindeki Anatomik Yapıların Ses Üzerindeki Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, Ö. V. B. (2004). İlköğretim Okulları İkinci Kademe (6. Sınıf) Öğrencilerinde Ses Eğitimi Uygulamaları İle Koro Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yiğit, V. B. (2014). Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri İle İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yonca, Y. (2006). Cumhuriyet Dönemi Türk Müzikli Oyun Ve Müzikallerinden Seçilmiş Şarkıların Ses Eğitimi Sürecinde Eğitim Materyalleri Olarak Kullanılabilirliğinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yüksel, D. (2009). Devlet Konservatuvarları Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı 'Şan' Derslerinde Türk Bestecilerinin Eserlerinin Kullanımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaratıcı Drama ile Oluşturulmuş Duyu Bütünleme Eğitimi Programının Okul Öncesi Çocukların Özdüzenleme Becerileri Üzerindeki Etkililiği

Hülya Torun Yeterge, Özel Eğitim Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, hulyatorun@hotmail.com

Vesile Yıldız Demirtaş, Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, yildiz.vesile@gmail.com

Umur Haydar Coşkun, Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, uhcoskun@hotmail.com

Gülser Vardarcı Kaçar, Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, gulservardarci@gmail.com

Özet

Sanat, geçmişten günümüze eğitim sürecinin önemli bir parçası olmayı sürdürmekte, öğrencilerin problem çözme ve sosyal uyum gibi yeni yetiler kazanmalarını kolaylaştırmaktadır. Tüm sanat dalları ile ilişkisi olan, oyun ve tiyatroyun yeni bir bakış açısıyla değerlendirildiği yaratıcı drama da farklı yaş gruplarında ve farklı akademik alanlarda etkili olduğu bildirilmiş ve pek çok duyuya hitap ettiğinden günümüzde de eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Eğitim süreci, günlük yaşam ve pek çok diğer etmen ile ilişkili olan duyularımızın beyin tarafından organize biçimde düzenlenmesi ve bir amaca yönelik kullanılması olarak adlandırılan duyu bütünleme, okul için gerekli olan okuma, yazma ve aritmetik beceriler gibi karmaşık becerilerin doğru bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır. Bu sebeple öğrenme ortamlarının duyuşsal açıdan öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde olması çok önemlidir. Bu veriler ışında amacımız duyu bütünleme etkinliklerinden oluşan yaratıcı drama oturumlarının uygulandığı okul öncesi çocuklarındaki öz-düzenleme becerilerindeki farklılığı araştırmak olmuştur. Araştırmada ön test-son test, deney ve kontrol gruplu yarı-deneySEL desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 10 oturum boyunca duyu bütünleme etkinliklerinden oluşan yaratıcı drama atölyeleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları 2018-2019 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimine devam eden 5 yaş grubundaki 34 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öz-düzenleme gözlem formu kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek amacıyla çocuklara, ailelere ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ön-test, son-test ve izleme oturumlarında elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programına aktarılıp incelenmiş, son testlerde deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine manidar farklılık gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Duyu Bütünleme, Yaratıcı Drama, Öz-Düzenleme.

Abstract

Art continues to be an important part of the educational process from past to present, facilitating students to acquire new skills such as problem solving and social cohesion. Creative drama, which has a relationship with all branches of art and the play and theater is evaluated with a new perspective, has been reported to be effective in different age groups and different academic areas and has become an important part of the education system since it addresses many senses. The sensory integration, which is organized by the brain in an organized way and organized for the purpose of organizing the senses associated with the educational process, daily life and many other factors, provides the correct development of complex skills such as reading, writing and arithmetic skills necessary for school. For this reason, it is very important that learning environments are made easier to learn from an emotional perspective. In the light of these data, our aim was to investigate the differences in self-regulation skills of preschool children with creative drama sessions consisting of sensory integration activities. In this study, pre-test-posttest, quasi-experimental design with control and control group was used. Within the scope of the research, creative drama workshops consisting of sensory integration activities were carried out for 10 sessions. The participants consisted of 34 students in the 5-year-old age group in the 2018-2019 academic year. Self-regulation observation form was used in the study. In addition, semi-structured interview forms for children, families and teachers were used to determine the social validity of the study. Data obtained from pre-test, post-test and monitoring sessions were transferred to SPSS 23.0 package program, and there was a significant difference between the experimental and control groups.

Keywords: Sensory Integration, Creative Drama, Self-regulation.

Giriş

Sanatın eğitimin bir parçası olması, öğrenme ve öğretime olan bakış açısındaki değişimle doğrudan alakalıdır. 1970'lerden itibaren davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel yaklaşım almış, bu değişimle eğitim süreci, pasif dinleyene doğrudan bilgiyi aktarmayı hedeflemekten çıkmış; aktif öğrenenin bireysel ve sosyal gelişimlerini göz önüne alan, farklı öğretim materyallerinin yardımıyla bilgiyi içselleştirmesini hedefleyen bir hal almıştır. Bu amaçla yeni araçlar veya yöntemler geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam etmektedir (Çelik ve Buluç, 2018; Duman, 2013; Yıldız 2004).

Bu geliştirilen yöntemlerden biri de başta tiyatro olmak üzere tüm sanat dalları ile ilişkisi olan, farklı yaş gruplarında ve farklı akademik alanlarda etkili olduğu bildirilen ve günümüzde de eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelen yaratıcı dramadır (Adıgüzel, 2006; Annarella, 1992; İlhan, 2007; Mages, 2008; Pinciotti, 1993; Sağlam, 2003; Ulutaş, 2011). Yaratıcı drama genel anlamda oyun ve tiyatroyun yeni bir bakış açısıyla değerlendirilmesidir (Sağlam, 2003). San (2006)'ın tanımına göre ise yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama gibi drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması ya da canlandırılmasıdır.

Yaratıcı drama tanımında da yer alan özellikleri ile okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde çok yönlü bir işlevselliğe sahiptir. Yaratıcı drama, çocukların öğrenmesini ve sınıf içinde kazanılan yetilerin dış dünyada uygulanmasını kolaylaştırmakta (Adıgüzel, 2006; Peter, 2003), alıcı dil ve ifade edici dil becerilerini geliştirmekte (Akdenizli ve Yıldız Demirtaş, 2018; Stinson ve Winston, 2011), empati ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklemekte (Annarella, 1992; Yassa, 1999), bilişsel, duyuşsal ve problem çözme gibi yetiler kazanmalarına (Bautista, Moreno-Nunez, Bull, Amsah ve Koh, 2018) katkı sağlamaktadır.

Yaratıcı dramanın erken çocukluk döneminde etkili bir eğitim yöntemi olması, içinde oyun, canlandırma barındırması, aynı anda pek çok duyuya hitap etmesi ve öğretilmek istenen beceriyi somutlaştırması gibi özellikleri ile ilgilidir. Erken çocuk döneminde yaratıcı dramanın da öğeleri olan oyun ve canlandırma çocuğun kendiliğinden ortaya çıkan deneysel olarak öğrenme yoludur. Çocuklar bu dönemde oyunun sağladığı özgürlük alanıyla kendisine yeni bir çevre yaratabilir, kendisini başka birinin yerine koyabilir, bu sayede kendi duygularını, başkalarının duygularını daha iyi anlayabilir ve daha iyi empati kurabilirler. Ayrıca oyun ve taklit yoluyla oluşturdukları temsillerle zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerine de katkı da bulunabilirler (Mages, 2008; Peter, 2003; Sağlam, 2003; Ulutaş, 2011; Ummanel, 2017). Bu işlevsel yanıyla erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun bileşenleri eğitim sistemlerinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Oyunun eğitim sistemleri içerisinde dâhil edilmesi ve ders programları içerisinde yapılandırılmış bir hal almasının sağlanması ise yaratıcı drama ile mümkün olmuştur (Koçyiğit ve Baydilek, 2015; Peter, 2003; Sağlam, 2003).

Erken çocukluk döneminde yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olmasının sebeplerinden biri de aynı zamanda pek çok duyuya hitap etmesidir. Drama sürecinde katılımcılar hem dinleyen, hem izleyen, dokunarak beden dilinden yararlanan, bazen hayal ederek bazen de gerçekten koklayan ve tadan konumundadır (Öztürk, 2001; Baldwin ve Fleming, 2003). Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla çalışırken çoklu duyuya hitap eden somut nesnelerin kullanımı sözel ifadelerden daha etkili olmakta, somutlaştırmayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Peter, 2003).

Duyular anne karnında oluşmaya başlamakta ve tüm yaşamımız boyunca bize eşlik etmektedir (Clark-Gambelunghe ve Clark, 2015). Ayrıca duyular çocuklar ile yetişkinlerin yaşamlarındaki pek çok alanla ilintilidir. Herhangi bir duyunun sonradan kaybının ardından bireylerin yaşam doyumunun düştüğü (Brown, Bown ve Sharma, 2018); beyinlerinde yapısal bir değişimin ortaya çıktığı (Merabet ve Pascual-Leone, 2010); iletişim becerilerinin zayıfladığı ve uyum problemlerinin ortaya çıktığı (Heine ve Browning, 2002); psiko-sosyal sorunların ortaya çıktığı (Brennan ve Bally, 2007), günlük yaşam becerilerinin olumsuz etkilendiği (Brennan, Horowitz ve Su, 2005); depresyon düzeylerinin arttığı (McDonnall, 2009) entelektüel birikiminin ve entelektüel yeteneklerinin olumsuz etkilendiği (Baltés ve Lindenberger, 1997) bildirilmektedir.

Eğitim süreci, günlük yaşam ve pek çok diğer etmen ile ilişkili olan duyularımızın beyin tarafından organize biçimde düzenlenmesi ve bir amaca yönelik kullanılması ise duyu bütünleme olarak adlandırılmaktadır (Ayres ve Robbins, 2005). Duyusal bütünleme görme, işitme, tatma, koklama ve dokunma duyularının yanı sıra denge-motor, yerçekimi ve hareket (vestibüler), kas-eklem, postür (proprioseptif) gibi duyuların kontrolü ve bunların her birinden gelen bilginin organize edilerek doğru tepki verme biçimidir (Smith Roley, Blanche ve Schaaf, 2001). Öz-düzenleme becerisi ise, hedeflerini belirleyen bireylerin, bilişsel ya da bilişüstü stratejilerini sistemli bir biçimde kullanması, kendi yetilerini değerlendirmesi ve bireysel öğrenme sorumluluğunu almasıdır (Ramdass ve Zimmerman, 2011). Bu beceri tüm yaşam boyunca gelişimin ve olgunlaşmanın, çevreyle anlamlı bir etkileşimi için gerekli bir öğesidir (Bronson, 2000). Aynı zaman da yaşam boyu öğrenmenin bir anahtarı olarak kabul edilen öz-düzenleme bireylerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve güdüsel olarak önemli bir rol oynamaktadır (Yıldız Demirtaş 2013; Ramdass ve Zimmerman, 2011). Öz-düzenleme yaparak öğrenen bireylerin davranışlarını ve düşüncelerini üç aşamada düzenlediği ifade edilmektedir. Bunlar:(1)Önceden düşünme

(hareketten önce çaba gelir) (2) Performans kontrolü (Öğrenme sürecinde meydana gelir) (3) Kişisel değerlendirme (Öğrenmeden sonra gerçekleşir). Bu üç aşama döngüsel olarak oluşmakta ve birbirlerini etkilemektedir. Özellikle önceden düşünme sürecibireylerin güdüsünü, öz-düzenlemenin üç önemli boyutu olan öz-gözlem, özyargı ve öztepkiyi etkilemektedir (Yıldız Demirtaş 2013; Cleary ve Zimmerman, 2004)

Öz-düzenleme becerileri özellikle küçük yaşlarda gelişmeye başlamaktadır. Çocukların Kopp'un 1982'de geliştirdiği model göre, çocuklar büyüdükçe, ebeveyn sosyalleşmesine cevap olarak ve dikkatin olgunlaşmasıyla dışsal davranışları içselleştirmeye başlamaktadırlar (Calkins, Smith, Gill, ve Johnson, 1998; Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Rothbart ve Bates, 1998). 12-18 aylıkken çocuklar, sosyal taleplerin farkındalığını kapsayan ve ebeveyn taleplerine uyum becerisini gösteren kontrol beceriler sergilemeye başlarlar. Öte yandan çocuklar isteklerini erteleme ve dışarıdan herhangi bir yönlendirme olmadan davranışını düzenleme yeteneğine sahip olmaktadır. Çocuklar 30 aylık olduğunda kendilerini kontrol etme davranışlarını sergiledikleri için bu becerileri gözlemlemek bu dönem daha kolaydır (Karreman, van Tuijl, Aken, ve Deković, 2006; Kochanska, Coy ve Murray, 2001; Kopp, 1982). Çocuklar iki veya üç yaşına geldiklerinde çocuklar düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde kontrol sağlayabilmeye başlarlar (Mischel, 2016). Çocuklar üç yaşına geldikleri zaman, genelde bilinçli tercihler yapmaya, dikkatlerini daha esnek bir şekilde yönetebilmeye ve dikkatlerini amaçlarından uzaklaştıran dürtüleri engellemeye başlarlar (Mischel, 2016). Öz-düzenleme becerileri erken çocukluktan (4-5 yaş) orta çocukluğa (8-9 yaş) kadar oldukça hızlı gelişirken, orta çocukluktan erken ergenliğe (12-13 yaş) kadar olan dönemde bu gelişim bu denli hızlı değildir çünkü 7-8 yaşlarına gelmiş bir çocuğun dikkat kontrol becerileri ve alttaki sinir yapısı yetişkinlere oldukça benzemektedir. Öz-düzenleme becerilerinin okul öncesinden daha ileri yaşlara kadar eğitim yoluyla okulda kazandırılabilceğine yönelik de birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle nasıl öğrenileceğinin öğretimi (öğrenme stratejilerini kullanmayı öğrenme) bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. (Dignath, Buettner, ve Langfeldt, 2008; Bodrova ve Leong, 2008; Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005; Schunk, 2005; Zimmerman, 2002).

Anne-babanın taleplerine ve sosyal kurallara uyma (Karreman, van Tuijl, Aken, ve Deković, 2006) uyarılma ve sınırlı davranışın organize olması, (Rothbart ve Derryberry, 1981) ve çevreden gelen duyuların organize edilerek uygun davranışın sergilenmesi (Ayres ve Robinson, 2005) öz-düzenleme becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Örneğin bir bebeğin kendini sakinleştirme için parmağını emmesi, bir çocuğun istediği bir oyuncak için bekleyebilmesi öz-düzenleyici davranışlardır. Bu tür kendi kendini düzenleyen davranışlarda bulunmak, kişinin kendi iç düzenini ve altta yatan uyarılma işlemlerinin kontrolünü kolaylaştırmak için gerekli kaynakları harekete geçirebilir (Smith Roley, Blanche ve Schaaf, 2001). Bu öz-düzenleme becerileri çok çeşitli sinir alanlarını ve sistemleri kapsar ve hem uyarıcı hem de engelleyici mekanizma etkileşimini içerir. Uyarıcı bir diğer adıyla kolaylaştırıcı mekanizmalar bir duyunun yani bilginin sinir sisteminde akışını sağlarken, örneğin bir aktiviteyi yapmaya devam etmek, engelleyici mekanizmalar sinir sistemine giren bilgilerin kişiyle ilgisiz olanları engellemeye yarar (Porges, 1996).

Öz-düzenleme becerileri ile duyuşsal bütünleme arasındaki ilişkiyi Dunn (1997) 1000 normal gelişim gösteren ve gelişim geriliği olan çocuktan elde ettiği verilerle ortaya koymuştur. Dunn'a göre (1997) insanlar duyuşsal uyarın arayışındaysa, günlük yaşantıda bir deneyimden öbürüne koşarken; duyuşlardan kaçınan durumdaysa, duyuşlarını rahatsız eden durumlardan oldukça hızlı uzaklaşmaktadır. Bir başka ifadeyle bir insanın duyuşsal hassaslık kalıbı varsa, durumlara karşı tepkisel davranmaktadır. Örneğin sestem rahatsız olan çocuk kulaklarını kapatır veya diğerlerine sessiz olmasını söyler. Eğer bir kişinin düşük kayıt duyuşsal işleme kalıbı varsa, diğer insanların çoktan fark ettiklerini fark etmekte güçlük çeker çünkü nörolojik eşikleri çok yüksektir, bazı şeyleri kaçırırlar ve ilave bir bilgi için hiçbir şey yapmazlar. Bu tip çocuklar duyuşsal olarak nötr, tepkisiz olabilirler.

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme becerilerindeki gelişimin gelecekteki akademik başarıyı da yordadığı düşünülerek araştırmanın amacı yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyuşsal bütünleme eğitimi programının okul öncesi eğitime devam eden çocukların öz-düzenleme üzerindeki etkililiğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyuşsal bütünleme eğitimi programının öğrencilerin öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyuşsal bütünleme eğitimi çalışmalarına katılan ve gözleyen öğretmenin bu çalışmayla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyuşsal bütünleme eğitimi çalışmalarına katılan öğrencilerin bu çalışma ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyuşsal bütünleme eğitimi çalışmalarına katılan öğrencilerin ebeveynlerinin bu çalışma ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada ön test-son test, deney ve kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deseninde bağımlı değişken öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, bağımsız değişkeni ise öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyu bütünleme eğitimi programıdır. Deneysel desenlerde genel amaç, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklamaktır (Büyüköztürk, 2007).

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocuklara öz-düzenleme becerileri gözlem formu ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Ardından deney grubuna araştırmacılar tarafından geliştirilen yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyu bütünleme eğitimi oturumları gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ile ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Yaratıcı drama oturumlarının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubundaki çocuklara öz-düzenleme gözlem formu yeniden uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki çocukların kendileriyle, aileleriyle ve öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Deney sürecinin tamamlanmasından 4 hafta sonra yine araştırmacılar tarafından “izleme” oturumu gerçekleştirilmiştir. Bu izleme oturumunda deney grubundaki tüm çocuklara öz-düzenleme becerileri gözlem formu algı testi yeniden uygulanmıştır. Yapılan tüm uygulamalar tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 1. Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrasında Deney ve Kontrol Gruplarına Eş Zamanlı Olarak Uygulanan İşlemlere İlişkin Çalışma Programı

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası	İzleme
Deney	Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu,	Eğitim programının uygulanması	Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu Öğretmen, veli, öğrenci Görüşme formu	Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu
Kontrol	Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu,	Herhangi bir uygulama yapılmamıştır.	Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu,	Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Manisa ili Yunus Emre ilçesinde bulunan Anaokulu'na devam eden kontrol grubu ve deney grubundaki toplam 34 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Okul seçiminde kurum yöneticilerinin, öğretmenlerinin ve çocukların ebeveynlerinin gönüllü olması, deney ve kontrol gruplarındaki sınıfların mevcudunun 20'nin altında olması, ayrıca sınıfların fiziksel koşullarının oturumların sağlıklı bir şekilde yapılabilmesine olanak sağlaması kriterleri göz önüne alınmıştır. Çocukların takvim yaşı ortalaması deney grubu için 5.32 (n=17) ve kontrol grubu için 5.38 (n=17)'dir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyu bütünleme eğitimi programının çocukların öz-düzenleme becerilerine etkisini belirleyebilmek için öz-düzenleme gözlem formu kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek amacıyla çocuklara, ailelere ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Sosyal geçerlik, geliştirilmesi amaçlanan ya da geliştirilen programın sosyal olarak kabul edilirliliğini arttırmak ve sürdürülebilirliğini belirlemek amacıyla kullanılır (Schwartz ve Baer, 1991). Uygulanan bu formlar ile çocukların kendilerinin, öğretmenlerinin ve ailelerinin öznel olarak programı değerlendirmelerine olanak sağlayacak sorular yöneltilmiştir.

a) Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu: Bu form Yıldız Demirtaş (2013) tarafından okulöncesi çocuklarının kullandığı öz-düzenleme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Form okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla doldurulmakta olan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bilişsel Öğrenme Stratejileri, Çalışmayı Yönetme-Dikkat ve Çabayı Kontrol Etme, Yardım Alma ve Kontrol Etme, son olarak Çevresel Yapılandırma alt boyutlarından oluşmaktadır. Toplam öz-düzenleme becerileri gözlem formu için yapılan Cronbach Alpha

güvenirlilik katsayısı ,97 olarak bulunmuştur. Formun faktör yükleri, eigen değeri ve güvenirlilik katsayı sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu Faktör Yükleri, Eigen Değeri ve Güvenirlilik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Faktör Yükleri	Eigen Değeri	Cronbach Alpha Katsayı
Bilişsel Öğrenme Strj	25	,406-.815	25,5.	,96
Çalışmayı Yönetme- Dikkat ve Çabayı Kontrol Etme	19	.455-.731	3,1	,95
Çevresel yapılandırma	4	.472-.754	2,4	,85
Yardım alma ve Kontrol Etme	7	.504-.767	1,9	,83

b) Çocuklar için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: 5 sorudan oluşan bu form çocuk gelişimi alanında çalışan bir doçent, özel eğitim alanında uzman olan psikolojik danışman, psikolog ve özel eğitim öğretmeninden oluşan araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Sorular oluşturulurken çocukların takvim yaşları göz önüne alınmış, soruların anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Bu form ile çocukların eğitim programı ile ilgili duygu ve düşüncelerini ve eğitim programının kendilerinde bıraktığı etkiyi ifade etmeleri amaçlanmıştır.

c) Öğretmenler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: 9 sorudan oluşan bu form çocuk gelişimi alanında doçent, özel eğitim alanında uzman olan psikolojik danışman, psikolog ve özel eğitim öğretmeninden oluşan araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form aracılığıyla, uygulanan eğitim programının çocuklar üzerindeki olası etkisine ilişkin öğretmen gözlemlerine ve beyanlarına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

d) Aileler için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: 5 sorudan oluşan bu form çocuk gelişimi alanında doçent, özel eğitim alanında uzman olan psikolojik danışman, psikolog ve özel eğitim öğretmeninden oluşan araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form aracılığıyla ailelerden eğitim programının çocukları üzerindeki olası etkisine ilişkin ev içi gözlemlerinin ve görüşlerinin alınması amaçlanmaktadır.

Eğitim Programının Geliştirilmesi Süreci

Eğitim programının geliştirilmesi sürecinin başında duyu bütünleme, öz-düzenleme, görsel-algı konularına ilişkin alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu alanyazın taramalarının ardından temel amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen amaç ve kazanımlarının okul öncesi dönem çocuklarına uygunluğunu belirleyebilmek için, okul öncesi alanında çalışan bir çocuk gelişimi uzmanı, duyu bütünleme alanında çalışan bir psikolog ve bir program geliştirme uzmanından görüş alınmıştır. Bu kişilerden gelen geribildirimler çerçevesinde amaçlar ve kazanımlara son hali verilmiş, programın içeriği belirlenmiştir. Belirlenen bu içeriğe uygun olarak ise, 10 oturumluk yaratıcı drama oturumları oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan bu eğitim programının etkililiğini ölçmek için kullanılacak ölçme araçları belirlenmiştir.

Eğitim Programının Uygulanma Süreci

Tüm drama oturumları ve tüm denel işlemler özel eğitim alanında uzman özel eğitim öğretmeni bir lider ve özel eğitim alanında uzman psikolojik danışman bir yardımcı lider tarafından yürütülmüştür. Her iki lider araştırmacı 5 aşama süren 208 saatlik yaratıcı drama liderliği eğitimi sertifika programını tamamlamış, aynı zamanda yüksek lisansta “Özel Eğitimde Yaratıcı Drama” dersini almıştır.

Denel işlemler haftada iki oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlar ortalama 45-50 dakika sürmüştür. Oturumlar öncesi çalışma ortamı kontrol edilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışma süresince yapılan işlemler şu şekilde gerçekleşmiştir.

1. Yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyu bütünleme eğitim programının geliştirilmesi.
2. Veri toplama araçlarının hazırlanması.
3. Çalışmanın yapılacağı okulun ve çalışmanın yapılacağı çocukların belirlenmesi.
4. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Enstitüsü'ne etik kurul başvurusunun gerçekleştirilmesi,
5. Deney ve kontrol gruplarına veri toplama araçlarının uygulanması.
6. Toplanan verilerin analiz edilmesi.
7. Deney grubuna duyu bütünleme ile oluşturulmuş yaratıcı drama eğitiminin uygulanması.
8. Deney ve kontrol gruplarına veri toplama araçlarının yeniden uygulanması.
9. Çocuklarla, çocukların aileleri ve öğretmenleri ile görüşmelerin yapılması.
10. Toplanan verilerin analiz edilmesi.
11. İzleme oturumunun gerçekleştirilmesi ve veri toplama araçlarının yeniden uygulanması.
12. Toplanan verilerin yeniden analiz edilmesi.

Verilerin Analizi

Ön-test, son-test ve izleme oturumlarında elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programına aktarılmıştır. Öncelikle basıklık ve değerlerine bakılmış, ardından Kolmogrov-Smirnov Testi yapılarak ($p = .146 > .05$) verilerin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında anlamlı fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Daha sonra da ön test ve son test sonuçları arasında fark bulunup bulunmadığını test etmek için eşleştirilmiş gruplar t-Testi için t testi yapılmıştır. Son testlerin gerçekleştirilmesinin ardından gerçekleştirilen görüşmeler ise, tümevarım veri analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler temalara dönüştürülmüş, kategorilere göre frekans ve yüzdeler hesaplanarak içerikler incelenmiştir. Analizi gerçekleştiren kişilerin güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü uygulanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyuma oranı .91 bulunmuştur. Tüm bu işlemlerden 1 ay sonra ise izleme oturumu varyans analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

1) Öz-düzenleme becerileri gözlem formundan elde edilen bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının öz-düzenleme becerileri gözlem formundan aldıkları puanlar yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Eğitim Programı Öncesinde Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu Alt Ölçeklerinden ve Genel Toplamından Aldıkları Puanlara Ait "t-Testi" Sonuçları

	Grup	n	Ort	Sd	t	p
Öz-düzenleme Toplam Puan	Deney	17	207.65	33.02		
	Kontrol	17	224.25	30.24	3.051	.177
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	Deney	17	93.35	17.38		
	Kontrol	17	100.25	15.32	2.184	.135
Çalışmayı Yönetme-Dikkat	Deney	17	74.94	9.97		
	Kontrol	17	77.47	10.33	.705	.491
Yardım Alma ve Kontrol	Deney	17	28.88	4.88		
	Kontrol	17	27.94	4.34	-.610	.841
Çevresel Yapılandırma	Deney	17	10.47	4.62		
	Kontrol	17	10.78	5.01	-.281	.275

Tabloya göre deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öz-düzenleme becerileri gözlem formu toplam puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Aynı şekilde ölçeğin alt boyutlarında da deney ve kontrol grubu puanları arasında fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Eğitim Programı Sonrasında Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu Alt Ölçeklerinden ve Genel Toplamından Aldıkları Puanlara Ait “t-Testi” Sonuçları

	Grup	n	Ort.	Sd	t	p
Öz-düzenleme Toplam Puan	Deney	17	248.05	29.33		
	Kontrol	17	226.59	29.72	2.550	.021
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	Deney	17	114.82	14.46		
	Kontrol	17	105.36	13.47	2.351	.032
Çalışmayı Yönetme-Dikkat	Deney	17	83.71	9.98		
	Kontrol	17	76.35	10.43	3.274	.005
Yardım Alma ve Kontrol	Deney	17	32.17	5.37		
	Kontrol	17	28.24	4.27	3.759	.002
Çevresel Yapılandırma	Deney	17	17.35	2.17		
	Kontrol	17	14.76	4.47	2.378	.030

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların uygulama sonrasında “Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formundan” aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t=2.550$, $p<.05$). Formun alt ölçeklerinden alınan puanlar incelendiğinde de, “Çevresel Yapılandırma” ($t=2.378$, $p<.05$); “Bilişsel Öğrenme Stratejileri” ($t=2.351$, $p<.05$), “Çalışma Yönetme-Dikkat” ($t=3.759$, $p<.05$) ve “Yardım Alma ve Kontrol Etme” ($t=3.759$, $p<.05$) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Eğitim Programı Öncesinde ve Sonrasında Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu Alt Ölçeklerinden ve Genel Toplamından Aldıkları Puanlara Ait “t-Testi” Sonuçları

	Grup	n	Ort.	Sd	t	p	
Öz-düzenleme Toplam	Deney	Ön-test	17	207.65	33.02		
		Son-test	17	248.05	29.33	-5.889	.000
	Kontrol	Ön-test	17	224.25	30.24		
		Son-test	17	227.70	29.72	-8.076	.198
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	Deney	Ön-test	17	93.35	17.38		
		Son-test	17	114.82	14.46	-5.182	.000
	Kontrol	Ön-test	17	105.17	13.32		
		Son-test	17	105.36	13.47	-.261	.798
Çalışmayı Yönetme-Dikkat	Deney	Ön-test	17	74.94	9.97		
		Son-test	17	83.71	9.98	-4.188	.024
	Kontrol	Ön-test	17	77.47	10.33		
		Son-test	17	78.55	10.43	.917	.373
Yardım Alma ve Kontrol	Deney	Ön-test	17	28.88	4.89		

		Son-test	17	32.17	5.37	-3.182	.073
	Kontrol	Ön-test	17	27.94	4.34		
		Son-test	17	28.24	4.27	-1.768	.126
Çevresel Yapılandırma	Deney	Ön-test	17	10.47	5.26		
		Son-test	17	17.35	2.17	-5.825	.000
	Kontrol	Ön-test	17	13.64	4.62		
		Son-test	17	14.76	4.47	-1.120	.342

Deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesinde ve sonrasında “Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formundan” aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t=-5.889$, $p<.05$). Deney grubunda yer alan çocukların formun alt ölçeklerinden aldıkları ön-test ve son test puanları incelendiğinde de, “Bilişsel Öğrenme Stratejileri” ($t=-5.182$, $p<.05$), “Çevresel Yapılandırma” ($t=-5.825$, $p<.05$), “Çalışma Yönetme-Dikkat” ($t=-4.188$, $p<.05$), “Yardım Alma ve Kontrol Etme” ($t=-1.768$, $p>.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olduğu sonucuna varılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan çocukların uygulama öncesinde ve sonrasında “Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formundan” aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t=-8.076$, $p>.05$). Formun alt ölçeklerinden alınan puanlar incelendiğinde ise, “Çevresel Yapılandırma” ($t=-1.120$, $p>.05$); “Bilişsel Öğrenme Stratejileri” ($t=-.261$, $p>.05$), “Çalışma Yönetme-Dikkat” ($t=.917$, $p>.05$) ve “Yardım Alma ve Kontrol Etme” ($t=-1.768$, $p>.05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 6. Deney Grubundaki Çocukların Eğitim Programı Öncesinde, Sonrasında, İzleme Oturumunda Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formu Alt Ölçeklerinden ve Genel Toplamından Aldıkları Puanlara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Grup		n	Ort.	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Öz-düzenleme Toplam	Deney	Ön-test	17	207.65	33.02			
		Son-test	17	248.05	29.33	3.051	.000	1-2 / 1-3
		İzleme	17	247.05	29.25			
Bilişsel Öğrenme Stratejileri	Deney	Ön-test	17	93.35	17.38			
		Son-test	17	114.82	14.46	26.175	.000	1-2 / 1-3
		İzleme	17	114.47	14.35			
Çalışmayı Yönetme-Dikkat	Deney	Ön-test	17	74.94	9.97			
		Son-test	17	83.71	9.98	8.450	.003	1-2 / 1-3
		İzleme	17	83.70	7.98			
Yardım Alma ve Kontrol	Deney	Ön-test	17	28.88	4.89			
		Son-test	17	32.17	5.37	5.583	.013	1-2 / 1-3
		İzleme	17	32.41	5.32			
Çevresel Yapılandırma	Deney	Ön-test	17	10.47	5.26			
		Son-test	17	17.35	2.17	16.444	.000	1-2 / 1-3
		İzleme	17	17.36	2.10			

Deney grubunda yer alan çocukların uygulama öncesinde, sonrasında ve izleme oturumlarında “Öz-düzenleme Becerileri Gözlem Formundan” aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (F=-3.051, p<.05). Deney grubunda yer alan çocukların formun alt ölçeklerinden aldıkları ön-test ve son test puanları incelendiğinde de, “Bilişsel Öğrenme Stratejileri” (F=26.175, p<.05), “Çevresel Yapılandırma” (F=-16.444, p<.05), “Çalışma Yönetme-Dikkat” (F=-8.450, p<.05), “Yardım Alma ve Kontrol Etme” (F=5.583, p>.05) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Farkların kaynağı ikili karşılaştırma ile (pairwise comparison) incelendiğinde ise, tüm puanlarda ön test sonuçlarının son test ve izleme testi sonuçlarına göre farklılaştığı, son test ve izleme testi puanları arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

2. Öğretmenin Eğitim Programına İlişkin Gözlem ve Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmen ile yarı yapılandırılmış form aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmenin ardından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Gelen görüşlerin ve gözlemlerin olumlu olduğu görülmüştür. Bu incelemelerin ardından öğretmen görüş ve gözlemleri “Çocuklarda Gözlemlenen Olumlu Değişimler” başlığında kategorize edilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi

	f
Çocuklarda Gözlemlenen Olumlu Değişimler	
Görsel-algı becerisinde artış	2
Dikkat sürelerinde artış	2
Koordineli çalışmalarda uyumda artış	2
Soyut düşünme becerilerinde artış	1
Arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi	1
Öğretmen yönergelerine uyumda artış	1
Öz-düzenleme becerilerinde artış	1

Öğretmen Z. “Görsel algı becerilerindeki artış”, ”Dikkat sürelerinde artış” ve “Koordineli çalışmalarda uyuma artış” için “Görsel-algılarında ve dikkat sürelerinde artış oldu. Etkinlik süresince dikkatini yoğunlaştırmaları daha rahat oldu. Derslerde koordineli çalışmalarda olumlu gelişmeler gözleniyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. “Soyut düşünme becerilerinde artış için “Resim çizerken artık daha soyut düşündüklerini görüyorum. Sınıf içi sorduğum sorularda da bu durum gözleniyor.” şeklinde görüş bildirirken, “Öğretmen yönergelerinde uyumda artış” için “Koordineli çalışmalarda daha uyumlular. Bir de artık benim yönergelerime uyum daha iyi. Bu beni mutlu ediyor.” şeklinde cevap vermiştir. “Arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi” için “Eğitim programı sayesinde öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri daha iyi oldu. Daha yakınlaştılar” derken, “Öz-düzenleme becerilerinde artış için “Hedef koyma, strateji kullanma gibi öz-düzenleme becerilerinde artış oldu.... Bu beceriler öğrencilerin ilkokula daha iyi uyum sağlamalarına katkı sağlayacaktır” şeklinde görüş bildirmiştir.

3. Deney Grubundaki Çocukların Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Deney grubundaki çocuklar ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmenin ardından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından temalara dönüştürülerek incelenmiş, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Bazı çocukların birden fazla temada görüş bildirmesi sebebiyle frekans sayısı çocuk sayısından fazladır.

Tablo 8. Deney grubundaki çocuklar ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi

	f	%
Eğitim Programının Katkıları		
İyi çizim yapmaya katkı	8	47
İyi canlandırma yapabilme	5	29
Makası daha işlevsel kullanabilme	3	18
Okulu daha çok sevme	2	12
Arkadaşları ile keyifli zaman geçirme	2	12
Sınıf içi etkinliklere katılımında artış	2	12
Eğitim programında yer alan en sevdiği çalışmalar		
Ben söyleyeyim sen resmini çiz	8	47
Üfleyerek topa yön ver	7	41
Kardan adamlar ne yapıyor?	6	35
Dokunarak bil	5	29
Görmeden resim çiz	3	18
Denge çalışması	2	12

Tabloda da görüldüğü gibi çocuklar ilk sırada “Eğitim Programının Katkıları” hakkında düşüncelerini paylaşmışlardır. Bu kategoride iyi çizim yapabilmeye katkı, iyi canlandırma yapabilme, makası daha işlevsel kullanabilme, okulunu daha çok sevme, arkadaşları ile keyifli zaman geçirme, sınıf içi etkinliklere katılımında artış *yer almaktadır*. Bu konuda görüş bildiren çocuklar “*Ben artık daha iyi çizim yapabiliyorum*”, “*Makasla artık ne güzel kesiyorum*”, “*Kardan adamı çok güzel canlandırabiliyorum*”, “*Gözlerim kapalı resim yapmayı öğrendim ben*” gibi ifadeler kullanmıştır. Çocuklar ikinci sırada eğitim programındaki en sevdiği çalışmalar hakkında görüşlerini paylaşmıştır. Bu kategoride ben söyleyeyim sen resmini çiz, üfleyerek topa yön ver, kardan adamlar ne yapıyor, dokunarak bil, görmeden resmini çiz, denge çalışması *yer almaktadır*. Bu konuda görüş bildiren çocuklar “*Arkadaşıma resim çizdirmek çok komikti*”, “*Üfleyerek araba gibi sürdüm topu, o güzeldi*”, “*Görmeden meyveyi bildim ben*”, “*Arkadaşlarımla kardan adam olduk, oydu*” “*Görmeden resim çizmek çok güzeldi. Evde annemle de yaptık*” gibi ifadeler kullanmışlardır.

4. Çocukların Ebeveynleri ile Yapılan Görüşmelerde Elde Edilen Veriler

Çocukların ebeveynleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmenin ardından elde edilen veriler araştırmacılar tarafından temalara dönüştürülerek içerik incelenmiş, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Bazı katılımcıların birden fazla temada görüş bildirmesi sebebiyle frekans sayısı katılımcı (n=17) sayısından fazladır.

Tablo 9. Çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi

	f	%
Eğitim programının çocuklarına katkıları		
Akademik becerilerde gelişim	9	53
Okula yönelik algıda pozitif değişim	5	29
Sosyal ilişkilerde gelişim	4	24

Materyalleri amacına uygun kullanma	2	12
Öğretmenden daha fazla övgü cümlesi duymak	2	12
Çocuklarının eğitim programı ile ilgili ev içi paylaşımları		
Etkinliklerden keyif alma	8	47
Evde aynı etkinlikleri yapmak isteme	8	47
Farklı bir öğretmen deneyimi	5	29

Ebeveynler birinci sırada eğitim programının çocuklarına katkıları hakkında görüş paylaşmışlardır. Bu kategoride akademik becerilerde gelişim, okula yönelik algıda pozitif değişim, sosyal ilişkilerde pozitif gelişim, materyalleri amacına yönelik kullanma, öğretmenden daha fazla övgü cümlesi duymak yer almaktadır. Bu konuda görüş bildiren ebeveynler, “Çocuğum ödevlerini artık daha iyi yapıyor.” “Eğitim günleri okula daha fazla gitmek istiyor” “Arkadaşları ile arası daha iyiymiş. Öğretmeni öyle söylüyor.” “Sınıfta bazı arkadaşlarıyla etkinlik yapmış. Evde bize anlatıyor.” “Ona boya kalemleri almıştım. Şimdi daha çok kullanıyor.” “Öğretmeni bazen şikayet ederdi. Şimdi daha az şikayet ediyor” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ebeveynler ikinci sırada çocuklarının eğitim programı ile ilgili ev içi paylaşımları hakkında görüş beyan etmişlerdir. Bu kategoride etkinliklerden keyif alma, evde aynı etkinlikleri yapmak isteme ve farklı bir öğretmen deneyimi yer almaktadır. Bu konuda görüş bildiren ebeveynler “Çocuğum okuldan gelince yaptığı etkinliği, aldığı keyfi anlatıyor.”, “Bize kardan adam çizdirdi. Aynısını yapamayınca üzüldü. Öğretmeninden nasıl yapıldığını öğrenip, evde yaptık”, “Başka bir öğretmenden ders almak onlar için ilginç oldu. Öğretmenin kendi öğretmeninden farklı özelliklerini anlatıyor evde bize.” diyor bazen” şeklinde beyanlarda bulunmuşlardır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyu bütünleme eğitimi programının deney grubunda yer alan çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz-düzenleme becerileri gözlem formunun alt ölçekleri incelendiğinde ise, yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyu bütünleme eğitiminin Bilişsel Öğrenme Stratejileri, Çevresel Yapılandırma, Çalışma Yönetme-Dikkat ve Yardım Alma ve Kontrol Etme alt boyutları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Okul öncesi öğretmeni, çocuklar ve çocukların ebeveynleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde de, bu etkililiği kanıtlar nitelikte görüşler alınmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu yaratıcı drama ile oluşturulmuş duyu bütünleme becerisi eğitiminin okul öncesi çocukların öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkililiğidir. Öz-düzenleme becerileri erken çocukluk döneminde görünür olmaya başlayan ve orta çocukluk dönemine kadar hızla gelişen ve daha sonra duraklama yaşayan bir sürece sahiptir. Öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin gelecekteki akademik başarıyı yordadığı düşünüldüğünde, erken çocukluk döneminde bu becerileri geliştirmeye yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır (Bronson, 2000; Çiltas, 2011; McClelland ve Cameron, 2012). Alanyazında bu amaç doğrultusunda hazırlanmış erken çocukluk dönemi için öz-düzenleme eğitim programlarının olduğu ve bu programların erken çocukluk dönemindeki çocukların öz-düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğu bildirilmektedir (Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk ve Burns, 2008; Elias ve Berk, 2002; Roberts, King-Thomas ve Boccia, 2007; Ursache, Blair ve Raver, 2012; Weiland, C. ve Yoshikawa, 2013). Bu araştırma sonucunda da alanyazın bulgularına paralel olarak öz-düzenleme becerilerinin eğitim programı ile gelişebileceğini destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Uygulanan eğitim programının öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkililiğinde yaratıcı dramının kullanılmasının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü dramatik oyunun erken çocukluk döneminde öz-düzenleme becerilerini geliştirmede öncü olduğu ve gelişim dönemine uygun olarak düzenlenmiş drama oturumlarının çocukların ilişki kurmak, işbirliği yapmak, bir etkinliğe katılmak, strateji geliştirmek, yardım almak gibi öz-düzenleme becerilerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. (Elias ve Berk, 2012; Wright, Diener ve Kemp, 2013).

Wright, Diener ve Kemp (2013) yaratıcı drama oturumlarının öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini vurguladığı çalışmalarında grup aidiyetinin önemine değinmiş, oturumlar sırasında çocukların öz-düzenleme becerilerini kullanarak drama oturumlarına odaklandıklarını, bazı çocukların dikkatlerini toplayamadıkları durumlarda diğer çocuklardan yardım alarak oturumlara dâhil olduklarını ve öz-düzenleme becerilerini geliştirdiklerini bildirmektedir. Bu araştırmada da benzer şekilde çocukların birbiri üzerinde motive edici ve destekleyici rol üstlendikleri, gerektiğinde birbirlerinden yardım aldıkları gözlenmiş, benzer bir gözlem

uygulamalara katılan okul öncesi öğretmeni tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmede, çocukların oturum sonrasında da oturumlardaki etkinlikleri ya da benzer etkinlikleri yapmayı istedikleri, öz-düzenleme becerilerindeki artışın sınıf ortamında yapılan bu etkinliklerde de gözlemlendiği öğrenilmiştir.

Eğitim programının öz-düzenleme becerileri ve görsel algı düzeyleri üzerindeki etkililiğinde tüm duylara hitap etmeyi amaçlaması da rol oynamış olabilir. Çoklu duylara hitap eden çalışmaların öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Kaya, 2005; Seferoğlu, 2006), okul öncesi dönemdeki çocuklar için çoklu duylara hitap etmenin somutlaştırma ve öğrenme açısından nispeten daha da etkili olduğu (Peter, 2003) bildirilmektedir. Eğitim programında duyların kullanılmasının ya da duyu bütünlemeye yönelik çalışmalar yapılmasının sadece öğrenme ile ilgili olmadığı, öz-düzenleme ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü duylar aracılığıyla alınan dataların işlenebilmesinin veya bütünleştirilebilmesinin öz-düzenleme becerileri ile ilişkisi vardır. Öz-düzenleme için gereken beceriler gibi dikkatin bir yerden bir yere aktarılması, bir duysal uyarana yönelmek, veya yerini belirlemek, duysal rahatsızlık yaşandığında kendini kontrol etmek, temel duysal sistemlerle alakalıdır (Posner ve Rothbart, 2000). Diğer bir ifadeyle, daha iyi öz-düzenleme becerilerine sahip olan bireylerin duysal işlemeyi de daha iyi yaptıkları söylenebilir (Roberts, King-Thomas ve Boccia, 2007; Williamson ve Anzalone, 2001). Ayrıca literatürde görsel algılamada sorunlar yaşayan çocukların dinleme, dikkat, beden algısı, koordinasyon, davranış planlama, günlük yaşam becerileri, mantık yürütme gibi alanlarda da sorunlar yaşadıkları bildirilmektedir (Ercan ve Aral, 2011). Bu becerilerin öz-düzenleme ve duyu bütünleme ile alakalı olduğu düşünüldüğünde, öz-düzenleme becerilerindeki ve duyu bütünleme düzeyindeki artışın görsel algı düzeyindeki artışa neden olabileceği, araştırmadaki bu bulgunun nedenlerinden birinin de bu durum olabileceği savunulabilir.

Öneriler

Sonuç olarak, öz-düzenleme geliştirilebilir veya öğrenilebilir beceriler olmasından yola çıkarak, alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim programları içerisinde, üniversite öğrencisi aday okul öncesi öğretmenlerine ise üniversite eğitimi içerisinde bu becerilere yönelik yöntem, teknik ve yaklaşımlara dair becerilerin kazandırılacağı önerilebilir. Aynı zamanda öz-düzenleme, görsel algı ve duyu bütünleme gibi yetilerin üzerindeki ailesel ve çevresel faktörlere dair bir araştırma yapılmasının, bu doğrultuda hazırlanacak eğitim programlarının etkililiğini arttırabileceği söylenebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Akdenizli ve Demirtaş Yıldız. (2018) Yaratıcı Dramanın, Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplumsal Yaşam Becerileri ve Alıcı Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi. *29th International Congress on Creative Drama in Education*. 25-28 Ekim 2018, Ankara, Türkiye.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative Drama in the Classroom*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Ayres, A. J. ve Robbins, J. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden sensory challenges*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Baldwin, P. ve Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.
- Baltes, P. B. ve Lindenberger, U. (1997). Emergence of a powerful connection between sensory and cognitive functions across the adult life span: a new window to the study of cognitive aging?. *Psychology and aging*, 12(1), 12.
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R. ve Burns, S. (2008). Educational effects of the tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early childhood research quarterly*, 23(3), 299-313.
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F. ve Koh, S. F. (2018). Arts-related pedagogies in pre-school education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Brennan, M. ve Bally, S. J. (2007). Psychosocial adaptations to dual sensory loss in middle and late adulthood. *Trends in Amplification*, 11(4), 281-300.
- Brennan, M., Horowitz, A., ve Su, Y. P. (2005). Dual sensory loss and its impact on everyday competence. *The Gerontologist*, 45(3), 337-346.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford Press.

- Brown, G. C., Brown, M. M. ve Sharma, S. (2018). Thefivesenses: A patient preference-based comparative analysis. *Clinical Research in Ophthalmology*, 1(1), 1-8.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, 63(2), 56-58.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: PegemYayıncılık.
- Calkins, S. D., Smith, C. L., Gill, K. L. ve Johnson, M. C. (1998). Maternalinteractivestyleacrosscontexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7, 350-369.
- Clark-Gambelungho, M. B. ve Clark, D. A. (2015). Sensory development. *Pediatric Clinics*, 62(2), 367-384.
- Cleary T., J. ve Zimmerman, B., J., (2004), Self-regulationempowernt program: a School-based program toenhance self-regulatedand self-motivatedcycles of studentlearning, *Psychology in the Schools*, 41 (5), 537-550
- Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 1-11.
- Dignath C., Buettner G. ve Langfeldt, H. P., (2008), How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Dunn, W. (1997). Theimpact of sensory processing abilities on the Daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and young children*, 9, 23-35.
- Elias, C. L. ve Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.
- Ercan, Z. G. veAral, N, (2011). Anasınıfı çocuklarının görsel-motor koordinasyon gelişimine görsel algı eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 443-465.
- Gadsden, V. L. (2008). The arts and education: Knowledge generation, pedagogy, and the discourse of learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 29-61.
- Heine, C. ve Browning, C. J. (2002). Communication and psychosocial consequences of sensory loss in older adults: Overview and rehabilitation directions. *Disability and Rehabilitation*, 24(15), 763-773.
- İlhan, A. Ç. (2007). Yaratıcı drama ile örtüşen çağdaş sanat akımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 139-158.
- Karreman, A., Van Tuijl, C., van Aken, M. A. ve Deković, M. (2006). Parenting and self - regulation in preschoolers: A meta - analysis. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 15(6), 561-579.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Koçyiğit, S. ve Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),1-28.
- Kochanska, G.,Coy, K. C., ve Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72, 1091-1111
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *DevelopmentalPsychology*,18, 199-214
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of Educational Research*, 78(1), 124-152.
- McClelland, M. M. ve Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142.

- McDonnall, M. C. (2009). Risk factors for depression among older adults with dual sensory loss. *Aging&Mental Health*, 13(4), 569-576.
- Merabet, L. B. ve Pascual-Leone, A. (2010). Neural reorganization following sensory loss: the opportunity of change. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(1), 44-52.
- Michel, W. (2016). *Marshmallow Testi Otokontrolde Ustalaşmak*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Peter, M. (2003). Drama, narrative and early learning. *British Journal of Special Education*, 30(1), 21-27.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts education Policy Review*, 94(6), 24-28.
- Porges, S. W. (1996). Physiological regulation in high-risk infants: A model for assessment and potential intervention. *Development and Psychopathology*, 8(1), 43-58.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441.
- Raffaelli, M., Crockett, L. J. ve Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-76.
- Ramdass, D. ve Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.
- Roberts, J. E., King-Thomas, L., ve Boccia, M. L. (2007). Behavioral indexes of the efficacy of sensory integration therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 555-562.
- Rothbart, M. K. ve Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb ve A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental Psychology* (pp. 37-86). New Jersey: Erlbaum.
- Rothbart, M. K. ve Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon ve N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 105-176). New York: Wiley.
- Sağlam, T. (2003). Dramatik eğitim: Amaç mı? araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17(17), 4-21.
- San, İ. (2006). Yaratıcı dramının eğitsel boyutları. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar İçinde* (s. 113-122). Ankara: Naturel Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara : Pegem Yayınları.
- Smith-Roley, S., Blanche, E. I. ve Schaaf, R. C. (2001). *Sensory Integration with Diverse Populations*. San Antonio: Therapy Skill Builders.
- Stinson, M. ve Winston, J. (2011) Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, Research in drama education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479-488.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011(6), 233-242.
- Ummannel, A.. (2017). Kum ve oyun alanları üzerine bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1539-1566.
- Ursache, A., Blair, C. ve Raver, C. C. (2012). The promotion of self regulation as a means of enhancing school read in essand early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
- Williamson, G. G. ve Anzalone, M. (2001). *Sensory Integration and Self-Regulation in Infants and Toddlers: Helping very Young Children Interact with Their Environment*. New York: Zero to Three.
- Wright, C., Diener, M. L. ve Kemp, J. L. (2013). Story telling dramas as a community building activity in an early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, 41(3), 197-210.
- Yassa, N. A. (1999) High School Involvement in Creative Drama, *Research in Drama Education*, 4(1), 37-49.
- Yıldız, R. (2004). *Öğretim Materyalleri Hazırlama İlkeleri*. 13-28. Konya: Atlas Kitabevi.

- Yıldız, Demirtas, V. (2013). Self-regulation strategies of the six-year-old preschool children. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 264-273.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Anlayışlarının İncelenmesi

Doç. Dr. Serkan BULDUR
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,
Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sivas
serkan.buldur@gmail.com

Übeyit BAKAN
Baharözü Ortaokulu, Ulaş, Sivas
ubeyitbakan25@gmail.com

Özet

Fen eğitiminin önemli bileşenlerinden olan bilim okuryazarlığı, bilimin doğası ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin çağdaş bilimin doğası anlayışı kazanmaları onların bilimsel çalışmaları daha iyi anlamalarına ve geliştirmelerine olanak sağlayabilecektir. Bu kapsamda öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesi gerekli eğitimin planlanabilmesi için ön koşullardan birisidir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması modeli esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet okulunda öğrenim gören 129 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilimsel Epistemoloji Üzerine Görüşler Anketi (POSE) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin değişebilir olması, kanıt ve gözleme dayalı olması, hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması, öznel olması ve bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımın farklı olması unsurlarında çağdaş bilimin doğası anlayışlarından uzak oldukları belirlenmiştir. Özellikle bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların birbirinde farklı olması unsuru ile bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması unsurlarına ilişkin çağdaş bilimin doğası anlayışlarının diğer unsurlara göre daha yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: bilimin doğası, ortaokul öğrencileri, durum çalışması

Abstract

Science literacy, an important component of science education, is directly related to the nature of science. Gaining an understanding of the nature of contemporary science will enable students to better understand and develop scientific studies. In this context, determination of students' understanding of the nature of science is a prerequisite for planning the necessary education. The aim of this study; to determine the understanding of the nature of science of seventh grade students. In study case study model which is one of the qualitative research methods is based on. The study group consisted of 129 7th grade students attending a public school. The data on the study were collected through the questionnaire on the "Perspectives on Scientific Epistemology Questionnaire" (POSE) and the interview form. As a result of the research, it was determined that the vast majority of the students were far from understanding of the nature of contemporary science in the fact that scientific knowledge was changeable, based on evidence and observation, being a product of imagination and creativity, being subjective, and being different from observation and inference in scientific knowledge. In particular, the fact that observations and inferences are different in scientific knowledge and that the fact that scientific knowledge is the product of imagination and creativity are found to be inadequate compared to other elements.

Keywords: nature of science, secondary school students, case study

Giriş

Ülkemizde ve dünyada son yıllarda fen eğitiminin kalitesini artırmaya dönük birçok çalışma yapılmaktadır. Fen eğitimiyle kişiler çevrelerinde gerçekleşen olayları mantıklı ve bilimsel bir çerçeveye açıklayabilirler. Bu kapsamda bilim insanların bilim üretme aşamaları, bilimsel süreçte yaşadıkları, bilimsel çalışmaların özellikleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için fen bilimleri dersi öğretim programının temel amacı bütün bireylerin bilim okuryazarı olarak yetişmesi olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Bilim okuryazarlığının temel bileşenlerinden olan bilimin doğası (Çepni, 2007), Lederman (1992) tarafından bilimin "doğasında var olan değerler ve varsayımlardır" olarak tanımlanmıştır. Ancak bilim insanları tarafından bilimin doğasının ortak bir tanımının yapılmasının zor olduğu alanyazında belirtilmiştir. Bilimin doğasını anlayabilmek için onun sahip olduğu özellikleri anlamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu özellikler Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz (2002) tarafından farklı unsurlar olarak ayrı ayrı anlatılmıştır. Bu

unsurlardan birisi olan (i) *bilimsel bilginin değişebilir olması* unsuru, bilimsel bilginin mutlak veya kesin doğrular içermemesiyle açıklanabilir. Buna göre bilimsel bilgi gelişen teknoloji ile yeni kanıtlar elde edildikçe veya eski kanıtlar yeni kanıtlar ışığında yeniden yorumlandıkça değişecektir. (ii) *Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması* unsuru ise bilimin deneysel olmasıyla ilişkilidir. Bilim insanlarının elde ettikleri kanıtları ve düşüncelerini deney yoluyla ispat etmeleri gerekir. Bilimsel bilginin temeli deneylerle elde edilen bilgilerdir. Deney yoluyla tahminlerin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği belirlenip, bu sonuç doğal dünyada gerçekleşen olayları ve olguları açıklamak için kullanılır. Diğer bir unsur ise (iii) *bilimsel bilginin öznel olmasıdır*. Bu unsura göre bilimsel süreçte elde edilen veriler farklı bakış açıları ile incelendiğinde farklı anlamlar kazanabilir. Bilim insanlarının sübjektifliği yani kendi değerleri, inançları, bakış açıları, kuramsal sorumlulukları, aldıkları eğitimin niteliği, deneyimleri ve beklentileri bilimsel çalışmayı etkiler. Bilimin doğasının (iv) *bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması* unsuru bilimsel bilginin tamamen ruhsuz, akılcı ve düzenli olmamasıyla ilişkilidir. Bilimsel bilgi doğanın gözlenmesi ile birlikte bilim insanlarının yaratıcı bakış açıları ve hayal güçlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Elde edilen bilgiler tamamen bilim insanının yaratıcılığıyla ilişkilidir. Bilimin doğasının bir diğer unsuru ise (v) *bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımın birbirinden farklı olmasıyla* ilişkilidir. Buna göre bilimin temelinde tutarlı gözlemler vardır. Bilim insanları bu gözlemler sonucunda elde ettiği verileri yorumlayarak bilimsel bilgiye ulaşırlar. Bilimsel süreç içerisinde gözlemler ile bu gözlemden elde edilen çıkarımlar birbirinden farklıdır. Gözlemlere duyuyla doğrudan erişilebilir, ancak çıkarımlara erişilemez. Aynı gözlemlere sahip olsalar bile, her bilim insanının elde edeceği çıkarım farklı olacaktır. Bilimin doğasının son unsuru ise (vi) *bilimsel bilginin üretildiği toplumun değer, inanç, politik, sosyal, ekonomik, felsefe gibi faktörlerinden etkilenmesiyle* ilişkilidir. Bilimsel bilgi bilim insanından etkilendiği gibi bilim insanının kültürel faaliyetler içerisinde etkilendiği tüm etkilerden izler taşıyabilir.

Bilimin doğasının bu unsurlarını kazandırmak için birçok araştırmacı öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını geliştirecek farklı öğretim yaklaşımları önermiştir (Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002; Lederman, 1992). Ancak öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını geliştirebilecek öğretim uygulamalarından önce mevcut bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesi de önem arz etmektedir (Mıhladız, 2010; Yenice ve Özden, 2015). Bilimin doğası alanında ilköğretim öğrencileri ile ilgili hem ulusal (Örn: Dereli, 2016; Şener-Çanlı, 2018) hem de uluslararası (Örn: Clough, 2009; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002) alanyazında sıkça çalışılmaktadır. Ancak bu konuda yapılan birçok çalışmaya rağmen öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının yeterli seviyede olmadığı (Çelikkemir, 2006; Demir ve Akarsu, 2013; Doğan, 2010) öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin birçok kavram yanlışlığına sahip oldukları (Doğan-Bora, 2005; Kılınç, 2010) tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda öğrencilerin bilimin doğası anlayışına ilişkin yeni ve farklı çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilerin var olan anlayışları daha detaylı araştırılmalı ve olası kavram yanlışlıklarına ya da yanlış inanışlara dair daha kapsamlı verilere ulaşılmaya çalışılmalıdır.

Bilimin doğası anlayışlarını belirlemek amacıyla likert tipi ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda, öğrenciler var olan seçeneklerden birini tercih etmektedirler. Ancak açık uçlu sorulardan oluşan bir ölçekte öğrenciler kendi düşüncelerini daha rahat ve sınırlandırmadan açıklayabilmektedirler. Nitekim bilimin doğası alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde son yıllarda açık uçlu sorularla öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesinin daha da yaygın olduğu söylenebilir. Ancak yapılan bu çalışmalara bakıldığında genelde öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların sıklıkla yapıldığı ve ortaokul öğrencilerine yönelik çok az sayıda çalışma olduğu da dikkat çekmektedir (Metin, 2009; Yenice ve Özden, 2015). Bu doğrultuda çalışmanın amacı; yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarını belirlemektir.

Problem Cümlesi

Yedinci sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışları ne düzeydedir?

Alt Problemler

Yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel bilginin;

- Değişebilir olması,
- Hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması,
- Kanıt ve gözleme dayalı olması,
- Öznel olması ile
- Gözlem ve çıkarımın farklı olması unsurlarına ilişkin anlayışları nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını derinlemesine incelemeye olanak sağlayan nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeli esas alınmıştır. Durum çalışması bir olayı kendi doğal yaşam alanı içerisinde inceleyerek, içerik ile olgu arasındaki sınırların net bir şekilde ayrılmadığı ve incelenen olay hakkında bir yargıya varmanın hedeflendiği araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ortaokulunun 7. sınıflarında öğrenim gören 129 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilimsel Epistemoloji Üzerine Görüşler Anketi (POSE) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerine yönelik olarak Abd-El-Khalick (2002) tarafından geliştirilen anket, bilimin doğası üzerine geliştirilen VNOS anketlerinden üretilmiştir. POSE anketi, Doğan (2010) ve Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

POSE bilimin doğası unsurlarından;

- Bilimsel bilginin değişebilir olması,
- Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması,
- Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması,
- Bilimsel bilginin gözlem ve çıkarıma dayalı olması,
- Bilimsel bilginin öznel olması,
- Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel yapıyla ilişkili olmasını içermektedir.

POSE’de kullanılan soruların bilimin doğasının hangi unsurlarını içerdiği belirlenirken daha önce bu anketin kullanıldığı çalışmalardan (Doğan, 2010; Kaya 2011) yararlanılmıştır. Yapılan çalışmalar incelenerek hangi soruların hangi unsurları içerdiğine ilişkin beklentiler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar ve bir fen eğitimi uzmanının görüşlerine göre, temel olarak hangi sorularda hangi bilimin doğası unsurlarının araştırılacağına karar verilmiştir. Ancak veri analizi sürecinde sorular tüm unsurlar açısından dikkate alınarak analizler tamamlanmıştır.

Araştırmada veri toplama sürecinde POSE ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşmelerde yapılmıştır. Çünkü VNOS anketini geliştiren Lederman ve arkadaşları anketin yarı yapılandırılmış görüşmelerle birlikte kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler (Lederman vd. 2002). Bu sayede, yapılan görüşmelerde ankette yer alan sorular ve bazı ek sorular öğrencilere tekrar yöneltilmiş ve katılımcıların düşünceleri daha derinlemesine incelenebilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını belirlemek amacıyla uygulanan anket ve yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kodlanmıştır. Veriler kodlanmadan önce alanyazındaki çalışmalar incelenerek, çalışmada araştırılan bilimin doğası unsurlarına yönelik bir rubrik oluşturulmuştur. Rubrik oluşturulurken bilimin doğası anlayışlarının sınıflandırılarak kullanıldığı çalışmalar (Mıhladız, 2010), bu anketi kullanan çalışmalar (Kaya, 2011) ve Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman (1998) tarafından hazırlanmış olan rubrik dikkate alınmıştır. Son olarak bilimin doğası alanında çalışmış bir uzmanın görüşlerine başvurularak gerekli düzeltmeler yapılarak rubriğe son hali verilmiştir.

Kodların sınıflandırılmasında Vazquez-Alonso ve Manassero-Mas (1999)’un çalışmalarında kullandıkları gruplandırma yöntemi kullanılmıştır. Bu sınıflamada veriler üç kategoriye ayrılmıştır. Bilimin doğası hakkında çağdaş görüşlere sahip öğrenciler için “yeterli”, yanlış düşüncelere ve inanışlara sahip olan öğrenciler için “yetersiz” ve çağdaş bilim anlayışı açısından doğru bilgiler içermesine rağmen bunu yeterince ifade edemeyen öğrenciler ise “kabul edilebilir” kategorilerine ayrılarak değerlendirilmiştir.

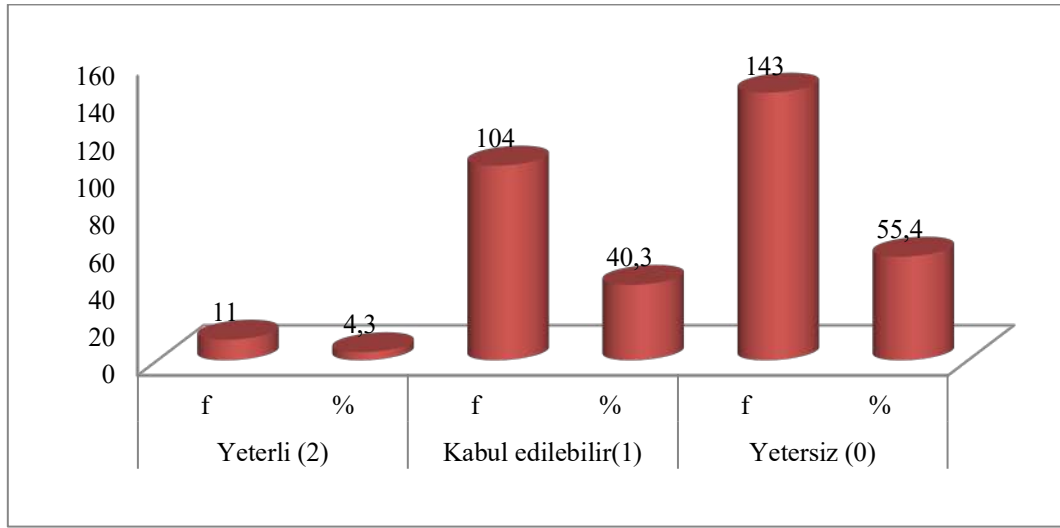
Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını belirlemek için kullanılan Bilimsel Epistemoloji Üzerine Görüşler Anketinden (POSE) ve görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sunulurken öğrencilerin bilimin doğası anlayışları her unsura göre ayrı ayrı verilmiştir.

Bilimsel bilginin değişebilir olması unsuruna ilişkin bulgular

Uygulanan ankette öğrencilere bilimsel bilginin değişebilir doğasıyla ilgili iki soru sorulmuştur. Bunlar anketteki 2. soru olan “*Ders kitabınızda bulunan bilimsel bilgilerin (gerçekler, kanunlar, teoriler) gelecekte değişeceğini düşünüyor musunuz?*” ve anketin 5.sorusunun c bölümünde bulunan “*Bilim insanları dinozorların neye benzediği konusunda inandıkları şeylerden ne kadar eminler?*” sorularıdır. Öğrencilerin bu iki soruya verdikleri cevaplara göre bulgular elde edilmiştir. Bilimsel bilginin değişebilir olması unsuruna ilişkin betimsel bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. Bilimsel bilginin değişebilir olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken iki sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, iki sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 1. incelendiğinde bilimsel bilginin değişebilir olması ile ilgili öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Bu unsurla ilgili çağdaş bilimin doğası anlayışına sahip öğrenci oranı % 4,3 olarak tespit edilmiştir. Bilimsel bilgilerin süreç içerisinde değişime açık olduğunu düşünen öğrenciler, bu değişimi genelde teknolojiyle ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu şekilde düşünen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Elbette bilimsel bilgi değişir. Çünkü yeni şeyler keşfedilecek, bu sonraki bilgileri de etkiler. Teknoloji geliyor sonuçta.” (K 33)

Bilimsel bilginin değişebileceğini düşünmesine rağmen bu değişimi net bir şekilde açıklayamayan öğrencilerden birisi şu şekilde düşünmektedirler:

“Tüm bilim insanlarının aklı değişik çalışır, bu yüzden bu bilgiler kesin değildir.” (K 14)

Öğrencilerin büyük bir bölümü (%55,4) ise bilimsel bilginin değişime kapalı olduğunu ve zamanla üretilen bilgilerin değişmeyeceğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu şekilde düşünen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Kanıtlanan bir bilgi bir daha değişmez.” (K 21)

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin değişebilir olması unsuruna ilişkin geleneksel anlayışa sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması unsuruna ilişkin bulgular

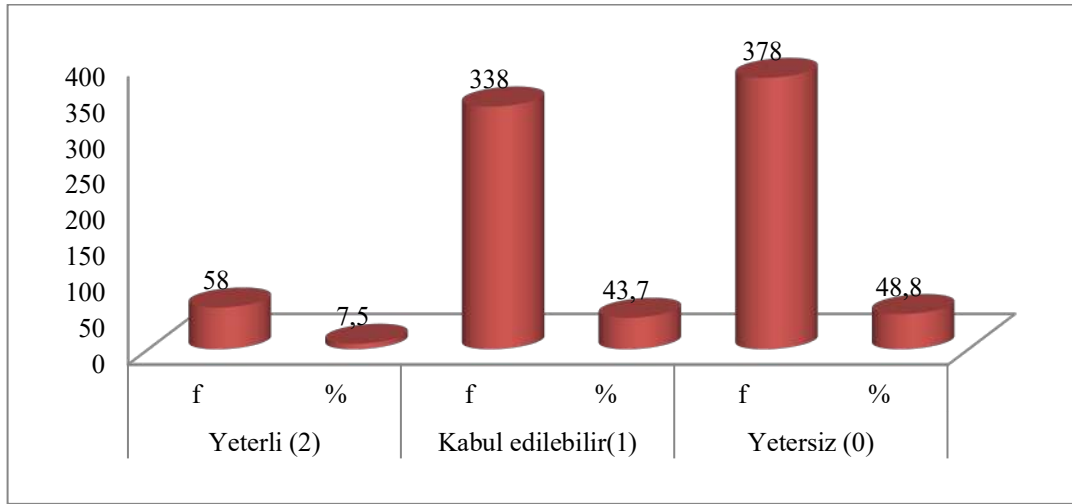
Uygulanan POSE anketinde öğrencilere bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması unsuru ile ilgili altı tane açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olmasına ilişkin ankette kullanılan sorular

Soru no	Ankette kullanılan soru
1	<i>Bilim insanları bilimsel bilgi üretirler. Bu bilgilerin bazıları ders kitaplarında bulunur. Bilim insanları bilimsel bilgileri nasıl üretirler?</i>
3	<i>Bir çiçekçi dükkânından çiçek soğanları alırken, bazı şişelerin üzerinde bir not görüyorsunuz. Notta: ‘çiçeğinizi bilimsel yolları kullanmadan daha hızlı büyütecek mucize bir sıvı olduğu yazıyor. Hemen deneyin’ yazıyor. Bitkileri bildiğiniz yöntemlerle yetiştirdikten sonra bu iddiayla ilgili içinizde küçük bir şüphe oluyor. Bu iddiayı test edecek herhangi bir deney yapmayı düşünür müsünüz?</i>
4.d	<i>Bilim insanları niçin kanıt ya da veri toplarlar?</i>
5.a	<i>Bilim insanları dinazorların 65 milyon yıldan daha önce yaşadığına inanmaktadırlar. Bilim insanları dinazorların geçmişte gerçekten var olduğunu nasıl biliyorlar?</i>
5.b	<i>Bilim insanları dinazorların neye benzediğini (Örneğin dinazorların derilerinin yapısını ve rengini, göz şekillerini) nasıl söyleyebilirler?</i>
7.b	<i>Bilim insanları atomun gösterim şeklini nasıl saptamışlardır?</i>

Öğrencilerin bu altı soruya verdikleri cevaplara göre bulgular oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara ilişkin betimsel bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken altı sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, altı sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 2. incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olması unsuruna ilişkin görüşlerinde çağdaş bilimin doğası anlayışından uzak cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin sadece %7,5’lik bölümü yeterli kategorisinde değerlendirilen cevaplar verebilmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Çevrenizde gerçekleşen olayları gözlemleyerek ortaya gözlemlerine dayalı tezler atıp bu tezleri kanıtlayacak deneyler yaparlar. Yapılan delillere dayanarak da bilgi üretirler.” (K 58)

Öğrencilerin %43,7’si ise kabul edilebilir kategorisinde yer almıştır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Bilim adamları doğayı gözlemlerler ve bunun sonucunda da bir şeyler bulurlar.” (K 10)

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise yetersiz kategorisinde yer almıştır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerinden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

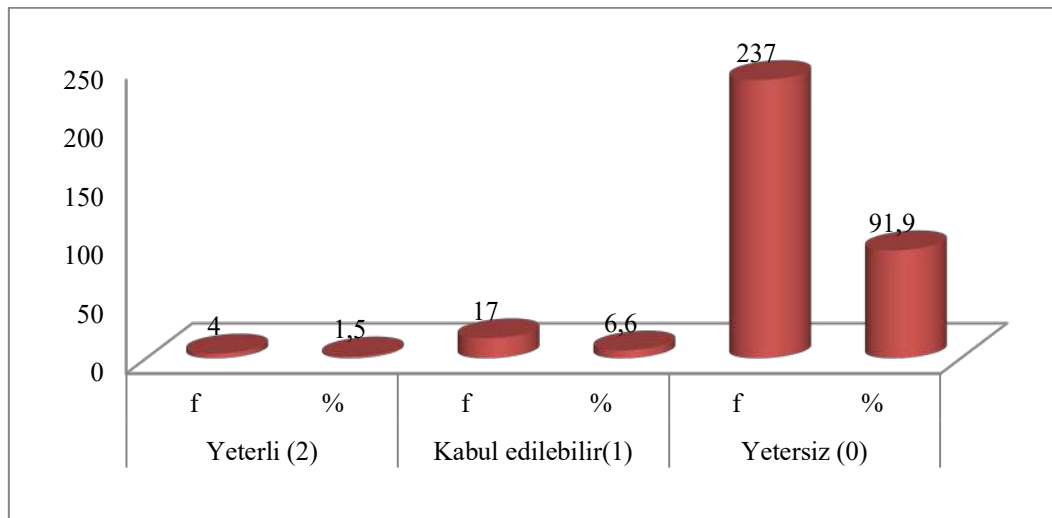
“Eski insanlar onlara dinazorların yaşadığını söylemişlerdir.” (K 8)

Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olmasına unsuruna ilişkin geleneksel anlayışa sahip olduğu söylenebilir.

Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması unsuruna ilişkin bulgular

Uygulanan ankette öğrencilere bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü doğasıyla ilgili iki soru sorulmuştur. Bunlar anketteki 1. Soru olan *“Bilim insanları bilimsel bilgi üretirler (gerçekler, kanunlar, teoriler). Bu bilgilerin bazıları ders kitaplarında bulunur. Bilim insanları bilimsel bilgileri nasıl üretirler?”* ve anketin 6. sorusunun e bölümünde bulunan *“Bilimsel bilgi ile bilimsel fikir arasında bir fark var mıdır? Cevabınızı lütfen açıklayınız.”* sorularıdır. Öğrencilerin bu iki soruya verdikleri cevaplara göre bulgular elde edilmiştir. Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması unsuruna ilişkin betimsel bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3. Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken iki sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, iki sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının bilimsel bilginin temelinde bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarının olduğunu düşünmedikleri görülmektedir. Bu konuda yeterli kategoride değerlendirilen öğrenci oranı ise sadece %1,5’dir. Bilimsel bilginin üretiminde hayal gücünün olması gerektiğinden bahseden bir öğrenci kendini şöyle ifade etmiştir:

“ Biraz düşünerek biraz da hayal gücü ile atomun şekline ulaşabiliriz.” (K 51)

Bilimsel bilginin temelinde bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarının olduğunu düşünen ancak bunu net bir şekilde açıklayamayan öğrencilerden bir tanesi ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bilimsel bilgi çalışma, keşif ve yaratıcılıkla üretilir.” (K 33)

Bilimsel bilginin üretilmesinde hayal gücü ve yaratıcılığın olmadığını düşünen öğrencilerden bir tanesi ise kendini şöyle ifade etmiştir:

“Geniş kapsamlı mikroskoplar sayesinde atomu görmüşlerdir.” (K 12)

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olması unsuruna ilişkin çağdaş bilimin doğası anlayışından çok uzak oldukları söylenebilir.

Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olması unsuruna ilişkin bulgular

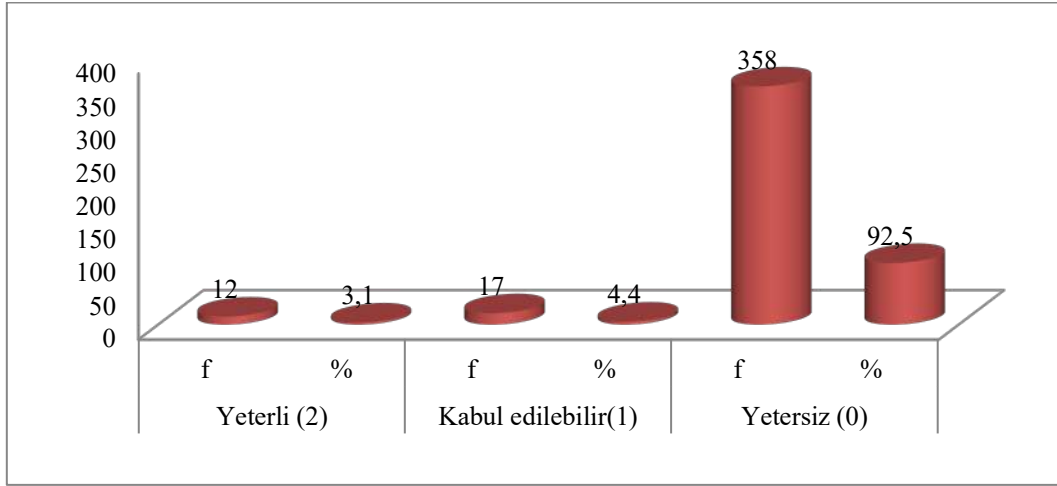
Uygulanan ankette bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olması unsurunu belirlemek için üç soru sorulmuştur. Bunlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olmasına ilişkin ankette kullanılan sorular

Soru no	Ankette kullanılan soru
4.d	Bilim insanları niçin kanıt ya da veri toplarlar?
5.a	Bilim insanları dinozorların 65 milyon yıldan daha önce yaşadıklarına inanmaktadırlar. Bilim insanları dinozorların geçmişte gerçekten var olduklarını nasıl biliyorlar?
5.b	Bilim insanları dinozorların neye benzediğini (Örneğin dinozorların derilerinin yapısını ve rengini, göz şekillerini) nasıl söyleyebilirler?

Öğrencilerin bu üç soruya verdikleri cevaplara göre bulgular elde edilmiştir. Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olması unsuruna ilişkin betimsel bulgular Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken üç sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, üç sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 4 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yetersiz kategorisinde değerlendirilen cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenciler ise grubun %3,1’lik bölümünü oluşturmaktadır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

“Her biri uzun zaman boyunca atomu incelemiş ve kendi bilgilerini katarak farklı sonuçlar elde etmişlerdir.” (K43)

Bilim insanlarının aynı verilerden farklı çıkarımlar yapabileceklerini düşünmesine rağmen bunu net ifade edemeyen öğrencilerden bir tanesi ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Hayır. Herkes kendi bilgisi ile ortaya bir yorum atmakta özgürdür.” (K 25)

Bu konuda yetersiz kategorisinde bulunan öğrenci oranı %92,5 olarak tespit edilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özel atom mikroskopları ile atomu görmüşlerdir.” (K26)

Bu bulgulardan hareketle bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların farklı olması unsuruna ilişkin öğrencilerin çok ciddi eksiklerinin olduğu, grubun büyük bir çoğunluğunun yetersiz kategorisinde değerlendirilen cevaplar

verdikleri dikkat çekmektedir. Bu da öğrencilerin bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların farklı olması unsurlarının çağdaş bilimin doğası anlayışından çok uzak olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin bulgular

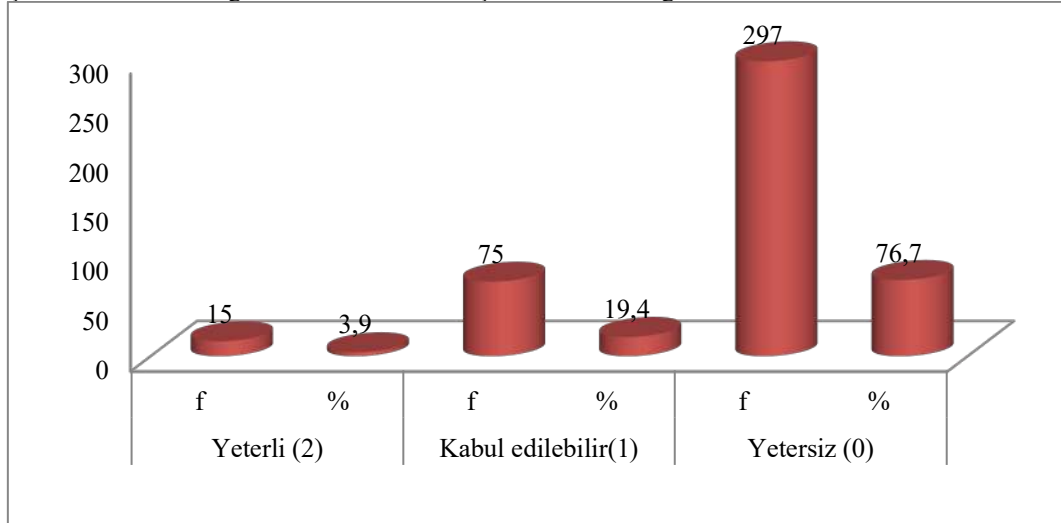
Uygulanan ankette bilimsel bilginin öznel olması unsurunu belirlemek için üç soru sorulmuştur. Bunlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bilimsel bilginin öznel olmasına ilişkin ankette kullanılan sorular

Soru no	Ankette kullanılan soru
6.c	<i>Bilim insanları dinazorların 65 milyon yıl önce yok olduğu konusunda hem fikirler. Bununla beraber, bilim insanları dinazorların yok olduğu konusunda ortak bir sonuca varamamışlardır. Bazı bilim insanları, dinazorların yok olmasına büyük ve kuvvetli bir volkanik patlamanın neden olduğuna inanmaktadır. Bazıları ise büyük bir asteroitin 65 milyon yıl önce Dünya'ya çarptığını ve bir seri yok olma olayına sebep olduğuna inanmaktadır. Bilim insanlarının dinazorların yok oluşu hakkında ortak bir karara varamamaları sizin için sürpriz oldu mu? Lütfen cevabınızı açıklayınız.</i>
7.c	<i>Bilim insanları atomun gösterimi konusunda birbirlerinden farklı düşünmektedirler. Bilim insanlarının farklı görüşte olmaları nasıl mümkündür? Cevabınızı açıklar mısınız?</i>
6.d	<i>Yukarıda bahsedilen bütün bilim insanlarının aynı verileri kullanmalarına rağmen dinazorların yok oluşuna sebep olan olaylar hakkında nasıl hâlâ farklı sonuçlara varabildiğini açıklayınız.</i>

Öğrencilerin bu üç soruya verdikleri cevaplara göre bulgular elde edilmiştir. Bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin betimsel bulgular Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Bilimsel bilginin öznel olmasına ilişkin betimsel bulgular



Şekilde frekans değerleri oluşturulurken üç sorudan elde edilen veriler kullanıldığı için, üç sorunun toplam frekans değeri hesaplanmıştır.

Şekil 5 incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yetersiz kategorisinde değerlendirilen cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenciler ise grubun % 3,9'luk bölümünü oluşturmaktadır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şöyle ifade etmiştir:

"Farklı cisimlerinin yapısını inceleyerek onunla ilgili yorum üretildi. Yani kendi öz fikirleri. Çünkü aynı bilgiye birden çok yorum yapılabilir." (K 44)

Bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin kabul edilebilir kategorisinde bulunan öğrencilerin %19,4 oranında bulunmaktadır. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden biri kendini şöyle ifade etmiştir:

"Her insanın görüşü farklıdır ve birbirlerine düşünceleri tutarlık göstermeyebilir dinozorların neden yok olduğu konusunda bu tutarsızlık ortaya çıkmıştır." (K 58)

Bu konuda yetersiz kategorisinde bulunan öğrenci oranı %76,7 olarak tespit edilmiştir. Bu kategoride değerlendirilen öğrencilerden bir tanesi kendini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır. Bilimsel bilgi doğruysa bilim insanların ortak bir karara varmaları gerekir.” (K 93)

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin çağdaş bilimin doğası anlayışından çok uzak oldukları söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Fen eğitiminin önemli bileşenlerinden olan bilim okuryazarlığının önemi alanyazında vurgulanmaktadır (Hurd, 1998). Bilim okuryazarlığının önemli bir bileşeni olan bilimin doğasının fen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olacağı da açıktır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarının belirlenmesi ve tartışılması, bu alanda yapılacak öğretimler için ön koşullardan birisi olarak ele alınabilir. Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarını derinlemesine incelemek için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular her bilimin doğası unsuru için ayrı ayrı tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda bilimsel bilginin değişebilir olmasına ilişkin yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranı % 4,3 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ise bilimsel bilginin değişmeyeceğini düşündükleri görülmüştür. Bu sonuçlar alanyazınla uyumluluk göstermektedir (Kaya, 2011; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Örneğin Kaya (2011) 7. sınıflarda öğrenim gören 47 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada bilimsel bilginin değişebilir olmasına ilişkin yeterli kategorisinde bulunan öğrenci oranını % 5 olarak tespit etmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin bahsedilen unsurlara ilişkin anlayışlarını geliştirmeye yönelik farklı öğretim çalışmalarının yapılması gerektiği ve hâlihazırda uygulanan öğretim yaklaşımlarının öğrenciler üzerinde yeterli etkiye sahip olması söylenebilir. Bilimsel bilginin kanıt ve gözleme dayalı olmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranı % 7,5 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun ise bilimsel bilgilerin temelinde deneysel süreçlerin olduğunu ifade etmedikleri görülmüştür. Bu çalışma sonucu alanyazında bulunan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Bala, 2013; Khishfe ve Abd-El Khalick, 2002). Örneğin Bala (2013) 7.sınıfta öğrenim gören 44 öğrenciyle yaptığı çalışmada bu unsura ilişkin yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranını % 4 olarak tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmada elde edilen oran her ne kadar diğer unsurlara göre daha yüksek olsa da, yine de grubun çok az bir bölümünü oluşturmaktadır. Bilimsel bilginin hayal gücü ve yaratıcılık ürünü olmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında ise, yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranı sadece % 1,5 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin, bilimsel bilginin üretilmesinde bilim insanların hayal güçlerinin etkili olduğunu düşünmedikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı ise bilimsel bilgi üretmeden önce bilim insanların hayal gücüne ihtiyacı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar da alanyazınla uyumluluk göstermektedir (Deve ve Küçük, 2016; Muşlu, 2008). Örneğin Deve ve Küçük (2016) 7. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada yeterli kategorisinde değerlendirilen hiçbir öğrenci olmadığını tespit etmişlerdir. Bu açıdan yapılan çalışmalar tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bilimsel bilgi de gözlem ve çıkarımların farklı olmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrenci oranının % 3,1 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilim insanların aynı verilerden farklı çıkarım yapamayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Alanyazında bu unsura ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışma sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir (Bala, 2013; Cil ve Cepni, 2012). Örneğin Bala (2013) yaptığı çalışma da yeterli kategorisinde değerlendirilen hiçbir öğrenci olmadığını belirlemiştir. Cil ve Cepni (2012) ise yaptıkları çalışmada bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların farklı olması unsurunun diğer unsurlara göre daha az gelişme gösterdiğini belirlemişlerdir. Bilimsel bilginin öznel olması unsuruna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, yeterli kategorisinde değerlendirilen öğrencilerin oranının % 3,9 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise bilim insanların farklı düşüncelerini ve farklı sonuçlar üretebilmelerini doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bilim insanların yaptıkları çalışma sonuçlarında ortak bir karara varmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar birçok çalışmayla benzerlik göstermektedir (Doğan ve Özcan, 2010; Yacoubian ve BouJaoude, 2010). Örneğin Yacoubian ve BouJaoude (2010) 38 altıncı sınıf öğrencisi ile yürüttükleri çalışma sonucunda yeterli kategorisinde değerlendirilen hiçbir öğrenci olmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda bilimsel bilginin değişebilir unsuru ve kanıt ve gözleme dayalı olması unsurlarının diğer unsurlara göre biraz daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bu da öğrencilerin fen bilimleri dersinde deney, gözlem vb. etkinlikler yapmaları ile açıklanabilir (Küçük, 2006). Ancak bu unsurlarda yetersiz kategorisindeki öğrencilerin büyük çoğunlukta olması bu unsurlara yönelik öğretim yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bilimsel bilgide gözlem ve çıkarımların birbirinde farklı olması (yetersiz-% 92,5) unsuru ile bilimsel bilginin hayal gücü

ve yaratıcılık ürünü olması (yetersiz-% 91,9) unsurlarının çok yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle mevcut öğretim uygulamalarının bu unsurlara ilişkin çağdaş bilimin doğası anlayışı geliştirmekte yetersiz kaldığı söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç ortaokul öğrencileri ile yürütülen birçok çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir (Çil, 2010; Küçük, 2006; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Bu sonuçlar, her bilimin doğası unsuruna ilişkin farklı öğretim yaklaşımlarının uygulanması gerektiğini görmemiz açısından önemlidir. Çünkü bilimin doğası unsurlarına ilişkin öğretim yapılsa bile, her unsurdaki gelişmenin aynı olmayabilmektedir. Öğrencilere çağdaş bilimin doğası anlayışı kazandırabilmek ve istenen düzeyde gelişmeyi sağlamak için her unsur, ayrı bir bilişsel hedef olarak kabul edilip bu doğrultuda öğretim yapılması gereklidir.

Öneriler

- ✓ Öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarında bu denli yetersizliğin araştırılması, farklı çalışmalarla bunun sebebinin ortaya konulması önerilmektedir.
- ✓ Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarının çok yetersiz olduğu bulgusundan hareketle, bilimin doğası anlayışlarını artıracak etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Abd-El-Khalick, F. (2002). *The development of conceptions of the nature of Scientific Knowledge and knowing in the middle and high school years: A cross-sectional study*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Bala, V. G. (2013). *Bilimin doğasının fen konularına entegrasyonunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının bilimin doğasının öğrenimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cil, E., & Cepni, S. (2012). The effectiveness of the conceptual change approach, explicit reflective approach, and course book by the ministry of education on the views of the nature of science and conceptual change in light unit. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1107-1113.
- Clough, M. P. (2009). *Humanizing science to improve post-secondary science education*. Paper presented at the International History, Philosophy and Science Teaching Conference. Iowa State University University of Notre Dame.
- Çelikdemir, M. (2006). *Examining middle school students' understanding of the nature of science*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çepni, S. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*, (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çil, E. (2010). *Bilimin doğasının kavramsal değişim pedagojisi ve doğrudan yansıtıcı yaklaşım ile öğretilmesi: ışık ünitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Demir, N., & Akarsu, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin bilimin doğası hakkında algıları. *Journal of European Education*, 3(1).
- Dereli, F. (2016). *6. sınıf dünya ve evren konu alanına uyarlanmış bilimin doğası kazanımlarının akıllı tahta etkinlikleri ile öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Burdur.
- Deve, F., & Küçük, M. (2016). The effect of history of science-based light unit on the 7th grade students' nature of science views. *Turkish Journal of Teacher Education*, 5(1), 1-25.
- Doğan, N. (2010). Farklı liselerde okuyan 11. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki bakış açılarının karşılaştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2).
- Doğan, Bora, N.(2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Doğan, N., & Özcan, M. B. (2010). Tarihsel yaklaşımın 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirmesine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 187-208.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science education*, 82(3), 407-416.
- Kaya, G. (2011). *Fen kavramlarıyla ilişkilendirilmiş doğrudan yansıtıcı yaklaşımın ilköğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders, views of nature of science, *Journal of Research in Science Teaching.*, 39(7), 551-578.
- Kılınç, E. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki bilgi yapılarının kavram haritası yöntemiyle incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, M. (2006). *Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Lederman, N.G. (1992). Students and teachers conceptions of the nature of science: a review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*. 29 (4), 331- 359.
- Lederman, N.G., Abd-El-Khalick, F., Bell R.L. & Schwartz R.S., (2002). Views of Nature of Science Questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science, *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 497-521
- Metin, D. (2009). *Yaz bilim kampında uygulanan yönlendirilmiş araştırma ve bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıftaki çocukların bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Mıhladı, G. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Muşlu, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasını sorgulama düzeylerinin tespiti ve çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şener-Çanlı. (2018). *Bilimin doğası etkinliklerinin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin görüşlerine etkisi (Kırşehir ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Vazquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M. A. (1999). Response and scoring models for the ' Views on Science-Technology-Society' instrument. *International Journal of Science Education*, 21(3), 231-247.
- Yacoubian, H. A., & BouJaoude, S. (2010). The effect of reflective discussions following inquiry-based laboratory activities on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1229-1252.
- Yenice N. & Özden, B. (2015). Bilimin doğasına yönelik görüşler. N. Yenice (Editör). *Bilimin doğası gelişimi ve öğretimi*. (340-390). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Prof. Dr. Mehmet Şahin

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, mehmet.sahince@gmail.com

Elif Çelenay

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, elifcelenay48@gmail.com

Serap Altıncelep

Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, serapaltincelep@icloud.com

Özet

Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırma Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören 65 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında kendilerinin belirlediği bir konuyu sınıf arkadaşlarına anlatmıştır. Öğretmen adayının ders anlatımı hakkında, dinleyen arkadaşları tarafından yazılı olarak akran değerlendirmesi yapılmıştır. Her bir öğrenci dönem boyunca hem ders anlatımı hem de anlatan arkadaşı için akran değerlendirmesi yapmıştır. Bir öğretmen adayı hakkında akranları tarafından yapılan değerlendirmeler ders sonunda öğretmen adayına verilmiştir. Öğretmen adaylarının yazılı olarak yaptıkları tüm akran değerlendirme kağıtları içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu incelemeyle öğretmen adaylarının akran değerlendirmesini nasıl yaptıkları araştırılmış ve öğretmen adaylarının konu alanı bilgisi, ders süreci, sınıf hakimiyeti, öğrencilerle etkileşim ve ders değerlendirmesi şeklinde kategoriler oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri açık uçlu bir soru ile alınmıştır. Yazılı soru ile elde edilen bu veriler de içerik analizi yöntemiyle incelenerek, akran değerlendirmesinin öğretmen adaylarının ders anlatımına ve gelişimine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgulardan genel olarak öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüş akran değerlendirmesinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretmen adayları, akran değerlendirme, yazılı geri bildirim

Abstract

This study was conducted to investigate the opinions of prospective science teachers about peer assessment. The study was carried out with 65 pre-service teachers at 4th grade of Science Education Department of a public university in Aegean Turkey. Pre-service teachers taught their classmates a topic they determined within the scope of Special Teaching Methods II course. Peer review was made in written form by the students listening to their classmate about the lecture. Each student wrote a peer review for both the lecture and the lecturer. Evaluations made by their peers about a prospective teacher were given to the prospective teacher at the end of the lesson. All the peer review papers written by the teacher candidates were examined using the content analysis method. In this study, it was investigated how the pre-service teachers make peer assessment and it is seen that pre-service teachers' evaluations formed categories such as content knowledge, course process, classroom management, interaction with students and course evaluation. In addition, the opinions of prospective teachers about peer assessment were investigated with an open-ended question. The data obtained from the written question was also examined by content analysis method. It was investigated whether peer assessment had any impact on the teaching and development of prospective teachers. It was found that pre-service teachers showed positive attitudes towards peer assessment and that peer assessment contributed to their professional development.

Keywords: Pre-service science teachers, peer assessment, written feedback

Giriş

Bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve farklı talepler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni anlayışların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Acar ve Anıl, 2009; Bayrak ve Erden, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Sağlam-Arslan, Avcı ve İyibil, 2008). Gelişmeler sonucu süregelen yeni anlayış aktif, araştırmacı, problem çözme becerilerine sahip, eleştirel düşünebilen ve üretebilen bireylerin yetişmesini sağlamaya yardımcı olabilecek yaklaşımlardır (Acar ve Anıl, 2009; Aşkar, Paykoç, Korkut, Olkun, Yangın ve Çakıroğlu, 2005; DiMartino, Castaneda, Brownstein ve Miles, 2007; Sağlam-Arslan ve diğ., 2008).

Gelişmelerle birlikte Dünya genelinde ortaya çıkmış olan değişimler 2005 yılında ülkemizde ilköğretim programlarında yapılandırmacı anlayışta birtakım değişiklikler yapılmıştır. Gelişmeler doğrultusunda yapılan değişiklikler, öğretim sürecinde öğrencinin aktif olmasını ve öğrenci merkezli olan etkinliklerle sürecin desteklenmesini sağlamaktadır (Anderson, 1998; Baki ve Birgin, 2002; Birgin ve Gürbüz, 2008; Sağlam-Arslan, Devcioğlu-Kaymakçı, Arslan, 2009; Yayla, 2011).

Bilgi çağının gereklerine uygun olarak bilgi ve beceri ile donanımlı öğrenci profiline olan gereksinim, öğretmenin bu görevi yerine getirebilecek şekilde yetiştirilmesi ve böylece mesleğinin niteliğinin artırılması konusunda daha profesyonel olmaya olanak sağlamaktadır (Akıllı, 2007). Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları büyük önem taşımaktadır. Bu eğitim programları aracılığıyla öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin öğretmen adayları ile öğretmenlere kazandırılması gerekmektedir (MEB, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı (2001) tarafından çağdaş öğretmen profilini belirlemeye yönelik yapılan araştırmaya göre çağdaş öğretmen; öğrenci merkezli bir eğitimi hayata geçirebilmeli, öğrencileri belirlenen kriterlere göre değerlendirebilmek için ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmelidir. Nitekim öğrenciler arasında varolan bireysel farklılıklar farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan ihtiyacı beraberinde getirmiştir (Üztemur, 2013).

Geleneksel ve alternatif ölçme anlayışları ölçme değerlendirmenin başında gelen yaklaşımlardandır. Geleneksel ölçme ve değerlendirmenin çıktısı üründür ve değerlendirme öğretim süreci dışında öğrenme etkinlikleri sonunda uygulanır. Bu tür bir değerlendirme sadece öğrencinin neyi bilip neyi bilmediği ile ilgilenebilir ve öğrencilerin hangi davranışları ne düzeyde kazandıklarını belirleme amacı taşır. Hâlbuki yapılandırmacı yaklaşım ürün ile birlikte süreci de dikkate almaktadır. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin performansını, ilgisi ve tutumunu da değerlendirme sürecine dahil eder, yani öğrenci değerlendirme sürecine katılır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, bireyin bilgiyi kendi zihninde yapılandırmasıyla tamamlanır, öznelidir. Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında ise öğrencilerin öğrenme ortamında desteklenmesi ve yeteneklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Üztemur, 2013; Gelbal ve Kelecioğlu 2007; Çepni, 2007).

Her öğrencinin bilgiyi yapılandırma süreci farklı olduğundan sadece sonuca göre bir değerlendirme yapmak eksik değerlendirmelere yol açacaktır. Bu sebepten dolayı geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte süreci ölçen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geliştirilmiştir (Çelikkaya, Karakuş & Demirbaş, 2010). Alternatif değerlendirme yaklaşımları üzerine temellendirilmiş ders gören öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri yükselmektedir (Zimbicki, 2007).

Etkinlik ve uygulamaları tam olarak değerlendirebilmek için hem geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hem de alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının (bireysel ve grup görüşmeleri, öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, portfolyo, performans değerlendirme ve proje gibi) kullanılması önerilmektedir (Baki, 2008).

Bu yaklaşımlardan en önemli olanlardan biri de akran değerlendirmesidir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından olan akran değerlendirme, öğretim süreci içerisinde öğrencinin hazırladığı çalışmalarının arkadaşları tarafından değerlendirilmesidir (Alıcı, 2008). Öğrenciler akran değerlendirmesi ile kendilerini kritik etme imkanı bulur ve arkadaşlarının çalışmalarını kendi çalışmaları ile karşılaştırarak alternatif bir bakış açısı kazanırlar. Bu değerlendirme türü öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştiren önemli bir araçtır. Bununla birlikte, öğrencilerin akranları tarafından değerlendirilmesi ve geri dönüt alması öğrencinin öğrenme sürecine olumlu katılarda bulunmaktadır. Öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını değerlendirirken kendi öğrenmelerinin geliştiğini bildirmişlerdir (Aldağ & Gürpınar, 2007; Chong, Goff & Dej, 2012). Öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasının, öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağladığı araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır (Cheng ve Warren, 1999; Falchikov ve Goldfinch, 2000; Roberts, 2006).

Bu alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin yeni öğretim programının getirmiş olduğu alternatif ölçme tekniklerini derslerinde kullanabilmelerini sağlayacak yeterliliğe

sahip olması gerekmektedir (Çoruhlu, Nas & Çepni, 2009). Öğretim süreci içerisindeki değerlendirme anlayışı kazandıran küçük bir ders uygulaması olan mikroöğretim, aday öğretmenlerin hizmetten önce mesleki yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Tok, 2006). Mikroöğretim, gruplarda uygulanır. Öğretmen adayları kendilerine verilen sürede ders sunumunu yapar. Ders boyunca kamera kaydı alınır ve ders bitiminde bu kamera kayıtlarından öğretmen adayı kendisini izleme imkânı bulur, rehber öğretmen ve arkadaşları öğretmen adayının ders anlatımını eleştirerek önerilerde bulunur (Fernandez, 2005; Küçükahmet, 2008). Mikroöğretim, akran değerlendirilmesinde kullanılabilir bir yöntemdir. (Gelbal ve Kelecioğlu 2007).

İlgili yayınlar doğrultusunda, akran değerlendirmesi ile ilgili öğrenci görüşleri incelenmiş, öğretmen ve öğrencilerin değerlendirme görüşleri karşılaştırılmış ve akran değerlendirmesinin öğrenci motivasyonunu etkilediği belirtilmiştir (Bozkurt ve Demir, 2012; Friedman, Cox ve Maher, 2008; Morahan-Martin, 1996). Koç (2011)'un sınıf öğretmeni adaylarının akran değerlendirmesiyle ilgili görüşlerini aldığı çalışması, akran değerlendirmenin öğretmenlik yeterliklerini geliştirdiğini ve öğretmenlik uygulaması sürecinin yapılandırılmasında etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Tıp eğitiminde Özan ve Yurdabakan (2008) tarafından yapılan bir çalışmada öz ve akran değerlendirme uygulamalarının tıp fakültesi öğrencilerinin temel iletişim becerileri başarisı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Temizkan (2009)'ın yaptığı çalışmada, Türkçe Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini hazırlıklı konuşma uygulaması yapan öğrencilerin akran değerlendirme puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine akran değerlendirmenin konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Liu ve Carless (2006)'ın yaptıkları çalışmada, değerlendirme süreçlerine ilişkin akran geribildirimini üzerinde durulmaktadır. Öğrencinin öğrenme potansiyelinin artırılmasında akran geri bildiriminin önemi incelenip tartışılmaktadır.

Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmen adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersi kapsamında kendilerinin belirlediği bir konuyu sınıf arkadaşlarına anlatmıştır. Öğretmen adayının ders anlatımı dinleyen arkadaşları tarafından yazılı olarak değerlendirilmiştir. Burada öğretmen adaylarının ders değerlendirmesinde nelere dikkat ettikleri saptanmak istenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Fen Bilimleri öğretmen adaylarının ders değerlendirmesi yaparken dikkat ettiği noktalar nelerdir?
- 2) Akranları tarafından değerlendirilmenin ve akran değerlendirme sürecinin derse ve öğretmen adaylarının gelişimine bir katkısı var mıdır?

Yöntem

Fen bilgisi öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin araştırılması amacıyla yapılan bu çalışmadaki verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, herhangi bir yazılı metin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir (Ekiz, 2015).

Araştırma grubu

Araştırma, Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören 65 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk verilerin toplanması aşamasında öğretmen adayları Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında kendilerinin belirlediği bir konuyu sınıf arkadaşlarına anlatmıştır. Dinleyici olarak bulunan her bir öğretmen adayından, yazılı olarak arkadaşlarının ders anlatımını değerlendirmesi istenmiştir. Bir öğretmen adayı hakkında akranları tarafından yapılan değerlendirmeler ders sonunda öğretmen adayına verilmiştir. Her bir öğretmen adayı 14 haftalık dönem boyunca hem ders anlatımı hem de anlatan arkadaşları için akran değerlendirmesi yapmıştır.

İkinci verilerin toplanması aşamasında; 14 haftalık süreç bittikten sonra her bir öğretmen adayına “Akranları tarafından yazılı dönüt verilerek değerlendirilmenin ve akran değerlendirme sürecinin derse ve size bir katkısı oldu mu?” şeklinde bir soru sorulmuş ve yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Verilerin ikinci kısmı bu şekilde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adayları tarafından yazılı olarak yapılan tüm akran değerlendirme kâğıtları içerik analizi yöntemi kullanılarak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Analiz sırasında Büyüköztürk ve diğ. (2018)' in belirttiği, amaçların belirlenmesi, kavramların tanımlanması, analiz birimlerinin belirlenmesi, mantıksal bir yapının geliştirilmesi, kodlama kategorilerinin belirlenmesi ve yorumlama aşamaları temel alınmıştır. Öncelikle her öğretmen adayının, ders anlatımı yapan akranının değerlendirmesini yazdığı kâğıtlar iki araştırmacı tarafından

tek tek okunmuş, her bir görüş ve değerlendirme gözden geçirilmiştir. Öğrencilerden bazılarının değerlendirmeye kişisel görüşlerini kattıkları görüldüğünden, bu görüşler değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Daha sonra ortak olan görüşler belirli kategoriler altında toplanmış ve birleştirilmiştir. Elde edilen bulgular tablo haline getirilmiş ve öğrencilerin ders değerlendirmesi ile ilgili görüşleri Tablo 1’ de gösterilmiştir.

İkinci verilerin analizi için her bir öğretmen adayının akran değerlendirme ile ilgili yazdığı görüşler tek tek okunup incelenmiş daha sonra olumlu ve olumsuz olanlar belirlenerek kategorize edilmiştir. En son elde edilen bulgular tablo haline getirilmiş ve öğretmen adaylarının akran değerlendirme ile ilgili görüşleri Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Verilerin analizinde iki araştırmacının da elde ettiği bulgularda birbiriyle %90’ın üzerinde uyumlu olduğu bulunmuştur. Landis ve Koch (1977)’ a göre iki araştırmacının bulguları arasındaki uyum, çok iyi düzey olarak kabul edilebilir.

Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin araştırılması amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ders Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ders değerlendirmesi ile ilgili dikkat ettikleri durumlar 5 kategori altında toplanmış ve sonuçlar Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ders Değerlendirmesi İle İlgili Dikkat Ettikleri Durumlar

1. Konu Alanı Bilgisi

- a. Konuya hakimiyet
- b. Konuyla ilgili görsel, video ve animasyon kullanımı
- c. Daha önce işlenen derslere atıf yaparak konuyu ilişkilendirme
- d. Derste kullanılan etkinliklerin (yöntem-teknik) öğretici ve çeşitli olması
- e. Teknolojiyi ve materyalleri yeterli ve doğru kullanma
- f. Karıştırılan, kavram yanılgısı olan konu ve kavramların iyi açıklanması
- g. Sorulan sorulara açıklayıcı cevap verebilme
- h. Etkinliklerde kullanılan malzemelerin niteliği (tehlikeli olup olmaması, kolay bulunabilmesi vb.)

2. Ders Süreci

- a. Derse başlarken hangi konunun işleneceği ile ilgili öğrencileri bilgilendirme
- b. Derste yapılan etkinliklerin uygulanabilirliği ve konu ile uyumu
- c. Malzeme ve materyalleri yeterli ve doğru kullanabilme
- d. Değerlendirmenin konu ile uygunluğu/ilgili kazanımı karşılaması
- e. Bir önceki ve sonraki derse atıf yaparak işlenen konuyu ilişkilendirme
- f. Kullanılan yöntem ve tekniklerin eğlenceli ve ilgi çekici olması
- g. Zamanı etkili kullanma
- h. Öğrencileri derse dahil edebilme, aktif tutma
- ı. Anlatılan konunun ve sorulan soruların seviyeye uygun olması

- i. Derste kullanılan etkinlik, materyal ve modellerin seviyeye uygunluğu
- j. Dersi tekrar etme, dönüt verme
- k. Günlük hayattan ilgi çekici ve konuyla ilgili örnekler verebilme, konuyu günlük hayatla ilişkilendirebilme
- l. Yapılan değerlendirmenin sonunda konunun anlaşılıp anlaşılmadığını sorgulama

3. Sınıf Hakimiyeti

- a. İlgil çekici bir girişin olması
- b. Öğrencinin dikkatini çekebilme, konuya-derse odaklayabilme
- c. Tüm öğrencilere eşit söz hakkı tanıma
- d. Güdüleyici olma
- e. Dersin düzenini bozan öğrencileri derse dahil edebilme
- f. Ders sonunda dersin genel bir özetini yapma
- g. Gelecek derste hangi konunun işleneceğini söyleyip, hazırlıklı gelinmesini isteme

4. Öğrencilerle Etkileşim

- a. Öğrenciyle olan iletişimi, onlara davranışı ve etkileşim halinde olması
- b. Konuyu anlatış biçimi (anlattığı konu anlaşılıyor mu?)
- c. Konu ile ilgili sorular sorabilme
- d. Ses tonunu etkili ve verimli kullanabilme
- e. Heyecanını kontrol edebilme
- f. Jest ve mimiklerin doğru kullanımı
- g. Diksiyon ve telaffuzunun iyi olması
- h. Öğrencilere karşı güler yüzlü ve pozitif olma

5. Ders Değerlendirmesi

- a. Değerlendirmenin konu ve kazanımla ilgisi
- b. Değerlendirmenin sınıf düzeyine uygunluğu
- c. Anlaşılmayan kısımları açıklama

Tablo 1’ de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının, akranlarının ders anlatımına ilişkin yaptığı değerlendirmeler 5 kategori altında toplanmıştır. Birinci kategori incelendiğinde buradaki ifadelerin öğretmen adayının konu ve alan bilgisine yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle bu kategoriye “Konu Alanı Bilgisi” adı verilmiştir. Örneğin Ö8 (Ö= Öğrenci) kod adlı öğrenci “Konu Alanı Bilgisi” kategorisine yönelik olarak konu anlatımının akıcı olduğundan ve yapılan etkinliklerden bahsetmiş ve ders değerlendirmesine ilişkin; “Akıcı olan konu anlatımının üzerine yapılan etkinlikler derse büyük katkı sağladı.” şeklinde bir yorumda

bulunmuştur. İkinci kategori incelendiğinde burada belirtilen ifadelerin bir dersin süreci ile ilgili olduğu görüldüğünden bu kategoriye "Ders Süreci" adı verilmiştir. Örneğin Ö27 Kod adlı öğrenci; "Sınıftan rastgele seçilen öğrencilere sorulan sorular ile öğrenci sürekli aktif hale geldi." şeklinde ders süreci ile ilgili bir değerlendirmede bulunmuştur. Üçüncü kategori ele alındığında akranlarının öğretmen adayının sınıfa olan hakimiyetine ilişkin yorum yaptıkları görülmüş ve bu yorumlar "Sınıf Hakimiyeti" başlığı altında toplanmıştır. Örneğin Ö16 kod adlı öğrenci akranını değerlendirirken; "Öğretmen sınıfa çok hakim değildi. Ders daha çok ön sıradakiler katıldı ve arka sıralarda konuşanlar oldu." şeklinde bir ifadeye yer vermiştir. Dördüncü kategori incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenciyle olan etkileşimi ile ilgili değerlendirmelere yer verdikleri görülmüştür. Örneğin Ö32 kod adlı öğrenci, akranına; "Sesini biraz daha güçlü kullanman gerektiğini düşünüyorum, bu sayede daha etkili bir anlatım yapabilirsin." şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Bu nedenle benzer ifadeler "Öğrencilerle Etkileşim" kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Öğretmen adayları yazmış oldukları ifadelerde dersin değerlendirmesine ilişkin yorumlara da yer vermişlerdir. Örneğin Ö60 kod adlı öğrenci dersin değerlendirme aşaması ile ilgili; "En son yapılan değerlendirme etkinliği seviyeye uygundu, bilgilerimizi daha da pekiştirdik." gibi bir ifadeye bulunmuştur. Öğretmen adayları yazmış oldukları ifadelerde dersin değerlendirmesine ilişkin yorumlara yer verdiklerinden "Ders Değerlendirmesi" isimli beşinci bir kategori oluşturulmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olarak iki gruba ayrılmış ve bulgular Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesine İlişkin Olumlu Görüşleri

- Akran değerlendirme eksiklerimizin, doğrularımızın ve doğru bildiğimiz yanlışlarımızın farkına varmamızı sağladı.
- Akran değerlendirme yapılması bize deneyim kazandırdı.
- Bir değerlendirme yapılacağını bildiğim için daha dikkatli ve özenli hazırlandım.
- Değerlendirmede isim bilgisinin olmaması objektif olunmasını sağladı.
- Yapılan yorumlar sayesinde meslek hayatımı olumlu yönde geliştirecek ve bana yol gösterecek noktalar keşfettim.
- Uygulama, eleştiri, değerlendirme ve empati yapma gücümü ve düşünme becerilerimi geliştirdi.
- Diğer arkadaşlarımızın sunumunu izlemek, kendi sunumumuzda yapacağımız eksikler veya iyi yönler için yol gösterici oldu.
- Sunum sırasında etkili öğretim yapabilmek için gerekli olan koşulları (ses tonu, sınıf-konu hakimiyeti vb.) göz önünde bulunduramam gerektiğinin farkına vardım.
- Farklı yöntem-teknik ve etkinlikler görerek birçok farklı bilgi öğrendik, alan bilgime katkı sağladı.
- Tekrar sunum yapacak olsaydık eleştirileri göz önünde bulundurarak dersi planlardık.
- Akran değerlendirme hem dersi anlatan hem de değerlendirme yapan için çok yararlı oldu.
- Akran değerlendirme her anlamda olumlu ve güdüleyici oldu.
- Ders planımı hazırlarken her şeyin tam, uygun ve yeterli olduğunu düşünüyordum, yapılan yorumlar sayesinde kendimi tarafsız bir şekilde incelemiş oldum.
- Farklı kişilerin bizi değerlendirmesi farklı bakış açıları ortaya koydu.
- Olumlu değerlendirmeler kendime olan güvenimi ve inancımı arttırdı.
- Öğrencilere neyi nasıl anlatmam gerektiğinin farkına vardım.
- Sınıfın karşısında ders anlatmak heyecan kontrolü ve sınıf yönetimi konusunda olumlu olup, kişilik gelişimi sağladı.
- Bence yeterli bir öğretmen olabilmek için her öğretmen adayının mesleğe geçmeden önce bu deneyimi pek çok kez yaşaması gerektiğinden, ders saati arttırılmalı.

- Bireysel farklılıklara göre hareket etmem gerektiğini öğrendim.
- Bir değerlendirme yapılacağı için dersi daha dikkatli dinledik, daha aktif olduk.
- Konu anlatım esnasında nasıl bir duygu ve ruh hali içinde olduğumu gördüm.
- Yaratıcılık ve ürün ortaya koyma açısından verimli oldu.
- Objektif bakabilmemizi sağladı.
- Değerlendirmenin sözlü değil de yazılı olması daha akılda kalıcı ve etkili oldu.

Öğretmen Adaylarının Akran Değerlendirmesine İlişkin Olumsuz Görüşleri

- Değerlendirmeler genel olarak tarafsız yazılsa da, bazıları arkadaşlık ilişkileri ve sunum yapan kişinin karakterine dikkat ederek yorumlarda bulundu. Bunu doğru bulmuyorum.
 - "İyi- güzel" gibi özensiz değerlendirmelerin faydası olmadı.
 - Eleştirilmekten ve akranlarının kendisi hakkındaki görüşlerini söylemesinden hoşlanmayan arkadaşlarımız arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşayabilir.
 - Değerlendirmenin yapılacak olması heyecanımı arttırdı.
 - Bir değerlendirme yapılacak olması başarısızlık korkusuna yol açtı.
-

Tablo 2' deki bulgular, öğretmen adaylarının "Akranları tarafından yazılı dönüt olarak değerlendirilmenin ve akran değerlendirme sürecinin derse ve size bir katkısı oldu mu?" sorusuna verdikleri cevapların analizinden elde edilmiştir.

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye yönelik yazılı olarak ifade ettikleri düşünceleri kendi içerisinde olumlu ve olumsuz görüşler olarak kategoriye ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının akran değerlendirmesinin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri de kendi içerisinde genellenerek belirli kategorilerde ifade edilebilir. Örneğin Ö18 kodlu öğretmen adayının "Akran değerlendirme eksiklerimizin, doğrularımızın ve doğru bildiğimiz yanlışlarımızın farkına varmamızı sağladı." şeklinde bir yorum yaptığı ve diğer öğretmen adaylarının da buna benzer ifadelere yer verdiği görüldüğünden "Kendi eksik ve yeterli yönlerinin görülmesi" şeklinde bir kategori yazılabilir. Öğretmen adayları, akran değerlendirmesinin hem kendilerini hem de akranlarını farklı açılardan görüp değerlendirebilme imkanı sağladığını ve akranlarının yaptığı sunumların kendileri için yol gösterici olduğunu belirtmişlerdir. Ö23 kodlu öğretmen adayını "Diğer arkadaşlarımızın sunumunu izlerken, onlarda gördüğüm yanlışları kendi sunumumda yapmamaya çalıştım." şeklindeki ifadesiyle arkadaşlarının eksik ve artı yönlerini fark edip ona göre ders anlatımını planladığını belirtmiştir. Buna benzer pek çok görüşe yer verildiğinden "Arkadaşlarının eksik ve yeterli yönlerinin fark edilmesi" şeklinde bir kategori oluşturulabilir. Öğretmen adaylarının akran değerlendirmesi yaparken, Ö49 kodlu öğretmen adayının da "Akran değerlendirme genel anlamda objektif bakabilmemizi sağladı ve eleştirel bir bakış açısı kazandırdı." şeklinde belirttiği gibi objektif yorumlar yapmaya çalıştıkları ve akran değerlendirmenin eleştirel bir bakış açısı kazandırdığı görülmektedir. Buna benzer birçok yorum olduğundan bu görüşler "objektif olma ve eleştirel bakış açısı kazandırılması" şeklinde bir kategoride toplanabilir. Öğretmen adayları akran değerlendirmesi yaparken farklı bilgiler öğrendiklerinden ve akran değerlendirmenin düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığından da bahsetmişlerdir. Ö51 kodlu öğretmen adayının "Uygulama, eleştiri, değerlendirme ve empati yapma gücümü ve düşünme becerilerimi geliştirdi." şeklindeki ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Bu nedenle öğretmen adayının düşünme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan değerlendirmeler "Çok yönlü düşünme becerisinin geliştirilmesi" başlığı altında kategorize edilebilir.

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmesinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri de kendi içerisinde genellenerek belirli kategorilerde ifade edilebilir. Örneğin Ö36 kodlu öğretmen adayının "Değerlendirmeler genel olarak tarafsız yazılsa da, bazıları arkadaşlık ilişkileri ve sunum yapan kişinin karakterine dikkat ederek yorumlarda bulundu. Bunu doğru bulmuyorum." şeklinde bir yorum yaptığı ve diğer öğretmen adaylarının da buna benzer ifadelere yer verdiği görüldüğünden akran değerlendirmenin objektif yapılamadığına ilişkin olumsuz görüşlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle buna benzer görüşler "Objektif olunmaması" şeklinde bir kategori başlığı altında yazılabilir. Öğretmen adaylarının olumsuz olarak ifade ettikleri bir diğer çıkarım da yapılan eleştirilerin arkadaşlık ilişkilerini bozduğudur. Ö47 kodlu öğretmen adayını "Eleştirilmekten ve akranlarının kendisi hakkındaki görüşlerini söylemesinden hoşlanmayan arkadaşlarımız arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşayabilir." şeklinde bir görüş belirttiğinden, buna benzer düşünceler "Arkadaşlık ilişkilerinin bozulması" başlığı altında kategorize edilebilir. Öğretmen adaylarının olumsuz olarak ifade ettiği bir başka görüş ise Ö12 kodlu öğretmen adayının da belirttiği gibi şu şekildedir; "Bir değerlendirmenin yapılacak olması heyecanımı arttırdı ve başarısız olacağım düşüncesine yol açtı." Bu ifadeden yola çıkarak bazı öğretmen adaylarının akran

değerlendirmesi sırasında başarısızlık korkusu yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle buna benzer görüşler ‘‘Başarısızlık korkusuna neden olması’’ başlığı altında bir kategoriye dahil edilebilir.

Öğretmen adaylarının akran değerlendirmeye yönelik yazılı olarak ifade ettikleri düşünceleri Tablo 2 ‘de de görüldüğü gibi kendi içerisinde olumlu ve olumsuz görüşler olarak kategoriye ayrılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşlerinin araştırılması, akran değerlendirme yapılmasının öğretmen adaylarına bir katkısının olup olmadığı ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının gelişimlerine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmanın birisini oluşturan veriler incelenmiş ve öğretmen adaylarının akranlarının ders anlatımını değerlendirirken hangi niteliklere dikkat ettikleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının Tablo 1’de de gösterildiği gibi en çok konu alanı bilgisi, ders süreci, sınıf hakimiyeti, öğrencilerle etkileşim ve ders değerlendirmesi kategori başlıkları üzerinde durdukları ve değerlendirme yaparken bu hususları dikkate aldıkları görülmektedir. Bu bilgilere ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir.

‘‘Konu anlatımın gayet güzeldi. Resimler ve videolarla daha eğlenceli ve akılda kalıcı olmuş. Ses tonunu gayet iyi kullandın. Etkinliğin çok güzeldi, bütün sınıfta rekabet havası oluşturdu ve bence daha etkili oldu.’’ (Ö2)

‘‘Resimlerle elementlerin kullanım alanlarını ifade etmen dikkat çekiciydi. Günlük hayattan daha fazla örnek gösterilebilirdi. Anlatımın kısa sürdü, videolarla destekleseydin daha iyi olurdu...’’ (Ö39)

‘‘Ders anlatırken akıllı tahtayı çok iyi kullandı ve görselleri ve videoları etkin kullanarak öğrencilerin konuyu somutlaştırabilmesini sağladı. Ders içerisinde öğrettiği bilgileri sürekli tekrarlayarak öğrencilerin derste sürekli aktif olmalarını sağladı. Ders sonunda ise öğrencilerin değerlendirmesini sadece bilgiyi sorgulama amacı ile değil aynı zamanda takım çalışması ile eğlenerek sorgulamayı seçti. Dersin zamanını ve konu dağılımını güzel yönetti.’’ (Ö57)

Akpınar (2016) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının akran değerlendirmesinde puanlama yaparken dikkat ettikleri noktaları 4 kategori altında toplamıştır. Akpınar’ın ortaya koyduğu kategoriler mevcut çalışmayla benzerlik göstermektedir. Gürbüzöğlü Yalmancı (2016) ise öğretmen adaylarının değerlendirme yaparken, akranlarının en çok alan bilgisine sahip olmasına dikkat ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunu ses tonunu etkili kullanabilmeleri izlemiştir. Bu sonuçlar da mevcut çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci kısmını oluşturan, fen bilgisi öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşlerine ait veriler, incelendiğinde, genel olarak öğretmen adaylarının akran değerlendirmesiyle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve akran değerlendirme yapılmasının kendilerine faydalı olduğu çıkarımına ulaşılmıştır. Öğretmen adayları akran değerlendirmesinin olumlu yönleri olarak, akranlarının ve kendilerinin olumlu ve olumsuz yönlerini görerek eksiklerini düzeltme ve olumlu yönlerini geliştirme imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, akran değerlendirme sürecinde akranlarının uygulamalarına daha eleştirel baktıklarını, uygulamalardaki olumlu ve olumsuz yönleri görmeye çalışırken eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiğini belirtmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan pek çok çalışmada akran değerlendirmesinin öğrencilerin işbirliği becerilerini ve etkileşimlerini geliştirdiği, eleştirel düşünmeye, eleştirme ve eleştirilere açık olma gibi pek çok becerilerinin gelişmesine de katkı sağladığı, öğrenme potansiyelini arttırdığı, kendini ifade etme becerilerini ve öğretmenlik yeterliliklerini geliştirdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Başkonuş & Taşdemir 2012; Koç, 2011; Topping, 2009; Willey & Gardner, 2010);. Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulguların literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Aşağıda bu sonuçları destekleyecek bazı öğrenci görüşleri örnek olarak verilmiştir:

‘‘...yapılan bu uygulama öğretmenliğe başlamadan önceki son adımda bazı eksik ve iyi olduğum noktaları görmemde yardımcı oldu...’’ (Ö63)

‘‘...Hepimiz bundan sonra tekrar konu anlatımı yapacak olsaydık tüm eleştirileri göz önünde bulundurarak dersi planlardık...’’ (Ö19)

‘‘...Konuya hazırlanırken, yapacağımız slaytı hazırlarken, ders programını hazırlarken bir değerlendirmenin yapılacağını bildiğim için daha dikkatli hazırlandım...’’ (Ö43)

Akpınar (2016)’ın çalışmasında ifade ettiği, öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine yönelik olumlu görüşleri, yukarıda belirtilen düşünceler ile büyük ölçüde uyuşmaktadır. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının akran değerlendirmesinin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, elde edilen olumsuz çıkarımların da, yine Akpınar (2016)’ın çalışmasında elde etmiş olduğu, akran değerlendirmesine yönelik olumsuz görüşler ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Öğretmen adayları akran değerlendirmesinin olumsuz yönleri olarak, objektif değerlendirme yapılmaması, ‘‘iyi, güzel’’ gibi fayda sağlamayacak yetersiz değerlendirmelerin yapılması,

arkadaşlarını değerlendirirken doğru değerlendirip değerlendirememeye, bir değerlendirme olacağı için heyecanlanma, başarısızlık korkusu ve yapacakları değerlendirme sonucunda arkadaşlarının değerlendirmeye gösterecekleri tepkiler konusunda kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö25 kodlu öğretmen adayının bu konudaki görüşü şu şekildedir;

“...Yorumların geneli objektif olmuyor maalesef. Çünkü iyi arkadaşlar birbirlerinin hatalarını, eksiklerini yüzüne vurmuyor ya da sınıfta birbirini sevmeyen kişiler aşırı eleştiri yağmuruna tutuluyor. Hatta bazen olan, yapılan şeyleri yapmamış gibi gösterebiliyorlar...”
Ö4 kodlu öğretmen adayı ise bu durumu şu şekilde ifade etmiştir;

“...Bazılarının yanlış yorum yaptığını fark ettim...”

Ö47 kodlu öğretmen adayı ise bu konuyla ilgili şöyle bir yorumda bulunmuştur;

“ Eleştirilmekten ve akranlarının kendisi hakkındaki görüşlerini söylemesinden hoşlanmayan arkadaşlarımız arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşayabilir.”

İlgili literatür incelendiğinde yapılan pek çok araştırmada akran değerlendirmesinin olumsuz yönlerine ilişkin olarak, öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmenin güvenilirlik seviyesinin istenen düzeyde olmadığı, akran değerlendirme sürecinde yaşanan en büyük problemin değerlendirmenin güvenilirliği konusunda olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır (Bostoc, 2000; Wheeler, Langan& Dunleavy, 2005). Bir başka çalışma olan Gömleksiz ve Koç (2011)'un araştırmasında ise, akran değerlendirmesinin olumsuz yönü olarak öğrenciler arasındaki yakın arkadaşlıklar nedeniyle kendilerinin değerlendirme yaparken duygusal ve yanlış davranabildikleri gösterilmiştir. Bu ifade araştırmada tespit edilen “Değerlendirmeler genel olarak tarafsız yazılsa da, bazıları arkadaşlık ilişkileri ve sunum yapan kişinin karakterine dikkat ederek yorumlarda bulundu. Bunu doğru bulmuyorum.” (Ö36) yorumunu destekler niteliktedir. Bu durumda süreç değerlendirme bağlamında öğrencilerden alınan geri bildirim doğru ve etkili olup olmadığı tartışılabilir. Çünkü öğrenciler tarafından yapılan akran değerlendirmeler hem öğrenmeyi hem de tek bir dersi etkileyebilecek bazı değişkenlere bağlıdır (Akt. Temizkan, 2009). Örneğin; akranlar arasındaki arkadaşlık ilişkileri öğrencilerin birbirlerine yüksek veya düşük puan vermelerine sebep olabilir. Çünkü öğrenciler kendi aralarında anlaşır birbirlerine yüksek puan verebilirler. Bununla birlikte akranların öğretmen kadar bilgili ve bilinçli olmamaları da eksik ve yanlış değerlendirmelere yol açabilir. Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulguların literatürdeki çalışmaların sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Öneriler

Bu sonuçlardan yola çıkarak, geleceğin öğretmenlerinin ileride kendi öğrencilerine bir değerlendirme yapmaları durumunda tarafsızlık ilkesini benimsemeleri oldukça büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenler değerlendirme sürecini olumsuz etkileyebilecek bu tür olası durumları kontrol altında tutabilecek nitelikte olmalıdır (Temizkan, 2009). Öğretmen eğitiminde bu konuların üzerinde daha fazla durulması tavsiye edilebilir.

Kaynakça

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Akıllı, M. (2007). *Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğretmen eğitimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Akpınar, M. ve Kranda, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akran değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 356-374.
- Aldağ, H. ve Gürpınar, K. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sunu becerilerini etkileyen faktörler*. Akademik Bilişim Konferansı, 31 Ocak - 2 Şubat 2007, Kütahya.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. (Ed. S. Tekindal), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, R. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5-15.
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B., ve Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. Nisan, 12, 2012 tarihinde [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden alınmıştır.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. (Genişletilmiş 4. Basım). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). *Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.
- Başkonuş, T. & Taşdemir, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler programında (4. ve 5. sınıf) yer alan alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma ve kullanılmama durumları*. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 24-26 Mayıs, Rize.
- Bayrak, B. ve Erden, A.M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bozkurt, E. ve Demir, R. (2012). Öğrenci görüşleriyle akran değerlendirme: Bir örnek uygulama. *İlköğretim Online*, 11(4), 966-978.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, W. ve Warren, M. (1999). Peer and teacher assessment of oral and written tasks of a group project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 310-314.
- Chong, M., R., Goff, L. & Dej, K. (2012). Undergraduate essay writing: online and face-to-face peer reviews. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 5, McMaster University.
- Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirilmesi. (Ed. E. Karip), Ölçme ve değerlendirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çoklar, N., Vural, L. ve Şahin, L. (2009). Öğretmen adaylarının uygulayabilecekleri ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ölçme değerlendirme amaçlı teknoloji kullanım öz-yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 35-54.
- Çoruhlu, Ş., Nas, S. & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- DiMartino, J., Castaneda, A., Brownstein, M. ve Miles, S. (2007). Authentic Assessment. *Principal's Research Review*, 2(4), 1-8.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, yaklaşım, yöntem ve teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Falchikov, N. ve Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322.
- Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action In Teacher Education*, 26(4), 37-47.
- Friedman, B. A., Cox, P. L. ve Maher, L. E. (2008). An expectancy theory motivation approach to peer assessment. *Journal of Management Education*, 32(5), 580-612.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.
- Gömlüksiz, M. A. ve Koç, A. (2011). *Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Fırat University, Elazığ- Turkey.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S. (2016, Eylül). Mikroöğretim Uygulamalarında Akran Değerlendirmelerini Etkileyen Niteliklerin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2005-2020.
- Koç, C. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında akran değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1965-1989.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(1), 101-106.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, (33), 159-74.
- Langan, A.M., Wheeler, C.P. (2005). Peer assessment of oral presentations: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 21-34.

- Liu, N. F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.
- MEB. (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. [Çevrim-içi: <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf>], Erişim tarihi: 21.11.2016.
- Morahan-Martin, J. (1996). Should peers' evaluations be used in class projects? Questions regarding reliability, leniency, and acceptance. *Psychological Reports*, 78(3), 1243-1250.
- Özan, S. & Yurdabakan, İ. (2008). Öz ve akran değerlendiriminin temel iletişim becerileri başarısı üzerindeki etkileri. *Tıp Eğitim Dünyası*, 27, 27-39.
- Roberts, T. (2006). *Self, peer and group assessment in e-learning-introduction*. USA: PA Publishers.
- Sağlam-Arslan, A., Avcı, A. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Sağlam-Arslan, A., Devocioğlu-Kaymakçı, D. ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Tay, B., Tokcan, H., ve Oruç, Ş. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilişsel farkındalık düzeyleri*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1- 3 Mayıs, Çanakkale.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendiriminin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Tok, T. N. (2006). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay ve E. Karip (Ed.) içinde, *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (ss. 131-180). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Üztemur, S. S. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Yayla, G.R. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, 2011. Antalya-Turkey.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (öğretmenler için el kitabı)*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Öz Eğitim Basım Yayın.
- Willey, K. ve Gardner, A. (2010). Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education*, 35(4), 429-443.
- Zimbicki, D. (2007). *Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self efficiency* (Yayımlanmamış doktora tezi). The Walden University, U.S.A.

İngilizce Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojileri Derslerinin Yeniden Tasarlanmasına Yönelik Öneriler

Burak KAPTAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

bkaptan34@gmail.com

Melike AKÇELİK

Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

makcelik123@gmail.com

Doç. Dr. Bahar BARAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

baharbaran35@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının teknolojiyle desteklenmiş öğrenme ortamlarında ders olarak BT öğrenmelerini amaçlayan iki farklı Bilişim Teknolojileri (BT) ders modeli önerisi yapmak ve içerikleri ile ilgili bilgi sunmak amaçlanmıştır. Konu alanı olarak, İngilizce öğretmenliği bölümü birinci sınıfta yer alan bilişim teknolojileri dersi seçilmiştir. Önerilen ders modellerinden birisi “ters yüz destekli BT dersi” ve diğeri “teknolojiyle zenginleştirilmiş BT dersi” olarak isimlendirilmiştir. Bu modeller, ofis yazılımları, sosyal medya araçları ve bulut depolama araçları konularında örnek uygulama modülleri içermektedir. “Ters yüz destekli BT öğretiminde” konu anlatımını içeren teorik dersler çevrimiçi ortamda Edmodo ve Edpuzzle aracılığı ile sunulabilir. Uygulamalı dersler ise sınıf ortamında etkinlik temelli öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilebilir. “Teknolojiyle zenginleştirilmiş BT” dersinde ise öğrenciler teorik dersi ve uygulamaları sınıf ortamında yapabilirler ancak ders yönetiminde teknolojiden faydalanarak bulut sistemlerinde etkinlikleri öğretmene göndererek paylaşım sağlayabilirler.

Anahtar Sözcükler: bilişim teknolojileri, ters yüz destekli BT, teknolojiyle zenginleştirilmiş BT, İngilizce öğretimi

Giriş

Sınıflarında teknolojiyi etkili kullanan ve teknoloji destekli öğrenme ortamları tasarlayabilen öğretmen yetiştirebilmek tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yetiştirme politikasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme müfredatında “Bilişim Teknolojileri” dersi, öğretmen adaylarının 21. yy dijital yeterlikleri açısından gelişimlerini desteklemek amacıyla bulunmaktadır. Öğretmenlerden istenilen bazı yeterliklerin belirlenmesinde Dünya’da “Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE) - Eğitici Standartlarına” bakılabilir. Dünya genelindeki eğitici yeterliklerini ortak bir paydada buluşturan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği’nin paylaştığı “Eğitici Standartları”, bir eğitimcide bulunması gereken teknolojik, pedagojik ve alan bilgisine dair önemli bir çerçeve görevi görmektedir. Buna göre bir eğitimcide bulunması öngörülen standartlar (ISTE, 2019);



Şekil 1. ISTE Eğitici Standartları

Öğrenci- Eğitimciler, sürekli öğrenerek, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için teknolojiden yararlanan uygulamaları keşfederler.

Lider- Eğitimciler, öğrencinin güçlenmesini ve başarısını desteklemek ve öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için liderlik fırsatları ararlar.

Vatandaş- Eğitimciler, öğrencilere dijital dünyaya olumlu katkıda bulunmaları ve sorumlu bir şekilde katılmaları için ilham verir.

İşbirlikli Öğrenme- Eğitimciler, uygulamayı geliştirmek, kaynakları ve fikirleri keşfetmek ve paylaşmak ve sorunları çözmek için hem meslektaşlarla hem de öğrencilerle işbirliği yapmaya zaman ayırır.

Tasarımcı- Eğitimciler, öğrenci değişkenliğini tanıyan ve barındıran özgün, öğrenci odaklı etkinlikler ve ortamlar tasarlar.

Kolaylaştırıcı- Eğitimciler, öğrencinin ISTE Öğrenci Standartlarına erişmesini desteklemek için teknolojiyle öğrenmeyi kolaylaştırır.

Analist- Eğitimciler, eğitimlerini yönlendirmek ve öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaşmalarında desteklemek için verileri anlar ve kullanır.

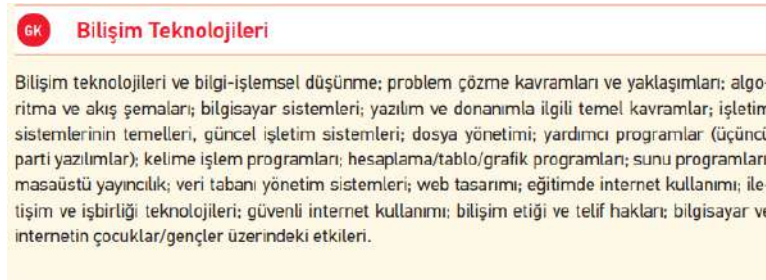
Türkiye’ de ise bu yeterliklere benzeyen “MEB- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” vardır. MEB (2017) tarafından paylaşılan yeterlikler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için bir rehber görevi görmektedir. Mesleki bilgi, mesleki beceriler, tutum ve değerlere dair bu yeterlikler, öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına göre yetişmesini sağlamak ve öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi için hazırlanmıştır. ISTE eğitici standartları ile kesişim gösteren bazı yeterlikler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
<p><i>A.2. Alan Eğitimi Bilgisi</i></p> <p>Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.</p> <p>A.2.4. Alanının öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.</p>	<p><i>B.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma</i></p> <p>Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.</p>	<p><i>C.2. Öğrenciye Yaklaşım</i></p> <p>Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.</p> <p>C.2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.</p>

<p>A.2.5. Alanının öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.</p>	<p>B.2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.</p> <p>B.2.5. Öğrencileri etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.</p>	<p>C.2.3. Öğrencinin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.</p>
	<p><i>B.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme</i></p> <p>Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.</p> <p>B.3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.</p> <p>B.3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.</p> <p>B.3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.</p> <p>B.3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.</p>	

YÖK tarafından 2018 yılında yayımlanan lisans programları bazı yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Bu yenilikler arasında, Bilgisayar I ve Bilgisayar II derslerinin programdan kaldırılıp bu derslerin yerine, güncel teknolojileri içine alan “Bilişim Teknolojileri” dersinin eklenmesi yer almaktadır (YÖK, 2018-b). Dersin kazanım, amaç ve içeriği de değişmiştir (DEBİS,2018-a; DEBİS, 2018-b; YÖK, 2018-a).



Şekil 2. 2018 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Bilişim Teknolojileri Ders İçeriği

Öğretmen yetiştirme programlarının güncellenme gerekçelerinden birisi de, öğrencinin teknoloji okuryazarı, araştırmacı öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun olması beklenmektedir” maddesidir (YÖK, 2018-b). Bu doğrultuda öğrencilerin teknoloji okuryazarlık becerisini derste uygulamalı olarak kazanması için Bilişim Teknolojileri dersi kapsamında yeni ders modeli hazırlıkları yapılmaktadır. Bu modeller “teknolojiyle zenginleştirilmiş BT” ve “ters yüz destekli BT” dersleridir.

Teknolojiyle Zenginleştirilmiş BT Dersi

Her iki grup model içinde ders planı ders öncesinde, 7 haftalık periyotlarda oluşturulmuştur. Konu dağılımları aynı olmakla birlikte dersin işleniş yöntemleri farklıdır. Teknolojiyle zenginleştirilmiş Bilişim Teknolojileri dersinde, öğrenciler konuları ve etkinlikleri sınıf ortamında teknoloji desteği ile birlikte işlenebilir. Örneğin ilk ders bittikten sonra Kahoot üzerinden dersi değerlendirilebilir. Yine 2. hafta da Edmodo ve Edpuzzle gibi platformlardan

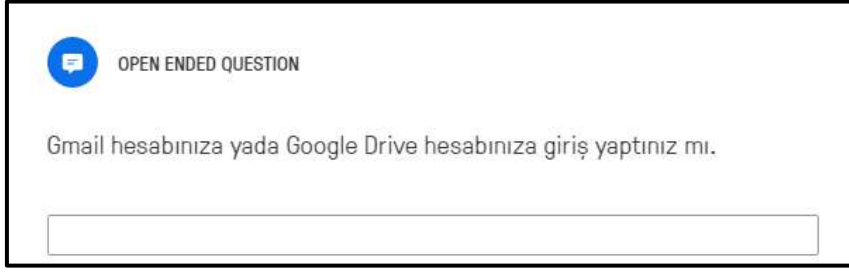
haberdar edilebilir. Derste teknoloji kullanımı, bir konu anlatımı olmaktan çıkıp, öğrencilerin her hafta derste bir teknolojiyi bizzat kendisinin kullanmasıyla öğrendiği bir ortam haline dönüşmektedir.

Tablo 2. Teknolojiyle Zenginleştirilmiş BT Ders Planı

Teknolojiyle Zenginleştirilmiş BT Dersi	
1.hafta	*Temel bilgisayar bilgileri(Donanım) *Bilgisayarın çalışma mantığı *DEU Office kurulumu-Activation *Kahoot ders değerlendirme
2.hafta	*Edmodo-Edpuzzle-Google Drive kullanımı * Bilgisayarın tarihçesi ve geleceğin teknolojisi videoların izlenip, soruların cevaplarını Google Drive'a yüklenmesi.
3.hafta	* Giriş-Pano ,Yazı tipi,paragraf, Stiller * Sınıf içi etkinlik * Kelime öğretimi etkinlik(Google Drive)
4.hafta	*Ekle-Çizimler grubu konu anlatımı *Sınıf içi etkinlik *Kelime Öğretimi etkinlik(Google Drive)
5.hafta	*Ekle-Üstbilgi ve Altbilgi grubu konu anlatımı *Ekle-Tablo konu anlatımı *Sınıf içi etkinlik *Kelime öğretimi etkinlik(Google Drive-Bulmaca)
6.hafta	*Tasarım menüsü ve sayfa arka planı grubu konu anlatımı *Sınıf içi etkinlik *Kelime öğretimi etkinlik(Google Drive)
7.hafta	*Sayfa düzeni ve yerleştir grubu konu anlatımı *Sınıf içi etkinlik *Kelime öğretimi etkinlik(Google Drive)



Şekil 3. Edpuzzle da bulunan videonun içerisine sorular ve notlar yerleştirilmiştir. İşaretli yerler bu soruları ve notları gösterir.



Şekil 4. Videonun süresi işaretli alana gelince sağlan öğrenci ile etkileşim sağlanan sorular ve notlar görünür.

Ters yüz Destekli BT Dersi

Ters Yüz, öğrenmenin sınıf dışında da devam etmesi (Sağır ve Sakar, 2017), öğrencilerin okul dışında da bireysel öğrenmeye uygun konulara erişebilmesi (Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel, 2014) ve ödevlerin ve projelerin sınıf içerisinde öğretmen ile birlikte ders içi aktivite olarak yapılması (Turan ve Göktaş, 2015) şeklinde tanımlanabilir. Kocabatmaz (2016), tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının ters yüz sınıf modelini, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, uygulama ve etkinliklerin pekişmesini sağlayan ve öğrenci- öğretmen elemanı iletişimini artıran bir model olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Ters yüz sınıf modelinde ise öğrenciler video konu anlatımını ders öncesinde paylaşılan Edmodo ve Edpuzzle'dan öğrenip derse hazır gelmekte ve derste anlaşılmayan kısım olursa konu tekrar edilmektedir. Eğer anlaşılmayan bir kısım yoksa eğitim yeni etkinliklerle devam etmektedir. Yani eğitim uzaktan eğitim ile sağlanırken etkinlikler sınıf içerisinde yapılmaktadır.

Edmodo

Dünyanın dört bir tarafından insanları aynı çatı altında buluşturup, sanal sınıflar oluşturarak eğitim verilmesini sağlayan ücretsiz bir "sosyal öğrenme platformudur". Öğrenci, öğretmen ve veliler çeşitli e-postalar ya da bilgiler aracılığıyla bu platforma giriş yapabilirler. Öğretmenin dersi oluşturduktan sonra ders kodunu öğrencileriyle paylaşması ile sınıf oluşmaya başlar. Bu sanal sınıf içerisinde öğrencilere not yazıp, ödev verip, anket ve sınav uygulanabilir. Öğrencilere puan ya da rozetlerle dönütler sağlanarak motivasyon dinamikleri sağlanır. Öğretmen ve öğrenci mesajlaşarak haberleşme sağlanabilir.

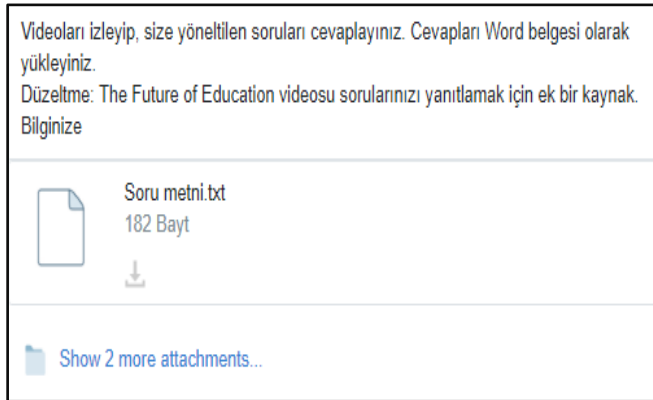
Edpuzzle

Öğretmen ve öğrencilerin ücretsiz ulaşabileceği ve içerisinde interaktif video dersleri barındıran, öğrencilerin bu videolarda verdiği cevapları görebildiğiniz bir sosyal paylaşım platformudur. Hazır bir videoyu düzenleyebilir, videonun istenilen yerlerine ses ve soru gibi detaylar eklenebilir. İnternette gezinirken diğer sitelerde de konu anlatımının olduğu videolara rastlamak mümkün. Edpuzzle'ı diğerlerinden ayıran özelliklerden bir diğeri de öğrencilerin videoları izleyip izlemediği, izlenen bölümlerin kaç kez izlendiği gibi verileri öğretmenlere sunmasıdır.

Tablo 3. Tersyüz Destekli BT Ders Planı

Tersyüz Destekli BT Dersi		
	Yüz-Yüze	Uzaktan Eğitim
1.hafta	*Temel bilgileri(Donanım)	bilgisayar
	*Bilgisayarın çalışma mantığı	
	*DEU Office Activation	kurulumu-
	*Kahoot ders değerlendirme	

2.hafta	* Edmodo-Edpuzzle-Google Drive kullanımı	*Bilgisayarın tarihçesi ve geleceğin teknolojisi videoların izlenip, soruların yanıtlanması.
3.hafta	* Tense öğretimi etkinlik	* Giriş-Pano, Yazı tipi, paragraf, Stiller konu anlatımı * Etkinlik videosu + etkinlik (edmodo)
4.hafta	*Tense öğretimi etkinlik	*Ekle-Çizimler grubu konu anlatımı *Etkinlik videosu+ etkinlik(edmodo)
5.hafta	*Bulmaca yapımı(kelime öğretimi)	*Ekle-Üstbilgi ve Altbilgi grubu konu anlatımı *Ekle-Tablo konu anlatımı * Etkinlik videosu+ etkinlik(edmodo)
6.hafta	*Tense öğretimi etkinlik	*Tasarım menüsü ve sayfa arka planı grubu konu anlatımı *Etkinlik videosu+etkinlik(edmodo)
7.hafta	*Tense öğretimi etkinlik	*Sayfa düzeni ve yerleştir grubu konu anlatımı *Etkinlik videosu+etkinlik(edmodo)



Şekil 5. Öğrencilere Edmodo üzerinden içerik ve yönerge paylaşımı

Öneriler

Çalışmanın sonucunda aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Farklı öğretmenlik alanlarında öğretmen yetiştirme programlarının ve yöntemlerinin farklı olduğu dikkate alındığında, öğretmen adaylarına BT öğretiminin alan bazında farklılaşmasının katkı getireceği öngörülebilir.
- Bu alan bazında farklılaşmanın öğrencilerin teknopedagojik alan bilgisini artırabileceği öngörülebilir.
- Alan bazında farklılaşmanın diğer öğretmenlik bölümleri için de uygulanabileceği ve buna göre yeni ders planları oluşturulabileceği düşünülmektedir.
- Öğretmen adaylarının teknoloji sahipliği dersi alma şeklini etkileyebilir. Bu nedenle, bilgisayar sahiplik durumuna göre farklı modeller tercih edilebilir.
- Önerilen bu modeller YÖK tarafından 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme müfredatı içerisinde yer alan “Bilişim Teknolojileri” dersine adapte edilerek kullanılabilir.
- Ters-Yüz sınıf modelinde konu anlatımı ekran kaydı şeklinde alınan etkileşimli videolar şeklinde tasarlanabilir. Örneğin; tablo nedir, nerelerde kullanılır, satır ve sütun nedir vb. Aynı zamanda bu konu anlatımı ile ilgili etkinlik videosu bulunabilir. Konu anlatımını izleyen öğrenci teori ile ilgili uygulama yapma imkanı bulmalıdır. Örneğin; ders planı hazırlama, mevsimler...vb

Kaynaklar

DEBİS (2018-a) http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2016-2017/tr/tr_1102_1102_1265.html

DEBİS (2018-b) http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2016-2017/tr/tr_1102_1102_1275.html

Gençer, B. G., Gürbulak, N., & Adıgüzel, T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: Ters-yüz sınıf sistemi. *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Konferansı*, 5-6.

ISTE (2019) <https://www.iste.org/standards/for-educators>

Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.

MEB (2017) http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf

Sağır, Ş. U., & Sakar, D. (2017). Eğitimde ters-yüz sınıf uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5 S), 1904-1916.

TURAN, Z., & GÖKTAŞ, Y. (2015). Yükseköğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Öğrencilerin Ters Yüz Sınıf Yöntemine İlişkin Görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2).

YÖK (2018-a) https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

YÖK (2018-b) https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf

Derslerde Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının Ortaokul Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi

Hüseyin TURAN¹

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
huseyinturan424242@gmail.com*

Ahmet Naci ÇOKLAR

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
ahmetcoklar@hotmail.com*

Şemseddin GÜNDÜZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, semsedding@gmail.com

Özet

Günümüzde teknoloji hızlı bir şekilde gelişmektedir. Eğitim dünyası da bu gelişmelerden yararlanmak için gereken adımları atmaktadır. Bu çalışmanın amacı, derslere göre akıllı tahtanın kullanım amaçlarının ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ili Cihanbeyli ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören farklı düzeylerinde 278 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, yazarların hazırladığı "Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi" kullanılmıştır. Bu anket kullanılmadan önce farklı alanlarda uzmanlaşmış 12 uzmanın görüşü alınmıştır. Ayrıca Cronbach's Alfa (.83) katsayısı incelenerek anketin uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu ankette, iki demografik soru ve Liselere Giriş Sınavı'nda bulunan dersler (Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Fen Bilimler, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) ile ilgili 30 soru bulunmaktadır. Verileri analiz etmek için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve betimsel analizler kullanılmıştır. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıflara göre akıllı tahtayı daha aktif kullandıkları görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin de 7. sınıf öğrencilerine göre akıllı tahta kullanımında daha aktif olduğu bulunmuştur. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akıllı tahtayı daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, akıllı tahtaların en çok İngilizce dersinde kullanıldığı görülmüştür. Akıllı tahtaların en çok kullanıldığı etkinliğin ise konuların anlatılması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Ortaokul öğrencileri, akıllı ve etkileşimli tahta, dersler, teknoloji kullanımı.

Abstract

Nowadays, technology is developing rapidly. The world of education also takes the necessary steps to take advantage of these developments. The aim of this study is to determine the purpose of use of smart board according to the opinions of middle school students. For this purpose, in the 2018-2019 academic year, 278 middle school students in different grade levels studying in a middle school in Konya Province Cihanbeyli District, participated in the study. "Investigation of the Smart Board in Secondary User Status Survey" was used as a data collection tool. Before using this survey, 12 experts specialized in different fields were consulted. In addition, the Cronbach's Alpha coefficient was determined and it was decided that the questionnaire was appropriate. In this survey, there are 30 questions related to two demographic questions and the courses in the Entrance Exam for High Schools (Mathematics, Turkish, Social Sciences/Turkish Republic History and Kemalism, Science, English and Religious Culture and Moral Knowledge). T-test, one-way analysis of variance and descriptive analysis were used to analyze the data. It was seen that 5th and 6th grade students used the smart board more actively than the 8th grade students. Grade 6 students were found to be more active in the use of smart boards than 7th grade students. In addition, it was determined that male students use the smart board more than female students. Within the scope of the research, it was seen that smart boards were mostly used in English lessons. It is concluded that the most commonly used activity is the explanation of topics.

Keywords: Secondary school students, smart and interactive board, lessons, use.

1.Giriş

Bilgi çağı ile birlikte bilgisayar teknolojileri gelişmiş ve toplumda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojileri gün geçtikçe gelişmektedir.

Bilgisayarların ortaya çıktığı zamanlarda kullanılması maliyetli ve uzmanlık gerektiren araçlar olmasına rağmen günümüzde ise daha ucuz ve daha kolay kullanılabilir hale gelmiştir. Bilgisayarın günlük hayatımızda yoğun olarak kullanılması yönetim, yayıncılık, iletişim gibi birçok alanı etkilemiştir. Eğitimde konuları anlamak ve kavramak, dikkat çekmek ve öğrenciyi teşvik etmek için materyallerden yararlanılmalıdır (Kaya ve Aydın, 2011).

Bilgisayarın ortaya çıkmasında itibaren eğitimde bilgisayar destekli çalışmalar başlamış olup eğitim alanında da teknolojiye yararlanma çalışmaları artış göstermiştir (Akgün ve Yücekaya, 2015). Araç ve gereçlerin kullanımı, öğrenmeye katılan duyu sayısını artırır ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Sağlam, 2007). Öğrenme ve öğretmen sürecinde teknolojinin önemi artmış ve çeşitli teknolojik araçlar kullanılmaya başlanmıştır (Sünkür, Arabacı ve Şanlı, 2012). Öğrenme ortamlarının da öğretmenler tarafından projeksiyon, kara tahta, beyaz tahta gibi araçlar ile birlikte akıllı (etkileşimli) tahtalar da etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Akyüz, Pektaş, Kurnaz ve Memiş, 2014). Görsel ve işitsel araçların akılda kalıcı olduğu düşünüldüğünde akıllı tahtaların çok büyük önemi vardır (Yıldızhan, 2013). Bu cihazlardan biri olan akıllı tahtalar, tüm dünyada ilgi görmeye başlamış ve okulların, konferans salonlarının, toplantıların en önemli eğitim araçlarından bir haline gelmiştir (Yıldız ve Tüfekçi, 2012). Akıllı tahtalara aynı zamanda etkileşimli tahta ve elektronik tahta isimleri de kullanılmaktadır (Bayrak, Karaman ve Kurşun, 2014). Akıllı tahtalar yazı tahtalarının elektronik donanımlar ile büyük birer ekrana dönüşmüş halleridir (Birişçi ve Uzun, 2014; Yıldız ve Tüfekçi, 2012). Bilgisayar, projeksiyon ve sınıf tahtasından oluşan bir türü olduğu gibi, kara tahta, beyaz tahta ve dokunmatik LCD panelden oluşan bir türü de bulunmaktadır (Akyüz vd., 2014). Bu tahtaların, ekran üzerinde yazı yazma, şekil çizme gibi olanaklar barındırması etkin bir eğitim ortamını da beraberinde getirmektedir (Yıldız ve Tüfekçi, 2012). Bu sayede sınıflar aktif bir öğrenme ortamına dönüşmektedir (Gülcü, 2014). Öğretmen ve öğrencinin tahtayı etkili ve kolay bir şekilde kullanması derse olan ilgiyi de arttıracaktır (Yıldız ve Tüfekçi, 2012).

Gelişmiş ülkeler ile birlikte birçok ülke büyük projeler ile bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde kullanmak için çalışmalar başlatmışlardır (Pamuk, Çakır, Ergun ve Ayas, 2013). İlk kez akıllı tahta kullanımı 1990'lı yıllarda gerçekleşmiştir (Beeland, 2002). Amerika ve İngiltere gibi ülkeler son yıllarda akıllı tahtaların sınıflara yerleştirilmesi konusuna önemli bütçeler ayırmaktadırlar (Wood ve Ashfield, 2008). Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi, akıllı tahta, bilgisayar gibi araçların kullanılmasını ve aktif bir eğitimi desteklemektedir (Ateş, 2010). Türkiye'de de akıllı tahtaların sınıflara entegre edilmesi için yatırımlar yapılmakta ve bu konuya önem verilmektedir (Çoklar ve Tercan, 2014). Bu konudaki çalışmalar, 1984 yılında "Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu" kurulması ile başlayarak 1990'lı yıllarda çeşitli projeler sayesinde Bilişim Teknolojisi sınıflarını kurulması ile devam etmiştir (Gülcü, 2014; Keser ve Çetinkaya, 2013). Bu dönemde ortaokullarda seçmeli bilgisayar dersi oluşturulmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 28 lisede bilgisayar laboratuvarları oluşturulmuştur (Dağhan, Kibar, Akkoyunlu ve Baskan, 2015). 2010 yılında MEB ve Ulaştırma Bakanlığı'nın ortak çalışmalarıyla FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi'ne başlanmış olup sınıflarda bilişim teknolojisi araçları arttırılmış ve daha çok duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirme amaçlanmıştır (Gülcü, 2014; Bayrak vd., 2014). MEB, bu projeyi 5 yıl içinde tamamlamayı planlamıştır (Özkan ve Deniz, 2014). Bu proje ile internet ve bilgisayarların bütün okullara getirilmesi ve bilişim teknolojilerinin eğitimde etkin kullanılması hedeflenmiştir (Keleş, Öksüz ve Bahçekapılı, 2013; Keser ve Çetinkaya, 2013). Tüm dersliklere akıllı tahtaların kurulması eğitim ile teknolojinin birleşmesi ve projenin amacına ulaşması açısından çok önemlidir (Tatar, Zengin ve Kağızmanlı, 2013; Bayrak vd., 2014). Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Fatih Projesi istatistiklerine göre iki aşamada toplam 432288 tane akıllı (etkileşimli) tahta sınıflara monte edilmiştir (Fatih Projesi, 2019). Fatih projesi kapsamında akıllı tahtaların yaygınlaşması ile birlikte öğretmen yeterliliklerinin gözden geçirilmesi gerekmiştir (Akyüz vd., 2014). Bu bağlamda 2012 yılında "Fatih Projesi Teknoloji Kullanım Kursu", öğretmenlerin bilişim teknolojilerini etkin kullanabilmesi açısından, MEB tarafından başlatılmıştır (Keser ve Çetinkaya, 2013). Türkiye'de bir çok ülkede olduğu gibi akıllı tahta kullanımının eğitim ve öğretime olumlu olarak yansımaları beklenmektedir (Şanlı, Altun ve Tan, 2015).

Yıldız ve Tüfekçi'nin (2012) sınıf içinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğretmen görüşleriyle yaptıkları çalışmalarında, bilgisayar kullanımı konusunda deneyimli öğretmenlerin akıllı tahtayı daha kolay kullandıklarını görmüşlerdir. Çoklar ve Tercan (2014), öğretmen görüşleriyle yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrenciyi aktif kılma, motivasyon, kalıcı öğrenme gibi konularda akıllı tahtanın faydalı olduğunu fakat kullanım ile ilgili bazı sorunların varlığını ve eğitim eksikliğini bulmuşlardır. Akgün ve Yücekaya (2015), yaptıkları çalışmada öğrencilerin akıllı tahtaya karşı olumlu tutum sergilediğini ve öğretmenlerin de akıllı tahtayı zararlı bulmadıklarını tespit etmişlerdir. 2014'te Akyüz vd. tarafından yapılan deneysel modellenmiş araştırmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının akıllı tahtaya karşı olumlu tutumlarının olduğu tespit edilmiştir. 2012 yılında Sünkür vd. tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin çoğu zaman akıllı tahta uygulamalarını katıldıkları, bunu önemsedikleri, sevdikleri fakat genellikle öğretmen kaynaklı bazı sıkıntıların olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Tatar vd. tarafından 2013 yılında yapılan araştırmada, Akıllı tahtaların dersi görselleştirdiği, ilgi çekici hale getirdiği, kalıcılığı arttırdığı ve bu nedenlerle matematik öğretiminde kullanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. 2013 yılında Gülcü tarafından yapılan araştırmada ise akıllı tahtaların avantaj ve dezavantajları tespit edilmeye çalışılmıştır. Gülcü (2013), konuyu daha iyi anlatılması, hız, pratiklik, zaman kazancı, bilgileri depolayabilme gibi avantajların yanında, yazılım hataları, öğrencilerin akıllı tahtayı oynaması, altyapı eksikliği, not tutma alışkanlığını törpüleme, ekrana bağımlı hale gelme, tembelleşme, radyasyon gibi dezavantajlarını listelemiştir. Bayrak vd., 2014 yılında yaptıkları araştırmada, akıllı tahtaların kullanılabilirliğini incelemişler ve fiziksel, yazılımsal, donanımsal olmak üzere üç ana başlıkta problemler olduğunu tespit etmişlerdir. Birişçi ve Uzun'un (2014) matematik

öğretmenlerinin görüşleriyle yaptıkları çalışmada ise akıllı tahtanın konuları somutlaştırdığı ve soru çözüm hızını arttırdığı ancak bazı teknik sorunların yaşandığı ortaya konulmuştur. Özkan ve Deniz (2014), yaptıkları çalışmada, hizmet içi eğitim, deneyim ve e-çerik eksikliğinden bahsederken, öğrencilerin teknolojik araçları oyun için kullanmalarının da bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Korucu, Usta ve Toraman (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, akıllı tahta tutumlarının, cinsiyet, bilgisayar ve mobil cihaz sahibi olma ve internet kullanım sürelerine göre değişmediğini ancak sınıf düzeyine ve mobil cihaz kullanım yeterliliğine göre değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Ateş (2010), akıllı tahtanın eğitimde birçok katkı sağladığını belirtmiştir. Pamuk vd. (2013) çalışmalarında akıllı tahtaya karşı olumlu bir tutum olduğunu belirlerken, tablet bilgisayarlara karşı düşük düzeyde bir tutum olduğunu tespit etmişlerdir. Şanlı vd. (2015) araştırmalarında, hizmet içi eğitim yetersizliği, tabletlerin gereksiz olduğu ve ders amaçlı kullanılmadığı, tablet ile uğraşan öğrencilerin dersi dinlemediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Kaya ve Aydın (2011), akıllı tahtalar üzerine olumlu bir görüş olduğunu ve cinsiyet göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Beeland (2002), akıllı tahtaların eğitim için önemli olduğunu ve yaygınlaştırılmasının gerektiğini belirtmiştir. Yıldızhan (2013), öğretmenlerin akıllı tahta konusundaki bilgi düzeyinin ders işleyişini etkilediğini ve erkek öğretmenlerin akıllı tahta konusunda daha bilgili olduğunu belirtmiştir. Wood ve Ashfield (2008) ise bütün sınıfın teknoloji konusunda sorumlu olduğunu belirtmiştir.

Yapılan literatür taramasında ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde, akıllı tahtaların kullanımına yönelik birçok araştırma olmasına rağmen genellikle bu araştırmalar öğretmen görüşlerine başvurularak yapılmıştır (Gülcü, 2014). Ancak, birden fazla ders ve etkinlik göz önüne alınarak, öğrencilerin görüşleriyle yapılan araştırmaya rastlanılmamıştır.

2. Amaç

2.1. Araştırma Problemi

Bu araştırmada “Akıllı tahtaların hangi derslerde ve hangi etkinlikler için daha sık kullanıldıklarına yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıtlar aranmıştır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, derslere göre akıllı tahtanın kullanım amaçlarının ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Akıllı tahtanın kullanım amaçları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
2. Akıllı tahtanın kullanım amaçları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Akıllı tahta kullanımının en yoğun olduğu dersler nelerdir?
4. Akıllı tahta derslerde en çok hangi etkinlik için kullanılmaktadır?

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

- Araştırma, Konya ili, Cihanbeyli ilçesi, Cihanbeyli İmam Hatip Ortaokulu’nda 2018-2019 eğitim- öğretim yılında eğitim gören 278 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmada, öğrencilerin sadece ortaokul eğitimleri boyunca akıllı tahta kullanım durumları araştırılmıştır.
- Bir diğer sınırlılık araştırma kapsamında sadece Liselere Giriş Sınavı’nda (LGS) yer alan dersler ele alınmış olmasıdır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma modellerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018- 2019 eğitim öğretim yılında, Konya ili Cihanbeyli ilçesinde bulunan Cihanbeyli İmam Hatip Ortaokulu’nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı kurumda öğrenim gören ve rastgele seçilen 278 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi verileri

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi				Toplam
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	
Erkek	23	34	55	20	132
	8,3%	12,2%	19,8%	7,2%	47,5%
Kadın	24	38	45	39	146
	8,6%	13,7%	16,2%	14,0%	52,5%
Toplam	47	72	100	59	278
	16,9%	25,9%	36,0%	21,2%	100,0%

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 146’si (%52,5) kadın, 132’si (%47,5)’i erkektir. Sınıf düzeylerine baktığımızda, katılımcıların, 47’si (%16,9) 5. sınıf, 72’si (%25,9) 6. sınıf, 100’ü (%36) 7. sınıf, 59’u (%21,2) ise 8. sınıfta eğitim-öğretim görmektedirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin farklı derslerdeki akıllı tahta kullanım durumlarını belirlemeye yönelik, yazar tarafından oluşturulan “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi” kullanılmıştır. Anket oluşturulurken Liselere Giriş Sınavı’nda (LGS) yer alan dersler ele alınmıştır. Ankette, cinsiyet ve sınıf düzeyi olmak üzere 2 adet demografik soru bulunmaktadır. Anket soruları bölümünde; Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Fen Bilimleri, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden 5’er adet soru bulunmaktadır. Her bir dersin anket sorularının birincisi, o derste tahtanın kullanılma durumu ile ilgilidir. Katılımcıların bu soruları, “Evet” veya “Hayır” şeklinde işaretlemesi istenmiştir. Anket yer alan 2., 3., 4. ve 5. sorular ise her bir derste ayrı ayrı olmak üzere hangi etkinliklerin sıklıkla yapıldığını belirlemek için hazırlanmıştır. Katılımcıların bu sorulara “Hiçbir Zaman”, “Orta Sıklıkla” ve “Her Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermeleri istenmiştir. Her bir ders için ilk anket sorusu, o derste akıllı tahta kullanılıp kullanılmadığı ile ilgilidir. Bu soruya olumsuz cevap verilmesi durumunda o derste akıllı tahta kullanılmadığı anlaşıldığından, diğer 4 soruya cevap vermeden bir sonraki dersin anket sorularına geçilmesi istenmiştir. Ayrıca, 5., 6. ve 7. sınıflarda müfredatta olan Sosyal Bilgiler dersi, 8. Sınıf müfredatında isim değiştirilerek T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi olmaktadır. İki ders de Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ankette, bu iki ders için tek bir bölüm hazırlanmıştır ve bu bölüm üzerinden veriler analiz edilip değerlendirmeler yapılmıştır.

Anket, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde görev yapmakta olan 2 uzman, Cihanbeyli ilçesinde görev yapmakta olan 2 Matematik öğretmeni, 2 Türkçe öğretmeni, 2 Sosyal Bilgiler öğretmeni, 2 Fen Bilimleri öğretmeni ve 2 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni tarafından incelenerek görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak onaylanmıştır. Ayrıca her bir ders için oluşturulan anket sorularının Cronbach’s Alfa katsayıları incelenmiş ve anket uygun bulunmuştur (.83). Anket, 306 katılımcıya uygulanmış, 28 katılımcının verilerinin uygun olmadığı tespit edilerek çalışmadan çıkarılmıştır. Böylelikle uygun olan veri sayısı 278 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Anket bölümleri verileri

Anket Bölümleri	Madde Sayısı	\bar{X}	Cronbach’s Alfa
Matematik Dersi Anket Soruları	5	1,433	.786
Türkçe Dersi Anket Soruları	5	1,618	.706
Sosyal Bilgiler/T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Anket Soruları	5	1,417	.768
Fen Bilimleri Dersi Anket Soruları	5	1,417	.772
İngilizce Dersi Anket Soruları	5	1,977	.475
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Anket Soruları	5	1,355	.764
Toplam	30	1,520	.829

Tablo 2 incelendiğinde “Matematik Dersi Anket Soruları”, ” Türkçe Dersi Anket Soruları”, ” Sosyal Bilgiler/T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Anket Soruları”, ” Fen Bilimleri Dersi Anket Soruları”, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Anket Soruları” ve genel anket Cronbach’s Alfa katsayıları uygun düzeyde ($\alpha > .70$) olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler bilgisayarlı istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Hipotezler 0.95 güven düzeyinde ($p = 0,05$) test edilmiştir. Elde edilen verilerin test edilmesinde parametrik test varsayımları karşılandığından parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen demografik bilgiler betimsel istatistik yöntemleri göz önünde bulundurularak frekanslar ve yüzdeler ile açıklanmıştır. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermeye yönelik olarak ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Katılımcıların anketten aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Kullanımın en yoğun olduğu dersler ve derslerde çok kullanılan etkinlikler ise betimsel analiz yöntemleri ile belirlenmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin, derslerde akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri, “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden aldıkları puanlar ile sınıf düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişki, akıllı tahta kullanımının yoğun olduğu dersler ve akıllı tahta kullanımının yoğun olduğu etkinlikler başlıkları altında incelenmiştir.

4.1. “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden Aldıkları Puanlar İle Sınıf Düzeyi Arasındaki İlişki

Katılımcıların, “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden aldıkları puanların, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden aldıkları puanların, sınıf düzeyine göre Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS
5. Sınıf	47	1,56	.055
6. Sınıf	72	1,72	.044
7. Sınıf	100	1,46	.038
8. Sınıf	59	1,33	.043
Toplam	278	1,52	.023

Tablo 4. “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden aldıkları puanların, sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farklılıklar
Gruplar arası	5,534	3	1,845	13,454	.000	5. - 8. sınıf 6. - 8. sınıf 6.- 7. sınıf
Gruplar içi	37,568	274	.137			
Toplam	43,102	277				

Analiz sonuçları sınıf düzeyi ile akıllı tahta kullanım durumları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $(F=3,274)=13,454, p<.01$. Başka bir deyişle akıllı tahta kullanım durumları, öğrencilerin okudukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X} = 1,56$) ve 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler ($\bar{X}=1,72$), 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden ($\bar{X}=1,33$) akıllı tahta kullanımı açısından daha olumlu olduğu söylenebilir.

4.2. “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden Aldıkları Puanlar İle Cinsiyet Arasındaki İlişki

Katılımcıların, “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden aldıkları puanların, cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden aldıkları puanların, cinsiyete göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	132	1,62	.37	276	4,207	.000
Kadın	146	1,42	.39			

Tablo 5 incelendiğinde, akıllı tahta kullanımı, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(276)=4,207, p<.01$. Buna göre erkek öğrenciler ($\bar{X}=1,62$), kadın öğrencilere ($\bar{X}=1,42$) göre derslerde daha sık akıllı tahtanın kullanıldığını düşünmektedir.

4.3. Ortaokullarda Akıllı Tahta Kullanımının En Yoğun Olduğu Dersler

Katılımcıların akıllı tahtayı yoğun olarak kullandıkları dersleri belirlemek için ankette bulunan ders bölümlerinin birinci soruları incelenmiştir. Ankette, her bir ders için sorulan birinci sorular (Bu derste akıllı tahta kullanılıyor.), o derste akıllı tahta kullanılıp kullanılmadığına dair veriler toplamak için hazırlanmış ve akıllı tahta kullanım durumu analizleri anket bölümlerindeki birinci sorulara göre yapılmıştır.

Tablo 6’da aritmetik ortalamaların (\bar{X}) değerlendirme aralıkları ve kriterleri verilmiştir. Analiz verileri ise Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 6’da katılımcıların “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”ndeki “Matematik Dersi İçin Anket Soruları” bölümünün birinci sorusuna verdikleri cevapların verileri belirtilmiştir.

Tablo 6. “Matematik Dersi İçin Anket Soruları” bölümünün birinci sorusu verileri

	N	%
Evet	176	63,3
Hayır	102	36,7
Toplam	278	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi “Matematik Dersi İçin Anket Soruları” bölümünün birinci sorusunda, “Evet” cevabının verilme oranı (%63,3), “Hayır” cevabının verilme oranından (%36,7) daha fazladır. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar, Matematik dersinde akıllı tahtanın kullanıldığını düşünmektedir.

Tablo 7’de katılımcıların “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”ndeki “Türkçe Dersi İçin Anket Soruları” bölümünün birinci sorusuna verdikleri cevapların verileri belirtilmiştir.

Tablo 7. “Türkçe Dersi İçin Anket Soruları” bölümünün birinci soru verileri

	N	%
Evet	223	80,2

Hayır	55	19,8
Toplam	278	100,0

Tablo 7'ye göre, "Türkçe Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusunda, "Evet" cevabının verilme oranı (%80,2), "Hayır" cevabının verilme oranından (%19,8) daha fazladır.

Tablo 8'de katılımcıların "Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi"ndeki "Sosyal Bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusuna verdikleri cevapların verileri belirtilmiştir.

Tablo 8. "Sosyal Bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci soru verileri

	N	%
Evet	166	59,7
Hayır	112	40,3
Toplam	278	100,0

Tablo 8 incelendiğinde, "Sosyal Bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusunda, "Evet" cevabının verilme oranı (%59,7), "Hayır" cevabının verilme oranından (%40,3) daha fazladır.

Tablo 9'da katılımcıların "Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi"ndeki "Fen Bilimleri Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusuna verdikleri cevapların verileri verilmiştir.

Tablo 9. "Fen Bilimleri Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci soru verileri

	N	%
Evet	190	68,3
Hayır	88	31,7
Toplam	278	100,0

Tablo 9'a göre, "Fen Bilimleri Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusunda, "Evet" cevabının verilme oranı (%68,3), "Hayır" cevabının verilme oranından (%31,7) daha fazladır.

Tablo 10'da katılımcıların "Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi"ndeki "İngilizce Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusuna verdikleri cevapların verileri belirtilmiştir.

Tablo 10. "İngilizce Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci soru verileri

	N	%
Evet	270	97,1
Hayır	8	2,9
Toplam	278	100,0

Tablo 10'a bakıldığında, "İngilizce Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusunda, "Evet" cevabının verilme oranı (%97,1), "Hayır" cevabının verilme oranından (%2,9) belirgin bir şekilde daha fazladır.

Tablo 11'e göre, katılımcıların "Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi"ndeki "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusuna verdikleri cevapların verileri belirtilmiştir.

Tablo 11. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci soru verileri

	N	%
Evet	176	63,3
Hayır	102	36,7
Toplam	278	100,0

Tablo 11 incelendiğinde, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İçin Anket Soruları" bölümünün birinci sorusunda, "Evet" cevabının verilme oranı (%63,3), "Hayır" cevabının verilme oranından (%36,7) daha fazladır.

Tablo 12'de ortaokulda, derslerde akıllı tahta kullanımının yoğunluğunu değerlendirme aralıkları ve kriterleri verilmiştir. Buna göre akıllı tahta kullanım yoğunlukları, aritmetik ortalamalarına göre, "Düşük Düzey" ($\bar{X}=1,67 - 2$ aralığı), "Orta Düzey" ($\bar{X}=1,34 - 1,66$ aralığı) ve "Yüksek Düzey" ($\bar{X}=1 - 1,33$ aralığı) olmak üzere üç değerlendirme kriteri belirlenmiştir.

Tablo 12. Ortaokulda, derslerde akıllı tahta kullanımının yoğunluğunu değerlendirme aralıkları ve kriterleri

Değerlendirme Aralığı (\bar{X})	Değerlendirme Kriteri
1 - 1,33	Yüksek Düzey
1,34 - 1,66	Orta Düzey
1,67 - 2	Düşük Düzey

Tablo 13'te, ankette bulunan her bir bölüm için akıllı tahtanın o derste kullanılıp kullanılmadığını belirlemeyi amaçlayan 1. sorulara göre betimsel veriler belirtilmiştir.

Tablo 13.a. Derslere göre akıllı tahta kullanım verileri(1)

	N	\bar{X}	Ss
Matematik dersinde akıllı tahta kullanılıyor.	278	1,37	.483
Türkçe dersinde akıllı tahta kullanılıyor.	278	1,20	.399
Sosyal Bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi dersinde akıllı tahta kullanılıyor	278	1,40	.491
Fen Bilimleri dersinde akıllı tahta kullanılıyor.	278	1,32	.466
İngilizce dersinde akıllı tahta kullanılıyor.	278	1,03	.167
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde akıllı tahta kullanılıyor.	278	1,37	.483

Tablo 13 incelendiğinde, İngilizce dersinin akıllı tahta kullanım yoğunluğunun ($\bar{X}=1,03$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar akıllı tahtanın en çok kullanıldığı dersin İngilizce olduğunu belirtmişlerdir. Fen Bilimleri ($\bar{X}=1,32$) ve Türkçe ($\bar{X}=1,20$) derslerinde de yüksek düzeyde akıllı tahta kullanıldığı belirlenmiştir. Buna göre, Fen Bilimleri ve Türkçe derslerinde de akıllı tahta yoğun olarak kullanılmaktadır. Akıllı tahta kullanım yoğunluğunun en az olduğu ders ise Sosyal Bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ($\bar{X}=1,40$) dersidir. Diğer bir deyişle, akıllı tahtanın en az kullanıldığı ders, Sosyal Bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersidir. Ancak, bu derste de akıllı tahta kullanım durumunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Matematik ($\bar{X}=1,37$) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{X}=1,37$) derslerinde de orta düzeyde akıllı tahta kullanıldığı görülmektedir.

4.4. Ortaokullarda Akıllı Tahta Kullanımının En Yoğun Olduğu Etkinlikler

Katılımcıların akıllı tahtayı hangi etkinlikler için kullandıklarını belirlemek için her bir dersteki anket sorularını bölümünün 2., 3., 4. ve 5. sorular sorulmuştur. Bu sorular; “Akıllı tahta konuların anlatımı için kullanılıyor.”, “Akıllı tahta soru çözmek ve soruların çözümünü görmek için kullanılıyor.”, “Akıllı tahtayı kullanmamız için bize de fırsat veriliyor.” ve ” Akıllı tahta ders dışı etkinlikler için kullanılıyor. (Oyun oynamak, video izlemek, müzik dinlemek vb.)” şeklindedir. Ortaokullarda akıllı tahta kullanım yoğunluklarına ilişkin analizler bu soruların sonuçlarına göre yapılmıştır.

Tablo 14'te ortaokulda, akıllı tahtada kullanılan etkinliklerin yoğunluğunu değerlendirme aralıkları ve kriterleri verilmiştir. Buna göre akıllı tahta kullanım yoğunlukları, aritmetik ortalamalarına göre, “Düşük Düzey” ($\bar{X}=1 - 1,66$ aralığı), “Orta Düzey” ($\bar{X}=1,67 - 2,32$ aralığı) ve “Yüksek Düzey” ($\bar{X}=2,33 - 3$ aralığı) olmak üzere üç değerlendirme kriteri belirlenmiştir.

Tablo 14. Ortaokulda, derslerde akıllı tahta kullanımının yoğunluğunu değerlendirme aralıkları ve kriterleri

Değerlendirme Aralığı (\bar{X})	Değerlendirme Kriteri
1 – 1,66	Düşük Düzey
1.67 – 2,32	Orta Düzey
2,33 – 3	Yüksek Düzey

Tablo 15'te, katılımcıların “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”ndeki her bir ders için ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sorular için veriler verilmiştir.

Tablo 15. Etkinliklere göre akıllı tahta kullanım verileri

	N	\bar{X}	Ss
Akıllı tahta konuların anlatımı için kullanılıyor	278	1,79	.635
Akıllı tahta soru çözmek ve soruların çözümünü görmek için kullanılıyor	278	1,68	.603
Akıllı tahtayı kullanmamız için bize de fırsat veriliyor	278	1,62	.644
Akıllı tahta ders dışı etkinlikler için kullanılıyor (Oyun oynamak, video izlemek, müzik dinlemek vb.)	278	1,22	.581

Tablo 15 incelendiğinde, “Akıllı tahta konuların anlatımı için kullanılıyor” etkinliğinin ($\bar{X}=1,79$) orta düzeyde olduğu ve diğer etkinliklerden daha yüksek düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, akıllı tahtaların en çok konu anlatım etkinliği için kullanıldığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. “Akıllı tahta soru çözmek ve soruların çözümünü görmek için kullanılıyor” etkinliğinin ($\bar{X}=1,68$) orta düzeyde kullanıldığı görülmektedir. “Akıllı tahtayı kullanmamız için bize de fırsat veriliyor” etkinliği ($\bar{X}=1,62$) ile “Akıllı tahta ders dışı etkinlikler için kullanılıyor (Oyun oynamak, video izlemek, müzik dinlemek vb.)” etkinliğinin ($\bar{X}=1,22$), öğrenciler tarafından düşük düzeyde belirtildiği görülmektedir.

5. Tartışma ve Sonuç

Yapılan çalışmalarla birlikte teknoloji sınıflara girmiş ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (Çoklar ve Tercan, 2014). 2010 yılında, FATİH projesi ile başlayan yatırımlar, sınıfları teknoloji ile buluşturmaya başlamış ve bu buluşma gün geçtikçe artırılmıştır (Gülcü, 2014; Bayrak vd., 2014). Bugüne kadar, FATİH projesi kapsamında 432.288 akıllı tahta sınıflara yerleştirilmiş ve eğitim camiasının hizmetine sunulmuştur (Fatih Projesi, 2019). Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre akıllı tahtaların derslerde kullanım durumlarının incelemek amacıyla yapılan bu çalışma 278 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- Ortaokul öğrencilerinin “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden aldıkları puanlar ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, akıllı tahta kullanımları sınıf düzeylerine göre değişmektedir. Buna göre, 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre akıllı tahtanın daha sık kullanıldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, 7. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre akıllı tahtanın daha sık kullanıldığını düşünmektedir. Ortaokulun ilk yıllarında öğrencilerin teknolojiye ve akıllı tahtalara merak duymaları, yıllar ilerledikçe akıllı tahtalara alışıp merak etme ve kullanma isteklerinin azalması, akıllı tahtaların günlük yaşamın bir parçası haline gelmesi bu sonucu ortaya çıkarabilmektedir. Ayrıca 5. ve 6. sınıflarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin olması öğrenciler tarafından akıllı tahtanın daha sık kullanıldığının düşünülmesini sağlamış olabilmektedir. Sünkür vd. (2010) ve Korucu vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler arasında sınıf düzeyleri açısından akıllı tahta tutumları ile ilgili anlamlı farklılıklar bulunması ve bu farklılıklarda genellikle alt sınıf öğrencilerinin üst sınıf öğrencilere göre daha olumlu olması da elde edilen bulguyu desteklemektedir. Tatar vd. (2013) çalışmalarında, son sınıf öğrencilerinin sınavlara hazırlandıkları için akıllı tahta kullanarak çözülen soru sayısının artırılıp zamandan tasarruf edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu da son sınıf öğrencilerinin akıllı tahtayı daha fazla kullanmaları anlamına gelmektedir. Bu bulgu, elde edilen bulgu ile paralellik göstermemektedir.

- Ortaokul öğrencilerinin “Ortaokulda Akıllı Tahta Kullanım Durumlarının İncelenmesi Anketi”nden aldıkları puanlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin akıllı tahta kullanımları, kız öğrencilere göre daha fazladır. Erkek öğrencilerin teknoloji konusunda kız öğrencilere göre daha merak olmaları ve bozma endişesini daha az taşımaları bu sonucun sebebi olabilmektedir. Korucu vd. (2016) çalışmalarında, akıllı tahta kullanım tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark elde edememişlerdir. Kaya ve Aydın (2011), yaptıkları çalışmada cinsiyet ile akıllı tahta uygulamaları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık elde etmişlerdir. Bu da elde edilen sonucu desteklemektedir.

- Elde edilen sonuçlara göre akıllı tahtaların en yoğun kullanıldığı ders İngilizce dersi olarak tespit edilmiştir. İngilizce, Türkçe ve Fen Bilimleri derslerinde yüksek düzeyde, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde orta düzeydedir. Sosyal Bilgiler / T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ise orta düzeyde olmasına rağmen akıllı tahtanın en az kullanıldığı ders olarak tespit edilmişti. Yüksek düzeyde olan derslerin elektronik içeriklerinin (e-içerik) fazla olması ve öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlama kapasiteleri bu sonucu doğurmuş olabilmektedir. Gülcü (2014) çalışmasında, öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahta kullanırken teknik sorunlar, içeriğin azlığı ve öğrenciyi tembelleştirme gibi sorunları olabileceğini, bu sebeple öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu da bazı derslerde akıllı tahtaların az kullanıldığı bulgusunu desteklemektedir.

- Yapılan çalışma sonucunda akıllı tahtaların en çok konu anlatım etkinlikleri için kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin hazır materyallere ulaşması, konunun daha iyi kavranabilmesi ve zamandan kazanç sağlaması nedeniyle bu sonuç ortaya çıkmış olabilir. Keser ve Çetinkaya (2013) çalışmalarında, hazır materyal eksikliğinin ve öğretmenin materyal hazırlama bilgisinin yetersizliğinin, akıllı tahtayı kullanmama durumunda bıraktığını belirtmiştir. Bu bulgu elde edilen sonuçlarla paralellik göstermemektedir. Soru çözümü etkinliği ise orta düzeyde kullanılan bir etkinliktir.

- Bütün derslerde oyun oynama, müzik dinleme ve video izleme gibi etkinlikler en az uygulanan etkinlikler olarak ön plana çıkmıştır. Bunun sebebi, öğrencilerin böyle bir aktivite sırasında dikkatlerinin çabuk dağılması ve aktivite bittikten sonra dersin diğer aşamalarına geçememeleri olabilmektedir. Keleş vd. (2013) çalışmasında slayt, video, animasyon gibi öğrencilerin pasif duruma geldiği uygulamaların öğretmenler tarafından sık kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçları ile paralellik göstermese de öğrencilere fırsat vererek akıllı tahta kullanırma ve kalıcı öğrenmeyi artırma konusunda yeterli seviyede olunmadığı görülmektedir. Nitekim yapılan çalışmada, öğrenciye fırsat verme etkinlikleri tüm derslerde orta düzeyde, genelde ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

6. Öneriler

Tüm bu bulgulardan yola çıkarak şu öneriler getirilebilir:

- Öğrencilerin bütün sınıf düzeylerinde akıllı tahtaları etkin bir şekilde kullanabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapılabilir.
- Kız öğrencilerin teknolojiye daha yakından tanınmaları ve en verimli şekilde kullanabilmeleri için onların ilgisini çekebilecek ders içerikleri üretilebilir ve onları bu konuda cesaretlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmenlere akıllı tahta kullanma ve e-içerik üretme konusunda eğitimler verilebilir.

- Derslerde öğrencilerin daha da aktif hale gelebilmeleri için ders planları ve içerikleri yenilenebilir.
- Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi paylaşım platformları daha çok geliştirip güncellenerek çok sayıda öğretmenin bu platformlarda bulunan e-içeriklere kolayca ulaşması sağlanabilir.
- Akıllı tahtaların belli sürelerde ve öğretmen kontrolünde oyun, video, müzik gibi etkinliklerde daha sık kullanılması ve öğrencinin okula ve derslere karşı isteğinin artırılması sağlanabilir.

7. Kaynaklar

Akgün, M & Koru Yücekaya, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi(Ankara ili örneği). *NWSA-Qualitative Studies*, 10(3), 1-11.

Akyüz, H., Pektaş, M., Kurnaz, M. & Kabataş Memiş, E. (2014). Akıllı tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının tpab'larına ve akıllı tahta kullanıma yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1), 1-14.

Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.

Bayrak, M., Karaman, A. & Kurşun E. (2014). Fatih projesi kapsamında kullanılan lcd panelli etkileşimli tahtaların kullanılabilirlik problemlerinin tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 28-50.

Beeland W. D. Jr. (2002), Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help?. *Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education, Trinity College, Dublin*.

Birişçi, S. & Çalık Uzun, S. (2014). Matematik öğretmenlerinin derslerinde etkileşimli tahta kullanımına ilişkin görüşleri: artvin ili örneği. *Elementary Education Online*, 13(4), 1278-1295.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

Çoklar, A. & Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 13(1), 48-61.

Dağhan, G., Nuhoglu Kibar, P., Akkoyunlu, B. & Atanur Baskan. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar kullanımına yönelik yaklaşımları ve görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 399-417.

Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (Fatih) Projesi. (2019, 28 Nisan). Erişim adresi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etahta.html>

Gülcü, İ. (2014). Etkileşimli Tahta Kullanımının Avantajları ve Dezavantajlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.16. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, 5-7 Şubat 2014, Mersin Üniversitesi, Mersin. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab14/kitap/gulcu_ab14.pdf

Kaya, H. & Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(1), 179-189.

Keleş, E., Dündar Öksüz, B. & Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: fatih projesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 353-366.

Keser, H. & Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm öneriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 377-403.

- Korucu, A.T., Usta, E & Toraman, L. (2016). Ortaokul öğrencilerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 690-717.
- Özkan, A. & Deniz, D. (2014). Orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin fatih projesi'ne ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 161-175.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H.B. & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: fatih projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Sünkür, M., Arabacı, İ. B., & Şanlı, Ö. (2012). Akıllı tahta uygulamaları konusunda ilköğretim 11. kademe öğrencilerinin görüşleri (malatya ili örneği). *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 313-321.
- Şanlı, Ö., Altun, M. & Tan, Ç. (2015). Öğretmenlerin akıllı tahta ve öğrencilere dağıtılan tablet bilgisayarlar ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 833-850.
- Tatar, E., Zengin, Y. & Kağızmanlı, T. B. (2013). Dinamik matematik yazılımı ile etkileşimli tahta teknolojisinin matematik öğretiminde kullanımı. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 104-123.
- Yıldız, C. & Tüfekçi, A. (2012). Sınıf içi uygulamalarda akıllı tahta kullanılabilirliği üzerine bir çalışma. *Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 30, 381-391.
- Yıldızhan, Y. H. (2013). Temel eğitimde akıllı tahtanın matematik başarısına etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 110-121.
- Wood, R. & Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 84-96.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunu İncelenmesi

Şerife GÜRKEZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, serifegurkez@gmail.com

Hüseyin TURAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, huseyinturan424242@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Şemseddin GÜNDÜZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, semsedding@gmail.com

Özet

Gelişen teknoloji ile birlikte internetin kullanımı da artmaktadır. İnternetin kullanımının artmasıyla birlikte birçok web sitesi ortaya çıkmıştır. Web sitelerinin görünüşleri, kullanım amaçlarına göre şekillenmeye başlamıştır. E-Yaygın sistemi de yaygın eğitim sistemi ile açılan kursların not girişi ve devam durumları bu sistem üzerinden kayıt edilmeleri için öğretmenlerin hizmetine sunulmuştur. Kamu kurumlarına ait web siteleri birçok kullanıcı tarafından ziyaret edilmektedir. Kamu web sitelerinin çoğu ilgilendiği alanda genel bir rol üstlenmektedir ve kullanıcı kaybı tehlikesi düşüktür. Kamu kurumları farklı özellikleri olan birçok insana hitap ettiği için kullanılabilirlik daha da önemli bir hale gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi web sitesinin kullanılabilirlik düzeyi açısından incelenen bu çalışmada veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılı Aralık ayında Whatsapp üzerinden Google form adresi paylaşılarak 40 öğretmenin katılımıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Web Sitesi Kullanılabilirlik Düzeyi Ölçeği ile kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25'i erkek, %75'i kadındır. Web sitesi genel kullanılabilirlik düzeyi yüksek çıkmıştır. Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik düzeyi incelendiğinde ölçeğin ortalama değeri 3,27 olarak belirlenmiş ve kullanılabilirlik düzeyi orta düzey bulunmuştur

Anahtar Sözcükler:Kullanılabilirlik, E-yaygın Web Sitesi, Yaygın Eğitim

Summary

With the developing technology, the use of internet is also increasing. With the increasing use of the Internet, many websites have emerged. The appearance of the websites has been shaped according to their intended use. E-Non-formal Educatin system with the Non-formal Educatin system of the courses entered into the note entry and attendance status has been presented to the service of teachers to be registered through this system. Web sites of public institutions are visited by many users. Most public websites play a general role in the area of interest and there is little danger of user loss. Usability becomes even more important because public institutions appeal to many people with different characteristics. The aim of this study, which was examined in terms of the availability level of the E-Pervasive System of the General Directorate of Lifelong Learning of the Ministry of National Education, was examined with the participation of 40 teachers by sharing the Google form address on Whatsapp in December 2018-2019 education year. Web Site Usability Level Scale was used as data collection tool. 25% of the teachers participated in the study were male and 75% were female. The overall availability level of the website was high. When the usability level of the e-widespread system of the General Directorate of Lifelong Learning is examined, the average value of the scale is determined to be 3.27 and the level of usability is found to be moderate.

Keywords: Web, Site, Usability, Discretionary, Non-Formal Education

GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte internetin kullanımında artmaktadır. İnternetin kullanımının artmasıyla birlikte bir çok web sitesi ortaya çıkmıştır. Web sitelerinin görünüşleri kullanım amaçlarına göre şekillenmeye başlamıştır. Gün geçtikçe yaygınlaşan internet kullanımı internette yayılan bilgi karmaşasını da ortaya çıkarmıştır. Bu bilgi karmaşası web sitelerine rastgele serpilmiş bir şekilde durmaktadır. Bu web sitelerinin hem görünüm açısından hem de içerik açısından karmaşa içinde olması, kullanıcıları tarafından anlaşılmasını güçlendirmiştir.

Kamu kurumlarına ait web siteleri birçok kullanıcı tarafından ziyaret edilmektedir. kamu web sitelerinin çoğu ilgilendiği alanda genel bir rol üstlenmektedir ve kullanıcı kaybı tehlikesi düşüktür. Bu durum dolayı kamu kurumları farklı özellikleri olan bir çok insana hitap ettiği için kullanılabilirlik daha da önemli bir hale getirmektedir. Web siteleri kurumların dünyaya açılan penceresini oluşturmakta ve bu sayede kurumlar bütün kullanıcılarına çok kısa sürede ulaşmayı ve kurum kimliğine uygun şekilde grafiksel ara yüz yardımı ile geniş kitlelere gerekli bilginin iletilmesini sağlayabilmektedirler (Ateş ve Karacan, 2009).

Bir web sitesi, farklı kullanıcılar tarafından farklı amaçlarla ziyaret edilebilir. Kullanıcıların kullanım düzeyleri, yaşları, kullandıkları donanım, web sitesine bağlanmak için kullandıkları web tarayıcıları ve bu tür birçok özellik farklılık ve çeşitlilik gösterebilir. Önemli olan tüm bu farklı kullanıcı özelliklerine rağmen sorunsuz bir deneyim yaşanabilmesidir. Kullanıcılar açısından önemli olan, sorunsuz bir kullanım sonucunda ihtiyaçlarının karşılanabilmesidir. Bir web sitesi de ancak kullanıcıların ihtiyaçlarını karşıladığında başarılı sayılacaktır (Lazar, 2006).

Robins ve Holmes'a (2006) göre web sitesi kullanıcılarının sitede kalma ya da ayrılma kararını etkileyen en önemli özellik estetikdir, ayrıca bilgi içeriği ve kullanım kolaylığı gibi parametlerde bu durumda etkilidir. Kullanılabilirlik, "kullanıcıya şeffaf", "kolay kullanım", "kullanıcı dostu", "öğrenme kolaylığı" gibi kavramlarla da karşımıza çıkmaktadır (Çağiltay, 2011, s.85). Amaç, kullanıcıların beklenti ve ihtiyaçlarına uygun web siteleri tasarlamaktır. Tasarlanan web sitelerinin kullanıcıların bilişsel yapısı ve genel kullanım tutumları ile uyumlu olması hedeflenmektedir. Ayrıca kullanılan web sitesinin etkililiğini, etkinliğini ve memnuniyet derecesini artırmak da diğer bir kullanılabilirlik ölçüsüdür (Gürses, 2005). İnternet ortamındaki bu muazzam büyüklükteki bilginin kaliteli, güvenilir, güncel oluşuyla ilgili şüpheler de kaçınılmaz olacak, doğru ve kaliteli bilgiye ulaşmak daha da zor olacaktır (Yolal ve Kozak, 2008).

Kullanılabilirliğin; görünüm, verim, kolay öğrenilebilirlik, performans hızı ve kontrol edebilme gibi birçok boyutu vardır. Değinilen tüm konuları bakıldığında kamu kurumlarının web sayfalarının da kendilerine özgün, kullanılabilir, bilgiye hızlı ulaşılan, iyi deneyimler kazandıran sayfalar olması gerekmektedir. Yaygın eğitim kurumunda eğitici olarak görev yapan öğretmenlerin öğrenci işlemlerini yaptığı web sitesi ile ilgili olarak;

- Web sitesinde kontrol sahibi olamaması,
- Web sitesi içinde tahmin edebilme yeteneğini kaybetmesi,
- Bir sorun çıktığında, bu sorunu aşabilecek kanalların olmaması ve koşulların kötüye gittiğine ya da gideceğine inancı, gibi düşünceleri varsa hazırlanmış olan sitenin kullanılabilirlik açısından bazı eksiklerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu tür eksikliklerin giderilmesi amacıyla web sitelerinde kullanılabilirlik çalışmaları yapılması gerekmektedir. Kullanılabilir bir web sayfası kullanıcı web sitesi etkileşimini artırarak, kullanıcının web sitesinden en iyi verimi almasını sağlamaktadır. Devlet kurumlarının web sayfalarında da kullanılabilirlik önemli bir kavram olmaktadır. Öğretmenlerin web sitesini ne kadar verimli kullanırlarsa ve öğretmenler web sitesi

etkileşimi ne kadar iyi olursa kullanım düzeyide o düzeyde artacaktır. Peki, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin ne kadar kullanılabiliridir?

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelinde öğretmenlere uygulanan anket sonucu alınan cevaplar ile cinsiyetleri, bölümleri, yaşları, üniversitede mezun oldukları bölüm, öğretmenlerin bilgisayar ve internet bulunma durumları arasında herhangi bir ilişki bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

1)Evren Ve Örneklem

Evrenin Konya ilinde yaygın eğitimde ders veren öğreticiler oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden seçilen 40 kişi ise örnekleme oluşturmaktadır.Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Değerler	N	%
Cinsiyet	Erkek	30	75,0
	Kadın	10	25,0
Yaş	21-23	10	25,0
	24-26	20	50,0
	27+	10	25,0
Bölüm	Böte	11	27,5
	Diğer Bölümler	29	72,5
Bilgisayar Bulunma Durumu	evet	38	95,0
	Hayır	2	5,0
İnternet Bulunma Durumu	Evet	33	82,5
	Hayır	7	17,5
İnternete Girme Sıklığı	Hergün	36	90,0
	Haftada 4-5 Gün	2	5,0
	Haftada 2-3 Gün	2	5,0
Toplam		40	100

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin hergün internete giren öğretmenlerin sayısı diğer seçeneklere göre fazla çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25'i erkek, %75'i kadındır.

2)Verilerin Analizi Ve Yorumlanması

Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin analizinde, demografik bilgilerin analizi için yüzde ve frekans, öğretmenlerin kullanılabilirlik puanları için aritmetik ortalama ve standart sapma, web sitesi kullanılabilirliğini incelemek için ise Mann-Whitney Testi, Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmış ve veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir.

3)Değerlendirme Kriterleri

Web Sitesi Kullanılabilirlik Düzeyi Ölçeği

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Düzeyi Ölçeği ;“ Kesinlikle Katılmıyorum =1”, “Katılmıyorum =2”, “Kararsızım=3”, “ = Katılıyorum 4”, “ Kesinlikle Katılıyorum=5” seçeneklerinden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin değerlendirilmesin şu yol izlenmiştir; Bir öğreticinin ölçekten alabileceği maksimum puandan (5) minimum puan (1) çıkarılarak ranj değeri(4) elde edilir, elde edilen değer ölçeğimiz 5’li likert tipinde olduğu için 5’e bölünerek ölçekten alınabilecek olan minimum değere eklenerek düzey aralıkları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ölçekten aldığı puanlara karşılık gelen düzeyler şu şekildedir;

Tablo2.Düzyer Aralıkları

Çok Düşük Düzey	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Çok Yüksek Düzey
1-1,79	1,80-2,59	2,60-3,39	3,40-4,19	4,20-5

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında öncelikli olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunu araştırılmış, araştırmaya katılan 40 öğretmenin verdiği yanıtlar analiz edilerek tablolar halinde verilmiştir. Araştırma alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular başlıklar şeklinde verilmiştir.

Tablo3.Web Sitesi Kullanılabilirlik Düzeyleri

Maddeler	\bar{X}	Ss	Durum	Maddeler	\bar{X}	Ss	Durum
M1	3,50	1,155	Yüksek Düzey	M22	3,18	1,059	Orta Düzey
M2	4,00	,877	Yüksek Düzey	M23	3,13	1,114	Orta Düzey
M3	3,10	1,194	Orta Düzey	M24	3,25	1,316	Orta Düzey
M4	2,95	1,154	Orta Düzey	M25	3,20	1,137	Orta Düzey
M5	3,23	1,165	Orta Düzey	M26	3,30	1,067	Orta Düzey
M6	3,40	1,081	Yüksek Düzey	M27	3,10	1,194	Orta Düzey
M7	3,05	1,239	Orta Düzey	M28	3,57	1,083	Yüksek Düzey
M8	3,05	1,154	Orta Düzey	M29	3,22	1,143	Orta Düzey
M9	3,37	1,125	Orta Düzey	M30	3,45	,904	Yüksek Düzey
M10	3,47	1,086	Yüksek Düzey	M31	3,25	1,006	Orta Düzey
M11	3,18	1,174	Orta Düzey	M32	3,35	,975	Orta Düzey
M12	3,27	1,109	Orta Düzey	M33	3,02	1,097	Orta Düzey
M13	3,03	1,250	Orta Düzey	M34	3,10	1,105	Orta Düzey
M14	3,43	1,217	Yüksek Düzey	M35	3,48	1,062	Yüksek Düzey
M15	3,47	1,086	Yüksek Düzey	M36	3,50	1,198	Yüksek Düzey
M16	3,03	1,187	Orta Düzey	M37	3,10	1,150	Orta Düzey
M17	3,30	1,159	Orta Düzey	M38	3,20	1,285	Orta Düzey
M18	3,57	1,130	Yüksek Düzey	M39	3,33	1,163	Orta Düzey
M19	3,08	1,163	Orta Düzey	M40	3,30	1,114	Orta Düzey
M20	3,32	1,118	Orta Düzey	M41	3,25	1,056	Orta Düzey
M21	3,10	1,128	Orta Düzey	ortalama	3,2726	,66795	Orta Düzey

Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik düzeyi incelendiğinde ölçeğin ortalama değeri 3,27 olarak belirlenmiş ve kullanılabilirlik düzeyi orta düzey bulunmuştur.

“Web sitesinde istediğim sayfaya gitmenin kolay olduğunu düşünüyorum.”, “Sayfadaki karakterleri okumakta hiç zorluk çekmiyorum.”, “Web sitesinin kendisi hakkında bilgi vermesi iyi düzeyde.”, “Bu web sitesinde işlevsel araçlar (takvim, sözlük v.b.) açıkça belirtilmiş.”, “Bu web sitesini kullanırken kendimi rahat hissediyorum.”, “Ekrandaki mesajların yerleri tutarlı”, “Bu web sitesini sık sık kullanabileceğimi düşünüyorum.”, “Sitede kullanılan terimler anlaşılabilir düzeyde.”, “Web sitesinin tümünde terimlerin kullanımı tutarlı.”, “Bu web sitesini kullanırken kendime güveniyorum.” ve “Görevlerimi makul bir zaman sürecinde bitirebiliyorum.” maddeleri yüksek düzey bulunmuştur. “Sayfadaki karakterleri okumakta hiç zorluk çekmiyorum.” maddesinin ortalaması ($\bar{X}=4,10$) diğer maddelere göre yüksek düzey bulunmuştur .

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunu Bazı Değişkenler Açısından Durumları

Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunu bazı değişkenler açısından analiz durumları incelenmiştir.

Katılımcıların web sitesi kullanılabilirlik ölçeğine verdiği cevapların cinsiyet açısından bilgileri aşağıda verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunun Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	Sıraların Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	P
Erkek	10	20,67	620	145	0,89
Kadın	30	20	200		

Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun cinsiyete göre fark olup olmadığını belirlemek için Mann Withney test yapılmıştır.(U=145;P>,05). Kız ve erkek öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların web sitesi kullanılabilirlik ölçeğine verdiği cevapların bölümleri açısından bilgileri aşağıda verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunun İnternet Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Bölüm	N	Sıraların Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	P
Böte	11	21,68	238,50	146	0,69
Diğer Bölümler	29	20,05	581,50		

Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun bölüm durumuna göre fark olup olmadığını belirlemek için Mann Withney test yapılmıştır.(U=146;P>,05). Hayat boyu

öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumu BÖTE bölümü öğretmenleri ile diğer bölüm öğretmenlerinin kullanılabilirlik ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılımcıların web sitesi kullanılabilirlik ölçeğine verdiği cevapların bilgisayar bulunma durumu açısından bilgileri aşağıda verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunun Bilgisayar Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

Bilgisayar Bulunma Durumu	N	Sıraların Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	P
Evet	38	20,59	782,50	34,5	0,83
Hayır	2	18,75	37,50		

Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun bilgisayar sahiplik durumu göre fark olup olmadığını belirlemek için Mann Withney test yapılmıştır.(U=145;P>,05). Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun bilgisayar sahiplik durumunun web sitesinin kullanılabilirlik kullanılabilirlik ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların web sitesi kullanılabilirlik ölçeğine verdiği cevapların internet bulunma durumu açısından bilgileri aşağıda verilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunun İnternet Bulunma Durumuna Göre İncelenmesi

İnternet Bulunma Durumu	N	Sıraların Ortalaması	Sıraların Toplamı	U	P
Evet	33	20,92	690,50	101	0,62
Hayır	7	18,50	129,50		

Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun internet sahiplik durumuna göre fark olup olmadığını belirlemek için Mann Withney test yapılmıştır.(U=101;P>,05). Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumu internet sahiplik durumunu web sitesinin kullanılabilirlik kullanılabilirlik ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Katılımcıların web sitesi kullanılabilirlik ölçeğine verdiği cevapların yaş açısından bilgileri aşağıda verilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi Web Sitesinin Kullanılabilirlik Durumunun Yaşa Göre İncelenmesi

Yaş	N	Sıraların Ortalaması	χ^2	df	P
21-23	10	16,25	5,667	2	,059
24-26	20	24,90			
27+	10	15,95			
Toplam	40				

Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun yaşa göre fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır (P>,05). Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik ölçeğine verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır .

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır. Yapılan bu çalışmada, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü E-Yaygın Sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunu incelenmesi amaçlanmıştır. Öğreticilerin web sitesi kullanılabilirlik durumları farklı değişkenlere göre sonuçları verilmiştir.

Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik düzeyi incelendiğinde ölçeğin ortalama değeri 3,27 bulunmuştur ve orta düzey bulunmuştur.

“Web sitesinde istediğim sayfaya gitmenin kolay olduğunu düşünüyorum.”, “Sayfadaki karakterleri okumakta hiç zorluk çekmiyorum.”, “Web sitesinin kendisi hakkında bilgi vermesi iyi düzeyde.”, “Bu web sitesinde işlevsel araçlar (takvim, sözlük v.b.) açıkça belirtilmiş.”, “Bu web sitesini kullanırken kendimi rahat hissediyorum.”, “Ekrandaki mesajların yerleri tutarlı”, “Bu web sitesini sık sık kullanabileceğimi düşünüyorum.”, “Sitede kullanılan terimler anlaşılabilir düzeyde.”, “Web sitesinin tümünde terimlerin kullanımı tutarlı.”, “Bu web sitesini kullanırken kendime güveniyorum.” ve “Görevlerimi makul bir zaman sürecinde bitirebiliyorum.” maddeleri yüksek düzey bulunmuştur. “Sayfadaki karakterleri okumakta hiç zorluk çekmiyorum.” maddesinin ortalaması (\bar{X} =4,10) diğer maddelere göre yüksek düzey bulunmuştur.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun cinsiyete göre kız ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun bölüm durumuna göre böte bölümü öğretmenleri ile diğer bölüm öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun internet bulunma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü e-yaygın sistemi web sitesinin kullanılabilirlik durumunun bilgisayar bulunma durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

KAYNAKÇA

- Ateş, V., Karacan, H. (2009). Abant zzet Baysal Üniversitesi Web Sitesi Kullanılabilirlik Analizi. *Biliim Teknolojileri Dergisi* 2(2), 33-38.
- Çağiltay, K. (2011). *İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve Kullanılabilirlik Mühendisliği: Teoriden Pratiğe*, ODTÜ Yayıncılık, Ankara
- Durmuş, S., Çağiltay, K., KAMU KURUMU WEB SİTELERİ VE KULLANILABİLİRLİK. "E-devlet Kamu yönetimi ve teknoloji ilişkisinde güncel gelişmeler", (2012), s.293-322.
- Gürses, E. (2005). Web Sitelerinde Kullanılabilirlik Çalışmaları ve Kullanılabilirlik Değerlendirme Yöntemleri. *Akademik Bileşim* 2005. Adana.
- Lazar, J. (2006). *Web usability: A user-centered design approach*. Boston: Pearson Education.

Robins, D., Holmes, J.(2006): *Aesthetics And Credibility In Web Site Design*. Information Processing And Management s. 386-399

Yolal, M., & Kozak, R. (2008). Bilgiye Erişim Aracı Olarak Öğrencilerin İnternet'e Yaklaşımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 115-128.

İspat İmajı İle Formal İspat Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Doktora Öğrencisi Ozan PALA
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozan.pala@ogr.deu.edu.tr

Prof. Dr. Serkan NARLI
Dokuz Eylül Üniversitesi, serkan.narli@deu.edu.tr

Özet

İspatlama aktivitelerinin hem matematikçiler hem de matematik eğitimcileri açısından önemli bir aktivite olduğu söylenebilir. Bu nedenle ileri düzey matematikte ispatlama yeteneğinin geliştirilmesi birçok dersin amaçları arasında yer almaktadır. Diğer yandan literatürde yer alan pek çok çalışma üniversite öğrencilerinin bu konuda güçlük çektiğini göstermektedir. Bahsedilen bu güçlüklerin aşılabilmesi ve ispatın karmaşık yapısının anlamlandırılabilmesi adına pek çok teorik çerçevenin sunulduğu görülebilir. Bunlardan biri olan ispat imajı, ispatlama sürecinde yer alan sezgisel yapılar ile mantıksal yapılar arasındaki etkileşimi ve bu etkileşimden doğan bilginin oluşum aşamalarını ele aldığından mikro-analitik incelemeye uygun bir bağlam sunmaktadır. Dolayısı ile bu çalışmada teorik bakış açısı olarak tercih edilmiştir. Daha geniş bir çalışmanın parçası olan bu çalışmanın katılımcısı matematik eğitimi anabilim dalında 3. sınıfta öğrenim gören ve M olarak isimlendirilen bir öğretmen adayıdır. Bu katılımcı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. M ile sonsuz kümelerin denklik ilişkilerinin ispatlanmasına yönelik etkinlik temelli bir mülakat ve ardından da yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında yazarlar tarafından geliştirilen etkinlik temelli görüşme formundan yararlanılmıştır. Analizler sonucunda M tarafından kurulan (sezgisel – mantıksal) bağlantılar, yaşanan aydınlanma anları ve hisler dikkate alındığında onun bir ispat imajına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca süreç incelendiğinde M'nin formal ispata geçişini sağlayan temel unsurun düşüncesindeki dönüşümün olduğu sonucu ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İspat İmajı, İspat, Sonsuzluk, Eşgüçlülük, Matematik Eğitimi

Abstract

It can be said that proving is an important activity for both mathematicians and mathematics educators. Therefore, the development of this ability is among the objectives of many courses in advanced mathematics. On the other hand, many studies in the literature show that undergraduates have difficulty in this subject. It can be seen that many theoretical frameworks are presented in order to overcome these difficulties and to understand the complex structure of the proof. Being one of them the proof image provides a suitable context for micro-analytical analysis of interactions between intuitive structures and logical structures involved in the proving process. Therefore, it was adopted as the theoretical perspective of this study. The participant of this study, which is part of a wider study, is a prospective teacher studying in the 3rd grade of the mathematics education department and named as M. This participant was selected by the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods. To data collection, an task-based interview was conducted to prove the equivalence relations of infinite sets and then a semi-structured interview was conducted. The activity-based interview form developed by the authors was used in this phase. As a result of the analyses, it was identified that M had a proof image, thanks to the established relations (intuitive and logical), enlightenment moments and feelings. In addition, when the M's proving process was examined, it was concluded that the main reason, which was enabled the transition to formal proof, was the transformation in his thoughts.

Keywords: Proof image, Proof, Infinity, Cardinality, Mathematics Education

Giriş

Öğrenme sürecine dâhil olan bireylerin, çoğu zaman karşılaştıkları bir önermenin doğruluğunu ya da yanlışlığını nedenleri ile ortaya koymaları da gerekebilmektedir. Bilginin gerekçelendirilmesi ile ilgili bu husus matematiksel düşünmenin ispat boyutu ile ilişkilendirilebilir. Matematiğin ve matematik eğitiminin önemli bir bileşeni olan ispat, Türk Dil Kurumu (TDK, 2018) sözlüğünde ‘*Tanıt ve kanıt göstererek bir şeyin gerçek yönünü ortaya çıkarma, kanıtlama, tanıtlama.*’ şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte matematik eğitimcileri arasında bu becerinin tanımına ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Stylianides'e (2007) göre ispat, matematiksel bir iddiayı doğrulamak ya da yanlışlamak üzerinden ortaya konan, birbiriyle ilişkili savlar dizisidir. Benzer biçimde Shipley (1999) de ispatı, hipotezlerin formüle edildiği, kontrol edildiği karmaşık ve sistematik bir problem çözüme aktivitesi olarak tanımlamaktadır. Bu noktada Tall (1998) tarafından vurgulandığı gibi matematiksel ispatın önemli bir işlevinin de ortaya konan hipotezlerin mantıklı adımlarla bir sonuca ulaştığını göstermektir. Benzer bir paradigmayı savunan Harel ve Sowder (1998) da ispat sürecinin, bireyler tarafından yapılan gözlemlerin doğruluğuna ilişkin şüpheleri gidermek amacı ile gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında ispatlama aktivitelerinin hem matematikçiler hem de matematik eğitimcileri açısından önemli bir aktivite olduğu söylenebilir (Alcock ve Weber, 2005). Çünkü bu aktiviteler, matematiksel bilginin işlevsel hale getirilmesinde ve matematiğin kendisinin anlamlandırılabilmesinde merkezi bir rol üstlenmektedir (Uğurel ve Morali, 2010). Bununla birlikte matematik eğitimi çalışmalarında ispatlamanın önemine sıklıkla vurgu yapılmasına rağmen araştırmalar (ör., Doruk ve Kaplan, 2017; Dreyfus, 1999; Güler, Özdemir ve

Dikici, 2012; Harel ve Sowder, 1998; Pala, 2016; Weber, 2006) üniversite öğrencilerinin bu konuda güçlük çektiğini göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen adaylarının bir ispatı oluşturmasına etki eden bileşenlerin Kidron ve Dreyfus (2014) tarafından ortaya konan “ispat imajı” teorik çerçevesi bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. İspat imajı, Kidron ve Dreyfus (2014) tarafından Abstraction In Context (AiC) teorisi çerçevesi bağlamında ortaya konan teorik bir çerçevedir. Farklı matematikçilere ait ispat süreçleri (*K'nın olayı ve L'nin olayı*) üzerinde ayrıntılı teorik analizler gerçekleştiren yazarlar, gerekçelendirme süreçlerindeki mantık ile sezgi arasındaki yakın etkileşimi ve bu etkileşimden doğan bilginin yapılandırılması sürecini inceleyerek bu kavrama ulaşımlardır. İspat imajının bileşenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a) *Bilişsel Boyut:* Herhangi bir iddianın doğruluğunu göstermek amacı ile seçilen önceki yapılar ve bu yapıları birbirine bağlayan bilişsel sezgiler temelinde aşağıdaki alt bileşenleri içeren bilişsel boyuttur.

B1. Kişisel Olma: İmajın, bireyin kişisel çıkarımlarından ve deneyimlerinden izler taşıması ve bunlardan beslenerek gelişim göstermesi.

B2. Mantıksal bağlar içirme: Seçilen matematiksel yapıların birbirinden yalıtılmış bir çerçeve yerine mantıksal bağlar içerecek şekilde bağlantılı çerçevede ele alınması.

B3. Dinamik Olma: İmajın sonraki formlarının öncekileri içerecek şekilde basitten karmaşığa doğru bir gelişim göstermesi.

B4. Bütünlük: Seçilen matematiksel yapıların birbirinden yalıtılmış bir çerçeve yerine mantıksal bağlar içerecek şekilde bağlantılı

b) *Duyuşsal Boyut:* İspat sürecinde bireye gerçekleştirdiği eylemlere ilişkin sezgisel bir ikna hissi sağlayan ve bilişsel anlayış ile karmaşık biçimde bağlantılı olan duyuşsal boyuttur. Bu noktada Clore (1992) his kavramını bedensel, bilişsel veya duyuşsal durumlardan bu durumlarla ilgili kullanılabilir bir geri bildirim veya bilgi sağlayan tüm “işsel” işaretler olarak ele almıştır. Bu çalışmada ispat imajının ikinci bileşenine dair analizlerde Clore (1992) tarafından sunulan tanım referans alınacaktır.

İspatın oluşumuna etki eden önemli bir diğer faktör de bu süreçte yer alan “içgörü” ve “aydınlanma” deneyimleri olarak görülebilir. Bunlardan ilki olan içgörü, bireyin zihninde aniden parıldayan bir elektrik kıvılcımı şeklinde imgeleştirilebilir. İkinci düzey olan aydınlanma ise matematiksel bir kavramın parçası olduğu kavramsal çerçeve içindeki rolünün anlaşılma düzeyi olarak görülebilir. Bilginin oluşum sürecindeki ilişki ağı dikkate alındığında matematiksel bilginin yapılandırılması sürecinin “*Aydınlanma*” ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Kidron & Dreyfus, 2014).

Yöntem

Daha geniş bir çalışmanın parçası olan bu çalışma betimsel türde nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) deseni tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sönmez ve Alacapınar’a (2011) göre karmaşık, özel ve ilginç bir olgunun, durumun kendi koşulları içerisinde incelenmesi durum çalışması niteliği taşımaktadır. Çalışmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve öğretmen adaylarıdır. Katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip öğretmen adaylarının seçilmesine olanak sağlaması sebebiyle tercih edilmiştir. Bu yöntem, önceden belirlenmiş bütün koşulları taşıyan bireylerle çalışmayı amaç edinir. Diğer bir deyişle bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma için belirlenen katılımcıların seçiminde yararlanılan ölçütler aşağıda sunulmuştur:

- Düşüncelerini sözlü veya sözsüz olarak ifade etmede güçlük yaşamamak
- Soyut matematik dersindeki akademik başarı
- Araştırmaya katılmak için gönüllü olmak
- Soyut matematik dersini veren öğretim elemanı tarafından uygun bulunmak

Bu ölçütler ışığında üçüncü sınıf öğrencisi olan M ve ikinci sınıf öğrencileri olan Ç, F ve N çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinin ardından sonsuz kümelerin denkliğine ilişkin düşünme biçimlerinin ve formal/sezgisel yaklaşımlarının belirlenebilmesi için etkinlik temelli mülakat çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmalarda Pala (2016) tarafından geliştirilen ispat formları kullanılmıştır. Her bir form, farklı denklik ilişkilerini çok boyutlu olarak içerisinde barındıran tek bir sorudan oluşmaktadır.

Görüşmelerde ele alınan ispat soruları üst düzey bilişsel becerileri içerdiği ve uzun yanıtı olduğu için soru sayısı sınırlıdır. Soruların cevaplanmasında herhangi bir kısıtlama getirilmeyerek cevaplama serbestliği sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer yandan katılımcılardan düşüncelerini sesli bir şekilde açıklayarak ispatı yapmaları istenmiştir. Tüm ispat süreçleri iki farklı açıdan kameralar ile kaydedilmiştir. Diğer yandan her bir ispatın tamamlanmasının ardından katılımcılar ile ispat imajının bileşenlerini değerlendirmeye yönelik yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler betimsel analiz sürecinde iki farklı yazar tarafından ayrı ayrı kodlanarak incelenmiş ve incelenmiş ve katılımcıların bir ispat imajına sahip olup olmadıkları belirlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanır ve daha sonra neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada Cantor Küme Teorisi ile ilgili Hazırbulunuşluğu yüksek olan M'nin aşağıdaki teoreme dair ispat sürecinden elde edilen sonuçlar paylaşılacaktır:

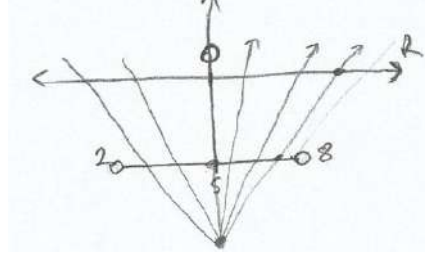
“ \mathbb{R} , gerçel sayılar kümesi boştan farklı herhangi bir açık aralığı kapsayan her alt kümesine denktir.”

Bulgular

M'nin ispat süreci

M ilk olarak “gerçel sayılar kümesinden aldığı bir alt kümenin bu kümeye denkliliğini göstermesi” gerektiğini ifade etti. Daha sonra $(2,8) \subset \mathbb{R}$ kümesi üzerine odaklandı ve bunun \mathbb{R} , gerçel sayılar kümesine denkliliğini sorguladı.

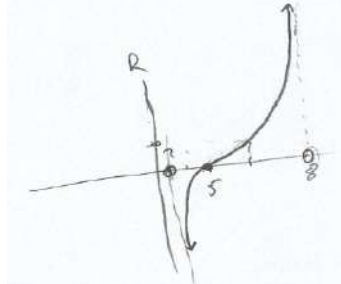
Şekil 1. $(2,8)$ Kümesi ile \mathbb{R} , gerçel sayılar kümesi arasındaki geometrik eşleme



Yukarıdaki eşlemeye göre çizilen ışınlar sayesinde $(2,8)$ aralığındaki her noktanın \mathbb{R} , gerçel sayılar kümesindeki bir ve yalnız bir noktayla eşlenmesi gerektiği sonucuna ulaşıldı. Ancak gerçel sayılar kümesinin sınırsız olması nedeniyle bu eşleme onu teoremin doğruluğuna yeterince ikna etmedi. Çünkü sınırlı bir küme ile sınırsız bir küme arasında kurallı bir fonksiyon tanımlamanın mümkün olmayacağını düşündü.

Bu aşamadan sonra geometrik eşleme fikrinden vazgeçti ve fonksiyon kavramı üzerine odaklandı. Birkaç denemenin ardından aşağıdaki grafiği oluşturdu.

Şekil 2. $(2,8)$ Kümesi ile \mathbb{R} , gerçel sayılar kümesi arasında tanımlanabilecek fonksiyonun grafiği



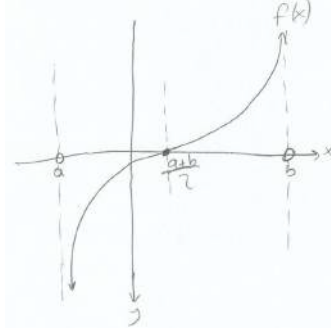
Grafiği oluşturmasının ardından $(2,8)$ ile \mathbb{R} kümeleri arasındaki uygun cebirsel bir fonksiyonu aşağıdaki gibi oluşturdu. Böylece söz konusu kümelerin denk olması gerektiği sonucuna ulaştı.

Şekil 3. $(2,8)$ ile \mathbb{R} kümeleri arasında tanımlanabilecek bijektif fonksiyon

$$f(x) = \begin{cases} \frac{-x+5}{x-8}, & 5 \leq x < 8 \\ \frac{x-5}{x-2}, & 2 \leq x \leq 5 \end{cases} \sim \mathbb{R}$$

Diğer yandan herhangi bir $(a,b) \subset \mathbb{R}$ aralığı için bu sonucu aşağıdaki grafikteki gibi genişletti ve her açık aralığın gerçel sayılar kümesine denk olması gerektiği sonucuna ulaştı.

Şekil 4. $(2,8)$ ile \mathbf{R} gerçel sayılar kümesi arasında tanımlanabilecek fonksiyonun grafiği



Ulaştığı bu sonucun ardından bir süre düşünerek sessiz kaldı ve teoreme dair farklı durumların da olabileceğini ifade etti. Bu noktada araştırmacı ile arasında aşağıdaki diyalog gerçekleşti:

Tablo 1. Araştırmacı ve M arasında gerçekleşen diyalog

M	Boştan farklı herhangi bir açık aralığı kapsayan... (<i>Duraksar</i>) Yani farklı şeyler de olabilir...
Araştırmacı	Burada kastettiği kümeye bir örnek verebilir misin? (<i>Düşünür</i>)
M	" $(2, 8) \cup (-5, -1)$ " veya " $(2-8) \cup \{9\}$ " gibi olabilir.
Araştırmacı	Peki, bu hali ile problemi genelleştirebilir miyiz?

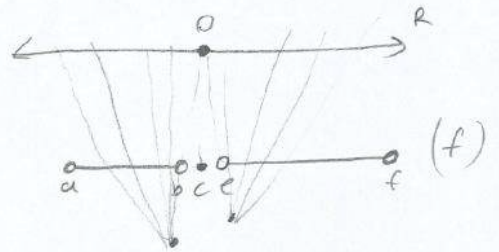
Daha sonra teoremi sadece açık aralık içeren bir küme ile sınırlamayıp açık aralık ve ayrık bir nokta içeren daha genel bir kümeye genişletti.

Şekil 5. M'nin, teoremi açık aralık ve ayrık bir noktaya içeren genel bir küme için genişletmesi

$$(a,b) \cup \{c\} \stackrel{?}{\sim} \mathbf{R} \quad c \text{ dışta}$$

Bu durumu ilk olarak geometrik temsiller yardımı ile anlamlandırmaya çalıştı. Ancak çizmeye çalıştığı ışınlar ile (a,b) aralığını gerçel sayılar kümesine biyektif olarak eşlemeyi başarsa da ayrık nokta olan c 'yi de içeren biyektif eşlemeyi oluşturamadı. Bu noktada c 'nin tekil bir nokta olmasından kaynaklanan problemi aşamadığı için kümelerin denk olamayabileceğini ifade etti. Bir süre daha denemeler yaptıktan sonra aniden $(a,b) \cup \{c\}$ kümesine yeni bir aralık daha ekleyerek $(a,b) \cup \{c\} \cup (e,f)$ kümesini oluşturdu ve kendisinden emin bir şekilde bu kümeyi \mathbf{R} , gerçel sayılar kümesine eşleyebileceğini ifade etti. Bu aşamada gerçekleştirdiği eşleme aşağıda sunulmuştur:

Şekil 6. M'nin, $(a,b) \cup \{c\} \cup (e,f)$ kümesi ile \mathbf{R} , gerçel sayılar kümesini geometrik eşlemesi



Bu açıklamanın ardından dikkatini tekrar bir üstteki $(a,b) \cup \{c\} \stackrel{?}{\sim} \mathbf{R}$ problemine yöneltti. Özellikle $(a,b) \cup \{c\}$ kümesinden daha fazla aralık içeren $(a,b) \cup \{c\} \cup (e,f)$ kümesini \mathbf{R} , gerçel sayılar kümesine eşleyebildiğini vurgulayarak $(a,b) \cup \{c\}$ kümesinin de aynı kümeye eşlenebilmesi gerektiğini (*kendinden emin bir şekilde*)

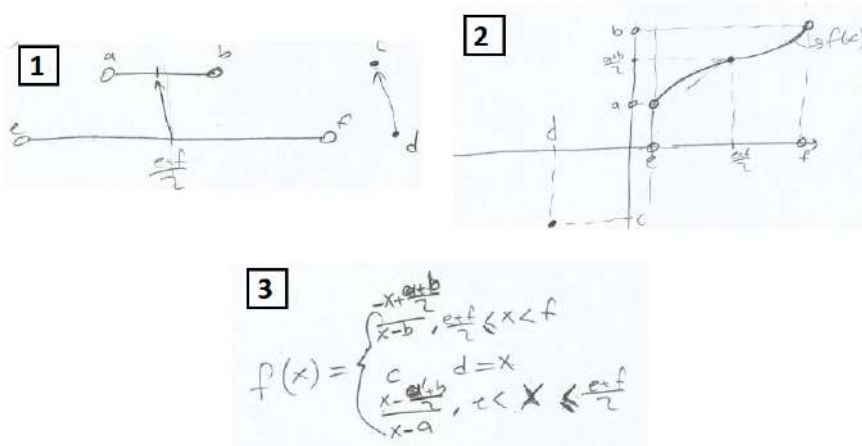
söyledi. Birkaç farklı denemeden sonra daha önceden öğrenmiş olduğu aşağıdaki teoremi (Schröder-Bernstein Teoremi) hatırlayarak bunu kullanabileceğini ifade etti.

Şekil 7. M'nin ifade ettiği teorem (Schröder-Bernstein)

$$A \sim B \\ X \subset A, Y \subset B \quad X \sim B \wedge Y \sim A \Rightarrow A \sim B \quad (\text{Teorem})$$

Teoremi hatırlamasının ardından çözümsüz bıraktığı $(a,b) \cup \{c\} \sim \mathbf{R}$ problemine tekrar odaklandı. $(a,b) \cup \{c\}$ kümesinden alt küme olarak (a,b) aralığını seçebileceğini söyledi ve bunun \mathbf{R} , gerçel sayılar kümesine denk olduğunu zaten yukarıda gösterdiğini ifade etti. Daha sonra \mathbf{R} , gerçel sayılar kümesinin bir alt kümesi olarak $(e,f) \cup \{d\} \subset \mathbf{R}$ kümesini seçti ve bunun $(a,b) \cup \{c\}$ kümesine denliğini üç farklı yoldan göstererek istediği sonuca ulaştı.

Şekil 8. Görsel Eşleme (1) – Analitik Eşleme (2) ve Cebirsel Eşleme (3)



Bu teoremi benzer tüm durumlara genellebileceğini belirterek ispatın tamamlandığını açıkça ifade etti.

Sonuç ve Tartışma

M'nin ispat süreci ve bunun ardından gerçekleştirilen görüşmeler dikkate alındığında onun bir ispat imajına sahip olduğu belirlenmiştir. İspat imajının bileşenlerine dair göstergeler aşağıda sıralanmıştır:

Bilişsel Boyut:

B₁ – Kişisel Anlayış: M'nin ispat süreci incelendiğinde onun ortaya koyduğu imajın kişisel anlayış bileşenine sahip olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü söz konusu süreçte temele alınan ispat yaklaşımı, bu süreçte tanınan ve kullanılan yapılar ile bunlar arasında kurulan diğer tüm ilişkiler onun kendi zihinsel çabasının bir ürünüdür. Diğer yandan ispatın sonunda yaptığı açıklamada benzer bir ispatı daha önce görmemiş olduğunu ifade etmesi de kişisel anlayış bileşenine ilişkin bir gösterge olarak yorumlanabilir.

B₂ – Mantıksal Bağlar İçerme: M'nin ispatlama sürecinde pek çok matematiksel yapıyı tanıyarak seçtiği ve bu yapılar arasında büyük bölümü doğru gerekçelendirmelere dayalı olarak kurulan ilişkiler ile bunları ispat sürecinde ilerleyebilmek için pek çok noktada kullandığı söylenebilir. Bu karakteristiğe ispat içerisinde pek çok farklı noktada rastlanmaktadır. M'nin $(2,8)$ aralığı ile \mathbf{R} , gerçel sayılar kümesi arasındaki grafik eşlemeyi oluştururken (bkz. Şekil 2) tanım kümesi, değer kümesi, birebirlik-örtelik ve asimptot kavramlarını bir arada kullanması bu duruma dair bir örnektir.

B₃ – Dinamik Olma: M'nin ispat sürecinde tanıdığı yapılar arasında kendisi için anlamlı bir gerekçelendirmelere dayalı olarak kurduğu ilişki ağı sayesinde onun imajının daha basit bir formdan daha karmaşık bir forma gelişim gösterdiği söylenebilir. Örneğin onun Schröder-Bernstein teoremini uygularken sormuş olduğu

$(e,f) \cup \{d\} \sim (a,b) \cup \{c\}$ sorusuna yanıt verirken önceki adımlardaki tecrübelerini de dikkate alarak hem görsel, hem analitik hem de cebirsel eşlemeyi rahatlıkla oluşturabilmesi, imajın dinamizmi ile açıklanabilir.

B₄ – Bütünlük: M'nin kişisel yaklaşımından beslenerek şekillenen iç içe geçmiş yapısal ilişki ağları ve bunun doğurduğu dinamizm sayesinde ispat sürecine ilişkin tek bir imajın ortaya çıktığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile M'nin zihninde ispat sürecine ilişkin imaj parçalarının ötesinde bütüncül bir imajdan söz edilebilir. Söz konusu bütünlük sayesinde M'nin ispat sürecinde gerçekleştirdiği deneyimlerini bir bütün olarak zihninde taşıyabildiği, gerekli noktalarda önceki aşamalarını gözden geçirebildiği ve bunun da ötesinde ispatın sonraki aşamaları için bir öngörü ortaya koyduğu söylenebilir.

M'nin İç görü Anları ve Aydınlanma Deneyimleri

M'nin ispat sürecinde, onun zihninde hali hazırda zihninde yer alan ve sezgisel olarak seçilen yapılar arasında özgün bağlantılar kurmasına olanak sağlayan iç görü anlarının (*Aha! Deneyimi*) ve inşa ettiği yeni yapılar aracılığı ile içerisinde bulunduğu durumun özünde yatan ilişkileri daha iyi anlamasına olanak sağlayan *Aydınlanma* anlarının da önemli roller oynadığı söylenebilir. Bu deneyimlerden ikisi (*Schröder Bernstein teoremini hatırlaması ve bunu kullanarak teoremi genelleştirmesi*) onun yeni bir yapı inşa etmesine olanak sağladığından *aydınlanma* anlarına eşlik etmişlerdir. Farklı zamanlarda gerçekleşen bu aydınlanma deneyimlerinin hiyerarşik iki düzeyinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan bu deneyimlerden aşağıda sıralanan üçü de yeni bir bilginin inşasını mümkün kılmadığından bir aydınlanmaya eşlik etmemişlerdir:

- İlk içgörü anında M, hali hazırda denk olduğunu düşündüğü (2,8) aralığı ile \mathbb{R} , gerçel sayılar kümelerinin denkliliğini gösterebilecek yeni bir gösterim oluşturabilmiştir.
- İkinci içgörü anı ise M'nin teoreme kastedilen kümelerle ilgili anlayışındaki bir eksikliği fark etmesine olanak sağlamıştır.
- Üçüncü içgörü anı da $(a,b) \cup \{c\} \cup (e,f) \sim \mathbb{R}$ denkliliğinden hareketle $(a,b) \cup \{c\} \sim \mathbb{R}$ denkliliğinin sağlanması gerektiğine dair güçlü bir sezgiyi M'de oluşturmuştur.

Yukarıdaki üç deneyimin M'nin bilişsel durumunda derin bir düzenleme gerektirmediği ve bu nedenle yeni bir bilginin inşası ile sonuçlanmadığı yorumu yapılabilir.

His Boyutu

M'nin ispatlama sürecinde bilişsel boyuta eşlik eden ve bilişsel boyutun bir tamamlayıcısı olan hislere sıklıkla rastlanmıştır. Aşına olma hissi, bilme hissi ve haklılık hissi gibi bilişsel hislerin büyük bölümü M'nin gerçekleştirdiği bilişsel eylemlerin doğruluğuna ilişkin onda bir görüş oluştururken aynı zamanda bu hisler kendilerinden sonraki eylemler için de bir motivasyon kaynağı oluşturmuşlardır. Diğer yandan M'nin bilişsel hislerine çoğu zaman onun mimik ve tavırlarında gözlenen olumlu duygularının da eşlik ettiği gözlenmiştir. Bununla birlikte M'nin süreç içerisinde hem olumlu hisleri hem de olumsuz hisleri deneyimlediği noktalar olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle ispatın ilk aşamalarında M'nin kümelerin denkliliğine ilişkin sezgilerini doğrulamada güçlük çektiği ve bu nedenle "*kuşku ve şüphe*" gibi olumsuz hisleri deneyimlediği gözlenmiştir. Örneğin, $(a,b) \cup \{c\} \sim \mathbb{R}$ sorusuna yanıt ararken görsel bir yaklaşım benimsediği aşamada "c" noktasını da içeren bijektif bir eşleme oluşturamadığı ve bu nedenle teoremin doğruluğuna ilişkin bir şüpheye düştüğü gözlenmiştir.: Diğer yandan M'nin süreç içerisinde kurduğu anlamlı bağlantılar ve yaşadığı içgörü anları sayesinde düşüncelerini daha formal bir çerçeveye taşıyabildiği, teoreme ilişkin sezgilerini doğrulayabildiği ve bu nedenle daha çok olumlu hisleri tecrübe ettiği söylenebilir. Özellikle $(a,b) \cup \{c\} \cup (e,f)$ kümesinin gerçel sayılara denkliliğini gösterdikten sonra $(a,b) \cup \{c\}$ kümesinin de denk olması gerektiğine dair sezgisi güçlenmiştir. Görsel model yerine "denklik" kavramının tanımı üzerine tekrar odaklanarak Schröder-Bernstein teoremini hatırlaması önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu teorem onun doğru iz üstünde olduğuna ilişkin hislerini güçlendirmiştir. Bu hissin sağladığı içsel motivasyon ile işlemlerine devam eden M, teoremin doğru olduğuna ilişkin bilme ve haklılık hissine ulaşmış ve böylece ispatın tamamlandığını açıkça ifade etmiştir.

Öneriler

Bu çalışma bağlamında, ispat imajının incelenebilmesi için sonsuzluk öğrenme alanı ve bu kapsamda yer alan eşgüçlülük teorisine ilişkin bir ispata odaklanılmıştır. Farklı öğrenme alanları bağlamında yapılacak çalışmalar ile ispat imajının bileşenleri ve doğası hakkında daha kapsamlı fikir sahibi olunabilir. Ayrıca imaja sahip olan ve olmayan bireylerin ispat süreçleri hakkında genel çerçeveler ortaya konabilir.

Kaynaklar

Alcock, L., ve Weber, K. (2005). Proof validation in real analysis: Inferring and checking warrants. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 125–134. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jmathb.2005.03.003>

- Clore, G. L. (1992). Cognitive phenomenology: Feelings and the construction of judgment. *The construction of social judgments*, 10, 133-163.
- Doruk, M. ve Kaplan, A. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Analiz Alanında Yaptıkları İspatların Özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 44, 467-498
- Dreyfus, T. (1999). Why Johnny can't prove. *Educational Studies in Mathematics*, 38, 85-109.
- Güler, G., Özdemir, E., ve Dikici, R. (2012). Öğretmen adaylarının matematiksel tümevarım yoluyla ispat becerileri ve matematiksel ispat hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 219-236.
- Harel, G., ve Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: Results from an exploratory study. In A. H. Schoenfeld, J. Kaput ve E. Dubinsky (Eds.), *Research in College Mathematics Education III* (pp. 234-283). Providence, RI: AMS
- Kidron, I. & Dreyfus, T. (2014). Proof image. *Educational Studies in Mathematics*, 87(3), 297-321.
- Pala, O. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sonsuz kümelerin denkliği konusundaki kanıt imajlarının incelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Shiple, W. J. (1999). An investigation of college students' understanding of proof construction when doing mathematical analysis proofs. *Published doctoral dissertation*, The American University, Washington.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stylianides A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics, *Journal of Research in Mathematics Education*, 38, 289-321.
- Tall, D. (1998). The Cognitive Development of Proof: Is Mathematical Proof For All or For Some? *Conference of the University of Chicago School Mathematics Project*, August, USA.
- Türk Dil Kurumu. (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5bdab6262e94c5.81456465, (01.11.2018 tarihinde erişildi).
- Weber, K. (2006). Investigating and teaching the processes used to construct proofs. In F. Hitt, G. Harel ve A. Selden (Eds.), *Research in Collegiate Mathematics Education VI* (pp. 197-232). RUMEC.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The Status of French Phraseodidactics in Italian Context

Doç. Dr. Mariangela Albano

University Dokuz Eylül & University Sorbonne Nouvelle, Paris 3, mariangela.albano@deu.edu.tr

Abstract

This paper analyses the role of French as Foreign Language phraseodidactics in Italian academic context. In Didactics of French as Foreign Language, for example, thanks to Bally's legacy (1951 [1909], vol. I, II), numerous attempts at didactisation of fixed expressions were produced either on French-speaking ground (Binon & Verlinde, 2003; Cavalla & Crozier, 2005; Cavalla et al., 2005; Tutin, 2007; Granger & Meunier, 2008; Cavalla, 2009; Legallois & Tutin, 2013; Cavalla, 2014) and on non-French speaking ground (Lüger, 1997, 1999 & 2004; Ettinger, 1992; Bárdosi et al., (2003 [1992]) ; González Rey, 2002, 2007a/b, 2010). Despite the rapid growth of French phraseodidactics, limited empirical research has been conducted in Italy and, according to Balboni (1998), in Italy we could observe a lack of interest in the lexicon didactics. This article presents evidence from related empirical studies recently conducted in Italian context and it suggests the status of French phraseodidactics research through the analysis of the academic pedagogical programs.

Keywords: multi-word units, phraseology, French phraseodidactics, didactics in Italian universities, pedagogical programs

1.1 Introduction

Although an interest in the teaching of lexicon has had a resonance in the initiatives of several Italian theorists (Marello, 1996, 2007; Corda & Marello, 2004; De Mauro, 2005; Raffaele, 2006; Masini 2009 & 2012; Voghera, 1994 & 2004), apart from the interest of psycholinguistics for the acquisition of the multi-word units (Cacciari & Levorato, 1989; Levorato & Cacciari, 1992; Levorato, 1993), few theorists have questioned phraseodidactics.

This lack of interest in the lexicon is confirmed by Balboni (1998, p. 112) who states that «the glottodidactics problem concerning the lexicon [...] represents one of the major cases of repression on the part of theorists, authors of textual and numerical textbooks, teachers».

According to Cardona (2005, p. 19), this is due to the fact that the lexicon «has been an aspect of language long ignored by the glottodidactics. For many years, a dichotomous vision of language has prevailed: on the one hand grammar (*rules*), on the other hand, words (*usage*), between which the former enjoyed almost total attention in the didactic path».

Without aiming to describe the history of the works that have been published on the teaching of the multi-word units in each foreign language, our article is based on different steps: 1) we mention the most recent approaches developed in recent years in Italy; 2) we describe the phraseodidactics' approaches in French context; 3) we analyse 20 pedagogical programs to observe the importance given in French phraseodidactics by Italian professors.

1.2 Overview of phraseodidactics in Italy

For the teaching of phraseology of Italian as a Foreign Language or a L2, a didactic treatment which seems to us appropriate is proposed by Cardona (2000, 2001, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2005), author which emphasized the importance of metacognition in the didactics of frozen expressions. Cardona (2008) proposes a «humanistic-emotional» didactics that tries to establish the best didactic and psycho-pedagogical conditions in order to enable learners to develop learning and memorization strategies through positive emotional experiences. This didactics consists first of all in setting up the conditions for an improvement of the memorization of the

lexicon. Indeed, Cardona (2001) suggests that the teacher should create an environment favorable to pedagogical dialogue and develop a «positive stress» experience during which the learner can have control of the situation, of oneself and he can live an enjoyable challenge (*Ibid.*, p. 39). Then, for Cardona, this playful form of teaching, which is the ideal ground for the teaching of the multi-word units, should be accompanied by an introduction of the learners to a metacognitive reflection (Cardona, 2009). Moreover, the author is inspired by the strategies proposed by cognitive linguistics (Lakoff & Johnson, 1980 & 1999), by Lewis (1993) and Cooper (1998 & 1999).

Cardona (2008, p. 57) suggests avoiding idiomatic expressions within de-contextualized activities (i.e. lists of idiomatic forms with translation alongside, matching techniques between idiomatic expression and its definition, multiple choice where distractors are not fixed expressions)⁶². The author, being sensitive to the characteristics of frozen expressions, to their pragmatic use and to their figurativeness, asserts that, in the first place, the teacher should establish the criteria for choosing the expressions to be taught which, according to Cardona, are the following: 1) to choose an expression with a high frequency rate; 2) to choose an expression with a minor difficulty of the internal vocabulary and avoid expressions frozen with obsolete terms; 3) to pay attention on the degree of transparency of the expression; 4) to make a difference between similar and different idioms with the mother-tongue. After that, the author, inspired by Cooper (1999), plans to create a teaching unit with preparatory strategies and inferential strategies (Cardona, 2008, pp. 59-60)⁶³. In addition, Cardona suggests to offer to learners work on concepts of metaphor and categorization (Cardona, 2004a, pp. 140-141); to prepare exercises with meaningful contexts to enable students to quickly disambiguate meaning (Cardona, 2008, p. 56) and to make learners aware of textual genres⁶⁴.

Another example of phraseodidactics in Italian context is represented by LEKO [Lexemkombinationen und typisierte Rede im mehrsprachigen Kontext], a three-year research project (2013-2016) on the didactics of Italian collocations and phrasemes for German-speaking learners in a multilingual context. This initiative brings together researchers from Bozen's EURAC (Institute for Specialized Communication and Plurilingualism) (Zanasi, 2012; Abel et al., 2012 & 2014) and others from the University of Innsbruck. (Konecny, 2010; Konecny & Autelli, 2012, 2013, forthcoming a, forthcoming b). Taking into account the work of phraseology (in particular, Burger, 2007), corpus linguistics (Paquot & Granger, 2012) and lexicography (Urzi, 2009; Lo Cascio, 2012), the authors of this project propose the development of didactic tools on the fixed lexicon from the analysis of the corpora of learning.

First, as Zanasi et al. suggest (forthcoming) :

[The] categories of lexical combinations have been identified through an approach that is both deductive (based on phraseological theory and secondary literature), and inductive (based on pre-analysis of texts from the corpus). The sequences have been classified into three main categories: referential phrasemes (non-idiomatic and idiomatic), communicative phrasemes, structural phrasemes.

Then, the second stage of the project concerns the composition of a learners corpus, which consists of 290 productions written by German-speaking students in Alto-Adige, evaluated according to the CEFR A2-C1 levels (Glaznieks et al., 2014; Abel et al., 2012). The authors divided the data in four phases: 1. identification of the formulated sequences; 2. annotation of the error which may be a formal or semantic error; 3. annotation of structure and syntactic function; 4. the cause of the error which may be a transfer of interlinguistic or intralinguistic nature.

In the final analysis, observation of these data made it possible to create L2/FL Italian pedagogical sequences for elementary, intermediate and advanced German-language learners. The exercises, which are still in the creation phase, are on paper and also online. The novelty of this didactic approach is to highlight the importance of an introduction to the conceptualization of the figurativeness of frozen expressions by a comparative and

⁶² In this sense, the author suggests that « This type of activity can be used at most in the receptive phase, to recognize idiomatic expressions when they are subsequently encountered in a context, but they are not very useful for the development of productive abilities. In fact, if students have only been exposed to this kind of activity, they will hardly venture to use idiomatic forms in their productions, not knowing, moreover, their strategic use in interactive situations» (Cardona, 2008, p. 57).

⁶³ To sum up, the preparatory strategies are : 1) Repeating or paraphrasing the idiomatic expression without interpreting it; 2) Analyzing the idiomatic form or the context in which the expression appears. Elaborating a paraphrase without trying to infer the meaning; 3) Asking for information about idiomatic form by context. Differently, the inferential strategies are: 1) Inferring the meaning of the idiomatic form by the context; 2) Using the literal meaning of the idiomatic form as a key to understand the figurative meaning; 3) Using antecedent knowledge to assume the meaning of the idiomatic expression; 4) Referring to the idiomatic expressions in L1 to assume the meaning of the expression in the foreign language; 5) Other strategies based on learners' knowledge or on the basis of their meta-skills.

⁶⁴ Indeed, according to Cardona (2009, p. 17) «Each subject has a certain *corpus* of specific terms that characterize its micro-language, but each discipline also has its own "discourse", its rhetoric made up of lexical units that take on a specific connotative dimension, of collocations and *chunks*, of expressions and expressions that contribute to the coherence and cohesion of a specific type and textual genre».

semantic work (Konecny & Autelli, 2015). In addition, exercises are provided with drawings because, in the words of the authors (Konecny & Autelli, 2013), they help L2 learners to understand, learn and better memorize idiomatic expressions.

A similar approach is represented by the pedagogical proposals recommended by Marelo (2007, 2011 & 2014), Allora & Marelo (2008), Corino (2009a & 2009b), Corino & Marelo (2009a, 2009b, 2009c), Merlo (2009), Tosco (2010) on the basis of the corpora VALICO (Varietà di Apprendimento Lingua Italiana Corpus Online) and VINCA (Varietà Italiano di Nativi Corpus Appaiato)⁶⁵.

The first corpus, created by Barbera & Marelo (2004) at the University of Turin in 2003, includes a set of texts written by foreign learners of Italian L2. The second, having the same structure, presents the writings of Italian speakers in Italian L1. These corpora, even if they are not completely centered on phraseology, allow to have «the possibility of comparing the lexical scale, the collocations and the syntax» (Bosc et al., 2006, p. 19). In fact, to obtain these linguistic data and build these corpora, authors chose to have a text written on the basis of a nonverbal stimulus accompanied by verbal instructions. This stimulus concerns drawings that tell an untitled story and relate to the following themes: love, dream, misunderstanding, confrontation and station.

The user of VALICO and VINCA therefore has the opportunity to examine these texts by selecting not only the L1 of the learner, but also his/her sociolinguistic profile (years of study, language knowledge, contacts with Italian, class to which belongs to the learner, cultural level, and so on)⁶⁶. It should be noted, however, that these corpora are not only valuable for a linguist, a didactician or a teacher who wants to have an analytical tool to understand the evolution of language, mistakes and strategies to be improved in didactics of the Italian language. But, what should be emphasized is that these corpora can also be used in language classes. This is illustrated by Corino and Marelo (2009c) proposing to use the texts of these corpora for the didactics of the morphosyntax and the lexicon of Italian to foreign and Italian students and for the self-training of Italian L1 and L2/FL teachers (Ibid. : 279). Moreover, these corpora also make it possible to examine what type of explicit phraseological teaching has been proposed by teachers or what type of phraseological mistake the learner has made writing the text.

Beyond these approaches, the reflection on construction grammars in Italy allowed a group of theoreticians to create an international project entitled «FRAME» (FRAsologia Multilingue Elettronica, Engl. Multilingual Electronic Phraseology)⁶⁷, which currently plays a pioneering role in the development of the research of the frozen lexicon⁶⁸. This project starts with Schafroth's PhraseoFrame (2013a/b, 2014a/b) for the Italian of Foreign Language and is complemented by a pragmatism for other languages with the studies of Benigni et al. (2015), Imperiale & Schafroth (2016), Imperiale (2016). This is a multilingual database, not yet completed, where teachers and learners of a Foreign Language can find lists and descriptions of phraseology of the following languages: Italian, French, Chinese, English, German, Japanese, Russian and Spanish⁶⁹.

The approach used to present the phraseological elements is that of Goldberg's Grammar Construction (1995) and Croft (2001), which provides a holistic description with several points of view: phonological, morpho-syntactic, semantic-pragmatic, and discursive. However, unlike Croft's approach, Benigni et al. (2015, p. 285) adopt a point of view that allows to «describe all the construction-specific and language-specific properties in a way that allows learners to understand and use these phrases». In addition, the authors chose to implement the database using an onomasiological approach (*Ibid.*).

The database consists of two parts: the first, called «Entry field», proposes a traditional definition of lemma that can be consulted quickly; the second, called «Description field», offers a detailed description of the

⁶⁵ The corpora websites are respectively: www.valico.org and http://www.valico.org/vinca_CORPUS.html

⁶⁶ The usefulness of these corpora, in the words of Corino & Marelo (2009c, p. 279 and p. 281), is that: «[VALICO represents] a window on the world of Italian learning / teaching and aims to offer to the linguists an annotated corpus for speech and text type to do research on Italian L2, to the teachers useful tools for observing the use of balanced and annotated in-network corpora teaching, to the students with immediate correction and explanation of the mistake committed [...] [and] VINCA, initially designed to act as a control corpus for VALICO, has now begun to live its own life, as support to applied teaching and reflection on teaching».

⁶⁷ The project website is: <http://www.fraseologia.it/gfm/>

⁶⁸ The universities involved in the financing of this project are University of Milan, University of Roma Tre and Heinrich Heine University of Düsseldorf. We also want to highlight the presence of a project that has developed alongside FRAME and uses its data to build an even more advanced didactic tool. This is «Fraseodidattica multimediale» planned by Giacomina, Brunetti and Ruggieri in 2015 at Technische Universität Dresden. This project, still in the initial phase, proposes the creation of a series of videophraseologisms. Authors have already created the first videophraseologism for German-speaking learners of Italian as Foreign Language and this sequence is entitled «Sono alla frutta!», Engl. «I'm at dessert!», Fig. «I am at the end of my rope». Giacomina (2012), who has worked extensively in the field of phraseology, emphasized the benefits of video-based phraseology because she affirms the importance of highlighting all the pragmatic aspects that contribute to the enunciation of a frozen expression.

⁶⁹ It should be noted that at present the metalanguage of the explanatory parts of the database is Italian because, according to the terms of Benigni et al. (2015, p. 282) «the 'ideal' learner we address is an Italian student, whose level ranges from A1 to C2». However, authors state that there is the possibility of translating all entries into the language under consideration, that is to say that a phraseology in French will be explained in French and so on.

examined linguistic levels (morphological, syntactic, semantic-pragmatic and discursive). In turn, the two parts present other sub-domains or «Virtual spaces».

The first part shows the following fields: 1) phraseologism text; 2) transcription; 3) transliteration; 4) variant; 5) literal translation; 6) equivalent; 7) type of phraseologism; 8) formality; 9) transmission channel; 10) meaning-paraphrase; 11) examples taken from the corpora; 12) Thesaurus; 13) collocation. This presentation calls for several remarks. First, we can observe that the learner or teacher are encouraged to develop a phase of discovery of phraseology that is classified and presented with its variants and in context. Then, the cleavage between the Mother-Tongue and the Foreign Language is overcome by a dynamic translational space that allows the user to explore literal translations, equivalents, synonyms and different meanings using dictionaries and corpora. In particular, according to the authors (Benigni et al., 2015, p. 283), the introduction of the literal translation of the frozen sequence is useful because it «allows the lexical constituents and mental images behind the process of construction of meaning to become learners of the L2». In addition to literal translation, scholars have paid particular attention on equivalent translation because it not only provides an understanding of the syntactic, pragmatic and functional differences between the source and target languages, but also offers the possibility of consulting quickly the meaning of the frozen expression taken into consideration.

The second part of the database provides an introduction to the field of description of the frozen unit which will be examined under several aspects as we can see hereafter: semantic, syntactical, morphological, pragmatic, discursive description. The description of this second part of the project allows us to understand the importance of a holistic approach to lexicalization. In fact, the authors, as we can see from this table, allow the user to have first-hand information on the characteristics of the frozen unit being considered. This way of making explicit the mechanisms and strategies of fixation is not only an advantage to compensate for the lexicographic need of translators or experts of the fixation, but it offers above all a practical tool, on the one hand, to the teachers who can refine their educational sequences thanks to the descriptions given by the authors; On the other hand, learners who are keen to improve their Foreign Language proficiency level in a fast and accessible way.

The novelty of this project is, first of all, to apply the construction grammar approach which seems very little used in the work on language didactics. Secondly, considering phraseology as a semantic unit admits the possibility of thinking about motivation and the coexistence of several meanings. Finally, the interlinguistic perspective favors a comparative examination of an onomasiological point of view on the differences and similarities between neighboring languages and languages belonging to different linguistic groups. As De Knop & Mollica (2018), Mollica (2015) and Schafroth (2015) have shown, this is an approach that, although it still needs to be developed, reveals several didactic advantages as it helps to foster the recognition of fixed expressions by a guided accompaniment that tries to show the user all aspects involved in the creation of the concept of lexicalization.

1.3 Status of Research on French as Foreign Language Phraseodidactics in Italian academic context

Several theorists approached the examination of the phraseology of French in Italy. Some of them have been interested in its identification and its treatment in dictionaries of grammars or textbooks (Conenna, 1989 & 1990; Alain et al., 1993; Cini, 2005; Murano, 2010 & (2013 [2012]); Minerva, 2003, 2006 & 2010; Minerva & Pellandra, 1997; Lillo, 2013 [2012]); others have described and classified the phraseological elements (Conenna, 1995, 2000, 2002, 2007; Lo Cascio, 2007; Labelle & Leclère, 2007; De Gioia, 2007; Vecchiato, 2008; De Giovanni, 2017; Velez, 2016); finally, others, but this time in a minority, have tried to circumscribe the difficulties in recognizing and teaching them (Conenna, 2004; Conenna, forthcoming; FRAME project).

Notwithstanding the importance of the didactics of the fixed units, at present there is no sufficient number of pedagogical sequences concerning this subject. This is rightly emphasized by Lillo (2013 [2012], p. 7):

If one thinks that one really knows a language only when one masters phraseology, the methodological means implemented for the teaching of the multi-word units in exogenous medium are sorely lacking. Which grammar for the teaching of French as Foreign Language does present problems related to multi-word units? Even in language textbooks, their presence is anecdotal.

One of the few theorists to engage in reflection efforts of the French as Foreign Language phraseodidactics is Conenna who worked on proverbs and their semantic potential, but also on the French-Italian comparison of frozen expressions. The author (Conenna, 1989 & 1990), commenting on the didactic method of Julliani (1659), highlights the modernity of his educational sequences which bring out a rudimentary but interesting

teaching of proverbs. For Julliani, a good lexical competence is articulated in four stages that Conenna (1990) summarizes as follows:

[...] The pupil becomes:

1. able to speak, after having learned the concrete names: in other words, he learns the reference to the world of which one speaks;
2. He learns pleasantly from sentences (= dialogues): he speaks of the world and he mobilizes the knowledge already learned;
3. he is made intelligent of the beauties and delicacies of the language: he learns idiomatic phrases, he inserts himself into a culture, and he particularizes;
4. he becomes, thanks to the accomplished texts, perfect in the language: the rhetoric provides the capacity of expression; he universalizes (*Ibid.*, p. 38).

All this shows that Julliani is not only particularly attentive to the cultural and pragmatic aspects of proverbs, but also that lexical competence establishes knowledge of the world and, consequently, of language. Moreover, this approach seems to us to be close to Lewis (1993) because to know a Foreign Language consists in the comprehension and production of lexical sentences. These structures follow a pattern of this type: «noun-phrases-proverbs ----- Text» where «text corresponds to the implementation of names, sentences and all proverbs» (Conenna, 1990, p. 38).

Conenna (forthcoming) has also worked on a contemporary dimension of the teaching of the frozen lexicon. In fact, the author recently addressed a proverb phrasebook for Italian-speaking French as Foreign Language learners enrolled in the «International Relations» Master 1/2 of the Department of Political Science at the University of Bari.

Conenna has planned an innovative course aiming to highlight proverbial legal formulas and old adages by a trilingual contrastive study in French, Italian and Latin. The novelty of this approach does not only concern the fact of treating formulas in a language of specialty, in particular the legal one; but to enable learners to acquire, in a dynamic and comparative way, multilingual skills. Moreover, for the analysis and examination of these sequences, Conenna suggests a cultural approach allowing young diplomats to reconstruct the motivation of proverbs and to explore the richness of the paremiological potential. In addition, Conenna advises young French as Foreign Language teachers to follow M. Gross's lexicon-grammar approach (1968, 1975, 1981, 1982, 1990). In particular, she emphasizes the importance of the construction of tools and teaching aids for the teaching of phraseology for translators and interpreters. In this sense, Conenna affirms the need to encourage the creation of electronic dictionaries, digital applications and the development of phraseological lists.

On the usefulness of educational tools, it is worth recalling Murano's works (2010 & 2012) on the French / Italian bilingual meta-phraseography. In particular, the author highlights the difficulties that find learners in consulting dictionaries when they encounter lexical units. In this respect, she states that «contrary to other types of information that are part of the microstructure, FS [Frozen Sequences] can occupy several positions in the article, which may disorient the user of the dictionary, particularly in a perspective of bilingual lexicography» (Murano, 2010, p. 236). However, to avoid difficulties for the user-learner and to make easy the identification within the bilingual dictionary, Murano suggests to converge two elements:

On the one hand, the lexicographer should propose to the user the appropriate starting point for his research, mark the path to the FS [Frozen Sequence] and explain it in the paratext in a clear form; on the other hand, the user should have developed consultation strategies and he/she must be able to use, among his/her dictionary skills (*dictionary skills*), those which allow him/her to access the FS the fastest (*Ibid.*).

1.4 Observation of French as Foreign Language phraseology teaching in university context through pedagogical programs: Method and Results

In this paper, we would like to add a description of the approaches in phraseodidactics to an empirical research on the reception of this teaching in French Language by some universities. In order to better understand what kind of French as Foreign Language teaching was provided in Italian universities, we would like to question the pedagogical programs offered by professors and researchers. We have limited our analysis to 20 pedagogical programs even knowing that the sample should be extended to a greater number of universities to better understand the dynamics in the proposals for teaching French phraseology to an audience of Italian students.

We have not consciously taken into account the work of the organizations organizing «autodidacticism» student learning units, such as, for example, the French Alliance, the French Institutes in Italy

or the preparation centers for French-language studies. This choice is mainly due to the fact that our attention is focused on the higher education of the French as Foreign Language and the pedagogical strategies carried out by researchers and professors.

We have chosen the programs of higher education institutions where French is taught as «main field», that is to say, as the main subject, during the 2 years of university studies, sanctioned by the 2nd Master's Degree. In total, we reviewed 20 programs, including 10 for the first year of the Master's Degree (Primo anno della Laurea Magistrale) and 10 for its second year (Secondo Anno della Laurea Magistrale).

This choice depends on the fact that the teaching of phraseology can be observed from a more advanced level of education because, on the one hand, in Italy, there is no interest of these studies for lower levels. On the other hand, it seems to us more interesting to take into consideration the Master 1 which makes it possible to observe the objectives proposed starting from the end of the first cycle, in particular the Bachelor's Degree, during which the students should acquire a level of language B2 + of the CEFR. We have added to that the Master 2 where the requested level is equivalent to C1.

The pedagogical programs, which can be consulted in Internet, are anonymous and come from different Italian universities and several courses of study concerning the «Languages Specialty» and, more specifically, French as Foreign Language Specialty⁷⁰. We have chosen the following universities: Turin, Milan, Venice, Trieste, Bologna, Ferrara, Rome, Naples, Cagliari and Palermo.

To avoid overloading the description, we summarize the collected data in two tables where we can observe: 1) The activities chosen by the teachers; 2) the chosen approaches; 3) what type of phraseology's category do they examine; 4) the level required for learners to register for the course.

The first analysis concerns the activities that teachers have mentioned in the programs to deliver the academic course. The activities on which we would like to reflect concern areas close to the teaching of phraseology and they are marked by the letters of the Latin alphabet: a. Explicit teaching of phraseology; b. Initiation to semantics and lexical morphology; c. Awareness of use of corpora, concordancers and dictionaries; d. Teaching terminology or languages for specific purposes; e. Introduction of socio-pragmatics (linguistic registers, etc.); f. Attention to metacognition (memory, awareness of meta-learning, etc.); g. Comparative approach with L1, L2 or L3. We have added, for each town, an affirmative answer symbolized «✓» and a negative, represented by empty space.

The second question «What kind of approach did they choose?» tries to understand if professors/researchers are sensitive to approaches close to the teaching of phraseology. This time, we added a different number for each approach as follows: 1. Lexical approach; 2. Approach to cognitive semantics; 3. Metacognitive approach; 4. Construction grammar approach; 5. Lexicon-grammar approach; 6. Communicative approach; 7. Not specified.

The third question highlights phraseology's category used in the programs taken into consideration. We chose the letters of the Greek alphabet as follows: α Collocations and locutions; β idiomatic expressions/idioms; γ Proverbs and word plays/puns; δ Others; ε Not specified.

The last question tries to show the level required by each professor/researcher, but when this information does not appear, we have added the following symbol «//».

Tab. 1 (Data Master 1 - Magistrale 1°

	Chosen Activities							Approach	Lexical Unit Category	Pre-required Level	
	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.				
Turin			✓	✓		✓	✓	6	ε	//	
Milan		✓						7	ε	//	
Venice				✓				7	ε	B1	
Trieste	✓		✓	✓	✓			7	ε	//	
Bologna		✓	✓	✓	✓	✓		6	ε	//	
Ferrara	✓		✓	✓	✓	✓		1/6	β, γ	B2	
Rome						✓	✓	7	ε	//	
Naples				✓				7	ε	//	
Cagliari			✓				✓	7	ε	B2+	
Palermo	✓		✓	✓	✓	✓	✓	7	γ	//	
	Chosen Activities							Approaches			

related to the Laurea anno)

⁷⁰ We examined the programs of the following Masters' Degrees: «Master's Degree in Modern European and American Languages and Literatures», «Master's Degree in Specialized Translation of Texts», «Master's Degree in Modern Languages for International Communication and Cooperation», «Languages, Literature and Translation», «European and Non-European Languages and Literatures», «Linguistic, Literary and Translation Sciences», «Translation and Interpretation for the Internationalization of Business», «Languages, Comparative Literature and Intercultural Translation», «Languages, Culture, Literature, Translation», «Linguistic and Intercultural Mediation», «International communication for tourism», «Foreign languages for international communication», «Specialized translation and conference interpretation», «Modern languages and literatures of the West and the East».

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.		Lexical Category	Unit	Pre-required Level
Turin						✓	✓	7	ε		//
Milan		✓						7	ε		//
Venice					✓	✓		7	ε		//
Trieste			✓	✓	✓	✓		2/3/6	ε		//
Bologna	✓	✓	✓	✓	✓		✓	1/5/6	β		//
Ferrara		✓	✓	✓	✓		✓	7	ε		B2
Rome		✓	✓	✓		✓	✓	7	ε		//
Naples				✓				7	ε		//
Cagliari			✓	✓			✓	7	ε		B2+
Palermo						✓	✓	7	ε		//

Tab. 2 (Data related to the Master 2 - Laurea Magistrale 2° anno)

The data show that only 30% of the M1 programs examined take into account the idea of teaching phraseology. It seems worse for the M2 where only 1/10 of professors/researchers consider its teaching. On the other hand, awareness of the use of corpora, concordancers and dictionaries (60% for the M1 and 50% for the M2) and the teaching of the terminology or the languages of speciality (80% for the M1 and 60% for the M2) seem to be the subject of teaching proposals. There is also widespread interest in introducing metacognitive and comparative thinking, especially for translation classes.

Regarding the approaches, we can observe a lack of clarification and a lack of willingness to give details to the students. Few professors/researchers plan to teach phraseology and, when they want to do so, it is simply a didactic of idiomatic expressions and puns. Finally, in most cases the pre-requisite level is about B2.

In general, there is a deficiency in phraseodidactics of French as Foreign Language in Italy, although it should be emphasized that some didacticians and linguists try, by an appropriate didactic treatment, to make explicit the most recent didactic strategies and work to develop them.

Conclusion

In this article, we would like to show the reception of phraseology studies in Italy by describing the main approaches and projects that have been developed. We have been able to observe how the phraseological studies have interested above all scholars dealing with both corpora and cognitive linguistics. However, as far as the French language is concerned, few studies have been carried out and even today we observe that only the domain of languages for specific purposes and lexicography have an interest in the teaching of this particular type of vocabulary. Our analysis has shown a gaping situation where we can witness a lack of interest, except for isolated and recent cases, due mainly to attention to the grammar proves an object of privileged teaching. Moreover, as has been observed through the pedagogical programs, the reception of this sector of teaching of the French language is scarcely taken into consideration by the Italian professors.

References

- Abel, A.; Vettori, Ch.; Wisniewski, K. (Eds.). (2012). *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale / Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozial-psychologische Untersuchung* (1). Bozen, Italy: Eurac.
- Abel, A.; Vettori, Ch.; Wisniewski, K.; Nicolas, L.; Boyd, A.; Hana, J. & Meurers, D. (Eds.). (2014). A Trilingual Learner Corpus Illustrating European Reference Levels. In *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1(2), 111-126.
- Alain, Ch.; Minerva, N. & Pellandra, C. (Eds.). (1993). *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. In *Histoire de l'éducation*, n° 58, Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe - XXe siècles, 190-191.
- Allora, A. & Marengo, C. (2008). L'aggettivazione in scritti di apprendenti l'italiano come L2. In G. Bernini, L. Spreafico, A. Valentini (Eds.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 17-36). Perugia, Italy: Guerra.
- Autelli, E. & Konecny, Ch. (2015). Combining Lexicography with Second-Language Didactics: The Case of the Bilingual Collocations Dictionary *Kollokationen Italienisch-Deutsch*. In O. M. Karpova & F. I. Kartashkova (Eds.), *Life Beyond Dictionaries* (pp. 185-198). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Balboni, P. E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino, Italy: UTET Libreria.
- Bally, Ch. (1951 [1909]). *Traité de stylistique française*, vol. I & II. Geneva & Paris, France: Librairie Georg & Cie et Librairie C. Klincksieck.
- Barbera, M. & Marello, C. (2004). VALICO (Varietà di Apprendimento della Lingua Italiana Corpus Online). Una presentazione. In *ITALS 2*, 7-18.
- Bárdosi, V.; Ettinger, S. & Stölting, C. (2003 [1992]). *Redewendungen Französisch/Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch*. Tübingen, Germany: Francke.
- Benigni, V.; Cotta Ramusino, P.; Mollica, F. & Schafroth, E. (2015). How to Apply CxG to Phraseology: A Multilingual Research Project. In *Journal of Social Sciences*.

- Binon, J. & Verlinde, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. In *La lettre de l'AIRDF*, 33, 31-36.
- Bosc, F.; Marelo, C. & Mosca, S. (Eds.). (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino, Italy: Loescher.
- Burger, H. (2007). *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Cacciari, C. & Levorato, M. C. (1989). How children understand idioms in discourse. In *Journal of Child Language*, 16, 387-405.
- Cavalla, Ch. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 1.
- Cavalla, Ch. & Crozier, E. (2005). *Emotions-Sentiments*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.
- Cavalla, C. (2014). Collocations transdisciplinaires : réflexion pour l'enseignement. In M.I. Gonzalez-Rey (Ed.), *Outils et méthode d'apprentissage en phraséodidactique* (pp.151-169). Ottignies-Louvain-la-Neuve, Belgium: EME.
- Cardona, M. (2004a). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari, Italy: Adriatica Editrice.
- Cardona, M. (2004b). Il lexical approach nell'insegnamento dell'italiano. In *It.14*.
- Cardona, M. (2004c): Il lexical approach: riconsiderare il lessico e la grammatica. In P. Mazzotta (Ed.), *Modelli grammaticali e teorie linguistiche*, SeLM (Scuole e lingue moderne) (pp. 4-6), XLII.
- Cardona, M. (2003). Il lexical approach e i processi della memoria: alcune convergenze. In R. Dolci & P. Celentin (Eds.), *La formazione del docente di italiano per stranieri*, vol. II. Rome, Italy: Bonacci.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino, Italy: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino, Italy: UTET Libreria.
- Cardona, M. (2000). Il lexical approach e i processi della memoria: alcune convergenze. In R. Dolci & P. Celentin (Eds.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma, Italy: Bonacci.
- Cardona, M. (2005). Applicazioni dell'approccio lessicale nell'insegnamento dell'italiano L2. In *Babylonia* 3/5, 19-23.
- Cardona, M. (2008). La comprensione e produzione di idioms: aspetti psicolinguistici e riflessioni glottodidattiche. In *Studi di glottodidattica*, 3, 45-64.
- Cardona, M. (2009). L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni. In *Studi di Glottodidattica* 2, 1-9.
- Cini, M. (2005). La fraseologia tra teoria e prassi lessicografica. In *Studi di lessicografia italiana*, XII, 283-318.
- Conenna, M. (1989). Les noms, les phrases et les proverbes de Julliani pour l'apprentissage des langues. In *La lingua francese nel Seicento, Quaderni del Seicento francese*, 9, 41-62.
- Conenna, M. (1990). *Julliani (sieur) (1659). Les proverbes divertissants, texte établi, annoté et présenté par Mirella Conenna*. Fasano/Paris : Schena, Nizet.
- Conenna, M. (1995). Équivalence sémantique et variantes formelles dans les proverbes. In M. Margarito & A. Raugei (Eds.), *Studi di Linguistica, Storia della Lingua, Filologia francesi* (pp. 205-219). Torino, Italy: Edizioni dell'Orso.
- Conenna, M. (2000). Structure syntaxique des proverbes français et italiens. In *Langages*, 139, 27-38.
- Conenna, M. (2002). Sur l'historique des proverbes. In G. Maiello & R. Stajano (Eds.). *Collage. Studi in memoria di Franca Caldari Bevilacqua* (pp. 35-51). Salerno/Milano, Italy: Ædipus.
- Conenna, M. (2004). Relazione sull'insegnamento del francese nelle facoltà di lingue e nei corsi di laurea in lingue. In S. Cigada & E. Galazzi (Eds.). *L'insegnamento del francese nell'università italiana. Atti del convegno "Studi di linguistica francese in Italia", Milano 18-19 aprile 2002* (pp. 9-28). Brescia, Italy: La Scuola.
- Conenna, M. (2007). Le proverbe : une phrase aux 'destins croisés'. In *Cahiers de Lexicologie*, 90 (2), 5-15.
- Conenna, M. (in press). Ambasciator non porta pena". Proverbi e glottodidattica nei corsi di Scienze Politiche. In *Conferenza plenaria presentata al IV Congresso Internazionale di Fraseologia e Paremiologia – III Congresso Brasileiro de Fraseologia*, UNESP, São José do Rio Preto (21-25/3/2016).
- Cooper, T. C. (1999). Processing of Idioms by L2 Learners of English. In *TESOL Quarterly*, 33 (2), 233-262.
- Cooper, T. C. (1998). Teaching Idioms. In *Foreign Language Annals*, 31, 255-266.
- Corcia, A. & Marelo, C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia, Italy: Guerra.
- Corino, E. (2009a). Varietà di apprendimento e subordinazione: studi a cavallo tra VALICO e VINCA. In E. Corino & C. Marelo (2009b) (Eds.), *VALICO. Studi di linguistica e didattica* (pp. 71-95). Perugia, Italy: Guerra.
- Corino, E. (2009b). L'altro giorno al lavoro mi era annoiato e così cominciavo di sognare... L'uso di passato prossimo e imperfetto in apprendenti germanofoni di italiano LS. In C. Consani, P. Desideri, F. Guazzelli & C. Perta (Eds.), *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea. Teorie, applicazioni e descrizioni, prospettive* (pp. 435-455). Roma, Italy: Bulzoni.
- Corino, E. & Marelo, C. (2009a). Elicitare scritti a partire da storie disegnate: il corpus di apprendenti valico. In C. Andorno & S. Rastelli (Eds.), *Corpora di Italiano L2: Tecnologie, metodi, spunti teorici* (pp. 113-118). Perugia, Italy: Guerra.
- Corino, E. & Marelo, C. (Eds.). (2009b). *VALICO. Studi di linguistica e didattica*. Perugia, Italy: Guerra.
- Corino, E. & Marelo, C. (2009c). Didattica con i corpora di italiano per stranieri. In *Italiano LinguaDue*, 1, 279-285.
- Croft, W. (2001). *Radical construction grammar : Syntactic theory in typological perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- De Gioia, M. (2007). Les adverbes figés 'Prép Dét C'. Lexique trilingue français-anglais-italien. In M. T. Biason (Ed.), *Expressions libres, expressions figées. Hommage à Maurice Gross. Journée d'études du 15 mai 2002, textes réunis par Maria Teresa Biason* (pp. 161-245). Venice, Italy: Cafoscarina.
- De Giovanni, C. (Ed.). (2017). *Fraseologia e Paremiologia. Passato, presente, futuro. Metodi e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- De Knop, S. & Mollica, F. (2018). Kausalkonstruktionen mit Adjektiv im freien und fixierten Gebrauch. In *Linguistik online*, 90, 3/18, 21-45.
- De Mauro, T. (2005). *La fabbrica delle parole. Il lessico e problemi di lessicologia*. Novara, Italy: Istituto Geografico De Agostini.
- Ettinger, S. (1992). Techniques d'apprentissage des expressions idiomatiques. In F. J. Gilles Dorion et al. (Eds.), *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - français heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert* (pp. 98-109). Frankfurt am Main, Germany: Diesterweg.
- Giacoma, L. (2012). *Fraseologia e fraseografia bilingue. Riflessioni teoriche e applicazioni pratiche nel confronto Tedesco-Italiano*. Frankfurt a.M., Germany: Lang.
- Glaznieks, A.; Nicolas, L.; Stemle, E.; Abel, A.; Lyding, V. (2014). Establishing a Standardised Procedure for Building Learner Corpora – a Response to Demands and Suggestions of Users. In *APLES. Journal of Applied Language Studies*, 8(3), 5-20.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- González Rey, M. I. (2002). *La phraséologie du français*. Toulouse, France: Presses universitaires du Mirail.
- González Rey, M. I. (2007a). *La didactique du français idiomatique*. Cortil-Wodon, Belgium: InterCommunications & E.M.E.
- González Rey, M. I. (2007b). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Cortil-Wodon, Belgium: E.M.E.
- González Rey, M. I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues*, Lyon, ENS LSH/DGESCO.ù
- Granger, S. & Meunier, F. (2008). *Phraseology : an interdisciplinary perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Gross, M. (1968). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*. Paris, France: Cantilène.
- Gross, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris, France: Hermann.
- Gross, M. (1981). Les bases empiriques de la notion de prédicat sémantique, Formes syntaxiques et prédicats sémantiques. In A. Guillet & C. Leclère (Eds.), *Langages*, 63, 7-52, Paris: Larousse.
- Gross, M. (1982). Une classification des phrases figées du français. In *Revue québécoise de linguistique*, 11, 2, 151-185, Montreal: Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Gross, M. (1990). *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe de l'adverbe*. Paris: ASSTRIL.
- Imperiale, R. & Schafroth, E. (2016). Fraseologia italiana per apprendenti L2 e specialisti. La pratica dell'approccio costruzionista. In *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letteratura e cultura moderna*, 6 (III), 105-132.
- Konecny, Ch. & Autelli, E. (in press a). Kollokationen Italienisch-Deutsch (Publikation geplant für 2014). Hamburg, Germany: Buske.
- Konecny, Ch. & Autelli, E. (in press b). Learning Italian phrasemes through their conceptualisations. In B. Kacjan; E. Hallsteinsdóttir & Ch. Konecny (Eds.), *Phraseologie und Kultur. Teilband: Usus magister est optimus –Phraseology in language teaching and training (Arbeitstitel). Atti della sezione dallo stesso nome inambito della "Internationalen Konferenz Europhras 2012"*, Maribor, 26--31/08/2012. Maribor: Slavistično društvo, Filozofska fakulteta [Zora]. (e--book)
- Konecny, Ch. & Autelli, E. (2013). Learning Italian phrasemes through their conceptualizations. In C. Konecny; E. Hallsteinsdóttir & B. Kacjan (Eds.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik./Phraseology in language teaching and in language didactics* (pp. 117-136). Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta [Zora,94].
- Konecny, Ch. (2010). Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele. Munich: Martin Meidenbauer [Forum Sprachwissenschaften; 8].
- Konecny, Ch. & Autelli, E. (2012). Italienische Kollokationen. Wortverbindungen der italienischen und deutschen Sprache im Vergleich. Ein Forschungsprojekt. In <http://www.kollokation.at>
- Labelle, J. & Leclère, C. (2007). Du verbe simple au verbe complexe et du français au québécois. In *Expressions libres, expressions figées. Hommage à Maurice Gross* (pp. 9-30). Venice, Italy: Cafoscarina.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh – The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New-York, USA: Basic Books.
- Legallois, D. & Tutin, A. (2013). Présentation : Vers une extension du domaine de la phraséologie. *Langages* 2013/1 (189), 3-25.
- Levorato, M. C. & Cacciari, C. (1992). Children's comprehension and production of idioms: the role of context and familiarity. In *Journal of child Language*, 19, 415- 433.
- Levorato, M. C. (1993). The Acquisition of Idioms and the Development of Figurative Competence. In Cacciari, C. & Tabossi, P. (Eds.), *Idioms: Processing, Structure and Interpretation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove, UK: Language Teaching Publication.
- Lillo, J. (2013 [2012]). Avant-propos. In M. Murano (Ed.), *Des phrases aux séquences figées. La phraséologie dans les dictionnaires bilingues franco-italiens (1584-1900)*. Quaderni del CIRSIL, 11, 7-8. Bologna, Italy: Clueb.
- Lo Cascio, V. (Ed.). (2012). *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Lo Cascio, V. (Ed.). (2007). *Parole in rete: apprendimento e teoria nell'era elettronica*. Novara, Italy: Utet-Università.
- Lüger, H. H. (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69-120.
- Lüger, H.-H. (1999). *Satzwertige Phraseologismen. Eine pragmalinguistische Untersuchung*. Vienna, Austria: Edition Praesens.
- Lüger, H.-H. (2004). Idiomatic competence –ein realistisches Lernziel? Thesen zur Phraseodidaktik. In H.-H. Lüger & R. Rothenhäusler (Eds.), *Linguistik für die Fremdsprache Deutsch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* (pp. 121-169), Sonderheft 7/2004, Landau.
- Marello, C. (1996). *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*. Bologna, Italy: Zanichelli.
- Marello, C. (2007). L'italiano ed altre lingue nella varietà dei corpora. Una introduzione. In M. Barbera; E. Corino & C. Marello (Eds.), *Corpora e linguistica in rete*. Perugia, Italy: Guerra [L'officina della lingua. Strumenti; 1], vij-xij.
- Marello, C. (2014). Dizionari di colloca-zioni italiane e collocazioni da insegnare nell'uso scritto. In Molino, A. & S. Zanotti (Eds.), *Observing Norms Observing Usage: Lexis in Dictionaries and in the Media* (pp. 183-199). Frankfurt a.M., Germany: Lang.
- Marello, C. (2011). Interpretare testi scritti composti a partire da storie disegnatte. In K. Hölker & C. Marello (Eds.), *Dimensionen der Analyse von Texten und Diskursen Dimensionen dell'analisi di testi e discorsi* (pp. 283-304). Berlin, Germany: LIT.
- Masini, F. (2009). Combinazioni di parole e parole sintagmatiche. In E. Lombardi Vallauri & L. Mereu (Eds.), *Spazi linguistici. Studi in onore di Raffaele Simone* (pp. 191-209). Rome, Italy: Bulzoni.
- Masini, F. (2012). *Parole sintagmatiche in italiano*. Cesena-Roma, Italy: Caissa Italia.
- Merlo, R. (2009). Scienza multilingue per romeno foni. In C. Marello (Ed.), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero* (pp. 159-223). Perugia, Italy: Guerra edizioni.
- Minerva, N. (Ed.). (2003). *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1861 al 1922*. Bologna : CLUEB.
- Minerva, N. (2006). Insegnare le lingue/culture ieri. L'Ottocento e il rinnovamento dell'insegnamento linguistico-culturale tra scienze umane e scienze sperimentali. In D. Londei; D. R. Miller & P. Puccini (Eds.), *Insegnare le lingue/culture oggi : il contributo dell'interdisciplinarietà* (pp. 35-53). Bologna, Italy : Asterisco.
- Minerva, N. (2010). Italie, 1830-1914. La mise en scène de l'autre et la naissance de l'identité nationale dans les manuels scolaires pour l'enseignement/apprentissage du français. In Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde, décembre 2010, 45, 157-175.
- Minerva, N. & Pellandra, C. (Eds.). (1997). *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. Bologna : CLUEB.
- Mollica, F. (2015). Die Rolle der Kontraktivität in der Phraseodidaktik: Eine kognitive und konstruktionsgrammatische Perspektive. In C. Di Meola & D. Puato (Eds.), *Deutsch Kontrastiv Aus Italienischer Sicht:Phraseologie, Temporalität und Mehr* (pp. 13-35). Frankfurt am Main, Germany: Lang.
- Murano, M. (2010). *Le traitement des Séquences Figées dans les dictionnaires bilingues français-italien, italien-français*. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher.
- Murano, M. (2013 [2012]). *Des phrases aux séquences figées. La phraséologie dans les dictionnaires bilingues franco-italiens (1584-1900)*. Quaderni del CIRSIL, 11. Bologna, Italy: Clueb.
- Paquot, M. & Granger, S. (2012). Formulaic Language in Learner Corpora. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 130-149.
- Schafroth, E. (2013a). Das pragmatische Potential von Phrasemen – illustriert am Deutschen und Italienischen. In S. Cantarini (Ed.), *Wortschatz und Wort-schätze im Vergleich: Methoden, Instrumente und neue Perspektiven* (pp. 185-208). Frankfurt a.M., Germany: Peter Lang [Kontrastive Linguistik/Linguistica contrastiva, 3].
- Schafroth, E. (2014). Eine Sache des Verstehens: Phraseme als Konstruktionen und ihre Beschreibung in der Lexikographie Französisch/Deutsch. In M.J. Domínguez Vázquez, F. Mollica, M. Nied Curcio (Eds.), *Zweispachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik* (pp. 83-111). Berlin/New York: De Gruyter.

- Schafroth, E. (2015). Italian phrasemes as constructions: how to understand and use them. In *Journal of Social Sciences*, 11 (3), 317-337.
- Simone, R. (2006). Classi di Costruzioni. In N. Grandi & G. Iannaccaro (Eds.), *Zhi. Scritti in Onore di Emanuele Banfi in Occasione Del Suo 60° Compleanno* (pp. 383-409). Cesena/Roma, Italy: Caissa.
- Tosco, A. (2010). Autocorrezioni di apprendenti cinesi nel corpus GranVALICO. In S. Rastelli (Ed.), *Italiano di cinesi. Italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale* (pp. 123-132). Perugia, Italy: Guerra.
- Tutin, A. (2007). Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques. In *Revue française de linguistique appliquée* 2 (12), 5-14.
- Urzi, F. (2009). *Dizionario delle combinazioni lessicali*. Luxembourg: Convivium.
- Vecchiato, S. (2008). Synonymie en syntaxe. Étude de la complémentation verbale à travers des réseaux d'emplois synonymiques (connaître, reconnaître, savoir). In S. Cigada & M. Verna (Eds.), *La sinonimia tra lingue e parole nei codici francese e italiano, Atti del Convegno (Università Cattolica di Milano, 24-27 ott. 2007)* (pp. 427-450). Milano, Italy: Vita e Pensiero.
- Velez, A. (2016). *Giochi di parole: dalla poesia ai fumetti passando per il giallo. Saggi su Desnos, San-Antonio, Asterix. vol. 1*. Palermo, Italy: Herbita.
- Voghera, M. (1994). Lessemi complessi: percorsi di lessicalizzazione a confronto. In *Lingua e stile*, 29, 185-214.
- Voghera, M. (2004). Polirematiche. In M. Grossmann & Rainer, F. (Eds.), *La formazione delle parole in italiano* (pp. 56-69). Tübingen, Germany: Niemeyer.
- Zanasi, L. (2012). Lingua speciale e performances in L2. In *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, anno XXI, S. 49-66.
- Zanasi, L.; Konecny, Ch.; Autelli, E. & Abel, A. (in press). Le projet LeKo : une recherche phraséologique intégrale pour l'apprentissage des phrasèmes en contexte plurilingue. In Savatovsky, D. & Albano, M. (Eds.), *Phrasis 4/2019*.

Sitography

- Imperiale, R. (2016). Fraseoframe saperla lunga. In <http://lp-italienisch.de/wpcontent/uploads/2015/10/Muster-PhraseoFrame-saperla-lunga.pdf> (28.11.2016).
- Schafroth, E. (Ed.) (2014). Piattaforma per chi impara l'italiano/Lernerplattform Italienisch, Istituto di romanistica, università di Düsseldorf. In <http://lp-italienisch.de> (28.11.2016).
- Schafroth, E. (2013b), Fraseoframe Che (cosa, che cosa) me lo chiedi a fare? In http://www.romanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Romanistik/Dateien_Romanistik/Forschung_und_Projekte/FraseoFrame_a_fare_online_it.pdf (06.10.2016).

Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği 2018 Yeni Lisans Programında Türk Dili Grubu Derslerin Yeterliliği ve Sınırlılıkları

According To Elementary Education Teacher's Renewal License Programme is A Turkish Language Group Of Lecturnal Lectures And Limited Eternal Language

İlyas YAZAR

iyazar@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Dünyadaki ve ülkemizdeki birçok değişim ve gelişmeler toplumları ilgilendiren belirli alanları da derinden etkilemektedir. Eğitim sistemi de bu etkileşimlere dönem dönem girmekte ve çağın ihtiyaçlarını kendisine entegre ederek nitelikli bir eğitim anlayışını ortaya koymaya çalışmaktadır. Dış dünyamızda ve özellikle bilişim alanındaki baş döndürücü gelişmeler toplumun her alanında giderek belirleyici bir rol oynamaktadır. Türk eğitim sistemi de dünyadaki örnekleri gibi hizmet ettiği toplumun yetişmiş bireylerinin ihtiyaçlarını karşılamada bu gelişmelere ayak uydurabilmek adına zaman zaman önlemler almakta ve uygulamaya koymaktadır. Bu bağlamda Eğitim Fakólterinde öğretmen yetiştirme alanında 2018 yılında yapılan program değişiklikleriyle toplumun eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir takım adımlar atılmış ve tüm öğretmenlik programları tamamen değiştirilerek kademeli uygulamaya geçilmiştir. YÖK'ün eğitim fakólterinin programlarında uygulamaya koyduğu bu değişiklikler aynı zamanda başta eğitim fakólterleri olmak üzere birçok kesimden de eleştiri almış ve almaya da devam etmektedir. Gerçekleştirilen bu değişikliklerden Sınıf Öğretmenliği lisans programı da önemli ölçüde etkilenmiştir. Türkçe dilbilgisi, Türkçe öğretimi ve edebiyatla ilgili derslerin yeni programlardaki durumunda da belirgin sınırlamalara gidildiği görülmektedir. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak önceki programda Türkçe ve öğretime yönelik duruma, yeni programın getirileri tartışılacak ve konunun Türkçe öğretiminin temel eğitim düzeyindeki öneminden hareketle öneriler ortaya konulacaktır. Çalışmamız kapsamında doküman olarak 2006 ve 2018 yıllarında Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan Sınıf Öğretmenliği lisans programları incelenecektir. İnceleme yapılırken, programlarda yer alan Türkçe grubu dersler ve içerikleri mukayeseli olarak değerlendirilecektir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi, toplanan verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sunulması, verilerin daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde inceleme fırsatı sunması gibi nedenlerle tercih edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe, Türkçe Öğretimi, Temel Eğitim Programı, Sınıf Öğretmenliği

Abstract

Many changes and developments in the world and in our country deeply affect the specific areas of the communities. The education system also enters into these interactions in terms of the period and seeks to reveal a qualified education concept by integrating the needs of the age into it. The dizzying developments in the external world and especially in the field of informatics play a decisive role in all areas of society. The Turkish education system is also taking precautions from time to time to adapt to these developments in meeting the needs of the educated individuals of the community, as well as examples of the world. In this context, a number of steps were taken to address the education needs of the society with the program changes made in 2018 in the field of teacher training in education faculties and all the teaching programs were completely changed and gradually application. These changes, which YÖK (Council of Higher Education) has implemented in the programs of education faculties, have also received criticism from many segments, especially education faculties, and continue to take. The class teaching undergraduate program has been significantly influenced by these changes. For the new programs, it is clearly seen that Turkish grammar, Turkish teaching and literature related courses are limited. In our study, qualitative research methods using document review method in the previous program with the situation for Turkish and teaching, the return of the new program will be discussed and the importance of the basic education level of Turkish teaching

suggestions will be revealed. As part of our study, the undergraduate programs of classroom teaching prepared by the Higher Education Council will be examined in 2006 and 2018 years as a document. During the examination, the courses and contents of the Turkish group in the programmes will be evaluated in comparison. In the study, the document review method was preferred for the purposes of presenting the collected data within the framework of certain concepts and themes, and providing the opportunity to examine the data in a more thorough and detailed manner.

Key words

Turkish, Turkish Teaching, Basic Education Program, Classroom Teaching

Giriş

Eğitim, insanlığın doğumdan ölüme kadar hayatının tüm aşamalarını etkileyen bir süreç olmakla birlikte, aynı zamanda nesiller için gerekli bilgi ve birikimleri aktarabilmeyi amaçlayan onların bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını sağlayan, toplum arasında “terbiye” olarak adlandırdığımız bir süreç olarak da tanımlanabilir. Buradan hareketle bireyin istenilen özelliklere ve davranışlara sahip olarak yetiştirilmesinde eğitimin önemli argümanlardan biri olduğu ileri sürülebilir. Eğitimle ilgili yapılan tanımların ortak noktasının birey olduğuna ve eğitimin, bireyin daha nitelikli ve daha donanımlı hale gelmesini sağlayan bir süreç olmasına vurgu yapılmaktadır (Şişman, 2007, s.6)

Eğitimin öncelikli amacı insana ve doğaya saygılı, erdemli, vatanını ve milletini seven bireylerin yetiştirilmesidir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde eğitimciler için önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin eğitimi de giderek önem kazanmaktadır. (Aydın, 2011). Türk eğitim sisteminin temel eğitim ve ortaöğretim sürecinde yer alan eğitimci kaynağı da ağırlıklı olarak eğitim fakülteleridir. Diğer taraftan Türk eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren yapılan değişikliklere dayalı öğretim yaklaşımları ve öğrenme-öğretme ihtiyaçları, çağın koşullarına göre sürekli şekillenmekte ve bilgi toplumunun gerekleri öğrenme platformları da artık bir zorunluluk haline almaktadır. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının bir yansıması olarak her türlü donanım, araç gereç ve materyalin yer aldığı çoklu öğrenme ortamları, günümüz eğitim sisteminde rahatlıkla karşılık bulabilmektedir.

Bilgi ve teknolojiye, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarına ve çağın değişken koşullarına bağlı olarak yapılandırılan eğitim sisteminin temel girdilerini yetiştirecek olan yükseköğretim kurumlarına da ciddi iş yükleri ve sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen yetiştirmede önemli bir kaynak olan eğitim fakülteleri de bu sorumluluklarının gereğini günümüzde daha fazla hissetmek ve yerine getirmek durumundadır. Çağın beklentilerini karşılayacak öğretmen arzını sağlamak da ilgili kurumların asli görevleri arasında yer almaktadır. Bu sebeple günümüz eğitim yaklaşımını içselleştirebilmiş, aldığı eğitimle öğrenme ortamlarında bunu aktarabilecek nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin varlığı, eğitim sisteminin beklentilerini karşılamada da temel çıkış noktası olacaktır. Türk eğitim sisteminin önemli ölçüde öğretmen kaynağını sağlayan eğitim

fakültelerinin, hedeflenen eğitici ihtiyacını karşılamada her dönemin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının bilinciyle hareket ettiği ve öğretim programlarını bu talepler doğrultusunda şekillendirdiği görülmektedir. Temel eğitim ve ortaöğretim süreçlerindeki öğretim yaklaşımında görülen değişimlere paralel olarak yükseköğretim boyutunda da bu değişimlerin bir adım öncesinden izlendiği muhakkaktır. Asli görevi öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakültelerinin öğretim programlarında 1997, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında değişiklikler yapılarak uygulamaya geçildiği bilinmektedir (YÖK 2007, 2018).

Eğitim fakültelerinde uygulanan müfredat değişimleriyle öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun, alan bilgisi ve pedagojik formasyonu yüksek, nitelikli ve donanımlı, öğrenci merkezli düşünebilen, öğrenme ve öğretme sürecinde gerektiği şekilde rehberlik edebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Söz konusu hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla da periyodik olarak, çağın gerekleri ve toplumsal ihtiyaçlar gözetilerek öğretim programlarında bir takım düzenlemeler, yenilikler ve uygulamalara yer verilmektedir.

Eğitim fakültelerinin yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun, nitelikli ve donanımlı öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretim programlarında ilk değişim 1997 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu program 2006 yılında küçük çaplı tadilatlarla uğramışsa da 2018 yılına kadar devam etmiştir (YÖK 2007). 2018-2019 öğretim yılından itibaren YÖK tarafından eğitim fakültelerindeki tüm programlar yeniden hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur (YÖK 2018).

2018-2019 öğretim yılında yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişiklik gerekçelerinin arasında geçmişten bugüne uzanan değişimlere atıf yapıldığı, 1997, 2006 ve 2009 program değişikliklerinin daha çok ilköğretim programları üzerinde olduğu, ortaöğretim de değişime ihtiyaç bulunduğunun üzerinde durulmuştur (YÖK 2018, s.12).

Yenilenen programlarla birlikte derslerin akts durumları, haftalık ders saatleri ve ders kredilerindeki uyumsuzluklar giderilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel eğitim ve ortaöğretim süreçlerine yönelik talepleri dikkate alınmış; fakülte-okul işbirliği kapsamında öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili süreç yeniden düzenlenmiş olup öğretmenlik mesleğinin pedagojik ve alan yeterlikleri dikkate alınarak güncellemeler yapılmıştır.

Türk Eğitim sistemiyle ilgili çalışmalar sadece öğretim programları üzerinden eğitim fakülteleri odağında yürütölen bir çalışma değildir. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme konusunda 2014-2018 dönemini kapsayan 10. Kalkınma Planı, Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2019 dönemini içeren Stratejik Planı, Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri gibi bir takım çalışmaların yansıması olarak yükseköğretimde de eğitim fakültelerinin programlarında düzenlemelere gidilmiştir (MEB 2017; Kalkınma Bakanlığı 2013)

Avrupa yükseköğretim alanında Bologna uyum süreci kapsamında, kalite ve akreditasyon çalışmaları, dünyada ve Türkiye’de aynı alanda eğitim veren lisans programları için çekirdek programlar oluşturmaya dönük çalışmalarla yürütülmektedir. Bu açıdan da eğitim fakültelerinin lisans programlarının güncellenmesine ve ortak çekirdek programlar oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bologna süreci kapsamında müfredatta en az %25 oranında seçmeli derslere yer verilmesi gerekli olup her ne kadar öğretmen yetiştirme programlarında söz konusu seçmeli dersler yer almakla birlikte, giderek seçmeli derslerle ilgili olarak fakültelerde yüzlerce farklı ad altında seçmeli ders açıldığı bir gerçektir. Bu bağlamda yeni güncelleme çalışmalarında seçmeli derslerle ilgili seçmeli ders havuzlarının oluşturulması da ayrı bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Gerek yükseköğretim alanında gerekse eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında, giderek etik, moral, ahlaki, kültürel konuların önem kazandığı ve bu konularla ilgili sorunların önemli ölçüde arttığı bir süreçte öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları yanında sosyal, kültürel, moral, entelektüel yönlerden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alacak ahlaki ve kültürel liderler olarak yetiştirilmesi benimsenmektedir (YÖK 2018, s.12).

Çalışmamızda söz konusu program değişikliklerine dayalı olarak Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi öğretim programı esas alınmıştır. Genel çerçevesiyle sınıf eğitiminin 2018 yılında yenilenen programı ile önceki uygulanan öğretim programı, özelde ise Türk dili, Türkçe, Türkçe öğretimi, dil bilgisi, ilk okuma yazma öğretimi, dil ve edebiyat derslerinin önceki ve yeni öğretim programlardaki durumları (ders sayısı, içeriği, dönemi, etkisi ve kredisi gibi) üzerinde durulacaktır.

Çalışmanın Amacı

Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğretim programında yapılan değişikliklere bağlı olarak Türk Dili grubu derslerin durumu, yeni programda öngörülen kısıtlamalar karşısında bu derslerin alan yeterliliğinin sağlanmasında ortaya çıkabilecek eksiklikler ve sınırlılıklar önceki program yeterlilikleriyle mukayeseli biçimde değerlendirilecektir.

Yöntem

Çalışma, nitel bir araştırma olup doküman analizi yöntemi ile yürütülmektedir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelenmesi, yapılan araştırmalar için önemli bir veri toplama tekniğidir. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır. Elde edilen dokümanların incelenmesi,

var olan olay ve olgular hakkında bilgiler içeren sözlü ve yazılı tüm materyallerin analizi doküman incelemesi ile yapılmaktadır. Şimşek (2009) doküman incelemesi yönteminin geleneksel olarak tarihçiler, antropologlar ve dil bilimcilerin kullandığı bir yöntem olmakla birlikte sosyologlar ve psikologların da bu yöntemle önemli kuramların geliştirilmesine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Ders İçerikleri

Sınıf öğretmenliği lisans öğretim programında yer alan Türk dili grubu derslerin durumunu değerlendirmeden önce 2018 ve öncesinde uygulanan 2006 öğretim programlarında bu grup derslerin içeriklerini öncelikle görmek gerekmektedir:

2006 Öğretim Programındaki Türk Dili Grubu Dersler ve İçerikleri:

2006 yılında uygulamaya konulan öğretim planlarında yer alan Türk dili grubu derslere baktığımızda ders isimleri ve içerikleri hakkında kısaca şu bilgiler verilebilir (YÖK 2007, s178, 208).

a. Türkçe I: Yazılı Anlatım: Önemli kural ve gerekleri yerine getirerek, yazı dilini ve yazılı iletişimin temel özelliklerini kavrayabilmek, anlatım becerisi kazanabilmek, planlı yazmaları gerçekleştirebilmek, bilgilendirici metinler hakkında bilgi sahibi olabilmek, noktalama işaretlerini ve yazı dili üslubunu öğrenebilmek ve ayrıca yazma ölçeği geliştirme çalışmalarını gerçekleştirebilmek.

b. Türkçe II: Sözlü Anlatım: Sözlü iletişimde verici alıcı ilişkisini kavrayabilmek, yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkları ayırt edebilmek, tonlama, telaffuz, vurgu kavramlarını öğrenebilmek, resmi konuşma türlerini kavrayabilmek.

c. Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi: Dil Kültür ilişkisi ve dilbilimi kavramak, ses ve yapı bilgisini öğrenmek.

d. Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi: Türkçede cümle yapılarını kavramak, kelime grupları ve cümle tahlillerini öğrenmek, metin ile ilgili temel kavramları açıklayabilmek.

e. Çocuk Edebiyatı: Çocuk edebiyatını kavrayarak, çocuk kitaplarının özelliklerini öğrenmek, dünya ve Türk çocuk edebiyatının ana çizgilerini kavramak, geleneksel türler ile modern türleri kavramak ve ayırt edebilmek.

f. İlk Okuma Yazma Öğretimi: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kavratmak.

g. Türkçe Öğretimi: Ana dili ve temel becerilerini kavratmak, diğer alanların öğretimi ile aradaki farkları ayırt edebilmek, dil gelişim kuramını ile okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel sunu öğrenme alanlarını kavramak.

h. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı: Atatürk dönemi edebiyatının çizgileri esas alınarak bu dönemde yer alan edebiyat topluluklarını ve romandaki gelişmeleri kavramak.

i. Etkili İletişim: İletişim becerilerini, kişilerarası ilişkilerin başlangıcı ve gelişimini kavramak, duygudaşlık, dinleme, sözsüz iletişim gibi kavramları öğrenmek, duygusal ve sosyal zekânın kavranarak psikolojik danışma becerilerini pekiştirmek.

2018 Öğretim Programındaki Türk Dili Grubu Dersler ve İçerikleri:

2018 yılında uygulamaya konulan son öğretim planında yer alan Türk dili grubu derslere baktığımızda ders isimleri ve içerikleri hakkında yine şu bilgiler yer almaktadır (YÖK 2018).

a. Türk Dil I: Yazı dilinin özelliklerini kavramak, yazım ve noktalama, yazılı ve sözlü anlatım becerilerini kazanmak, düşünceyi geliştirme yollarını öğrenmek, bilgilendirici, açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici, tartışmacı ve ikna edici anlatım yollarını kavramak.

b. Türk Dili II: Akademik dil ve yazı dilinin özellikleri, nesnel ve öznel anlatım, akademik metinlerin yapısı ve türleri, bilimsel yazılarda dikkat edilmesi gereken etik ilkeler, akademik metin yazma uygulamalarını kavrayabilme.

c. İlk Okuma Yazma Öğretimi: Okuma ve önemi, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu; okuma, yazma öğrenme alanları ve aralarındaki ilişki, Türkçenin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimine etkisi; okuma ve yazma öğretim yaklaşımları, ilk okuma ve yazma öğretiminin amaç ve ilkeleri, ses temelli cümle yöntemi ve aşamaları, yazma öğretimi uygulamaları, kelime hazinesinin geliştirilmesi ve teknoloji kullanımını kavramak.

d. Türkçe Öğretimi: Türkçe öğretiminde çağdaş yöntem ve teknikleri kullanabilme, temel becerilerini geliştirme, okuma güçlüklerini tanılama, metinler arası okuma ve yazma becerisi kazanma, medya okuryazarlığı, hızlı okuma tekniklerini kavrama, ilkökul Türkçe programının incelenmesi ve disiplinler arası ilişkileri belirleyebilme.

e. İnsan İlişkileri ve İletişim: İnsanlar arası ilişkinin tanımlanması, kuramsal yaklaşımların öğretimi, gelişimsel dönemlerin öğretimi, kişilerarası ilişkilerde kendini uyarlayabilme ve problem durumlarında çözüm bulabilme ile ilgili yaklaşımları kavrayabilme.

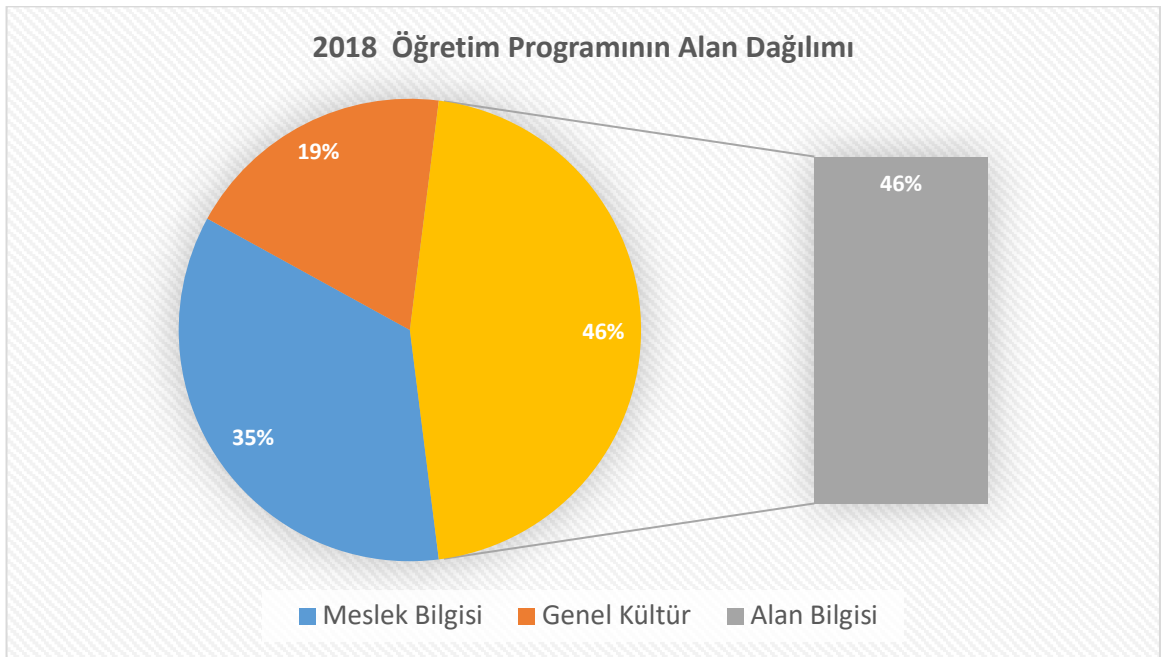
f. Kültür ve Dil: Dil ve kültürle ilgili temel kavramları kavrama, toplumsal ve bireysel açıdan kültür ile birleştirici-ayrıştırıcı kültürü ayırt edebilme, dil ve dil edinimi konularını kavrayabilme, küreselleşme, çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarını tanıyabilme.

g. Çocuk Edebiyatı: Çocuk edebiyatının gelişimini kavrama, çocukluk döneminde nitelikli kitaplarla tanışmanın önemi belirleyebilme, çocuk kitaplarının özelliklerini kavrayabilme, çocuklara seslenen çeşitli yazınsal türlerin ve dilsel süreçlerin çocuk gelişimlerine olan katkılarını kavrayabilme.

h. Kapsayıcı Dil Öğretimi: Zihinsel engeli olmadığı halde temel dil becerilerini kazanamamış olan öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, ana dili farklı olan öğrencilere nasıl okuma ve yazmanın kazandırılacağı, dil becerileri konusunda nasıl öğretim yapılacağına ilişkin yöntem ve teknikleri kavrama.

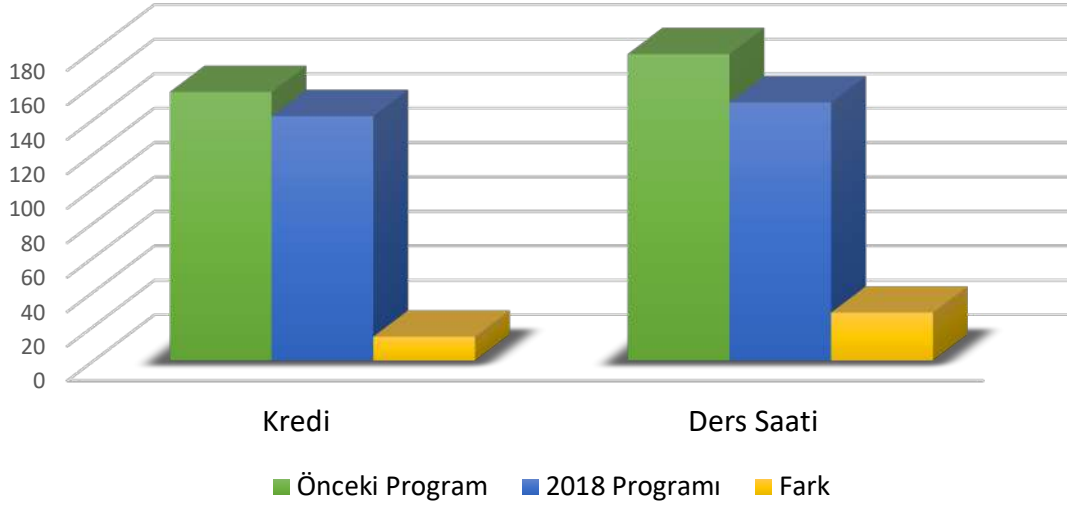
Bulgular ve Tartışma:

Sınıf eğitimi lisans programlarının yenilenmesiyle ortaya çıkan sorunların özünde programın alan eğitimi ve öğretimine yönelik kısıtlayıcı yaklaşımı olmaktadır. Sınıf eğitiminin uygulanmakta olan 2018 öncesi öğretim programında, alan eğitimi ve öğretimine yönelik ders çeşitliliğinin ve kredi limitlerinin getirilen yeni programa göre daha olumlu olduğu, yeni programla birlikte öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile genel kültür derslerinin alan öğretimine ayrılan çeşitliliği ve krediyi sınırladığı görülmektedir. Önceki programın alan eğitimi ve öğretimi ile pedagojik derslerine karşılık 2018 öğretim programında derslerin %35'i Meslek Bilgisi, %19'u Genel Kültür ve %46'sı Alan Öğretiminden oluşmaktadır.



Sınıf eğitiminde 2018 öncesi uygulanan öğretim programı ile güncellenen yeni öğretim programının kredi ve ders saati karşılaştırıldığında 2018 öncesinde 156 kredi ve 178 ders saati bir içeriğin bulunduğu, 2018'de güncellenen yeni öğretim programının ise 142 kredi ve 150 ders saatinden oluştuğu gözlenmektedir. Bu verilerden hareketle yeni öğretim programının çerçevesinin daraltıldığı, programda 14 kredi ve 28 ders saati eksiltme yapıldığı bu durumun da alan eğitimi açısından problem oluşturacağı düşünülmektedir.

2018 ve önceki programların kredi ve ders saati açısından mukayesesi



2018 Öncesinde Sınıf eğitimi öğretim programının tamamında yer alan Türk dili grubu dersler tablo-1'de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde programda Türk dili grubunu temsil eden 9 dersin olduğu ve bu derslerin öğretim programında zorunlu ders olarak alınması gerektiği, bu derslerin 8 yarıyılık programda 21 kredilik yer tuttuğu görülmektedir. Derslerin nicel olarak Türk dili öğrenme alanında çeşitlenmiş olması, öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü ortamlarda ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir paya sahip olduğunu, temel dil becerilerinin geliştirilmesine destek olabilecek bu grup derslerin alan ve pedagojik öğretime de katkı sağlayacağını ortaya koymaktadır.

Tablo 1. 2018 Öncesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Türkçe Grubu Dersleri

Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türü	T	U	K	AKTS	
TRÖ 1011	Türkçe I: Yazılı Anlatım	Zorunlu	2	0	2	4	
TRÖ 1012	Türkçe I: Sözlü Anlatım	Zorunlu	2	0	2	4	
SNÖ 2001	Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi	Zorunlu	2	0	2	3	
SNÖ 2002	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	Zorunlu	2	0	2	2	
SNÖ 2004	Çocuk Edebiyatı	Zorunlu	2	0	2	2	
SNÖ 3003	İlk Okuma ve Yazma Öğretimi	Zorunlu	3	0	3	5	
SNÖ 3004	Türkçe Öğretimi	Zorunlu	3	0	3	4	
SNÖ 4007	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı	Zorunlu	2	0	2	3	
SNÖ 4009	Etkili İletişim	Zorunlu	3	0	3	3	
TOPLAM						21	30

2018'de yenilenen Sınıf eğitimi öğretim programının tamamında yer alan Türk dili grubu dersler de tablo-2'de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde Türk dili grubunu temsil eden derslerde dikkat çeken özellik, derslerin programdaki yapısıyla ilgilidir. Nicel açıdan önceki programla sayısal bir eşitlik varmış gibi görülse de derslerin seçmeli ve zorunlu olarak tanımlanmasıyla bu sayısal eşitlik ortadan kaldırılmıştır. Türk dili grubu derslerin önceki programla yarı yarıya azaltıldığı açık biçimde anlaşılmaktadır. Programa dâhil edilen seçimlik derslerin seçilmesi durumunda öğrencilerin Türk dili grubu alanında yeterliliğine katkı

sağlayabileceği, aksi takdir de bir eksikliğe neden olabileceği göz ardı edilmemelidir. 2018 Öğretim programında Türk dili grubunu temsil eden seçmlik derslerden bazılarına alan seçmeli, bazılarına da genel kültür seçmeli gruplarında yer verilmiştir. Genel kültür seçmeli grubundaki derslerin Sınıf eğitimi dışındaki disiplinlerde okuyanla tarafından da aynı ortamda alınıyor olması bu derslerin içerik verimliliği açısından sınıf eğitimine özel bir anlam ifade etmemektedir. Ancak yine de temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 2. 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Türkçe Grubu Dersleri

Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türü	T	U	K	AKTS
GKD 1001	Türk Dili I	Zorunlu	3	0	3	5
GKD 1002	Türk Dili II	Zorunlu	3	0	3	5
SNF 2001	İlk Okuma Yazma Öğretimi	Zorunlu	3	0	3	6
SNF 2002	Türkçe Öğretimi	Zorunlu	3	0	3	5
GKD 5010	<i>Kültür ve Dil</i>	<i>Seçmeli</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>
GKD 5008	<i>İnsan İlişkileri ve İletişim</i>	<i>Seçmeli</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>4</i>
SNF 5002	<i>Çocuk Edebiyatı</i>	<i>Seçmeli</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>
SNF 5008	<i>Kapsayıcı Dil Öğretimi</i>	<i>Seçmeli</i>	<i>2</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>4</i>
TOPLAM					12	21

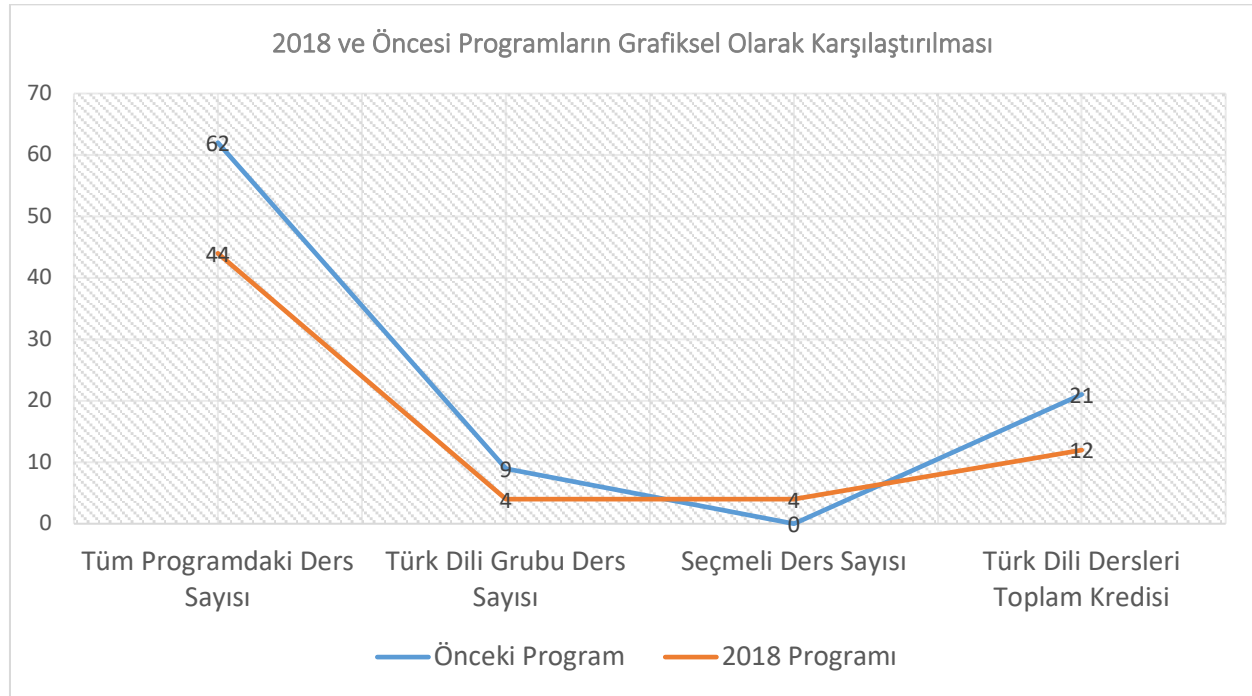
Tablo 1 ve tablo 2 birlikte mukayese edildiğinde güncel programda yer alan Türk dili grubu derslerin ders sayısında bariz bir azalma görülmektedir. Önceki ve sonraki öğretim programında Türk dili grubu derslerin yapısı ve statülerindeki farklılık dikkat çekmektedir. Güncellenen 2018 öğretim programında *Ses ve Yapı Bilgisi* ile *Cümle ve Metin Bilgisi* dersleri kaldırılmış, *Kültür ve Dil* ile *Kapsayıcı Dil Öğretimi* gibi seçmeli dersler konulmuştur. Bu durum Türk dili ve bağlı derslerin kazanımları açısından ciddi bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Türkçenin gramatik yapısı ve dil bilgisi öğretimini içeren bir dersin Sınıf eğitimi programında yer almaması önemli bir boşluk oluşturacaktır. Ayrıca Türkçenin yapısına, kelime gruplarına, cümle bilgisine alan bilgisi açısından yeterli donanımı olmayan öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşayabileceği sorunlar eğitim sistemimiz açısından da ciddi sıkıntılar doğurabilecektir. Öğrencilerin bilgi sahibi olmadıkları bir alanda, bu alanın öğretimini yapmalarını beklemek programın öngörmediği hususlardan birisi olarak değerlendirilmektedir.

Çocuk edebiyatı, sınıf öğretmenliği alan bilgisi dersidir ve önceki programda zorunlu okutulan bir ders iken güncellenen programla seçmeli bir ders olarak planlanmıştır. Türk dilinin öğretimi ve grameri ile ilgili derslerin kaldırılmış olması, öğrencilerin dil bilgisi uygulama becerilerinin kazanımında ciddi eksiklikler oluşturabilecektir.

Önceki programda yer alan Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım derslerinin içeriğinin yeni programda Türk Dili I dersi altında ve tek dönemde toplanmış olması ve kredi olarak da eksik yapılandırılması içerik kazanımlarının sağlanmasında yine önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Yeni programda yer verilen Türk Dili II dersi tamamen yeni bir ders

olarak planlanmış ve öğrencilerin bu ders kapsamında akademik bakış açısı kazanmalarına, akademik yazarlığa yönelik yapılandırılmıştır.

İlk Okuma ve Yazma Öğretimi ile Türkçe Öğretimi dersleri değerlendirildiğinde ise bu derslerin dönemlerinde değişikliğe gidildiği, önceki programda 3.sınıfta olan öğretim derslerinin yenilenen programda 2. sınıfa çekildiği, bunun da öğrencilerin pedagojik açıdan buldukları alan yeterlilik düzeyleri dikkate alındığında erken bir planlama olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin lisans sürecine uyum sağlama ve genel kültür ağırlıklı dersleri aldığı süreçte öğretim içerikli derslerin verilmeye başlanması pedagojik açıdan da eleştiri konusu olabilmektedir. Ayrıca önceki programda öğrencilerin edebi zevk ve estetik algılarının oluşmasında önemli bir yeri olan Türk edebiyatı ile ilgili dersin de yeni programda kaldırılmış olması, öğrencilerde edebiyat bilincinin oluşmasında ve öğrenme öğretme sürecinde Türk edebiyatı ile ilgili formasyon eksikliklerine dayalı alan yetersizliklerinin ortaya çıkacak olmasının ayrı bir eleştiri konusu olduğu düşünülmektedir.



Yeni ve eski programların grafiğinden de anlaşılacağı gibi Türk dili grubu derslerin ağırlığı, kredi niteliği, çeşitliliği ciddi farklılıklar oluşturmaktadır. Türk dili grubunu temsil eden derslerin yeni programda nicel olarak eksiltilmesinin yanında nitel açıdan içerik mukayeseleri yapıldığında da alan yeterlilikleri bağlamında önceki programa göre zayıf kaldığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler:

Bu değerlendirmeler ışığında 2018 yılında yenilenen Sınıf eğitimi lisans programında Türk dili grubu derslerin muhteva, çeşitlilik, kredi ve ders saati açılarından üzerinde durulması

ve yeniden değerlendirilmesi gereken yönler bulunmaktadır. Bu maksatla program üzerinde yapılacak olası düzenlemelerde, program öğrencilerinin daha nitelikli ve donanımlı yetişmesi amacıyla Türk dili grubu derslerinin durumuyla ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Türkçe öğretiminin öncesinde programda mutlaka Türkçe bilgisinin, ses ve yapı, cümle ve metin bilgilerinin kavratılmasına, temel düzeyde Türkçenin gramatik bilgisine sahip olunabilecek düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.
- Sınıf eğitimi programı mezunlarının hedef kitlesi olan çocuklar dikkate alındığında yeni programda yer alan Çocuk Edebiyatı dersinin statüsünün seçimsel ders olmaktan çıkarılarak tüm program öğrencileri için zorunlu ders haline getirilmesi sağlanmalıdır.
- Sınıf eğitimi lisans programında okuyan bir öğrencinin de asgari düzeyde temel edebiyat bilgi ve becerilerine sahip olması, yaşadığı toplumun içindeki edebi gelişmeleri ve cereyanları takip edebilmesi, edebi eserlere dayalı estetik zevk ve bakış açılarına sahip olabilmesi için yeni programda göz ardı edilen edebiyatla ilgili temel bilgi ve becerilerin kavratılmasına yönelik bir dersin programda yer alması sağlanmalıdır.
- Türk Dili II dersinin akademik yazma ve bakış açısı kazandırmaya yönelik yeni içeriği ile öğrencilere verilmesinin lisans birinci sınıf düzeyinde ağır olabileceği, bu nedenle 3 ya da 4. sınıf düzeyine kaydırılmasının verimlilik ve beceri kazanımları açısından daha uygun olacaktır.
- İlk Okuma Yazma Öğretimi ile Türkçe Öğretimi derslerinin de programda öngörüldüğü dönem ve yarıyıl düzeyi açısından öğrencilerin alan ve pedagojik yeterlilikleri göz önüne alındığında erken olduğu, verimlilik ve performans açısından öğretim içerikli derslerin 3. sınıftan sonraki dönemlerde planlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Aydın, A. (2011). *Yaşadığımız dünya*. Ankara: Pegema yayınevi.

Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu kalkınma planı. 28 Nisan 2019 tarihinde <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> adresinden erişilmiştir.

MEB (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. 28 Nisan 2019 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden erişilmiştir.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Ankara: Yükseköğretim kurulu yayınları. s.178, 208.

YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. 28 Nisan 2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.

Çalışan Kadınlar ve Çiftler Arası Şiddet Düzeyi Kabullenme Derecesi

Doktora öğrencisi Neşe Başak

Lefke Avrupa Üniversitesi Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Programı
neseurehber@hotmail.com

Prof.Dr. Nergüz Bulut Serin

Lefke Avrupa Üniversitesi Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora Programı
nerguzserin@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, çalışan kadınlar ve çiftler arası şiddet düzeyi kabullenme derecesini ölçme amacı ile gerçekleştirilmektedir. Çalışma kapsamında öncelikle toplumsal cinsiyet sorunları ve kadına yönelik şiddet konuları hakkındaki kavramlar açıklanmış daha sonra ülkemizde ve dünya genelinde yapılan çeşitli istatistiksel çalışmalar değerlendirilmiştir. Şiddetin alt bileşenleri olan fiziksel, cinsel, psikolojik, duygusal, ekonomik şiddet kavramları tanımlandıktan sonra flört ve evlilik ilişkilerinde yaşanan şiddet, Feminizm Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bağlanma Kuramı yaklaşımlarına göre incelenmiştir. Çalışma grubu Girne, Güzelyurt, Lefke, Lefkoşa ve Magusa şehirlerinden katılan 50 kişiye anketler uygulanarak en çok şiddeti kabullenme düzeyi olan 20 katılımcı belirlenerek oluşturulmuştur. Çalışmayı kabul eden 11 kişi ile birer hafta ara ile toplam 5 er seans 20-30 dakika arasında değişen görüşmeler yapılmıştır. Şiddete maruz kalan kadınlar esasen derin bir çaresizlik hissine kapıldıkları ve çaresizliklerini kabullenmekte oldukları ayrıca söz konusu kadınların susmak ve eşini daha çok sinirlendiren tavırlardan kaçınmak gibi çeşitli pasif çözüm yollarına başvurdukları görülmektedir. Çaresizlik duygusu ise kronikleşmesi neticesinde öncelikle depresyon ardından da intihar vakalarının yaşanmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Buna karşılık bu şiddetin oluşmasındaki temel unsurların, şiddetin kabullenme nedenlerinin ve kadınların söz konusu şiddeti ne ölçüde içselleştirerek kabullendiklerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çiftler arası şiddetin kabullenme derecesine ait olan literatür incelendiğinde, bu konuda yapılan çalışmaların oldukça nadir olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın özellikle çalışma hayatına katılmış olan kadınların gerek aile içi gerekse aile dışı şiddete maruz kalma ve şiddeti kabullenme düzeylerini ortaya koymasına yönünden önemli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Şiddet, kadın, çiftler arası şiddeti kabullenme.

ABSTRACT

This case study is to measure the acceptance of violence level among women and couples. A literature study was conducted. The concepts of anger and violence were explained. The physical, sexual, psychological, emotional, and economic violence elements, which are the sub-components of violence, were examined in detail, and then the violence in dating and marriage relations was examined separately according to the approaches of Feminism & Social Learning Theory. Within the scope of this study, the acceptance levels of women who have participated in the working life, both in and outside the family, will be revealed. The Working Group was formed by applying questionnaires to 50 participants from the cities of Kyrenia, Güzelyurt, Lefke, Nicosia and Magusa and determining the 20 participants with the highest level of acceptance of violence. The 11 people who agreed to the study were interviewed for a Dec of one week and 5 sessions ranging from 20-30 minutes. It is observed that women who are subjected to violence have a deep sense of helplessness and accept their helplessness, as well as that women resort to various passive solutions, such as silence and avoiding attitudes that make their partner more angry. The sense of helplessness, as a result of chronic depression, makes it inevitable to experience suicide cases. On the other hand, there is a need to investigate the basic elements of this violence, the reasons for the acceptance of violence, and the extent to which women internalize and accept such violence. When the literature on the degree of acceptance of violence between couples is examined, it is seen that studies on this subject are quite rare. It is thought that this study will be particularly important in terms of revealing the levels of domestic and non-family violence exposure and acceptance of violence by women who have participated in working life.

Key words: violence, women, acceptance of violence between couples

GİRİŞ

Bireyler, doğaları gereği olarak bir toplum içerisinde yaşama ihtiyacı duymuşlardır. Toplum içerisinde bireyler, birbirleri ile ilişkilidirler ve bu ilişkilerini bir düzen içerisinde yürütürler. Toplumdaki bireyler, ferdi farklılıklarına rağmen, toplumla bütünleşerek bir düzen içerisinde toplumun genel anlayışına uygun şekilde davranış sergilemek zorundadır. Söz konusu düzenin tesis edilmesi, bazı kurallara uyulmasını gerektirir. Bu kurallar bireylere bazı özgürlükler sağlarken aynı zamanda bireylerin bazı özgürlüklerini de kısıtlar. Dolayısı ile toplum bireylerinin birbirlerinin özgürlüklerine saygılı olarak ve birbirlerine saldırgan tavırlar göstermeden yaşamlarını sürdürmeleri beklenir. Böylelikle bireyler diğer bireylerle uyumlu bir şekilde ortak bir yaşam sürdürerek kaynakları sınırlı olan dünyada var olmaya çalışmaktadırlar (Coştu, 2009).

Bireyler içinde buldukları toplumda bir yer işgal eder ve toplumlar bireylerin düzenli ilişkileri çerçevesinde teşkil edilmiş sistemlerdir. Toplumsal yapının düzenliliği ve sürekliliğinin, toplumdaki bireylerin sahip oldukları rollere uygun ve statülerinin gereği olarak uygun davranışlar sergilemelerine bağlı olduğu düşüncesi genel olarak kabul edilmektedir. Sosyoloji literatüründe oldukça geniş anlamda tartışılmış olan statü ve rol kavramlarının anlaşılması, toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir husustur.

Genel olarak toplumlarda kadına yönelik olarak sosyo-kültürel tanımlamalar ve kodlamalar aile ve toplum tarafından şekillendirilmektedir. Toplum tarafından kadına biçilen rollerde kadın sosyal yaşamdan izole edilmekte, kadın özellikle ev içerisinde konumlandırılmakta ve yaşam alanı daraltılmaktadır. Buna, kadının duygusal ve zayıf olduğu şeklindeki kanının önemli ölçüde etkili olduğu görülür. Bu nedenle, siyasetten çalışma hayatına kadar kadınların kamusal yaşamın bir parçası olmaları konusunda ciddi problemler yaşanmaktadır. Her toplumda kadınların büyük çoğunluğunun partnerlerinden ve eşlerinden şiddet görüyor olmaları yaşanan sorunları oldukça derinleştirmektedir (Dağ, 2016:483; Aydın, 2014:237).

Bireyler, toplum içerisinde var olmak ve varlıklarını devam ettirmek için birliktelik ve/veya yakın ilişkiye ihtiyaç duyarlar. Günümüzde çoğunlukla flört ilişkisi ile başlayan bu ilişkiler, sosyal toplumun en temel unsuru olan evlilik ve daha sonra çocuklu aile yapısına evrilir. Gerek flört aşamasında, gerekse evlilik ve aile ilişkisinde kadınların farklı şekillerde şiddete maruz kalmaları sıklıkla görülmektedir. Lundgren'e göre kadına yönelik şiddet, normal olmayan erkeklerin sistematik bir şekilde ürettiği ve şiddet uyguladıkları kadınları bunu

içselleştirmeleri ve kabullenmeleri için çaba gösterdikleri bir süreçtir. Şiddeti oluşturan bu süreçte ise toplumsal rollerin etkisi büyüktür. Başka bir ifadeyle, toplumsal cinsiyet rollerinin paylaşılması temelinde, partnerine/eşine şiddet uygulayan erkekler esasen anormal bir davranış sergilediklerini düşünmemekte ve erkekliklerinin gereği olarak davrandıklarını düşünmektedir. Bu kapsamda, kadınların şiddeti kabullenmeleri, içselleştirmeleri, maruz kaldıkları şiddeti normal olarak değerlendirmeleri ve günlük hayatın olağan akışında bir şey olarak değerlendirmeleri en az şiddetin varlığı kadar içler acısı bir durumdur (Lundgren 2009: 79). Çiftler arasında yaşanan şiddet vakalarının, kadının çalışmaya başlaması ile de devam etmekte olduğu görülür. Bu süreçte kadının kendisine uygulanan şiddeti ne derece içselleştirerek kabul etmekte olduğu ve bu kabullenmenin nedenlerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kıbrıs'ta Aile İçi Şiddet

Yıl 2017. KKTC'de kadın ile şiddet kelimesi hala yan yana yazılıyor, birlikte telaffuz ediliyor. Ülkede kadına şiddet hız kesmiyor. Resmi makamların verileri korkunç gerçeğin altını çiziyor. KKTC'de 2011-2016 yılları arasında 5 kadın, cinayete kurban gitti. 1 kadın eşinin fiziki şiddetinden kaçmak isterken evinin balkonundan düşerek canından oldu. Sosyal Hizmetler Dairesi'nin istatistiklerine göre ülkemizde en fazla şiddet olayı Gazimağusa ve Lefkoşa'da yaşanıyor. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının verilerine göre, KKTC'de 2012 yılından bugüne bin 12 kadın şiddete uğradığı gerekçesi ile devletten destek talep etti. 1 Ocak 2016-2 Mart 2017 tarihleri arasında bakanlığın "ALO 183 Sosyal Hizmet Hattı"na 36 kadın şiddet ihbarı yaptı

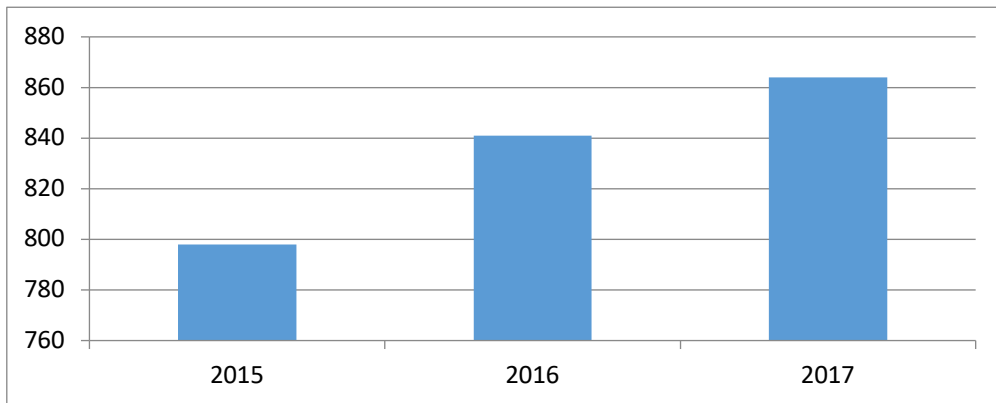
Lefkoşa Türk Belediyesi (LTB) bünyesinde sığınma evi olarak işlev gören "Kadın Dayanışma Evi"ne sığınmak için Kasım 2016 tarihinden beri onlarca kadın başvuruda bulundu. Mart 2017 tarihi itibari ile "Kadın Dayanışma Evi"nde şiddet mağduru 8 kadın, 10 çocuk var KKTC'de kadına yönelik şiddetin her geçen gün artmasına rağmen, "can korkusu" nedeni ile veya "aile içi olayların dışı yansımaları ayıp" olarak nitelendirildiği için çoğu basına yansımıyor. Polise ve Sivil toplum örgütlerine yapılan şikayetlerin yanı sıra şiddet mağduru kadınlar tarafından devletin ilgili kurumlarına yapılan ihbarlar KKTC'de kadına yönelik şiddetin korkunç boyutunu açıkça gözler önüne seriyor. Resmi makamların kayıtlarına göre, şiddet mağduru kadınların büyük bir kısmı ekonomik özgürlüğü olmayan kadınlardan oluşuyor. Şiddet mağduru çoğu kadın, ekonomik özgürlüğü olmadığı için susarak yıllarca içerisinde

bulunduğu duruma katlanıyor. Uzmanlar, kadına yönelik şiddetin zümresel veya sınıfsal değil, karakteristiksel olduğuna işaret ediyor. Uzmanlara göre, şiddet uygulayan erkek profili; öz güveni olmayan, zayıf karakterli kişiler.

İstatistiklere göre, ülkede yüzlerce kadının şiddete maruz kaldığı gözler önüne serilirken, gerçeğin perde arkasında yaşananlar bilinmiyor. Yapılan araştırmalara göre, “ekonomik ve sosyal” nedenlerin yanı sıra “örf ve adetler”, “can korkusu”, “aile ve çevre baskısı” da kadına yönelik şiddeti örtbas ediyor. KKTC’de kadına yönelik şiddetin her geçen gün artmasına rağmen, hem şiddeti yaşayan kadın hem de şiddetin tanıkları o veya bu nedenlerle susuyor, susturuluyor.

Kadınların yaşamış oldukları şiddet, ülkemizde birçok kadın tarafından fiziksel şiddet olarak algılanıyor. Oysa şiddet sadece fiziksel değil, psikolojik, ekonomik, cinsel unsurları da kapsıyor. Baskı ve tehdit ile kişinin bir yerden başka bir yere zorla götürülmesi de şiddet kapsamına giriyor.

Aile içi şiddet olaylarının bir mağduru da çocuklar. Ev içerisinde yaşanan şiddet olaylarına tanık olan çocuklar, zaman içerisinde psikolojik sorunlar yaşıyor, bazı çocuklar küçük yaşta şiddeti öğreniyor ve ileri yaşlarda kendisi de hayatındaki kişilere şiddet uyguluyor. Küçük yaşta şiddete tanık olan ve aile içi şiddetin yaşandığı bir evde büyüyen bazı çocuklar ise “ergenlik” diye tanımlanan 14-17 yaşlarında “madde kullanımı”, “adam öldürmeye teşebbüs” gibi hayatını etkileyecek çok ciddi suçlara da karışabiliyor.



Grafik: 2015-2017 yılları arasında boşanma rakamları

AMAÇ

Araştırmalar incelendiğinde, flört ilişkisinin evlilik ilişkisine dönüşmesini takiben çiftlerin şiddeti ne ölçüde kanıksadıklarına yönelik olarak gerçekleştirilecek çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışan kadınların fiziksel dünyaya paralel olarak gelişen yeni sanal dünyada ve modern çalışma ortamlarında da çeşitli şekillerde şiddete maruz kaldıkları görülmektedir. Buna karşılık bu şiddetin oluşmasındaki temel unsurların, şiddetin nedenlerinin ve kadınların söz konusu şiddeti ne ölçüde kabullendiklerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çiftler arası şiddetin kabullenme derecesine ait olan literatür incelendiğinde, bu konuda yapılan çalışmaların oldukça nadir olduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında özellikle çalışma hayatına katılmış olan kadınların gerek aile içi gerekse aile dışı şiddete maruz kalma kabullenme düzeyleri ortaya konulacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde kadınların maruz kaldıkları şiddete suskun kaldıkları, şiddete karşı herhangi bir çözüm olamayacağını düşündükleri, kendilerini çaresiz hissettikleri, evlerini ve evliliklerini terk etmeyi düşünmedikleri fakat intihar etmeyi sıklıkla düşündükleri görülmektedir. Bu durum, şiddete maruz kalmış olan kadınların şiddeti kabullenmekte oldukları sonucuna varılabilir. Bu durumun diğer önemli sebepleri arasında ise,

- Şiddetin toplumca olağanlaştırılması, şiddetin toplumca görmezden gelinmesi,
- Kadınların şiddetin gelecekte biteceğine dair beklentileri,
- Kadınların hissettiği çaresizlik ve kendine güvensizlik,
- Aile içi şiddetin ara ara ortaya çıkmasından dolayı şiddetsiz dönemlerde kadının şiddeti yok sayma eğilimi göstermesi,

yer alır. Kadınların yaşadıkları şiddeti durdurmalarının önündeki engeller ise, :

- Çaresizlik,
- Yetersizlik duyguları,
- Gelecek ve değişme korkusu,
- Aile ya da arkadaş baskısı,
- Dini baskılar,
- Yasal ve sosyal desteğin yokluğu,
- İşsizlik,
- Barınma sorunları,
- Çocukların bakımını karşılamada yaşanan ekonomik sınırlılıklar,

olarak sıralanabilir (Boyacıoğlu, 2016:135).

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde çiftler arasındaki şiddetin özellikle kadınlar açısından ne derece kabullenildiğinin ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen bazı ölçekler araştırılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle toplumsal cinsiyet sorunları ve kadına yönelik şiddet konuları hakkındaki kavramları açıklanmış ve gerek ülkemizde gerekse dünya genelinde yayınlanan çeşitli istatistikler değerlendirilmiştir. Şiddetin alt bileşenleri olan fiziksel, cinsel, psikolojik, duygusal, ekonomik şiddet unsurları ayrıntı ile ele alınmış, akabinde flört ve evlilik ilişkilerinde yaşanan şiddet, Feminizm Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bağlanma Kuramı yaklaşımlarına göre ayrı ayrı incelenmiştir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen nicel araştırmaya esas olması açısından, öncelikle şiddeti kabullenme düzeyi ölçeklerinden olan,

- Çiftler Arası Şiddeti Kabul Ölçeği,
- Saldırganlık Ölçeği,
- Flörtte Şiddete Yönelik Tutumlar Ölçekleri
- İlişkilerde İnanç Envanteri,
- Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği,
- Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği

ölçekleri ayrıntısı ile incelenmiştir. Bu ölçeklerle, KKTC’ de Girne, Mağusa, Lefkoşa, Güzelyurt gibi önemli bölgelerde yeterli sayıda uygulamaya katılmaya gönüllü evli ve çalışan çiftlere ölçek kurallarına uygun biçimde ölçek uygulama çalışmalarında bulunma çalışmaları gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular geniş bir sonuç ve değerlendirme bölümünde özetlenmiştir.

• Şiddeti Kabullenme ve Kullanılan Ölçekler

Kadın ve erkek arasındaki ilişki tarih boyunca birçok araştırmaya konu olan oldukça kapsamlı bir araştırma alanıdır. Her ne kadar, yakın ilişki kavramı ilk olarak evli çiftlerin ilişkilerini akla getiriyor olsa da esasen yakın ilişki birbirleri ile flört ve romantizm ilişkisi yaşayan çiftleri de kapsamaktadır.

Kadına yönelik olarak uygulanan şiddet, şiddetin türü ne olursa olsun, toplumda oldukça ciddi hasarlara yol açmaktadır. Dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de kadına yönelik şiddet rakamları ürkütücü seviyelerdedir. Söz konusu şiddetin oluşumu ve gelişimini inceleyen

çalışmalar, şiddetin kadınlarda yarattığı psikolojik etkilerin uzun süreli travmalara yol açtığını değerlendirmektedir. Ayrıca, herhangi bir şekilde şiddetin bir türüne maruz kalmış kadınların, şiddeti kanıksamaları ve kabullenmeleri neticesinde başka tür şiddet türleri de yaşamakta oldukları görülmüştür. Örneğin sürekli olarak fiziksel şiddete maruz kalan kadınların, bu şiddeti içselleştirip kabullenmeleri halinde akabinde psikolojik şiddete maruz kalmakta oldukları sıklıkla görülmektedir (Boyacıoğlu, 2016:135).

Genel olarak değerlendirildiğinde, partnerlerinden şiddet görmekte olan kadınların öncelikle bir şok dönemine, akabinde bir inkar dönemine ve daha sonra depresyon veya kendini suçlama dönemine girmekte oldukları sıklıkla görülür (Özyurt ve Deveci, 2011). Ayrıca kadınların maruz kaldıkları şiddete şiddet ile karşılık vermeleri nadiren görülür. Her üç kadından bir tanesi ise şiddete şiddetle karşılık veren kadınların, maruz kaldıkları şiddeti daha da arttırdığını belirtmiştir. İlişkide partnerleri tarafından şiddete uğradıkları için adli mercilere intikal etmiş olan vakalarda bile kadınların yaklaşık %61'inin maruz kaldıkları şiddet karşısında sessiz kaldıkları ve bu durum için herhangi bir adım atmadıkları bilinmektedir. Bu durum hamile olmasına rağmen şiddet gören kadınlarda bile aynı şekilde gerçekleşmektedir. Şiddete maruz kalan kadınlar sıklıkla maruz kaldıkları şiddet olaylarından dolayı utanç duymakta, başarısız bir evliliğin suçluluğunu taşımakta, boşanma ve boşanmanın getireceği problemlerle yüzleşme korkusu yaşamakta, eşine karşı sevgi ve korku gibi çelişik duygular hissetmektedir (Öztunalı, 1996).

Kadınların fiziksel olarak şiddete maruz kalması halinde ne tür hareket tarzları sergileyeceklerinin araştırıldığı bir çalışma neticesinde, her iki kadından bir tanesinin durumu kabulleneceğini belirttiği ve çok az bir kısmının ise adli mercilere başvuracağını belirttiği bildirilmiştir (Naçar vd., 2009). Bu sonuçlara paralel olarak, şiddete maruz kalmış kadınlardan sadece %30'unun evini terk etme insiyakı içinde bulunduğu saptanmıştır. Diğer bir ifade ile kadınların %70'i şiddet görmelerine rağmen evlerini terk etmedikleri ve terk etmeyi düşünmedikleri görülmüştür (Ergöçmen vd. 2015). Bunun temel nedeninin ise kadınların şiddete karşı herhangi bir şey yapılamayacağı düşüncesinin hâkim olmasıdır. Nitekim fiziksel şiddet gören kadınların yarıya yakını bu durumu kimse ile paylaşmamakta ve adli mercilere başvurmamaktadır. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK) raporuna göre şiddet mağduru kadınların %92'si resmi kurum veya sivil toplum kuruluşlarına başvurmamakta (Karal ve Aydemir, 2012), çok küçük bir bölümü doktora, polise, sığınma evine ya da diğer sosyal hizmet kuruluşlarına gitmekte ve kadınların hemen hepsi eşleri hakkında yasal bir şikayette bulunmaktan kaçınmaktadır. Hatta psikiyatri bölümüne başvuran evli kadınların neredeyse tamamı (%98) hekim tarafından sorgulanmadığı sürece aile içi şiddet gördüğünden

bahsetmemektedir (Akyüz vd., 2002). Bu istatistiki değerler, çiftler arasında şiddetin kabullenildiğini gösteren önemli değerlerdir.

Şiddete maruz kalmış olan kadınların şiddeti kabullenmelerinde ve şiddet neticesinde yaşadıkları psikolojik travma ve travma sonrası stres ile başa çıkmada oldukça zorlanmış oldukları görülür. Bu durumdaki kadınlar çaresizlik duygusu ile boyun eğme eğiliminde olmaktadır. Ayrıca söz konusu kadınlara destek amacı ile tesis edilen kamu kuruluşlarının ve sivil toplum kuruluşlarının yetersiz olması, şiddet sonrası etkilerin asgari seviyesine indirgenebilmesinde olumsuz bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Akpınar, 2013).

Şiddete maruz kalan kadınlar esasen derin bir çaresizlik hissine kapıldıkları ve çaresizliklerini kabullenmekte oldukları görülmektedir. Ayrıca söz konusu mağdur kadınların susmak ve eşini daha çok sinirlendiren tavırlardan kaçınmak gibi çeşitli pasif çözüm yollarına başvurdukları görülür. Çaresizlik duygusu ise kronikleşmesi neticesinde öncelikle depresyon ardından da intihar vakarının yaşanmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Öyle ki, Yıldırım (1998) tarafından gerçekleştirilen ve kadın misafirhaneleri ve sığınma evlerindeki şiddet mağduru kadınlar üzerinde gerçekleştirilen bir çalışma neticesinde, şiddete uğrayan kadınların yarısının intihar girişiminde bulunduğunu, bu kadınların da yarısının intihar denemelerinin birden fazla olduğunu saptamıştır.

Araştırma Modeli

Araştırma sürmekte olup, nitel ve kesitsel desende oluşturulmuş olup nitel araştırmanın gereği olarak, çalışmanın sonuçları genelleyememekteyiz, kadına yönelik şiddet ve şiddet türleriyle ilgili Kıbrıs örneğinde bilgiler sunmak amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma Girne, Güzelyurt, Lefke, Lefkoşa ve Magusa da her şehirden onar kişi ile yapılması planlanmıştır. Anketler sonucunda en çok şiddeti kabullenme düzeyi olan 20 katılımcı belirlenip bu kişilerle gördükleri şiddet hakkında görüşme oturum gerçekleştirmek için görüşülecektir. Ulaşılan 15 katılımcıya 5 seanslık oturum gerçekleştirmek için izin istenip Katılmayı kabul eden 11 katılımcı ile birer hafta ara ile toplam 5 er seans 20-30 dakika arasında değişen görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

DEĞERLENDİRME

KKTC'nin kuzeyinde evlenme ve boşanma oranları diğer yıllara göre artmaktadır. 2017 yılında 1205 evlilik gerçekleşirken 864 boşanma vakası olmuştur. Bu boşanmalardan 996 çocuk etkilenmiştir. Boşananların genellikle 16 yıl ve üzeri olan birlikteliklerin olması dikkat çekmektedir. 2017 yılında neticeye gözlenmektedir. Evliliğin ilk beş yılında görülen boşanmaların muhtemel sebepleri içinde eşlerin birbirlerini pek fazla tanımamasından kaynaklandığı söylenebilir. Boşanma sebepleri 1998 Aile Yasası'na göre aldatma, kötü davranma ve cana kast, haysiyetsizlik ve cürüm, terk etme, akıl hastalığı, anlaşmazlık olarak sıralanmaktadır. KKTC Devlet Planlama Örgütü kayıtlarına göre de anlaşmazlık sebebiyle gerçekleşen boşanmaların sayısı diğerlerine göre oldukça fazladır. Örneğin, 20 yıl önce 344 boşanmanın 315'i, 19 yıl öncesinde 366 boşanmanın 338'i, 18 yıl öncesinde 351 boşanmanın 315'i ve 14 yıl öncesinde 489 boşanmanın 325'inin şiddetli geçimsizlik sebebiyle gerçekleştiği vurgulanmaktadır.

Kıbrıs Türk toplumunda senelere göre evlilik dağılımı normal seyirde devam ederken, boşanmalar son zamanlarda oldukça yüksek düzeye ulaşmıştır. 1989 yılında boşanma sayısı 199'dur. 1998 yılında bu sayı %50,25 artışla 299 olur. 2005 yılında boşanma sayısı 299'dan %63,55 oranında artışla 489'a ulaşır. 1989'dan 2005'e kadar olan sürede boşanma oranındaki artma %145,73'tür. Bir önceki seneye göre boşanma miktarındaki artma dalgalı bir seyir takip etmektedir. 1998 Aile Yasası'ndan sonra boşanma sayısında yükseliş olmakla beraber, öncesinde de artış gözlenmektedir. Bu nedenle boşanmaların bir tek yasal düzenlemelerle ilgili olmadığını da ortaya çıkarmaktadır (Alicik, 2009).

KAYNAKLAR

- Anderson, J.**, (2014). The impact of family structure on the health of children: Effects of divorce. *The Linacre quarterly*, 81(4), 378-87.
- Anooshian, L.J.** (2005). Violence and aggression in the lives of homeless children: A review. *Aggression and violent behavior*. Vol. 10, (2), 129-152.
- Atan, S., Atan, M.**, (2017). Şiddetin Kadın İstihdamında Yarattığı Etkiler. *TBB Dergisi 2017 Özel Sayısı*, 285-302.
- Aydın, K.** (2014). Yapısal İşlevselci Teori ve Toplumsal Tabakalaşma. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 213-239.
- Bhasin, K.** (2003). Toplumsal cinsiyet "bize yüklenen roller". *Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları*. İstanbul: Kuşak Ofset Birinci Basım, s.1-5.
- Bingöl, O.** (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye’de Kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı I), 108-114.
- Bostancı, Ç. Gülcan** (2008). Türkçedeki Temel Kelimelerin Cinsiyetlere Göre Çağrışım Setleri, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı, Doktora Tezi*
- Bowlby, J.** (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Coştu, Y.**, (2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 117-140.
- Dağ, A.** (2016). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Yaşlılık ve Sosyal Dışlanma, *Akademik sosyal Araştırmalar Dergisi*, (28), 480-500.
- Demirağ, M. F.**, (2017). Bağlanma Teorisi’nin Kökenleri: John Bowlby ve Mary Ainsworth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 76-90.
- Dowling, C.** (1994). *Sindrella Kompleksi: Çağdaş Kadında Bağımsızlık Korkusu* (Çev. Selçuk BUDAK), Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı.
- Eken, H.** (2005). Toplumsal Cinsiyet Olgusu Temelinde Mesleğe İlişkin Rol İle Aile İçi Rol Etkileşimi: *Türk Silahlı Kuvvetleri’ndeki Kadın Subaylar*. Hacettepe üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdem, A. R.**, (2015). Atatürk'ün Kadına Ve Kadın Eğitimine Verdiği Önem. *Belgi Dergisi*, 9(1), 1266-1277.
- Erzeybek B.** (2015). Anne-Babaların Çocuklarını Yetiştirirken Benimsedikleri Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumları Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Fichter, J.** (1996). *Sosyoloji nedir?* N. Çelebi (Çev.), Ankara: Attila Kitabevi.
- Hepşen, Ö.** (2010). *Tevrat, İncil Ve Kuran-ı Kerimde Kadın Bedeni*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- İbiloğlu, O. A.** (2012). Aile içi şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4, 204-222.
- Kahraman, M. S., Çomakay, G.**, (2016). Aile İçi Şiddet ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri: Temel Kavramlar, Güvenlik Planı Hazırlama ve Alternatif Tedavi Model Örnekleri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 321-336.
- Kepir, D. D., Savoly, Ö. U., Zorbaz, S. D.**, (2014). Üniversite Öğrencilerinin Çiftler Arası Şiddeti Kabul Düzeylerini Etkileyen Etmenler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 5 (42), 173-183.
- Macke, C. A.** (2010). *Adult romantic attachment as a risk factor for intimate partner violence victimization*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kentucky, Lexington.
- Özmen, S. K.** (2004). Aile İçinde Öfke ve Saldırganlığın Yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 27-39.
- Pimentel, C. E., Moura G. B., Cavalcanti, J. G.**, (2017). Acceptance of Dating Violence Scale: Checking its psychometric properties. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 22 (1), 147-159.
- Straus, M.** (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10; 790-811.
- Sezer, Ö.**, (2008). Çiftler Arası Şiddeti Kabul Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 1-15.
- Tezcan, M.** (1993). *Boş zamanlar sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:47, Ankara
- TÜİK**, (2016). Türkiye İstatistik Kurumu. *İstatistiklerle Kadın*, 2016. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24643> (Erişim tarihi: Aralık 2018).

Walker, L. E. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44(4), 695–702.

WHO, (2014). World Health Organization. *Global Status Report On Violence Prevention 2014*.

Yumuşak, A., Şahin, R., (2014). Flörtte Şiddete Yönelik Tutum Ölçeklerinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 233-252.

Zeyneloğlu S. (2008). Ankara’da Hemşirelik Öğrenimi Gören Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, Ankara.

Practitioners' Handbook for Developing ICT Teacher Candidates' Pedagogical Skills about Teaching Coding to Children*

Bahar Baran

bahar.baran@deu.edu.tr, Dokuz Eylul University

Kürşat Arslan

kursat.arslan@deu.edu.tr, Dokuz Eylul University

Ercan Akpınar

ercan.akpinar@deu.edu.tr, Dokuz Eylul University

Igor Pesek

igor.pesek@gmail.com, University of Maribor

Dragutin Kermek

dragutin.kermek@foi.hr, University of Zagreb

Goran Hajdin

goran.hajdin@foi.hr, University of Zagreb

Seamus Hoyne

Seamus.Hoyne@lit.ie, Limerick Institute of Technology

Marjan Krasna

marjan.krasna@um.si, University of Maribor

Predrag Oreški

poreski@gmail.com, University of Zagreb

Abstract

After preliminary studies of Papert about using LOGO in mathematics education, teaching children how to code has gained widespread interest in the world because research studies emphasized that coding experiences have promoted children's problem solving skills. In recent times, some visual coding tools such as Scratch or Kodu Game Lab enable teachers to teach coding by developing a computer game. Positive results and the impact of coding education on children's cognitive process together with the available new tools which can be used to teach coding have led to faster incorporation of teaching coding into school curriculums. However, while this process is progressing so fast, pedagogical studies on how teachers should teach coding to children have not developed simultaneously.

The foundation of a good education system in schools are qualified teachers. Their basic teaching skills of their teaching skills come from their formal learning during university education. In the context of teaching coding to children, a significant need about developing ICT teacher candidates' pedagogical knowledge on how to teach coding was detected. However, university curriculums may not have a specific pedagogic course for teacher candidates about how to teach coding to children especially prior to 2018. Most of the teachers that teach computer coding use their own experiences which are not always suitable for contemporary coding education.

The project "KA203 Increasing the Competency of Computer Science Teaching Undergraduates on Coding Education (Educode)" is supported by the European Commission Erasmus+ Strategic Partnership in Higher education, which partners from Turkey, Ireland, Croatia and Slovenia collaborate and develop a practitioners' handbook about improving teachers candidates' pedagogical skills related to teaching coding to children. This paper will present the development process of practitioners' handbook. The handbook includes 5 units with related lessons. Topics of the units include the importance of coding education, teaching materials and tools of coding education, teaching methods, lesson plan development and assessment.

Keywords: Teaching coding, Teacher candidates,

1. Introduction

It is important to prepare students for daily life and future professions by facilitating their integration with ICT. The vision of the EU countries and Turkey overlaps on this matter and coding teaching is one of the main priorities toward realizing this common vision. While coding teaching is becoming more and more important subject of international awareness, many European countries and Turkey are declare that it will be compulsory in primary and secondary education. In other words, during recent years coding education has been seen as an important and popular issue in Turkey as well as many countries (Akkuş, Özhan & Kan, 2019; Sayın & Seferoğlu, 2016). Elementary and middle school curriculums aim to teach students direct and concrete knowledge, and expect students to be problem solvers when they interact with real world. Coding teaching has also been an alternative teaching method for ICT/STEM teachers to teach creativity, critical thinking and problem solving to students (Baz, 2018, s.37). In recent times, some visual coding tools such as Scratch, Kodu Game Lab has enabled teachers to teach coding by developing a computer game. Moreover there are number of studies in the literature revealing that programming instruction has positive effects on development of different cognitive skills. However, there are scarce studies suggesting pedagogical approaches to how programming should be done (Erümit ve diğerleri, 2018) and on how teachers should teach coding to children. If students have knowledge of coding and programming and use them in various situation, they also contribute and develop their own computational thinking skills that can be shown one of the 21st century skills (Gülbahar, Kert, & Kalelioğlu, 2019). Computational thinking is a thought process that uses analytic and algorithmic approaches to formulate, analyse and solve problems (Bocconi, Chiocciariello, Dettori, Ferrari, & Engelhardt, 2016). According to Wing (2017) “computational thinking is the thought processes involved in formulating a problem and expressing its solution(s) in such a way that a computer—human or machine— can effectively carry out”. In order to become computational thinker, students should follow four phases when they face real life problems. These phases are “a) formulate problem definitions suited for technology-assisted methods such as data analysis, abstract models and algorithmic thinking in exploring and finding solutions, b) collect data or identify relevant data sets, use digital tools to analyze them, and represent data in various ways to facilitate problem-solving and decision-making, c) break problems into component parts, extract key information, and develop descriptive models to understand complex systems or facilitate problem-solving, d) understand how automation works and use algorithmic thinking to develop a sequence of steps to create and test automated solutions” (ISTE 2019).

Therefore, teacher training and professional development are crucial to prepare students through this process and to help them understand the importance of coding and programming in their upper learning and reach the aims of any new curriculum including digital Technologies (NSW Government, 2019). In this context, currently available and prospective teachers in the field of ICT / STEM (Science, Technology, Engineering and Maths) should be trained in a way that they will gain knowledge and experience on how to teach coding. It is also essential to enlarge and disseminate learning and teaching resources on coding education and other related disciplines like STEM.

It is known that the foundation of a successful education system in schools are qualified teachers. Their basic teaching skills come from their formal learning during university education. In the context of teaching coding to children, a significant need about developing ICT teacher candidates’ pedagogical knowledge on how to teach coding was determined (Educode Training Needs Analysis Report, 2019). By taking account of this need, we developed a practitioners’ handbook about improving teachers candidates’ pedagogical skills related to teaching coding to children. This paper will present the development process of practitioners’ handbook. The handbook includes 5 units with related lessons. Topics of the units include the importance of coding education, teaching materials and tools of coding education, teaching methods, lesson plan development and assessment.

2. The EDUCODE

The Educode “*Increasing the Competency of Computer Science Teaching Undergraduates On Coding Education*” is an international project, which was funded by European Commission Erasmus+ Key Action 2 – The Strategic Partnership in Higher Education. The aim of the project was to provide upskilling to prospective ICT and STEM teachers on coding education and enable them to inspire and teach kids coding. The project started September 2017 and its duration was 24 months. four different country participated to the project; Turkey, Slovenia, Ireland, Croatia. Four transnational meeting were achieved during the project in these countries.

The project aims to produce following intellectual outputs;

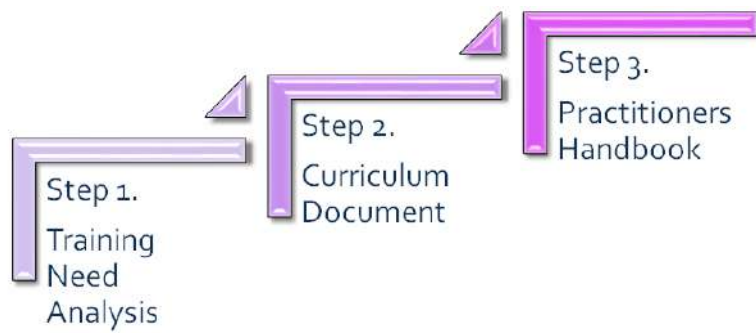


Figure 1. EDUCODE Intellectual Outputs

3. Training Need Analysis(TNA)

3.1. The aim of TNA

The TNA aimed to determine the needs of prospective ICT and STEM teachers with regards to a new curriculum on teaching coding

3.1. Methodology

Training Need Analysis was a survey study. 277 undergraduates from four partner universities participated in the questionnaire using online survey platforms. Surveying period lasted approximately into two weeks. However, some of the responses in the data were missing, so only 258 questionnaires were analyzed in total.

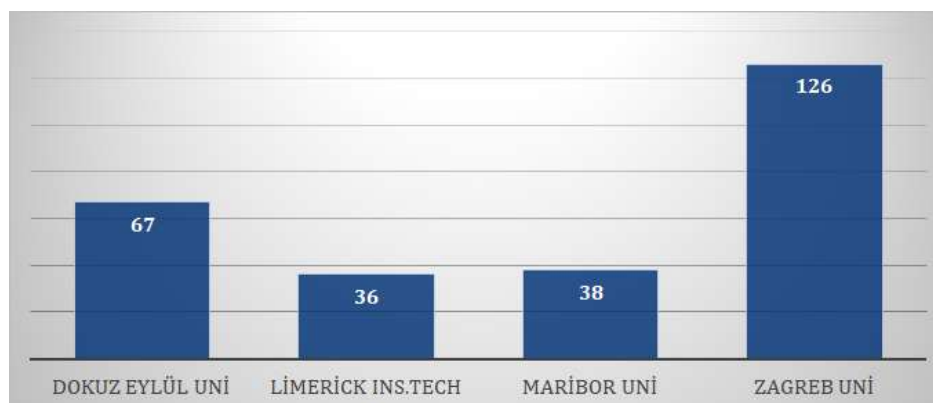


Figure X. The distribution of the participants in TNA

The data collection was achieved owing to “Needs for Teaching Coding ” questionnaire. The questionnaire was developed by the contribution of four partner universities. Trial items were written by whole universities and then

in the meeting of Ireland, which was the second transnational meeting, the partners formed the last version of the questionnaire. Its measurement type was 5- likert type- (from strongly disagree to strongly agree)

The questionnaire included four sections;

1. Demographics (Age, year of study, gender, coding tools they know)
2. Objectives of coding education (I would like to know about computational thinking)
3. Skills and acquisition of coding education (I would like to learn how to abstract (or simplify) the problems' solution while students acquire related skills.)
4. Content of coding education (I would like to learn how to teach debugging as an important part of coding)
5. Teaching methods and techniques for coding education (I would like to learn how to apply problem-based learning in coding.)
6. Teaching materials/Tools of coding education(I would like to learn about useful websites to teach coding more effectively)
7. Assessment of coding education (I would like to understand how to check for plagiarism in the context of coding education.)

The data analysis achieved by using descriptive data analysis techniques. frequencies and percentages were obtained.

3.2. The main findings of TNA

Key conclusion from the analysis is that prospective ICT and STEM teachers need to learn:

- How to teach basic algorithms, sequences, loops, procedural programming and debugging (content of curriculum)
- How to apply different teaching methods (such as problem based, game based, inquiry based learning, etc) during teaching (pedagogy)
- How to use case studies, examples of coding, online tools during coding classes (pedagogy)
- How to prepare a lesson plan (pedagogy)
- How to evaluate a coding class during and end of the class (evaluation).
- How to use online tools to evaluate coding projects (evaluation)

4. Curriculum Development

The project development process consists of three stages. Firstly, depending on the findings obtained during and after the need analysis process, partner countries and target student groups, students in the field of ICT and STEM, were determined. In this regard, decision-makers and partner countries have identified priority areas in coding education and identified the needs of students. Each partner country has prepared a local plan in line with their needs and presented it to the partners for the first time. This process is called the plan and research phase.

The second stage is the development stage. At this stage, units and lesson plans were created under each unit and the intensity of each unit in the curriculum was determined. Considering the differences in the course hours of the partner countries, the percentages for each lesson plan were written in the curriculum instead of the course hours. The course plans were also evaluated in terms of learning outcomes, learning strategies, course outlines, possible assessment methods and materials, and were created based on course content.

The third and final stage is the implementation process. At this stage, the materials obtained with the approval of the partners were printed and sent to both students and faculty members for correcting the final reading and errors. Based on the feedback and comments obtained at this stage, joint views were re-consulted for either partial changes in the units or some major revisions, and the number of units was reduced from six to five. After this revision, the curriculum was implemented by each partner for the pilot implementation and the curriculum was evaluated both quantitatively and qualitatively according to the students' views with the help of the questionnaire formed by the partners. After this stage, some minor arrangements were made and the curriculum was finalized.

5. Practitioners Handbook

Practitioners Handbook included five units for 14 week term.

- U1. The importance of coding education and ICT /STEM teachers (20%)
- U2. Teaching materials and tools of coding education (20%)
- U3. Teaching methods of coding education (30%)
- U4. Assessment of coding education (15%)
- U5. Design lessons plans for relevant coding topics. (15%)

U1. The importance of Coding Education and ICT /STEM Teachers and Applied Coding

LESSON (U1-L1) (10% out of 20%)

ACTIVITY 1: Difference between coding and programming

ACTIVITY 2: Computational thinking and problem solving

ACTIVITY 3: Critical role of ICT & STEM teachers

LESSON (U1-L2) Applied coding (10% out of 20%)

ACTIVITY 1: STEM problems are fun

ACTIVITY 2: Concept of STEM in the classroom

ACTIVITY 3: STEM tools and resources

U2. Teaching Materials and Tools of Coding Education

LESSON (U2-L1) (10% out of 20%)

ACTIVITY 1: Real life motivational Activity

ACTIVITY 2: Motivation concept

ACTIVITY 3: A case-based example in coding education

LESSON (U2-L2) Teaching Materials and Tools of Coding Education (10% out of 20%)

ACTIVITY 1: Collaborative tools for coding education

ACTIVITY 2: Free learning materials

U3. Teaching Methods of Coding Education

LESSON (U3-L1) (10% out of 30%)

ACTIVITY 1: Teacher-centered education

LESSON (U3-L2) (10% out of 30%)

ACTIVITY 1: Student-centered education

ACTIVITY 2: Problem Based Learning

ACTIVITY 3: Project based learning

ACTIVITY 4: Game Based Learning

LESSON (U3-L3) (10% out of 30%)

ACTIVITY 1: Advantages and limitations of teacher-centered and student-centered coding education.

ACTIVITY 2: Selecting a teaching method

U4 Assessment of Coding Education

LESSON (U4-L1) (7,5% out of 15%)

ACTIVITY 1: Assessment methods

ACTIVITY 2: Licensing and plagiarism

LESSON (U4-L2) Assessment of Coding Education (7,5% out of 15%)

ACTIVITY 1: Students' programming projects

ACTIVITY 2: Peer to peer assessment

ACTIVITY 3: Formative assessment in CS education

U5. Design lessons plans for relevant coding topics (15%)

LESSON (U5-L1)

ACTIVITY: Define learning outcomes for a coding lesson

ACTIVITY: Create a lesson plan for a coding lesson

ACTIVITY: Develop a time plan for a lesson plan

6. Results

The starting point of this project is the need for training in-service teachers and pre service teachers in the field of ICT / STEM (Science, Technology, Engineering and Maths) very well, gaining knowledge and experiences on how to teach coding, and increasing the reproduction and dissemination of learning and teaching resources. And based on these points and needs, a curriculum and teacher's handbook on coding teaching have been developed within the context of Educode project.

First of all, it was determined what information and skills are necessary for ICT / STEM Teaching Undergraduates to be able to teach coding. For that purpose, 258 ICT Teaching undergraduates from all partner university (Dokuz Eylul University, Zagreb University, Maribor University and Limerick Institute of Technology) were surveyed to evaluate their existing knowledge and competency to teach coding. By taking account of the results of need analyses, the curriculum developed in this project addresses the new needs to train young generation who are able to build computer applications, tools and programmes using coding solutions. Finally, the teacher's handbook was prepared in accordance with the curriculum. After the handbook was prepared, it was applied with university students and people in related occupational fields and we finalized the book by making necessary corrections in line with the feedback obtained. This curriculum and handbook aims to develop the following competences in ICT Teacher Students to raise technology builders of future, when they become teachers : how to motivate students to learn coding, how to illustrate basics of computer science like algorithms, sequences, loops, conditionals etc., how to make Coding subject funny and engaging for students, how to teach students to make meaningful collaboration with others, how to develop computational thinking and problem solving skills, where to find code

teaching games like Scratch, Alice etc., where to find more information sources. is curriculum and the handbook aims equip the ICT Teaching Students with skills and competencies regarding how to motivate students to learn coding, how to illustrate basics of computer science, how to make coding subject enjoyable and engaging for students. The book also includes sample activities and worksheets.

Thanks to this handbook, teachers, academicians or individuals who are experts in this field will learn how to teach coding, how to make applications easily in their classrooms. They will have the opportunity to develop new ways and activities with the knowledge and experiences they have obtained. As a result, this handbook and the curriculum were developed, and made available in all partner countries, to train ICT teaching undergraduates on how to deliver high quality coding teaching at primary and secondary level. As a result, we hope that this book, which we expect to guide how to teach coding with this project supported by the European Union, will be beneficial for everyone working in the related field and especially for the institutions that train teachers in this field.

References

- Akkuş, İ., Özhan, U., Kan, A. (2019). Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 2019; 18(2): pp. 837-851. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> doi: 10.17051/ilkonline.2019.562064
- Baz, F. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Current Research in Education*, 4 (1), 36-47. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/crd/issue/36372/329863>
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016). Developing computational thinking in compulsory education. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2791/792158>
- Educode Training Needs Analysis Report (2019, 4 Ekim). Erişim adresi: <http://educodeproject.org/outputs/need-analysis/>
- Erümit, K.A., Karal, H., Şahin, G., Aksoy, D.A., Gencan, A.A., & Benzer, A.İ. (2018). A Model suggested for programming teaching: Programming in seven steps. *Education and Science*, 44 (197), 155-183. doi:10.15390/EB.2018.7678
- Gülbahar, Y. Kert, S. B. ve Kalelioğlu F. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi* 10(1), 1-29. doi: 10.16949/turkbilmat.385097
- ISTE (2019). ISTE Standards for Students. 15 Nisan 2019 tarihinde https://www.iste.org/standards/for-students?_ga=2.267257422.1186415788.1576620123-623981849.1576620123 adresinden erişildi.
- NSW Government (2019). Coding and computational thinking: What is the evidence?. Retrieved from https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/media/documents/future-frontiers-education-for-an-ai-world/Coding-and-Computational-Report_A.pdf
- Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. Aydın: XVIII. Akademik Bilişim Konferansı.
- Wing, J. M. (2017). Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal Of Educational Technology*, 25(2), 7-14. Retrieved from <http://www.cs.cmu.edu/~wing/publications/Wing17.pdf>

Üç Boyutlu Yazıcı Prototip Eğitim Materyalinin Geliştirilmesi ve Sınanması

Kadir Demir

kadir.demir@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Yasemin Kahyaoglu Erdoğmuş

yasemin.kahyaoglu@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Nur Dönmez

nrdnmz97@hotmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Onurcan İçer

onur.icer@icloud.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Mekin Sevimli

mkn.svml@gmail.com, Dokuz Eylül Üniversitesi

Ercan Akpınar

ercan.akpinar@deu.edu.tr, Dokuz Eylül Üniversitesi

Özet

Teknoloji alanındaki hızlı değişimler eğitim teknolojilerini de aynı hızda etkilemektedir (Çelik ve Çetinkaya, 2016). Yeni çıkan teknolojiler birçok alanlar ile bağlantı kullanılarak geliştirildiği için eğitim alanına da uyarlanmalar yapılmaktadır. Üç boyutlu (3B) yazdırma teknolojilerinin ortaya çıkmasından bu yana farklı alanlara yayılması ile ileride bireylerin bir üç boyutlu (3B) yazıcıyı evinde, ofisinde veya okulunda olmasını ister hale geleceği beklenmektedir. Cihazın şu anda bireysel olarak alınmasının ve kullanımının sık olamayışındaki nedenlerin başında maliyet ve kullanımı konusundaki bilgi yetersizliği gelmektedir (Gökçearslan, 2017). Bu bilgi yetersizlikleri de ancak verilecek olan eğitimler ile giderilebilmektedir. Her birey bu cihazları bireysel olarak edinemese de oluşturulacak olan prototip eğitim materyali sayesinde bireylerin birebir dijital mekanizmasına benzeyen üç boyutlu (3B) yazıcı tarafından modellenmiş parçalardan oluşmuş prototip eğitim materyalini görme ve yazıcının temel işlevlerini öğrenme şansı olacaktır. 3B yazıcı prototip eğitim materyalinin modeli tasarlanarak oluşturulacak yazıcı ile birlikte sunulacak 3B yazıcı eğitimi için belirlenen hedef kitle öncelikli olarak ortaokul öğrencileri olup, üç boyutlu yazıcıyla ilgili bilgi sahibi olmayan bireylere de ulaşılması planlanmıştır. 3B yazıcı prototip eğitim materyali oluşturulurken, ilk olarak 3B çizim teknolojisi ile yazıcının bilgisayar ortamında görebildiğimiz parçalarının görsel bir şablonu oluşturulmuştur. 3B yazıcılar kullanılarak materyalimizin modüler parçalar halinde çıktısı alınmıştır. Yazıcının hareketli parçaları Arduino yardımı ile kontrol edilmesi sağlanmıştır. 3B prototip eğitim materyalin test aşamasından önce hazırlanan anket soruları hedef kitleye uygulanarak bireylerin 3B yazıcılarla ilgili ön bilgileri ve dikkatlerinin çeken nesnelere ile ilgili bilgiler ölçülmüştür. Eğitim sonrasında öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda materyalde güncellemeler yapılmıştır. 3B prototip eğitim materyali projesinde, gelişmekte olan 3B yazdırma teknolojilerinin eğitimde yayılmasına ve bireylerin bilgilenmesine, oluşturulacak 3B yazıcı prototip eğitim materyalinin katkı sağlaması beklenmektedir. Ultimaker 2 Extended 3B yazıcısı referans alınarak oluşturulacak yeni bağlantı parçaları tasarlanarak oluşturulan 3B prototip eğitim materyalinin ortaokullara daha az maliyet ve kolay erişebilirlik sağlaması umulmaktadır. Prototip eğitim materyali ile ilgili görüşlerin alınması için de ortaokul öğrencilere sunum öncesi anket soruları, sunum ardından görüşme soruları yöneltilerek materyale dair düşünceleri ve içeriğin etkililiği ile ilgili düşünceleri belirlenmiştir. Oluşturulan 3B prototip eğitim materyalinin eğitimde kullanımının hedef kitlenin öğreniminde daha etkili ve verimli bir öğretim sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: 3B Yazıcı, Eğitim Materyali, Modelleme, Prototip, Eğitim teknolojisi

1. Giriş

Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte günlük hayatımızda ki alışkanlıklarımız değişmekte ve gelişmektedir. Teknolojinin, hayatımızı kolaylaştırdığı ve dönüştürme potansiyeli olduğu bilindiği için yeni duyulan teknolojiler

bireylerde merak uyandırmaktadır. 3B yazdırma teknolojileri ile bireylerin tasarladığı çizimleri somut olarak elde etme imkânı sunduğu için dikkat çekici bulunmaktadır. 3B yazıcıların kullanımını sadece belirli bir alana hitap etmeyip, tasarımlara göre farklı alanlarda kullanılmaktadır ancak bir ürün yazdırmak için belirli yeterliliklere sahip olmak gerekmektedir. 3B yazıcıların yetkin kullanımı da eğitim ile sağlanabilmektedir.

1.1. Üç Boyutlu (3B) Yazıcı Nedir?

3B yazıcılar 3B çizimleri mevcut olan nesnelerin somut olarak elde edilmesini sağlayan cihazlar olarak tanımlanmaktadır. Temel olarak 3B yazıcılardan alınan çıktıların, eninden ve boyundan başka derinliği de olan çıktılar olması beklenir (TDK, 2018). Bu çizimler hazır kütüphanelerden alınan modeller ile kullanılabilceği gibi 3B çizim programlarından yararlanarak model tasarımı oluşturulabilmektedir (Duman ve Özsoy, 2017; Gür, 2017).

1.1.1. Erimiş Birikim Modelleme (FDM)

3B yazıcı tipleri arasında en yaygın olarak kullanılan 3B yazıcı çeşidi erimiş birikim modellemedir (FDM). Sıcaklık kontrollü bir ağızlık vasıtası ile filament katman katman üretim tablasına serilir. Model tamamlandığında destek yapıları el ile ve su-kimyasal karışımıyla kolaylıkla sökülebilmektedir. Üretilecek 3B modelin geometrisine bağlı olarak, tıpkı bir apartmanın yanına kurulan iskelet yapısı gibi belirli kısımlarında destek yapıları ihtiyaç duyulmaktadır. Hammadde olarak filament kullanılır. Filament olarak ise ABS ve PLA kullanılır. ABS plastik enjeksiyon sektöründe de oldukça sık kullanılan hafif ve sert bir malzemedir. Yüksek sıcaklığa maruz kalınca zehirli gazlar ortaya çıkarır. PLA ise istatistiklere göre en çok kullanılan 3B yazıcı malzemesi olarak bilinmektedir. ABS'ye göre çok daha düşük sıcaklıklarda eriyebilen PLA ile çıktı almak çok daha kolaydır. Hedef kitlenin yaş aralığı göz önünde bulundurulduğunda PLA ile çıktı almanın sağlık açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir. (Kuzu Demir, Çaka, Tuğtekin, İslamoğlu, ve Demir, 2016).

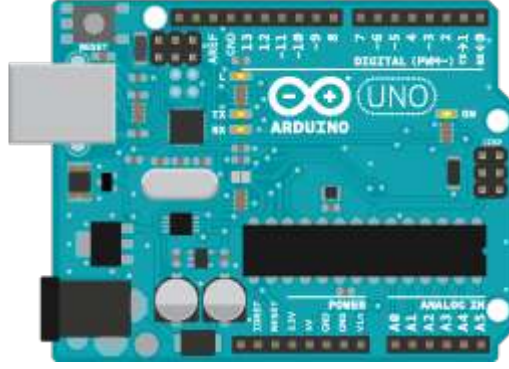
3B yazıcılardan elde edilebilecek olan nesnelere tahmin etmek yeni bilgi sahibi olacak bireyler için soyut kalabildiği gibi, yazıcının parçaları, filament çeşitleri gibi bazı konular görsel ile desteklenmediği takdirde hedef kitle için zihinde canlandırmak ve sembole dönüştürmek zor olmaktadır. Filament olarak plastik, metal, seramik, balmumu, çikolata gibi farklı tip hammaddeler kullanılarak birçok çıktının elde edilebileceği bu cihaz, konuyla ilgisi olmayan bireyler için de dikkat çekici olduğu tespit edilmiştir. Belirtilen özellikler ve hedef kitle olarak gördüğümüz yaş grubu göz önüne alındığında PLA malzemesinden yapılmasının en uygun tercih olacağı görülmüştür.



Şekil 1. Filament

1.2. Arduino Nedir?

Arduino bir fiziksel programlama platformudur. Arduino, tek başına çalışabilen nesnelere bir arada çalışabilen interaktif nesnelere haline getirmek için kullanılabilir. Aynı zamanda bilgisayar üzerinde çalışabilmesi için üretilmiş yazılımlara da bağlanabilen bir karttır. Fiyat ve ulaşılabilirlik açısından oldukça makul seviyede olan bir teknolojik ürün olan bu kart, yapılması planlanan 3B yazıcı materyalinde elektronik işlevlerin iletişimi açısından yüksek önem arz etmektedir.



Şekil 2. Arduino

2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yeni çıkan teknolojiler nasıl hızlı bir şekilde bireyler arasında yayılıp, kullanılıyor ise 3B yazıcılarda çıktığı gün itibari ile kitlesini genişleterek bugüne gelmiştir (Rogers, 2003). 3B yazıcıların kullanım alanları arttıkça bu konuda bilgi edinmek isteyen bireylerinde sayısı artmaktadır (Kuzu Demir, Çaka, Tuğtekin, İslamoğlu, ve Demir, 2016). İlerleyen zamanlarda 3B yazıcıların bireysel ve grup olarak kullanımlarının da yaygınlaşması ile kişiler bu cihazları kullanmak ve 3B tasarladıkları modelleri çıkartmak isteyecektir. Bireyleri üç boyutlu yazıcılar konusunda yetkin kullanıcı yapabilmek için onlara etkin içerikler ile zenginleştirilmiş bilgi aktarımı yapılması gerekmektedir. Tasarlanacak olan 3B yazıcı prototip eğitim materyali ile eğitim içerikleri sunulurken öğrenenlere bilgiyi somutlaştırmada yardımcı olması hedeflenmiştir.

3B yazıcılar yüksek maliyetleri nedeniyle okullar tarafından öğrencilere her zaman sunulamamaktadır. 3B yazdırma teknolojisi hakkında ortaokul öğrencilerinin bilinçlendirilmesi adına tek başına salt bilgi gerek yaş grubu açısından gerekse konu içeriği olarak öğretimde eksik kalacağı için hedef kitlenin öğrenimini kolaylaştıracak ve bilgiyi somutlaştırmada yardımcı olacak 3B prototip eğitim materyali kullanılmıştır. Hem taşınabilirlik açısından kolay hem de fiyat açısından temin edilebilecek düzeyde olan 3B prototip eğitim materyalinin eğitimde kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilk defa 3B yazıcıyı görece ve kullanacak bireyler için bilgi edinmeden dijital cihaz ile karşılaşan birey telif hakkı, kullanım talimatları vs. gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmadığı için yanlış sonuçlar ile karşılaşp sorun yaşayabilir. Ancak 3B yazıcı prototip eğitim materyali ile birlikte bilgilendirme alan bireyler gerek kullanım gerekse telif hakları gibi konularda bilinçlendirilerek cihazı daha doğru kullanan birey sayısı arttırılmış olunacaktır (Çalışkan, 2015). Genellikle 3B yazıcıların maliyetlerini düşürmek adına dış tasarım açısından farklılıklar yapılarak malzemenin az kullanılmasını sağlanmaktadır (Çelik, Çetinkaya,2016). Ancak bu şekilde farklı dış görünüme sahip tasarımlar öğrenen için kafa karışmasına ve yanlış öğrenmelere yol açabilmektedir. Örneğin üç boyutlu yazıcılar yüksek sıcaklık ile eritilmiş filamentlerin erimesi ile nesne basımını gerçekleştirir. Erime sıcaklığı yüksek olduğu için dört bir tarafı kullanıma göre şeffaf veya mat hammaddeler ile oluşturulmuş genellikle kapalı tasarımlardan oluşturulmaktadır. Ancak sonradan üretilen ve maliyeti düşürmek adına yapılan Resim 3'deki gibi açık tasarımların oluşturulması kötü sonuçları beraberinde getirebilmektedir.

Araştırma kapsamında yapılacak olan 3B prototip eğitim materyali hem dış görünüş açısından örnek alınan Ultimaker-2 yazıcısı ile aynı görünümde olup eğitim verilecek olan hedef kitleye referans modelle birebir aynı görsel sunup, bilgi edinme konusunda yeterli işlevsel özelliği öğrenenlere gösterilmiştir. Bilgi sahibi olan birey telif hakkı, kullanım talimatlarını öğrendiği için dijital 3B yazıcıyı kullanırken daha az sorun yaşayacağı düşünülmektedir. Örnek model eşliğinde verilen özellikler ile de ileride kullanacağı yazıcı tercihlerini bu bilgiler doğrultusunda şekillendirebilecektir.

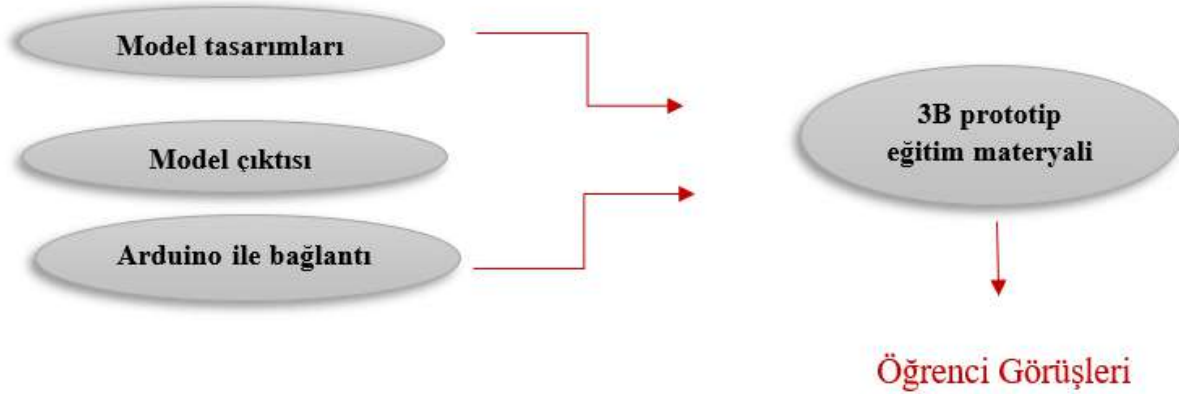
3B çizim programlarında tasarımı yapılan modellerin veya hazır kütüphaneler yardımı ile seçilen modellemelerin katmanlı yapılarda uygun filament tercih edilerek 3B yazıcılardan çıktısı alınabilmektedir. Tıp, uzay ve havacılık,

kalıpcılık, otomotiv, dişçilik, askeri donanım, mimari, kişisel araç-gereç, heykeltçilik, kuyumculuk ve eğitim gibi birçok alanda da üç boyutlu yazıcılardan yararlanılmaya başlaması bizler için ne kadar önemli olduğunun ve olacağına bizlere her alanda yardımcı olabileceğinin göstergesidir. Bu cihaz hayal gücümüzü sınırsız kılarak elde etmek istediğimiz nesnelere bize erişebilir yapmaktadır (Gökçearslan, 2017).

Çalışmanın ortaya çıkmasına kaynaklık eden temel sorun 3B yazıcıların maliyeti nedeni ile her okulda bulunamaması olup, gelişmiş teknoloji olan bu 3B cihaz hakkında bilgi sahibi olamayan öğrencilerin prototip eğitim materyalini ders esnasında görme şansı elde edip zihinlerinde bilgiyi somutlaştırmayı sağlayarak bu sorunu azaltmak planlanmıştır. Maliyet sorununa ek olarak hammadde temini, donanımsal ve yazılım ile ilgili giderlerini karşılamada sunmuş olduğu ekonomik açıdan oluşan yük sebebiyle erişilebilirlik açısından kurumları zorlamaktadır. Eğitim verilecek olan bireylere dijital mekanizmaya sahip üç boyutlu yazıcının sunulmadığı kurumlarda maliyeti daha düşük seviyeye indirilmiş, temel işlevlere sahip, bütün parçaların modellenerek oluşturulduğu bir prototip eğitim materyali sunularak ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ile birlikte öğrenenler için somut öğrenmenin sağlanması beklenmektedir. 3B yazıcılar hakkında bilgiler verilirken bahsedilen bölümlerin sadece teorik bilgi ile sunulması öğrenme de kalıcılığa engel olabilmektedir. Bilgi aktarımına paralel şekilde renkli parçalar ile oluşturulan prototip eğitim materyali ile desteklenerek anlatılan 3B yazıcılar ile ilgili verilen bilgileri daha etkili ve kalıcı kılması umulmaktadır. Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerine 3B yazıcıyı öğretebilmek için 3B prototip bir eğitim materyali geliştirmek ve öğrenci görüşlerini almaktır.

3. Yöntem

3B yazıcı prototip eğitim materyali geliştirme ve sınanması araştırmasında 5 temel aşama mevcuttur.



Şekil 3. Araştırma Aşamaları

Model tasarımı araştırma süresinin %51 gibi yüksek bir oranını kapsamaktadır. Başlangıçta tasarımlar açısından fikir edinmek için farklı tip ve özellikteki 3B yazıcılar incelenmiştir. Daha öncesinde yapılmış olan modellemeler araştırılıp, yapılacak olan 3B yazıcı prototip modelinde öncekilerin üzerine neler katılabileceği tespit edilmiştir. Araştırma için tasarlanacak üç boyutlu yazıcı prototip eğitim materyalinin parçalarının birbirine uyumlu oluşturulması ve Arduino ile eklenecek işlevsel özellikleri kazandırmak için kullanılacak kablo, LED vs. parçalarının karmaşıklığa yol açmayan, estetik, düzgün bir görünüm sunması için yazıcının iç veya dış yüzeyine bunların entegre edilmesi önemlidir.



Resim 1. Sınıf İçi Uygulama

Bunlar doğrultusunda öncelikle gerekli olacak olan modüler parçalar için tasarım örnekleri hazırlanmıştır. Tasarım işlemi taslakları ile konu alanı uzmanları tarafından modelleme ve uygulama adına öneri ve yorumları alındıktan sonra bu öneri ve yorumlar doğrultusunda hazırlanan tasarım üzerinde güncelleştirmeler yapılarak, hedef kitleye uygun 3B yazıcı prototipi model tasarımı tamamlanmıştır.



Şekil 4. Üç Boyutlu Yazıcı Modeli

Geliştirme aşamasında öncelikle Tincercad programı kullanılarak 3B çizimler gerçekleştirilmiştir. Tincercad programının yetersiz kaldığı noktalarda öncelikli olarak Autocad programından yararlanılmıştır. Eğer Autocad programı kullanılırken de bazı sorunlar ile karşılaşılırsa modelleme uzmanlarına danışılarak çizimler tamamlanmıştır. Elde ettiğimiz üç boyutlu çizimleri Ultimaker 2 Extended cihazına uygun boyutlarda ayarlanıp, çizimler birleştirilebilir parçalara ayrılacak şekilde tasarlanmıştır. Tasarım sürecinin sonunda Ultimaker 3 yardımı ile 3B prototip eğitim materyalinin parçaları elde edilmiştir. Ancak parçalı yapıların birbirine entegrasyonu zor olduğu

için modellerin küçültülmüş oranları ile deneme çıktıları alınarak daha sonrasında tam boyuttaki materyal temini sağlanmıştır.



Şekil 5. Üç Boyutlu Baskı Menüü

Modüller birleştirilmeden önce Arduino ile elektronik altyapısı kurulup, yazıcının başlık hareketi, 3B yazıcılarda yer alan lcd ekranını göstermek için oluşturulan prototip yazıcıda da LCD ekran oluşturulup orijinali ile benzer uyarıların görünmesi sağlanmıştır. Bu işlev hedef kitlemiz olan ortaokul öğrencilerinde hem dikkat çekmeyi sağlayıp hem de 3B yazıcıların çalışma şekillerini daha iyi anlamalarında yardımcı olmuştur.



Şekil 6. Üç Boyutlu Örnek Model

Hedef kitleye verilecek olan 3B yazıcı eğitimi öncesinde öğrencilerin önbilgilerini görmek adına ve eğitim sırasında üç boyutlu yazıcılarla elde edebilecekleri nesnelere örnek verirken kullanabilmek için öğrenenlerden tasarlamak isteyecekleri nesnelere tespiti anket soruları ile belirlenmiştir. Örneğin “Sınıfta üç boyutlu yazıcı olsa ne üretmek isterdin?” sorusuna gelen cevaplar doğrultusunda hedef kitleye 3B yazıcıyı duyduğunda hayal ettiği, görmek istediği nesnelere eğitim esnasında gösterilerek güdülenmesi ve dikkatini çekmek planlanmaktadır.

Eğitim içeriği olarak temel düzey bilgiler verilmiştir. Üç boyutlu yazıcı nedir ve yazıcı parçalarının tanıtımı ve elde edebilecekleri nesnelere gösterimi yapılmıştır. Üç boyutlu yazıcının parçalarının modellemelerin farklı renkte çıktıları alınarak yazıcı parçalarına renklendirme de yapılmıştır. Araştırmanın test aşaması için oluşturulacak olan eğitimde ortaokul öğrencilerinin üretmek istedikleri nesnelere modellemeleri yapıp çıktısı alınarak verilen ders içeriğinde ilgilerini çekip onlara sınırsız bir hayal gücü sunularak oluşturabilecekleri modelleri düşünmeleri sağlanmıştır. Hedef kitleye istediği nesneye sahip olmak için veya kendi nesnelere oluşturmak için zihinsel bir düşünme çalışması imkânı sunulmuştur.

4. Bulgular

3B Prototip eğitim materyali ile 3B yazıcı eğitimi 5 öğrenciye yapılmıştır. 5 öğrenci de öğretim gördükleri okulda Arduino ve 3B yazıcılarla ilgili araştırma yapan özellikle arduino desteği ile robot tasarımları yaparak yarışmalara hazırlanan bir gruptur. Bu 5 öğrenciye öncelikle anket soruları yöneltilerek hedef kitle ile ilgili ön bilgi edinilmiştir.

Anket cevaplarından elde edilen verilere göre; öğrencilerin %80'i 3B yazıcıyı daha önce gördüklerini ya da duyduklarını ve ne işe yaradığını bildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamı okullarında 3B yazıcı olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %32'si 3B yazıcı ile neler üretildiğini bilirken, %52'si kısmen

bildiklerini, %16'sı ise bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %64'ü 3B yazıcı ile normal yazıcı arasındaki farkı bildiğini belirtmiştir. Son olarak, öğrencilerin %80'i 3B yazıcı ile ilgili duydukları kavramları anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Hedef kitlenin 3B yazıcılarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ancak bu konuda meraklı olup araştırdıkları ve öğrenmek istedikleri görülmüştür. Bir öğrenci abisinin bir 3B yazıcısı olduğu için bu konu ile daha bilgili ve meraklıydı. Ancak diğer öğrencilerde öğrenme konusunda bir o kadar ilgi ile sunumu dinlemek istediler. Ankette açık uçlu soru olarak yöneltilen “Sınıfta 3B yazıcın olsa ne üretmek isterdin?” sorusuna ise;

“Kendime farklı renklerde bebek üretmek isterdim.”(K1)

“Kocaman ve çok güçlü bir robot üretmek ve her şeyi ona yaptırmak isterdim.”(K2)

“Anahtarlık üretmek isterdim.”(K3)

“Kendi heykelimi isterdim bilgisayarda görmüştüm heykel olarak insanda basılıyormuş çünkü.”(K4)

“Şekilde değiştiren renkli araba üretmek.”(K5)

cevapları alınmıştır. Bu cevaplar alındıktan sonra hazırlanan eğitim içeriği sunum şeklinde hedef kitleye aktarılmıştır. Sunumun bitiminde öğrencilerin sorularının cevaplandırılmasının ardından ise öğrenci görüşlerini almak için görüşme soruları yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplarda ise genel olarak prototip eğitim materyalinde öğrencilerin en çok dikkatini çeken şey oluşturulan prototip materyalin 3B yazıcıdan çıkıyor olması ve LCD ekran, hareket özellikleri de kazanarak dijital yazıcıya benzemesi olmuştur. Bu benzerlik birkaç öğrenciden “Bu yazıcı şekil basabiliyor mu?” sorusunu beraberinde getirmiştir. Hedef kitleye sunulan 3B yazıcıdan baskı alınmış nesnelere arasından ilgilerini çeken ve merakla inceledikleri nesnelere ise hareket özelliği olan modeller, çift renkli kurbağa ve 3B prototip eğitim materyali olmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen prototip materyale insan eklenebilecek veya değiştirilebilecek bir şey olarak öğrenci fikirleri alındığında prototipin biraz daha büyük alabileceğini ve şekil basma özelliği kazandırılabilirdiği fikirleri dile getirilmiştir. Sunum içeriğinde yer alan 3B yazıcının normal yazıcıdan farkı, 3B yazıcıların kullanım alanları, filament ve mürekkep kavramları ile ilgili görüşme sorularına ise öğrenciler rahatlıkla cevap vermişlerdir. Sunum öncesinde ankette de 3B yazıcılardan üretmek istedikleri nesnelere bilgileri alınmıştır ancak eğitimin ardından görüşme sorularında yöneltilen aynı soru ile kullanım alanlarını ve yapılan örnekleri öğrendikten sonra yapmak istedikleri ve yapabilecekleri modeller ile ilgili düşünceleri nedeni ile tekrar alınmıştır. “Üç boyutlu yazıcıdan ne üretmek isterdin, neden?” sorusuna;

“Teyzem görme engelli ve hamile ona bebeğinin resmini basmak isterdim hissetmesi için.”(K1)

“Hareketli robottan kıvrılarak arabaya dönüşen bir oyuncak isterdim hem araba olarak hem de robot olarak kullanırdım.”(K2)

“Kendi heykelimin olduğu anahtarlık üretmek isterdim.”(K3)

“Ailedeki herkesin abimin, babamın, annemin heykelini basıp onlara hediye etmek isterdim.”(K4)

“Yapacağımız proje için gezegenleri 3B yazıcıdan basmak isterdim hem farklı bir şey hem de benim istediğim şekle sahip olacak böylece.”(K5)

Hedef kitleye bu aralıkta özgür bir düşünme alanı sunarak bilgiyi içselleştirip elde edebileceklerinin farkına varılması amaçlanmıştır. Genel olarak öğrencilerin sunum, bilgi aktarımı ve 3B prototip eğitim materyali konusunda olumlu düşünceleri alınmış, materyal ile ilgili dile getirdikleri yorumlar gözden geçirilerek düzenlemeler bundan sonraki eğitimler için yapılmıştır.

5. Sonuç

Araştırma kapsamında oluşturulan 3B yazıcı prototip eğitim materyalinin 3B yazıcılarla ilgili hazırlanan sunum ile birlikte verilen eğitimde kullanılarak hedef kitleye konu aktarımı esnasında somut olarak 3B yazıcı parçalarını

ve temel işlevlerini birebir görme şansı sunulmuştur. Çalışma grubuna referans alınan 3B yazıcı da mevcut özellikleri prototip eğitim materyaline entegre edilerek verilen eğitimde 3B yazıcının temel çalışma mantığı, dış görünümü ve parçaları hakkında hedef kitlenin bilgi edinmelerini ve bu parçaları modüler yapıda olduğu için inceleyerek daha kalıcı bilgiler edinmelerini sağlamıştır. Eğitim öncesinde yapılan anket soruları göz önüne alınarak hedef kitle olan ortaokul öğrencilerinin ilgisini çekebilecek modeller belirlenip eğitim içerisinde o model örnekleri 3B yazıcıdan elde edilen nesnelere olarak hedef kitle ile buluşmuştur. Bunların yanı sıra araştırma kapsamında oluşturulan prototip eğitim materyali kullanılarak öğrencinin 3B yazıcıyı ve kullanımı ile ilgili genel bilgi aktarımı sağlanmıştır. Örneğin 3B yazıcı nedir, 3B yazıcı kaç parçadan oluşur, bu parçalar nelerdir, 3B yazıcı nasıl çalışır vb. gibi konularda bilgilendirme yapılmıştır. Sunumun ardından soru cevap olarak da öğrencilerin merak ettiği sorular cevaplandırılmıştır. Hedef kitle hayal gücünü sınırsız tutan bu tasarımların elde edildiğini duydukları heyecanlanmıştır. Onları şaşırtan 3B yazıcıdan akıllarına gelen birçok şeyin elde ediliyor olmasıydı. Eğitim boyunca ara ara akıllarına gelen birkaç nesnenin de 3B yazıcıdan elde edilip edilememeye durumlarını sorarak da bu meraklarını gidermişlerdir. Yeni neslin araştıran bir nesil olmasının da sağladığı bir etmen olan öğrenme istekli, ilgi ile dinleyen ve soru soran bir grup ile eğitim gerçekleştirilmiştir. 3B yazıcılar evet belki de başlı başına da bir merak uyandıran hareketli, dijital ve elde ettikleri bakımından da bilmeyen birçok kişiye hayret ettiren bir yazıcılar olsa da hedef kitlenin bu konuda her bilgi edindiğinde merakının devam edip ilgilerini toplaması öğretimin etkililiğini arttıran bir unsur olmuştur. İçerik sunumunun yapıldığı grupta 4 öğrenci, bir tanesi hariç 3B yazıcıyı daha önce duymuştur. Ancak bu öğrenciler kullanma ve 3B yazıcıyı birebir görme şansını ilk defa bulmuşlardır.

Hedef kitleye dijital 3B yazıcıyı ve araştırma kapsamında oluşturulan 3B prototipi birlikte göstererek aslında benzerliklerini de daha yakından inceleme imkanı verilmiştir. Sunum yapılan ortaokul öğrencilerinin sunulan çift renkli baskılı nesnelere, hareketli modeller dikkatini fazlaca çekmiştir. Çift renkli kurbağa baskısı üzerine de nasıl yapıldığına dair birkaç soru alınmıştır. Bu soru ile beraber de hedef kitleye farklı birçok yazıcıların olduğu ve özelliklerinin de buna paralel farklılaşıp geliştiği şeklinde açıklamalar ile merakları giderilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen 3B prototip eğitim materyalinde de en çok dikkatlerinin çeken noktanın 3B yazıcıdan bir 3B yazıcı prototipi çıkması olmuştur. 3B prototip eğitim materyalinin iç kısmındaki led ışıklandırmalar, lcd ekran bildiri ekranı ve başlık yani nuzzle hareketlerini de ilgi ile izleseler de tüm bu parçaların 3B bir yazıcıdan çıkararak oluşturması onlara 3B yazıcıdan elde edebilecekleri hakkında geniş düşüncelerine yardımcı olmuştur. Genel anlamda sunum bitiminde alınan dönütlere göre de öğrenciler temel düzeyde yazıcı kullanımını ve neler elde edebileceklerini bilir düzeye gelmiştir. Bu eğitimdeki gibi diğer ortaokul öğrencileri için prototip eğitim materyalinin bu konu ile ilgili eğitimlerde eğitimi daha etkili ve verimli kılması beklenmektedir.

Kaynaklar

Arduino. (2018, 10 15). Arduino.cc. Arduino: <https://www.arduino.cc/> adresinden alındı

Çalışkan, M. G. (2015). Üç Boyutlu Yazıcılar ve Gelecekte Yaratacağı Olası Fikri Haklar Çatışması. 61-62.

Çelik, D., ve Çetinkaya, K. (2016). Üç Boyutlu Yazıcı Tasarımları , Prototipleri ve Ürün Yazdırma Karşılaştırmaları. İleri Teknoloji Bilimleri, 61-62.

Derya Çelik, K. Ç. (tarih yok). ÜÇ BOYUTLU YAZICI TASARIMLARI, PROTOTİPLERİ.

Duman, B., ve Özsoy, K. (2017). Eklemeli İmalat (3 Boyutlu Baskı) Teknolojilerinin Eğitimde Kullanılabilirliği . International Journal Of 3D Printing Technologies and Digital Industry.

Gökçearsan, A. (2017). Üç Boyutlu Yazıcının Grafik Tasarım Alanına Yansımaları. Fine Arts (NWSAFA).

Gür, Y. (2017). 3 Boyutlu Masa Üstü Yazıcı ile Matematiksel Bir Modelden Gerçek Bir Nesnenin Dijital Üretimi. BAUN Fen Bilimleri Enstitüsü.

Hertzler, K. S. (2010). High school teachers' perceptions of the integration of instructional technology in the classroom. Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, Philadelphia.

<http://www.prototipyap.com/>. (tarih yok). Prototip Yap. adresinden alındı

Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim mateyallerini kullanma düzeyleri: amasya ili örneği. Atatürk Üniversitesi Bayburt eğitim fakültesi dergisi 1(1), 90-101.

Köseoğlu, P. Y. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz yeterlilik inançları üzerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,33, 203-209.

Kuzu Demir, E. B., Çaka, C., Tuğtekin, U., İslamoğlu, H., ve Demir, K. K. (2016). Üç Boyutlu Yazdırma Teknolojilerinin Eğitim Alanında Kullanımı: Türkiye'deki Uygulamalar. Ege Eğitim Dergisi, 481-503.

Rogers, E.M. (2003). Diffusion of Innovations (5. baskı). New York, NY: The Free Press

Sağlık sektöründeki yeni umut ışığı: 3B printer teknolojisi (2014). 23 Aralık 2015 tarihinde <http://www.printondemand.com.tr/saglik-sektorundeki-yeni-umut-isiği-3B-printer-teknolojisi/> adresinden elde edildi.

Serhan Kökhan, U. Ö. (tarih yok). 3D Yazıcıların Eğitimde Kullanımı. www.bestdergi.net, 81-85.

Shop3D.ca. (2018, 10 15). Shop3D.ca. Shop3D.ca: <https://shop3d.ca/products/ultimaker-pla> adresinden alındı

TDK. (2018, 10 15). TDK. TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=326669 adresinden alındı

TDK. (2018, 10 15). TDK. TDK: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=LAM%C4%B0NANT adresinden alındı